UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS — UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA — PROPESP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO — FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGE

MARCONDES DE LIMA NICÁCIO

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PAUPERIZAÇÃO: IMPLICAÇÃO DA AGENDA GLOBAL SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO VALE DO JURUÁ-ACRE

MANAUS-AM
2021

MARCONDES DE LIMA NICÁCIO

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PAUPERIZAÇÃO: IMPLICAÇÃO DA AGENDA GLOBAL SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO VALE DO JURUÁ-ACRE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado/PPGE, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito final para obtenção do Grau de Doutor.

Linha de Pesquisa 2:
Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional

Orientadora:
Profa. Dra. SELMA SUELY BAÇAL DE OLIVEIRA

MANAUS-AM
2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Nicácio, Marcondes de Lima
N663e Educação do campo e pauperização: implicação da agenda global sobre as políticas de educação básica no Vale do Juruá-Acre / Marcondes de Lima Nicácio. 2021
373 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Selma Suely Baçal de Oliveira
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Políticas públicas. 2. Educação do campo. 3. Organismos multilaterais e educação do campo. 4. Educação e pauperização. I. Oliveira, Selma Suely Baçal de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PAUPERIZAÇÃO:
IMPLICAÇÃO DA AGENDA GLOBAL SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO VALE DO JURUÁ-ACRE

MARCONDES DE LIMA NICÁCIO

Tese defendida e aprovada para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Manaus, em 06/05/2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira - Presidente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Profa. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria – Membro
Universidade Federal do Acre - UFAC

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto – Membro
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Prof. Dr. Ramofly Bicalho dos Santos - Membro
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Profa. Dra. Nádia Maciel Falcão - Membro
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Profa. Dra. Fabiane Maria Garcia - Suplente
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Profa. Dra. Heloísa da Silva Borges - Suplente
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

A todos os povos dos ramais, das estradas, dos seringais, dos igarapés, dos rios, das florestas e do campo, no alento de que um dia viverão sua verdadeira emancipação.

AGRADECIMENTOS

À minha amada ***Sílvia de Oliveira***, que tão bem conduz nossa família, sendo uma mãe maravilhosa para Arthur e Thomás e uma companheira fantástica, que, ao me envolver e afagar com seu amor, me traz para a realidade quando os sonhos me tiram os pés do chão.

Ao ***Júlio César***, um parceiro, amigo, incentivador, revisor e orientador pessoal e acadêmico, que me dispensou uma atenção tão intensa, que não me fez hesitar em momento algum da caminhada na pesquisa.

Ao Tio ***José Adson Nicácio*** e ***Susi Nicácio***, que são incentivadores gentis e acolhedores e que me fazem pensar em coisas muito boas quando me lembro de Manaus.

À Profa. Dra. ***Selma Suely Baçal de Oliveira***, que compartilhou muitos ensinamentos e que me orientou com paciência e grande competência.

A todos os sujeitos da pesquisa (***alunos, professores e coordenadores de escola do campo***) dos municípios do Vale do Juruá – Acre, pela receptividade e pelos ensinamentos.

À Profa. Dra. Arminda Rachael Botelho Mourão, à Profa. Dra. Heloisa da Silva Borges, à Profa. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria, ao Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, à Profa. Dra. Nádia Maciel Falcão e ao Prof. Dr. Ramofly Bicalho dos Santos, pelo auxílio no aprofundamento teórico, metodológico e crítico na tese. Suas colaborações forma densas e propositivas.

Registramos também nosso reconhecimento ao ***Instituto Federal do Acre***, *à* ***FAPEAM*** e à ***CAPES***, pelo apoio para a concretização do doutoramento.

Pai Nosso Dos Mártires

Cirineu Kuhn (1986)

Pai nosso, dos pobres marginalizados,
Pai nosso, dos mártires, dos torturados.

Teu nome é santificado naqueles que morrem defendendo a vida,
Teu nome é glorificado, quando a justiça é nossa medida

Teu reino é de liberdade, de fraternidade, paz e comunhão
Maldita toda a violência que devora a vida pela repressão.

Queremos fazer Tua vontade, és o verdadeiro Deus libertador,
Não vamos seguir as doutrinas corrompidas pelo poder opressor.

Pedimos-Te o pão da vida,
O pão da segurança,
O pão das multidões.
O pão que traz humanidade,
Que constrói o homem em vez de canhões

Perdoa-nos quando por medo ficamos calados diante da morte,
Perdoa e destrói os reinos em que a corrupção é a lei mais forte.

Protege-nos da crueldade,
Do esquadrão da morte,
Dos prevalecidos

Pai nosso revolucionário,
Parceiro dos pobres,
Deus dos oprimidos.

RESUMO

Esta tese analisa as políticas públicas de Educação do campo, dirigidas aos jovens do Vale do Juruá - Acre e suas relações com a pobreza. Foi desenvolvida junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação – GPPE/UFAM e à linha de Pesquisa 2 do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFAM. Para a construção metodológica da investigação, tomamos por base o materialismo histórico-dialético, cumprindo a investigação com levantamento bibliográfico e documental e com pesquisa de campo através de entrevistas semiestruturadas, realizadas com alunos, professores e gestores de escolas do campo. Os pressupostos analíticos e de exposição dos dados, com base no método dialético e instrumentalizado com apoio complementar do uso do *Software Nvivo 2020*, compuseram as temáticas/unidades de significação que materializaram o Trabalho, a Educação, o Desenvolvimento, a Comunidade e a Pauperização, como as categorias centrais emergentes na pesquisa. No estudo, fica elucidado que a agenda global dos organismos multilaterais atua na imposição de políticas públicas modeladas pelo ideário de desenvolvimento na perspectiva do capital humano e sob a orientação do desenvolvimento rural. Depreende-se que, em razão dessa interferência, no Acre, não se efetivou um projeto de Educação do campo, compreendendo assim, que a pauperização no campo não foi contraposta por uma perspectiva de resistência, o que é confirmado por não manifestar as epistemologias da Educação do campo que estão predominantemente nas pedagogias: Socialista, da Alternância e do Movimento. Em desfecho analítico, as políticas educacionais do campo, em nível local, são caracterizadas pelo agenciamento orientado pelo Banco Mundial (BM), pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelo Banco Alemão de Desenvolvimento (KFW), e se consolidam nos modelos econômico-administrativo e econômico-formativo, que são identificados principalmente no Programa Asas da Florestania. A tese se confirma demonstrando que a agenda global da política educacional indica que "a educação é o caminho para o desenvolvimento econômico". Entretanto, o estudo demonstra que a política educativa para o campo do estado do Acre, com a interferência dos organismos multilaterais na Educação Básica nas escolas do Vale do Juruá – Acre, corrobora para a permanência da pobreza e das precárias condições de vida dos jovens.

Palavras – chave: Políticas públicas, Educação do campo, Organismos multilaterais e educação do campo, Educação e pauperização.

ABSTRACT

This thesis analyzes public policies on Rural Education, aimed at youngsters from Vale do Juruá - Acre and their connections with poverty. It was developed together with the Study and Research Group on Public Policies and Education - GPPE / UFAM and the Research Line 2 of the Graduate Program in Education - PPGE / UFAM. We based our investigation methodology on dialectical and historical materialism, carrying it with bibliographical and documental survey, as well as field research by means of semi-structured interviews with rural school managers, students, and teachers. The analytical and data exposure assumptions, based on the dialectical and instrumentalized method with complementary support for the use of the Nvivo 2020 Software, comprised the themes / units of meaning that materialized Work, Education, Development, Community and Pauperization, as the central categories emerging in the research. This study clearly shows that the global agenda from multilateral organizations acts upon the imposition of public policies modeled by the ideas of development under human capital perspective and direction of rural development. We may infer that, in view of this interference, no rural Education project was carried out in Acre, and we understand that the impoverishment in rural field was not opposed by a perspective of resistance, which is confirmed by the absence of rural Education epistemologies which are mostly predominant in Socialist, Alternation and Human Movement pedagogies. In an analytical conclusion, rural educational policies are, on local levels, characterized by the negotiations guided by World Bank (BM), Inter-American Development Bank (BID) and German Development Bank (KFW), and consolidated in economic/administrative and economic/training models, that are mainly identified in Asas da Florestania Program.The thesis confirms that: The global agenda on educational policy provides for that education is the path for economic growth. However, the study demonstrates that the educational policy for the countryside of the state of Acre with the interference of multilateral organizations in Basic Education in the schools of Vale do Juruá - Acre, corroborates the permanence of poverty and the precarious living conditions of young people.

Keywords: Public Policies, Rural Education, Multilateral organizations and rural education, Education and pauperization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Metodologia da Pesquisa 22
Figura 2 - Sistemas de Ensino do Brasil 103
Figura 3 - Relações e articulações entre legislação e políticas públicas na educação 104
Figura 4 - Diretrizes Curriculares Nacionais – De Jomtien e Dakar ao presente 105
Figura 5- Categorias componentes da noção de Complexo de Estudo 204
Figura 6 - Categorias do complexo e interações com atividades preparatórias à definição do complexo 205
Figura 7 - Pedagogias como perspectivas de resistência 227
Figura 8 – Zonas de Atendimento Prioritário – Zona Rural 236
Figura 9 – Portfólio de investimento do Estado do Acre (2016-2019) 260
Figura 10 – O agenciamento da política educacional no campo no Acre – Programa Asas da Florestania 264
Figura 11 – Categorias centrais 279
Figura 12 – Categoria Trabalho 280
Figura 13 – Categoria Educação 286
Figura 14 – Categoria Desenvolvimento 300
Figura 15 – Categoria Comunidade 307
Figura 16 – Categoria Pauperização 316
Figura 17 – Relação trabalho, educação, desenvolvimento, comunidade e pauperização no Vale do Juruá-Acre 323

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução da Pobreza %.....170
Gráfico 2 – A/B – Incidência da pobreza para a linha de US$ 1,90 per capita por dia para desagregações selecionadas – Brasil (2016-2017) (Em %).....173
Gráfico 3 - Proporção da população vivendo abaixo da linha de pobreza nacional, por idade, condição perante o trabalho – Brasil 174
Gráfico 4 - Dados socioeconômicos do Vale do Juruá (2010) 180
Gráfico 5 - Desempenho Econômico por nível de escolaridade da produção familiar rural, Vale do Juruá, 2006-2007, Acre ± Brasil.....187
Gráfico 6 - Análise da relação MBF/Qh/d e o nível educacional do Vale do Juruá 188
Gráfico 7 - Evolução do IDEB na rede pública.....251
Gráfico 8 - Percentual de matrículas na Educação Básica no Acre – Meio rural em comparação 262

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Neoliberalismo em Hayek e Friedman 41
Quadro 2 - Grupo Banco Mundial 64
Quadro 3 - BID: Prioridades setoriais, atividades e áreas 69
Quadro 4 - KFW: negócios e setores domésticos e internacionais 73
Quadro 5 - Agendas/temas do Banco Mundial 79
Quadro 6 - Agenda/setores do BID 82
Quadro 7 - Fundadores das políticas públicas 88
Quadro 8 - Premissas das políticas públicas brasileiras a partir da CF-88 89
Quadro 9 - Modelos teóricos para compreender as políticas públicas 91
Quadro 10 - Marcos conceituais das políticas públicas a partir da CF/88 96
Quadro 11 - Trajetória da política educacional (2003 a 2010) – Brasil 109
Quadro 12 - O Banco Mundial – Projeto e financiamentos para a Educação no campo 120
Quadro 13 - A construção da Educação do campo – 1989 a 1998 134
Quadro 14 - Marcos Normativos da Educação do campo 139
Quadro 15 - Antecedentes históricos dos Programas de Transferência de Renda no Brasil 159
Quadro 16 - Representações gráficas das desigualdades 163
Quadro 17- Sistema de complexos nos diferentes níveis de ensino 202
Quadro 18 - Metodologias/instrumentos da Pedagogia da Alternância 214
Quadro 19 - Caracterização dos períodos de governos do Estado do Acre (1999-2013) 237
Quadro 20 - Agenciamento econômico-administrativo - 239
Quadro 21 - Agenciamento econômico-formativo 239
Quadro 22 - Estudos desenvolvidos sobre o Programa Asas da Florestania 265
Quadro 23 - Dimensões do Programa Asas da Florestania (2002-2019) 267
Quadro 24 - Participantes e lócus da pesquisa 277
Quadro 25 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas 284
Quadro 26 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas 289
Quadro 27 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas 291
Quadro 28 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas 292
Quadro 29 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas 293
Quadro 30 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas 293
Quadro 31 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas 295
Quadro 32 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas 296
Quadro 33 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas 297
Quadro 34 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas 298
Quadro 35 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas 299
Quadro 36 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas 302
Quadro 37 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas 303
Quadro 38 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas 304
Quadro 39 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas 305
Quadro 40 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas 309
Quadro 41 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas 311
Quadro 42 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas 317
Quadro 43 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas 318
Quadro 44 – Unidades de contextos/extratos das entrevistas 319
Quadro 45 – Unidades de contextos/extratos das entrevistas 321

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dívida externa em estoque dos principais devedores na América Latina – 1980 - 1990 48
Tabela 2 - Projetos e operações ativos no BM: IBRD-IDA para o Brasil 65
Tabela 3 – Dimensões, indicadores, critérios de privação e pesos 161
Tabela 4 - Proporção de pessoas residindo em domicílios sem acesso aos serviços de saneamento básico (2017) 167
Tabela 5 - Medidas do hiato da pobreza - poverty gap (2017) 168
Tabela 6 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, com indicação do coeficiente de variação, segundo Grandes Regiões e características selecionadas (2017) 168
Tabela 7- Setores da Economia do Vale do Juruá em valores adicionado bruto a preço corrente (2016) 177
Tabela 8 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM – 2010) 178
Tabela 9 - Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (2016) 179
Tabela 10 - Evolução dos indicadores de desigualdade de renda do Vale do Juruá (2006/2007) 180
Tabela 11 - Evolução de Renda Bruta por Linha de Exploração no Vale do Juruá (2006/2007) 182
Tabela 12 - Evolução dos indicadores econômicos das famílias rurais do Vale do Juruá (2006/2007) 182
Tabela 13 - Produção Agropecuária e Extrativista no Vale do Juruá (2017) 183
Tabela 14 - Status sumário do financiamento do Banco Mundial (US$ Milhões) a partir de 1º de novembro de 2020 245
Tabela 15 – Resultados: indicadores de resultados intermediários - educação 248

Lista de Siglas

ACF	Advocacy Coalition Framework
ACS	Acre Carbon Standard
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação.
AIF	Associação Internacional de Desenvolvimento.
ASPF	Sistemas Básicos de Produção Familiar Rural do Estado do Acre
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BID LAB	Business Integrated Development
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BMU	Proteção da Natureza e Segurança Nuclear
BMZ	Ministério Federal de Cooperação Econômica e Desenvolvimento da Alemanha
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BNH	Banco Nacional da Habitação
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAP	Comunidade de Atendimento Prioritário
CAU	Comunidade de Atendimento Universal
CDA	Comunidades de Difícil Acesso
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEE/AC	Conselho Estadual de Educação do Acre
CEF	Caixa Econômica Federal
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CIADI	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
CII	Corporação Interamericana de Investimentos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CO2	Dióxido de carbono
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COP	Comunidade Polo
CV	Coeficiente de Variação
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DEG	Corporação Alemã de Investimentos
DEPEA	Departamento de Estudos e Pesquisas Econômicas Aplicadas
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DRU	Desvinculação de Receitas da União
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Melo Rural
EFAs	Escolas Familiares Agrícolas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EUA	Estados Unidos da América
FAO	Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura

FCPF	Fundo de Parceria para o Carbono da Floresta
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIEAC	Federação das Indústrias do Estado do Acre
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FIRJAN	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUMIN	Fundo Multilateral de Investimentos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GATS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
GATT	Acordo Geral de Tarifas e Comércio
GIZ	Deutsche Gessellschaft für Internationale Zusammenarbeit
IAPI	Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRD	Internacional Bank for Reconstruction and Development
ICSID	International Centre for Settlement of Investment Disputes
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDM	Instituto Dom Moacyr Grechi
IFC	Corporação Financeira Internacional
IMAC	Instituto de Meio Ambiente do Acre
IMC	Instituto de Mudanças Climáticas
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPM	Índice de Pobreza Multidimensional
IRPF	Imposto de Renda Pessoa Física
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
KFW	Banco de Desenvolvimento Alemão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MBF	Margem Bruta Familiar
MBF/Qd/d	Índice de Remuneração da Mão de Obra Familiar
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MF	Módulo Fiscal
MIGA	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
NARKOMPROS	Comissariado do Povo para a Educação (Ministério da Educação russo)
NEPP	Núcleo de Estudos de Políticas Públicas

OACI	Organização da Aviação Civil Internacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG CTA	Centro de Trabalhadores da Amazônia
ONU	Organização das Nações Unidas
OPHI	Iniciativa Pobreza e Desenvolvimento Humano da Universidade de Oxford
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBF	Programa Bolsa Família
PBSM	Plano Brasil Sem Miséria
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDSA	Programa de Desenvolvimento Sustentável do Acre
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEEM	Programa Especial de Ensino Médio
PGAI	Projeto de Gestão Ambiental Integrada
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Pequenas e Médias Empresas
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Paridade de Poder de Compra
PPCD/AC	Plano de Prevenção e Controle dos Desmatamentos do Acre
PPS	Partido Popular Socialista
PROACRE	Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico Sustentável do Estado do Acre
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum. Curricular
PRODES	Projeto de Monitoramento da Floresta Amazônica Brasileira por Satélite
PROLETKULT	Movimento de Cultura Proletária
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do campo
PRONASEC	Programa Setorial de Ações Socioeducativas e Culturais
PRONAT	Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROSER	Programa de Saneamento Ambiental e Inclusão Socioeconômica
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PSB	Partido Socialista Brasileiro

PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura
PSECD	Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos
PT	Partido dos Trabalhadores
PT do B	Partido Trabalhista do Brasil
PV	Partido Verde
RBT	Renda Bruta Total
REDD+ Early Movers/AC	Programa de Redução de Emissões do Desmatamento e Degradação Florestal para Pioneiros no Acre
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEAPE	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Acre
SEMAV	Sistema Educacional por Meios Audiovisuais
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
SISA	Sistema Estadual de Incentivos a Serviços Ambientais
SNCR	Sistema Nacional de Cadastro Rural
SUMOC	Superintendência da Moeda e do Crédito
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFCCC	Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USD	Dólar dos Estados Unidos
WWF	World Wide Fund for Nature
ZAP	Zonas de Atendimento Prioritário
ZEE	Zoneamento Econômico Ecológico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19
CAPÍTULO 1 36
NEOLIBERALISMO, ORGANISMOS MULTILATERAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO CAMPO 36
1.1 OS MARCOS DO NEOLIBERALISMO E SUAS INFLUÊNCIAS NAS ECONOMIAS PERIFÉRICAS 37
1.2 A AGENDA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO PERIFÉRICO 60
1.2.1 A atuação do Banco Mundial (BM) 64
1.2.2 A Proposição do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) 67
1.2.3 O Papel do Banco Alemão de Desenvolvimento (KFW) 72
1.2.4 A Teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) 75
1.3 EDUCAÇÃO, POBREZA E DESENVOLVIMENTO NAS AGENDAS DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS 78
CAPÍTULO 2 87
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO/DO CAMPO NO BRASIL 87
2.1 REVISITANDO O CONCEITO DE POLÍTICA PÚBLICA 88
2.2 PERSPECTIVAS ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS 102
2.3 A ATUAÇÃO DA AGENDA GLOBAL DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS 112
2.4 AS MATRIZES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO BRASIL 117
2.4.1 Educação no campo na agenda global da política educacional 119
2.4.2 Políticas públicas de educação rural no Brasil 125
2.4.3 Políticas de Educação do campo no Brasil 133
CAPÍTULO 3 146
PAUPERIZAÇÃO E PERSPECTIVA DE RESISTÊNCIA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS FILOSOFIAS 146
3.1 A PAUPERIZAÇÃO E SUAS CONFIGURAÇÕES 147
3.2 A PAUPERIZAÇÃO NO CAMPO NO VALE DO JURUÁ - ACRE 164

3.3 AS EPISTEMOLOGIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 189
3.3.1 A Pedagogia Socialista 191
3.3.2 As perspectivas de resistência de educação de orientação socialista no Brasil 209
3.3.2.1 A Pedagogia da Alternância 209
3.3.2.2 A Pedagogia do Movimento 219
CAPÍTULO 4 229
A AGENDA GLOBAL DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO NO VALE DO JURUÁ E A CONSOLIDAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS 229
4.1 O AGENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO NO ACRE 238
4.1.1 Agenciamento econômico-administrativo da educação 240
4.1.2 Agenciamento econômico-formativo 259
4.2 DO AGENCIAMENTO EDUCACIONAL DO CAMPO AOS FETICHES DOS SUJEITOS SOBRE EDUCAÇÃO E PAUPERIZAÇÃO NO VALE DO JURUÁ-ACRE ... 276
4.2.1 O Trabalho na relação "Trabalhar para estudar" x "estudar para trabalhar" ... 279
4.2.2 Na educação agenciada segmenta-se a formação precarizada 285
4.2. 3 O Desenvolvimento como fetiche 300
4.2.4 A Comunidade e a Florestania como extensão dos organismos multilaterais 306
4.2. 5 A Pauperização das condições de vida dos jovens 315
CONSIDERAÇÕES FINAIS 326
REFERÊNCIAS 334
APÊNDICE A –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 364
APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido 366
APÊNDICE C - Instrumento de Coleta de Dados 1 368
APÊNDICE C - Instrumento de Coleta de Dados 2 370
APÊNDICE D - Instrumento de Coleta de Dados 3 372

INTRODUÇÃO

O Brasil experienciou, ao longo de sua história, modelos e visões socioterritoriais em que o espaço rural, mais do que separado por fronteiras divisórias com o urbano, também erigiu limites que fazem com que as demandas dos povos dos campos e o seu atendimento com políticas públicas, entre elas as educacionais, fossem, em muitas situações, tardias e construídas sobre a égide dos interesses hegemônicos do capital.

No Acre, a partir de 1999, têm se intensificado reformas educacionais em seus sistemas públicos de ensino. Mudanças são impulsionadas por movimentos de organismos multilaterais que, pelo viés econômico e em nome do progresso, atrelam a educação aos interesses do mercado.

O objetivo central desta tese é ***analisar as políticas públicas de Educação do campo dirigidas aos jovens do Vale do Juruá – Acre e suas relações com a pobreza***.

Diante disso, a problemática elencada para o estudo deu-se pela análise de ***quais as relações entre Educação do campo e pobreza para os jovens da região do Vale do Juruá no estado do Acre?***

A análise teórica, calcada em nossas experiências, nos levou ao aprofundamento do objeto, nos envidando a reflexão da política pública de Educação do campo e suas relações com os organismos multilaterais. Emergindo a hipótese de tese de que: ***A agenda global da política educacional indica que "a educação é o caminho para o desenvolvimento econômico". Entretanto, o estudo demonstra que a política educativa para o campo do estado do Acre, com a interferência dos organismos multilaterais na Educação Básica nas escolas do Vale do Juruá – Acre, corrobora para a permanência da pobreza e das precárias condições de vida dos jovens.***

Esta concepção objetiva do estudo foi construída pela conexão entre pesquisador, sujeitos e objeto, passando por um processo de (re)elaboração resultante das apropriações experienciadas no curso da pesquisa.

A materialidade analítica em que se desdobra o objetivo central é vislumbrada no detalhamento dos seguintes objetivos específicos que orientam o trabalho de investigação da tese:

1. Discutir as estruturas do capitalismo em sua vertente neoliberal e as relações com as políticas públicas nas economias periféricas.

2. C*ompreender a agenda global dos organismos multilaterais para a Educação Básica do campo*.

3. *Investigar as bases conceituais da pobreza, suas relações com a educação e as políticas educacionais do campo no Brasil.*

4. *Identificar os elementos epistêmicos sobre a pedagogia socialista e as perspectivas de resistência da Educação do campo*.

5. E*xaminar os programas e projetos educacionais do campo no Vale do Juruá – Acre, verificando suas articulações com a agenda global dos organismos multilaterais e seus reflexos sobre a pobreza*.

Para o deslinde da investigação, optamos pelo materialismo histórico-dialético como oriente para o desenvolvimento da pesquisa por ser um método capaz de vincular-se com a realidade de mundo e da vida em seu conjunto, constituindo um processo de mediação de modo a "apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais" (FRIGOTTO, 2006, p. 77).

Como construção metodológica, o método de Marx expressa não apenas um percurso a ser seguido pelo pesquisador, manifesta atitude, concepção de mundo, modo de ser e de agir. Um estudo cujo objeto de análise tem como interesse as desigualdades sociais e os pobres, não poderia ser desenvolvido melhor senão pela ciência dos "de baixo". O materialismo, certamente, é a ciência de que o objeto de estudo são as lutas de classes, feitas por aqueles que, estando na condição e/ou que a assumindo para si, imputam-se a responsabilidade e põe-se na vanguarda da resistência e também, por esta via, buscam por transformações sociais efetivas.

Netto (2011) nos apresenta uma percepção muito enriquecedora para dirimir nossas indefinições sobre a centralidade do método materialista frente a outras vertentes de pesquisa. Diz-nos que, para a assimilação das tendências estruturais e invisíveis do objeto de estudo, inclusive levando em conta suas contradições, é preciso que vivamos dois momentos distintos na pesquisa: 1) momento de investigação e 2) momento de exposição. O primeiro momento (investigação) faz referência à interrogação do objeto através de questionamentos racionais aos dados empíricos (aparentes), consultas, comparações, estudo dos clássicos e análise do movimento real das classes sociais no tempo presente, isto é, como sugere o método, de um lado, o foco está nos textos e documentação (livros, panfletos, documentos oficiais, legislação, jornais e relatórios), e do outro lado, o foco está no processo político ou movimento real do

tempo presente. O segundo momento (exposição) refere-se à retomada e reescrita dos registros investigativos (manuscritos).

Considerando essas condições prévias, a pesquisa aconteceu em duas vertentes, que certamente se complementaram e foram imprescindíveis para a produção da tese.

Na primeira, o estudo bibliográfico permitiu contato com as literaturas que embasaram o estudo, contribuições teóricas que foram vistas e revistas durante todo o processo. Nesse contexto, Medeiro (2006, p. 51) nos alerta que "é passo decisivo em qualquer pesquisa científica, uma vez que elimina a possibilidade de se trabalhar em vão, de se despender tempo com o que já foi solucionado".

Na segunda vertente, inclui-se o levantamento em campo com a composição documental que também deu corpo à base empírica documental. No estudo, a análise documental nos colocou em contato com diferentes documentos, como legislações, resoluções, portarias, instruções normativas, dentre outros. Nisso Medeiros (2006, p. 47) nos fala que, como elementos pertinentes ao objeto de pesquisa, "compreende o levantamento de documentos que ainda não foram utilizados como base de uma pesquisa", podendo o material utilizado ser classificado de diferentes modos.

Ainda na perspectiva de investigação, a coleta dos dados da pesquisa se processou com a aplicação do instrumento da entrevista semiestruturada. A entrevista tem como um dos principais benefícios o imediatismo que se tem quanto à captura de informações. Nesse sentido, Szymanski; Almeida e Prandini (2008) trazem algumas contribuições consideradas pertinentes para a reflexão. Dentre elas, destacamos as ideias de situação de interação e os níveis de significados na pesquisa. Tudo isso nos chama a atenção por ser objeto comum de análise na nossa pesquisa, pois na "[...] interação inclui a emergência de significados, não só referentes ao conteúdo da fala, mas também à situação de entrevista como um todo, à relação interpessoal que se instalou, à história de vida do entrevistado e o seu ambiente sociocultural [...]" (p. 17).

Nesse sentido, a figura 1 condensa a conjuntura investigativa a que nos dedicamos na pesquisa.

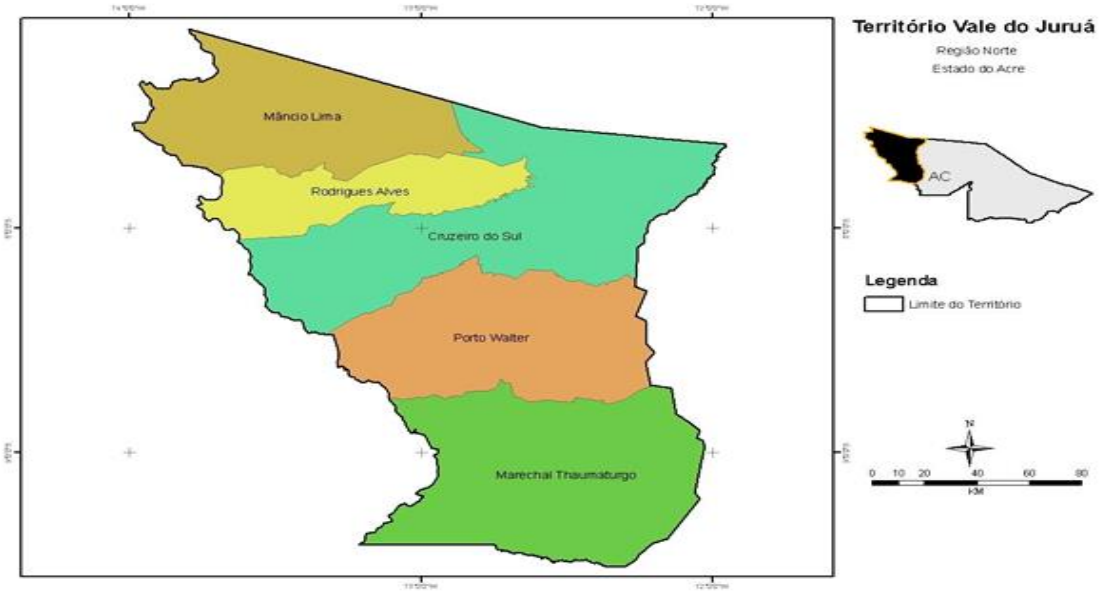
Figura 1 - Metodologia da Pesquisa



Fonte: organização do autor (2019).

O lócus de análise da investigação foi o Vale do Juruá, região que reúne os municípios acreanos de Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Marechal Thaumaturgo, Rodrigues Alves e Porto Walter, uma área territorial total de 29686.2000 km², com população total estimada em 154.965 habitantes (IBGE, 2018) (Mapa 1).

Mapa 1 – Vale do Juruá - Acre



Fonte: Base Cartográfica – IBGE, 2006; Base territorial – SDT/MDA, 2009.

Na produção dos dados com os sujeitos, entrevistamos jovens, professores e gestores dos cinco municípios da regional. A escolha desses três segmentos específicos refletiu nosso interesse em analisar as políticas públicas de Educação do campo dirigidas aos jovens do Vale do Juruá – Acre e suas relações com a pobreza, a partir dos diferentes atores de consolidação das políticas.

Dessa forma, submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa, aprovado em 21 de fevereiro de 2019, e nele constituímos os critérios de inclusão dos jovens estudantes de escolas do campo na pesquisa, sendo eles: ser aluno de escola de Educação Básica no campo; ter entre 15 e 29 anos; e quando menor, ter sido consentida sua participação pelo responsável legal, após esclarecimento dos objetivos da investigação.

Para os professores participantes da pesquisa, os critérios de seleção foram: estar atuando na Educação no campo há pelo menos um ano e ter consentido a participação, após esclarecimento dos objetivos da investigação.

Quanto ao segmento de gestores, os critérios de inclusão na pesquisa foram: estar no exercício ou já ter assumido a função coordenador de área e/ou da Educação no campo; ser diretor de escola do campo e/ou ser professor responsável por unidade de ensino de Educação no campo, e ter consentido na participação, após esclarecimento dos objetivos da investigação.

Em relação à amostragem, para Sampieri; Collado e Lucio (2013, p. 194), “a amostra é basicamente um subgrupo da população”. Na pesquisa, optamos por desenvolver amostragens não probabilísticas, as quais, seguindo as reflexões de Sampieri; Collado e Lucio (2013, p. 208), são “também chamadas de amostras por julgamento, supõem um procedimento de seleção informal”.

Ao optarmos pelo método histórico-dialético e voltados para uma análise da educação com viés qualitativo, a decisão pela amostragem não probabilística nos pareceu adequada em razão do contexto que desejávamos analisar, o que nos facilitou o desenho do estudo, pois não almejávamos apenas uma representatividade de elementos de uma população, mas sim uma cuidadosa e controlada escolha de casos com as características específicas da Educação no campo em consonância com as questões norteadoras formuladas, permitindo assim reunir pessoas, contextos e situações capazes de oferecer montante de dados com a qualidade necessária para o desfecho rigoroso do método em uso (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Em síntese, a coleta dos dados da pesquisa se processou com a aplicação do instrumento da entrevista semiestruturada. Os sujeitos da nossa pesquisa foram aqueles diretamente envolvidos com Educação no campo. O critério de seleção da amostra entre os jovens considerou a idade de 15 a 29 anos, conforme a Lei 12.852/2013. Foram entrevistados 8 jovens, 9 professores e 4 gestores dos municípios que compõem a regional Juruá.

Especificamente, a coleta de dados foi realizada em comunidades do campo e suas escolas, contemplando espaços localizados em ramais (estradas vicinais não asfaltadas), BR's (rodovias federais), projeto de assentamento, comunidades ribeirinhas (de rios e igarapés) e reserva de proteção ambiental (Reserva Extrativista). O alcance investigativo deu-se nas Escolas de Cruzeiro do Sul (Comunidade Pentecostes, BR 307); Rodrigues Alves (Comunidades do Igarapé Apuí e da Pucalpa); Marechal Thaumaturgo (Comunidade Triunfo e Fazenda Cachoeira); Porto Walter (Comunidade) e Mâncio Lima (Comunidade Barão e Feijão Insosso).

Da realização da coleta de dados, avançamos para o momento da exposição que se deu pela sistematização e análise de informações. Para esse processo, utilizamos da dialética com a propensão de realizarmos uma análise que permitisse chegar ao significado autêntico da ação histórica, concreta e material das pessoas, Walhens (apud Kosik 2011, p. 21) nos lembra da perspectiva de Marx: "O marxismo é o esforço para ler, por trás da pseudo-imediaticidade do mundo econômico reificadas as relações inter-humanas que o edificaram e se dissimularam por trás de sua obra".

Na análise, lançamos mão do método de exposição. De acordo com Kosik: "A explicitação é um método que apresenta o desenvolvimento da coisa como transformação necessária do abstrato em concreto" (2011, p. 39). O objetivo foi, a partir das mensagens presentes nas entrevistas e documentos coletados, fazermos, no tratamento das informações, processos de ruptura de incertezas para a solidificação ou reconfiguração de novos conceitos com seus significados explícitos, ou não.

Kosik (2011) apresenta a distinção entre o método de investigação e de exposição e esclarece que o método de exposição é o procedimento de explicitação que fará o fenômeno transparente, racional e compreensível.

Numa análise geral, os métodos possuem vinculações imprescindíveis, pois, embora possam ser diferenciados, eles caminham em desfechos entrelaçados, já que os graus do próprio método de investigação explicitados por Kosik (2011, p. 37) nos permitem essa compreensão.

> 1) Minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis;
> 2) Análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material;
> 3) Investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento.

Nesse sentido, como construção metodológica, absorver o método materialista histórico-dialético, de modo a manifestá-los sem equívocos, não se constitui uma tarefa fácil, haja vista que preconiza a compreensão da realidade social e suas condições. Nisso, Marx (2017, p. 129) nos esclarece que:

> Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.

Em Cury (1995), são explicitadas algumas das categorias que aclaram os desafios do método em Marx e que também foram aporte em nossa análise. Em sua produção, são apresentados os conceitos básicos que nos permitem, num contínuo processo metodológico, acompanhar e refletir sobre o real com suas conexões e relações, tendo como intuito remeter-se às condições do concreto do tempo e do lugar, sem menosprezar sua condição dialética e dinâmica.

Nesse sentido, o campo[1], na região norte do Brasil, vive, em muitos aspectos, a ausência da manifestação material de instituições formais do Estado. Se por um lado vê-se nessa falta a necessidade essencial de iniciar uma discussão sobre política pública com a apreensão do termo "Estado" e suas principais conotações; por outro, adianta-se que a escola é, por vezes, a única manifestação institucional estatal oficial, o que, imprescindivelmente, também leva para o imperativo da discussão dos termos "Estado" e "democracia" para se chegar então ao debate sobre política pública.

A variabilidade conceitual do termo 'Estado' erige-se pela natureza histórica e dialética desta tese. Por conseguinte, a intenção não se dá como forma direta de denominar-se por

[1]A concepção de campo tem o seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX, em referência à identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Trata-se do campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência (PARANÁ, 2006, p. 24).

exclusão o melhor conceito, mas para apreender que, por processos sociais e materiais, o Estado se faz e refaz mediatizado pelos seus contextos.

Dado o objeto e o contexto basilar da análise, a opção foi aportada no referencial marxista, embora exista o imperativo da aparição de outros segmentos para fundamentar a discussão e calcar a análise que, em si, pretende-se a dialética.

O Estado moderno que remontamos é o Estado burguês com suas nuances propagadas, reformuladas e ainda imperantes. Diferentes teóricos em propostas conjunturais, algumas vezes sequenciais das ideias de seus precursores, outras com a apresentação de elementos contraditórios, comparecem como bojo de sua materialização num encadeamento histórico.

Em Marx, o conceito de Estado nos faz perceber que o Estado por si produz não uma ética coletiva que o modele para todos, no sentido de distribuição de benesses. Ele reproduz uma ética da elite econômica que é apregoada por ideologias que só podem ser compreendidas pela análise da totalidade sócio-histórica.

No pensamento marxista, o Estado surge do conflito de classes e se institui em todas as sociedades que existe dinheiro, racionalizado pela seguridade dos estados nacionais na manutenção da propriedade privada, vivendo manifestações características a cada época ou sistema de governo. Da monarquia absoluta até a contemporaneidade, o reordenamento político para a manutenção de interesses particulares não é superado, pois, em sua gênese, o Estado tem esse fim. Pode haver divergências históricas relacionadas ao surgimento do Estado, se teria sido no século XV, XVI, XVII, mas, em efeito, seu pano de fundo não é alterado. Com base na hierarquização do trabalho num processo resultante das heterogeneidades geradas e dos conflitos imperantes, tendo então a economia o peso decisório resultante, o Estado se consolida para a produção de benefícios para poucos, mas para coagir a todos, numa busca incessante de lucro, onde o Estado e seu aparelho burocrático tudo justificam no movimento de luta dos contraditórios (BIZERRA, 2014; KRITSCH, 2004).

Tudo isso confirmado pela ideia de como se deu o desenvolvimento da burguesia, pois:

> Cada uma das etapas do desenvolvimento da burguesia acompanhou-se de um progresso político correspondente. Ela foi inicialmente um grupo oprimido sob o jugo dos senhores feudais, organizando a própria defesa e sua administração na comuna, aqui república urbana independente, ali terceiro estado tributado pelo rei. Posteriormente, na época da manufatura, tornou-se um contrapeso à nobreza na monarquia decentralizada ou absoluta, fundamento essencial das grandes monarquias. Com a criação da grande indústria e do mercado mundial, a burguesia conquistou finalmente a dominação política exclusiva no moderno Estado parlamentar. Um governo moderno é tão somente um comitê que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa (MARX; ENGELS 2016, p. 26-27).

Portanto, o Estado é um arranjo político em que a elite dominante se cerca em proteção aos seus interesses econômicos, onde produz e reproduz elementos de resistência para a manutenção de sua condição. Nesse sentido, parece preocupante saber que muitos indivíduos, conscientes da voracidade das lutas de classes, ainda depositem esperança no Estado como possível fazedor das transformações. Se por um lado é um romantismo inconsciente; por outro, é uma fagulha que poderá, se insistentemente posta, nos levar à consciência e cambiar nossos esforços para a transformação das relações econômicas necessárias que fariam a ruptura social e o estabelecimento de uma nova ordem social.

O Estado, ainda que de forma contraditória, assume papel de vilão e, em simultâneo, de defensor dessa liberdade, o que em certa medida pode ser perspectivado em elementos da escrita de Marx, no *Capital*, e é comumente evocado como um mecanismo resultante de uma supremacia dos interesses sociais. Quando, na verdade, ainda que existam defesas ao trabalhador, elas estão sujeitas a uma agenda da manutenção da ordem econômica.

Restando então aos trabalhadores um contexto sócio-histórico em que:

> Para ‘se proteger’ contra a serpente de suas aflições, os trabalhadores têm de se unir e, com classe, forçar a aprovação de uma lei, uma barreira social intransponível que os impeça a si mesmos de, por meio de um contrato voluntário com o capital, vender a si e suas famílias à morte e à escravidão (MARX, 2017, p. 373).

Se o excerto acima não responde com plena altivez e satisfação às necessidades iminentes do trabalhador e tampouco seja a solução para as condições materiais das relações do indivíduo com a economia-política, nos pareça também necessário dizer que a “barreira social intransponível”, na verdade, é uma balança social extremamente viciada aos processos de expropriação dos pobres, em que a medida é sempre vantajosa para o grande capitalista. Portanto, é preciso se desfazer desta balança burguesa que nos impede de, ao perceber as diferenças conflitantes em nossa sociedade, ir à luta. Uma vez que,

> O primeiro ato em que o Estado se manifesta efetivamente como representante de toda a sociedade – a posse dos meios de produção em nome da sociedade – é ao mesmo tempo o seu último ato independente como Estado. A intervenção da autoridade do Estado nas relações sociais tornar-se-á supérflua num campo após outro da vida social e cessará por si mesma (ENGELS, 2005, p. 121).

Na consciência de que o modelo e atuação do Estado, ainda que com a ideia de amparo ao proletariado, não possa mudar o papel sociopolítico do Estado, que é a manutenção do *status quo*, é que devemos também avançar na discussão sobre democracia.

Se os modelos de Estado sempre estiveram atrelados às questões da economia política em voga em seus processos históricos e em suas engrenagens sociais, parece ingênuo acreditar que se tenha propagado na história da humanidade um conceito de democracia que também não esteja assente em interesses econômicos.

Democracia, em sua origem vocabular e histórica, surge com os gregos na composição que reúne: “demos”, como o significado de povo, e “kratos”, significando poder, governo, autoridade. O que nos remete à compreensão clássica de que democracia é o poder ou governo do povo.

No entanto, o conceito originário e sua manifestação social eram restritivos, já que só eram participantes dos sistemas de assembleias de democracia direta nas cidades-estados gregas de Atenas, para usufruto dos direitos civis e políticos às pessoas do sexo masculino, maiores de dezoito anos de idade e que fossem filhos de pai e mãe atenienses (CABRAL NETO, 1997).

Nos Estados modernos, prevalece a democracia liberal. Insiste-se especificamente no modo de sua consolidação à medida que se institui numa normatividade democrática em que, no sentido de Bobbio, nos parece suficiente, pois estaria na forma de governo que todos são livres e têm seus direitos sociais resguardados, com acesso à educação, saúde, trabalho, etc. (BARREIRA, 2017).

Ainda sobre democracia, é importante destacar a vinculação equivocada que atrela a democracia ao ato de votar. Perspectiva inadequada, já que sugere que, no voto, haveria uma transferência de vontades individuais e de interesses coletivos daqueles que o depositaram a um representante.

Encontra-se maior solidez de análise na perspectiva e problemática de democracia apresentadas pelos marxistas. Para Marx, a superação do Estado moderno é imprescindível via de acesso à democracia. Uma corrente de transformação que não se aprisiona em um conceito ou se restringe às características que, por mais sofisticadas e detalhistas que sejam, não figuram adequadamente a verdadeira democracia.

Nesse sentido, compreender a democracia burguesa e a superação de seu conceito é impreterível. Sua ruptura exige apropriação e compreensão de processos sócio-históricos que, por via do poder instituído na modernidade, não nos são minimamente acessíveis.

No prefácio da edição da obra *Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel: introdução,* Celso Frederico clarifica que a democracia é a superação da alienação.

Nessa acepção, a democracia requer um estranhamento indissociável do homem como ser e de sua realidade social substantiva. Um processo genuinamente emancipatório e dotado de uma nova perspectiva de sociedade, gerada pela ruptura total dos elementos da estrutura socioeconômica do Capital, ou seja, uma verdadeira desalienação. Tal predisposição deve ser uma condição inevitavelmente indispensável para ceifar a organicidade real e eliminar qualquer espectro estrutural capitalista que queira resistir. Uma transformação que precisa ser construída como uma força intrínseca ao homem em sua condição social desalienante.

Portanto, a democracia em Marx é a emancipação. Um processo gerado pela crítica e clarificação dos contraditórios, que se substitui por superação à democracia do Estado moderno liberal pela verdadeira democracia, a emancipação.

Em sentido extremamente alinhado com essa inferência, Marx (2010) expõe que a conquista democrática, fruto da desalienação, será alcançada através da *práxis*. Em analogia, no contexto atual, o trabalho, como elemento fundante dos processos socio-históricos, se dá em razão da necessidade de uma classe se assumir como representante universal dos interesses coletivos. O papel, o plano ou consciência assumida pelos trabalhadores é dotado de uma totalidade que o autolegitima, inclusive, frente aos interesses dos que não se enquadram no perfil da classe trabalhadora.

Nesse sentido, insiste-se que a verdadeira democracia defendida por Marx consiste na emancipação humana através da superação do Estado burguês e da eliminação da sociedade de classes para uma nova conjuntura social comunista. É, por certo, extremamente impossível e incompreensível a possibilidade de uma verdadeira democracia numa sociedade de classes.

Dada a contextualização analítica de estado, democracia e crítica que calca a pesquisa, esta tese de doutorado também foi construída em meio a uma carga de acontecimentos, cenários e contextos que nos fez transitar por turbilhões de pensamentos e sentimentos. Dentre eles: vontade, perplexidade, espanto, apatia, inconformidade, indignação e repulsa.

Em primeiro lugar, o método e a vida do pesquisador sempre estiveram em simbiose. O interesse analítico que consolida este trabalho tem materialidade e construções sócio-históricas diretamente relacionadas com a nossa formação, atuação profissional e experiências pessoais.

O significado e importância pessoal deste trabalho se dão em dois sentidos. O primeiro está ligado ao ensejo ideológico construído nesta tese, o desejo por justiça social, fruto da emancipação humana. Em segundo sentido, na própria completude de nossa história, que se

integra à história da humanidade e que não destoa do que caracteristicamente é experimentado pelos “de baixo”, uma história de lutas de classe.

As condições sócio-históricas e econômicas determinantes que influenciaram nossa vida nos fez contraditoriamente também ser, lutar e buscar aquilo em que acreditamos. Destarte, a produção desta tese não se deu em um processo isolado, regular ou no momento que se parou o tempo enquanto se produzia a pesquisa do doutoramento. Nesse sentido, consideramos imprescindível nesta introdução apresentar dialeticamente o contexto sócio-histórico de sua origem e de sua produção.

A origem está no seio de uma grande família de nove irmãos, com um pai que, para prover o sustento familiar, teve que se desdobrar atuando como agricultor, lenhador, operador de motosserra, vaqueiro, diarista, entre outros ofícios; e de uma mãe que, no mesmo esforço, teve que conciliar, praticamente durante toda a sua vida, o ofício de agricultora e de professora. Vivemos, por grande período, em uma comunidade rural, onde a maioria dos moradores dividia, além do laço sanguíneo, a pobreza e a dureza do provimento do sustento familiar pelo trabalho na terra. A mudança de moradia foi inevitável, aos oito anos de idade, tivemos que sair daquela comunidade para garantir o acesso à escola. Nesse período, cursamos todo o Ensino Fundamental em escolas públicas rurais.

A Educação no campo sempre existiu em nossa vida, na época, em seu formato rural. Hoje, percebemos, através da teoria, as diversas condições de precariedade a que estávamos submetidos. Uma sujeição a uma escola que não atendia aos anseios e necessidades das comunidades em que estava inserida. O ciclo de pobreza subjacente não foi superado, sendo a exceção os que o consegue romper. Muitos dos colegas de escola ficaram pelo caminho ainda no Ensino Fundamental, outros ingressaram no Ensino Médio, mas não obtiveram acesso ao Ensino Superior.

No Ensino Médio, cursando a Educação Profissionalizante em Magistério, enfrentamos o percurso de idas e vindas a uma escola urbana. Em 2003, ao concluir o curso, poderia exercer a docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. No ano seguinte, em 2004, iniciamos a atuação profissional em uma escola rural, localizada no Rio Juruá Mirim, afluente da margem esquerda do Rio Juruá. No mesmo ano, em razão de aprovação em processo seletivo, fomos transferidos para a sede do município de Cruzeiro do Sul para atuar na Educação Básica em séries finais do Ensino Fundamental. As dificuldades enfrentadas naquele curto

tempo vivido, naquela longínqua comunidade com aquelas crianças pobres, jamais saíram da mente.

Em 2006, voltamos a atuar no campo, ainda que apenas com a formação de nível médio – magistério, com as séries finais do Ensino Fundamental e com a Educação de Jovens e Adultos. Aqueles foram tempos difíceis, especialmente no inverno amazônico, pois tínhamos que enfrentar o lamaçal das estradas não pavimentadas no período chuvoso da região, mas também foram anos de muito aprendizado tanto no espaço da escola com os alunos e suas histórias de vida, como na vida acadêmica, depois do ingresso no Ensino Superior.

Ao entrar na Licenciatura em Pedagogia em 2006, nossa formação ganhou maior arcabouço teórico-científico para a compreensão da sociedade e de suas relações sociais, assim como para a atuação profissional. O período da graduação foi vivido com extremo comprometimento, e a cada disciplina e/ou tópico de estudo, um universo de reflexões se abria e auxiliava no amadurecimento acadêmico e profissional. Isso auxiliou também na ampliação de nossa visão do mundo, esclarecendo melhor as condições em que estávamos envoltos. Ao final da graduação, no ano de 2009, pela Universidade Federal do Acre, e no entremeio da formação, continuamos trabalhando em escolas rurais de Cruzeiro do Sul.

Mais tarde passamos a atuar na formação de professores, missão a que nos dedicamos nos últimos anos e que iniciamos nos Programas Especiais de Formação de Professores da Universidade Federal do Acre para os municípios de difícil acesso e que, desde 2011, continuamos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), no *Campus* de Cruzeiro do Sul, colaborando também com a formação de tecnólogos em processos escolares, educação superior para servidores não docentes.

A melhor estabilidade profissional nos permitiu cursar o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, programa de pós-graduação da Universidade Federal do Acre, curso que concluímos em 2016.

Assim, empreitamos a continuidade/recomeço da análise da Educação do campo, num contínuo de estudos que se iniciou no trabalho de conclusão de curso da graduação, que se seguiu como objeto investigativo na especialização e no mestrado, e que no doutorado emerge no objeto: **A relação entre Educação do campo e pobreza para os jovens do Vale do Juruá – Acre**.

A preocupação sobre as relações entre Educação do campo e pobreza para os jovens do Vale do Juruá-Acre, é inebriada por nossa própria história na educação, como aluno, professor,

gestor e pesquisador. Este processo se dá por elementos que se desnudam para compreender além das aparências, desvelando os falseamentos ou fetiches construídos e hegemonizados.

Com esta tese e em nossa trajetória pessoal e profissional, temos reafirmado nossa condição de quem sempre acreditou e pensou o marxismo, ainda que não o conhecesse, e que agora tem a oportunidade de, a partir da experiência do marxismo prático, mergulhar no marxismo científico.

Para o alcance dos objetivos da pesquisa, a tese foi estruturada em 4 capítulos. Os dois primeiros constituem os marcos teóricos da tese. O terceiro capítulo inicia a caracterização concreta do objeto e seus sujeitos de análise, por conseguinte, se constitui como elemento de conexão entre análise das partes teóricas e analíticas. O quarto capítulo contém a análise dos resultados da investigação. E a conclusão abrange as considerações de todo o processo de análise.

No primeiro momento, tanto de leitura quanto de início na produção escrita da tese, estávamos ainda sob o efeito da vontade de lutar, mas também da perplexidade gerada pelo movimento de ascensão da extrema-direita ao poder, com o *impeachment* de Dilma Rousseff e a efetivação de Michel Temer como presidente (31/08/2016). O sentimento antipetismo, a falta de unidade da esquerda, a atuação sectária da justiça federal brasileira de Curitiba, a montanha de *fake news* espalhadas por meios digitais, entre outros elementos levaram à eleição de Jair Bolsonaro. Passamos a viver uma miríade de revolta e de tristeza que indignava e que nos fortaleceu para seguir na militância científica. Era comum compormos o coro “Fora Temer” em todos os eventos, espaços e meios sociais em que transitávamos, inclusive através das mídias digitais. O agravamento da situação ocorre com o congelamento dos gastos públicos por 20 anos através da PEC 241 (12/12/2016), reforma trabalhista – terceirização (março e abril de 2017) e greve dos caminhoneiros (21/05/2018).

A emoção vivida foi compartilhada como força para os necessários ajustes da pesquisa e as leituras que deram origem ao primeiro capítulo da tese. Nesse intercurso, ao passo que a democracia, ainda que burguesa, precipitava-se ao abismo e construía quadros de barbárie, passamos do espanto à apatia misturada à inconformidade. Reagimos meio que anestesiados por não compreendermos verdadeiramente o avanço do projeto hegemônico em curso.

A participação de momentos públicos de protesto não foi suficiente para barrar a ofensiva do capital em curso, vimos avançar o movimento antipetismo e a imposição da inescrupulosa classe que cultiva ódio aos pobres. Esse quadro é despontado ainda pelo

rompimento da barreira de Brumadinho (25/01/2019) e pela apresentação da proposta de reforma da previdência (20/02/2019), que junto a outros acontecimentos, como a apresentação do projeto anticrime (20/02/2019), se constituíam como verdadeiro *show* de esfacelamentos do "Estado democrático" e dos direitos sociais.

Nessas condições, afloram os elementos que consolidaram o **CAPÍTULO 1 – NEOLIBERALISMO, ORGANISMOS MULTILATERAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICANO CAMPO**.

O **capítulo 1** é composto pela discussão dos marcos do neoliberalismo e suas influências nas economias periféricas. Assim, caracteriza a relação educação, pobreza e desenvolvimento nas agendas dos organismos multilaterais.

Enquanto forjávamos tal capítulo, o desmonte do país avançava penalizando os trabalhadores. Ao final deste ciclo de análise, o cenário se apresentava tendo como fundo a promulgação da reforma da previdência através da Emenda Constitucional 103 (12/11/2019) e posteriormente a liberação de 290 agrotóxicos (até julho de 2019).

A repulsa aos acontecimentos em questão dá fôlego para seguirmos escrevendo, como segunda parte do capítulo, acerca do desvelamento da agenda dos organismos multilaterais para o desenvolvimento econômico periférico, dividido em: a atuação do Banco Mundial (BM); a proposição do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o papel do Banco Alemão de Desenvolvimento (KFW) e a Teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) e, por último, analisando as relações: educação, pobreza e desenvolvimento nas agendas dos organismos multilaterais.

A conjuntura de acontecimentos também foi fecunda para a produção comitente e integrada do **CAPÍTULO 2 – AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO/DO CAMPO NO BRASIL**, edificado pela revisitação do conceito de política pública e pela análise e perspectivas acerca das políticas públicas educacionais; bem como da atuação da agenda dos organismos multilaterais nas políticas educacionais brasileiras e das matrizes das políticas públicas de Educação do campo no Brasil, divididas em: Educação no campo na agenda global da política educacional, políticas públicas de Educação rural e políticas de Educação do campo no Brasil.

O colapso das democracias na América Latina é a experiência que vivemos quando escrevíamos o **CAPÍTULO 3 – PAUPERIZAÇÃO E PERSPECTIVA DE RESISTÊNCIA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS FILOSOFIAS**, especialmente a situação da Bolívia

(12/11/2019), uma angústia acompanhada de perto, pela presença de familiares naquele país. Em nossa memória, este capítulo assemelha-se à força resistente dos bolivianos pobres e é representado em nossa memória pela *Wiphala*[2].

Nesse sentido, o **capítulo 3** dedica-se à análise da pauperização e perspectiva de resistência. A finalidade é apresentar três contextos analíticos centrais. No primeiro, as considerações sobre a pauperização e suas configurações, onde expomos, primeiramente, os elementos contextuais e históricos, seguidos por aproximações conceituais e, em desfecho, a análise das principais vertentes dimensionais e representativas de medidas da pobreza. No segundo, nos concentramos na análise e reificação da pauperização no campo e de suas implicações, apresentando dados e conjunturas a partir das considerações sobre pobreza rural e de suas manifestações no Vale do Juruá. No terceiro contexto, o de fechamento do capítulo, destacamos as perspectivas de resistência com as epistemologias da Educação do campo e de suas pedagogias.

Ainda quando finalizávamos o capítulo anterior, começávamos a vislumbrar o que iria marcar o momento em que consolidamos o **CAPÍTULO 4 – A AGENDA GLOBAL DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO NO VALE DO JURUÁ E A CONSOLIDAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS**. Uma pandemia de proporção global, gerada pelo Sars-CoV-2, o novo coronavírus, causando a covid-19 e que afetou inicialmente a província chinesa de Wuhan (dezembro de 2019), se espalhou pelo mundo, causando a primeira morte no Brasil em 12 de março de 2020. Um jogo espúrio de desinformações, negação da ciência, ações descoordenadas e um discurso, buscando justificar a intenção de "salvar a economia", foi conduzido pelo Governo Federal brasileiro e levou ao não seguimento das recomendações dos organismos oficiais de saúde, a troca de ministros da saúde, a não aquisição de equipamentos, materiais e insumos hospitalares, o que, entre outros fatores, nos induziram ao colapso da saúde, o qual, em Manaus, teve seu ápice em 14 de janeiro de 2021, com a falta de oxigênio nas unidades hospitalares e que nos fez registrar 242.090 mortes por Covid 19 (DATASUS, 18 fev. 2021).

No **capítulo 4**, analisamos como se dá o agenciamento da Educação do campo no Acre, nas especificidades do agenciamento econômico-administrativo e do agenciamento econômico-formativos da educação. A reflexão sobre a estrutura do agenciamento educacional do Vale do Juruá é dada, em primeiro, pela análise do fetiche dos sujeitos sobre a relação entre educação e

[2]Bandeira dos povos andinos que referencia sua cultura e seus antepassados.

pobreza. Em segundo, pelo aporte dos dados empíricos na exposição dialética dos reflexos da agenda dos organismos multilaterais sobre a pobreza.

Concluímos que as políticas educacionais do campo no Juruá - Acre são caracterizadas pelo agenciamento orientado pelo Banco Mundial (BM), pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelo Banco Alemão de Desenvolvimento (KFW), e se consolidam nos modelos econômico-administrativo e econômico-formativo que são identificados principalmente no Programa Asas da Florestania.

Assim, as relações entre Educação do campo e pobreza para os jovens da região são caracterizadas por contradições materializadas na pauperização das comunidades, na política educativa para o campo e na interferência dos organismos multilaterais. Com efeito, não existe uma Educação do campo epistemologicamente guiada por uma visão emancipadora e de resistência, mas programas e projetos educativos para a permanência da pobreza e das precárias condições de vida dos jovens.

CAPÍTULO 1
NEOLIBERALISMO, ORGANISMOS MULTILATERAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO CAMPO

Os ajustes das estruturas capitalistas geraram uma diversidade de organizações econômicas. Os organismos multilaterais para o desenvolvimento e suas agências compõem a conjuntura política do capital. Hoje, estão imbricadas às organizações sociais dos países de economias periféricas e historicamente estão interferindo nas políticas públicas locais. A Educação Básica não se excetua dessas intervenções. Na verdade, tem assumido papel específico nas contradições construídas pelas rupturas e continuidades em processo.

Para a análise das políticas públicas de Educação no campo[3] dirigidas aos jovens e sua relação com a pobreza, apresentamos, inicialmente, o debate sobre neoliberalismo, suas influências nas economias periféricas e as políticas públicas. Para tal propósito, situamos a reflexão em três contextos/tomos.

Na primeira parte, sinteticamente, situam-se as análises das teorias liberais e dos marcos do neoliberalismo e suas influências nas economias periféricas. Abordam-se as dimensões e os reflexos do neoliberalismo no Brasil e a crítica ao modelo de desenvolvimento capitalista.

Na segunda parte, faz-se o exame da agenda dos organismos multilaterais para o desenvolvimento econômico periférico. Intenciona-se uma crítica que abstraia e apresente a atuação do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento e do Banco Alemão de Desenvolvimento.

Na terceira parte, realiza-se a análise relacional entre educação, pobreza e desenvolvimento nas agendas dos organismos multilaterais. Em desdobramento, traz-se sobre a Teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação.

Ao longo do capítulo, as abordagens sobre neoliberalismo e as relações econômicas e educacionais da agenda global dos organismos multilaterais e seus efeitos nas escolas do campo nos servirá de alicerce para aclarar os seus reflexos nas escolas do Acre como materialização de contrapartidas aos financiamentos recebidos de organizações internacionais para projetos governamentais de desenvolvimento local.

[3] Em alguns momentos da análise optou-se por utilizar a expressão “Educação no campo”, mas este conceito não representa o significado construído pelos movimentos sociais quando deixam de utilizar o termo “Educação Rural” para “Educação do campo”.

Apresentamos, a seguir, o debate sobre os marcos do neoliberalismo e suas influências nas economias periféricas como pressuposto inicialmente elencado para a análise ensejada.

1.1 OS MARCOS DO NEOLIBERALISMO E SUAS INFLUÊNCIAS NAS ECONOMIAS PERIFÉRICAS

O liberalismo nasce como resultado de contraditórios princípios e é evidenciado em divergentes elementos conceituais. Surge no século XVIII, no ocidente, especialmente em países da Europa, nas doutrinas éticas e morais. Se de um lado tem sua ancoragem na doutrina do direito natural; do outro, firma-se na doutrina utilitarista. Ainda que, na Grécia antiga, os princípios de justiça de Platão e da propriedade privada de Aristóteles possam indicar o que seria uma montagem teórica inicial do liberalismo quando se traz a discussão sobre a função do Estado (SIQUEIRA, 2012).

O termo "liberal" foi utilizado na Idade Média para descrever uma qualidade de educação que demandava uma formação ampla e abrangente, destinada ao cavalheiro a ao homem livre (*líber*). O conceito de "liberal" também se enquadra como valores morais, dentre eles: tolerância, progresso, liberdade e individualismo, mesmo que não assuma a mentalidade liberal, como no escopo que se erige a partir do século XIX (VINCENT, 1995).

Há também a indicação de que tenha surgido na República romana, atrelada à democracia de Péricles e à de Cícero, manifestos na busca de igualdade de direitos dos cidadãos e o combate à injustiça e à tirania (FARIA, 2017).

Já no sentido político, a palavra liberal é usada na Europa para denominar um grupo que se posiciona contrário à Monarquia na Espanha entre 1810 e 1820, que reunia nobres, clero e representantes dos Estados, que, olhando para o exemplo francês, defendiam a criação de uma constituição secular e a liberdade de imprensa (VINCENT, 1995).

Muitas conjecturas são colocadas para justificar a ascendência do liberalismo. Por um viés, há os que a atribuem ao contexto dos estados-nações, outros, à tradição ideológica britânica. Em outra linha, tem-se a sua justificação no desenvolvimento capitalista com um tipo de economia, sendo ela a ideologia do capitalismo (VINCENT, 1995).

John Locke (1632-1704), primeiro pensador liberal, tem suas ideias a partir da crítica à monarquia absolutista por ser incompatível com a sociedade civil. O absolutismo impedia o desenvolvimento dos anseios dos cidadãos à medida que os interesses estavam entregues a

quem ocupava a posição de governante. Nisso, produz uma introdução aos conceitos de estado da natureza e contrato social (FARIA, 2017).

Locke sintetiza que o conjunto de direitos naturais inativos é: a vida, a liberdade e a propriedade, os quais não podem ser transportados para uma conjuntura política, como o conceito de Estado moderno. Uma lei que contrariasse isso não era válida (BEDIN, 2014).

O liberalismo encontra fundações na doutrina do direito natural, no próprio conceito de Estado enquanto contrato social gerado por homens, asseverando uma condição de igualdade e liberdade como elo fundante do direito natural, sendo então a garantia à margem de limite do Estado.

Por conseguinte, a evocação do direito natural é a manifestação de que existiria um direito maior que uma legislação em evidência, especialmente quando ela funciona para limitar interesses que ferem a liberdade. De modo que a interpelação ou análise de uma legislação deve considerar que há conteúdos superiores, que existe uma categoria universal e imutável - *ideal de justiça* - e que tais conteúdos, continuamente, necessitam utilizar-se de uma legislação em vigor (BEDIN, 2014).

Para os teóricos do direito natural, o respeito à segurança, à felicidade e aos outros direitos individuais deve ser direito fundamental, não podendo o Estado, ou quem detém seu poder, violá-lo. Desse modo, chega-se à relação entre Estado e liberalismo. E "[...] por 'liberalismo' entende-se uma determinada concepção de Estado, na qual o Estado tem poderes e funções limitadas, e como tal se contrapõe tanto ao Estado absoluto quanto ao Estado que hoje chamamos de social [...]" (BOBBIO, 2005, p. 8).

A doutrina utilitarista, baseada em John Stuart Mill, apresenta que o princípio maior com fundamento da moral é a felicidade. Portanto, a correção das ações reside na promoção da felicidade coletiva, que é identificada como sendo o prazer e suas diferentes gradações e na ausência de dor. O utilitarismo em tal modo institui-se como uma regra de orientação da natureza humana que sempre opta pelo interesse da coletividade, pois é nisso que perdura a felicidade conjunta em seus aspectos sociais e individuais (ABIAN, 2016).

Os elementos basilares das teorias liberais, apresentados nas dimensões originárias dadas pelo direito natural e pelo utilitarismo, parece-nos extremamente razoáveis, se não as localizamos na condição totalizante da sociedade em seus diferentes períodos históricos e no modo como estas correntes foram evocadas para justificar e reforçar a estrutura social vigente. Para compreendermos a necessidade da crítica nessa perspectiva, é que se faz necessária a

diferenciação entre liberalismo político e liberalismo econômico. Ao endossarmos elementos conceituais de liberalismo e, por conseguinte, as características do liberalismo político, reforçamos que os direitos de liberdade, propriedade e vida são indiscutíveis como fundamentos teóricos e estes são também elencados na caracterização política.

O liberalismo é sustentado em direitos dados em três aspectos. No primeiro, a estrutura básica da sociedade, suas instituições econômicas, políticas e sociais, que compõem um sistema único de cooperação social. No segundo, formulado independentemente de qualquer doutrina. No terceiro, estão as ideias fundamentais de uma sociedade política como um sistema equitativo e de cooperação social e/ou na ideia de cidadãos racionais, livres e iguais, como categoria política que compõe uma cultura também política da sociedade democrática dada por interpretação da constituição, das leis e documentos históricos capitais e escritos políticos. Em síntese, seus componentes são as liberdades individuais, ou seja, as liberdades civis básicas e a igualdade (FARIA, 2017).

Ao elencarmos características do liberalismo político, assinalaríamos que o Estado deve atender e subordinar-se aos interesses dos cidadãos, seus interesses individuais, num processo de privatização da moral e da virtude para que os interesses individuais sejam garantidos, pois é o protetor de direitos. No mesmo sentido, o homem deixa de ser somente um sujeito político para se qualificar também como objeto no campo econômico e social, por isso a importância da liberdade individual como direito subjetivo (FARIA, 2017).

Já o liberalismo econômico parte da defesa da emancipação econômica de qualquer doutrina externa, não se excetuando disso a própria intervenção estatal. Uma defesa em que o mercado e suas leis são os pilares do desenvolvimento em que oferta, procura e livre concorrência são os reguladores sociais para produção, consumo e distribuição de bens. O Estado, em tal lógica, é meramente o garantidor do funcionamento das leis, constituindo-se como uma "Teoria econômica, fator da economia de mercado; como teoria política é o fator do Estado que governe o menos possível ou, como se diz hoje, do Estado mínimo (isto é, reduzido ao mínimo necessário)" (BOBBIO, 1997, p. 114).

Analisando o liberalismo enquanto ideologia política moderna, pode-se destacar que sua natureza reside em duas escolas principais, a do liberalismo clássico e o social-liberalismo ou neoliberalismo.

O liberalismo clássico é antecedido pelo *whiggismo,* que defendia a supremacia parlamentar, a legislação e a defesa da propriedade fundiária. Como partido, os *whig*, apesar de

não defenderem os direitos naturais, proclamavam os direitos consuetudinários imemoriais justificados pela tradição. Em relação ao voto, tinham-no como um privilégio e não um direito. O fracionamento dos *whigs* evidenciou divergências em que se têm *whigs* lockianos, *whiggismo* otimista em Adam Smith e os mais céticos em David Hume. As ideias essenciais do liberalismo clássico estão nas estratégias de conquista e defesa de liberdade, e sua doutrina é o individualismo (VINCENT, 1995).

A liberdade no liberalismo é extremamente falseada, portanto, não pode sequer ser seriamente atribuída como um de seus elementos reais. Tão logo observada a falha de reflexão, é que trataram de desenvolver uma ideia negativa de liberdade, o que chamariam de reinterpretação em que o indivíduo é livre quando está desvencilhado de qualquer forma de coação ou repressão, no entanto, as próprias intervenções do Estado são elementos de violação da liberdade básica num contexto em que a liberdade é propriedade (VINCENT, 1995).

O liberalismo, como construção de ideia, ao longo dos tempos, vai sofrendo transformações e ao mesmo tempo ganhando dimensões de interpretação e manifestação. É nesse sentido que precisamos trazer à análise outras reflexões que culminaram com a roupagem neoliberal.

Numa perspectiva, o neoliberalismo é despontado quando, a partir da década de 1880, ocorre uma mudança de direção no liberalismo, o individualismo ganha uma roupagem em tese mais social (VINCENT, 1995). Em outra perspectiva, a origem do neoliberalismo tem dois eventos no centro da discussão. Não é a criação da Sociedade Mont Pèlerin, por Friedrich Hayek, na Suíça, no ano de 1947, e sim a promoção do Walter Lippmann, em 1938, em Paris, no Instituto Internacional de Cooperação Intelectual, o momento que marca a criação do neoliberalismo. Ambas as perspectivas tinham como intenção comum a superação da renovação do pensamento liberal pela superação do intervencionismo imperante. No entanto, a expressão "neoliberalismo" foi posta por Alexander Rüstow para diferenciar o liberalismo clássico do modelo keynesiano de intervenção, como uma justificativa para se desvincular dos efeitos deletérios do liberalismo como causador da depressão de 1929 (MAGALHÃES, 2015).

Já um ulterior viés indica os anos de 1978 a 1980 como momentos de transformação na história social econômica do mundo, onde entra em cena o neoliberalismo desencadeado por quatro acontecimentos de grande relevância no pós-guerra. O primeiro foi em 1978, no qual Deng Xiaopong deu os primeiros passos para a liberalização da economia chinesa. O segundo foi em 1979, com Paul Volcker, com a alteração da política monetária quando assumiu a

liderança da Reserva Federal dos Estados Unidos (EUA). No mesmo ano, o terceiro acontecimento foi a chegada de Margaret Thatcher ao poder na Inglaterra, com a promessa de estagnação inflacionária. Como quarto acontecimento, em 1980, nos EUA, Ronald Reagan torna-se presidente através das políticas de Volcker e implanta reformas que limitam o poder sindical, desequilibra a indústria e dá condições para a atuação do capital financeiro que, ao passar a atuar com maior liberdade, ganha mais poder em escala nacional e global (HARVEY, 2005).

Numa conjunção comum de ideário, o neoliberalismo, fenomenicamente, materializa-se na política e, economicamente, depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a partir dos levantes econômicos capitalistas da Europa e dos EUA. Na apresentação abaixo (Quadro 1), dispõem-se alguns elementos que sinalizam uma base de compreensão de dois dos seus principais teorizadores.

Quadro 1 - Neoliberalismo em Hayek e Friedman

FRIEDRICH HAYEK	**MILTON FRIEDMAN**
Principal Obra	
O caminho da servidão (1944)	Capitalismo e liberdade (1962)
Escola Teórica	
Expoente da Escola Austríaca de Economia	Fundador da Escola Monetarista
Alguns conceitos	
Defende uma concepção de Estado de Direito. A concorrência é necessária para coordenar os esforços humanos. Contrário a qualquer forma de intervenção do Estado na economia. O mercado é a única instituição que respeita o primado do indivíduo e a liberdade de escolha do mesmo. A economia é um organismo sensível, devendo ser governado por decisões racionais de quem participa do mercado. O governo deve garantir apenas que o mercado seja livre e justo. Na economia, está a ordem natural dos impostos. As decisões racionais são baseadas no que se entende que acontecerá no futuro.	Discute o conceito de liberdade e igualdade. Os indivíduos devem ser responsabilizados pelos seus investimentos. O papel do governo é o de realizar aquilo que o mercado não consegue fazer. As liberdades individuais só serão atendidas e reguladas por um sistema de mercado. O Estado-nação é parcialmente necessário, pois a globalização necessita dele. Os mercados globais e o Estado-nação relacionam-se para garantir os processos de globalização, a tendência deve ser a superação dos Estados nacionais. Deve haver um equilíbrio entre o poder dos Estados e as liberdades individuais, ou seja, entre o individualismo e o poder coletivo.

Fonte: RAMIRO,2011a, 2011b; SOUZA, 2012; VICENTE, 2009; COSTA, 2019 (organização do autor).

Os efeitos do projeto neoliberal foram expressos de modos diferentes nos dois países. Enquanto na Inglaterra as ações principais foram o apoio aos ricos, o ataque aos sindicados, desestruturação estatal das políticas de bem-estar social, privatização de empresas públicas, redução de impostos e estímulo ao empreendedorismo. Nos EUA se promoveram uma concorrência militar com a União Soviética e o combate à greve trabalhista e à redução de impostos (MORETTI, 2017).

Como resultado de sua implementação na Inglaterra, o ambiente adequado aos negócios e investimentos foi sucumbido com a contração da emissão monetária e com a abolição do controle de fluxos financeiros, pelo desemprego massivo, as greves foram condenadas, institui-se uma legislação antissindical, cortaram-se gastos com programas sociais e despontaram-se as privatizações. Nos EUA, não houve disciplina orçamentária, o que gerou aumento do déficit público com a corrida armamentista e aumento dos gastos militares implementados pelo governo (MORETTI, 2017).

É partindo do resgate da indissociável afinidade entre os conceitos de neoliberalismo de Hayek e Friedman que percebemos a relação entre economia e política.

Hayek fundamenta-se numa análise em que o Estado interventor poderia induzir ao socialismo, o que não era adequado, pois esfacelaria a liberdade dos indivíduos. Do modo análogo na discussão da individualidade, dizia que as políticas de bem-estar social destruiriam a condição de liberdade individual e, por conseguinte, nossa força de livre concorrência e prosperidade, já que a desigualdade seria positiva à medida que estimularia a busca por melhorias econômicas na vida de cada cidadão (MORETTI, 2017).

Para Friedman, o governo deveria ter um papel não centralizador, isso preservaria a liberdade, de modo que ele deveria ser brando ou inoperante no tocante aos direitos sociais dos mais pobres e nas intervenções econômicas, mas deveria ser potente para combater qualquer tipo de movimento com pautas coletivas que não atendessem aos interesses do capital. Além de controlar o dinheiro, convertendo um pensamento onde liberdade econômica gera liberdade política e ambas dão aos cidadãos o que eles querem ou necessitam (MORETTI, 2017).

Novamente envoltos na dimensão conceitual, compreendemos que o neoliberalismo é um processo multifacetado, que engloba elementos econômicos, políticos e culturais. Tem o seu surgimento ligado à filosofia política de escolas de pensamento econômico. Constitui-se originando um conjunto de pautas de atuação bem definidas para a ação estatal no processo de regulação da acumulação, remodelando os preceitos teóricos do liberalismo clássico e as práticas governamentais (MAGALHÃES, 2015).

Contraditoriamente, o neoliberalismo também atua de modo que, ao promover a redução do intervencionismo do Estado no mercado e da própria ação política, exalta uma utopia de que o mercado deve se mover por suas virtudes, as quais consistem em premiar a aptidão, promover a competitividade, eficiência e ganância, o direito à propriedade e à liberdade de contratação. Produzindo dois macroprocessos que culminam com a destruição das políticas de

desenvolvimento industrial e da intervenção estatal através de privatizações e da abertura de fronteiras e arruinar o nacionalismo e a soberania dos estados em detrimento de um modelo de cosmopolitismo (IBARRA, 2011).

O modelo de intervenção, que ora se assume como crítica neoliberal, ora orienta a atuação estatal de desenvolvimento, é extremamente comprometido, independentemente de sua condição com os interesses capitalistas.

A origem do neoliberalismo está no liberalismo e em sua pauta de liberdade pessoal e no individualismo possessivo. A principal diferença entre o liberalismo e neoliberalismo é o reconhecimento de que é necessária a intervenção do Estado para garantir o funcionamento do mercado, ou seja, a liberdade de mercado, o comércio livre, a propriedade privada, que devem ser assegurados pelo Estado (ROBERTSON, 2007).

Existem três traços comuns ao neoliberalismo europeu e norte-americano. O primeiro dá-se a partir da metade da década de 1980, com a afirmação da tendência na perspectiva macroeconômica de tecnologia e de distribuição mais favoráveis às empresas que têm como eixo a produtividade do trabalho, a produtividade do capital e a taxa de lucros. No segundo, são criados fluxos de renda em favor de quem tem receita alta na classe capitalista e paga muito para estar no alto da pirâmide e também a ocorrência de drenagem de renda em direção aos proprietários de títulos. Como terceiro traço, temos uma nova governança das sociedades e a transferência de lucros para as classes ricas em que a acumulação se define pela taxa de crescimento do estoque de capital fixo (DUMENIL; LEVY, 2007).

O neoliberalismo é o arquétipo paradigmático de desenvolvimento econômico e político do capitalismo que foi instituído para combater a crise da década de 1970 e a inflação que assolava a soberania econômica da classe rica no restabelecimento de suas regalias. Um conjunto global de decisões econômicas e políticas e as consequências ou resultados gerados por tais opções que competem para instabilizar ou regular o desenvolvimento de uma nação no contexto da sociedade capitalista, onde o elemento central é o mercado, que orienta as decisões políticas e sociais.

O neoliberalismo, como política socioeconômica, foi alastrado para legitimar a necessidade do capitalismo em romper com as lutas por garantias de direitos coletivos dos trabalhadores num esfacelamento dos interesses sociais e para fortalecer a política monetária global dos países hegemônicos. É, então, nos anos de 1980, que as políticas neoliberais são impostas sob a égide de programas ajustados por organismos multilaterais, como o Fundo

Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), aos países em desenvolvimento da América Latina (ROBERTSON, 2007).

A reestruturação neoliberal pela desregulação, competividade e privatização constituiu um novo arquétipo socioeconômico para fortalecer o capital em seus circuitos de regulação e desregulação. Em tais processos, o capital compete para se fortalecer. E produzindo diferenças, homogeneíza os interesses capitalistas em detrimento aos interesses dos pobres, num pseudofluxo de desenvolvimento social, que ilude e se propaga, gerando demonstração de conformidade e confiança coletiva de que esse é o modelo ideal de sociedade e que deve ser mantido, inclusive por aqueles que são os mais penalizados. Desse modo, consegue naturalizar as ameaças que são geradas, configurando uma condição de segmentação social natural de exploração.

São estabelecidos três modelos de reestruturação na proposta neoliberal. O modelo de desregulação em que o Estado sai da condição de atuação ativa da economia, só assumindo tal função quando é para garantir liberdade de movimentação do capital e dos lucros. No tocante ao modelo de competitividade, a lógica muda e passa a se dá na medida em que a minimização da ação do Estado é latente. Assim, o Estado não é mais o responsável de prover o bem-estar social, o que outrora era sua função na mesma perspectiva sociopolítica. No modelo de privatização, o Estado deve transferir, através de vendas, os negócios, as agências ou serviços para a iniciativa privada, já que ele é ineficiente para sua gestão e sua atuação na economia é extremamente maléfica para o desenvolvimento capitalista (ROBERTSON, 2007).

O neoliberalismo foi também calcado por países capitalistas que conseguiram se firmar com seus interesses, discursos e agendas desde o pós-guerra até os dias atuais. Sua perspicácia conseguiu encantar e iludir, inclusive, grupos que estruturalmente, no contexto histórico, foram e são segregados socialmente, usando para tal fim o discurso de liberdade e de direitos individuais, implementando nas pessoas a mesma lógica para justificar suas conjunturas econômicas de mercado. Os problemas internos do neoliberalismo estão associados às ameaças geradas à vida das pessoas e das famílias com as deslocações e conflitos sociais criados nos regimes de estados neoliberais (ROBERTSON, 2007).

Instituições, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Multilateral Agreement on Investmenst (MAI), são organismos que conseguiram atuar na promoção da globalização do neoliberalismo. Nos anos 1990, os Estados Unidos e o Reino Unido sinalizaram, como núcleos dos parâmetros neoliberais, um profundo esquema de

instabilidade dado pelo modelo implantado, tão logo o Consenso de Washington e as mudanças de governos indicaram ao capital em crise a necessidade de mudanças econômicas (ROBERTSON, 2007).

Surge, em tal contexto, o estado-mercado, dado pela ampliação da intervenção estatal para os benefícios dos capitalistas. Cria-se um modelo de trabalho conjunto entre Estado e mercado. No campo da política, admite-se uma agenda para o desenvolvimento econômico conjugado aos interesses políticos e reativa-se o social como reconhecimento e correção das imperfeições do mercado. As desenvolturas em remodelagem não se expressam em abalo esquemático na estrutura econômica, e sim no seu aprofundamento e alargamento, o que foi revertido, com expansão de uma conexão de "boa governação", em um regresso ao social com a manutenção dos princípios e interesses do mercado (ROBERTSON, 2007).

Por conseguinte, uma análise dialética sobre neoliberalismo deve retomar alguns conceitos envoltos nos processos de transformação político-econômicas do capitalismo, especificamente as concepções fordista, taylorista e toyotista.

O fordismo foi um processo de intensificação produtiva ocorrido através da racionalização, organização e do uso de tecnologias no trabalho fabril para o ganho de produtividade numa sistemática de trabalho concebida pela produção em massa por via da edificação de linha de montagem de produtos homogêneos e da produção em série. Para além de um modo produtivo, foi um regime de ampliação e estabilização da estrutura socioeconômica do capitalismo (HARVEY, 2011; ANTUNES, 2006).

Já o taylorismo consistiu na intensificação do trabalho através da separação entre gerenciamento, concepção, controle e execução, bem como na percepção de um novo sistema de reprodução da força de trabalho por via da produção e consumo em massa, processos de trabalho predisposto pelo controle de tempo e pelos movimentos cronometrados (HARVEY, 2011; ANTUNES, 2006).

Ambos atuam preconizando o desenvolvimento de um novo tipo de sociedade, de trabalhador e de homem, cujo assentamento dimensionou-se no parcelamento do trabalho, na fragmentação das funções, na separação entre elaboração e execução dos processos de trabalho, na instituição de fábricas concentradas e verticalizadas e na constituição e consolidação do trabalhador coletivo fabril (HARVEY, 2011; ANTUNES, 2006).

De outra forma, o modo de produção toyotista ocorre pelo ajustamento do trabalhador para atuar ao mesmo tempo em várias máquinas, numa majoração da produtividade com a

mesma quantidade de trabalhadores, ocorrendo também a incorporação da técnica de gestão em que a reposição dos produtos se dá após a comercialização. Uma expansão produtiva flexível, assim como flexíveis devem ser os trabalhadores e os seus direitos. Um modelo que é, inclusive, expandido para subcontratadas e fornecedoras (ANTUNES, 2006)

As sistematizações e sínteses dos processos produtivos pelos quais tem atravessado o capitalismo nos dão pistas de como o capital vai se reconfigurando para manter sua hegemonia. Os meandros produtivos fordista, taylorista e toyotista de composição e alargamento do capitalismo necessitam incontestavelmente do Estado para conseguir efetivar seus processos de domínio histórico econômico. Destaca-se que o modelo toyotista afina-se ainda mais a lógica neoliberal, já que favorece o "encolhimento ainda maior dos fundos públicos, acarretando maior redução das conquistas sociais válidas para o conjunto da população, tanto aquela que trabalha quanto a que não encontra emprego" (ANTUNES, 2006, p. 40).

A ebulição dos processos produtivos, dada pela natureza competitiva, expansiva e reinventante do capital, produziu transformações que colocaram em confronto/xeque os modos de produção fordista, taylorista e toyotista em seus espaços sócio-históricos. As mutações são de ordens múltiplas, com grau de intensidade distinto e com poderios expansivos imensuráveis. Uma conjuntura de mudanças que interferem na organização econômica, política, social e cultural do mundo do trabalho e que se expande para o contexto social mais amplo.

No período pós Segunda Guerra Mundial, dá-se o avanço das indústrias de tecnologias amadurecidas e a expansão geográfica dos sistemas de transporte e comunicação.

Também no mesmo contexto, o Estado assume papel específico:

> Na produção de massa, que envolvia pesados investimentos em capital fixo, requeria condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativa, o Estado se esforçava por controlar ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias (HARVEY, 2011, p. 129).

As políticas públicas são sustentáculos da estrutura econômica em questão e são mediatizadas por um Estado que atua na promoção de um bem-estar social comprometido com o modelo de desenvolvimento em voga, fosse ele fordista, taylorista ou toyotista.

No entanto, os investimentos em capital fixo geravam problemas. O modo de produção em larga escala e os prazos definidos pela relação produção e consumo de massa produziam impossibilidades de flexibilidade de planejamento e de ajustamentos, já que não existia garantia de crescimento, pois os mercados de consumo são variantes. A rigidez dos mercados, da contratação de trabalhadores e dos compromissos do Estado era impasse que precisava ser

superado, já que desestruturava ao invés de garantir a acumulação do capital. As transformações dadas pelo advento de novas tecnologias, da automação, das novas linhas de produtos e nichos de mercado, bem como pela busca geográfica por mão de obra mais acessível e pelas fusões e principalmente pelo desejo de acelerar o fluxo do capital tornam-se a pauta maior de interesse dos capitalistas (HARVEY, 2011).

Nas décadas de 1970 e 1980, processam-se as reestruturações econômicas, sociais e políticas que visavam à fuga das oscilações e incertezas para uma fase em que se renova o modo de acumulação. O capital flexível é despontado pelo modo de acumulação flexível que se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo (HARVEY, 2011). Um processo que:

> Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente flexíveis envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado "setor de serviços", bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...] (HARVEY, 2011, p. 140).

Esse processo flui notadamente na internacionalização da produção capitalista. O capital inaugura um mecanismo em que constantemente os mercados buscam sustentar seus ganhos e produtividade, o que entra em choque com o modelo de desenvolvimento do *Welfare state*, sendo necessário esfacelar as políticas sociais para que se tenha um comércio sem limites (ANTUNES, 2006).

O neoliberalismo atua como modelo econômico que objetiva o remodelamento social. O capital fixo é transmudado e passa também para uma conjectura que o torna flexível num sistema de financeirização que não se prende às barreiras nacionais, pessoais, sociais, fronteiriças, de espaços ou tempos. É o capital em nuvens, que não se prende a barreiras, sejam elas fronteiriças, sociais ou culturais.

Os elementos conceituais e de ação do neoliberalismo assumem um enredo uníssono com contexto mundial. Os elementos históricos e conceituais apresentados anteriormente tinham sempre o mesmo pano de fundo armado, que era a luta contrária à implantação da "ameaça" comunista pelo mundo afora. Nesse sentido, uma nova roupagem para o capital em crise foi erigida para justificar todos os feitos, desfeitos e malfeitos constituídos em diferentes locais, na manutenção de sua hegemonia como proposta social e econômica. As principais ações

crivaram, nos países periféricos, regimes e condições que até hoje ainda penalizam os mais pobres, como indica Oliveira (2007, p. 24) a seguir:

> Em linhas gerais, a prática neoliberal, consiste num projeto voltado para privatização de empresas estatais e de parcela do Estado do que se convencionou chamar de patrimônio público; a retirada do Estado da gestão e do papel regulador da economia [...]; a disciplina, ou melhor, a *penalização* fiscal das médias, pequenas e microempresas; a estabilidade monetária dos monopólios obtida às custas do sacrifício do desenvolvimento socioeconômico. Nesta direção, o Estado tem realizado reformas que promovem o fim dos direitos sociais de cidadania conquistados pelo conjunto dos trabalhadores em sua trajetória histórica na condição de classe social, principalmente daqueles vinculados ao social – educação, saúde, trabalho e previdência (grifo do autor).

O neoliberalismo convencionado socialmente e governamentalmente como o modelo ideal de organização produtiva e monetária trouxe deletérias consequências, levando o déficit público de diferentes países a alcançarem montantes incomensuráveis. A dívida externa dos países da América Latina, em 1990, reunia volumosos montantes, tendo como principais devedores (Tabela 1):

Tabela 1 - Dívida externa em estoque dos principais devedores na América Latina – 1980 - 1990

Principais Devedores	**(US$ bilhões)**	
	1980	**1990**
Brasil	71,0	116,0
México	57,0	97,0
Argentina	27,0	62,0
Venezuela	29,0	33,0
Chile	12,0	19,0
Colômbia	7,0	17,0
Bolívia	2,7	4,3

Fonte: Banco Mundial.

A perspectiva neoliberal produz, nos países latino-americanos, um regime sistêmico de dependência dado pelos parâmetros dos organismos multilaterais. Um processo duplo de subjugamento produzido tanto por efeitos econômicos como pelo papel político na intervenção da organização do Estado por via da dívida externa.

A América Latina, na década de 1990, tornou-se um grande receptáculo das políticas neoliberais. Ajustamentos políticos e sociais foram efetivados na instauração mais intensiva dos processos capitalistas para os países periféricos. A força da agenda neoliberal na produção de efeitos nefastos para os trabalhadores pobres produziu movimentos contraditórios de

enfrentamento, contentamento e/ou reprodução das práticas e ideologias econômicas propagadas pelo neoliberalismo.

A intensificação da investida econômica neoliberal produziu processos de mudanças políticas que tiram os países latino-americanos da linha tradicional de organização político/governamental, alinhando-se, em tese, às perspectivas defendidas pelas esquerdas locais. As mudanças de governos são consideradas como marcos de um novo momento. Na Venezuela, em 1999, Hugo Chávez é eleito presidente; na Bolívia, em 2006, Evo Morales; no Equador, em 2007, Rafael Correa. Em comum, trazem o discurso de uma nova construção social, amparada nos ideais socialistas (SOZZO, 2017; LUZ, 2012).

As transformações produzidas com o advento dos governos nacionais inauguram o que poderia ser descrito como "pós-neoliberalismo" nos três países latinos. São instaurados movimentos de enfretamento às políticas neoliberais por meio das seguintes estratégias: descontinuidade dos padrões políticos tradicionais de grande duração nos contextos nacionais; democratização através da participação social, focada especialmente nos segmentos mais pobres; novas constituições são produzidas, modificando as tradições jurídicas imperantes; ocorre intervenção do Estado na economia; reestatização de atividades e serviços públicos que haviam sido entregues ao setor privado; limitação das relações com organismos da economia global, e expansão das políticas sociais (SOZZO, 2017).

A experiência de poder também foi vivida pela "esquerda" no Brasil, em 2003, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva e, na Argentina, com Néstor Kirchner, bem como, no Uruguai, em 2005, com o presidente Tabaré Vázques. Todos foram exitosos em fazer mandatos sucessivos e/ou eleger quem os sucederiam. No entanto, não conseguiram se desvencilhar das amarras do passado na incursão progressista. Embora se considere a produção das pautas da esquerda, mesmo que fragmentadas, como uma representação do pós-neoliberal (SOZZO, 2017).

Dadas as contradições, podemos inferir que o pós-neoliberalismo se constrói numa relatividade instruída pelo modelo de governo, de agenda e de projeto, condicionado por uma dinâmica que oscila em razão da conjuntura socioeconômica e política de sua atualidade. A terminologia pós-neoliberalismo pode ser utilizada de maneira imprecisa e complexa, mas também pode ser indicada como parte do percurso que nos conduzirá à emancipação.

Assim, um panorama conceitual de pós-neoliberalismo deve nos situar na visão de que ainda não chegamos ao fim do enredo histórico da sociedade, já que:

> [...] pós-neoliberalismo [...] não é necessariamente o socialismo, nem outra nova etapa do capitalismo. Podemos dizer, mais concretamente, que o pós-neoliberalismo será uma situação política e social em que os desafios e as tarefas da justiça social, os direitos sociais e econômicos de todo os seres humanos, os problemas planetários do meio ambiente e a questão da arquitetura do ambiente social estarão no centro do discurso político. Dado que o neoliberalismo como tal é uma superestrutura do capitalismo atual, o pós-neoliberalismo deverá ser outra nova situação política e ideológica (THERBORN, 2010, p. 182).

O pós-neoliberalismo é uma etapa em construção que já tem se manifestado em alguns países e tendo uma experiência mais clara nas economias mais dinâmicas do capitalismo internacional nos países que não sofreram grandes influências do Consenso de Washington (BORÓN, 2010).

De todo modo, os olhos da crítica neoliberal de outrora não podem ser os mesmos de hoje. Os horizontes modificaram-se, outras realidades foram produzidas, cenários, antes obscuros, tornaram-se límpidos, assim como novas crostas tomam conta de nossos olhares, de nossa realidade, falseando outros processos, omitindo verdades e legitimando uma liberdade que é inatingível, que só é alcançada por quem prevalece sobre a estrutura econômica.

No final dos anos de 1990, emerge o conceito de capital social, funcionando como um alinhamento entre estrutura social e cultural da sociedade e das pessoas para a garantia do crescimento econômico, o que difundiu a ideia de bem-estar humano. O capital social, ao ajustar seus mecanismos de coesão e confiança no mercado, surgiu como respostas às instabilidades sociais geradas pelo capital em crise em seus ciclos de opressão, manifestos em migração, imigração, volatilidade de mercado, exclusão social e econômica. De todo o fim adverso, o capital social seria o remédio capaz de curar todas essas problemáticas (ROBERTSON, 2007).

No entanto, é admitido que a inferência liberal na economia brasileira venha dos anos de 1930, embora que contraditoriamente tenham acontecido ações estatais ao longo dos anos que destoavam do ideal de eficiência do mercado.

Os ciclos liberais são descritos por períodos em que os economistas advogavam três questões: redução do Estado na economia brasileira; a necessidade de uma política de equilíbrio monetário e financeiro sem discutir os efeitos sobre emprego e renda, e deficiência de apoio ao projeto de industrialização do país, além disso, consideravam que a vocação econômica seria agrária (FARIA, 2017).

É importante destacar algumas fases desse processo, tendo em vista que a situação do mercado das décadas de 1960 a 1980 é resumida em períodos.

De 1964 — 1968, ocorre uma ditadura empresarial-militar e desvela-se em arrocho salarial e concentração de renda. De 1968 — 1973, apregoam-se uma espécie de milagre econômico dado pela aceleração da economia, integração internacional e novamente pela política de arrocho salarial. Em 1970, o ciclo de desenvolvimento padrão do país é interrompido pela crise de Bretton Woods e do petróleo. No Brasil, a liberalização do mercado gerou inflação e crises de balanço de pagamento. Na década de 1980, o país passa pelo processo de redemocratização, institutos liberais são organizados para militância política e econômica na busca pela instituição da hegemonia de mercado (FARIA, 2017).

Dessa forma, atenta-se para um quadro em que, ao olharmos para sua totalidade, percebemos que o projeto liberal, mesmo com seus desgastes e entraves, continua a mostrar uma vitalidade indubitável, o caso brasileiro e dos países considerados periféricos apresenta uma forte expressão dessa realidade. Para além disso, é bom também não esquecer que qualquer balanço neoliberal que se faça, só pode ser provisório (ANDERSON, 1995).

Contudo, tomamos também a manifestação na história de nosso país para compreendermos seus conceitos e escopo. O neoliberalismo no Brasil tem como marco de fortalecimento o governo de Fernando Collor (1990-1992), que chega ao poder com perspectiva de reversão da inflação que massacrava a população e a deixava cada dia mais mergulhada numa crise econômica sem precedentes.

Seguindo a discussão do desenvolvimento neoliberal nos governos, vemos que, com o *impeachment* de Collor, Itamar Franco (1992-1994) segue com o arrocho de liberalização do mercado e com a organização do país para ser posto no circuito internacional de valorização financeira. Para tal fim, o Banco Central brasileiro atuaria de forma a desregulamentar o mercado financeiro e se abre para o fluxo internacional de capitais. O Plano Real é lançado e abre o país em definitivo como plataforma de valorização financeira internacional (PAULANI, 2006).

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) segmenta o papel do Estado brasileiro para o implemento neoliberalista, o que é sentido no modo em que, em nome da manutenção da nova moeda do país, tudo seja explicado como solução encontrada para a estabilidade econômica. Em tal sentido, justificou-se a abertura da economia, privatizações, sobrevalorização da moeda brasileira, elevação da taxa real de juros, etc. O desmonte neoliberal ocorre em diferentes frentes, no campo de investimento social. No governo FHC, por exigência do mercado financeiro, em razão do ajuste fiscal exigido pelo Fundo Monetário Internacional

(FMI), institui-se a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), Lei Complementar de nº 101, que visava, ao limitar os gastos públicos com fins distributivos ou de investimentos, assegurar que a dívida pública fosse o primeiro compromisso da administração pública para com credores nacionais e internacionais (PAULANI, 2006).

Os investimentos em políticas sociais e de distribuição de renda no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) são incontestáveis, a agenda neoliberal é enfrentada, ainda que se identifique contradições, são inegáveis os avanços que resultaram na estabilidade econômica, na retomada do crescimento econômico do país e na redução da pobreza.

No governo de Dilma Rousseff (2011-2016), que prometia ser uma extensão política do governo Lula, não foi possível uma ruptura total com a agenda e propósitos do neoliberalismo, dadas as contradições presentes no cenário político e a evidente correlação de forças desfavorável aos avanços pretendidos pelos movimentos antineoliberais. No entanto, de forma geral, identificaram-se aplicações de recursos para aceleração do crescimento econômico e a institucionalização ou manutenção de programas sociais, principalmente nas áreas de saúde e educação, ainda que nomeadamente no segundo mandato, que é interrompido pelo *impeachment*, em 2016, se tenha verificado incoerências e a diminuição dos investimentos públicos.

O governo de Michel Temer (2016-2018) acaba provendo uma agenda ainda mais radical no tocante ao desmonte do Estado social, na intenção de indução do crescimento econômico. Ao articular a queda da presidente, assumiu as pautas de desenvolvimento do programa do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), documento nominado “Para reconstruir o Brasil”, que é uma nova versão do “Ponte para o futuro”, que fora lançado ainda nos bastidores do golpe parlamentar que tiraria Dilma Rousseff da presidência. Dentre as medidas neoliberais mais evidentes, está o desfecho do ciclo de reforma, estimulado por organismos multilaterais. Duas delas constituíram-se como os engodos mais densos conseguidos por tal governo, alegando que as medidas seriam a forma de colocar o país novamente em patamar de crescimento. A PEC 55, convertida em legislação, limitou os gastos públicos por vinte anos (2017-2037), significando o esfacelamento de garantias de direitos e a reforma trabalhista que ceifou uma infinidade de seguranças sociais da população brasileira. De certo, o contexto de reforma e a atuação neoliberalista são adversos, é acompanhado de desonerações fiscais e outras reformas, como a da Educação, especificamente as do Ensino Médio.

Em janeiro de 2019, assumiu a presidência da república Jair Messias Bolsonaro (mandato que finaliza em 2022), que, na prática das ações governamentais, já se mostrou plenamente comprometido com a natureza de um governo de extrema direita. A precipitação inicial que representa é da maior e mais contraditória tendência neoliberal, que está figurada na questão da reforma da previdência que, além de todas as problemáticas específicas geradas aos trabalhadores, a grosso modo, privatiza a previdência social ao destruir a responsabilidade do Estado para com o seu financiamento. Também tem promovido um cessar de aplicações dos bancos públicos em investimento e crédito com taxas mais atrativas, além de anunciar, de modo indiscriminado, a intenção de privatização de alguns bancos e organismos estatais, assim como expressivos cortes nos gastos públicos em todas as áreas sociais, entre elas, a Educação, o que é substituído pelo discurso de fortalecimento da iniciativa privada.

Por fim, retomamos a discussão do papel do marxismo, especificamente para compreensão do neoliberalismo, que atua de modo incongruente. Se por um lado, o neoliberalismo atua para a desagregação dos trabalhadores ao propor processos precarizantes de trabalhos; por outro lado, oferece, de modo falseado no cingir da individualidade, a promessa de benefícios e até mesmo de superação do *status quo*.

Como ideologia hegemônica, o neoliberalismo tem naturalizado, por via da desagregação de classes, processos de autoconstrução que se mostram reais e ao mesmo tempo imaginários, frágeis e concretos. Ele age nas identidades de indivíduos que supostamente desenvolvem-se social, político e culturalmente independentes uns dos outros. Isso gera o esvaziamento do pertencimento igualitário como trabalhador, portanto, do ponto de vista individual, tornando legítimos quaisquer tipos de enfrentamento entre trabalhadores. Alguns deles, mais que mecanismos de competição, são de defesa de quem os explora, um processo muito duro de desconstrução coletiva em legitimação dos interesses do capital.

Uma configuração que, em cenário e contexto diferente, persiste em perpetuar-se. Karl Marx, ao dizer sobre fato econômico contemporâneo, descreveu esta realidade de modo que:

> O trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em força e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens. A *desvalorização* do mundo humano aumenta na razão direta do *aumento de valor* do mundo dos objetos. O trabalho não cria apenas objetos; ele também se produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e, deveras, na mesma proporção em que produz bens (MARX, 2008, p. 80, grifo do autor).

Ao interesse do estudo neoliberal e sua crítica marxista, a conjuntura maior que se apresenta como refração dos processos de economia livre, mercado máximo e estado mínimo

ecoa sobre a identificação das lutas de classes. Desse modo, evidencia-se, na análise, uma caracterização neoliberal como fenômeno que precisa ser estudado, criticado e revelado.

No entanto, essa realidade material é bem mais espessa, figura-se para além do elemento de luta de classe, manifesto em disjunções dos processos de financeirização, globalização, reformas que se convertem em flexibilização, intensificação do trabalho e o esfrangalhamento de benefícios e direitos sociais, especialmente para os trabalhadores mais pobres. Adjetiva-se em outros processos, como nas privatizações e no modo como o próprio capitalismo tem assumido um perfil constante de remodelamento dos processos produtivos e de exploração, descrito economicamente em crises úteis autoprojetadas para uma inegável capacidade de perpetuação de interesses do capital. Essa perspectiva conduz à compreensão de quatro interpretações da análise marxista sobre neoliberalismo no que tange à sua crítica: conjunto de ideias; conjunto de políticas, instituições e práticas; momento da luta de classes, e um sistema de acumulação (SAAD FILHO, 2015).

O processo multifacetado, que é a realidade neoliberal, é experimentado na história. Este é sempre comprometido com a hegemonia de uma classe e todos os artifícios teóricos ou práticos são lançados para manutenção da dinâmica de exploração e conservação inerte de benefícios aos ricos. Nesse sentido, evocam-se pensadores, suscitam-se grupos e organização para diluição e circulação das suas reflexões como sendo as mais plausíveis e necessárias, inclusive para os que são reféns de tais interesses.

A razão diferencial entre o Estado e o mercado dá-se por um processo cambiante e amalgamante em que o Estado está para o mercado quando é interessante e conveniente; quando não é, deve ser minimizado para garantir a supremacia do interesse do capital, especialmente do capital financeiro na perspectiva atual. Portanto, não cabe mais a manutenção de economias fechadas em sentido de estado-nação.

As perspectivas e efeitos do neoliberalismo sobre a edificação social atual não podem ser diminuídos, tampouco se pode imaginar que as lutas de classes por si explicam a sustentação do *modus operandi* capitalista e como impõem sua organização para a sociedade. Por certo, o capitalismo é alimentado por uma infinidade de fontes, algumas foram arraigadas e se petrificaram em aspectos transcendentais à realidade humana. Em tal sentido, não basta identificar as mazelas sociais e suas características numa crítica à filosofia econômico-política do neoliberalismo. Se isso nos fosse suficiente, por Marx e por outros teóricos que, com plena

competência, fizeram a crítica ao capitalismo, já teríamos superado há tempos tais condições, o que não significa que isso não seja necessário e importante.

Também não se trata apenas de rearranjos de nomenclaturas, conceitos ou teorias para caracterizar a manifestação do capitalismo em curso ou numa realidade pretérita ou futura. O neoliberalismo é fenomenalmente portador do compromisso de conglobar riquezas. Nesta obrigação, cabe tudo, da invenção de crises para seu próprio fortalecimento, até mesmo assumir o papel enganoso num disfarce de que é provedor de desenvolvimento e de benefícios sociais coletivos. Logo, o neoliberalismo é uma ideologia que tem se infiltrado, comutado e transformado a sociedade e as pessoas. Sua superação exigirá ação coletiva para transgredir o modelo político-econômico capitalista.

De todo modo, é inegável que nenhuma crítica poderá gerar qualquer perspectiva de ruptura se não estiver fielmente comprometida com a coletividade e que seja em definitivo conhecedora de todos os meandros e cenários atuais, das cargas de possíveis benesses ou malefícios produzidos à sociedade atual, bem como os mecanismos que caracterizam e tornam a luta contra-hegemônica imprescindível.

Nessa acepção, economias periféricas são também resultado do processo de globalização econômica na sua condição neoliberal que, por força do sistema capitalista, produz uma condição de alastramento dos mercados, mecanismos e organismos e/ou instituições financeiras que não se situam em espaços territoriais, muito menos em contexto de estados-nacionais. Disjunções que, ao reinventarem os seus campos de abrangência, acabam por sucumbir ou remodelar a ideia de identidade local e os elementos que institui o conceito de nação.

A atuação econômica, no ponto de vista global, assume conjunturas onde o desempenho econômico necessário ou almejado não se dá mais em respostas individualizadas, mas através de blocos de desenvolvimento do capital.

Nesse sentido, os países pobres têm papel no fortalecimento da lógica de exploração de matéria-prima, mão de obra e consumo. Já os países situados em categoria intermediária também assumem perspectiva semelhante, com o diferencial de que os acordos pactuados por meio dos governos são assimilados como mecanismos de promoção/elevação de suas condições econômicas. Instituem-se agendas específicas para alcançar o desenvolvimento, ocorridas geralmente pelo modelo de países desenvolvidos, ou seja, os maiores beneficiários dos acordos.

O papel de instituições supranacionais é primordial para modelar, situar e apregoar padrões a serem piamente implementados e atrelados às orientações do desenvolvimento capitalista. Em se tratando da América Latina e, especificamente, do Brasil, o papel da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) tem sido fundamental para a manutenção da lógica capitalista.

A CEPAL é um organismo das Nações Unidas, criado após a Segunda Guerra Mundial, para o desenvolvimento da economia da região da América Latina e do Caribe, reforçando as relações econômicas em nível regional e mundial, assumindo também o discurso de desenvolvimento social.

Para segmentar o papel capitalista, apresenta-se, então, o conceito de economias periféricas. Uma perspectiva criada para mostrar a necessidade de integração das economias dos países ao mercado globalizado, indicando que só tem saúde socioeconômica os países que, ao abrirem suas economias, aderirem, com todos os seus nexos, o desenvolvimento. A precipitação na adesão da globalização econômica não se deu por uma questão de escolha, e sim por um processo de imposição. A escolha residiu no fato de se produzir mais ou menos dissabores, pois os seus efeitos são inevitáveis e são manifestos, em especial, nas economias mais pobres, mas também sentido ainda mais pelos pobres.

Portanto, nominam-se as economias periféricas como condição dos países cuja base de desenvolvimento é menor, seja por questões histórico-sociológicas, seja por condição econômica. Outros adjetivos ou neologismos entram em questão para tais países, como: terceiro mundo, países pobres, subdesenvolvidos, países de industrialização tardia, em vias de desenvolvimento, economias emergentes, entre outros, numa variabilidade que envolve questões políticas e econômicas.

Economias periféricas são regiões ou nações em que as relações econômicas são fortemente marcadas pela interferência de outros centros econômicos. Em seus níveis de desenvolvimento, apresenta instabilidade onde o capital externo é recorrentemente utilizado, o que gera fragilidade econômica e problemas internos conjunturais relacionados ao desenvolvimento social, ocasionado pela forma desigual de distribuição das riquezas

Para clarificar, é imperante trazer a Teoria Marxista da Dependência para nos situar melhor na crítica. Todavia, faz-se necessário que, primeiro nos atentemos para a Teoria do Desenvolvimento, a qual, no conjunto da América Latina, assumiu a propensão de qualificar

economicamente os países em suas relações locais e mundial, sendo a atuação da CEPAL mais que fundamental.

O desenvolvimento capitalista não se processa homogeneamente, tampouco os processos econômicos colaboram para o desenvolvimento equitativo das economias locais. Logo, os preceitos de desenvolvimento não são condicionantes esparsos. As periferias, naturalmente, não alcançam o preceituado desenvolvimento, dado a não justificativa para a relação desigual de desenvolvimento, como preceitua a Teoria da Dependência.

No início dos anos de 1960, como resposta explicativa para justificar o desenvolvimento socioeconômica da América Latina, é que surge a teoria da dependência. De um lado, tem-se a necessidade de compreensão da relação centro-periferia, ou seja, países desenvolvidos e países pobres, cuja equação de desenvolvimento sempre se modela por uma razão não distributiva. Com isso, à medida que uns se desenvolvem, outros perdem, já que são recorrentes as intensificações de desigualdades em razão das relações econômicas internacionais. Por outro lado, o enquadramento aos aspectos de desenvolvimento está ligado a fatores de industrialização, modernização das condições econômicas, sociais, institucionais e ideológicas (DUARTE; GRACIOLLI, 2007).

A teoria da dependência, como crítica à teoria do desenvolvimento, é uma abordagem para a compreensão da realidade dada pelo mundo capitalista, tendo duas principais correntes: a corrente weberiana, de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Falleto, e a corrente marxista, de Ruy Mauro Marini (DUARTE; GRACIOLLI, 2007). Na convergência de análise, interessa-nos a base marxista.

A dependência em tal propósito situa-se na compreensão de que o desenvolvimento da economia de um país no sistema capitalista está diretamente relacionado ao condicionamento de exploração do outro. A economia, nesta relação direta entre países desenvolvidos como centrais e os demais, periféricos, é uma condição que acaba perpetuando-se em realidades múltiplas, produzindo-se como condicionantes desde elementos sociais até elementos do pensamento hegemônico diluído para a coletividade.

A crítica permite compreendermos o avançar do modo de produção capitalista e as lutas de classes geradas no contexto da América Latina. Nesse sentido, assinalamos que o capitalismo, em sua base real de dependência, está firmado pelas circulações da produção, ligação com o mercado internacional em todas as suas inferências e na organização do trabalho (MARINI, 2005).

Entende-se que a dependência é descrita quando ocorre relação de submissão "[...] entre as nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência" [...] (MARINI, 2017, p. 327).

Um processo em que a periferia é mecanismo de fortalecimento para manutenção da estrutura hegemônica do capital. Em resumo:

> O que aparece claramente, portanto, é que as nações desfavorecidas pela troca desigual não buscam tanto corrigir o desequilíbrio entre os preços e o valor de suas mercadorias exportadas (o que implicaria um esforço redobrado para aumentar a capacidade produtiva do trabalho), mas procuram compensar a perda de renda gerada pelo comércio internacional por meio do recurso de uma maior exploração do trabalhador [...] (MARINI, 2017, p. 332).

A subalternidade dos países pobres afetados pela instabilidade econômica, política e social é determinada pelo paradigma de desenvolvimento da relação centro-periferia. O modelo reproduz uma espécie de conformidade onde os Estados e sociedades periféricas acabam validando os processos de exploração e tomando como alternativa a conexão facilitada aos mecanismos do mercado internacional, que transmitem e endossam a superexploração dos trabalhadores.

O conceito de superexploração do trabalho na crítica do desenvolvimento capitalista é compreendido como uma forma de exploração onde não se respeita o valor da força de trabalho. Uma configuração particular de expropriação na qual o valor da força de trabalho é violado através do mercado na relação de compra e venda, ou ainda na própria execução do trabalho, que gera um desgaste anômalo, extensivo ou intensivo. Uma superexploração que se manifesta à medida que o trabalhador e sua força descomunalmente são explorados e em troca tem seu trabalho pago muito abaixo de seu real valor (OSÓRIO, 2009).

Um processo de desapropriação em que o trabalhador perde o domínio e é fragilizado pelas relações de trabalho, o que se consolida por via de uma equação teórica na qual:

> A apropriação de parte da remuneração do trabalhador (preço da força de trabalho) pelo capital, convertida em fundo de acumulação deste, resulta no aumento da taxa de mais-valia (m/v), ou seja, do valor excedente (m) em detrimento do capital variável (v). Dessa forma, a recorrência da superexploração do trabalho se apresenta como uma força contrária ao declínio da taxa de lucro objetivado no aumento da composição orgânica do capital (c/v) (SANTANA, 2013, p. 21).

O indivíduo, ao ser levado ao trabalho em condições de exploração extrema, se esvai. Logo, é mister entender que a usurpação da força laboral, que tão somente era uma suspeição,

é aclarada pela própria posição do trabalhador na lógica exploratória do modo de produção e de organização da sociedade capitalista.

As relações de subordinação entre centro e periferia são contraditórias, assim como os processos de desenvolvimento. Nos países do centro, a produtividade do trabalho é extraída por mais-valia relativa; já nos periféricos, a capacidade produtiva do trabalho é baixa e baseia-se no emprego extensivo e intensivo da força trabalhista. As economias dependentes pela sujeição internacional têm seus valores de troca deteriorados e transferem parte desses valores para as economias centrais, sofrendo assim baixas nas taxas de mais-valia e de lucro. Esse modo de operar do capitalismo nas periferias é decorrente do contexto do trabalho disseminado pela globalização (JUVENCIO SOBRINHO, 2017).

O conceito de superexploração do trabalho, que abrange o processo de apropriação do tempo de trabalho excedente por parte dos capitalistas, firma-se em três modalidades: ampliação da jornada de trabalho; acréscimo da intensidade do trabalho, e conversão do fundo de consumo necessário do operário em fundo de acumulação do capital (MARINI, 2000).

Destarte, o neoliberalismo, como perspectiva de desenvolvimento, trouxe, e continua a trazer em seu curso atual, elementos estruturais da sociedade como homogeneizantes dos interesses e sustentáculos da classe hegemônica, convencionando o Estado como fazedor indubitável dos interesses do sistema econômico global, sedimentado pelos modelos de desenvolvimento convencionados pelos organismos multilaterais e suas agências. Um processo parasitário das estruturas estatais e dos governos dos países periféricos para a alimentação do sistema capitalista.

Na consecução e análise teórica de Estado, Democracia e Neoliberalismo transitamos por percepções que mostram que:

I - As contratações do Estado e de seus modelos assumidos ao longo da história nos reporta à necessidade de ruptura sociopolítica por via da superação de suas estruturas;

II - A democracia como práxis de transformação social requer romper o *status quo* através da desalienação emancipatória humana. Um processo que não pode ser prescrito ou orientado pelo ideário burguês, e;

III - As relações socioestruturais do neoliberalismo nos prendem tanto ao modelo de Estado como ao modelo de Democracia imperante, um artifício que, para ser rompido, exige superar a dependência e a superexploração que a economia mundial sujeita os países periféricos. Tais apreensões constituem-se como fundamentais para compreensão das relações econômicas

e educacionais da agenda global dos organismos multilaterais e seus efeitos nas escolas do campo.

No próximo tomo, segmentamos o debate com a abordagem da agenda dos organismos multilaterais para o desenvolvimento econômico periférico.

1.2 A AGENDA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO PERIFÉRICO[4]

Nesta seção, enseja-se caracterizar a agenda global para o desenvolvimento econômico periférico, preceituando a relevância da investida. Convida-se inicialmente à reflexão dialética necessária a partir da *home Page* do site do Banco Mundial, em 25 abr. de 2019, destacava o enunciado: "Entre 2003 e 2013, o Brasil viveu uma década de progresso econômico e social em que mais de 26 milhões de pessoas saíram da pobreza. Restaurar a sustentabilidade fiscal é o desafio econômico mais urgente para o Brasil". Uma variabilidade de questões é evidenciada no pequeno excerto. Atenta-se para o padrão de fetichismo exposto na afirmativa. Atribui-se ao objeto "Banco Mundial" propriedades, como progresso econômico e social, saída da pobreza, sustentabilidade fiscal, o que, na verdade, não são suas propriedades naturais.

A agenda multilateral reúne conceitos e elementos a serviço do capital numa lógica de imposição da relação centro e periferia. Entre as concepções elencadas, está o multilateralismo, que é a prática de coordenação de políticas entre grupos de Estados, que geram acordos pactuados por princípios comuns. Podem-se elencar três principais funções históricas para os organismos/instituições ou acordos multilaterais: resolver e consolidar direitos de propriedades, gerenciar problemas de relações entre os Estados, e sanar problemas de cooperação entre os Estados (RACHED, 2008).

O projeto dos organismos financeiros internacionais é sempre a mais precisa e clara busca de manutenção e asseveramento das relações capitalistas de produção. Um processo que oculta a realidade e a transverte de interesses sociais coletivos para se fazer imperante, a isso poderíamos chamar de fetichismo dos organismos multilaterais.

Essencialmente, o capital apresenta uma propensão permanente de expansão e internacionalização. Como tendência sócio-histórica, o capitalismo impulsiona-se para fora

[4]As agendas dos organismos multilaterais em evidência no estudo dizem respeito ao conjunto de temas, conceitos e proposta de desenvolvimento elencados com seus objetivos e que são postos ou impostos para influenciar as deliberações de governos nacionais, estaduais e municipais na fixação ou estabelecimento de políticas públicas.

para garantir sua valoração patrimonial através de conquista ou expansão de seus domínios e para a preservação com aporte de suas riquezas em expressões monetárias sólidas, manifestando seu caráter nacional na identificação de espaço territorial e sua natureza expansionista em dimensão internacional para sua valorização em outros lugares ou nações (RACHED, 2008).

Contextualizando, é importante para as discussões fazermos uma abordagem sobre a América Latina, especificamente o Brasil, como economias periféricas. Para isso, é preciso estabelecer uma linha histórica a partir do foco de atuação dos governos, um recorte que anteriormente já foi disposto para elucidar manifestações do neoliberalismo e que está intimamente relacionado à abordagem que se cruza com a política externa, algo que nos levará à compreensão da agenda em questão.

Depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os EUA acabam assumindo obstinadamente a busca pela liderança do mundo e vislumbra, nos países periféricos, as condições ideais para estabelecer sua hegemonia. Nesse intento, assume a estratégia de promoção de cooperação internacional, elencada no invólucro do bipolarismo da Guerra Fria, e semeia o combate ao comunismo, justificando que os países pobres sucumbiriam, entrando em cena as bases multilaterais para a consolidação de seu intento (RACHED, 2008)[5].

Em 1991, a União Soviética chega ao fim pela dissolução da estrutura política multinacional de base do partido comunista. O intento socialista de Estado sucumbiu por força da malfadada *Perestroika* de Gorbachev, uma reforma que atuou para precarização do serviço público e da produção e para o esfacelamento do orçamento.

Nisso, os EUA se fortalecem como superpotência mundial, num processo em que a elite do poder norte-americano ampliou sua interferência internacional ao coadunar seu poderio financeiro com a influência no Fundo Monetário Internacional, com o auxílio de organismos internacionais, de multinacionais americanas e de sua força militar. Esse processo reafirma seus interesses de hegemonia em diferentes frentes: financeira, econômica, tecnológica, cultural e até mesmo militar. Interesses sintetizados na abertura de todos os mercados para fortalecimento de sua economia, dada pela liberdade de ingresso de empresas, bens e serviços e pela manutenção de sua condição de grande potência hegemonizada (JAGUARIBE, 2002).

Ao inaugurar uma *Nova Ordem Mundial*, os EUA, no movimento pós-Guerra Fria, assumem, na conjuntura geopolítica internacional, posição de destaque e passa a ditar, através

[5]A abordagem não é na linha do Imperialismo.

de organismos como a Organização das Nações Unidas (ONU), as políticas transnacionais para garantir sua condição de predomínio frente às demais economias.

A América Latina, de modo geral, vivia, nos anos de 1990, um momento de profunda crise. A economia desses países estava desestruturada pela hiperinflação, pela estagnação e instabilidade econômica. Além de estarem sofrendo pressão da comunidade internacional pela efervescência do mercado global e pelos acordos econômicos. Os EUA firmam-se de modo a assumir uma postura global multilateral (PECEQUILO, 2008).

Nesse momento, no Brasil, experimentava-se a recente redemocratização e a consolidação de sua Constituição Federal, que também recentemente havia sido promulgada. Por forças multilaterais, o país vê-se envolto em reformas políticas e econômicas, elencadas em alguma medida pela ONU e pelo Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT - General Agreement on Tariffs and Trade), criadas com o objetivo de regular o comércio internacional.

Com a abertura dos países latino-americanos ao mercado internacional, firma-se a Agenda do Consenso de Washington. Que foi uma reunião do governo norte-americano, FMI, BM e BID, realizada para discutir o desenvolvimento da América Latina (1989).

O Consenso de Washington, um encontro realizado com propósito bem definido, dizia buscar solução para a crise latino-americana e, mais que isso, tinha uma orientação teórica a seguir, o neoliberalismo da escola austríaca, dos monetaristas, novos clássicos racionais e da escola da escolha pública, corrente amplamente difundida por instituições multilaterais. Uma crise que era justificada pelas seguintes questões: ação indevida do Estado no crescimento, protecionismo, excesso de regulação, ineficiência e grande número de empresas estatais, e populismo econômico, que gerava déficit nas contas públicas. Em síntese, a solução indicada pela Agenda resumia-se em estabilizar a economia através de ajuste fiscal e de políticas econômicas gerenciada pelo mercado e na redução do tamanho do Estado (BRESSER-PEREIRA, 1995).

O Consenso de Washington, como documento normativo, é uma clara exposição do pensamento neoliberal em linhas de atuação de organismos multilaterais, como o FMI, o BM e o BID. As regras são: 1) disciplina fiscal; 2) reordenamento das prioridades dos gastos públicos; 3) reforma no sistema tributário; 4) liberação do setor financeiro ou juros de mercado; 5) taxas de câmbio competitivas para assegurar as exportações; 6) liberação comercial, especialmente restrições quantitativas em favor de importações taxadas para aumentar a arrecadação; 7) os investimentos estrangeiros não deveriam sofrer restrições; 8) privatização das empresas

estatais; 9) desregulamentação da economia, implicando a minimização da intervenção estatal que deveria se reduzir à proteção do meio ambiente, da segurança nacional e das instituições financeiras, e 10) proteção aos direitos de propriedades (MAKINO, 2015).

Essa década bilateral, em que os EUA e o Brasil se relacionam economicamente, é marcada pela cronologia e pelos avanços da agenda para os países periféricos em cada governo do país.

Com Fernando Collor, o Consenso de Washington é segmentado em sua implementação. Além disso, ocorre a assinatura de diversos acordos internacionais. Em troca, buscou-se reconhecimento político, concessões comerciais e auxílio financeiro e tecnológico. No governo de Itamar Franco, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é firmado, extremamente alinhado às inferências do Consenso de Washington e dos EUA. Em contrapartida, visava-se à participação na ONU com um assento permanente no Conselho de Segurança. Já em Fernando Henrique Cardoso, o Plano Real, iniciado no governo anterior, buscava por estabilidade, o que foi sustentado pelas reformas neoliberais nas ações dos EUA e da Organização Mundial do Comércio (OMC). No período, o Brasil aderiu também ao Tratado de Não Proliferação de Armas Nucleares (1998) e à Agenda de Cingapura, o que chamariam de rodada de desenvolvimento. O avanço da agenda neoliberal dá-se sem benefícios reais para o fortalecimento econômico do país, as contrapartidas elencadas nos governos indicados anteriormente acabam não sendo consolidadas. O que se vive no final de 1998/1999 é forte estagnação e o desemprego. De tal situação vem então a proposta de atualização do Plano Real (PECEQUILO, 2008).

No governo Lula, ocorre uma mudança na política externa, no entanto, assim como nos demais, vê-se, no bojo geral, o seguimento de uma agenda multilateral, dada pelos diversos organismos financeiros e por ações de instituições de ordens adversas que garantem a manutenção e o fortalecimento do sistema capitalista. De todo modo, a ação bilateral entre os EUA e o Brasil continua em versões renovadas, mas com os interesses contínuos.

A proposta dos organismos multilaterais é a promoção do desenvolvimento pelo modelo capitalista. Nesse intento, a promoção de programas, agendas, projetos, ações, acordos e convenções é guiada por inferências previamente estabelecidas. Quando um país ou seus estados acessam um financiamento ou empréstimos ofertados por uma dessas instituições, se ganha, com cada cifra disponibilizada, o segmento de uma lógica específica, que conduz precisamente aos interesses da instituição econômica.

Para a instituição multilateral fomentadora de um acordo, empréstimo ou financiamento, o maior benefício da oferta de seu serviço é poder induzir o país-cliente a seguir suas orientações políticas, o que é retornado para a instituição e seus financiadores como garantia de estabilidade, coerção, fidelidade e dependência econômica. Ao passo que, para o país-cliente, resta a perda de sua independência/liberdade para gerir sua economia política interna.

Tão logo se acessa o capital de uma dessas organizações, assume-se, por imposição, uma construção sociocultural e política característica de suas propostas de existência. Ou seja, os organismos passam a materializar-se com todos os seus arranjos dentro dos projetos de quem acessou seus recursos. Ainda que existam contradições e resistências, eles estarão lá altamente atuantes. Nisso, verifica-se a importância de se conhecer as estruturas de atuação.

1.2.1 A atuação do Banco Mundial (BM)

O Grupo Banco Mundial, criado na Conferência de Bretton Woods (1944), é um conglomerado de instituições que atuam sob a égide discursiva de desenvolvimento mundial.

Atualmente, vincula-se a 189 países, com mais de 130 escritórios e com funcionários de mais de 170 países. Suas instituições agem em pautas de redução da pobreza e geração de prosperidade compartilhada nos países em desenvolvimento. Sua missão é dimensionada em: "reduzir para 3% a percentagem de pessoas que vivem com menos de USD 1,90 por dia no mundo até 2030 e "incentivar o aumento da renda dos 40% mais pobres da população em todos os países". Os cinco organismos que o compõem estão comprometidos com a redução da pobreza, aumento da prosperidade e com o desenvolvimento sustentável. Nos termos do próprio banco, são "cinco instituições: um grupo" que atua como banco, associação de desenvolvimento, corporação financeira, agência de investimento e centro de arbitragem, como é ilustrado abaixo (Quadro 2).

Quadro 2 - Grupo Banco Mundial

WORLD BANK				
BIRD (IBRD)	**AID (IDA)**	**IFC**	**MIGA**	**CIADI (ICSID)**
Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento	Associação Internacional de Desenvolvimento	Corporação Financeira Internacional	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos

Fonte: BANCO MUNDIAL, 2019. Disponível em: http://www.bancomundial.org/es/who-we-are.

São duas as linhas de atuação que diferenciam as corporações do Banco Mundial. De um lado, tem-se a colaboração com os governos, tratando-se da oferta de financiamentos, assessoria política e assistência técnica. É composta pela IDA, que assiste os países mais pobres do mundo e o BIRD, que se destina aos países de renda média e países pobres com condições de crédito. Do outro lado, está a cooperação com o setor privado dos países em desenvolvimento, com perfil semelhante de financiamento, assistência técnica, com o diferencial de também dimensionarem seguros contra riscos políticos e a solução de controvérsias com empresas privadas (BANCO MUNDIAL, 2019).

Das cinco estruturas institucionais do Grupo Banco Mundial, o Brasil é país-membro de quatro delas. A sequência cronológica da vinculação dos órgãos é: em 14 de janeiro de 1946, em 31 de dezembro de 1956 – IFC, em 15 de março de 1963 – AIF, e em 7 de janeiro de 1993 – MIGA, não tendo relações apenas com o CIADI. Pelo Acordo Constitutivo do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), para se tornar um membro do Banco, deve-se aderir ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e, para acessar a AIF, IFC e MIGA, é preciso ser um membro do BIRD (BANCO MUNDIAL, 2019).

Desde 1959 até fevereiro de 2019, o Brasil já firmou 427 projetos ou operações com o Banco Mundial, BIRD e IDA. O primeiro projeto foi firmado em 1959, no desenvolvimento de serviços de geração hidrelétrica e telefônica, com o título *Power and Telephone Project*. O montante envolvido no projeto era de US$ 75.00 milhões. Do total dos projetos já financiados, 29 ainda estão ativos, abaixo são indicados (Tabela 2) os planos que estão em desenvolvimento:

Tabela 2 - Projetos e operações ativos no BM: IBRD-IDA para o Brasil

(continua)

Título do projeto	Montante do compromisso (US$ milhões)	Data da aprovação
Paraíba Improving Water Resources Management and Services Provision	126,89	2019/02/28
SABESP - Improving Water Service Access And Security In The Metropolitan Region Of SÃ O Paulo Project	250,00	2018/12/18
Financial Instruments for Brazil Energy Efficient Cities - FinBRAZEEC	200,00	2018/06/29
Salvador Social Multi-Sector Service Delivery Project	125,00	2017/12/19
Support to Upper Secondary Reform in Brazil Operation	250,00	2017/12/14
Paraíba Sustainable Rural Development	50,00	2017/10/20
Fortaleza Sustainable Urban Development Project	73,30	2017/04/28
BR AF Teresina Enhancing Municipal Governance and Quality of Life Proj	88,00	2016/02/24
Bahia Road Rehabilitation and Maintenance Project - 2nd Phase	200,00	2016/01/29
Piaui: Pillars of Growth and Social Inclusion Project	120,00	2015/12/21
Additional Finance to Acre Social and Economic Inclusion and Sustainable Development Project	150,00	2014/09/29
Brazil Bahia Sustainable Rural Development Project	150,00	2014/06/27
BR Espírito Santo Integrated Sustainable Water Management Project	225,00	2014/03/28
Rio Grande do Norte: Regional Development and Governance	360,00	2013/06/25

Tabela 2 - Projetos e operações ativos no BM: IBRD-IDA para o Brasil

(conclusão)

Título do projeto	Montante do compromisso (US$ milhões)	Data da aprovação
Pernambuco Equity and Inclusive Growth DPL	550,00	2013/06/25
Rio de Janeiro Strengthening Public Sector Management Technical Assistance Project	16,20	2013/06/14
Sao Paulo State Sustainable Transport Project	300,00	2013/06/14
SWAp para o Projeto de Desenvolvimento Multissetorial do Paraná	350,00	2012/11/06
Desenvolvimento Rural Sustentável e Competitividade do Ceará	100,00	2012/04/05
Inclusão Econômica Rural de Pernambuco	100,00	2012/03/06
Recursos Hídricos de Sergipe	70,28	2012/01/26
Financiamento Adicional para Modernizar e Tornar mais Verde o Sistema Ferroviário Urbano do Rio de Janeiro	600,00	2012/01/26
Sao Paulo Metro Line 5 Project	650,40	2010/04/20
Minas Gerais Partnership II SWAP AF	461,00	2010/04/06
Rio State Fiscal Sustainability, Human Development and Competitiveness DPL	485,00	2010/02/02
Brasil Pernambuco Sustainable Water	190,00	2010/01/14
Upgrading and Greening the Rio de Janeiro Urban Rail System	211,70	2009/07/09
Acre Social and Economic Inclusion and Sustainable Development Project – PROACRE	120,00	2008/12/18
BR Municipal APL: Teresina Enhancing Municipal Governance and Quality of Life Project	31,13	2008/03/27
Integrated Municipal Project - Betim Municipality	24,08	2004/07/01

Fonte: BANCO MUNDIAL (2019). Disponível em: http://projects.worldbank.org/search?lang=en&searchTerm=&status_exact=Active%5eClosed&prodline_exact=GU%5ePE&countrycode_exact=BR.

O Grupo Banco Mundial tem por maior acionista o governo norte-americano, o que lhe assegura interferência direta nas decisões. No entanto, a fonte de recurso é boa parte oriunda do mercado financeiro privado e de países desenvolvidos, o que faz que sua linha de atuação esteja firmada por ideais daqueles que o financiam.

Na prática, a atuação do BM figura-se com a manutenção da hegemonia econômica do país-centro, especificamente dos EUA. A lógica financista do grupo é conexa às suas recomendações, as quais não são descomprometidas da manutenção da estrutura vigente. Suas ideias e agendas perpassam os projetos, situando-se desde o momento de elaborar a proposta e durante toda a sua execução. Em tal modo, é constatado que sua forma de atuação acaba por asseverar uma cultura de organização, que dentro dos projetos locais de desenvolvimento firma-se como políticas de governos ou políticas públicas em diferentes níveis e áreas, mesmo que a duração do projeto e dos recursos já tenha sido encerrada. É uma influência com consequências extensivas duradouras e que impõe graus, etapas e prioridades na manutenção das ações do Estado e de suas repartições. Além disso, atua para modelar as economias locais para o atendimento de seus interesses.

No documento do Banco Mundial, *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, são elencados os problemas enfrentados por diversos setores da economia e do governo. Ao todo são dez eixos ou imbróglios indicados que estão divididos em tópicos e pontos principais, que são definidos como diagnóstico do insucesso no desenvolvimento econômico do país.

A aplicação dos ajustes necessários indicados pelo BM para promover o desenvolvimento econômico do país superando a crise, que na percepção do banco é gerada pelo descontrole e baixa eficiência dos gastos públicos, na verdade, é uma dimensão da mão do capital pela perspectiva da liberalização do mercado.

A proposta de diminuição orçamentária de investimentos sociais como medidas austeras, embora indique que serviria para proteger os mais pobres, atua em pautas que unilateralmente afetam diretamente suas vidas, já que são estes que acessam à educação, saúde e seguridade social pública. A título de exemplo, a Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016, que resultou no congelamento de gastos públicos por vinte anos, tem impactos diretos nas camadas mais pobres da sociedade no acesso aos serviços públicos.

No conjunto da América Latina e Caribe, o Brasil constitui-se como um dos maiores tomadores de empréstimos do BM, tendo acessado, desde 1949, um montante superior a US$ 65 bilhões. Os temas dos projetos aprovados, no geral, são: serviços e infraestrutura rurais, participação e atividade cívica, políticas e instituições ambientais, gestão da poluição e saúde ambiental, administração e gestão da terra, gestão de recursos hídricos, serviços urbanos e habitação para pessoas de baixa renda, governança municipal e geração de capacidades, biodiversidade e educação (BANCO MUNDIAL, 2019).

Com a caracterização da atuação do organismo Grupo BM, conseguimos dimensionar sua atuação e seu poderio de interferência nas economias periféricas. Um debate não esgotado, em razão da importância da análise de outras organizações. Em tal sentido, sequenciamos com a apresentação da perspectiva de atuação do BID.

1.2.2 A Proposição do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)

O BID também se constitui como um grupo de instituições. Reúne o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Corporação Interamericana de Investimentos (CII), com nome comercial de BID Invest e o Fundo Multilateral de Investimentos (FUMIN), nome

comercial BID Lab, que é dirigido pelo Grupo. Atua na América Latina e no Caribe como banco de desenvolvimento multilateral e financiando projetos de desenvolvimento econômico, social e institucional (BID, 2018).

O BID foi criado em 1959, orientado pela proposta de desenvolvimento da CEPAL, com objetivo de promover a industrialização e superar a dependência econômica latino-americana do centro-internacional, ainda que contraditoriamente a maior parte de seus recursos fosse derivada dos Estados Unidos.

É o maior e mais antigo banco regional de desenvolvimento e a maior fonte multilateral de recursos para a América Latina. O Brasil é um dos prestatários, país-cliente que pode acessar os recursos do banco na categoria de capital ordinário, que é composto pelos valores pagos por cada mutuário, fundos oriundos do mercado de capital e da quitação de empréstimos realizados, sua atuação não se restringe a financiamento, existem também a promoção de colaboração e assistência técnica (MAKINO, 2015).

O BID reúne 48 países membros, dos quais são feitas captação de recursos nos mercados financeiros. O Banco, além de dispor de recursos dos fundos fiduciários que administra, também realiza operações de financiamento. Do total dos membros, somente 26 países contraem empréstimos. Para ser membro do Grupo BID, tem que ser país das Américas, associar-se à Organização do Estados Americanos (OEA) e senão, vincular-se ao Fundo Monetário Internacional - FMI (BID, 2018).

Podem acessar os “benefícios” do banco os governos federais, estaduais, municipais da América Latina do Caribe e ainda instituições públicas autônomas e da sociedade civil que tenham garantias dos governos nacionais (MAKINO, 2015).

Na passagem da década de 1980 para de 1990, encurralados pelos ideais liberais em ascensão, o BID dá uma guinada em sua proposta de organização. A atuação para industrialização e rompimento da dependência econômica é substituída pelo viés neoliberal, sendo então prevalecente até a atualidade. As ações do banco passam a se concentrar na feitura de integração ao mercado internacional por via de reformas do Estado e fortalecimento do mercado. O foco passa a ser, então, a atuação em temas que levassem ao predomínio do mercado em abordagem encobertas pela sua real intenção, como combate à pobreza e à fome, desenvolvimento sustentável e globalização (MAKINO, 2015).

No conjunto dos países tomadores de empréstimos, a imposição de reformas aos Estados e seus governos é também o mecanismo utilizado pelos organismos multilaterais para garantir o recebimento integral e suas devidas correções monetárias do capital concedido.

No Brasil, já foram concluídos 994 projetos financiados pelo BID e ainda estão em atividade 89, tomando como referência abril de 2019. Os empréstimos ou operações financeiras são acordados pelo banco tanto com empresas da iniciativa privada/organizações não governamentais, como com os governos de diferentes esferas administrativas.

Os projetos aprovados estão ligados geralmente a um setor específico, numa linha de atuação dimensionada em localidades características, geralmente numa dimensão administrativa de um Estado ou município.

As políticas públicas mediatizadas pelos projetos financiados pelo BID têm um curso histórico que os situam em atuação mais focal. Sendo papel de o ente estatal atuar na regulação da ação social através de programas e projetos sociais. O eixo político para a questão da pobreza tem assumido o protagonismo de muitos dos acordos firmados com os países-clientes (STEPHANOU, 2005).

O BID tem utilizado os investimentos nos projetos como condição de retomada do crescimento econômico, os quais, aliados ao ajuste fiscal, redução da taxa de juros domésticos e programas de privatizações, têm sido apresentados como o caminho adequado para a redução da pobreza.

As prioridades do BID são sistematizadas em atividades e áreas de desenvolvimento, conforme é exposto a seguir (Quadro 3).

Quadro 3 - BID: Prioridades setoriais, atividades e áreas

(continua)

Política social para equidade e produtividade		
Prioridades setoriais	Atividades em andamento	Áreas de desenvolvimento
Redes de segurança para os pobres	Expansão e melhoria dos programas de transferência condicional de renda; programas de emprego temporário	Redes de segurança social compatíveis com incentivos; articulação com mercados de trabalho
Mercados de trabalho	Treinamento, serviços de intermediação laboral	Elaboração e financiamento de sistemas de seguro social; expansão do seguro social para trabalhadores informais, funcionamento dos mercados de trabalho e informalidade
Educação	Expansão da cobertura nos níveis pré-escolar e secundário	Desenvolvimento da primeira infância; transição da escola para o trabalho; qualidade do ensino primário e secundário

Quadro 3 – BID: Prioridades setoriais, atividades e áreas

(conclusão)

Política social para equidade e produtividade		
Prioridades setoriais	Atividades em andamento	Áreas de desenvolvimento
Saúde	Expansão do acesso a serviços básicos de saúde e nutrição	Protocolos preventivos de saúde; transição epidemiológica
Gênero e diversidade	Expansão dos serviços básicos e redes de segurança social a afrodescendentes e comunidades indígenas	Resultados do mercado de trabalho para mulheres; reduzir lacunas na educação e saúde das mulheres indígenas; fortalecer o arcabouço jurídico contra discriminação
Infraestrutura para competitividade e bem-estar social		
Prioridades setoriais	Atividades em andamento	Áreas de desenvolvimento
Serviços básicos	Investimento em infraestrutura para expandir acesso à água e saneamento	Governança e eficiência do setor de água e saneamento; manejo de resíduos
Infraestrutura produtiva	Expansão da infraestrutura de transporte e energia	Alternativas de transporte sustentável nas áreas urbanas; eficiência energética
Instituições para o crescimento e bem-estar social		
Prioridades setoriais	Atividades em andamento	Áreas de desenvolvimento
Serviços financeiros	Fortalecer o financiamento de PME mediante veículos de segundo nível	Reformas de instituições e políticas para melhorar os mercados de crédito e serviços financeiros
Eficiência e sustentabilidade fiscal	Fortalecimento institucional no âmbito nacional e subnacional; apoio contínuo à agenda de descentralização	Políticas e administração do fisco; gestão do gasto público
Segurança dos Cidadãos	Reabilitação social; modernização da justiça criminal	Intervenções multidimensionais em segurança dos cidadãos; iniciativas de combate à corrupção e lavagem de dinheiro
Integração internacional competitiva no âmbito regional e global		
Prioridades setoriais	Atividades em andamento	Áreas de desenvolvimento
Comércio e integração	Negociação e implementação de acordos comerciais; facilitação do comércio e procedimentos alfandegários; administração e harmonização dos regulamentos comerciais; promoção das exportações e investimento estrangeiro; corredores regionais de infraestrutura; bens públicos regionais	Mecanismos de convergência entre vários acordos comerciais; segurança e logística comercial; quadros normativos para a migração de capital e trabalho; comércio de serviços; projetos internacionais de infraestrutura; coordenação de operações soberanas nacionais com externalidades transfronteiriças; bens públicos regionais de grande escala
Proteger o meio ambiente, responder à mudança climática e aumentar a segurança alimentar		
Prioridades setoriais	Atividades em andamento	Áreas de desenvolvimento
Meio ambiente e mudança climática	Desenvolvimento de quadros institucionais e normativos para permitir investimentos em transporte sustentável, combustíveis alternativos, energia renovável e eficiência energética	Adaptação à mudança climática em setores prioritários como água, agricultura e energia; desenvolvimento e uso de fontes de energia sustentável (incluindo renovável), tecnologias e práticas de eficiência energética e financiamento de carbono; gestão de riscos de desastres naturais
Segurança alimentar	Desenvolvimento agrícola; posse da terra	Aumentar a segurança alimentar por meio da produtividade agrícola

Fonte: BID (2019). Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/nossos-objetivos-metas-e-prioridades-SEToriais%2C7914.html>.

De acordo com o BID, suas prioridades são a redução da pobreza e a equidade social, o crescimento ambientalmente sustentável, a modernização do Estado e a integração regional.

Suas prioridades se desdobram em cinco categorias setoriais: 1) Política social para equidade e produtividade; 2) Infraestrutura para competitividade e bem-estar social; 3) Instituições para o crescimento e bem-estar social; 4) Integração internacional competitiva no âmbito regional e global, e 5) proteger o meio ambiente, responder à mudança climática e aumentar a segurança alimentar.

Estas prioridades materializam-se em projetos que são financiados pelo BID com empréstimos, de modo que suas políticas são orientadoras desde a concepção dos projetos até a sua execução.

As prioridades setoriais do BID conduzem os países periféricos para a promoção de um perfil de políticas públicas onde os processos compensatórios, como os programas de transferências de renda fortalecem o mercado à medida que os prende ao fator econômico do consumo, não significando efetivamente ruptura com a pobreza. Na conjuntura total, as desigualdades sociais não são extirpadas, pois hegemonia de classe ainda se faz prevalecente à medida que continuam carregando a maior sobrecarga de tributos e o acesso a bens e serviços com qualidade questionáveis. A concentração de riquezas ainda é persistente na estruturação social do capital e de sua distribuição.

A educação, como política pública orientada pelo BID, trará uma formação comprometida com os interesses de mercado, e não com a emancipação humana. Em razão da perspectiva, o modelo educativo será configurado aos processos econômicos e comprometido com estatísticas que o façam mensurável instrumento de identificação de seus desígnios ideológicos. As questões, como eficiências, eficácia, rentabilidade, custo-qualidade, entre outras, assumem um grau de importância incomensurável e são divulgadas como necessário domínio das instituições de ensino, sucumbindo com as subjetividades dos indivíduos e condições reais para uma formação emancipatória. Além disso, a Educação Básica defendida pelo BID é uma formação adequada para o mercado de trabalho, e não de elevação da escolarização e do acesso ao Ensino Superior, sendo uma formação que pode ser equiparada ao Ensino Fundamental no sistema educacional brasileiro.

Ademais, o financiamento dos projetos traz um desenho ideológico, especialmente nos temas ligados à educação, à pobreza e ao meio ambiente, com uma estrutura definida em que são expressas dentro de metas, como prioridade de redução da pobreza, equidade social, desenvolvimento ambiental sustentável, modernização do Estado e integração regional.

De modo contraditório, o BID também atuará propiciando a criação de redes de serviços de base para segurança afrodescendente e indígena, o que, em certa medida, constitui-se como fator positivo em razão da subalternidade histórica que tais grupos foram sujeitados, especificamente na promoção de política públicas que os beneficiem.

O ideário firmado assume proporções maleáveis em forma e fixa em objetivo. Um desenho ideológico que acaba distorcendo a realidade e sofrendo mutações teóricas e práticas, dado a materialidade da história e da sociedade. Manifesta-se através de ideologias específicas, como a neoliberal, com toda a sua carga e arranjo. O papel do Estado é ser o grande difusor social dos interesses capitalistas e do discurso ideológico de defesa da ordem burguesa, uma ação encilhada nos preceitos e trabalhos dos organismos multilaterais (SANTANA, 2012).

No Brasil, os empréstimos ativos por setores nas áreas prioritárias de investimentos são muitíssimos elevados. Do total dos empréstimos por setores de atuação do BID, considerando os projetos ativos até abril de 2019, os que mais receberam investimento em ordem decrescente, foram: Transporte (US$ 13.227), Reforma/Modernização do Estado (US$ 5.005), Energia (US$ 4.897), Desenvolvimento urbano e habitação (US$ 3.616), Saúde (US$ 3.088) e Educação (US$ 2.905).

Considerando o caráter dos organismos internacionais e suas inferências no desenvolvimento e aprimoramento do sistema capitalista, impõe-se, na análise ensejada, sequenciar a discussão apresentando o papel do Banco Alemão de Desenvolvimento (KFW).

1.2.3 O Papel do Banco Alemão de Desenvolvimento (KFW)

O KFW é um grupo bancário estatal de desenvolvimento, com sede em Frankfurt na Alemanha, filiais em Berlin, Bonn, Colônia, e mais 80 escritórios de representação em todo o mundo. Expressa como seus compromissos institucionais a melhoria das condições econômicas, sociais e ambientais e tem como princípio a sustentabilidade com coesão econômica, ambiental e social.

A coorporação de direito público, KfW, foi fundada em 1948, tendo por incumbência executar e gerenciar os fundos para a reconstrução da economia alemã proporcionada pelo Plano Marshall. Atualmente, age como instituição de natureza econômica, constituída pelo domínio acionista da República Federal da Alemanha (80%) e aos estados federados (20%), captando recursos nos mercados de capitais internacionais (KFW, 2019).

Esta se constitui como grupo por reunir as seguintes subsidiárias e participações organizativas de seus negócios (Quadro 4):

Quadro 4 - KFW: negócios e setores domésticos e internacionais

Fomento da economia doméstica			**Negócios internacionais**	
Fomentamos à Alemanha			Fomentamos a internacionalização	Promovemos o desenvolvimento
Banco de PMEs e Clientes Privados Negócios de massa digitais	Finanças personalizadas e clientes públicos Soluções de financiamento individual e finanças municipais	KfW Capital Investimentos em fundos de capital de risco	KfW IPEX-Banco Exportação internacional e financiamento de projetos	KfW Banco de Desenvolvimento DEG Promoção de países em desenvolvimento e economias emergentes
KFW		KFW Capital	KFW IPEX-Banco	KFW KFW DEG

Fonte: KFW (2019).

São cinco instituições com linhas da atuação em variadas frentes de negócios. Na economia doméstica, atuam com fomento à PME, com fundadores de empresas, com *Startups*, na construção e renovação de habitações existentes (exemplo: medidas de eficiência energética), na educação, etc. Além disso, realizam investimentos em infraestrutura municipal e empréstimos globais na Alemanha/Europa e com negócios por encargo do governo federal (KFW, 2019).

Na linha de financiamento internacional, a atuação se dá com ações das agências:

a) KFW IPEX-BANK: constitui-se como instituição de apoio à internacionalização das economias alemã e europeia com financiamento de projetos e exportações, principalmente nas de desenvolvimento industrial de exportação, de proteção climática, de infraestrutura e de proteção de matérias-primas;

b) DEG: presta assistência a empresas em todo o mundo através de financiamentos privados. Atua nos países em desenvolvimento e economias emergentes com o intento de garantir a criação de valor e criar oportunidades locais;

c) BANCO DE DESENVOLVIMENTO KFW: é uma instituição internacional que financia projeto de desenvolvimento em todo o mundo sob o discurso de melhoria das condições de vida das pessoas a longo prazo nos países em desenvolvimento e nas economias emergentes, incentivando a proteção climática e ambiental em nome do governo federal alemão.

O conjunto de atividades do grupo KFW, no ano de 2018, gerou e financiou 75,5 mil milhões de euros em projetos. Além de ter atuado com pequenas e médias empresas na proteção

ambiental e climática, de modo a destinar 40% dos seus fundos promocionais com tais ações (KFW, 2019).

Os projetos internacionais são financiados em várias áreas com investimentos realizados pelo KFW. Os projetos apresentados são elencados em dois principais campos. O KFW, no Brasil, desenvolve ações que envolvem o meio ambiente com proposta de proteção climática, de preservação das florestas e de produção de energia limpa, e saneamento básico, abarcando evidentemente outras áreas, como saúde, ambiente, etc.

Na América Latina, Bolívia, Brasil, Equador, Colômbia, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua e Peru são países parceiros da Alemanha em cooperação bilateral ou multilateral. O papel da KFW, como organização econômica estatal, é subsidiado pelo Ministério para Cooperação e Desenvolvimento (BMZ). Os acordos firmados com os beneficiários são resultados de políticas do Estado alemão na promoção de projetos em áreas, como clima, saúde e paz mundial e desempenho de governança do país. São também objeto de financiamentos, programas regionais e temáticos, como o combate ao HIV/AIDS, a proteção climática e de florestas e a prevenção de crises (HERNANDEZ; ROEHRKASTEN, 2011).

A atuação das organizações alemãs na Amazônia se dá principalmente por projetos de conversão da natureza em artifício do capital financeiro, ou seja, financeirização das florestas. Um processo que utiliza de discursos de preservação das florestas e de defesa e melhoria das condições de vida de seus povos. O que, na verdade, está ligado diretamente à corrente capitalista da Economia Verde[6].

Tendo explicitado alguns aspectos da atuação dos organismos BM, BID e KFW, reificamos o debate dos elementos socioeconômicos das perspectivas do capital na atualidade. Em seguimento, vislumbramos, na próxima seção, a análise das relações entre educação, pobreza e desenvolvimento nas agendas dos organismos multilaterais. Uma crítica às inferências e aspectos, na perspectiva de chegar à totalidade e às contradições que estão arraigadas aos processos políticos e conjunturais edificados junto ao objeto de pesquisa em questão.

[6] O termo **economia verde** surgiu na conjuntura da Rio-92 [...]. A economia verde foca as mudanças climáticas globais e discute temas como economia de baixo carbono, eficiência energética e energia renovável. A economia verde vem sendo considerada pelo capital como uma excelente oportunidade de criação de novos negócios para as empresas e um novo fluxo de recursos financeiros (ZACARIAS, 2012, p. 140, grifo nosso).

A ideia de educação como propulsora do desenvolvimento gerou, no contexto capitalista, a preocupação com uma base de produção educacional para a qualificação. O que é reproduzido pelos organismos multilaterais através de suas agendas.

Para compreender tais agendas, somos envidados a refletir sobre a Teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE).

1.2.4 A Teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE)

A reflexão parte da análise do fenômeno da globalização como um conjunto de razões político-econômicas que orientam a economia global na manutenção do sistema capitalista. A globalização incide sobre três conjuntos de atividades: economia, política e cultura, que estão plenamente relacionadas e que são marcados pelo neoliberalismo, pela governação sem governo, pela mercadologização e pelo consumismo (DALE, 2004).

A globalização, para a AGEE, em sua natureza, significa a impulsão de princípios econômicos através dos interesses nacionais, num processo de pressão exercido pelos países desenvolvidos sobre os países de economias periféricas.

A ideia de uma agenda para a educação é orientada por uma perspectiva em que a globalização se manifesta através de uma economia que também é global, que perpassa todos os países, no triunfo do sistema capitalista manifesto através das empresas transnacionais e da velocidade das transferências financeiras (DALE, 2004).

A contribuição da AGEE para o estudo de uma política pública é explicitada no modo com que aflora o complexo de compreensão da educação como política pública. A teoria orienta uma concepção de educação em que a manutenção do sistema capitalista é uma necessidade global que carece que sejam estabelecidos processos de financiamento, de fornecimento e regulação das formas de agir do governo dentro da sociedade na oferta educacional (DALE, 2004).

Nesse sentido, os organismos multilaterais, além de serem plataformas de manutenção sistêmica do capitalismo, são modos de governar supranacional que não se vinculam diretamente a nenhum regulamento ou conceito de Estado específico, mas exercem autoridade para com os países, mesmo tratando-se de organizações internacionais não-governamentais (DALE, 2004).

A globalização, por sua natureza, afeta as políticas nacionais em diferentes modos e formas, como as reformas do Estado, processo imbricado pela ideologia neoliberal e que se manifesta no Brasil em diferentes frentes.

Pelo ideal desenfreado de desenvolvimento econômico global, instituições supranacionais perseguem um nível de modelagem socioeconômico e cultural, afugentando os países de ideais sociais coletivos, levando-os às reformas que são propostas de contingências grupais desses organismos. Estes organismos, que fazem nas políticas educacionais um verdadeiro campo controlado de experimento em que pela via tecno-economicista, como resposta aos empréstimos e investimentos, condicionam as regiões à adoção de suas diretrizes (SCOCUGLIA, 2008).

A incidência da agenda global sobre as políticas educacionais ocorre de modo que:

> Essa relação tem se pautado por um mandato, porque estas organizações fazem uma agenda mundial, mantêm redes, realizam seminários, constroem conceitos, tornam-se, muitas vezes, hegemônicas e, de certa forma, constroem um mandato social no sentido das expectativas do que se espera que o sistema venha a resolver e que condicionam as políticas educacionais (TEODORO, 2005, p. 223).

Ações se configuram pela imposição do global sobre o nacional, também afetam a soberania e a autonomia dos países e ainda se consolidam reproduzindo processo de subordinação, já que quanto mais as condições econômicas dos países forem precárias, maior deverá ser sua aceitação à agenda imposta. Um quadro em que os organismos multilaterais são modelares do desenvolvido e assim legitimam seus intentos de exploração.

No Brasil, a interferência das agendas sobre os sistemas educacionais acentua os mesmos problemas do Estado capitalista. As relações de acumulação, expansão e legitimação do modo de produção capitalista, ao serem incorporadas à educação, tanto escolar como não escolar, dentro dos diferentes níveis, modalidades e espaços, concorrem para que, através do amalgamar das identidades individuais, se consiga um consenso coletivo, num trabalho de apropriação de habilidades, que são, na verdade, relações de controle social (DALE, 2014), tendo o Estado como garantidor de um usufruto destinado às crianças, jovens e adultos que permuta educação por manutenção do capitalismo e de sua estrutura hegemônica, num sistema de troca em que verdadeiramente apenas uma classe é beneficiada.

De forma mais consistente, o BM e o BID são as duas organizações que mais estão estruturadas na imposição de suas agendas em países como o Brasil e em outras economias mais deficitárias. O papel destas e de tantas outras organizações, como FMI, OMC, KFW,

agências diretamente ligadas à ONU, entre outras, é fazer suas agendas fluírem e se tornarem orientadoras das demandas de educação, pois eles utilizam mecanismos que dão a impressão de legitimidade, fruto de um processo de discussão e democracia.

As agendas são propaladas através de conferências, fóruns mundiais, declarações, relatórios, documentos, programas, projetos de lei, que são apresentados como decorrências de entendimentos e constroem consensos e leis locais que aparentam sua efetivação. A atual lei de diretrizes e base da educação nacional, lei nº 9.394/96, entre outras, é exemplo de como os ideais de reforma do Estado se evidenciam. O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) também foi aprovado sob a lógica de reforma estrutural colocada pelo FMI e pelo BM. Assim como o plano em vigência (PNE 2014-2024) segue repetindo o mesmo intento. Do conjunto de metas estabelecido no PNE, muitas são similares aos compromissos e metas dos organismos multilaterais, mais especificamente em elementos como participação da sociedade e as parcerias público-privadas, já previstos desde 2007 no *Plano de Metas* C*ompromisso Todos pela Educação* (PESSONI, 2017).

O PNE, para o decênio que finaliza em 2024, foi aprovado tendo teoricamente uma lógica estrutural de expansão da educação nacional atendendo aos propósitos que não se excetuam a lógica capitalista. No entanto, contraditoriamente, o que se tem observado no Brasil é um processo de desmonte geral da educação. Um processo progressivo de diminuição de recursos que é inaugurado no mesmo ano do PNE (2014), que foi agravado com a Emenda Constitucional nº 95 que limita por 20 anos os gastos públicos e que segue com o governo de Jair Messias Bolsonaro.

Desde 2014, o governo brasileiro tem adotado uma postura de redução de investimentos em políticas sociais. A educação tem sido alvo recorrente desses ataques, que são resultados de orientações de organismos multilaterais internacionais, como o Grupo Banco Mundial, que escancara isso dentro do documento *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, já sistematizado anteriormente. Uma opção que não democratiza educação ao ignorar nossa CF/88 e não considera as reivindicações e as aspirações da população para com políticas educacionais.

A teoria AGEE, na conjuntura histórica e social brasileira, nos auxilia na compreensão da educação e de sua sistemática. Nessa perspectiva, uma clarificada e amadurecida análise pressupõe que são perceptíveis os efeitos da globalização nas políticas de educação, num processo que tem se consolidado pela intervenção de organizações internacionais no modelo de

desenvolvimento local, e a globalização, nas políticas nacionais, apresenta múltiplos e diversificados efeitos (TEODORO, 2006).

Por tudo isso, compreendemos que os organismos multilaterais, ao reproduzirem os ideais do capital humano e imporem uma agenda globalmente estrutura para a educação, interferem nas condições sócio-históricas das políticas públicas do Brasil. No próximo tópico, apresentamos as relações educação, pobreza e desenvolvimento nas agendas dos organismos multilaterais, para compreendermos as matrizes das políticas públicas de Educação no campo e avançarmos na discussão.

1.3 EDUCAÇÃO, POBREZA E DESENVOLVIMENTO NAS AGENDAS DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS

As agendas dos organismos multilaterais são pontos e finalidades listados para interferir nas tomadas de decisões e na definição de políticas públicas. São geradas como resultados de estudos técnicos detalhados, aprofundados e implementados para elencar caminhos e estratégias de organismos, como BM, BID e o KFW. Têm como funções orientar a consecução de empréstimos/financiamentos, o estabelecimento de parcerias, as cooperações técnicas e assinatura de acordos com os países ou organizações na manutenção de seus interesses econômicos e políticos (CAVALCANTI, 2008).

As agências multilaterais têm em comum a perspectiva de desenvolvimento. No arquétipo proposto pelo BM, o desenvolvimento elenca-se a partir da redução da pobreza e da geração de prosperidade. Na plataforma do BID, a expectativa desenvolvimentista é elencada com a questão da melhoria da qualidade de vida, através de inclusão social e equidade, produtividade, inovação e integração econômica. Em sentido aproximado, está também a agenda dos demais organismos com suas propostas específicas de abertura do comércio de importação e exportação como a trilha para o desenvolvimento, e independente de sua natureza de atuação (BM; BID; FMI; OMC, 2019).

A ideia de desenvolvimento é global. Assim também como deve ser a ordem de manutenção sistêmica do capital. Existe, nesse sentido, o interesse dos países desenvolvidos em ver as economias periféricas envolvidas nos processos de globalização orientados pelas condições do mercado. De tal modo, a definição das agendas multilaterais é variável, mas ao mesmo tempo é uníssona, focando na exploração das fragilidades dos países periféricos, o que,

por suas condições, acabam produzindo mudanças em suas políticas num ajustamento para atender aos princípios e estratégias desses organismos (CAVALCANTI, 2008).

Os padrões de desenvolvimento das organizações multilaterais e suas agendas reproduzem e materializam-se em cargas de neoliberalismo impostas aos países que contraem empréstimos e/ou assinam os acordos. Esses processos se arraigam nas políticas públicas e se manifestam em ações de fortalecimento do mercado, minimização do Estado, privatizações, etc.

A agenda do BM é composta por temas que são organizados em setores e áreas transversais (Quadro 5).

Quadro 5 - Agendas/temas do Banco Mundial

Pobreza	**Desenvolvimento**
Desigualdade e prosperidade compartilhada Medindo a pobreza Proteção social Desenvolvimento de habilidades Empregos e desenvolvimento Pensões Redes de proteção social Desigualdade e prosperidade compartilhada	Desenvolvimento Social Comunidades sustentáveis Desenvolvimento orientado pela comunidade Deficiência Inclusão social Orientação sexual e identidade de gênero Povos indígenas Desenvolvimento Urbano Cidades inclusivas Desenvolvimento sustentável Gerenciamento de risco de desastre Terras Integração regional

Fonte: BANCO MUNDIAL (2019). Disponível em: http://www.bancomundial.org/es/topic.

O BM define educação como direito humano impulsionador do desenvolvimento e um instrumento eficaz para reduzir a pobreza, melhorar a saúde, alcançar a igualdade de gênero, a paz e a estabilidade. Uma construção que é ligada à renda, à igualdade de oportunidades. Valendo-se, inclusive, de estatísticas para calcar as informações que atrelam a educação à promoção de emprego, saúde e redução da pobreza. O documento *Returns to Investment in Education: A Decennial Review of the Global Literature* afirma que os ganhos por hora aumentam em 9% para cada ano adicional de escolaridade[7].

A orientação teórico-discursiva declarada e corrente que alicerça as ações do BM estão firmadas na teoria do capital humano. Nesta perspectiva, o relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2018 (WDR 2018) - *LERNING to Realize Education's Promise*foi produzido

[7] Disponível em: <http://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>. Acesso em: 14 maio 2019.

especificamente para a educação e coloca como objetivo que a qualidade da educação precisa ser assegurada elencando o papel colaborativo do banco para que isso ocorra, especialmente nos países periféricos.

As prioridades apresentadas pela página on-line do Grupo BM para a educação consiste em: garantir a educação de crianças em idade de Educação Infantil, o que é expresso através do termo "bom começo"; objetiva também atuar na reformulação e no desenvolvimento profissional dos professores; compor programas de estudo e instrução em prol da aprendizagem, e promover o fortalecimento da capacidade de execução e gestão (BANCO MUNDIAL, 2018).

Para o BID, a educação é fundamental para o desenvolvimento econômico e o crescimento, a modelo do BM, alia a baixa aprendizagem a atraso social e econômico. Traz, em sua visão, a necessidade da promoção de aprendizagem eficaz. Como diretrizes atuais para a educação das crianças e jovens da América Latina e do Caribe, determina cinco dimensões que consagram como altos níveis de aprendizado: altas metas para os serviços educacionais; os alunos entram no sistema de ensino prontos para aprender; os alunos têm acesso a professores eficazes; as escolas têm recursos adequados e são capazes de usá-los para aprender, e os graduados têm as habilidades necessárias para serem bem-sucedidos no mercado de trabalho[8].

A proposta do Grupo BID é pautada no apoio aos países da região que se encontram com seus sistemas educacionais mal avaliados. O que também é justificado como necessidade de intervenção, dado a relação comparativa entre PIB dos países bem-sucedidos e avaliação positiva da educação, já que os países com PIB baixos seriam aqueles onde persistem as desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e de origem geográfica. Estes não estão preparados para as exigências do mercado e as necessidades sociais (BID, 2019).

Os temas apresentados que compõem as áreas de atuação e constituem a agenda do BM são fundamentais para a consecução dos investimentos nos países através dos empréstimos. A agenda não surge do acaso, são resultados de estudos e projeções que tecnicamente foram erigidas e fomentam a construção e distribuição das políticas.

Os investimentos para a realização de pesquisas que originaram a políticas do BM são volumosos e geram uma produção bibliográfica que ultrapassa qualquer expectativa de universidade. Atuam de modo a gerarem e divulgarem conhecimentos que se convertem em suas agendas, num poderio e controle das informações que serão reguladores do que entendem

[8] Disponível em: <https://www.iadb.org/es/sectores/educacion/perspectiva-general>. Acesso em: 14 maio 2019.

como desenvolvimento e também produzem transformações na sociedade, no Estado e nas suas instituições (CAVALCANTI, 2008).

Na agenda, três temas assumem destaque na análise: educação, pobreza e desenvolvimento.

O BM trata a pobreza como se fosse *puzzle*, ou seja, um enigma. Apesar disso, existem estudos do próprio banco que desvelam o conceito de pobreza, sua fórmula de cálculo e os mecanismos para o seu enfrentamento.

Para definir o limiar internacional da pobreza, foi fixado em USD 1,90 por pessoa por dia, utilizando fatores de conversão da paridade de poder de compra (PPC) de 2011. Os dados que definem estatísticas sobre a pobreza em escala global são de 2015, no entanto, existem projeções que estimam que a taxa de pobreza mundial seja de cerca de 8,6% em 2018, uma queda de 1,4 pontos percentuais face a 2015 (BM, 2019).

É clarividente a existência de respostas para o problema da pobreza, mas sua não superação é dada pela própria manutenção da hegemonia do capital.

Sobre desenvolvimento, o BM trata o tema como uma combinação de fatores. De um lado, preceitua um ideal de desenvolvimento para os países periféricos, que só se efetiva com o ajustamento estrutural do Estado, de modo a modelar-se as demandas do capital financeiro e suas nuances. Por outro lado, difunde um modelo desenvolvimentista condicionado aos elementos de boa governança[9]. O conceito de governança, por sua vez, é atrelado aos discursos de redução da pobreza e de estabilidade econômica. Uma combinação que se edifica em um emaranhado de exigências preceituadas, interligadas e difundidas na agenda do BM e que são consolidadas em suas políticas de empréstimos.

Como organização econômica, o BM não explicita uma agenda objetivamente manifesta para a educação, no entanto, sua agenda educativa constitui-se com características próprias. No geral, trata a educação como uma necessidade formativa de força de trabalho eficiente. A sua importância reside no qualificar para o mercado de trabalho, no atendimento dos interesses do capital. Nesta propositura, os financiamentos na área educacional devem bem servir para a capacitação de mão de obra que esteja apta a produzir lucros, gerando desenvolvimento.

[9] A governança é definida como a maneira pela qual o poder é exercido na gestão dos recursos econômicos e sociais, com vistas ao desenvolvimento. Boa governança, para o Banco Mundial, é sinônimo de boa gestão do desenvolvimento. A experiência do Banco Mundial demonstrou que os programas e projetos que ajudam a financiar pode ser tecnicamente sólido, mas não consegue fornecer resultados quando não há qualidade da ação governamental (BANCO MUNDIAL, 1992).

Para o BM, a educação é também uma condição de alívio da pobreza, plataforma para a redução das desigualdades sociais e para impulsionar o desenvolvimento. Esta não é uma prioridade pedagógica no sentido da emancipação que pode auxiliar na sua construção, mas sim uma prioridade política para o controle da pobreza. Desse modo, a formação que se apresenta como prioridade na agenda do BM é a Educação Básica, especificamente o Ensino Fundamental, embora indique que a Educação Infantil já deva encaminhar a criança para um futuro de produtividade, capacidade de renda e potencialmente para a inserção no mercado de trabalho. Ideologicamente acentua um ideal de educação como mecanismo de ascensão social (BUENO; FIGUEIREDO, 2012).

Na análise do BID, entende-se como agenda os setores que compõem sua atuação, que são especificados através de sua organização em subsetores, mas nomeadamente dentro de cada missão daquilo que elegeram como prioridades atuais (Quadro 6).

Quadro 6 - Agenda/setores do BID

Educação	**Pobreza**	**Desenvolvimento**
Os sistemas educacionais com altos níveis de aprendizado do aluno alcançam as seguintes 5 dimensões do sucesso: Altas metas orientam serviços educacionais; Os alunos entram no sistema de ensino prontos para aprender; Os alunos têm acesso a professores eficazes; As escolas têm recursos adequados e são capazes de usá-las para aprender; Os graduados têm as habilidades necessárias para ser bem-sucedido no mercado de trabalho.	*Investimentos Sociais* Proteção Social Promover o desenvolvimento de capacidades e o acesso a programas abrangentes e de qualidade para populações que vivem em situação de vulnerabilidade, pobreza e extrema pobreza; Trabalho e Pensões Promoção de políticas trabalhistas e previdenciárias que contribuam para a criação de mais e melhores empregos, além da cobertura universal de aposentadorias; Gênero e Diversidade Promoção da igualdade de gênero e apoio ao desenvolvimento de afrodescendentes e povos indígenas na América Latina e no Caribe; Segurança cidadã Apoio a uma região mais segura, trabalhando com grupos vulneráveis na prevenção social, prevenção policial e melhorias nos sistemas de justiça.	*Desenvolvimento Urbano e Habitação* A) Aumentar o acesso e a qualidade da *infraestrutura e dos serviços urbanos*, tanto nos bairros formais como nos informais; B) Apoiar o acesso universal à *habitação de* qualidade, trabalhando em toda a cadeia de valor da habitação; C) Melhorar o *habitat urbano* e prevenir sua degradação, reavaliando o patrimônio histórico das cidades e prevenindo impactos ambientais adversos; D) Fortalecer a *capacidade de governança das* instituições locais, apoiando a participação dos cidadãos e a coordenação metropolitana. *Agricultura e Desenvolvimento Rural* Estamos trabalhando para fornecer maior capacitação e padronizar as ferramentas de pesquisa quantitativa que os países precisam para melhorar a segurança alimentar, combater os efeitos das mudanças climáticas e usar os recursos naturais de maneira sustentável.

Fonte: BID (2019). Disponível em: https://www.iadb.org/pt.

Apesar de o BID negar que produza qualquer tipo de interferência nas políticas públicas dos seus países-clientes e justificar isso através de uma dita “abertura” com as demandas locais e também com o atendimento das demandas sociais, acredita-se que os direcionamentos que

são preconizados para as áreas sociais são resultado de sua estratégia de modelamento do Estado para o recebimento de suas propostas de reforma; especialmente com os investimentos em saúde e educação. Entende-se que se não existir condições favoráveis para a reforma do Estado, a pauta neoliberal não se consolida, assim é preciso que a sociedade seja preparada para isto (CAVALCANTI, 2008).

A agenda do BID, em seus itens descritos (Quadro – 6), é constituída tendo como base as experiências do conjunto de países que já foram beneficiados com recursos do banco. Tais processos são considerados para originar diretrizes transpostas em documentos que produzirão novas agendas (CAVALCANTI, 2008).

A agenda para a educação proposta pelo BID é focada em *accountability*, pressupondo que os investimentos promovidos nos países periféricos se dão pela baixa qualidade do ensino. As instituições educacionais devem, portanto, se organizar priorizando os resultados, em especial, nas avaliações externas.

A percepção do BID é a promoção de desenvolvimento e já na infância podem-se definir as bases para a educação, emprego e redução da pobreza, sendo os programas os modos propícios para corrigir as defasagens causadas pela pobreza e o investimento em educação um mecanismo para redução das desigualdades gerando efeitos positivos para toda a vida (BID, 2019).

O BID assenta uma proposta educacional elencada no ideário economicista. Uma educação que deve atuar para promover a concorrência internacional e que tenha como foco a formação de competências para a promoção do desenvolvimento da economia nacional em todos os níveis e modalidades de oferta (GOROSTIAGA; TELLO, 2011).

Na agenda, ao tematizar a pobreza, o BID tem atuado de modo a favorecer um processo de produção e reprodução do capital. Este tem adotado um discurso de que a pobreza pode ser superada por via de projetos econômicos, de infraestrutura e de integração regional. Em suma, o banco atribui a um todo relacional a distribuição de renda e o desenvolvimento dos países periféricos. O que se daria, em tese, por meio da educação, do acesso a crédito e por mecanismos políticos e econômicos nas políticas públicas.

As agendas dos organismos multilaterais, como o Grupo Banco Mundial, o Grupo BID ou o KFW, entre outros são indutores da agenda dos países periféricos, inclusive do Brasil. Cada uma dessas organizações, seja pela voracidade do capital no sentido geral, seja pela adesão

aos empréstimos/financiamentos em programas, projetos ou ação específica, impõe que sua agenda seja incorporada às estruturas sociopolíticas de seus países-clientes.

Os processos de assimilação das agendas são expressos pela reconfiguração das estruturas do Estado, ou ainda, pela dinâmica que é adotada para a execução das políticas. Em tal modo, os setores e instituições, públicas ou privadas, incorporam culturas características dos entes multilaterais, assimilam sua ideologia e a reproduzem, levando ao seu contexto social e às pessoas que passam a tomar como natural a mesma lógica e a espelham de forma que a prevalência do capital é alimentada justamente pela reprodução desta cultura.

Na perspectiva de analogia, pode-se indicar que, ao analisar aspectos do imaginário de desenvolvimento, as agendas são edificadas por:

> [...] indivíduos altamente treinados e experientes – "esperts" – e instituições bem estabelecidas e abundantemente financiadas – departamentos de governos, think tanks, institutos de pesquisa, associações financeiras, etc., que são de caráter mais econômico-institucional do que civil-institucional (PEET, 2007, p. 27).

O excerto acima, sobre a arena política, serve para identificar os fazedores das agendas dos organismos multilaterais.

A OMC, especificamente o GATS, tem atuado desde sua criação na diminuição das barreiras legais para a privatização do setor de serviços, ou seja, a abertura para o comércio mundial de serviços, como educação, saúde, água, serviços postais e outros. Como agenda direta, imputada à educação, à liberalização do setor de educação para o capital internacional e tem gerado uma intensa desestruturação do ensino público, especialmente da educação superior. O processo tem culminado com criação de empresas especializadas no fornecimento de professores, currículos, avaliações de professores e alunos e certificações de cursos, solapando o ideário nacional de educação pública, gratuita e de qualidade (FORUM SOCIAL MUNDIAL, 2003).

Os efeitos do processo deliberado de privatização, estimulado pela agenda multilateral, também têm sido alargados para a Educação Básica brasileira. O modo como têm se efetivado os processos de financeirização da educação e sua abertura monetária estrangeira é adverso.

Temos, de um lado, um processo em que grupos educacionais têm se capitalizado por meio de abertura de seu capital na bolsa de valores e da associação aos fundos de investimentos, em especial, a partir dos anos 2000. De outro lado, as instituições de serviços educacionais de menor porte sendo compradas por grupos maiores, geralmente organizações internacionais (PINO, 2018).

A atuação do privado sobre a educação pública não ocorre somente pela oferta do serviço fim da escola (processo de ensino e aprendizagem). As organizações particulares têm se aparelhado e vendido para o poder público serviços diversos. A ação comercial é efetivada em nuances mercadológicas prevalecentes, que são dadas pela transferência de serviços prestados junto a um modelo formativo: uma agenda econômica plenamente comprometida com os organismos e com as perspectivas ideológicas das organizações multilaterais de quem são grandes parceiras e/ou defensoras de seus conceitos, métodos e projetos de desenvolvimento.

Os serviços prestados pelas organizações privadas são também relacionados à gestão educacional e escolar através da contratação de assessorias para secretarias de educação e para desenvolvimento de programas pertinentes à gestão e ao desenvolvimento de *softwares* para monitoramento e organização das instituições do sistema de ensino, bem como na dimensão do currículo, compreendendo insumos pedagógicos, programas de organização dos conteúdos escolares e das práticas pedagógicas (GARCIA; ADRIÃO, 2018).

A financeirização da educação é um processo em curso nos países de economias periféricas e visa, portanto, a ser mais um dos caminhos utilizados para a integração e consagração hegemônica e sistêmica mundial do capital.

No Brasil, o processo de privatização e firmação financeirista tem ocorrido por duas vias; tanto pela utilização de recursos públicos que são repassados para o setor privado, quanto pela entrada de investimentos do capital internacional na educação (PINO, 2018).

A análise do papel do grupo KFW nas pautas de educação, pobreza e desenvolvimento está atrelada diretamente aos interesses do governo alemão, na sua política desenvolvimentista e na cooperação internacional. O banco atua sob o aporte do Ministério Federal da Cooperação Econômica e Desenvolvimento (BMZ) da Alemanha, da União Europeia (UE) e em parceria com várias instituições, agências ou órgãos de seu país e de toda a Europa.

A agenda se vincula, portanto, não apenas a uma estrutura de Estado, mas a uma rede econômica que situa e prioriza os negócios e o modelo de desenvolvimento europeu. Nesta acepção, a atuação do KFW é também uma extensão das prioridades da cooperação alemã para o desenvolvimento. Ao elencar prioridades, o banco reproduz ações comuns a outras organizações. Um de seus princípios compartilhados é a redução sustentável da pobreza, um preceito comum aos objetivos e metas do milênio estabelecido pela ONU. A meta dá destaque

para a luta contra a pobreza educacional[10], um conceito vinculado ao ideário do Capital Humano, manifesto nas expressões socioeconômicas neoliberais.

O KFW, discursivamente, tem difundido que atua no financiamento de projetos que se conjugam as necessidades locais. No entanto, é nítido que o modelamento difundido teoricamente tem uma justificativa em si. A título de exemplo, na agenda da educação, priorizam a formação profissional em países periféricos. Em 2017, destinaram 42% dos recursos, de um valor total de 665 milhões euros, para este fim (KFW, 2018).

Nesse sentido, o Banco KFW busca:

> [...] atenuar os efeitos das tendências demográficas no que se refere à mão de obra qualificada e migração, com foco no financiamento da educação individual e do ensino superior, incentivando a formação profissional continuada e a aprendizagem ao longo da vida (KFW, 2018, p. 239).

Em sua agenda de desenvolvimento, entre outros aspectos, foca na proteção do clima e do meio ambiente. Os projetos comprometem-se com a redução da emissão de dióxido de carbono na atmosfera, financiando, portanto, a preservação e recuperação de florestas nos países parceiros.

Destarte, a agenda do KFW, prescrita para os países que consignam seu ideário de desenvolvimento e têm seus projetos financiados, converge-se na imposição de políticas públicas que ditam de forma conexa um contexto de competividade e ao mesmo tempo de globalização, friccionando qualificação para o trabalho e expansão descentralizada de investimentos.

Dado o debate sobre neoliberalismo, organismos multilaterais e suas influências as políticas públicas de Educação Básica no campo, no próximo capítulo, seguiremos com a análise das políticas públicas educacionais no/do campo no Brasil.

[10]Uma pessoa é definida como pobre educacional quando sua escolaridade não atinge um nível mínimo para a sociedade em que vive (BEZERRA, 2008, p. 54).

CAPÍTULO 2
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO/DO CAMPO NO BRASIL

As políticas públicas de educação permanecem constantemente sob a influência dos interesses socioeconômicos. Estão arraigadas aos processos históricos de diferentes ordens, são plasmadas por (in)evoluções e suplantadas em nome do 'desenvolvimento' nas práticas sociais, instituem-se referenciadas pelas preferências, pautas e fetichizadas nas consecuções hegemônicas e se impõem à educação. A Educação Básica, nesse processo, se sujeita e assume papel específico dado pelo contexto de sua promoção. Ao mesmo tempo em que se modela e adquire similitudes em totalidade conexa e convexa à economia global.

A Educação do campo tem sido objeto de disputa em meio aos interesses do capital e dos movimentos sociais. É na década iniciada em 1990 e a partir dos anos 2000 que, no Brasil, ela se ergue como processo educativo, iniciando sobremodo a quebra com o paradigma de educação rural para Educação do campo, transmutando-se como política pública dada por espaços de "emancipação e autoafirmação dos camponeses" (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 12).

Os pressupostos históricos da Educação do campo estiveram atrelados à concepção de educação rural a serviço do mundo urbano. Um espólio discriminatório que afirma, nas entidades de ensino, as ideias de formação a serem promovidas para os "incivilizados, rústicos e incultos", "desvalidos sociais" que precisavam ser educados pelo paradigma de vida capitalista (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 25). Nesse sentido, a atuação dos organismos multilaterais para o desenvolvimento econômico, no contexto socioeconômico e seus marcos políticos, produz condicionantes que são manifestados nas relações entre educação e pobreza.

É na conjuntura dos movimentos sociais do campo ligados aos trabalhadores e à sociedade civil e a outras organizações que são construídos os paradigmas que regulam a Educação do campo na atualidade.

O objetivo deste capítulo é discutir as políticas públicas de Educação Básica no/do campo no Brasil. No capítulo, apresentamos quatro encadeamentos analíticos. No primeiro, tem-se a revisão das perspectivas conceituais acerca das políticas públicas. Em segundo, as perspectivas sobre as políticas públicas educacionais. Em terceiro, a atuação da agenda global dos organismos multilaterais nas políticas educacionais brasileira. E como quarta questão, as

matrizes das políticas públicas de Educação no campo no Brasil, especialmente nas dimensões de educação rural e na agenda global nas políticas públicas do campo.

2.1 REVISITANDO O CONCEITO DE POLÍTICA PÚBLICA

As políticas públicas, enquanto área de conhecimento, são antecedidas por processos históricos que remontam a díade da relação "Estado" – "governo". Como área de estudo, surge na Europa correlacionada ao papel institucional do estado, no entanto, existe uma divergência histórica em sua construção enquanto campo de análise.

O termo "política" é referenciado quando temos por objeto o estudo das políticas públicas como a ação de formular propostas e implementar projetos e programas políticos na organização pública com o objetivo de apresentar responsivas ações frente aos problemas numa atuação de tomada de decisões de um governo (MENDES; GOMES, 2018).

Nos Estados Unidos, são identificados trabalhos iniciais nos anos de 1930. As discussões são produções que retratam a intervenção do governo norte-americano no tocante à busca de uma compreensão das ações estatais num quadro em que se reproduzia a ideia de uma orientação das escolhas políticas frente aos problemas em que se inserem processos metodológicos e práticas acadêmicas como campo de atuação do ente estatal (NEVES, 2014).

Em outra linha, tem-se a defesa da origem conceitual de políticas públicas, também nos EUA, no entanto, um pouco mais tardia. Nos anos 40 e 50, no contexto pós Segunda Guerra Mundial, o termo "políticas públicas" é associado ao advento de políticas sociais de saúde, seguridade social, habitação, etc., que se erigem a partir de interesses econômicos em evidência ao apregoar o papel dos governos na manutenção das estruturas sociais (PERREIRA, 1999).

Enquanto campo disciplinar, políticas públicas, na conjuntura da ciência política e social, expõe-se como conhecimento aplicado às práticas dos governos com destaque para a eficácia e eficiência das intervenções públicas (PERREIRA, 1999). Temos quatro grandes teóricos como principais orientes de seu surgimento enquanto ciência, como se demonstra abaixo (Quadro 7):

Quadro 7 - Fundadores das políticas públicas

(continua)

Teórico	Anos	Conceito	Destaque
H. Laswell	1936	Conjugação do conhecimento científico com o acadêmico com a produção empírica dos governos no diálogo entre cientistas, grupos de interesse e governo.	Expressão *Policy analysis* (análise de políticas pública).

Quadro 7 - Fundadores das políticas públicas

(conclusão)

Teórico	Anos	Conceito	Destaque
H. Simon	1957	A racionalidade pode maximizar até um ponto satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadre o comportamento dos atores e modele esses comportamentos na direção de resultados desejados.	Racionalidade limitada dos decisores públicos *(policy makers).*
C. Lindblom	1959-1979	Propôs a incorporação de variáveis como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório. Ex: o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse.	Crítica a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon.
D. Easton	1965	Definiu a política pública como um sistema de relação entre formulação, resultados e o ambiente.	Política pública – recebe *inputs* dos partidos, da mídia e dos grupos de interesses.

Fonte: SOUZA, 2006 (organização do autor).

Debruçando-se na análise, para maior entendimento, percebemos similaridades nos enfoques de Laswell, Simon, Lindblom e Easton, o que de sobremodo colaborou para que as políticas públicas endossassem o rol disciplinar do meio científico. As definições em comum dizem respeito à ligação direta entre dificuldades públicas e a resolução de problemas. Isso resulta numa multidisciplinaridade tanto teórica quanto prática nos problemas e suas soluções envolvem variados elementos e campos, além de ser extremamente necessária para a compreensão de fenômenos que envolvem a questão política coletiva (RODRIGUES, 2017).

No Brasil, o conjunto de estudos das políticas públicas acentua-se, no contexto pós-promulgação da Constituição de 1988, o processo de redemocratização do país onde se atribui ao Estado o papel de fazer cumprir garantias sociais previstas no documento. Um processo de afirmação do campo disciplinar dá-se em atenuantes contradições, dado o contexto político, econômico e social em questão (NEVES, 2014).

O quadro em evidência (Quadro 8), ao analisar as dimensões da Constituição Brasileira de 1988, indica premissas da atuação nas políticas públicas.

Quadro 8 - Premissas das políticas públicas brasileiras a partir da CF-88

(continua)

Administração pública nacional		
Políticas sociais	Política	Políticas econômicas
Inclusão à cidadania; Combate às desigualdades; Acesso ao atendimento judicial; Combate à violência estrutural; Reforma do sistema de saúde; Combate às más condições sanitárias;	Reforma política (eleitoral); Combate à corrupção; Responsabilidade fiscal; Qualidade e produtividade do serviço público; Defesa do consumidor; Decoro parlamentar; Produção legislativa;	Austeridade fiscal; Estabilização econômica; Administração cambial; Qualidade e produtividade agrícola; Qualidade e produtividades industriais;

Quadro 8 - Premissas das políticas públicas brasileiras a partir da CF-88

(conclusão)

Administração pública nacional		
Políticas sociais	Política	Políticas econômicas
Combate à má qualidade da educação; Socorro social (solidariedade).	Prestação de contas públicas; Reformas constitucionais; Consolidação da democracia.	Qualidade e produtividade nos serviços; Produtividade e qualidade comercial; Atualização científica e tecnológica.
Administração pública internacional		
"Social policies"	"Politics"	"Economic policies"
Aumento do IDH – índice de desenvolvimento humano; Afirmação e integração internacional pelo turismo, cultura, desporto, intercâmbio educacional em graduação e pós-graduação; Implementação das políticas celebradas em convenções, acordos e tratados internacionais; Implementação da Agenda 21.	Visão positiva do Brasil e do mundo; Multilateralismo; Consolidação do MERCOSUL; Participação em missões da Org. das Nações Unidas; Conquista de uma vaga no Cons. de Segurança da ONU; Consolidação de papel em organizações multilaterais como FMI, BIRD, BID, OIT, OMS, OMC, UNESCO, UNICEF.	Combate à especulação financeira; Conquista de confiança dos agentes financeiros; Consolidação de parcerias estratégicas; Atração de capitais; Atração de turistas; Conquistas de novos mercados; Atualização científica e tecnológica; Balança comercial superavitária; Expansão do balanço de pagamentos.

Fonte: OLIVEIRA (2002).

Como categoria multidisciplinar, o conteúdo de uma política pública é perpassado por diferentes objetos que abonam um resultado coletivo em questão. Sua função conjuntiva abrange áreas, interesses, temas, problemas e aspectos distintos da sociedade, numa sujeição de trajetória histórica, econômica, política e social. Incide sobre aspectos de um rol diversificado de ações e tensões de uma conjuntura espacial, temporal e grupal.

Sua definição não se esgota em um conceito, estando impermeabilizada nas práticas e manifestações propostas, impostas ou não postas. Seus temas são amplos, apresentam-se subdivididos e distribuem-se no contexto social, ainda que possa, de maneira intencional ou desproporcional, ganhar dimensões diferentes do espaço, lugar ou conjuntura que foi gerada ou criada.

A política pública, em sua composição, delimita espaços de atuação, processos e fluxo que modelarão o interesse, acesso e prioridade da sociedade a usufruto de dado produto, serviço ou benefício por meio estatal ou privado.

Para compreendermos as políticas públicas, devemos nos aventurar na ação contraditória do conhecimento aparente para o aprofundamento basilar histórico-materialista e seus elementos mediadores. Desse modo, também vemos como necessário trazer para o bojo reflexivo as manifestações tipológicas.

Um conjunto tipológico como elemento científico tem por objeto a sistematização, apresentação e exposição das categorias diferenciais envolvidas em um dado conceito. As tipologias de políticas públicas como instrumentos classificatórios proporcionam a análise e organização das variações das manifestações do público enquanto objeto coletivo. São, portanto, organismos de categorização que dão conta de desvelar o amálgama assumido, o retrato e o enquadramento dado a um fenômeno em sua origem, efeitos e nos possíveis processos de ruptura/continuidade.

Dessa forma, as definições de políticas públicas podem ser tratadas como nós conceituais. No primeiro nó conceitual, teríamos o confronto de conceito entre a base estadista ou estadocêntrica e a abordagem multicêntrica ou policêntrica. O segundo nó reside na omissão ou negligência de uma política. Quanto ao terceiro nó conceitual, tem-se um processo em que só as marcrodiretrizes estratégicas e/ou os conjuntos de programas que são considerados como políticas públicas, o que elimina os espaços locais ou regionais como também protagonistas de políticas. (SECCHI, 2016).

O debate conceitual sobre as políticas públicas não resulta em si num processo de aferição de um melhor ou pior conceito, trata-se, todavia, de uma análise que nos permite holisticamente vislumbrarmos as dimensões múltiplas de sua reflexão. Em tal sentido, não se tem a intenção de valorar um conceito, aliás, não se deve localizar o próprio conceito como uma agremiação indispensável.

Se por um lado uma política pública exige coerência entre as ações de seu proponente, a exemplo das ações de governo, sua manifestação deve ser interdependente e interligada, seja nos níveis de sua proposta, nos níveis de suas ações em parcerias. Por outro lado, deve-se ter um grande cuidado com o risco de se produzir simplificações, sistematizações, sintetizações e vulgarizações, na complexidade que é o resultado de uma política pública (NEVES, 2014).

De outro modo, temos quatro modelos teóricos para a compreensão das políticas públicas, assim sistematizados (Quadro 9):

Quadro 9 - Modelos teóricos para compreender as políticas públicas

(continua)

Modelos	**Destaque**	**Etapas/Fluxos/Atores/Características**
Modelo sequencial ou do ciclo político *(Policy Cicle)*	As políticas públicas são tomadas como resultado de um processo que se desenvolve por "etapas, num ciclo político que se repete".	- Definição do problema e agendamento; - Formulação das medidas de política e legitimação da decisão; - Implementação, e; - Avaliação e mudança.

Quadro 9 - Modelos teóricos para compreender as políticas públicas

(conclusão)

Modelos	Destaque	Etapas/Fluxos/Atores/Características
Metáfora dos fluxos múltiplos *(Multiple Streams Framework)*	As políticas são baseadas metaforicamente e em três conceitos centrais: comunidades políticas, empreendedores políticos, janela de oportunidade política.	Fluxos de variáveis: a percepção pública dos problemas (fluxo dos problemas), o conhecimento de soluções políticas e técnicas adequadas aos valores dominantes (fluxo das políticas) e as condições de governação (fluxo da política). Atores: Visíveis (*visible cluster*): governo, parlamento e os membros da administração com poder decisório. Invisíveis (*hidden cluster)*: burocratas, pesquisadores, acadêmicos, partidos políticos, mídia e opinião pública.
O modelo do equilíbrio interrompido *(Punctuated Equilibrium Theory)*	Os processos políticos são geralmente caracterizados por estabilidade e incrementalismo, pontuado ou interrompido, ocasionalmente, por mudanças de larga escala.	Propõem como chave para compreender as mudanças na agenda política, isto é, as interrupções ou descontinuidades dos equilíbrios, dois conceitos: "imagem política" (*policy image*) e "subsistema político".
O quadro teórico das coligações de causa ou de interesse *(Advocacy Coalition Framework — ACF)*	Formas alternativas de pensar o processo político: (a) encontrar uma alternativa ao modelo heurístico das etapas, que dominava o campo de estudo das políticas; (b) sintetizar os melhores contributos das abordagens *top-down* e *bottom-up*, explicativas da implementação de políticas; (c) incorporar informação técnica nas teorias do processo político.	Intervenção no interior dos subsistemas, de mediadores políticos (*policy brokers*), atores que tentam gerar compromissos entre as posições das diferentes coligações. Tipos de variáveis dos atores: Variáveis estáveis (estrutura social, regras, instituições, valores e recursos do sistema político). Variáveis instáveis ou eventos exteriores (mudanças socioeconômicas, mudanças no sistema de governo, mudanças ou decisões em outros subsistemas)

Fonte: ARAÚJO; RODRIGUES, 2017 (organização do autor).

O debate que nos situa na discussão, não por isso, os elementos e conceitos já apresentados assumem resolutamente a dimensão que se enxerga como fundamental para o contexto social atual. As investidas em questão tratam-se do movimento crítico-dialético que ensejamos trazer para conhecer o caminho discursivo, num âmago que o reverencia como processo histórico de uma ciência da própria atividade humana que está em evidência e esforça-se para perceber o movimento e as especificidades das forças sociais.

Ao examinarem-se tais variações diferenciais, chegamos a um conjunto teórico-conceitual em que Theodore J. Lowi (1964) as apresenta como regulatórias, distributivas, redistributivas e construtivas. O teórico James Quinn Wilson (1973) as divide como majoritárias, clientelista, empreendedora e grupos de interesses. Quanto a Robert H. Salisbury (1968), as expõe como distributivas, redistributivas, regulatórias e autorregulatórias. Enquanto Willian T. Gormley (1986) afirma que elas de dividem em sala operatória, sala de reuniões, audiência e baixo escalão. Willian T. Gormley (1986) as coloca como real, simbólica, pseupolítica e sem sentido. Os estudiosos Randall Ripley e Grace Franklin (1983) as

diferenciam em competitiva e protetora. As tipologias de Elenaldo Celso Teixeira (2002) são dimensionadas em estruturais, políticas universais, políticas segmentais e políticas fragmentadas. Nos elementos tipológicos de Maria das Graças Rua; Roberta Romani (2013), as políticas são classificadas em dois segmentos: no primeiro, elas são postas de acordo com a finalidade, descritas assim como compensatórias e emancipatórias e, em segundo, pela natureza de sua linguagem cotidiana, sendo, portanto, políticas econômicas e políticas de infraestrutura.

A exposição de algumas tipologias não expressa o encerramento do debate em razão de que as políticas públicas estão sujeitadas a outras interpretações, assim como podem recair-se na apresentação simplista e desconexa da complexidade que representam, o que não exclui a possibilidade de outras análises e roupagens que possam assumir. Além de, em certo nível, não proporcionar análise inter-relacionais ou múltiplas que figurem uma política num contexto real.

Na cadência em questão, deve-se também evidenciar que existem diferenças entre política de Estado e de governo. Se de um lado uma política de Estado é recorrente, com caráter mais permanente, com processos e ciclos duradouros e consolidados, articulando diferentes setores ou esfera sociais; por outro lado, as políticas de governo são mais transitórias, com temporalidade dimensionada pela atuação de um governo ou grupo político e nem sempre apresentam sistemática de atuação fática e corroborante com o modelo de Estado. E sim, por vezes, dá-se por viés político e/ou ideológico no atendimento de uma plataforma estabelecida que contemple interesses elencados por quem governa (RUA; ROMANINI, 2013).

As políticas públicas no Brasil são resultados de processos sócio-históricos. Sua compreensão se adianta a uma necessária inferência dual de análise. De um lado, tem-se uma linha histórica não linear dada por movimentos sociais contraditórios, de outro, uma inferência dada pelo contexto de Estado e pela sua constituição como campo disciplinar encorpado por elementos, conceitos e metodologias.

Com base em tal concepção de história das políticas públicas no Brasil, sua representação se dá em um emaranhado entre campo disciplinar e o contexto de Estado e em seus governos instituídos.

As influências externas em políticas públicas são assentimentos vistos não apenas no campo prático, mas também teórico, dada a própria forma com que tal cenário se origina como vertente disciplinar e também como se materializa no país. Esta explicação adianta-se em razão das múltiplas influências que sofre o Brasil, tanto na definição de suas políticas quanto na formatação dos estudos que são promovidos nacionalmente.

Apesar desta posição, as políticas públicas não assumiram na realidade brasileira tão somente o papel de reprodutoras de arquétipo preestabelecido. Para evitar essa visão reducionista, é que se faz necessária a apresentação de alguns marcos e elementos teóricos e históricos sobre o desenvolvimento das políticas públicas no Brasil no contexto disciplinar ou de sua materialização.

Na construção histórica sobre políticas públicas, partimos da análise da criação das Caixas de Aposentadoria e Pensões (CAPs) em 24 de janeiro de 1923, chamada pelo Congresso Nacional de Lei Eloi Chaves, a legislação seria o primeiro elemento de instituição da previdência social no Brasil, mesmo que tenha sido consequência de tensões, traria resultado acordado com as oligarquias ruralista em pleno domínio. Porém, os direitos seriam restritos aos operários da cidade (POLIGNANO, 2001).

Dentro desse contexto, os anos de 1930 são elencados em posição de destaque para as políticas públicas. A implantação do modelo de Estado Nacional-Desenvolvimentista seria somada à participação de profissionais de diferentes áreas de formação. Um indubitável elo de atuação do Estado para a promoção da performance e formato de políticas no modelo norte-americano, tanto nos aspectos de profissionalização do serviço público na lógica imperante quanto na busca de universalização de procedimentos administrativos no funcionamento do Estado (CUNHA; MENDONCA; 2015).

Este processo é acompanhado pela criação de instituições, como o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e o Conselho Federal do Comércio Exterior, que vão agir como ambientes privilegiados na tomada de decisões de políticas públicas com amparo técnico. De outro modo, vemos também a forte atuação exercida nos anos de 1930 pelos burocratas na definição de políticas, a título de exemplo, podemos citar a criação do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários - IAPI (FARAH, 2016).

Na perspectiva acadêmica, haverá, no mesmo período temporal, a promoção de formações realizadas pela Fundação Getúlio Vargas e por diversas universidades. Havendo uma variedade de trabalhos que apontaria como caminho nacional a composição da moderna burocracia brasileira no procedimento de formulação e prática de políticas públicas no romper de 1930, atuação orientada pelo modelo teórico de Weber (CUNHA; MENDONCA; 2015).

No período de 1945 a 1964, agentes não governamentais ganham espaço de atuação no processo de análise e definição das políticas públicas, havendo uma inferência definida por

vieses ideológicos e políticos ainda nos resquícios do formato nacional-desenvolvimentismo e na interferência estatal do liberalismo econômico.

Em 1964 a partir da ditadura imposta pelo golpe militar, a ação estatal vai ser profícua no controle social para a manutenção do governo. Desse modo, criam-se instituições como o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) para promover a análise de políticas públicas. Ainda dentro do protótipo norte-americano, outros organismos seguem a mesma lógica, como o Banco Nacional da Habitação (BNH), que criou o Departamento de Estudos e Pesquisas Econômicas Aplicadas - DEPEA (FARAH, 2016).

Os anos de 1970 são marcados por grandes tensões de organizações e entidades sociais de diferentes espaços, segmentos profissionais e movimentos sociais contra o governo militar, numa articulação de luta para a mudança de regime político.

É somente nos anos de 1980 que ocorre a "redemocratização" do país, cujo ápice se dá com o movimento que culmina com a proposta da Assembleia Nacional Constituinte de 1986 e é coroada com a Constituição de 1988, que estabeleceu elementos de participação da sociedade civil na criação, implementação e controle das políticas públicas (FARAH, 2016). É também a partir de 1985 que ocorre a significativa institucionalização do campo das políticas públicas sobre a égide da ciência política. Um movimento que resulta no desenvolvimento de pesquisas, a exemplo do trabalho pioneiro do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da UNICAMP – NEPP, bem como a criação de cursos independentes para formar analista de políticas públicas (FARAH, 2016).

A Constituição Federal de 1988 é proficuamente dotada de um quantitativo relevante de políticas públicas, estando descritas e contempladas em quase trinta por cento de documento constitucional, sendo marco importantíssimo para a história do país (LIMA, 2016).

O texto constitucional em linha participativa inaugura canais de atuação da sociedade na criação e promoção de políticas públicas. A sociedade vai ser conclamada à participação em conselhos gestores, de orçamento, conferências e audiências, entre outros meios de participação e análise em que diferentes organizações buscam qualificar-se tecnicamente para poder interferir nas políticas a serem promovidas (FARAH, 2016).

Como manifestações das políticas na Carta Constitucional, podem-se elencar três eixos centrais que são contemplados nos elementos do documento legal. São eles: Marcos Conceituais das Políticas Sociais, Marcos Conceituais da Política Brasileira e Marcos Conceituais das Políticas Econômicas (Quadro 10).

Quadro 10 - Marcos conceituais das políticas públicas a partir da CF/88

Marcos Conceituais das Políticas Sociais Brasileiras a partir da CF - 88		**Marcos Conceituais da Política Brasileira a partir da CF -88**		**Marcos Conceituais das Políticas Econômicas Brasileiras a partir da CF-88**	
Construção de um padrão público universal de proteção social Implementação de direitos sociais Estruturação de um sistema amplo de proteção social		Estado de direito constitucional Regime democrático Pluralismo político-partidário Soberania popular: eleições e reeleições Sistema presidencialista de governo Organização governamental com três poderes autônomos Prestação de Contas		Assegurar existência digna a todos os brasileiros Ordem econômica Sistema financeiro nacional Estabilidade monetária Desenvolvimento nacional	
Novos direitos e garantias fundamentais:	Políticas públicas sociais constitucionais:	Política Interna	Política Externa	Políticas econômicas domésticas	Políticas econômicas internacionais
Cidadania; Dignidade da pessoa humana; Prevalência dos direitos humanos; Valores sociais do trabalho; Liberdade; Justiça; Solidariedade; Bem-estar, sem preconceitos e discriminação.	Política de educação; Política de desporto; Política de cultura; Política de Ciência e Tecnologia; Política de saúde; Política de previdência/ Política de assistência social; Política urbana; Política da família; Política da criança; Política do adolescente; Política do idoso; Política de comunicação social; Política rural; Política do meio ambiente; Política do Índio.	Política Federativa; Descentralização política; Descentralização administrativa; Participação popular; Escolhas coletivas; Direito de ação popular; Política de direitos políticos; Política sindical; Erradicar a marginalização política.	Independência nacional; Autodeterminação dos povos; Não-intervenção; Igualdade entre os Estados; Defesa da paz; Solução pacífica dos conflitos; Relações internacionais multilaterais; Acordos internacionais; Tratados internacionais; Convenções internacionais.	Política agrícola; Política industrial; Política comercial; Política de serviços; Política do trabalho; Buscar o pleno emprego; Política de produtividade e qualidade; Valores da livre iniciativa; Política de renda; Política fiscal; Equilíbrio fiscal; Política de desestatização; Política tributária; Erradicar a pobreza; Reduzir as desigualdades regionais; Função social da propriedade; Função das micro e pequenas empresas.	Soberania; Abertura econômica; Sistema financeiro internacional; Blocos regionais; Blocos sub-regionais; Globalização; Organizações econômicas internacionais; Organizações financeiras internacionais; Superavit da Balança comercial; Equilíbrio do Balanço de pagamentos.

Fonte: BEHRING, 2011); OLIVEIRA; 2002 (reunião de informações e adaptação do autor).

O advento da nova constituição no final da década de 1980 também fez florescer fortemente uma literatura nacional que aborda as políticas públicas. Mas é a partir de 1990 que os estudos acabam ganhando outros horizontes dados pelo modelo democrático recém implantado e também pela criação de programas de pós-graduação direcionados à área (CUNHA; MENDOÇA, 2015).

Na atualidade, o campo disciplinar de políticas públicas foi fortalecido pela criação de novos cursos de políticas públicas e áreas relacionadas, como a administração pública, gestão pública, gestão social e gestão de políticas públicas (FARAH, 2016).

Secchi (2016), para descrever o quadro atual, alinha-se com a perspectiva de que o Estado deve ter o papel de reforço no enfrentamento dos problemas sociais de distribuição, assimetria e falhas de mercado e que não é o único a protagonizar a formulação das políticas. No entanto, do ponto de vista analítico e em força contraditória, segue-se na preferência de trazer a visão marxista de política pública.

A explicação da opção de análise pela relação entre marxismo e política pública justifica-se primeiramente pelo modo como se concebeu e ainda se concebe o Estado e os seus modelos de atuação. De modo que tanto em Marx como em Engels, não se identifica qualquer semente de esperança em uma figura do Estado como promotor de equidade e justiça social, ao contrário, sua figura é o de fazedor da vontade hegemônica.

Na obra *Origem da família, da propriedade privada e do Estado,* de Friedrich Engels, temos um quadro de complexidade onde o Estado nasce dos antagonismos de classes que se desenvolvem no contexto social, que são transformados pelo processo de hierarquização da sociedade, dos direitos e deveres e pelo estabelecimento de conquistas e manutenção de territórios (ENGELS, 1984), de modo que:

> Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes [...] (ENGELS, 1984, p. 193-194).

O Estado moderno, como mecanismo a serviço do capital para reproduzir a exploração do trabalhador, justifica-se pela própria natureza das políticas públicas que mantém uma sincronia organizacional, tanto em razão propulsiva, como na forma e nos interesses a que estão envoltas suas pautas de desenvolvimento.

O problema reside justamente no aspecto das necessidades sociais e da política conduzida pelo modelo de intervenção do Estado. Nisso, Gramsci nos auxilia a compreender teoricamente a sistemática de seu caráter (GURGEL; RIBEIRO, 2011):

> Como ideia-limite o programa liberal cria o Estado ético, isto é, um Estado que idealmente está acima das competições de classe, da inter-relação e embate de agrupamentos que compõe a realidade econômica e tradicional (GRAMSCI, 1975, p. 75).

Assenta-se assim, num quadro geral, a ideia de políticas públicas como força do pensamento liberal. Em contraste com este cenário, vislumbra-se que as políticas públicas sejam objeto de emancipação e respostas às lutas de classe na relação político-social, pois quando são elementos de manutenção do *status quo,* são restritos os resultados do processo de contradição que se evidenciam numa conjuntura dinâmica impermeabilizada pelos interesses hegemônicos.

O ideário marxista não situa a política pública como um conceito resoluto em si, mas traz a análise da política pública pela via de interpretação ou enfrentamento do Estado moderno.

Para pensarmos uma política pública, faz-se imprescindível que tomemos o caminho metodológico que melhor nos situe no contexto sócio-histórico atual. Desse modo, entendemos que a crítica dialética nos dá condições de compreendermos por categorias fundantes os elementos que nos cercam e justificam nossa realidade. Para tal compreensão, tem-se como alicerce o próprio desenvolvimento da história humana em sua diacrônica, contraditória e necessária relação de subjetividade e coletividade.

A crítica situa-se no modo como o Estado ou os organismos agem e sobre que batente intervencionista são geradas suas propostas, intenções e efeitos.

O capitalismo, ao produzir e reproduzir política pública, traz um efeito duplo na percepção da realidade social, pois ao mesmo tempo em que esfacela a identidade subjetiva, também esvaece nossa condição natural enquanto coletividade.

Tendo por base esse modelo de promoção da política pública, chegamos à compreensão de que elas assumem uma variabilidade orientada pelo prospecto político em voga. Podendo seguir o espectro liberal com sua proposta de benefícios sociais que situam os indivíduos no cerne das decisões nas relações de desigualdades sociais e seus efeitos, ou ainda, orientar-se pela visão social-democrática, com sua agenda compensatória e de proteção através de benefícios sociais aos mais pobres, sem que isso em si seja a resolução para superação do capital (TEIXEIRA, 2002).

Uma política pública orientada pelo marxismo não encontra uma definição conceitual no modelo capitalista de sociedade. A materialização simplista de um conceito se depara com barreiras que fazem com que uma tratativa teórica tentada possa ser sucumbida pela alienação ideológica do Estado e da classe social hegemônica.

Nesses termos, tratar política pública do ponto de vista crítico exige considerarmos as relações que se estabelecem entre Estado, governo e economia, na acepção de que são estruturas implementadas em uma determinada sociedade e em uma conjuntura histórica sem ceder aos alienantes que nos afastam da realidade.

Consequentemente, discutir políticas públicas num quadro teórico marxista exige que superemos de imediato a obstrução analítica que nos condiciona naturalmente a separar políticas públicas (sociais) e políticas econômicas, como se fossem hiatos independentes. Uma interpretação crítica que produz a percepção de que uma política pública é a materialização de ações do Estado em sua organização social e histórica que traz como resultados intensos processos de enfrentamento de interesses contrários, numa correlação de forças das classes sociais entre si e entre frações da classe hegemônica (DIÓGENES; RESENDE, 2007).

Separar economia e política é uma divisão criada pelo próprio capitalismo para assegurar sobreposição de classe. Um processo em que os proprietários privados dominam as funções econômicas e o Estado, em tese, as funções políticas, despolitizando conflitos de classes, como se estivessem tão somente ligados à opressão e à dominação econômica, sendo tal separação fundamental para a perpetuação do capital (MIGUEL, 2018).

As políticas públicas, paradoxalmente, também são dimensionadas neste quadro suscitado pela separação econômica e política, de modo que as proposições de agendas por organismos multilaterais e a materialização destas em programas ou projetos constituem o mecanismo engenhoso encontrado para a manutenção do domínio político.

Na obra *Ideologia Alemã*, Marx e Engels oferecem uma reflexão primaz que corroboramos na compreensão das relações da vida social e por certo nos escopos das políticas públicas atuais.

> A transformação da propriedade privada em propriedade do Estado se reduz, no final das contas, à concepção de que o burguês só possui como exemplar do gênero "burguês", cuja síntese se chama Estado e dá a propriedade ao indivíduo como feudo. Aqui, uma vez mais, a questão está de cabeça para baixo. Na classe burguesa, como em todas as demais classes, somente evoluem para condições coletivas e universais aquelas condições pessoais nas quais os membros individuais da classe têm sua posse e vivem. Ainda que antigamente tais ilusões filosóficas tivessem livre curso na Alemanha, atualmente elas se tornaram completamente ridículas, numa época em que o comércio mundial demonstrou de sobejo que a aquisição burguesa é totalmente independente da política, e que a política, em contraposição, é totalmente dependente da aquisição burguesa. Já no século XVIII, a política era tão dependente do comércio que, por exemplo, quando o Estado francês quis tomar um empréstimo, um particular teve de avalizar o Estado junto aos holandeses (MARX; ENGELS, 2007, p. 347).

No excerto, clarifica-se a simetria do Estado com a classe socialmente dominante. Logicamente, se a relação é simétrica, dada por elementos conjunturais de regularidade, afinidade e concordância, o papel estatal como promotor de políticas públicas não foge da condição imperante de elevação do interesse de quem domina sua estrutura. Semelhantemente, identifica-se que o domínio das relações econômicas se concentra nas mãos da classe hegemônica. As políticas, objeto de ação do Estado, estarão sedimentadas nas predileções de quem atua majoritariamente no controle de seu governo.

É interessante, do mesmo modo, situar que a atuação da classe dominante faz a política completamente dependente de suas propensões. Logo, os negócios do comércio mundial são premissas da atuação política. Por tais percepções, somos esclarecidos na compreensão dos processos dimensionais das políticas públicas e das inferências econômicos internacionais, sobre qual papel configura-se realmente a atuação dos organismos multilaterais de desenvolvimento econômico para os países periféricos.

Um desfecho é captado quando se verifica que o papel do comércio é tão relevante para o Estado, como é expresso por Marx e Engels (2007), que o Estado, para contrair um empréstimo, necessita de avalista particular. Lendo nossa realidade, as relações que se estabelecem entre os organismos multilaterais e os estados-nacionais na contração de empréstimos constituem-se como um cenário atualizado em que se tem o predomínio do capital financeiro e sua internacionalização, cujas relações se dão na produção de benefícios aos países mandatários por via das organizações supranacionais.

Em vista disso, as políticas públicas são modeladas pela classe hegemônica dentro do arcabouço de Estado e de seus governos. São, portanto, os mecanismos constituídos para aumentar o controle e a concentração dos meios de produção da propriedade privada e da população.

Logo, expor política pública através de um conceito requer um intenso exercício crítico aportado no domínio da categoria da emancipação como elemento da práxis transformadora que superará a sociedade do capital num movimento dialético do pensamento e da realidade.

Convenientemente, as políticas públicas são definidas como uma nomenclatura neutra, utilizadas para dimensionar os programas e ações da burocracia estatal. Uma linha conceitual que esconde a perspectiva indelével da lógica expressa pela ideologia dominante.

No Brasil, conceitualmente, a expressão “política pública” é desenvolvida, especialmente, a partir do modelo neoliberal implementado na década de 1990. Um conceito

objetificado como um clichê e que é utilizado como um modo de tomar proveito do conjunto de problemas sociais imperantes ao reproduzir o discurso de que o quadro de extrema desigualdade social do país é justificado não pelo modelo de Estado instaurado, mas pela ineficiência e ineficácia da estrutura estatal. Mais que isso, apresenta como solução mais adequada para a superação dos problemas a edificação da política neoliberal para a manutenção do público numa lógica de que não existem disfunções com o Estado enquanto estrutura. A dificuldade reside no seu domínio sobre determinados serviços, encontrando como solução a transferência do público para o privado (DIÓGENES; RESENDE, 2007).

As políticas públicas são modos do Estado segmentar as relações sociais dos indivíduos entre si e destes com as instituições numa sistemática de reciprocidade direcionadas em que se preza pela manutenção da ordem socialmente instituída. Um processo que obedece à lógica instaurada e que se estrutura a partir das premissas da economia como sustentáculo das relações sociais.

Delineando melhor este quadro, podemos entender que as políticas públicas assumem materialidade nas ações do Estado. São assim, o ente estatal em ação, implementando projetos de governo, seus planos e intervenções focadas em âmbitos específicos. São as responsabilidades do Estado dadas por tomadas de decisões que abrangem órgãos públicos e outras instituições da sociedade que se relacionam com as políticas implementadas (HÖFLING, 2001).

Nessa acepção, é necessário dimensionar o papel decisivo de organizações econômicas para a reprodução de políticas estatais. Mais que isso, se o Estado está a serviço de um grupo hegemônico, ainda que uma política pública assuma o viés de defesa dos socialmente vulneráveis, ela cumprirá um papel que se apresentará por uma ordem contraditória em equilíbrio ou manutenção do sistema de correlação de forças da ordem instituída. Assim, não sendo ou tendo mínima intenção de ruptura e transformação social, o que é, em muitas vezes, o propalado como justificativa para sua adoção como política. Os movimentos de emancipação podem até surgir não pelo esforço do projeto ou programa desenvolvido, mas pelas contradições enxergadas por aqueles que estão relacionados à política pública.

Incongruentemente, os neoliberais atribuem como papel das políticas públicas o Estado agir na regulação dos desequilíbrios do desenvolvimento da acumulação capitalista. O Estado é o corretor de crise, não podendo atuar ameaçando nos interesses econômicos privados, ao contrário, deve ser o grande provedor/mantenedor das liberdades individuais, do livre mercado,

ou melhor, não produtor de empecilho ao funcionamento da economia política. É ele o equalizador das relações sociais dos indivíduos para o desenvolvimento da estrutura social (HOFLING, 2001).

A análise de processos históricos concretos, cuja base conceitual, algumas vezes, edifica-se em teorizações insuficientes, quando, na verdade, necessitaria de um maior nível de abstração, são respostas analíticas apresentadas pelo ideário marxista. Para o alcance de um instrumental teórico e conceitual, exige que se indique como elementos a centralidade das classes sociais na decifração dos conflitos políticos e na compreensão do Estado e na sua vinculação aos conflitos sociais. Discutir política pública com aporte marxista exige dispor-se a libertação ideológica, a construção de categorias analíticas e rupturas das formas de dominação e de opressão instauradas no cotidiano da sociedade (MIGUEL, 2018).

A reificação desenvolvida na análise conceitual de política pública, proposta pela imersão teórica na compreensão das dimensões da realidade da história brasileira, dada pelas tipologias até a crítica marxista, nos fomentou apreciações importantes para o detalhamento da abordagem a seguir, quando discutiremos as perspectivas acerca das políticas públicas educacionais.

2.2 PERSPECTIVAS ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

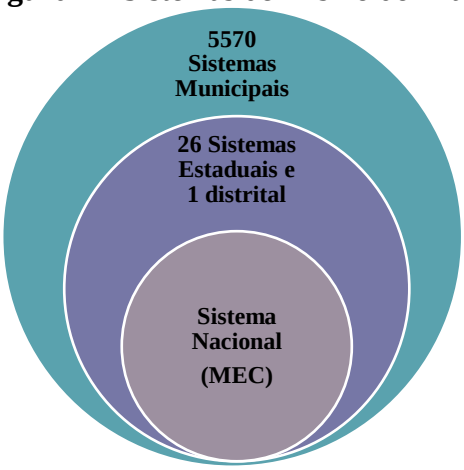
As políticas educacionais, em sua amplitude, abrangem elementos da atuação governamental, do gerenciamento do Estado e do desenvolvimento da sociedade, dentro de ações ou omissões para o fomento da educação. Desse modo, as políticas públicas educacionais abrangem elementos sistêmicos e operacionais da organização dos sistemas de ensino numa propositura que deve ser entendida a partir da centralidade da escola.

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Parecer CEB/CNE 30/2000, depois de superadas as discussões, chegou-se ao seguinte conceito de sistemas de ensino:

> [...] são o conjunto de campos de competências e atribuições voltadas para o desenvolvimento da educação escolar que se materializam em instituições, órgãos executivos e normativos, recursos e meios articulados pelo poder público competente, abertos ao regime de colaboração e respeitadas as normas gerais vigentes (CNE, 2000, p. 13-14).

Portanto, as políticas públicas educacionais são compreendidas como o conjunto de ações consagradas pelo Estado e/ou pelos governos para a administração e desenvolvimento dos sistemas de ensino com suas instituições, órgãos, recursos e meios, utilizados para a promoção da educação escolar. No Brasil, os sistemas de ensino são assim dispostos (Figura 2):

Figura 2 - Sistemas de Ensino do Brasil



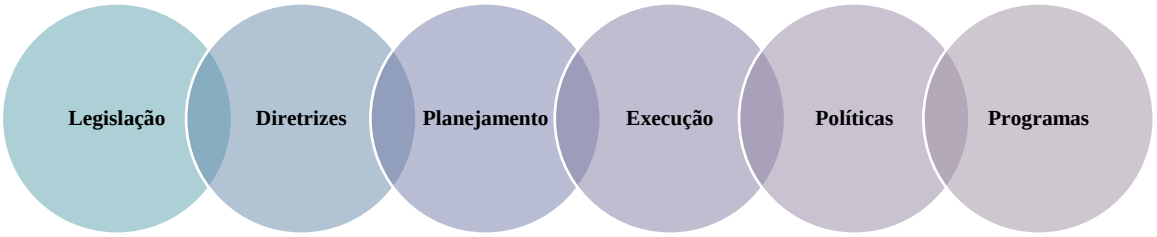
Fonte: Organização do autor (2019).

Ao caracterizar as políticas educacionais, chega-se às múltiplas perspectivas de suas configurações, pois envolvem leis e regulamentos escolares, recursos, orçamento, administração e gestão das instituições de ensino, coordenação e articulação (AKKARI, 2011).

Assim, as políticas públicas educacionais são as disposições governamentais compostas pelas relações com a economia e a sociedade civil, pela legislação, pelo financiamento e pelo controle da execução das atividades da escola, do sistema de ensino e do processo de ensino e aprendizagem.

No Brasil, as políticas são manifestadas em ações de governo para consolidar os preceitos da Constituição Federal e as Leis da Educação. O *Relatório educação para todos no Brasil* sistematizou a atuação do Estado brasileiro na promoção da educação no período de 2000-2015. Os elementos apresentados bem explicitam as políticas públicas assumidas para o período, mas também nos dá noção de que se trata de uma agenda sequencial iniciada nos anos de 1990 e que, inclusive, ultrapassa o período e ainda está a influenciar a educação nacional, independente das nomenclaturas assumidas ou do teor das políticas (Figura 3).

Figura 3 - Relações e articulações entre legislação e políticas públicas na educação



Fonte: BRASIL (2014).

Dados os elementos conceituais, precisamos retomar alguns processos históricos, no intuito de melhor discutirmos as políticas educacionais. Para esse intento, faremos o corte temporal a partir da Constituição Federal de 1988 (CF 88). Após a aprovação da CF – 88, o Brasil teve seis presidentes, no entanto, optou-se, nesta altura da discussão, não fazer uma categorização nominal dos governos, e sim apenas temporal no estabelecimento das políticas públicas a partir dos anos de 1990. De todo modo, os chefes do executivo, já elencados em outros momentos da produção, são em cronologia: Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2016-2019) e, ainda em curso do mandato, Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

A Constituição, promulgada em 5 de outubro de 1988, é a expressão maior do movimento de redemocratização do país e contempla, dentro de seu conteúdo, uma diversidade de matrizes de direitos que devem ser convertidos em políticas sociais.

A educação figura-se nessa conjuntura e assenta-se como um direito fundamental de natureza social. Está explicitada na CF/88 de forma mais objetiva entre os artigos 205 a 214, que orientam, pesando a sua relevância, a responsabilidade do Estado em suas esferas e modos de organização, os princípios e objetivos pelos quais deve ser promovida, além de indicar que para sua oferta deve ser estabelecido um sistema de financiamento.

Com o foco de atuação do Estado para o desenvolvimento da educação definido pela Constituição Federal, inaugurada em 1988, chega-se então à década de 1990.

No início dos anos 90, teve-se o que pode se configurar como um explícito movimento de abertura mais efetiva do país às articulações de organismos multilaterais, num processo em que, entre outros setores, envolve e alinha as políticas educacionais aos ideais neoliberais no contexto de globalização e de manutenção dos padrões capitalistas.

O Brasil manifesta esse alinhamento em diferentes modos. Alguns são explicitamente colocados, como a participação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, realizada de 5 a 9 de março de 1990, promovida pela ONU/UNICEF, que resultou na assinatura da *Declaração mundial sobre educação para todos* e o *Plano de ação para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*[11]. A adesão ao documento *Relatório Delors*[12], converteu-se, nessa década, para o Brasil, na diretriz a ser seguida na edificação das políticas educacionais.

Os eventos, como a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Cúpula de Dakar[13], promovidos por instituições multilaterais, foram essenciais para imprimir a modelagem da educação propalada no Brasil através das diretrizes curriculares.

Na Figura 4, mostramos como as diretrizes curriculares nacionais vão sendo construídas para atender às prescrições de Jontien e Dakar.

Figura 4 - Diretrizes Curriculares Nacionais – De Jomtien e Dakar ao presente

1. CUIDADOS E EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNICA DCN Educação Infantil (1999 e 2009)	**2. EDUCAÇÃO PRIMÁRIA UNIVERSAL** DCN Ensino Fundamental (1998) DCN Ensino Fundamental de 9 anos DCN Educação Básica	**3. HABILIDADES DE JOVENS E ADULTOS** DCN Ensino Médio (1998, 2005, 2012) DCN Educação Profissional de Nível Técnico (1991 e 2005)
4. ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS DCN Educação de Jovens e Adultos (2000)	**5. PARIDADE E IGUALDADE DE GÊNERO**	**6. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO** DCN Educação Básica (2010) DCN Formação de Professores de Educação Básica (2002) DCN Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (2006) DN Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (2009)

Fonte: BRASIL (2014).

[11]Documentos produzidos na Conferência Mundial de Educação para Todos ou Conferência de Jomtien, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. A reunião foi convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial e reuniu nações de todo o mundo. Destaca-se que a cooperação no contexto internacional nos documentos deve: "Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se responsabilidade comum e universal a todos os povos. As perspectivas de satisfação dessas necessidades são determinadas, em parte, pela dinâmica das relações e do comércio internacional" (DECLARAÇÃO, 1990).

[12]Documento produzido junto à UNESCO, resultado de pesquisa coordenada por Jacques Delors, ex-ministro da economia da França. É também intitulado como: *Educação: Um tesouro a descobrir*, trata especificamente sobre aprendizagem e estabeleceu quatro pilares para a educação no mundo: 1) **aprender a conhecer,** 2) **aprender a fazer,** 3) **aprender a conviver e** 4) **aprender a ser.**

[13]Conferência que reuniu, no ano 2000, 164 países que assumiram o compromisso de alcançar seis metas de Educação para Todos até 2015. As metas eram: 1. Cuidados e Educação na Primeira Infância; 2. Educação Primária Universal; 3. Habilidades de Jovens e Adultos; 4. Alfabetização de Adultos; 5. Paridade e Igualdade de Gênero e; 6. Qualidade da Educação.

As metas e objetivos da *Conferência Mundial de Educação para Todos* indicavam o comprometimento com a Educação Básica das crianças, jovens e adultos em sua totalidade; universalizar o acesso e a promoção da qualidade da educação, bem como eliminar as discrepâncias de gênero no ingresso à educação, e oportunizar educação para as minorias étnicas, raciais e linguísticas para os pobres, indígenas, populações das periferias e zonas rurais, nômades, trabalhadores migrantes, refugiados, deslocados pela guerra, povos submetidos a regime de ocupação e deficientes em geral (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1990).

Na *Cúpula de Dakar*, as metas e objetivos da *Conferência Mundial de Educação para Todos* foram amplificadas e traduzidas em um plano de ação com seis objetivos: educação e cuidados com a primeira infância; educação primária obrigatória e livre, especialmente para meninas e para as minorias, condições de acesso igual para jovens e adultos; alfabetização de adultos, e eliminar as desigualdades de gênero e acesso igual na educação primária e secundária (EDUCAÇÃO..., 2000)

Vê-se, nesse contexto, um movimento apoiado em elementos internacionais que são impostos na organização da educação nacional e que, em certa medida, ignoram os próprios preceitos constitucionais que deveriam ser o norte maior a ser seguido na organização do Estado Brasileiro. Um movimento de interferência dos organismos multilaterais nas políticas domésticas, que não é novidade na história do país, mas que assume outros tons à medida que o Estado Brasileiro vive um novo tempo, sua recente redemocratização.

No princípio da década de 1990, uma das principais políticas internas desenvolvidas para a educação foi o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que objetivava, em cinco anos, através da mobilização da sociedade, de órgãos governamentais e não-governamentais, promover a alfabetização de crianças, jovens e adultos, reduzindo em 70% o número de analfabetos (YANAGUITA, 2011).

No ano seguinte, 1991, foi iniciado o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991-1995), que tinha por intenção inserir o país na nova revolução tecnológica mundial na proposta de modernizar o Brasil. No mesmo período, é também lançado o Projeto de Reconstrução Nacional, que visava à reforma do Estado, apontando a modernização da economia como seu elemento fundamental (YANAGUITA, 2011).

Em 1992, o Brasil segue no movimento de interferência com a assinatura da carta de adesão ao Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, documento

da Assembleia Geral das Nações Unidas, que é de 1966, mas que só fora ratificado pelo Decreto Legislativo nº 952 de 6 de julho, vinte e seis anos após sua construção.

Numa clara manifestação da abertura do país aos interesses multilaterais, o Brasil firma uma agenda de participação em vários eventos internacionais, uma ação que é despontada com a Conferência de Jomtien e que é sequencialmente continuada em vários governos.

No ano de 1993, o governo brasileiro participa, na Índia, da Conferência de Nova Delhi, organizada pela ONU, UNESCO, UNFPA e UNICEF, que objetivava prosseguir o debate sobre a política de educação para todos da Conferência de Jomtien, evento que os países mais populosos do mundo, dentre eles, o Brasil, são seus interlocutores.

Na Conferência de Nova Delhi, o Brasil apresentou o *Plano Decenal de Educação para Todos*, que esteve em vigência de 1993 a 2003. Um documento que reunia diretrizes de ações com foco principal no Ensino Fundamental, seguindo fielmente as recomendações de organismos como UNESCO, UNICEF, PNUD, BM, etc. Um plano que não produziu grandes resultados, mas que intencionalmente atendeu às recomendações externas.

A partir de 1995, o Ministério da Educação, consolidando a orientação de suas estruturas às políticas externas e sequenciando o ideal de reforma do Estado, passa a focar no financiamento e na avaliação da educação nacional. No documento *Mãos à obra Brasil*, plano de governo de Fernando Henrique Cardoso, é colocado, entre seus elementos, as questões da descentralização da educação e as parcerias Estado e sociedade (YANAGUITA, 2011).

No mesmo ano, é posto o Planejamento Político-estratégico (1995-1998), que se direciona o foco para o Ensino Fundamental, apregoa-se o discurso de autonomia da escola, elencam-se nas três esferas públicas os ideais de se tornarem eficazes no uso dos recursos e também promoverem a articulação dos sistemas de ensino. Nesse sentido, foi implantado, inclusive, um canal de televisão via satélite para o atendimento das escolas, melhoria da gestão escolar e para as parcerias com os governos estaduais (YANAGUITA, 2011).

Já em 1996, processam-se marcos importantes na organização educacional do Brasil. O primeiro deles foi a sanção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que reestrutura a organização da educação e orienta uma infinidade de políticas públicas que devem ser convertidas em ações nos sistemas de ensino. O segundo trata-se da criação e regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com a vinculação direta e explicitação da aplicação de recursos na educação. No quesito avaliação de resultados, inaugura-se um ciclo que se

consolida com a criação de mecanismos de controle da educação expresso através do SAEB, ENEM, ENC – Provão – e CAPES (YANAGUITA, 2011).

O ano de 1997 é bastante produtivo na perspectiva da inserção de políticas/reformas na educação. Ainda no início do ano são publicados dois documentos que afetam a organização da educação nacional, especificamente a educação tecnológica e a superior. O primeiro foi o Decreto 2.207, de 15 de março de 1997, que regulamentou o Sistema Federal de Ensino ao estabelecer que as instituições públicas e privadas fossem organizadas em cinco modalidades. Já o segundo, foi o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, que retira o caráter de escolarização do Ensino Técnico ao indicar que o Ensino Médio poderia ser profissionalizante e propedêutico (HAGE, 2000).

Em dezembro de 1997, foi implantado também o Programa Garantia de Renda Mínima, nominado *Toda criança na escola* (PGRM), um programa que, em 2001, foi convertido no Programa Nacional de Bolsa Escola (PNBE), cujo principal objetivo era assegurar que crianças e adolescente de 7 a 14 anos estivessem na escola.

Seguindo ainda na perspectiva da educação, o MEC publica, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1ª a 4ª séries e, em 1998, os de 5ª a 8ª séries. Tais produções são resultados de trabalhos de consultorias. Em 1998, foi lançado o documento contento as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Um dos destaques nas políticas educacionais do país foi o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado em 2000 e assinado pelo Presidente da República em 2001. Um documento convertido na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que firma sua vigência para o período de 2001 a 2010.

A Educação Básica, no período de 2003 a 2006, quando ocorre o primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, apesar de não ter sido orientada pela continuidade efetiva do programa de reformas iniciado no governo anterior, não se caracteriza pela proposição de políticas públicas efetivas de desenvolvimento educacional. Por outro lado, foram promovidos, de modo fragmentado, programas especiais voltados ao público mais vulnerável. O maior destaque do primeiro mandato foi a promulgação da Emenda Constitucional nº 53 de 19/12/2006, que deu nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, sendo criado assim o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em substituição ao FUNDEF. O fundo, maior política de financiamento

da Educação Básica do país, passou a cobrir as três etapas da educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (OLIVEIRA, 2009).

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007) constituiu-se no conjunto de programas pensados para melhoramento da qualidade da Educação Básica.

No que tange ao detalhamento de algumas dessas políticas da educação, pode-se apresentar, no período de 2003 a 2010, a reunião de sua trajetória e materialização a seguir (Quadro 11):

Quadro 11 - Trajetória da política educacional (2003 a 2010) – Brasil

	Eixo Norteador	Aspectos Destacados	Áreas de Mudança	Alterações Normativas	Ações Federais
Década de 2000	Qualidade	Descentralização Avaliação Prioridade Educação Básica	Manutenção do período anterior (1995 a 2002)	- Emenda Constitucional n. 53/2007 Institui o FUNDEB Lei 11.494/2007 FUNDEB; - Lei 11.096/2006 Programa Universidade para Todos – PROUNI; - Lei 11.274/2006 Ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos; - Decreto n. 6.094/2007 Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – PDE; - Emenda Constitucional n. 59/2009 Institui a obrigatoriedade das matrículas na Educação Básica dos 4 aos 17 anos *Prazo para implementação 2016.	- Avaliação ENADE (2004) Prova Brasil (2005) ENEM (2009). - PROUNI (2006) - Ensino Fundamental de 9 anos (2007) - Índice de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007) Plano de Desenvolvimento da Educação

Fonte: JEFFREY (2015).

É importante lembrar o modo como as políticas se convertem e são encadeadas para os processos de legitimação de interesses do capital e, para medir o êxito de tal intento, o Estado deve estabelecer mecanismos de regulação e de avaliação. Para esse fim, é instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2007) para medir a qualidade da educação.

Dentro do PDE, é criado o Plano de Ações Articuladas – PAR (2007), que objetiva destinar assistência técnica e apoio para os municípios, estados e o distrito federal no que compete ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais que colaborassem para a qualidade da educação.

Um destaque ainda, em 2010, foi a realização da primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE) para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011- 2020. O Plano foi convertido em projeto de lei e motivo de muitos impasses e discussões gerados tanto pela sociedade civil e instituições ligadas à educação, como nas tramitações entre Câmara dos Deputados e Senado Federal. Nesse sentido, o plano foi sancionado apenas em 2014, através da Lei n.13.005, de 25 de junho, com período de atuação definido de 2014 a 2024.

No período entre 2009 e 2012, uma diversidade de políticas e programas foi erigida e atrelada ao desenvolvimento dos objetivos e das orientações das organizações multilaterais, firmados nos eventos dos quais o Brasil foi signatário. Dentre as políticas destacam-se: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010); Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012); Programa Nacional de Educação do campo (2012); Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (2010), Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA (2010); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2012), Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância (2012); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012) (BRASIL, 2013).

Alguns programas também foram adicionados à organização estrutural da educação. Dentre eles: Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor (2009); Universidade Aberta do Brasil – UAB (2009); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec (2011)**;** Mulheres Mil (2011); Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012), e Programa Nacional de Educação do campo – PRONACAMPO (2012).

Assim, muitas outras políticas, programas e projetos como configurações das políticas educacionais foram desenvolvidos no curso histórico retratado. Aqueles que são citados são apenas algumas das conversões que se alcançaram para caracterizar a discussão. Destacam-se

também outras políticas que são manifestadas em programas suplementares e acabaram ultrapassando períodos de vigência de governos.

Como programas suplementares, instituídos para garantir recursos materiais e/ou serviços, indicamos alguns principais: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE); Caminho da Escola, e Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE).

Ressaltam-se também algumas políticas educacionais que resultaram na expansão do Ensino Superior e da educação tecnológica e profissional, sendo elas: Fundo de Financiamento Estudantil - FIES (2001, alterações em 2007, 2010 e 2017); Programa Universidade para Todos - PROUNI (2005); Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas – REUNI (2007), Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/Institutos -Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (2008).

Mais recentemente foram implementadas algumas políticas. Duas delas, com caráter de temática mais ampla, mas com grande repercussão na educação, sendo elas: a Portaria Normativa/MEC nº 983 – Grupo de Trabalho de Serviços Relacionados à Educação e a Emenda Constitucional 95 – Novo regime fiscal (2016). Já as demais são políticas especificas para a educação: Novo Ensino Médio/Lei 13.415/2017, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, (2017); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC (2018), Programa de Residência Pedagógica - PRP (2018).

As políticas educacionais elencadas anteriormente são plenamente alinhadas aos interesses do capital e são orientadas pelas agendas neoliberais manifestadas nas figurações dos organismos multilaterais. Nesse percurso histórico, tem-se vivido governos que teoricamente oscilam na separação direita *versus* esquerda. Porém, ambos se constituem em propaladores dos ideais neoliberais ao alimentarem nas políticas educacionais nacionais o favorecimento do capital internacional em diferentes linhas e medidas.

Elementos neoliberais, como a privatização, são alargados ao longo da década de 1990 e se estendem até os dias atuais. Inicialmente, de forma direta, com transferência do público para o privado em diferentes setores, posteriormente, através de regulações das agendas multilaterais em vários temas e áreas. Especificamente na educação, isso se dá através da

injeção de dinheiro público para financiar programas em instituições privadas, o que acontece especialmente na educação superior, a título de exemplo, o FIES e PROUNI (DAVIES, 2016).

Nesse sentido, verifica-se que a natureza neoliberal dos governos que se sucedem coloca em questão se nossa educação tem seguido na organicidade de sua política educacional para legitimamente atender aos interesses nacionais, ou se apenas tem seguido no caminho de continuar e aprofundar a reprodução dos interesses neoliberais.

Apresentadas as perspectivas acerca das políticas públicas educacionais, seguimos na próxima subseção, no intento analítico de caracterizar a atuação da agenda global nas políticas educacionais do Brasil.

2.3 A ATUAÇÃO DA AGENDA GLOBAL DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

O Brasil, tradicionalmente, tem retratado, em sua história diplomática, a participação como signatário de diferentes acordos ou a composição participativa em organismos ou blocos, tanto de ordem bilateral como multilateral em diferentes posições, mas geralmente em condições concebíveis aos países do Sul ou em desenvolvimento.

Os organismos multilaterais e suas estruturas foram erigidos sob os arcabouços dos conflitos de interesses como possíveis mediações ou soluções para problemas sejam de qualquer ordem. Nas ações dessas agências, aparecem sempre recorrentes os processos econômicos, algumas vezes maquiados ou elencados como pano de fundo.

Estruturas como estas se modelam por uma capacidade extraordinária que possuem a condição de se reinventar, com uma sagacidade permanente de mimeticamente se adequarem e camuflarem em espaços locais sem deixar de impor sua agenda global. Assim, produzindo, nos países em que lançam suas influências, catalisadores de suas agendas que agem de modo tão sutil e ao mesmo tempo tão agressivos, que, por vezes, imaginamos, mas não conseguimos mensurar em concreto sua força, nos levando a pensar até que não produzam efeitos adversos.

As organizações internacionais fixam suas agendas para a educação convergindo em três pontos: promoção da educação para o desenvolvimento; institucionalização, padronização e disseminação de discursos difusores de seus ideais, e assistência técnica e financeira aos projetos educacionais (BERNUSSI, 2014).

A agenda dos organismos multilaterais para a educação valida uma percepção de educação configurada aos ideais mercadológicos com a concatenação expansiva da globalização da economia pelo viés neoliberal. A oferta da educação para o provimento das propensões mercadológicas e do desenvolvimento econômico significa efetivamente acentuar sua vinculação às pautas em que suas ações serão trazidas como espectros camuflados dos valores econômicos. Estes liquidam a educação para a promoção da equidade e justiça social para uma categoria de objeto, reduzido à condição de uma oferta como serviço, o qual, como produto, precisa ser gestado e avaliado para que sua reprodução seja corrente ao capital. Na lógica neoliberal, a educação, como elemento de apropriação individual, deve ser privatizada para seguir uma lógica de conjunto.

A título de exemplo, em 1963 o Banco Mundial inaugura sua agenda oficial e pública de investimentos da educação, constituída por uma série de financiamentos de projetos educacionais organizados para a formação de mão de obra capacitada para o exercício de atividades técnicas de várias ordens e níveis voltados especificamente para o desenvolvimento econômico. Com atenção à formação para a indústria e agricultura, seguindo uma metodologia internamente desenvolvida para o cálculo de qualidade da mão de obra local, uma clara manifestação de sua propensão aos conceitos do capital humano (MELLO, 2012).

No entanto, é somente em 1970 que, pela diversificação das áreas de atuação do Banco Mundial, inicia-se a agenda de financiamento aos projetos da área social sob a justificativa de que seria preciso aliar crescimento educacional com a necessidade de mão de obra nas economias em desenvolvimento e na correção dos desequilíbrios estruturais. Momento em que também promovem o foco na questão da pobreza em duas perspectivas: redistribuição com crescimento e necessidades humanas básicas. Configuração utilizada para justificar as ações e orientações do banco na diluição de sua proposta de desenvolvimento (MELLO, 2012).

A natureza de tais agendas edifica-se em processos que influenciam as políticas econômicas e sociais dos países e repercute em pastas governamentais como a educação, firmando a necessidade de ampliação dos sistemas educativos que devem arrolar os processos de globalização como mote maior para modernização das economias periféricas. Sendo também imperante e legitimada a cultura e as ideias dos países desenvolvidos economicamente como o modelo a ser alcançado pelos países pobres ou em desenvolvimento. O papel das agendas é manter e aprofundar os negócios capitalistas. O efeito de tudo isso na educação é a disseminação de práticas consideradas transnacionais.

A recorrência do Brasil aos processos de adesão às agendas internacionais intensifica-se na década de 1990[14], dado seu contexto histórico, mas perdura até a atualidade. Em comum, as agendas trazem uma perspectiva consensual da ligação relacional entre educação e desenvolvimento num intento do aprofundamento da globalização, num emaranhado de interesses, campos e áreas dos conhecimentos, mas sempre trazendo o elemento comum da política como orientadora aos empréstimos/financiamentos recebidos pelos países.

Nesses processos, tem-se constituído uma contínua dependência que é imposta através das agendas, já que sua natureza e conteúdo se propagam para além do projeto financiado pelos empréstimos, sendo fator de mensuração ativa da lógica clara de sujeito agregados ao mercado.

Na prática, as agendas do Banco Mundial, do BID, do KFW, etc., afluem e se entrelaçam para enaltecer o discurso de consolidação do setor privado em detrimento do público na promoção de uma qualidade atrelada a padrões internacionais. Estes remetem aos interesses de suas estruturas hegemônicas, colocando sempre o pressuposto do desenvolvimento atrelado aos seus moldes como cenário a ser alcançado pelas economias em desenvolvimento.

A educação, como uma preocupação multilateral, é firmada a partir de duas percepções corroborativas ao desenvolvimento. De um lado, a ideia de educação com investimento em capital humano; do outro lado, a educação colocada como direito humano (BERNUSSI, 2014).

O intento da inferência multilateral é evidenciado pela imposição de uma ordem socioeconômica que, na educação, deve se figurar como a organização de um complexo educativo global. Um sistema que está diretamente relacionado com a formação humana como força capital, residindo assim a necessidade de nos debruçarmos também sobre as perspectivas teóricas do capital humano.

As origens do capital humano são dadas por contextos múltiplos. Um pensamento inicial o situa no século XVII, com Charles Davenant, na defesa da importância do homem para seu país, num olhar mercantil pela sua mão de obra. Adam Smith (1776), em sua percepção, elenca que a condição liberal é melhorar para a prosperidade do indivíduo. Alfred Marshall (1890), ao qualificar as riquezas em bens materiais e imateriais, trouxe a manifestação do capital humano ao apresentar os bens imateriais como qualidades e habilidades, onde a falta de oportunidade coibia o desenvolvimento das riquezas nacionais (KELNIAR; LOPES; PONTILI, 2013). No entanto, é também catalogada na percepção de Stuart Mill (1848), quando relaciona a educação

[14]Estudos realizados por Alves (1968) e Arapiraca (1982) já indicavam, através dos acordos assinados entre os governos brasileiro e estadunidense, a influência de organizações multilaterais e suas agências na educação brasileira.

como um modo eficaz de alterar os hábitos da classe trabalhadora, uma formação para o que chamaria de cultivo do bom senso, julgamento das circunstâncias, domínio intelectual e decorativo. Mais que isso, concepção de educação como treinamento, adestramento para o trabalho (FRIGOTTO, 2010).

Marx também apresenta a Teoria do Capital Humano dentro da perspectiva de análise do comunismo para superação das desigualdades sociais ao criticar Smith e conceituar o método utilizado pela classe dominante para produção da exploração do trabalho humano pelo capitalismo (KELNIAR; LOPES; PONTILI, 2013). Sua análise distingue-se por situar o capital humano como uma ideologia interesseira que, nutrida pela classe burguesa, consolida a exploração do trabalho assalariado.

> Para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidades e aptidão num determinado ramo do trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessária uma formação ou um treinamento determinado, que, por sua vez, custam uma soma maior ou menor de equivalentes de mercadorias (MARX, 2017, p. 246).

No início da década de 1950, o capital humano é debatido no contexto dos impactos pós-guerra e nas necessidades de desenvolvimento econômico e social. Mas só se consolidaria como teoria através do grupo de estudos de Theodore Schultz.

> O conceito de capital consiste em entidades, que têm a propriedade econômica de prestar serviços futuros de um valor determinado. Esse conceito não deve ser confundido com o de capital como uma entidade fungível. Ao classificar-se o capital que presta serviços futuros, é conveniente começar com uma dicotomia, a saber, a do capital humano e não-humano. Nenhuma dessas duas classes de capital é homogênea; ao contrário, cada qual, na verdade, consiste em muitas formas diferentes de capital e cada qual é, por conseguinte, extremamente heterogênea. Não obstante, a distinção entre capital humano e não-humano é real e analiticamente fundamental [...]. A característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas a coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo. Segue-se que nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui. Tem de acompanhar, sempre, o seu capital humano, quer o sirva na produção ou no consumo. Desses atributos básicos do capital humano, surgem muitas diferenças sutis entre o capital humano e não-humano, que explicam o comportamento vinculado à formação e à utilização dessas duas classes de capital. (SCHULTZ, 1973, p. 53).

A teoria do capital humano situa a educação como engrenagem de preservação do poder do capital. A educação é, então, um necessário investimento para o progresso do desenvolvimento econômico, bem como para a seguridade da lógica competitiva do capital. É,

portanto, em sua lógica, uma necessidade dos países que, ao promover a educação, equalizam-se aos constructos do capitalismo de forma que o investimento na educação do trabalhador gere ganhos na produção e resultado econômico e social.

Para a teoria do capital humano, as pessoas, quando recebem investimentos e têm a melhoria de sua capacidade de produzir, podem alçar outros patamares sociais e ascenderem em status econômico pela força de seu trabalho melhor qualificado. O que nos parece uma construção ilusória da educação, mas que se faz justamente necessária para que sua condição de produzir e alargar esta imagem aparentemente positiva do capital humano seja perpetuada.

No contexto atual, a teoria do capital humano se converteu ao espectro da globalização e se dotou de novos enredos que convergem no papel dos organismos multilaterais para com os países pobres e de economia menos desenvolvida. Ela está presente dentro dos modelos educacionais impostos através de políticas, programas e projetos dos países e das organizações centrais do capital, que ditam o modo, suplantam e esfacelam os preceitos e modos de fazer educação em suas condições locais dos países. Imputando uma educação concatenada ao mercado mundial e ao desenvolvimento econômico de fazer cumulativo e não equitativo (SILVA; LENARDÃO, 2010).

Sendo, então, o BM, o BID, o FMI, a OCDE, etc., recomendadores do capital humano, inferindo na busca da formação um modo de solucionar os problemas sociais, uma formação que vincula nível formativo com crescimento econômico de um país, ligando a escolarização à qualidade de vida, melhoria de renda e condição social, sendo estes os descritores de suas agendas (SILVA; LENARDÃO, 2010).

Na ótica da teoria do capital humano remontada por Smith e demais teóricos de sua linha, a educação vincula-se ao desenvolvimento, renda e mobilidade social. Logo, o conceito de capital humano encontra elementos de sustentação no crescimento econômico, sendo a educação um interesse macroeconômico que vincula desenvolvimento do país com os avanços educacionais, um processamento de formação para além do ambiente da escola, que restringe as capacidades intelectivas, desenvolve as atitudes e transmite os conhecimentos geradores de capacidades de trabalho (produção) (FRIGOTTO, 2010). De maneira que:

> A tese central da teoria do capital humano que vincula educação ao desenvolvimento econômico, à distribuição de renda, configurando-se como uma ‘teoria de desenvolvimento’, sem desviar-se de sua função apologética das relações sociais de produção da sociedade burguesa, vai desdobrando-se, no campo da pesquisa, em trabalhos aparentemente contrários (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

Ao centralizar a economia no processo educativo, a teoria do capital humano desloca para o indivíduo a responsabilidade pelo desenvolvimento social, num processo em que produtividade, renda e ascensão social são puramente dependentes da vontade dos trabalhadores.

Construído o debate sobre a atuação da agenda dos organismos multilaterais sobre política públicas e especificamente sobre as políticas educacionais no Brasil, prosseguimos a análise das matrizes das políticas públicas de Educação do campo.

2.4 AS MATRIZES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO BRASIL

A análise das matrizes das políticas públicas de Educação no campo no Brasil é erigida a partir de um percurso histórico que, a princípio, é manifestado pelas contradições da educação rural, para depois, numa história bem mais recente, converter-se nas possibilidades de emancipação, advindas com sua transformação em Educação do campo.

A procura por desenvolvimento é perseguida dentro do modo de produção capitalista incessantemente. A educação figura em tal direção como um mecanismo que em sua promoção significa desenvolver-se economicamente. Enquanto o desenvolvimento rural, por conseguinte, em manifestações específicas ou mais conjunturais e sistêmicas, é sempre refém da promoção de políticas públicas.

A Educação no campo como política pública tem um quadro específico, mas ao mesmo tempo difícil de ser elencado em razão das subalternidades históricas criadas em torno das áreas rurais e/ou do campo. Uma subalternidade dada, de uma forma geral, pela reprodução de que esse é um espaço do atraso tecnológico, econômico, político e cultural. Um contexto que, na verdade, é impositivamente gerado. Historicamente, o campo tem uma educação constituída por deficientes modos de oferta ou simplesmente inexiste o oferecimento.

Para compreendermos um pouco das matrizes das políticas de Educação no campo no Brasil, consideramos importante que analisemos conceitualmente alguns elementos do discurso proferido por Julius K. Nyerere, em 21 de julho de 1979, na Conferência Mundial sobre Reforma Agrária e Desenvolvimento Rural (12 a 21 de julho de 1979) da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), em Roma. O então presidente da Tanzânia apresenta a relação entre desenvolvimento e educação.

O pronunciamento inicialmente elenca o valor da conferência como resposta à pobreza rural absoluta, tendo por objetivo a eliminação da pobreza, da ignorância e da doença. Em seu discurso, alguns elementos, que destacamos, ora elencam uma caracterização de sua época, ora representam uma segmentação atualizada de nossa realidade em razão da sua perspicácia. Quando trata que o desenvolvimento rural requer decisões políticas, a pobreza é posta como uma questão de destaque, e a luta contrária a ela firma-se como um ato plenamente político, alertando que o "desenvolvimento rural afeta as relações sociais entre os homens e os grupos" (WERTHEIN; BORDENAVE, 1981, p.19).

Desse modo, o documento organiza-se nos seguintes itens: A política do "transbordamento"; O desenvolvimento rural requer decisões políticas; A reforma agrária é um pré-requisito; Diversificação rural; O uso de excedentes rurais; Transferência de recursos; Poder para o povo; O desenvolvimento rural é o desenvolvimento nacional; e As áreas rurais do mundo.

Já em 1979, éramos alertados para o fato de que o desenvolvimento rural havia se tornado uma preocupação intelectual e um assunto de interesse de agências internacionais, como BM. Mais que isso, era também relevado um quadro ainda persistente atualmente, que torna a pobreza urbana mais evidente do que a rural. Por outro lado, contraditoriamente, coloca as áreas rurais como solução para os problemas da pobreza urbana (WERTHEIN; BORDENAVE, 1981). Uma solução muito simplista para a complexidade contextual, que envolve o mundo urbano periférico, seus pobres e suas pobrezas e o mundo rural e as condições sociais.

O ideal de desenvolvimento elencado por Julius Nyerere situa a superação da pobreza nas áreas rurais como um simples problema que seria resolvido pela eficiência na produção agrícola, além de localizar a política de desenvolvimento rural como uma política de desenvolvimento nacional. No entanto, admite que o desenvolvimento rural deva ser focalizado em dois níveis: internacional e nacional.

No nível internacional, buscava-se uma nova ordem econômica através dos sistemas internacionais de apoio ao comércio, crédito e moeda, entre outras formas. Um processo que realmente se consolidou ao longo da história econômica mundial e foi estruturado por agendas específicas como já elencamos. No nível nacional, refere-se mais especificamente ao papel dos países de economias periféricas, o acolhimento das ações políticas aplicadas universalmente ao conjunto de nações (WERTHEIN; BORDENAVE, 1981).

Com uma nova roupagem e por manifestações históricas e conceituais, pode-se afirmar que as matrizes da educação rural se estabeleceram e ainda se situam nos ideais capitalistas de produção. Nisso, Werthein e Bordenave (1981, p. 163) nos dizem: “o desenvolvimento das comunidades agrárias nos países capitalistas é um processo exógeno e fruto da subordinação da agricultura ao modo de produção”. Evidentemente que, em meio ao escabroso processo de exploração, também surgem matrizes que manifestam a luta contra-hegemônica através dos movimentos sociais do campo.

Ambas as manifestações serão bem desenvolvidas quando tomamos o caminho histórico por análise. Na subseção seguinte, apresentamos uma abordagem da educação rural na agenda global e as políticas públicas de Educação no/do campo no Brasil.

2.4.1 Educação no campo na agenda global da política educacional

No histórico das políticas educacionais no campo, firmou-se um cenário em que suas ações se apresentam como reproduções urbanocêntricas, despontadas em pedagogias hegemonicamente impostas, extremamente compromissadas com o sistema capitalista. Por outro lado, também podemos enxergar, no movimento dos trabalhadores do campo, uma luta travada por acesso a uma educação socialmente referenciada, o que ao mesmo tempo produziu inferências importantes para novas políticas da educação específicas para o campo.

Todavia, encontramos, na Educação no campo, movimentos contraditórios em que as influências dos organismos multilaterais se dão nos processos educacionais pela ação do Estado tanto na educação rural clássica quanto nas propostas de Educação do campo suscitadas pelos movimentos sociais.

A complexidade da atuação do capital tem produzido novos espaços e conjunturas políticas que não se limitam aos contextos de nações ou de territórios. Pela ação dos organismos internacionais que buscam por desenvolvimento, figurou-se um processo em que os promotores ou impulsionadores das políticas públicas se deslocaram de suas organizações nacionais e passaram, por via da centralização econômica mundial, a agir impondo ideologias, programas e projetos.

Os ministérios da educação ou organismos similares nos países, especialmente os periféricos, têm cada vez mais assumido a condição de reprodutores de políticas globalmente

acordadas em benefícios dos países desenvolvidos para a manutenção da condição de dominação.

Desvelando a ação dos organismos internacionais, identificamos os projetos financiados pelo Grupo Banco Mundial para a Educação rural. Elencamos os documentos que compunham ou compõem o rol de projetos financiados especificamente ou relacionados à Educação no campo, refazendo a investida de Moretti (2017).

As informações apresentadas (Quadro 12) nos auxiliam na construção de uma retrospectiva histórica da disposição das políticas públicas no Brasil, especialmente para caracterizar a educação rural como uma proposta que ganha muito mais ênfase recentemente. Este conjunto de ações estatais, derivado dos financiamentos, converge num elemento comum aos projetos, ou seja, o ideal de desenvolvimento nas áreas rurais.

Quadro 12 - O Banco Mundial – Projeto e financiamentos para a Educação no campo

(continua)

Projeto	Datas Aprovação – Encerramento
Education Project (02)	12/11/1974 - 31/12/1982
Brazil - Second Education Project	12/11/1974 - 31/12/1982
Technical and Agricultural Education Project in Brazil	30/03/1971 – 30/06/1978
Second Education Project Brazil (Loan 1067 BR)	12/11/1974 – 31/12/1982
Rural Development Project in the State of Rio Grande do Norte (Loan1195 - BR)	11/12/1975 – 30/09/1984
Rural Development Project in the State of Sergipe (Loan 1714 – BR)	31/05/1979 – 30/09/1985
Agricultural Research I Project	27/04/1976 – 30/06/1983
Nutrition Research and Develpment Project in Brazil (Loan 1302 BR)	24/06/1976 – 30/06/1983
Brazil - Minas Gerais Integrated Rural Development Project	11/01/1977 – 31/12/1984
Vocational Training Project in Brazil (Loan 1452 BR)	4/05/1976 – 31/12/1980
Ceará Rural Development Project – Ibiapaba (Loan 1488-BR)	13/09/1977 – 31/12/1985
Paraíba Rural Development Project - Brejo (Loan 1537 BR)	28/03/1978 – 30/09/1986
Agricultural Extension I Project	28/03/1995 – 31/12/2003
Bahia Rural Development Project (Loan 1589 BR)	06/06/1978 – 31/12/1985
Northeast Basic Education Project (Loan 1867 BR)	10/06/1980 – 1/09/1987
Minas Gerais Second Rural Development Project (Loan 1877 BR)	19/06/1980 – 31/12/1987
Ceará Second Rural Development Project (Loan 1924 BR)	2/12/1980 – 31/12/1987
Piauí Rural Development Project (Loan 2015 BR)	04/05/1971 – 31/01/1979
Second Northwest Region Rural Development Project (Loan 2116 BR)	25/03/1982 – 31/12/1988
Maranhão Rural Development Project (Loan 2177 BR)	10/06/1982 – 31/12/1988
Technician Training Project	8/12/1983 – 30/06/1990
Northeast Basic Education Project 02 (Loan 3604 BR)	13/05/1993 – 31/1998
Third Northeast Basic Education Project (Loan 3663 BR)	23/11/1993 – 31/12/1999
Land Management III Project – State of São Paulo (Loan 4238 BR)	28/10/1997 – 30/11/2008
School Improvement Project – FUNDESCOLA I (Loan 4311 BR)	2/04/1998 – 30/06/2001
Second School Improvement Project - FUNDESCOLA II (Loan 4487 BR)	8/06/1999 – 31/12/2005
Bahia Education Project (Loan 4592 BR)	20/12/2000 – 30/06/2003
Ceará Basic Education Quality Improvement Project (Loan 4591 BR)	20/12/2000 – 30/06/2008
Natural Resource Management and Rural Poverty Reduction Project (Loan 4660 BR)	20/12/2000 – 30/06/2008
Paraná Biodiversity Project	21/052002 – 31/01/2009
Third School Improvement Project – FUNDESCOLA IIIA (Loan 7122 BR)	13//6/2002 - 30/06/2008
Amapá Sustainable Communities Project (Loan 7265 BR)	7/12/2004 - 31/12/2010
Bahia Education Project – Second Phase (Loan 7186 BR)	30/06/2003 – 30/06/2007
Bolsa Família Project (Loan 7234 BR)	17/06/2004 – 31/12/2009
Maranhão Integrated Program: Rural Poverty Reduction Project (Loan 4735 BR)	18/05/2004 – 31/12/2008

Quadro 12 - O Banco Mundial – Projeto e financiamentos para a Educação no campo

(conclusão)

Pernambuco Integrated Development: Education Quality Improvement Project (Loan 4754 BR)	14/10/2004 – 30/06/2010
Ceará Inclusive Growth Project – SWAp II (Loan 7600 BR)	30/07/2008 – 30/06/2012
Sergipe State Integrated Project: Rural Poverty (Loan 7595 BR)	23/09/2008 a 30/06/2012
Piauí Green Growth and Inclusion Development Policy Loan (Loan 8128 BR)	6/03/2012 - 30/03/2013
Swap to Strengthen Public Investment Project (Loan 8155 BR)	1/05/2012 – 31/05/2019
Expanding Opportunities, Enchancing Equity in the State of Pernambuco (Loan 8142 BR)	22/03/2012 - 31/03/2013
Tocantins Integrated Sustainable Regional Development Project (Loan 8185 BR)	26/07/2012 – 31/12/2020
SWAp for Paraná Multi-sector Development Project (Loan 8201 BR)	6/11/2012 – 30/11/2019
Rio Grande do Norte Regional Development and Governance Project (Loan 8276 BR)	25/06/2013 – 31/03/2021
Strengthening Public Policies for Improved Service Delivery – Development Policy Loan (Loan 8319 BR)	5/12/2013 – 31/07/2015
Acre Social and Economic Inclusion and Sustainable Development Project – PROACRE	18/12/2008 – 31/31/2021
Additional Loan - Acre Social and Economic Inclusion and Sustainable Development Project (PROACRE) (Loan - BR)	29/09/2014 – N/A

Fonte: BANCO MUNDIAL (2019). Disponível em: <http://projects.worldbank.org/>. Acesso em: 17 maio 2019.

A evolução dos projetos, programas e ações, que compuseram e compõem as políticas públicas em Educação no campo, está consolidada em uma agenda de desenvolvimento que coloca os processos educativos da educação brasileira em sintonia com os mecanismos de fortalecimento do capital dado pelo controle e regulação do Estado na estratégia de consolidação econômica por via da formação dos sujeitos.

O que é depreendido como um contíguo de mudanças estabelecidas pelo alargamento da globalização calcada na ideologia neoliberal. Estes chegam ao campo, às florestas e às sociedades, que se edificam com seus projetos de vida nestes territórios de modo agressivo e impositivo, fincando a hegemonia global e seu processo de (re)estruturação social (FERNANDES; MARQUES; SUZUKI, 2007).

Os países capitalistas, desenvolvidos sob a orientação do desenvolvimento rural, regem seus acordos e empréstimos/financiamentos para os países periféricos muito endividados, promovendo através das instituições financeiras internacionais a criação de redutos neoliberais.

O que é fortalecido ideologicamente pelas justificativas de promoção de práticas de governança dadas por transparência, anticorrupção e sistemas jurídicos confiáveis, condições de crescimento econômico, estabilidade macroeconômica, desenvolvimento dos setores privados, remoção dos obstáculos aos investimentos privados, domésticos e estrangeiros, e livre mercado (PEET, 2007). Dessa forma, agem sobre os direitos sociais nos países periféricos, assim como modelam os projetos de Educação no campo.

Os projetos aprovados pelo BM possuem múltiplas dimensões, não se restringindo a apenas uma área de atuação. Além disso, observamos que alguns desses programas possuem

conotações diferentes, mas intentos semelhantes, versões em vários países. Para melhor compreensão, podemos elencar alguns desses campos de implementação. Como exemplificação temos: formação técnica agrícola e industrial, economia doméstica, trabalho extensionista de assistência técnica, organização de posses de terra e titulações, pesquisa em agricultura, consumo alimentar, programa de políticas agrícolas, melhorias nas condições de vida dos pequenos produtores, aumento de produtividade e expansão das áreas de cultivo, expansão da educação e projeto de Educação Básica, empregos no campo, desenvolvimento cooperativo, desenvolvimento sustentável da agricultura, *softwares* para currículos e treinamento de pessoal, redução da pobreza rural, conservação da biodiversidade e gestão sustentável de recursos naturais, pesca, saneamento, proteção a inundações, agroindústria, turismo, construção e mineração / metalurgia, gestão fiscal e no setor público (BANCO MUNDIAL, 2019).

Os organismos multilaterais, ao investirem nos países, pedem como permutas ou contrapartidas: abrir mão de seus mercados para a competição estrangeira, privatizar empresas públicas, tirar o Estado do fornecimento de serviços, reduzir o déficit no orçamento do governo, reorganizar a economia, diversificar as exportações, enfim, flexibilizar seus mercados de trabalho (PEET, 2007).

A alocação dos recursos dos projetos apoiados pelo BM rebaixa o governo brasileiro e suas estruturas de Estado a uma condição de subserviência que inicia com a avaliação financeira para manutenção de sua capacidade de pagamento e se estende até o nível de direcionamento das políticas públicas. O que é realizado por mecanismos previstos nos acordos e na longevidade de sua agenda. Morretti (2017, p. 189-190) apresenta alguns exemplos de como a política neoliberal é implementada neste processo:

> I. Reformas em busca de melhorias na eficiência da educação, expansão às atividades de formação para mão de obra, crítica à ‘excessividade acadêmica’ para os currículos.
> II. Expansão da educação primária para áreas rurais, com formações técnicas às famílias, treinamentos de professores e gestores em cursos formais e não formais.
> III. Mobílias para salas de aula e consultoria de técnicos do Banco Mundial aos profissionais da secretaria de educação, voltada à reorganização do ensino primário.
> IV. Construção de escolas primárias rurais, com novo currículo e materiais (selecionados pelo BM) e formação de professores e supervisores.
> [...]
> VI. Melhoria da educação primária rural com a construção de salas de aula e escolas “polivalentes” para treinamento profissional.
> VII. Redução das taxas de reprovação e evasão e elevação do número de alunos a concluírem o ensino primário.
> VIII. Fortalecimento da participação e capacidade gerencial em todos os níveis, descentralização na prestação de serviços com trabalho baseado em conselhos escolares, intenções que justificariam parcerias com setores privados, alegando melhorias à educação e gestão.

> IX. Aumento da qualidade nas quatro séries iniciais voltadas a jovens e adultos, ligação entre suas aprendizagens e atividades produtivas.

A Educação no campo é revestida de elementos que se sobrepõem e compõem os padrões de desenvolvimento na reprodução do capital, um discurso alimentado pelo viés neoliberal de desenvolvimento. Para Frigotto (2010), a segmentação e fragmentação como estratégia da subordinação dos processos educativos ao capital são produzidas de formas contraditórias dentro das relações sociais capitalistas, visto que o capital, ao mesmo tempo em que é prisioneiro desta contradição, é também confrontado pela classe trabalhadora na defesa dos seus interesses, o que gera processos antagônicos.

Com isso, consegue-se identificar um caminhar contraditório que medeia a transmutação da Educação rural para a Educação do campo, no qual a Educação no campo comparece com novo discurso enquanto é objeto de disputa, de um lado, no controle da classe hegemônica, de outro, na ação dos trabalhadores do campo na busca de controle democrático no atendimento de suas necessidades. Um processo duramente travado, dado por avanços e retrocessos.

Os efeitos da agenda e exigências dos organismos multilaterais são catastróficos para os países que consignam os empréstimos. Como nos alerta Peet (2007, p. 20):

> [...] abrir os mercados significa perder postos de trabalho protegidos – isto é, criar desemprego em nome da ‘eficiência’ em países nos quais a mão-de-obra já é subutilizada. Privatização significa introduzir a motivação do lucro no fornecimento de água e eletricidade, por exemplo, e desprezar qualquer um que não possa ou não pague taxas mais altas [...]. Reduzir déficits estatais inchados em nome da responsabilidade fiscal pode soar bem até que seja lembrado que populações desesperadas dependem para a sua sobrevivência de alimentos subsidiados pelo Estado e de serviços de saúde gratuitos.

Além disso, fatores, como exportar mais, podem significar a diminuição do cultivo local de alimentos, o que é gerada pela produção alimentícia voltada à exportação, bem como eliminar proteção tarifária pode gerar vulnerabilidade em massa e episódios de fome. Da mesma forma que flexibilizar o mercado de trabalho gera ataques aos sindicados e aos direitos dos trabalhadores. Por fim, a busca por desenvolvimento e crescimento econômico não reduz efetivamente a pobreza. A estrutura reformista neoliberal, dada especialmente por via do fortalecimento do capital financeiro, acaba por dilatar ainda mais a concentração de riquezas (PEET, 2007).

Pelo quadro apresentado, percebe-se que a agenda global, mais que tudo, é uma conjuntura ideológica. A lógica neoliberal de estado mínimo é uma ordem desconexa de qualquer intento realmente comprometido com a eliminação da pobreza.

O apequenamento do Estado propagado pelos ideólogos neoliberais só é entendido como necessário no sentido de sua desvinculação dos anseios e direitos dos sujeitos, pois "a política de desenvolvimento toma, assim, a forma de uma ideologia como há muito entendida por Marx, só que desta vez o Estado é expandido para se tornar uma ordem massiva de poderosas instituições de governança global" (PEET, 2007, p. 22).

Constrói-se um ideário em que o Estado não é necessário ou é minimamente necessário quando, na verdade, o seu projeto é a eliminação dos estados domésticos por uma sobreposição de um estado hegemonicamente global, feito para atender os negócios dos poderosos capitalistas na manutenção do *status quo*.

De tal modo, o próprio processo de Educação do campo no Brasil nasce permeado de contradições. Se por um lado é resultado da luta da população do campo, resultado do Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária do MST, em 1997, por outro lado, o evento foi apoiado por organismos como UNICEF, UNESCO, os quais dispõem de agendas específicas extremamente vinculadas à manutenção da ordem mundial capitalista. Embora isso também possa mostrar como os trabalhadores vêm se articulando para o enfrentamento contra hegemônico.

Os movimentos sociais do campo ganharam força e representação com a emergência de Luiz Inácio Lula da Silva ao poder. Nesse período, mais que um governo, construiu-se outra perspectiva sociológica de sociedade. Realizado de modo que:

> Teria havido, a partir de 2003, uma orientação que permitiu, contando com a mudança da conjuntura econômica internacional, a adoção de políticas para reduzir a pobreza – com destaque para o combate à miséria – e para a ativação do mercado interno, sem confronto com o capital. Isso teria produzido, em associação com a crise do 'mensalão' [que afasta as classes médias (JMD)], um realinhamento eleitoral que se cristaliza em 2006, surgindo o "lulismo". O aparecimento de uma base "lulista", por sua vez, proporcionou ao presidente maior margem de manobra no segundo mandato, possibilitando acelerar a implantação do modelo 'diminuição da pobreza com manutenção da ordem' esboçado no primeiro quadriênio (SINGER, 2012, p. 13).

O lulismo é considerado um fenômeno onde representantes de uma fração da sociedade, chamada de minoria, mesmo que, em número, seja a maioria, têm a possibilidade de construir sua própria forma de organização e de representação junto ao poder, ocupando espaço, alimentando e propagando suas ideologias, interesses e necessidades (SINGER, 2012).

Embora o lulismo também se erija em contradições, como a de manutenção da conjuntura econômica conservadora, ainda assim é preciso compreender que o momento foi marcado pela possibilidade de a esquerda situar-se no poder. É na abertura política que os trabalhadores do campo e outros movimentos correlatos encontram espaço para tentar construir uma nova perspectiva de educação rural, ou melhor, a tentativa de superação da educação rural para a Educação do campo.

A Educação no campo, na agenda global dos organismos multilaterais, relaciona-se diretamente às políticas feitas pelo Estado, produzidas por ideologias que são construídas pela classe dominante na manutenção de seu poderio.

Num desfecho para a compreensão dos elementos teóricos que orientam a Educação do campo, vemos que eles estão envoltos em questões contraditórias que se vinculam e perpassam o processo de conversão da educação rural em Educação do campo.

Dada a conjuntura de análise da anterior, passamos para a próxima subseção, apresentando as políticas de educação no/do campo no Brasil

2.4.2 Políticas públicas de educação rural no Brasil

Novamente, tomamos o aporte do desfecho histórico, agora com o objetivo de apresentar os elementos da Educação no campo e as construções de suas políticas do Brasil, o que melhor nos referenciará nas discussões do próximo tomo.

Na perspectiva de um exame mais uniforme e completo, Kosik (2011) nos leciona que "compreender o fenômeno é atingir a essência". Isso significa desvelar o mundo da 'pseudoconcreticidade' e suas contradições, rompendo as superfícies externas dos fenômenos, a práxis fetichizada dos homens, o mundo dos objetos fixos, de modo a alcançarmos a unidade do fenômeno e da essência, ou seja, a realidade.

Portanto, refazer o percurso histórico compõe importante desfecho para chegar à totalidade que estamos envidados a compreender. Um processo que se apresenta "revelador da interação de um conjunto muito rico de determinações econômicas, políticas e culturais" (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p.25).

A história da Educação no campo é permeada por contradições desde sua origem. A educação rural, se considerarmos dimensões históricas mais amplas, não é, em seu nascedouro, uma Educação do campo, e sim uma educação para a manutenção da oligarquia agrária. Um

modelo de educação que vai sendo implementado para as áreas interioranas do país de modo muito peculiar, dado por diferentes conjunturas e contextos, mas em caráter similar.

No início do século XX, na Amazônia Acreana, é instituída a escola do campo[15], primeiramente pela ação dos seringalistas, proprietários de grandes porções territoriais organizadas em colocações, que eram distribuídas para manutenção do sistema de exploração da borracha para os seringueiros. Um fenômeno elencado nos dois grandes ciclos de produção do látex, consoante às duas grandes guerras mundiais[16].

A escola, nesse contexto, não é do campo, mas do seringalista. Em sintonia com as reflexões de Leite (2002), Arroyo; Caldart; Molina (2004), e Souza (2016), ao discutirem a Educação do campo, nos situam numa compreensão de que a escola no campo se institui tardiamente, não por força do Estado, mas das oligarquias agrárias, que, no contexto geral, era formada por fazendeiros, além de estar envolvida em problemas sócio-históricos que a desqualificavam, dado o elitismo exacerbado que tradicionalmente reservava o processo educacional às elites.

A respeito dos entraves históricos na percepção da Educação no campo, marca-se na reflexão que a escola rural, a princípio, problematizava uma questão geográfica de localização e densidade demográfica, se modelava pela imposição do conhecimento imposto pela classe dominante e, mesmo em movimentos populares em defesa da educação, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, reveste de envoltura urbanocêntrica e de um dualismo pedagógico dado pela separação, inclusive legal, entre a educação da elite e a educação para as camadas populares (SOUZA, 2016).

Tais percepções se revestem, respectivamente, de características de uma educação rural que sempre se esboçou em programas e projetos que, por representarem uma parte pequena e secundária das preocupações do setor público, têm sua implementação restrita e se dão como resposta ao ideal de desenvolvimento econômico. Ademais, realiza-se apenas para garantia do

[15]O território acreano foi objeto de negociação com o Peru e a Bolívia na firmação de fronteira. O pertencimento em definitivo do Acre ao Brasil se deu com a assinatura dos acordos: Tratado de Ayacucho (1867), Tratado de Petrópolis (1903) e o Tratado Brasil–Peru (1909). Nesse sentido, a análise que faremos da Educação do campo na Amazônia Acreana é dada a partir do século XX, com a incorporação do Acre ao Brasil.

[16]Em 1942, "o presidente do Brasil, Getúlio Vargas, e o presidente dos Estados Unidos, Franklin Delano Roosevelt, assinam os Acordos de Washington, que consistiam em uma operação para extração de látex da Amazônia em larga escala, para suprir a demanda por material bélico para os países aliados, durante o período da guerra. O governo americano passa a investir largamente na produção da borracha amazônica e, ao Brasil, cabe arregimentar grandes contingentes de trabalhadores para os seringais. A operação, conhecida como Batalha da Borracha, mobiliza cerca de 100 mil homens, a maior parte do Nordeste, que ficaram conhecidos como soldados da borracha" (D'AGOSTINI et al, 2013, p. 5).

Estado como organismo difusor de ideias, não cumprindo seu verdadeiro papel (WERTHEIN; BORDENAVE, 1981).

Os anos 1930 são marcados também pelo processo de transformação da sociedade brasileira, que transita entre sua condição agrária para a construção de uma sociedade industrial. Em tal período, no que concerne à educação rural, viabiliza-se um movimento denominado de "ruralismo pedagógico", uma proposta de educação para os trabalhadores como mecanismo de fixação no campo, em contraposição ao fenômeno recorrente da migração (ROSSATO, PRAXEDES, 2015).

Dentre as ações educativas que se processam especificamente para atender às populações rurais, essa proposta de educação rural tem uma visão distorcida da problemática do campo. As ações na educação rural erigem-se para tratar os sujeitos do campo como o camponês carente, subnutrido, pobre e ignorante, e não se almeja verdadeiramente atender às suas necessidades ou romper com o ciclo de pobreza (ROSSATO, PRAXEDES, 2015).

As políticas elencadas no período podem ser resumidas através de ações num curso histórico em que:

> Na década de 1930: a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural;
> Na década de 1940: a edição das Leis Orgânicas da Educação, durante a chamada Reforma Capanema, a qual aprovou o Decreto-lei n. 9.613, em 1946, que organizou o ensino agrícola; a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais e das Empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural;
> Na década de 1950: a Campanha Nacional de Educação Rural e do Serviço Social Rural;
> Na década de 1960: a implantação do modelo escola-fazenda e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024 de 1961 [...] (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 21).

A educação no Território Federal do Acre[17] ficava a cargo dos três departamentos onde o estado foi dividido pelo governo federal, a saber: Departamento do Alto-Acre, Departamento do Alto-Purus e Departamento do Alto-Juruá. Cabia às prefeituras departamentais fundar escolas, atacar o analfabetismo e ensinar matemática e outros conhecimentos científicos. Uma tarefa que efetivamente não foi alargada em razão do imenso espaço territorial e das dificuldades enfrentadas para ir às florestas, seringais e pequenos vilarejos, onde residia a grande maioria da população (PONTES; FARIAS; COSTA, 2016).

[17]O Acre, como região integrante do Brasil, nasce na Primeira República, com a assinatura do Tratado de Petrópolis em 1903. Oficialmente, o Acre é anexado ao Brasil e passa a ser administrado pelo governo federal, tornando-se Território Federal do Acre.

Na década de 1940, além do Decreto 9.613, de 1946 - Ensino Agrícola, outras legislações compunham o rol de políticas educacionais para o campo, como Leis Orgânicas para o Ensino Secundário – Decreto-Lei nº 4.244, de 1942, Decreto-Lei nº 8.529/46 – Ensino Primário.

No período, evidencia-se, no Acre, a superação do potencial produtivo da borracha. Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o seringal entra em declínio, as pessoas, que dependiam diretamente da produção do látex que ocupavam os seringais, deixam a floresta e migram para a cidade ou vilas isoladas, pois não tinham como voltar para o nordeste.

Em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) é inaugurada seguindo o modelo mexicano das "Missões Culturais", apoiada pela União Panamericana e pela UNESCO (WERTHEIN; BORDENAVE, 1981). Uma política puxava outra, ambas comprometidas com a fonte de sua agenda, a exemplo, a CNER, que tinha como um dos seus objetivos formar professores para atuar nas zonas rurais, seguindo as diretrizes da Lei Orgânica do Ensino Normal (1946). No entanto, a proposta se enquadra em um plano internacional que seguiria a Recomendação nº 08 da UNESCO (1936), especificamente no que tangia à educação rural (FERREIRA, 2018).

É também importante lembrar que, a respeito do período retratado, vivia-se uma fase de desenvolvimento no Brasil, onde o setor agrícola se submetia ao modo de produção capitalista, a qual gerava para a população do campo os seguintes impactos: aumento da fronteira agrícola; desaparecimento da pequena produção camponesa e alargamento dos grandes latifúndios e da agroindústria; deslocamento do camponês para outras regiões, sua proletarização em razão da expansão da agricultura; o trabalhador rural é transformado em trabalhador "boia-fria", e o rompimento do modelo de pequenas propriedades que são reagrupadas e transformadas em propriedade de grandes dimensões (WERTHEIN; BORDENAVE, 1981).

No Acre, a deficiência da atuação governamental na educação durante a década de 1960 reproduz um quadro alarmante. Dos 160.208 habitantes, 120 mil eram analfabetos; das 30 mil crianças em idade escolar, apenas 10 mil estavam na escola.

Em 1962, o Acre é elevado à categoria de estado. Com a emancipação administrativa, vislumbra-se a possibilidade da intensificação das políticas públicas educacionais para sanar a lacuna histórica do povo acreano. No entanto, somos advertidos que o estado, nesse período, viveu uma educação firmada no "colonialismo científico", submetido às regiões mais desenvolvidas do país por duas vias. A primeira, na formação tecnocrata educacional, modelada

na filosofia norte-americana[18]; e, na segunda, num modelo de reforma administrativa imposto por Brasília, que interferiu nos rumos da formação escolar local nos seus vários níveis (OLIVEIRA, 2000).

No que se refere à educação rural nesse espaço de tempo, verifica-se a continuidade de um quadro de inexistência ou precariedade, pois era grande a falta de professores, especialmente no interior, havendo ainda a interrupção do fluxo escolar em razão da ausência de qualificação profissional. Esses problemas tinham como resposta das secretarias de educação a diminuição do número de classes e alunos eram deixados sem matrículas (OLIVEIRA, 2000).

Nos centros mais desenvolvidos do Brasil, como o Sul, Sudeste, a atuação internacional nas políticas de educação para o campo é retratada por Mendonça (2005, p. 7):

> Das novas iniciativas destacamos os acordos firmados entre os governos brasileiro e norte-americano com vistas à "educação" rural, dentre eles a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR); o Curso "Escola para o Brasil Rural" e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). A ratificação do "ensino agrícola" enquanto experiência especial e hierarquizante aprofundou-se, mediante paulatinas redefinições operadas nas décadas de 1940-50, através da atuação de inúmeras agências estatais. Além das ações mencionadas, cito a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958) e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), centrada numa rede de Missões Rurais que percorriam o interior, alfabetizando e difundindo a noção de "desenvolvimento comunitário" - de modo a "combater o marginalismo e educar os adultos, antes de tudo para que o país possa ser mais coeso e solidário" - ambas patrocinadas por instituições norte-americanas.

Em matéria de tratativa sobre a Educação no campo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, Lei nº 4.024, dispõe especificamente, ou de forma relacionada, sobre a educação na zona rural em quatro artigos:

> Art. 31 - As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.
> Art. 47 - O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: Industrial; Agrícola; Comercial.
> Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.
> Art. 105 - Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais (BRASIL, 1961).

[18]Oliveira (2000), ao analisar a Educação Básica no Acre no período de 1962 a 1983 em diferentes momentos de sua produção, faz referência ao Acordo MEC-USAID (1964-1976).

A educação nos anos 1960 sofre um grande percalço em sua organicidade, notadamente em sua construção democrática. Em 1964, ocorre o golpe militar no Brasil. O viés de formação para o desenvolvimento intensifica-se ainda mais e o país avança na implantação de tendência tecnicista de educação, o que se estende até a década de 1970. A partir do governo militar, foram celebrados diversos acordos, entre eles, alguns específicos entre Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), através dos quais o Brasil recebeu assistência técnica e cooperação financeira e, em condicionante, deveria realizar reformas na educação. Elas se assentavam em três conjuntos: educação e desenvolvimento, ou seja, formação de mão de obra; educação e segurança, o que denominaria formação do cidadão consciente, em razão da qual foram criadas as disciplinas: Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros; e Educação e Comunidade, manifestado na criação de conselhos empresariais e de mestres (ARANHA, 2006).

De todo modo, a escola rural serviria para garantir, através de seu modelo educacional, que as áreas camponesas seriam preparadas e modeladas para as necessidades do capital, numa lógica em que deveria prevalecer o crescimento dos lucros, e os custos da produção deveriam ser diminuídos. Daí a corrente precarização do trabalho e das condições de vida do trabalhador rural, além da produtividade, que deveria ser máxima (WERTHEIN; BORDENAVE, 1981).

Os entraves gerados pelos governos militares são adversos, entre eles, destaca-se a repressão aos movimentos organizados dos trabalhadores tanto do campo como das cidades, numa perseguição que ceifou muitas vidas e deixou marcas de violência e sangue em muitas memórias.

Na década de 1970, acontece uma reforma da educação que gera, em 1971, a Lei n. 5.692. Uma legislação que, em observação da educação para o campo, traz apenas três referências que estão relacionadas à adequação das férias na zona rural e a responsabilidades de empresas agrícolas para com o ensino, a saber:

> Art. 11 - O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas.
> § 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.
> Art. 47 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por Lei.

> Art. 51 - Os sistemas de ensino atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal.

Nas décadas de 1970 e 1980, no Acre, viveu-se um grande processo migratório, chamado de "paulistas" ou "sulistas". O período é caracterizado pela chegada de empresários que vieram em busca de especular a compra de terra dos seringais em declínio e dos trabalhadores rurais que foram fixados por programas governamentais de colonização nos "Projetos de Assentamento". No geral, ambos eram originários das regiões Sul e Sudeste do Brasil (ACRE, 2010).

Caracterizando ainda o momento, na década de 1970, surgem os movimentos sociais, entre eles, os de luta pela terra. O fluxo migratório externo do Nordeste e do Sul para o Acre e o fluxo interno no sentido rural-rural compõe um clima de tensão no estado. Um processo que se estende até a década de 1980 e que é gerado pelo avanço das grandes fazendas, produzindo inclusive o fluxo rural-urbano e que tem como resposta a organização dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais que realizam os "empates[19]" (OLIVEIRA, 2000).

A educação do Acre, na década de 1970, é marcada pelo desafio de ruptura do quadro ainda expressivo de analfabetos. Foi implantado, em 1971, o ensino supletivo, com os cursos de alfabetização do Sistema Educacional por Meios Audiovisuais (SEMAV) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e, posteriormente, o Curso Primário Dinâmico do Projeto Minerva. Ainda assim, em 1980, o estado tinha o maior índice de analfabetos com 15 anos e mais (45%) do país (OLIVEIRA, 2000).

Inicia-se na década de 1970 e se estende pela década 1980, dado o elevadíssimo número de analfabetos no Brasil[20], o desenvolvimento das seguintes políticas públicas educacionais: I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), de 1975 a 1979; Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSECD), 1980/1985. Além de outros programas ministeriais, como Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais (PRONASEC) para o meio rural em 1980; Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL), de 1980 a 1985, e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), de

[19]"São enfrentamentos com jagunços e "grileiros" por seringueiros que embargam os desmatamentos, se preciso à mão armada, havendo até casos de mortes de ambos os lados, registrados pela imprensa acreana" (OLIVEIRA, 2000, p. 175).

[20]Na faixa etária de 15 a 19 anos, o analfabetismo era de 24%, já na faixa de 45 a 59 anos, o analfabetismo era de 43,2%, no início da década de 1970. O analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais, no Brasil, em 1970, da população total de 53.633, 18.100 eram analfabetas, ou seja, uma taxa de 33,7 % (BRASIL, s.d).

1967 a 1985. A promoção de tais programas nos faz perceber que a Lei 5.692/71 não atendeu às necessidades da educação rural e nem às políticas implementadas como resultados dos acordos multilaterais com organismos econômicos internacionais (CALAZANS, 1984; LEITE, 2002; SOUZA, 2001; LEINEKER; ABREU, 2014).

Vale destacar que também foram colocados em funcionamento outros programas, como o II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), de 1975 a 1979, que visava à retomada da agropecuária no desenvolvimento nacional. Assim, as versões subsequentes do III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND), de 1980 a 1985, com enfoque na modernização agrícola e erradicação da pobreza e seu respectivo Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (III PSECD), elencavam a relação educação e crescimento econômico (SOUZA, 2001).

Mesmo no contexto de domínio militar, as resistências acontecem. É ainda no período de ditadura que os movimentos dos camponeses erigem as bases que sustentariam efetivamente a compreensão da Educação do campo (CALDART, 2004; SOUZA, 2016).

Entre os anos 1979 e 1984, os camponeses travaram uma luta contrária ao modelo de desenvolvimento instaurado e realizaram em todo o Brasil ocupações de terras. Como resultado dessa organização, em 1984, criaram o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), apoiados pela Igreja Católica, especificamente pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), e por lideranças de vários Estados. O movimento dos trabalhadores do campo lutava, e luta, por terra, reforma agrária e justiça social (SOUZA, 2016).

No fim dos anos de 1980 e início dos anos 1990, como resultado das lutas e organização dos seringueiros nos movimentos sociais, surge as Reservas Extrativistas (RE) como um modo de conservação ambiental, uso sustentável dos recursos naturais e regularização fundiária (CUNHA, 2001).

Paralelo ao trabalho dos movimentos sociais, no ano de 1981, é criada a primeira versão do Projeto Seringueiro, que se tratava de uma iniciativa que intencionava formar as famílias dos seringueiros. Construía-se como alternativa de educação preceituada na perspectiva da Educação do campo. O projeto perdurou até 2007, ano em que as escolas passaram a ser administradas pela rede estatal de ensino, tendo como proposta o atendimento com educação, saúde e cooperativismo (SOUZA, 2011).

O regime militar no Brasil é enfraquecido no início dos anos de 1980, em 1985, finda-se a ditadura e têm-se eleições indiretas para a presidência da república. No ano de 1988, é

promulgada a nova Constituição Federal, resultado da Assembleia Constituinte instaurada de 1987 a 1988 (ARANHA, 2006).

2.4.3 Políticas de Educação do campo no Brasil

As políticas públicas de Educação do campo no Brasil têm, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), ainda que não se possa indicar como seu marco efetivo, um lampejo de seu despontar. É nos artigos 205 e 206 que compõem o capítulo 3, que trata: *"Da educação, da cultura e do desporto"*, especificamente na Seção 1, "*Da educação*", que se apresentam o direito à educação e os princípios de igualdade de condições, liberdade de aprender, pluralismos de ideias e concepções pedagógicas, etc., prenunciando a materialidade com que se forja a Educação do campo.

Em elementos de destaque na CF/88, como liberdade, pluralismos de ideias e concepções pedagógicas, temos tônicos para a contraposição inaugurada pela Educação do campo ao ensino rural. Por tais condições, os movimentos sociais, especificamente de trabalhadores ligados à luta pela terra, ao se articularem, vão buscar por políticas educacionais voltadas para o campo e, de modo contra-hegemônico, proporão processos e ideário pedagógico pensados para as suas realidades, orientados por suas riquezas culturais, suas necessidades socioeconômicas e político-sociais.

À luz da CF/88, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (LDB/96), no contexto político e econômico anteriormente exposto. Em se tratando da educação para o campo, a nova legislação traz como destaque o artigo 28, que trata das peculiaridades da vida rural e adequação possível do ensino do campo em relação a conteúdos, metodologias, organização do calendário escolar por ciclo agrícola e condições climáticas, tal como a natureza do trabalho no meio rural.

Mesmo dando uma referência diferencial ao campo, a LDB/96 não abarca a natureza da Educação do campo, mas contempla um elemento importante, que caracteriza o seu nascedouro, a atuação dos movimentos sociais. No artigo 14, a Lei n. 9.394 abre a escola e sua gestão para a participação da comunidade, dando espaço para os movimentos sociais atuarem na escola.

São os movimentos do campo, como a Articulação Nacional por uma Educação do campo, Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS), Escolas Familiares Agrícolas (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR), Movimento Nacional dos Trabalhadores

Rurais Sem-Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), entre outros, que protagonizam a discussão e apresentam propostas alternativas viáveis para a Educação do campo (ROSSATO; PRAXEDES, 2015; SOUZA, 2016).

A Educação do campo, como uma proposta revestida das particularidades culturais, dos direitos sociais e das necessidades dos camponeses, constrói, nos anos de 1990, espaços de discussão, o que é resultado da organização dos movimentos políticos e sociais do campo.

Na cronologia pós CF/88, acontecimentos variados (Quadro 13) se processam colaborativamente para a construção da Educação do campo, tendo diversos movimentos sociais como protagonistas. Destacando-se, neste contexto, o MST, a Via Campesina, Movimento de Mulheres Camponesas, Quebradeiras de Coco, Povos Atingidos por Barragem, etc. Assim como os movimentos indígenas e quilombolas que também são, mesmo tendo, objetivando e diferenciando-se em suas construções educacionais por suas especificidades, do ponto de vista da organização por direito, referências na luta pela Educação do campo.

Quadro 13 - A construção da Educação do campo – 1989 a 1998

DATA	ACONTECIMENTO
1989	Cria-se a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro (FUNDEP).
1990	Inicia-se o primeiro curso de Magistério específico e desencadeia-se a elaboração da proposta de educação do MST em nível nacional.
1991	Publica-se o primeiro Caderno sobre a proposta de escola do MST; Inicia-se a formação dos alfabetizadores e lança-se o primeiro Programa de Alfabetização do MST com a presença de Paulo Freire; Cria-se o curso Supletivo dos anos finais do 1º Grau, com formação técnica com base nas necessidades do trabalho do campo.
1992	Publica-se o segundo Caderno sobre a proposta de escola do MST; Organiza-se a I Oficina de Capacitação do Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST; Criação da Via Campesina.
1993	Inicia-se a formação de professores e assessorar Secretarias de Educação de alguns municípios da região e o Curso Técnico em Administração de Cooperativas, demandado pela forma de organização da produção agrícola defendida no contexto da reforma agrária.
1994	Entre 1993 e 1994 – Criação da Articulação de Instâncias de Mulheres Trabalhadoras Rurais (AIMTR Sul); Identifica-se a necessidade de formação superior aos educadores do campo; Criação do Programa de Valorização da Pequena Produção Rural (PROVAP) por reivindicação dos trabalhadores e o movimento sindical rural.
1995	Nasce o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA); Criação da Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais.
1996	Criação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF); III Congresso Nacional do Movimento dos Atingidos por Barragem.
1997	I Encontro Internacional dos Povos Atingidos por Barragem – Declaração de Curitiba.
1998	Movimento Por Uma Educação do campo.

Fonte: GHEDINI (2014); ROSSATO; PRAXEDES (2015); SANTOS (2015); CORRÊA; SILVA (2016).

A Educação do campo também tem sido objeto de pauta de vários eventos que têm contribuído significativamente para uma proposta de educação que interrompa com o projeto restritivo de educação rural.

A realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), que ocorreu em 1997, é entendida como um dos marcos iniciais do Movimento Nacional de Educação do campo. O evento foi organizado pelo MST, a Universidade de Brasília (UnB), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) da Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (SANTOS, 2015).

No Brasil, o Programa Escola Ativa (PEA) também foi muito representativo para a Educação no campo. Criado em 1997, compondo uma dimensão de ação de um acordo firmado entre o Brasil com o BM, era destinado, especificamente, às classes multisseriadas do campo, um programa que atuou até 2007. O objetivo era a melhoria do rendimento aos alunos das escolas do campo. A implementação teve como referência a experiência do Programa *Escuela Nueva da Colômbia* e atuou tanto na formação de professores, como na proposição de estratégias e metodologias específicas para turmas multisseriadas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Dentro da política, foram também implementados materiais didáticos, como os cadernos pedagógicos com orientações e materiais específicos para a alfabetização, e o ensino dos componentes curriculares.

Como resultado das articulações do I ENERA, duas ações são desencadeadas em 1998. A primeira foi a realização da Conferência Nacional Por Uma Educação do campo (I CNEC)[21], promovida pelas mesmas organizações do evento anterior, sendo lançado, na ocasião, o *Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*. No documento, se destacam a defesa do desenvolvimento do campo, a justiça social, o desenvolvimento agrícola, o respeito ao meio ambiente e valorização da cultura do camponês. A segunda ação foi a instituição, pela Portaria n. 10/1998 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (SANTOS, 2015).

O PRONERA consolidaria, junto ao Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), a educação nas áreas de reforma agrária em todos os níveis de educação formal, atuando na criação, coordenação e desenvolvimento de projetos, programas e metodologias pedagógicas específicas para a realidade dos povos do campo, fazendo também a qualificação dos

[21]A partir da *I CNEC*, os termos *educação brasileira/rural/do campo* são discutidos e, como resultado do projeto contra hegemônico travado pela luta dos trabalhadores do campo, é criada como categoria teórica a *Educação do campo*, ou seja, passa-se a não mais utilizar oficialmente o termo "educação rural" (GHEDINI, 2014).

profissionais para as atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (SANTOS, 2015; ROSSATO; PRAXEDES, 2015).

A Educação do campo inicia o novo milênio com uma referência legal fixada. Em 2001, é aprovado e publicado o Parecer n. 36/01 e, posteriormente, a Resolução n. 1/02 que, ao reafirmar o conceito de Educação do campo, oficializa a identidade das escolas do campo. Esses documentos, ao definir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, representam a consolidação das conquistas dos movimentos sociais do campo. No parágrafo único dos artigos 1º e 2º das diretrizes, tem-se uma identidade em consolidação:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2001).

Ainda resultado da Articulação Nacional por uma Educação do campo, em 2003, foi instituído, pela Portaria do Ministério da Educação (MEC), n. 1.374, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do campo (GPT), que tiveram importante papel na elaboração do documento *Referências para uma Política Nacional de Educação do campo*, o qual orientou a realização de 25 Seminários Estaduais de Educação do campo.

Por outro lado, em 2003, acontece o I Encontro Nacional do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB) e, através do movimento de luta e resistência, se propõe o Projeto de Educação da Pedagogia dos Povos Atingidos por Barragens, criando-se o Coletivo de Educação, ligado nacionalmente a outras instituições e à Articulação Nacional Por Uma Educação do campo, apresentando também outra representatividade de Educação do campo. O projeto do MAB integra a luta pela importância do campo com a luta por uma Educação do campo para o desenvolvimento do território do campo e de sua população. Prioriza os princípios do direito à educação, ao estudo; a pessoa como sujeito do processo educativo; a harmonia entre a educação e as políticas energéticas e ambientais; a educação que contribui para a construção de projetos socialistas no Brasil, e a experiência de vida, diálogo e problematização da experiência, identidade, cultura, realidade e a luta das pessoas afetadas (CORRÊA; SILVA, 2016).

Em 2004, acontece a II Conferência Nacional Por uma Educação do campo (II CNEC), evento protagonizado por Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação, Universidades, ONG, Centros

Familiares de Formação por Alternância, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, órgãos de gestão pública vinculados ao campo, trabalhadores/trabalhadoras do campo, educadoras/educadores e educandas/educandos: comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas e povos indígenas (CNEC, 2004).

Em sua articulação, no II CNEC, se reivindicou, entre outras pautas, a universalização do acesso à Educação Básica de qualidade aos povos do campo, à garantia do acesso e de permanência da população do campo ao ensino superior, à valorização e formação específicas dos educadores do campo e uma política perene de formação de profissionais para o trabalho no campo (ROSSATO; PRAXEDES, 2015).

Nesse mesmo ano, a Educação do campo também passaria a gozar de outra proteção como política pública. Também, em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD,) junto ao MEC e junto à estrutura, foi instituída a Coordenação Geral de Educação do campo (CGEC).

A aproximação entre instituições de pesquisa, ensino e extensão e a Educação do campo despontou, em 2005, a criação do Fórum Permanente dos Pesquisadores em Educação do campo, a articulação dos pesquisadores objetiva a promoção e divulgação de estudos e debates sobre a Educação do campo. No mesmo ano, também foi criado o programa Saberes da Terra, destinado aos jovens e adultos. A finalidade do programa é elevar a escolaridade e profissionalizar agricultores numa integração entre qualificação social e profissional, através da formação na pedagogia da alternância (ROSSATO; PRAXEDES, 2015).

O início de 2006 é marcado pela elaboração do Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do campo por meio do GPT, com a criação de um programa nacional da juventude; em 2007, o programa Saberes da Terra foi reformulado, através do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), duas versões específicas são desenvolvidas para o trabalhador e jovem do campo (PROJOVEM Trabalhador e PROJOVEM Campo). Os programas, no ano seguinte (2008), foram alterados para o formato PROJOVEM Campo – Saberes da Terra, através da Lei n. 11.692 de 2008 (ROSSATO; PRAXEDES, 2015).

O fortalecimento das políticas de Educação do campo ocorre em 2008 com a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do campo (PROCAMPO). O objetivo é a formação de educadores para atuarem em escola do campo, especificamente para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, utilizando da

pedagogia da alternância na formação com a interface do tempo escola/universidade e tempo comunidade,

No âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2011, tem-se a inserção da Educação do campo. O início do PNLD Campo é normatizado pelo Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, através da Resolução n. 45, de 26 de julho de 2011. Em seu calendário de atendimento, os livros seriam adquiridos, em 2012, para iniciarem a utilização em 2013, tendo assim sua sequenciação bianualmente e as obras adquiridas destinavam-se ao atendimento das classes multisseriadas e seriadas do 1º ao 5º ano das escolas, contemplando coleções multisseriadas e seriadas por interdisciplinaridade ou por área de conhecimento.

Para articular as ações de apoio a políticas de Educação do campo junto às secretarias, foi criado em 2013, o Programa Nacional de Educação do campo (PRONACAMPO), que atuaria em quatro eixos: Gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos (EJA), educação profissional e tecnológica, e infraestrutura física e tecnológica. Dentre as principais ações destacam-se: fornecimento de materiais didáticos e pedagógicos, execução de formação continuada com professores, ampliação da oferta de EJA, inclusão social dos jovens trabalhadores, assessoria técnica e financeira aos sistemas de ensino, aquisição de computadores e outras tecnologias, melhoria da infraestrutura das escolas, etc.

Em substituição ao Programa Escola Ativa, em 2013, foi criado, pela portaria 579/2013, o Programa Escola da Terra, como uma dimensão do PRONACAMPO (2012), vinculado ao Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e com adesão dos estados, Distrito Federal e dos municípios. Suas ações envolvem, principalmente, a formação continuada de docentes de escolas do campo e o fornecimento de recursos didáticos e pedagógicos voltados às necessidades específicas das populações do campo.

As políticas de Educação do campo, nesse período, sujeitam-se a sobressaltos de avanços e recuos. No mesmo período em que são estabelecidas as diretrizes nacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, com validade de uma década, não admitiu oficialmente a Educação do campo como uma modalidade de ensino, ao contrário, estabeleceu como objetivo a ser alcançado a substituição das classes multisseriadas, alastrando junto aos sistemas de ensino a regionalização ou nucleação com o transporte de alunos para unidades polos, o que fez com que houvesse um grande fechamento de escolas do campo. (ROSSATO; PRAXEDES, 2015).

Para evitar o fechamento indiscriminado e desproporcional de instituições escolares, foi aprovada a Lei n. 12.960, em março de 2014, que estabeleceu critérios a serem considerados, alterando ao artigo 28 da LDB/1996 ao acrescentar o parágrafo:

> O fechamento de escola do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela secretaria de educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Na história de consolidação legal da educação do campo como política pública, alguns marcos normativos são edificados no período que vai de 2001 a 2014, a partir das lutas dos movimentos sociais relacionadas ao campo. São leis, decretos, pareceres e resoluções que abordam especificamente ou trazem tratamento que envolve a Educação do campo que são re/apresentados em síntese (Quadro 14).

Quadro 14 - Marcos Normativos da Educação do campo

(continua)

Norma/Legislação	Ementa
PARECER CNE/CEB Nº 36/2001	Publicam-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 01/2002	Publicam-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
PARECER CNE/CEB Nº 01/2006	Estabelece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)
PARECER CNE/CEB Nº 23/2007	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do campo.
PARECER CNE/CEB Nº 3/2008	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do campo.
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/2008	Estabelecem diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
DECRETO Nº 6.755/2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
LEI Nº 11.947/ 2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178 - 36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.
DECRETO Nº 6.755/2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e

Quadro 14 - Marcos Normativos da Educação do campo

(conclusão)

Norma/Legislação	Ementa
DECRETO Nº 6.755/2009	continuada, e dá outras providências.
LEI Nº 11.947/ 2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178 - 36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.
DECRETO Nº 6.755/2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
DECRETO Nº 7.352/2010.	Dispõe sobre a política de Educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
LEI Nº 12.695/ 2012.	Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na Educação do campo; altera a Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências.
LEI N° 13.005/2014.	Lei que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Na lei ocorre o reconhecimento da Educação do campo em diferentes metas e estratégias.

Fonte: BRASIL, 2012 (organização do autor).

Além desse elenco de normas e legislações, devem-se indicar alguns movimentos dos povos do campo, tais como a educação quilombola, a educação em situação de itinerância e a educação indígena, que possuem características que são tratadas em específico.

A Educação do campo na Amazônia está relacionada a um local de precariedades, principalmente por falta de políticas públicas comprometidas com a alteridade. É numa realidade social perversa em que não se respeita o direito de ir e vir, pois as estradas são intrafegáveis e não se consegue escoar a produção agrícola, local que falta atendimento básicos de saúde, onde são nulos ou inexistentes os créditos agrícolas e assistência técnica é pífia, lugar que esses e tantos outros direitos são negados aos povos do campo (VILHENA JÚNIOR, 2013).

A Amazônia vive um processo em constante mudança, gerenciado por interesses políticos, sociais, econômicos e culturais de ordem nacional e internacional. Diferentes políticas públicas nela implementadas estão diretamente ligadas ao ideal de desenvolvimento econômico e educacional, porém contrários aos diferentes estilos de vida e interesses dos trabalhadores do campo da região. Essas propostas nem sempre expressam as expectativas

dos objetivos a que se destinam, tampouco se destinam à conservação e diversidade da vida no campo (TAVARES, 2018).

Nisso, também somos alertados de que a Educação do campo na Amazônia não pode ser compreendida pela lógica da homogeneização, e sim pela condição dos indivíduos que a ocupa. Para essa compreensão, deve nominar os saberes e as relações que os camponeses espalhados por este território se relacionam tanto com a terra quanto com a água, sendo o camponês (VILHENA JR, 2013, p. 57-58):

> [...] um sujeito histórico de luta por cidadania, não a cidadania vendida em muitas propagandas governamentais, mas a cidadania da participação nas decisões, da conquista dos direitos já existentes e da conquista de novos direitos, mas, principalmente pelos laços históricos que une passado e presente e certamente o futuro desses sujeitos que lutam como os anteriores por terra de vida, trabalho e educação.

Os contextos de vivências dos sujeitos amazônicos são diversos, em comum, têm a riqueza de conhecimentos construídos pelo trabalho, o que lhes garante a sobrevivência. Sobre este contexto, Trindade (2018, p. 77) nos diz:

> O contexto amazônico é diverso e complexo em seu ambiente natural, cultural e histórico, composto por áreas de florestas, várzeas, igapós, terra firme entrecortados por rios com características específicas, de águas escuras, barrentas, lagos, igarapés, e ainda campos, cerrados e outras características típicas da Amazônia. Seus habitantes apresentam cultura e formação histórica bastante distinta. Além do mais, o processo de ocupação humana da região foi de um intenso processo de degradação cultural, ambiental e porque não dizer de massacre aos habitantes da região.

Um projeto de Educação do campo no Acre deveria passar toda essa compreensão, pois, mesmo que dados por singularidades, os contextos são proximais. Para além do Projeto Seringueiro[22], na realidade acreana, ainda que os movimentos sociais tenham protagonizado importantes e decisivas lutas, não se consolidou efetivamente um projeto de Educação do campo.

O não avanço de um projeto de específico de Educação do campo, como ocorreu por via da articulação de diferentes movimentos sociais em nível nacional, dá-se em razão de, enquanto a organização dos trabalhadores lutava e articulava-se no restante do país, em nível local, na década de 1990, já se via o declínio desta organização, já que as grandes lideranças e organizações passaram a integrar a estrutura estatal em seu sistema de governo, numa espécie de cooptação do capital.

[22] Uma sintética análise do Projeto é apresentada no capítulo 4.

No ano de 1993, Jorge Viana torna-se prefeito de Rio Branco pelo Partido dos Trabalhadores (PT), seu mandato inaugurou o projeto de poder da esquerda local, que, depois do governo municipal, chega à administração estadual e faria sucessão por vinte anos. No governo da Frente Popular do Acre, liderado pelo PT, os processos de reforma do estado são segmentados, tendo por justificativa a necessidade de modernização. Três grandes áreas são objetos da reestruturação:

> a. Área da Gestão – composta pela Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação; Secretaria de Estado da Fazenda; Secretaria de Estado da Administração e Recursos Humanos.
> b. Área do Desenvolvimento Humano – composta pela Secretaria de Estado de Educação; Secretaria de Estado da Saúde e Saneamento; Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública; Secretaria de Estado de Cidadania, do Trabalho e Assistência Social.
> c. Área do Desenvolvimento Econômico-sustentável – composta pelas secretarias de Estado de Infraestrutura, de Produção, de Ciências, Tecnologia e Meio Ambiente (DAMASCENO; SANTOS, 2011, p.173).

A educação também consta na soma do reformismo implementado. Esse processo é despontado por várias frentes. De um lado, ocorre a efetivação da metodologia de planejamento estratégico, alinhado às tangentes de desenvolvimento econômico. Por outro lado, tem-se a absorção das matrizes do pensamento dos organismos multilaterais através do material que os gestores utilizam para estudar gestão da educação e também com a participação em formações promovidas por tais organizações, entre eles, a OEA[23].

Em 1999, quando Jorge Viana assume o governo do Acre, sob a bandeira da Florestania[24], inicia-se a organização do estado para a captação de capital internacional para financiar os programas e projetos nos governos da Frente Popular do Acre[25]. A educação ofertada aos povos do campo sempre está incluída nos acordos já firmados ou ainda vigentes.

---

[23]Esse processo é evidenciado através de Binho Marques, ex-secretário municipal de educação de Rio Branco, ex-secretário estadual de educação e ex-governador do Acre, na entrevista concedia à Revista Cadernos Cenpec. Disponível em: <http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/45/53>.

[24]A partir da mobilização em torno da questão da preservação ambiental, delineada no projeto de governo, conforme as palavras de Antônio Alves, os membros do núcleo pensante do PT, após a Frente Popular vencer as eleições de 1998, criaram o neologismo "florestania", juntando num mesmo vocábulo as palavras "floresta" e "cidadania". Uma forma inteligente de massificar a ideia de um governo voltado para a exploração sustentável dos recursos florestais, bem como de prometer proporcionar bem-estar às pessoas que nasceram, cresceram e vivem até hoje no meio da floresta, usando os benefícios desta para sobreviver. Uma espécie de pacto, por meio de uma ação discursiva, entre o poder representativo, delegado pelas urnas à Frente Popular, e a população, baseado no equilíbrio das relações entre homens e ambiente (PINHEIRO, 2010, p.5).

[25]Os governos da Frente Popular do Acre, a esquerda local, se deu com Jorge Viana por dois mandatos (1999-2002/2003-2006); depois assume professor Arnóbio Marques de Almeida Júnior (Binho Marques) (2007-2010), e Tião Viana (2011-2014/2015-2018).

Na década de 2000, o sistema público de ensino do Acre foi marcado por um processo de modernização educativa do ponto de vista dos seus gestores. Elementos economicistas, como gerência, descentralização, autonomia escolar, produtividade, eficiência e qualidade foram inseridos nos discursos de organização escolar. O foco também foi alinhado para as avaliações externas, para tanto, foi edificado o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Acre (SEAPE) (DAMASCENO; SANTOS, 2011).

Outras políticas educacionais também se destacaram no período: Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (2000-2004); Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena em Pedagogia (2001-2004) e; Universidade Aberta do Brasil (UAB) - Cursos de licenciatura em Pedagogia e Artes (Visuais, Teatro e Música) (2007-2010), etc. (DAMASCENO; SANTOS, 2011). Para o atendimento específicos das escolas rurais, foi desenvolvido o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica da Zona Rural (2011-2007).

Entendemos que a história mais recente da Educação do campo no Brasil dá-se, em certa medida, mais particularizada, no sentido de que as lutas se voltam para o direito de Educação do campo dentro dos espaços locais dos movimentos. O que não significa um processo de fragmentação da luta, e sim outro momento necessário.

A partir do estabelecimento dos atos normativos mais gerais da Educação do campo, o caminho é a legitimação dos avanços e a superação de possíveis distanciamentos de uma Educação do campo feita pelos sujeitos do campo. Para tal fim, é preciso construir elementos e concretudes nos estados e municípios brasileiros para que a Educação do campo não seja relegada a patamares inferiores de importância e qualidade. É preciso que se garantam espaços e receptividade dentro das secretarias de educação, dos conselhos de educação, por exemplo, para que a ascensão de uma concepção de Educação do campo se processe verdadeiramente com a visão de superação dos entraves que os acompanham ao longo da história.

Ao elencarmos uma matriz para a Educação do campo na perspectiva dos movimentos sociais, que se desdobre e contemple a diversidade do país, concordamos com Ghedini ao identificar três eixos que se materializam por processos de um projeto de desenvolvimento sócioeconômico-cultural:

> Eixo 1 – O projeto histórico-político dos camponeses, no qual se enraíza um projeto de desenvolvimento socioeconômico-cultural em que a luta pela terra é central, seguida da especificidade do lugar e dos sujeitos.

> Eixo 2 – As condições para produzir e reproduzir-se na terra que "se fazem" numa mediação entre coletivos e organizações dos Movimentos em relação com as políticas públicas.
> Eixo 3 – O projeto de educação e escola na especificidade dos Movimentos e Organizações do Campo e nos espaços do Estado: escolas públicas, universidades e instituições em diversos níveis (GHEDINI, 2017, p. 162).

A Educação do campo, como política pública ligada aos interesses dos povos do campo, não tem uma história construída apenas pelos elementos gerais que constituem a organização administrativa. Ela é dotada de movimentos e interferências das organizações sociais dos trabalhadores do campo, portanto, descrevê-la como política é também identificar os movimentos de lutas, contradições, embates, debates, avanços e retrocessos aos quais foi sujeitada.

Existem, portanto, descompassos entre materialidade, legislação e projeto histórico-político no fazer Educação do campo (GHEDINI, 2017). Nessa acepção, Marx nos ensina que uma educação popular deve ser objeto de domínio intransferível do povo, visto que:

> Absolutamente condenável é uma "educação popular sob incumbência do Estado". Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. No Império prussiano-alemão (e não se escapa da questão com o cômodo subterfúgio de que se trata de um "Estado futuro"; já vimos no que este consiste), é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa (MARX, 2012, p. 45-46).

De tal modo, podemos compreender que é da natureza do Estado produzir benefícios para uma elite hegemônica. Logo, qualquer ação ou política de Educação do campo conduzida para os pobres, para os camponeses, deve ser protagonizada pelos próprios pobres, pelos próprios camponeses, e não simplesmente ser entregue pelo Estado, já que é ele um grande reprodutor de *status quo*.

Nisso, Borges (2012) nos faz pensar que a escola, representativamente, é um instrumento de transformação social, uma saída contrária à realidade excludente, e deve ter educadores comprometidos com uma nova proposta em que os movimentos sociais do campo são protagonistas, numa perspectiva de articulação da formação humana com a formação de sua comunidade.

Até este ponto, apresentamos elementos para a compreensão das políticas públicas de Educação Básica no/do campo no Brasil. Fizemos o seguinte percurso: inicialmente

comparecemos com o conceito de política pública, posteriormente segmentamos com a reflexão sobre as políticas públicas educacionais e a agenda dos organismos multilaterais para o desenvolvimento econômicos, ulteriormente conduzimos a discussão à atuação da agenda nas políticas educacionais brasileiras e concluiu-se com as matrizes das políticas públicas educacionais no/do campo no Brasil. Agora, avançando na perspectiva da reflexão dialética, tomamos a discussão sobre as perspectivas de resistência. O próximo capítulo desdobra-se na construção reflexiva sobre a pauperização e a Educação do campo e suas filosofias.

CAPÍTULO 3
PAUPERIZAÇÃO E PERSPECTIVA DE RESISTÊNCIA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS FILOSOFIAS

Em sequenciamento à tese, neste capítulo, voltamo-nos para a pauperização e as perspectivas de resistências na discussão das epistemologias de Educação do campo, desdobradas na Pedagogia Socialista, Pedagogia da Alternância e na Pedagogia do Movimento.

Em sintonia com a análise ensejada, cumpre recordar que uma perspectiva de resistência deve convergir no entendimento do capitalismo com seus antagonismos e sua consistente teia de exploração, posto que assumir o enfrentamento ao capital é colocar-se contrário às suas arbitrariedades e opressões praticadas. Assim, os trabalhadores e os movimentos sociais populares são essenciais para intensificar a luta contra-hegemônica necessária.

O enfrentamento deve organizar-se, de modo diversificado, em função das condições sociais, políticas, objetivas e subjetivas da sociedade. Mas a resistência deve ecoar unificada pela busca de uma prática revolucionária construída firmemente em princípios emancipatórios.

Nessa perspectiva, avançamos no desvelamento dos conflitos do capitalismo, apresentando as relações entre pauperização e educação.

Com tal finalidade, este tomo dedica-se a desenvolver três contextos analíticos. No primeiro, trazemos considerações sobre a pobreza e suas configurações. Para isso, expõe-se os elementos contextuais e históricos, após faz-se aproximações conceituais e desfecha-se a análise com as principais vertentes dimensionais representativas e de medidas da pobreza. No segundo contexto de análise, reifica-se a pobreza no campo através de suas implicações, dados e conjunturas, o que é desenvolvido com as considerações sobre pobreza rural e, em caráter analítico, traz-se as manifestações da pobreza rural no Vale do Juruá. Para o terceiro contexto e fechamento do capítulo, tomamos o caminho de apresentação das perspectivas de resistência com as epistemologias da Educação do campo e de suas pedagogias.

3.1 A PAUPERIZAÇÃO E SUAS CONFIGURAÇÕES[26]

Esta seção apresenta, de maneira explícita, o desenvolvimento conceitual e configurativo da pauperização, com ênfase também na sua forma mais extremada.

Elenca-se uma análise dada em três vieses. De início, parte-se dos elementos contextuais e históricos em que se abordam alguns marcos e tratativas no âmbito mundial. A posteriori, debruça-se sobre as aproximações conceituais que elucubram a pobreza, a condição dos pobres, as contradições e os processos da sociedade capitalista. No desfecho de correlação, trazem-se as dimensões representativas e de medidas da pobreza, explicitando questões de sua configuração, implicações sistêmicas e de interpretação tanto global como nacional e as relações de desigualdades.

Na história, é possível identificar, em diferentes períodos e territórios, que, na organização coletiva dos indivíduos, se fez presente as desigualdades e a pauperização. Estas condições são resultados de processos gerados pela ação humana sobre a natureza, mais especificamente pelo trabalho, que consolida a produção e a acumulação de recursos, situando em contextos diferentes o domínio e usufruto de seus meios.

Se considerarmos a pobreza do ponto de vista da não acumulação, o homem primitivo, que tinha por modo de vida a caça e a coleta, era pobre, no seu estilo de vivência, bastava conseguir comida. Com a evolução do modo de vida humano, o desenvolvimento da agricultura e a domesticação de animais, ocorrem grandes transformações, o que leva o homem a organizar-se em civilizações. Como exceção dos reis ou chefes na história antiga, todos eram considerados pobres, pois não tinham o suprimento de suas necessidades básicas, ou seja, acesso suficiente à água, comida ou a tecnologias de saúde (POOR, 2012).

A pobreza é anterior ao estabelecimento da sociedade capitalista, acompanha o desenvolvimento da humanidade e figura-se em diferentes cenários, que são caracteristicamente dimensionados em períodos que não se sucedem efetivamente em sequenciamento, tampouco são específicos a uma dimensão espacial e temporal, mas se propalam em momentos de produção de excedentes, de exploração do homem pelo homem, de escassez de produtos, de

[26]Neste tomo, muitos conceitos e informações/dados que serão apresentados dizem respeito às concepções hegemônicas e/ou são originados pela corrente liberal/neoliberal e por suas organizações econômicas. Ainda que estes estejam orientados pelos interesses do capitalismo em suas múltiplas faces, são necessários para alcançar a totalidade sócio-histórica na análise que almejamos.

escassez de forças produtivas, etc. (RUFINO, 2017; LESSA; TONET, 2011; MONTAÑO, 2012).

Até nas sociedades mais avançadas, as pessoas estavam sujeitas à fome e ao enfrentamento da pobreza. Numa nova perspectiva social que se elenca nas matrizes religiosas do mundo (judaísmo, islamismo, cristianismo, etc.), a fome passa a ser enfrentada com a caridade, na justificativa de crença de que a pobreza preponderante poderia ser diminuída pela sua prática como uma expiação dos pecados. Assim, na Idade Média, na Europa e no Oriente, o fenômeno da pobreza desdobra-se pelo enorme contingente de pessoas que se aglomeram nos espaços urbanos. Entre os Povos Incas e a América Latina, assim como os da África, a pobreza é projetada pelo processo de colonização, em que o uso da força é sua maior expressão (POOR, 2012).

É com a estruturação do Estado que a pobreza é identificada como problema social e passa a constituir processos e estratégias para o seu enfrentamento. No entanto, nem sempre as propostas de ação frente à pobreza foram e são perspectivas reais de atendimento das condições e necessidades dos pobres. A análise da pobreza insurge sobre os processos políticos, econômicos e sociais.

A Revolução Industrial, na Inglaterra, marca o agravamento das condições precárias de vida da classe trabalhadora. Em síntese, por milhares de anos, a pobreza foi considerada uma condição natural. Somente no século XX, lutas de trabalhadores fizeram com que fosse considerado um dado social, elencando-a em visibilidade como o resultado das desigualdades sociais geradas pelo modo produção e de distribuição das riquezas (JOHANSSON; MAHUMANA; MEDEIROS, 2015).

Nesse sentido, a pobreza, historicamente analisada, assume múltiplos contextos de mensuração. No entanto, situamos esta discussão mais enfaticamente no desvelamento produzido por Karl Marx, que inicia sua análise a partir da perspectiva da acumulação capitalista.

Marx (2017), sobre a acumulação do capital e o processo de transição do feudalismo para o capitalismo, enfatiza que o transpasse sistêmico de um para outro deu-se principalmente por via da superação social, transcrita pela transformação das relações de produção e no dimensionamento enfático divisório entre o trabalhador e a propriedade ou domínio dos meios de produção. Uma separação que se dimensiona, inclusive, pelas condições para a realização do trabalho. O capitalismo inaugura com isso um modo de organização em que quem produz

tornou-se um irrelevante assalariado, não tendo mais domínios direto do valor de seu esforço laboral.

> O produtor direto, o trabalhador, só pôde dispor de sua pessoa depois que deixou de estar acorrentado à gleba e de ser servo ou vassalo de outra pessoa. Para converter-se em livre vendedor de força de trabalho, que leva sua mercadoria a qualquer lugar onde haja mercado para ela, ele tinha, além disso, de emancipar-se do jugo das corporações, de seus regulamentos relativos a aprendizes e oficiais e das prescrições restritivas do trabalho. Com isso, o movimento histórico que transforma os produtores em trabalhadores assalariados aparece, por um lado, como a libertação desses trabalhadores da servidão e da coação corporativa, e esse é o único aspecto que existe para nossos historiadores burgueses. Por outro lado, no entanto, esses recém-libertados só se convertem em vendedores de si mesmos depois de lhes terem sido roubados todos os seus meios de produção, assim como todas as garantias de sua existência que as velhas instituições feudais lhes ofereciam. E a história dessa expropriação está gravada nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo (MARX, 2017, p. 786-787).

A análise da pauperização, atrelada às bases do capitalismo, situa-se em razão de que o desenvolvimento estrutural do modo de produção capitalista e, por específico, o modo subjugado do trabalhador assalariado são consagrados em seu modelo de exploração e legitimados por processos de expropriação do trabalho para naturalizar o acúmulo do capital nas mãos de poucos em detrimento das necessidades do conjunto dos trabalhadores. Com isso, não se quer apagar outros arranjos sociais que situam a existência de pobres, muito menos afirmar que no curso da história a pobreza tenha sido objeto de produção única e exclusiva do capitalismo.

No entanto, a ordem sistêmica do capital tem naturalizado a pauperização, produzindo estruturas para sua intensificação, consolidando mecanismos promotores do acúmulo do capital e da manutenção do *status quo*, bem como vem validando-se nos discursos de enfrentamento à pobreza para a continuidade e/ou manutenção das novas roupagens preponderantes do capitalismo.

Da servidão feudal do século XIV, rompida pela dissolução dos segmentos sociais do feudalismo e pela criação das bases do modo de produção capitalistas fortalecida pelo modelo estrutural do Estado Moderno até a atualidade, vive-se um aviltante empobrecimento da grande maioria da população.

A pauperização, dentro do sistema de produção capitalista, se processa à medida que se acaloram os métodos de aumento de produtividade do trabalho coletivo à custa do trabalho individual. Esse método tem como resultado o domínio, a exploração e a fragmentação do ser humano, onde seu trabalho é objetificado, esvaziado de conteúdo e gera sofrimento,

estranhamento intelectual, produzindo assim mais valia. É nesse procedimento que se configura a pauperização, é pelo confronto entre acumulação capitalista e produtividade, em que se acentua a exploração do trabalho e a diminuição de sua remuneração (MARX, 2017).

A teoria marxista põe que pauperização e desigualdade estão ligadas ao modo de produção capitalista, mas não esgota sua compreensão nisso.

> [...] a lei que mantém a superpopulação relativa ou o exército industrial de reserva em constante equilíbrio com o volume e o vigor da acumulação prende o trabalhador ao capital mais firmemente do que as correntes de Hefesto prendiam Prometeu ao rochedo. Ela ocasiona uma acumulação de miséria correspondente à acumulação de capital. Portanto, a acumulação de riqueza num polo é, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, o suplício do trabalho, a escravidão, a ignorância, a brutalização e a degradação moral no polo oposto, isto é, do lado da classe que produz seu próprio produto como capital (MARX, 2017, p. 877).

Na verdade, o excedente da classe trabalhadora é gerado pela própria acumulação capitalista e esse excesso se dá quando se ultrapassa as necessidades médias de expansão do capital e, portanto, também se torna capital excedente. Assim, o capital continua a usar parte dos trabalhadores sobresselentes como com população inútil, até que possa voltar a utilizá-la e valorá-la para seu próprio benefício.

Para entendermos melhor a pauperização, faz-se necessário evidenciar dados e conceitos que desvelem nossa realidade sócio-histórica. É no contexto de edificação de estruturas mundiais de potencialização do capitalismo, com as instituições ou agências multilaterais, que teremos inaugurada uma nova fase de discussão da pobreza no mundo, um processo que é especialmente despontado a partir da Segunda Guerra Mundial.

O trabalho da ONU, notadamente a partir dos anos 1960, foi fundamental para dimensionar histórica e conceitualmente a percepção de pobreza mundial. Desse modo, passa-se a edificar um conjunto de ideais e perspectivas que se relacionam com diferentes mecanismos e formas a sua identificação e de seu enfrentamento como problema.

O papel das organizações de desenvolvimento econômico é fundamental e reproduz um lastro de interferência nas economias periféricas. Processo já caracterizado anteriormente, mas que novamente é sinteticamente apresentado para discutir as relações com a questão da pobreza.

> Nos anos subsequentes, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional iniciam um conjunto de abordagens que associam o empobrecimento dos países em desenvolvimento a problemas estruturais e, por conseguinte, condicionam os financiamentos à introdução de reformas políticas, sociais e econômicas (JOHANSSON; MAHUMANA; MEDEIROS, 2015).

Atualizando o dimensionamento da pobreza, chega-se a uma diversidade de dados ou informações.

O Brasil, de acordo com o PNUD, figurou, em 2018, como a nona pior posição mundial em relação à desigualdade de renda, na totalidade de 189 países pelo coeficiente de Gini, mesmo estando entre as dez maiores economias do mundo com um PIB *per capita* de US$ 9.821,41 (OXFAM BRASIL[27], 2018).

A relação de desigualdade de renda confirmada pelos dados clarifica a análise pelo movimento dos contrários, onde, podemos vislumbrar a existência de duas realidades distintas que relevam o *apartheid* histórico entre ricos e pobres.

Temos um Brasil que, para além de sua condição de pobre ou de posição baixa na linha da pobreza, encontra-se constituído por uma população que está marginalizada, clandestinizada e excluída da sociedade oficial.

O debate sobre a redução das desigualdades no Brasil não pode ser edificado apenas sob a ótica dos organismos oficiais de suas formas de cômputo de medidas e publicização. Nesse sentido, elencamos também para a análise os resultados de uma pesquisa de opinião para entendermos as acepções da população. A metodologia da pesquisa em questão deu-se por meio de abordagem pessoal dos entrevistados em pontos de fluxo populacionais e alcançou 2.086 entrevistados em nível nacional, 130 municípios de pequeno, médio e grande porte, bem como regiões metropolitanas em todas as regiões do país.

De acordo com a OXFAM BRASIL (2019) e o Instituto Datafolha, 86% dos brasileiros acreditam que o progresso está relacionado à redução de desigualdades entre ricos e pobres. Por outro lado, as pessoas não consideram como adequado o indicador do Banco Mundial sobre pobreza. Para 53% dos entrevistados, a linha da pobreza está entre R$ 701,00 e R$ 1.000,00 domiciliar *per capita*/mês. O BM vale-se da relação de rendimento de US$ 1.90 por pessoa/dia (em torno de R$ 210,00 domiciliar *per capita*/mês) e utiliza o critério adicional *Upper-middle Income Economy* para calcular a taxa de pobreza do Brasil, equivalendo US$ 5.50 por pessoa/dia (em torno de R$ 400,00 domiciliar *per capita*/mês). A contradição numérica é

[27]Organização da sociedade civil, criada em 2014, integra uma rede que nasce em 1942 como Comitê de Oxford para a Ajuda à Fome, fundado na Grã-Bretanha. Em 1995, surge como Oxfam Internacional e hoje atua em 90 países em temas como: setor privado, desigualdades e direitos humanos; cidades: juventudes, gênero e raça; e justiça econômica. Uma de suas pesquisas, desenvolvida em parceria com o Instituto Datafolha gerou o documento *Nós e as desigualdades: percepções sobre a desigualdade no Brasil*, publicada em abril de 2019, tendo por metodologia a abordagem pessoal dos entrevistados em pontos de fluxo populacionais, que teve uma amostra de 2.086 entrevistados em nível nacional em todas as regiões do país o alcance de 130 municípios (OXFAM BRASIL, 2019).

gritante, pelos dados do BM, seriam 15 milhões de pessoas pobres; pela medida da paridade do poder de compra dada pelo critério adicional, seriam 55 milhões; na percepção da população sobre a linha da pobreza de um salário mínimo, seriam 83 milhões de pobres, ou seja, quase 40% da população brasileira abaixo da linha da pobreza, ambos referenciando o ano de 2017.

Ademais, acrescenta-se que as definições do BM assumem uma conjuntura variável em razão das conversões de moeda (dólar-real), além dos processos relacionados ao câmbio de moedas. Assim, em 2016, equivaleu a R$ 133,72 mensais (IBGE), em 2017 a 136,00 (IPCA) (OXFAM BRASIL, 2019).

Ao apresentar as percepções da população brasileira sobre os significados de pobreza, é desvelado um debate em que se elenca também a reflexão sobre a compreensão social de quem é o pobre e o que é distribuição de renda, rompendo inclusive estereótipos preconceituosos e equivocados sobre as políticas de benefícios para as pessoas em situação socioeconômica de vulnerabilidade.

A pobreza no Brasil, seguindo a perspectiva de ocupação geográfica do território, pode ser dividida em dois grupos, ainda que o fator de mobilidade interfira em sua mensuração: os pobres de áreas rurais e os pobres de zona urbana. Mesmo que a figuração da condição de pobreza seja a mesma, a relação e as condições de vida do pobre rural e do pobre urbano são, em definitivo, dadas por elementos distintos.

Nos grandes centros urbanos do país, geralmente, a concentração da pobreza é atrelada às favelas e às periferias. Já no meio rural, há uma diversidade populacional sobre a qual incidem práticas ligadas ao campo: são caçadores, pastores, fazendeiros e empresários agroindustriais, os quais se manifestam em tribo, feudo, campesinato, comuna rural, latifúndios e *plantations*. Por certo, as cidades também se despontam em configuração heterogênea, mesmo possuindo propriedades comuns (WILLIAMS, 2011).

As relações econômicas e suas inferências sociais reproduzem e intensificam as condições precárias de vida dos pobres, independente de se situarem em espaços urbanos ou rurais. É evidente, entretanto, que o campo, em razão da maior desassistência em educação, saúde, nutrição, proteção social, acesso ao trabalho e emprego, por exemplo, acabe por asseverar as condições de pobreza pela maior propensão às privações.

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)[28] tem associado a redução da pobreza ao desenvolvimento sustentável. Esta perspectiva tem induzidos os países

[28]Plano Estratégico do PNUD, 2018-2021. Disponível em: https://undocs.org/DP/2017/38.

a buscarem o alcance das metas dos *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS), que, por sua vez, está também ligado a três desafios globais formatados pela ONU: efeitos das mudanças climáticas, fornecimento mundial de alimentos e equidade de gênero.

Nessa teia de relação, a proteção social entra em cena como elemento das agendas de organismos multilaterais convertidos nos objetivos e metas acordados, impulsionadores de políticas públicas nos países periféricos. Tudo isso busca, em tese, a redução da pobreza, alinhando sua atuação nos espaços e nas populações do campo, unificando suas ações como máxima do desenvolvimento sustentável, da preservação do meio ambiente e da igualdade de gênero. A análise da pobreza e seus múltiplos elementos contextuais e históricos afloram variadas aproximações conceituais, conjuntura que será explorada a seguir.

O pobre é o indivíduo de todas as partes e se faz subsistente em todos os territórios, estados ou nações do mundo. Não possui uma identidade única, mas perpetra-se resistente em diferentes contextos, tendo em comum uma condição, a de sujeição à exploração.

A pobreza é recorrente nos debates políticos ou de desenvolvimento econômico. Portanto, sua conceituação, representatividade e medidas são essenciais. No contexto de análise, existe uma diversidade de possibilidades, corroborando com a ideia de que:

> O processo de mensuração da pobreza pode ser dividido em dois estágios, identificação e agregação. A identificação busca saber quem é pobre ou quão pobre é uma pessoa; a agregação reúne as identificações individuais para indicar quanta pobreza existe na sociedade (JOHANSSON; MAHUMANA; MEDEIROS, 2015, p. 118).

Assim, uma proposta de manifestação, conceitual ou classificatória, da pobreza deve forjar-se a partir das práticas sociais, incluindo uma realidade concreta, com suas regularidades, organizações e seus integrantes, ou seja, as pessoas em suas coletividades e com suas relações com o que identificam como desenvolvimento social. Sendo assim, não se pode trazer apenas um debate com construções acadêmicas, deve-se envolver, além disso, as representações reais dos paradigmas sobre pobreza e os diferentes agentes sociais, culturais, institucionais e os processos políticos envoltos em suas vidas.

Alerta-se inicialmente sobre o perigo reinante que nos induz a pensar na pobreza como um produto meramente individual, convertendo-a numa subjetividade inoperável que, do ponto de vista de sua produção e reprodução, passa a ser posta também como uma causa particular.

A interpretação da UNESCO (2001) sobre pobreza nos chama a atenção. Dizer que ela é o grau de escolha de cada indivíduo é um processo desleal de individualização da

problemática, mesmo que acrescente também que as escolhas pessoais das pessoas estão sendo tolhidas por questões econômicas e sociais. A pobreza não é uma opção, é uma opressão que se impõe, mais que isso, todas as formas de naturalização dessa realidade, antecipadamente, são por si só uma intencional tentativa de camuflar ou amenizar o impacto da problemática.

Pobreza e desigualdade são apreciações indissociáveis, mas são conceitualmente diferenciadas por suas características, notadamente quando se aplica a referenciação real da distribuição econômica em seus respectivos contextos sociais. Vemos que, se de um lado podemos viver em um país pobre, mas extremamente igual na distribuição de suas riquezas; por outro lado, pode existir um país repleto de riquezas, com distribuição concentrada das mesmas (AGUIAR; ARAÚJO, 2002).

O Brasil representa a segunda opção, é extremamente dotado de riquezas, mas tem uma das concentrações mais acentuadas do mundo. Além disso, existe um considerável acúmulo de rendimentos dentro de um pequeno grupo.

De acordo com o *PNAD Contínua 2017*, dos 10% dos brasileiros mais ricos, a renda média total do decil mais rico foi de R$ 9.510,10, o que, mesmo apresentando uma diferença em relação às declarações de IRPF, em 2017 (calendário base 2016), que é de R$ 13.000,00059, retrata a concentração fática de riquezas, ainda que entre si sejam complexamente desiguais. Neste grupo de 12 milhões de brasileiros, 75% ganham até 20 salários mínimos de renda tributáveis, mais da metade destes recebem até 10 salários. Somente 1% dos mais ricos, 1,2 milhão de pessoas, dispõe de rendimentos médios superiores a R$ 55.000,00 ao mês. Por tal representação, o IBGE indica que as rentabilidades mensais médias do 1% mais rico chegam a 36,3 vezes mais que aqueles dos 50% mais pobres. Analisando os dados das declarações de IRPF, tal razão seria de 72 vezes (OXAFAM BRASIL, 2018).

Se o objetivo é remeter-se uma caracterização de pobreza, poderíamos dizer de sua condição como:

> Parcela da população sem teto, crianças e adolescentes pedindo esmola ou praticando pequenos furtos, bairros sem saneamento básico, milhares de analfabetos, desemprego, favelas, palafitas, violência urbana, tráfico de drogas, flagelados do frio ou da seca, mortalidade infantil, desnutrição e fome são elementos da tragédia coletiva a que se habituou a chamar de miséria (AGUIAR; ARAÚJO, 2002, p. 15).

A pobreza é um colosso global que se precipita na história da humanidade, mas assume circunstâncias específicas, dadas pelo modo de organização social, política e econômica de uma

localização, sem com isso anular a inferência sistêmica do capitalismo com seus organismos de propagação.

Nesse sentido, o PNUD apresenta o conceito de pobreza, descrevendo-o como ausência de escolhas e oportunidades básicas para o desenvolvimento da vida humana, uma constituição organizada por três eixos fundantes: a pobreza material, a pobreza intelectual e a pobreza social (AGUIAR; ARAÚJO, 2002).

Atualmente, a mesma instituição chegou à conclusão de que o conceito tradicional de pobreza está desatualizado, pois nos leva a uma percepção demasiadamente simplista sobre a definição de ricos ou pobres. Em 2019, o IPM apresentou revelações que nos chamam a atenção pela maneira como, em cada país, a pobreza é enxergada em modo, forma, contexto e mensurações estatísticas tão diferentes.

Na exposição sobre a pobreza, o conceito de indigência também deve ser apontado. Esta é considerada uma das manifestações mais agudas da miséria e é um tipo asseverado da paupérie que se caracteriza pelo não acesso ao quantitativo mínimo de calorias e proteínas que devem ser garantidos pela alimentação diária indispensável do pobre.

Pode ser entendida também como situação daqueles que estão abaixo da linha de indigência, ou seja, a renda é insuficiente para adquirir a cesta de alimentos, que permite atender às suas precisões nutritivas. Destaca-se, nesse sentido, que a definição de pobreza apenas como insuficiência de renda pouco revela sobre as questões de nutrição dos pobres (ROCHA, 2000).

Existe uma linha de indigência que tem como perfil a ingestão de alimentos minimamente necessários, dada pelo valor do conjunto de alimentos garantidores de tal condição.

Este é um processo que é dimensionado em variáveis como idade, sexo, peso, altura, tipo de atividade desempenhada, por exemplo. Em tal sentido, organizações, como FAO, apresentam, a partir de seus estudos, parâmetros periódicos, mas existem outras organizações que também se ocupam na análise e divulgação destes padrões como a CEPAL. No Brasil, o padrão recorrente é o uso apenas das necessidades calóricas (ROCHA, 2006).

Tanto a pobreza como a indigência são definidas por parâmetros que convencionalmente são enunciados como linhas. A linha de pobreza é a expressão usual para referir-se ao desprovimento de renda, mas também pode ser construída pela relação de acesso a determinados serviços públicos essenciais e disposição de um ambiente de moradia.

Existe, no processo de aferição e de subdivisão da pobreza, um latente risco de mensuração que nos induz a conceitos que expressam nivelamentos que não caracterizam as reais condições dos pobres, mais que isso, de produzirmos estereótipos que em nada colaboram com o processo de transformação necessária para ruptura com a segregação histórica e socialmente produzida. Além disso, as dinâmicas sociais e os modos como economicamente os países se instituem nos indica que não há uma possibilidade real de organização de medidas sem que se considerarem as particularidades do estágio de desenvolvimento vivido no contexto capitalista imperante.

Na sequência, trataremos das dimensões, medida e representações da pobreza na atualidade, tanto em nível de Brasil quanto a nível mundial através dos organismos e instituições multilaterais. Ao mesmo tempo, apresentam-se construções como as desigualdades sociais na realidade brasileira em período mais recente, apontando as metodologias e indicadores recorrentes para a representação da pobreza.

A pobreza, nessa fronteira, pode ser conceitualmente revisitada de pontos de vista distintos. As visões mais correntes apresentam a pobreza nas dimensões analíticas unidimensional e multidimensional. Na apreciação unidimensional, o conceito é marcado pela justificação da carência de rendimentos econômicos para o sustento do indivíduo. Tal dimensão reproduz um quadro simplista do problema em evidência à medida que não alcança as realidades diferenciadas de manifestação de pobreza, corroborando para uma espécie de omissão para com a condição e a grandiosidade numérica dos pobres.

No propósito multidimensional, a análise é mais ampla, não sendo reduzida a elementos de acesso a bens materiais ou condições individuais. Esta perspectiva envolve condições de acesso à saúde, educação, natureza e disposição usufruto da renda, condições de trabalho, condições de moradia e disposição à violência. Nesta análise, a pobreza pode ser caracterizada num quadro categórico mais totalizante, sendo vários os constructos que podem ser arranjados para a análise.

A pobreza também é avaliada pelos seus elementos determinantes. Estes são divididos basicamente em crescimento econômico e distribuição de renda. A interveniência do crescimento da economia sobre a pobreza é compreendida no sentido de que se elencam parâmetros que reproduzem o rendimento médio e num sistema de manutenção contínua se estabelece uma base de cálculo para dizer como está o indicador de pobreza. Já pelo elemento

de distribuição, as alterações das desigualdades são medidas, valendo-se da renda média como alcance referenciado.

Na abordagem do conceito de pobreza monetária, nos deparamos com as tipologias absolutas, relativas e subjetivas. Por pobreza monetária absoluta, entende-se a pobreza que é apresentada pelo cômputo do número de pobres e indigentes de uma região. A indigência é denominada por uma linha de renda monetária que um indivíduo não alcança para dispor de alimentos com suficiente valor calórico. Já o limite para a definição de pobreza é estabelecido não só pelo valor monetário a ser alcançado, mas também pela sua disposição de acesso dos custos com os serviços de transporte, vestuário e alimentação.

A abordagem monetária relativa da pobreza possui cálculo condicionado à renda média da população, podendo variar de acordo com o padrão de vida da sociedade. Por pobreza monetária subjetiva, apresentamos um processo que é determinado por elementos suficientes para a sobrevivência com dignidade numa conjuntura geográfica específica, sendo necessário o estabelecimento de critério que defina renda mínima. Na abordagem subjetiva, cabe a interpretação das pessoas sobre a pobreza (FURSTENAU; WINK JÚNIOR, 2016).

A relação entre política pública e pobreza é recorrentemente mostrada na perspectiva unidimensional na definição direta das políticas ou no escopo das produções acadêmicas e de pesquisas.

A pobreza, quando cambiada para o viés de política pública, encontra um percurso de proposição centrado em seu processo de transformação em um utensílio político. Essa politização é forjada da proposição em que ela passa a ser fatorada por dados estatísticos que visam a dimensionar as relações sociais reproduzidas, o que tem sido um enredo comum ao conjunto de países com as desigualdades sociais e os índices de pobreza são muitíssimo elevados. Esta perspectiva vem acentuando-se tradicionalmente e tem sido utilizada especialmente pelos programas de governos e de propaganda eleitoral para conseguir-se chegar ao poder (JOHANSSON; MAHUMANA; MEDEIROS, 2015).

Metodologicamente, a mensuração da pobreza mais difundida no Brasil é de insuficiência calórica, em demanda subsequente são também muito utilizadas as metodologias que se baseiam na definição de pobreza como questão monetária. No entanto, tendenciando às perspectivas das organizações internacionais, há ainda o uso das linhas de pobreza subjetivas e relativas que é de uso comum aos países da Europa e da OCDE (FAHEL; TELES; CAMINHAS, 2016).

Nesse caminho, as organizações supranacionais têm dado destaque para novas correntes teóricas que tentam camuflar as intempéries do capital na sua roupagem neoliberal. A título de exemplo, situamos a Teoria do Desenvolvimento Humano de Amartya Sen[29], que se volta, entre outros dimensionamentos, para a questão da pobreza e que tem grande respaldo nas organizações internacionais.

No Brasil, com a CF de 1988, as políticas sociais foram repensadas, gerando a expectativa de uma mudança expressiva na interpretação da pobreza, o que significaria a ruptura com a dimensão simplista e tradicional de assistência social para a promoção de programas sociais mais abrangentes. No entanto, temos vivido ciclos de redução da pobreza, revelando, em certa medida, que as políticas estariam agindo sobre as desigualdades sociais.

Se, na década de 1990, os organismos multilaterais traziam a pobreza como um dos elementos de destaque em suas discussões, a exemplo, tem-se o relatório anual do BM, *World Development Report* (1990), que apresentava a perspectiva de pobreza como a impossibilidade de atendimento de um padrão mínimo de vida, representado numericamente em proporções de acordo com a população com o intuito de uma base quantitativa dos pobres e não pobres. Em 2019, a conjuntura é outra, ainda que os debates sobre pobreza sejam ainda persistentes, o foco está mais propenso às estruturas econômicas que garantem a manutenção do capitalismo. No entanto, somos advertidos de que a pobreza monetária, entre 2014 e 2017, aumentou 3 pontos, em detalhamento, atingindo 21% da população (43,5 milhões de pessoas). (BANCO MUNDIAL, 2019).

Estes ciclos são resultados claros das inferências das políticas neoliberais que têm se intensificado a partir dos anos 1990 no país. A instabilidade inflacionária e o crescimento econômico solapam a proteção social e condicionam os mais pobres à vulnerabilidade e temos vivido isso em períodos, com maior ou menor intensidade.

É certo que, nesse período, muitas políticas ou programas sociais são implementados, conforme acompanha-se a seguir (Quadro 15):

[29]"A teoria do desenvolvimento humano centra-se na necessidade de aumentar a liberdade individual e as escolhas dos indivíduos, por meio da expansão das capacidades e oportunidades. Nessa teoria, compreende-se que certas escolhas que os indivíduos fazem para suas vidas são básicas e extensivas a todos (ex.: ter acesso à educação, saúde, alimentação, atividade produtiva), mas que por falta de "capacidades" alguns indivíduos acabam se abstendo de tais escolhas" (LOPES, 2019, p. 3).

Quadro 15 - Antecedentes históricos dos Programas de Transferência de Renda no Brasil

Política	Legislação	Requisitos
Renda Mensal Vitalícia — RMV	Instituída pela Lei nº 6.179/74. (Extinto em 1993)	Destinada aos maiores de 70 anos ou inválidos.
Benefício de Prestação Continuada — BPC.	Instituído pela Lei Orgânica da Assistência Social — LOAS —, regulamentada pelo Decreto nº 1.330, de 08 de dezembro de 1994.	Os requisitos para a concessão desse benefício aos idosos são: possuir 65 anos ou mais de idade desde que o total de sua renda mensal e dos membros de sua família, dividido pelos integrantes, seja menor que um quarto do salário mínimo vigente no País. As pessoas com deficiência devem comprovar que são deficientes e estão incapacitadas para o trabalho e para a vida independente e que o total da renda *per capita* familiar é inferior a um quart quarto do salário mínimo.
Programa Bolsa Escola	Implementou em 11 de janeiro de 1995 pelo Decreto 16.270 (Distrito Federal no governo de Cristovam Buarque)	Destinado às famílias "que não ganhassem pelo menos meio salário mínimo mensalmente *per capita*, com crianças de 7 a 14 anos.
Programas de renda mínima associados com a educação	A Lei nº 9.533/97.	Destinados a famílias que se encontrem nas seguintes condições: renda familiar *per capita* inferior a meio salário mínimo; filhos ou dependentes menores de 14 anos; matrícula e frequência comprovadas de todos os seus dependentes entre 7 e 14 anos, em escola pública ou em programas de educação especial.
Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação – Bolsa Escola.	Sancionada em 11 de abril de 2001 a Lei nº 10.219.	Alterou a legislação anterior em relação à faixa etária das crianças, definindo que teriam direito ao benefício as famílias com crianças em idade escolar entre 6 e 15 anos.
Programa Bolsa Família — PBF	Editada em 20 de outubro de 2003 a Medida Provisória nº 132.	Unificou os procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do governo, em particular de quatro programas federais: o Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação — Bolsa Escola (2001) —, o Programa Nacional de Acesso à Alimentação – PNAA (2003) —, o Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Saúde — Bolsa Alimentação (2001) — e o Programa Auxílio-Gás (2002).

Fonte: OLIVEIRA, 2009 (organização do autor).

Além dos programas elencados anteriormente, diretamente ligados às políticas de transferência de renda, outro programa que se destacou foi o Plano Brasil Sem Miséria (PBSM).

Em 2011, foi lançado o PBSM, uma política pública do governo brasileiro que visava ao enfrentamento da pobreza a partir da reunião dos programas já existentes e de outras propostas que seriam implementadas. A iniciativa estatal tencionava promover atenção aos pobres vulneravelmente excluídos da sociedade.

Para o intento, o programa estabeleceu, como determinante oficial da pobreza, a linha oficial de R$ 70,00 *per capita* por família para ser considerado em condição de pobreza extrema e, para a condição de pobreza, a linha de R$ 140,00 *per capita* por família. A política apresentou o perfil dos que seriam considerados extremamente pobres no Brasil, elencando oito

indicativos: 59% estavam na região Nordeste - 9,6 milhões de pessoas; 25,5% são do campo; 51% têm até 19 anos de idade; 40% têm até 14 anos de idade; 53% dos domicílios não têm esgoto pluvial ou fossa séptica; 48% dos domicílios rurais não têm distribuição de água e não têm poço ou nascente na propriedade; 71% são negros (pretos e pardos), e 26% são analfabetos com 15 anos ou mais (BRASIL, 2013).

A mensuração do IPM é feita com base no estabelecimento do corte da linha da pobreza em que são considerados os indicadores sociais do país. O corte é qualificado em fórmulas que atribuem pontuação de privações que determina um cálculo através da agregação, gerando o índice transcrito no IPM global, em contraste com dimensões, indicadores, pesos e cortes específicos[30] (FAHEL; TELES; CAMINHAS, 2016).

O IPM é um método estatístico e constitui-se pela apresentação de características que geram o índice de pobreza. São três dimensões subdivididas em nove indicadores e seus respectivos pesos. Sendo a primeira dimensão a "Educação", com o peso 1/3, sublocada em anos de escolaridade (1/6) e frequência escolar (1/6). Na dimensão "Saúde", o peso é de 1/3 dado pelo indicador mortalidade infantil, e a dimensão "Padrão de Vida", com peso 1/3, apresenta o combustível de cozinha, eletricidade, água, bens adquiridos, saneamento básico e tratamento do lixo, cada um com peso de 1/18.

Destaca-se que o IPM é originado de dados provenientes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) dos últimos anos em que foi realizada no Brasil nas cinco macrorregiões, nas 27 unidades da federação, e diferencia-se nas áreas urbana e rural (FAHEL; TELES; CAMINHAS, 2016).

A análise da pobreza no método do IPM é multidimensional por considerar o conjunto das privações no levantamento dos dados de um domicílio, sendo julgado pobre quando as privações forem iguais ou superiores a 33% do total das três dimensões, em seus nove indicadores. Uma sistematização que pode ser compreendida quando observamos cada uma das dimensões em seus indicadores, o teor da privação e seus respectivos pesos (Tabela 3).

[30]As fórmulas podem ser melhor analisadas consultando Fahel; Teles; Caminhas (2016) ou o site: <http://www.ophi.org.uk/wpcontent/uploads/MPI_2011_Methodology_Note_4112011_1500.pdf?79d835>. Dada a intenção da pesquisa, nosso interesse residente na apresentação do elemento teórico levando em conta nosso objeto de estudo e não na implementação de cálculos.

Tabela 3 - Dimensões, indicadores, critérios de privação e pesos

Dimensão	Indicador	Quem é privado?	Peso
Educação	Anos de Escolaridade*	Domicílio no qual nenhum membro com 16 anos ou mais tenha completado o ensino fundamental (8 anos de escolaridade)	16,7%
	Frequência Escolar*	Domicílio com pelo menos uma criança entre 6 e 17 anos que não frequenta a escola.	16,7%
Saúde	Mortalidade Infantil*	Domicílio com pelo menos uma criança até 5 anos de idade que tenha falecido	33,3%
Padrão de vida	Eletricidade	Domicílio sem eletricidade	5,6%
	Água	Domicílio que não tenha água encanada em pelo menos um cômodo ou que a água não provenha de cisterna ou nascente	5,6%
	Saneamento básico*	Domicílio com sanitário não conectado à rede de coleta de esgoto (ex. fossa rudimentar) ou o sanitário comunitário (compartilhado por domicílios)	5,6%
	Tratamento do Lixo*	Domicílio que não tenha tratamento adequado de lixo (por exemplo lixo queimado ou jogado em rio/lago)	5,6%
	Combustível de Cozinha	Domicílio que usa madeira, carvão ou esterco como combustível de cozinha	5,6%
	Bens Adquiridos*	Domicílio que tenha três ou menos dos seguintes bens: rádio, TV, telefone, geladeira, fogão, computador, bicicleta ou moto; e não tenha carro ou trator	5,6%

Fonte: (FAHEL; TELES; CAMINHAS, 2016).
Nota: * Recategorização das variáveis originais para criação de proxies.

Dessa forma, o IPM procura indicar as diferentes privações a que estão sujeitos os indivíduos no âmbito da família e evoca, para tal processo, aspectos, como a educação, a saúde e o padrão de vida.

A visão multidisciplinar de pobreza deve ser buscada para não nos comprometermos com uma retratação reducionista de sua definição que transporta sua construção para o viés de desenvolvimento eliminando outras possibilidades de sua reflexão. A pobreza também entra em pauta quando os direitos humanos são violados. Admite-se que os direitos humanos e da cidadania podem preencher lacunas nas discussões sobre pobreza, criando, inclusive, novas propriedades para melhorar a representação dos pobres. No entanto, na interpretação das construções objetivas sobre pobreza, deve-se atentar para que, na verdade, com a pauta, não se acabe por produzir amenidade e desfocar a problemática ao criar uma roupagem que pode não transmitir a realidade tão alarmante, chocante e até aterrorizantes em que vivem os pobres em suas misérias no mundo.

Na perspectiva da participação comunitária da pobreza, tem-se um processo de fortalecimento de vínculos entre as pessoas e dimensiona-se realmente no movimento que busca a ruptura com a sistemática de exploração capitalista. Nesta percepção, a pobreza é definida

como o “estado em que às pessoas é negado o acesso aos mecanismos de satisfação de necessidades emocionais, materiais, sociais e físicas” (JOHANSSON; MAHUMANA; MEDEIROS, 2015, p. 73).

Na percepção da mudança econômica e produção, reafirma-se a pobreza como privação de acesso e controle dos serviços dos recursos de decisão. Elenca-se, portanto, as desigualdades sociais e sua relação com os interesses produzidos pelos contextos e processos de mudanças econômicas.

Em perspectiva totalizante, chega-se à análise dos discursos e efeitos sociais e culturais dos projetos de desenvolvimento ligados à pobreza. Ponderando-se os impactos e dimensões contraditórias que possam assumir os processos que visam a produzir algum efeito, seja social ou econômico na realidade dos pobres.

A pobreza pode ser apresentada também por meio de gráficos e estatística básica. A análise gráfica e estatística constitui-se como abordagem possível para mensurar pobreza e é modo convencionado para sistematizar as desigualdades e sua distribuição.

As formas de medir a desigualdade mais mencionadas são dadas por dois principais coeficientes, o de Gini e os índices de Theil, que podem ser transcritos em números, estatísticas e gráficos com dados sobre a pobreza e/ou as desigualdades.

O Índice de Gini indica a diferença entre rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos, variando numericamente de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O zero é valorado de modo que é situado como igual à mesma renda. Já o valor um (ou cem) é o oposto extremo, ou seja, uma só pessoa tem toda a riqueza. O índice é utilizado para comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos **(**WOLFFENBÜTTEL, 2004).

É utilizado também nos relatórios de desenvolvimento humano. O Brasil, de acordo com dados do PNUD de 2018, figura como o 9º pior valor do mundo em concentração de renda, tem o índice de 51,3.

Em simplificação, os Índices de Theil são utilizados para medidas sintéticas de desigualdades sociais. Estabelece ao indicar a partir da análise dos indivíduos de uma população que recebem uma fração de renda total e desse modo a fração pode representar a probabilidade associada a um universo de eventos. No geral, são “medidas que sintetizam a distância relativa dos pontos da distribuição real em relação a uma distribuição perfeitamente igualitária. Assim como a maioria das medidas de desigualdade” (MEDEIROS, 2012, p. 144-145).

Graficamente, a pobreza, a distribuição de rendimentos ou o debate sobre medidas de desigualdades podem ser concentrados em quatro representações principais: a Parada de Pen (e as Curvas de Quantis a ela associadas), a Curva de Lorenz, a Curva de Lorenz Generalizada e as Curvas de Concentração.

A partir do fator desigualdades, temos os conceitos ou significados de cada uma das representações (Quadro 16):

Quadro 16 - Representações gráficas das desigualdades

Representação	Conceito/significado
Parada de Pen (e as Curvas de Quantis a ela associadas)	É uma metáfora extremamente criativa e simples usada para descrever uma distribuição de renda. Nela a desigualdade de rendimentos é associada à desigualdade na altura das pessoas. Esse recurso chama a atenção para o fato de que, se a altura das pessoas fosse proporcional a suas rendas, viveríamos em uma sociedade formada por uma grande massa de anões e uma pequena elite de gigantes. A representação gráfica mais comumente associada à Parada de Pen é a Curva de Quantis.
Curva de Lorenz	É uma construção simples que indica quanto cada fração da população detém da renda total. Ela é muito útil, entre outros motivos, porque facilita a comparação de distribuições entre grupos com níveis de riqueza diferentes ou de distribuições de uma mesma população entre distintos momentos no tempo.
Curva de Lorenz Generalizada	É uma modificação da Curva de Lorenz que traz informações sobre a forma e o nível da distribuição, tal como a Curva de Quantis. Trata-se de uma ferramenta extremamente útil para comparar níveis de bem-estar de diferentes distribuições sem que a comparação seja afetada pelos tamanhos das populações. Ela é um dos principais instrumentos usados em análise de dominância de bem-estar entre distribuições.
Curvas de Concentração	É uma das formas de representação gráfica da concentração de algo entre grupos ou indivíduos. Curvas de Concentração têm várias aplicações, como o estudo da progressividade da distribuição de serviços públicos segundo grupos de renda ou a análise da distribuição dos componentes da renda total das famílias.

Fonte: MEDEIROS, 2012 (organização do autor).

Pelas representações gráficas, podemos inferir formas de distribuição, identificar variáveis e também processos que podem apresentar-se como resoluções para as desigualdades. Estas permitem também que identifiquemos relações históricas, atuações políticas, os efeitos, os níveis, entre outros elementos de mensuração da pobreza ou das desigualdades.

Desse modo, as medidas ou intensidades de pobreza não devem ser vislumbradas como meio de amenização, pois o termo “pobres” pode nos parecer mais suave do que expressões como “miseráveis”, “extremamente pobres” ou “indigentes”. Estes nos chamam muito mais a atenção em razão e em detrimento de outras nomenclaturas por ter um caráter muito mais impactante e agressivo.

Há diversas manifestações para o fenômeno da pobreza. Todavia, qualquer interpretação que se queira analisar deve ser vislumbrada dentro da dinâmica social em que se manifesta. Nesse sentido, na próxima seção, ensejamos trazer a discussão sobre a pobreza no campo, tangenciando para três dimensões, primeiramente uma configuração mais geral que tratará das

implicações, dados e conjunturas da pobreza. As demais, em gradação, partem-se da análise da pobreza rural e depois para a dimensão de sua manifestação em nosso objeto de estudo, ou seja, sua expressão no Vale do Juruá.

3.2 A PAUPERIZAÇÃO NO CAMPO NO VALE DO JURUÁ - ACRE

O campo, mais que uma delimitação da organização de um território, é uma construção cultural composta por sujeitos e por processos que se condicionam às transformações políticas e socioeconômicas na intensificação da ação do sistema capitalista em atuação. Assim, na presente seção, retomando alguns elementos de discussão da pobreza com ponto de partida e com vistas à necessidade de explorar melhor nosso lócus de estudo. A proposta é intensificar a reflexão das implicações das relações campo e pauperização. Nessa direção, tomamos, a seguir, o estudo sobre as implicações, dados e conjunturas no Vale do Juruá.

A opção pela análise marxista dos processos de manifestação da pobreza, ao mesmo tempo em que nos consente vislumbrar mais do que um fenômeno, permite-nos perspectivar o alcance da conjuntura totalizante de seus processos de produção, reprodução e intensificação. O que nos favorece no alcance da materialidade objetiva dos movimentos contraditórios, que podem nos situar na identificação dos mecanismos ou caminhos de ruptura e sua superação sistêmica.

Ao assumir as nuances de tais categorias e o marxismo como orientação teórica e metodológica para o estudo da pobreza, devemos ter clara a impossibilidade de perspectivar uma política pública e um modelo de Estado que está proposto, um método ou antídoto para as condições da população pobre. Não dizemos que não sejam legítimas tais iniciativas, mas são tão e somente respostas parciais diante de um projeto sistêmico que exigem sua reprodução e continuidade.

Em *O Capital*, compreendemos que o modo de produção capitalista é a primazia da pobreza. Marx, ao dialeticamente alcançar a antítese de tal processo em sua análise, chega à percepção de que o desenvolvimento da força produtiva social, a cooperação, a divisão do trabalho, o avanço tecnológico para a produção em larga escala, constituem-se como reprodutores de pobreza à medida que expropriam os trabalhadores em nome do desenvolvimento (MARX, 2017).

Assim, a pobreza é produzida pelo processo de *acumulação privada de capital*, através da mais-valia. Este processo de relações dicotômicas, ao mesmo tempo em que une, também divide o contexto social. As posições antagônicas entre capital e trabalho, meios de produção e força de trabalho, exploradores e explorados, riqueza e pobreza são consolidantes necessárias para a manutenção da produção e exploração capitalista.

Na análise das diferentes formas de existência da superpopulação relativa de *O Capital*, encontramos uma caracterização de quem são e como são enxergados os pobres ou miseráveis na sistemática do capitalismo (pauperização). O que em contexto recorrente ainda impera em nível de desolamento e de exploração, ainda que as nuances e cenários sejam outros. A pobreza é dimensão de um segmento social pauperizado que é composto, em primeiro lugar, pelos trabalhadores aptos; em segundo lugar, por órfãos e os filhos de indigentes (candidatos ao exército industrial de reserva), e, em terceiro, os degradados, maltrapilhos, incapacitados para o trabalho (deficientes, idosos, doentes, viúvas e etc. (MARX, 2017).

Nesse sentido, Marx (2017, p. 719) indica que:

> Quanto maiores forem a riqueza social, o capital em funcionamento, o volume e o vigor de seus crescimentos e, portanto, também a grandeza absoluta do proletariado e a força produtiva de seu trabalho, tanto maior será o exército industrial de reserva. A força de trabalho disponível se desenvolve pelas mesmas causas que a força expansiva do capital. A grandeza proporcional do exército industrial de reserva acompanha, pois, o aumento das potências da riqueza. Mas quanto maior for esse exército de reserva em relação ao exército ativo de trabalhadores, tanto maior será a massa da superpopulação consolidada, cuja miséria está na razão inversa do martírio de seu trabalho. Por fim, quanto maior forem as camadas lazarentas da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior será o pauperismo oficial.

O modelo de desenvolvimento do capital, hoje configurado na tratativa neoliberal, envida uma linha de acumulação de capital onde não ocorre a distribuição de riqueza, ainda que seja a máxima de enfrentamento da pobreza difundida por governos e organizações internacionais. Ao contrário, a estrutura do Estado e, por conseguinte destas organizações, é utilizada para garantir maior concentração de riqueza e majorar a imponência do Capital, gerando a mesma pobreza, que posteriormente será conceituada, classificada e ecoada em números estatísticos por estas estruturas, ou seja, o interesse é justamente o inverso à supressão da desigualdade.

Requestando a análise dialética sobre as manifestações da pobreza no Brasil, no Acre e no Vale do Juruá, construindo gradações do objeto de estudo, refletimos, a partir dos dados consolidados, a necessidade de compormos, tanto na perspectiva unidimensional como

multidimensional, as medidas ou estatísticas oficialmente assumidas para a caracterização dos pobres.

Para tanto, são apresentadas informações efetivadas em diferentes categorias, desde o contexto de renda até outros dados relacionados à educação, à saúde e ao padrão de vida. A intenção é consolidar, tanto quanto possível, a totalidade que modela a pobreza.

No Brasil, inexiste uma linha oficial de pobreza. Como alternativa, os estudos e políticas são orientados por indicadores ou padrões de organizações multilaterais como o BM, a FAO, mas também são adotados alternativamente cálculos administrativos do Benefício da Prestação Continuada (BPC); do Cadastro Único; do Programa Bolsa Família, por exemplo.

Um dos dados recorrentemente utilizados no Brasil para mensurar a pobreza é apresentado no Decreto nº 9.396, de 30 de maio de 2018, que foi publicado alterando os Decretos nº 5.209/2004 e nº 7.492/2011 e fixando novos valores referenciais de caracterização das situações de pobreza e de extrema pobreza e os de benefícios do Programa Bolsa Família.

De acordo com o decreto, as pessoas em situação de pobreza são caracterizadas pela relação de renda familiar *per capita* de até R$ 178,00 e as pessoas em extrema pobreza, de até R$ 89,00. Ainda que os dados sejam utilizados para orientar os cálculos da política do Bolsa Família e que estejam também configurados em variabilidade dada pela quantidade de crianças e adolescentes de até 15 anos e número máximo de benefícios para os de 16 e 17 anos, vemos claramente que isso não é suficiente para garantir um padrão mínimo de vida de uma família.

Quando analisamos a dimensão padrão de vida e distribuição de renda na exploração de dados da pobreza, chegamos ao Índice de Gini da distribuição do rendimento mensal real efetivo de todas as fontes das pessoas de 15 anos ou mais de idade. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017, consolidado de primeiras entrevistas, o Brasil tem o índice de 0, 524, com CV (%) de 0,8; na região norte, é 0, 519 e CV (%)2,1 e, no Acre, é 0, 525 e CV (%) 2,4, tudo isso considerando os rendimentos deflacionados para reais médios do próprio ano (IBGE, 2017).

O Índice de Gini da distribuição do rendimento real efetivo domiciliar *per capita*, avaliando os rendimentos deflacionados para reais médios do próprio ano, consoante à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, de 2017, também com o consolidado de primeiras entrevistas, indica que o Brasil tem o índice de 0, 549; na região norte, é 0, 544 e, no Acre, é 0, 566. Assim, tem-se a caracterização dos rendimentos medindo a desigualdade da sua

distribuição e seu valor varia de zero, que corresponde à igualdade, até um, que é a desigualdade máxima (IBGE, 2017).

Outra apreciação concernente à dimensão padrão de vida que é apresentada pelo IBGE – PNAD (2017) e que chama a atenção por dizer respeito a uma das dimensões que confirmam o estado de pobreza da população é a proporção de pessoas residindo em domicílio sem acesso aos serviços de saneamento básico (Tabela 4):

Tabela 4 - Proporção de pessoas residindo em domicílios sem acesso aos serviços de saneamento básico (2017)

País, Região e Unidade da Federação	**Proporção de pessoas residentes em domicílios com acesso aos serviços de saneamento**									
	Total (1000 pessoas)		Deficiências							
			Ausência de coleta direta ou indireta de lixo		Ausência de abastecimento de água por rede geral		Ausência de esgotamento Sanitário por rede coletora ou pluvial		Ao menos uma deficiência	
	Absoluto	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)
Brasil	207 088	-	10,0	1,5	15,1	1,4	35,9	0,8	37,6	0,8
Norte	17 655	-	20,9	3,5	41,2	2,8	80,3	0,9	82,3	0,9
Acre	817	-	23,9	6,1	48,1	4,2	68,4	2,5	77,7	1,9

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2017).

Os dados confirmam a precariedade das condições de moradia da população, e mais que isso, apresenta o déficit de acesso aos serviços de saneamento básico. Variados são os agravantes de tal problema. Os principais que podem ser mencionados são: a transmissão de doenças e a poluição do meio ambiente.

O hiato da pobreza (*poverty gap*) é calculado pela distância entre a renda das pessoas e família e a linha de pobreza. É um índice que capta a intensidade da pobreza para o conjunto da população, produzindo dado aproximado do montante necessário para erradicar a pobreza.

O IBGE, em 2017, estimou em R$ 10,2 bilhões mensais o montante de recursos que necessitariam ser alocados para que as pessoas com rendimentos inferiores à linha de pobreza, proposta pelo BM (rendimentos de até US$ 5,5 por dia, ou R$ 406 por mês), atingissem o indicador. A distância média do rendimento dos pobres em relação à linha aumentou, entre 2016 e 2017, de R$ 183 para R$ 187 reais. Quando nos referimos à linha de extrema pobreza do BM (R$ 140 por mês ou US$ 1,90 por dia), o montante a ser alcançado seria de 1,2 bilhão por mês (IBGE, 2018).

Na Tabela 5, apresentamos as medidas do hiato de pobreza em 2017. Lembramos que a pobreza é um fenômeno dinâmico, o que significa que o hiato dispõe apenas de estimativas do valor de sua erradicação no ano do cálculo.

Tabela 5 - Medidas do hiato da pobreza - poverty gap (2017)

País, Região e Unidade da Federação	Pessoas residentes em domicílios particulares				Hiato da pobreza - BM			
	Total (1000 pessoas)		Com rendimento real efetivo domiciliar *per capita* até US$ 1,9 PPC 2011 (1)		Massa de rendimento para que todos alcancem a linha de pobreza (R$ milhões)		Hiato médio (2)	
	Absoluto	CV (%)	Percentual	CV (%)	Rendimento	CV (%)	Percentual	CV (%)
Brasil	207 004	0,0	7,4	1,5	1 171	1,7	4,0	1,7
Norte	17 647	0,0	11,8	3,6	140	4,1	5,6	4,1
Acre	816	0,0	17,4	6,5	10	6,9	8,3	6,9

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2017), consolidado de primeiras entrevistas.
Notas: Inclusive as pessoas cuja condição no domicílio era pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico. Rendimentos deflacionados para reais médios de 2017.

Na Tabela, a taxa de conversão de paridade de poder de compra para consumo privado é de R$ 1,66 para US$ 1,00 PPC, considerando valores diários tornados mensais e inflacionados pelo IPCA para anos recentes. Tal fato é ainda mais destacado por representar a quantia da renda necessária que deve ser transferida aos pobres para fazer com que as pessoas alcancem os valores das linhas estabelecidas. Na análise dos dados, outra questão que também deve ser considerada na tabela é que o cálculo é feito com a soma das distâncias das rendas dos pobres na linha de pobreza, medidas em proporção ao valor da linha e o resultado é divido pelo total da população.

A proporção de pessoas pobres no Brasil, em 2017, pela linha proposta pelo BM, é de 26,5% da população, um total são 54,8 milhões de pessoas na pobreza. Enquanto o número de pessoas em extrema pobreza é de 15,2 milhões, ou seja, 7,4% população (IBGE, 2019).

Na dimensão educação, destaca-se a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade como um dos reflexos da pobreza (Tabela 6):

Tabela 6 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, com indicação do coeficiente de variação, segundo Grandes Regiões e características selecionadas (2017)

(continua)

Grandes Regiões e características selecionadas	Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade	
	Taxa	CV (%)
Brasil	**7,0**	**0,9**
Norte	8,0	2,6
Situação do domicílio		
Urbana	5,2	1,2
Rural	17,7	1,2
Sexo		
Homem	7,1	1,1

Tabela 6 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, com indicação do coeficiente de variação, segundo Grandes Regiões e características selecionadas (2017)

(conclusão)

Grandes Regiões e características selecionadas	Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade	
	Taxa	CV (%)
Sexo		
Mulher	6,8	1,1
Cor ou raça (1)		
Branca	4,0	1,7
Preta ou parda	9,3	1,0
Grupos de idade		
15 a 19 anos	0,6	6,7
20 a 24 anos	1,1	6,1
25 a 34 anos	1,9	2,9
35 a 44 anos	4,6	2,1
45 a 54 anos	7,7	1,8
55 a 64 anos	11,4	1,6
65 anos ou mais	22,3	1,2
Quintos de rendimento mensal domiciliar *per capita* nacional		
Até 20%	11,1	1,5
Mais de 20% até 40%	9,1	1,5
Mais de 40% até 60%	8,3	1,7
Mais de 60% até 80%	6,6	1,9
Mais de 80%	1,3	4,0

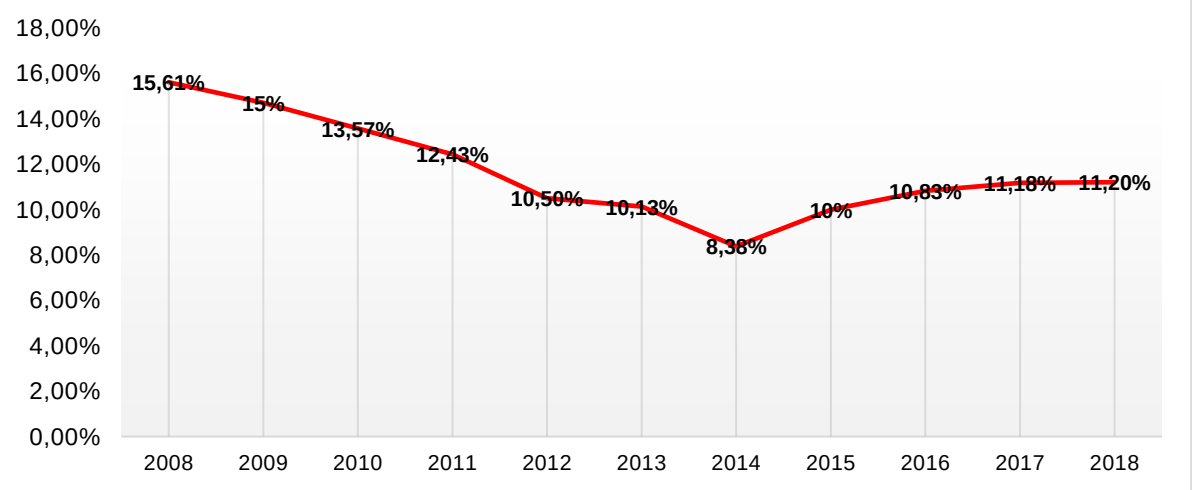
Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2017, segundo trimestre.
Nota: (1) Não são apresentados resultados para amarelos, indígenas e pessoas sem declaração de cor ou raça.

A taxa de analfabetismo (pessoas que ainda não sabem ler e escrever) da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil, em números absolutos, é de 11,5 milhões. Duas incidências nos chamam a atenção. A primeira é a taxa da característica rural, que é 17,7, e a segunda é a relação de quintos de rendimento mensal domiciliar *per capita* nacional de até 20%, que tem uma taxa de analfabetismo de 11,1%, ambas proporcionalmente muitíssimo elevadas (IBGE, 2018).

Os dados ou estatísticas produzidas nas abordagens da pobreza nos faz perceber que não existe um modo único de dimensionar os pobres e numerar seus indicadores sociais. Existe uma variabilidade que está ligada aos conceitos, perspectivas e métodos utilizados para a mensuração de pobreza. Nessa confluência, o que nos importa em definitivo não são as representações do problema, e sim efetivamente a condição de vida das pessoas.

Consolidando esta discussão, é significativo que cheguemos também, independente de métodos, à identificação conjetural da pobreza no Brasil, quando olhamos a representação da evolução (Gráfico1), temos a noção do quão preocupante se constitui o quadro.

Gráfico 1 - Evolução da Pobreza %



Fonte: FGV Social/CPS a partir de micro dados da PNAD/IBGE.

Os dados da pobreza devem ser dialeticamente analisados para compreendermos a realidade socioeconômica e histórica que faz com que 26,5%, em dados reais, 54,8 milhões de pessoas, (IBGE, 2017) da população brasileira, vivam abaixo da linha da pobreza (critérios do BM).

Encontramos, na expectativa de um endossamento crítico, o exame da pobreza a partir da teoria da necessidade. Um olhar marxista para a realidade que, para ser compreendida, precisa apoiar-se em elementos outros que não se limitem a uma relação meramente fenomênica.

Ressaltando o imperativo de Marx na construção dialética, evoca-se a base material para as reflexões e fundamenta-se uma crítica que tem orientado múltiplas percepções da natureza humana e da economia política e nos conduzido para uma condição de mediação e compreensão das necessidades, dadas pelo desenvolvimento histórico.

Estas são construções dispostas em diferentes produções de Marx, identificadas como categoria primordial para a sociabilidade humana e suscitantes do ideal de emancipação.

Marx, nos *Manuscritos econômico-filosófico*, produz uma crítica à economia política ao identificar a visão da burguesia do proletário, que é rebaixado à condição de mero fazedor de vontade de seus dominadores. Não tendo capital, não tendo renda, seu trabalho não se finda na augura do seu fazer diário, mas assume uma condição que se manifesta nas suas necessidades, no seu subjugamento aos meios de produção e de vida, na venda da sua força de trabalho como sua única mercadoria. O trabalho abstrato é a atuação alienada imposta ao trabalhador na subserviência ao patrão, que é convertida na exploração do trabalho assalariado (MARX, 2008).

Portanto, suas necessidades são utilizadas como mecanismos de controle da força produtiva e são acentuadas em processo de asseveramento da exploração que no curso histórico vem tomando proporções cada vez mais perversas, sendo múltiplos os métodos utilizados para a manutenção ou continuidade de tais condições.

A pobreza, nesse figurativo, é também convertida como um imperativo de controle e, quando são estabelecidas linhas de mensuração, classificação, teórica, justificativas ou métodos, parece haver uma desvinculação da problemática com as bases da economia política imperante. Como se a pobreza, a miséria, a fome não fossem reflexo da exclusão daqueles que não são aptos à relação trabalho e mercadoria. O capital, ao tempo em que nos conduz para um processo de esvaziamento da nossa condição humana e utiliza-se da nossa qualidade natural para o trabalho, vale-se das necessidades para sustentar as modernas condições trabalhistas.

A sustentação da engenharia teórica do capital firma-se pelo processo que é produzido intrínseco e avesso à pessoa humana. Os trabalhadores pobres são movidos por suas necessidades, que também são configuradas e reconfiguradas pelos interesses do capitalismo. Esta sustentação mencionada baseia-se na motriz produtiva da necessidade que se processa no trabalho estranhado.

A atividade estranhada que encurrala os pobres é produzida dinamicamente e perpetuada numa espécie de anestesia coletiva que faz com que o trabalhador não perceba que o produto de seu trabalho é separado da sua condição individual e é transformado em objeto que sai de seu controle, torna-se alheio, lhe é estranho. O trabalhador, ao finalizar um produto ou participar de sua produção, não consegue vislumbrar sua efetiva colaboração naquilo, porque foi convencido de que o trabalho é uma atividade externa a ele. Nesse sentido, podemos dizer que a pobreza é uma forma de manifestação da deformação e unilateralização dos indivíduos, que é produzida pelo trabalho estranhado.

Nisso, privilegiamos, na próxima parte, a discussão sobre pobreza rural, apontando-a com suas relações, características e com seus dados conjunturais.

A definição de rural é tão complexa quanto a de pobreza, que já debatemos anteriormente. No Brasil, a definição oficial de rural é um problema, seja pela sua controvérsia repartição de tributos (zona urbana – imposto total do município; zona rural- imposto dividido com a União), seja em razão de que é o governo municipal que define, cabendo, portanto, ao IBGE apenas acatar (SOARES et al, 2016).

Outras definições também podem ser elencadas para fundamentar a análise do meio rural, como as quatro categorias de:

> 1. Domicílios agrícolas: definidos como qualquer domicílio no qual pelo menos um membro está empregado no setor agrícola e 67 por cento ou mais da renda domiciliar advém de atividades agrícolas.
> 2. Domicílios pluriativos: definidos como aqueles em que pelo menos um membro está empregado no setor agrícola, mas menos de 67 por cento da renda domiciliar vem da agricultura.
> 3. Domicílios rurais não agrícolas: definidos como aqueles que vivem em áreas oficialmente rurais, mas sem qualquer membro do domicílio trabalhando na agricultura.
> 4. Domicílios urbanos não agrícolas: definidos como aqueles que vivem em áreas oficialmente urbanas, com nenhum membro domiciliar empregado na agricultura (SOARES et al, 2016, p. 3).

São dimensões que ajudam na definição de rural, mas que estão sujeitas às dinâmicas dos espaços e das construções sociais.

A pobreza, no contexto rural, caminha no curso da história, paralela ao ideário de desenvolvimento produtivo agrícola, um processo marcado pelo corolário de que o campo naturalmente é o lugar de atraso, numa relação que torna mais amena e menos relevante as condições multidimensionais atenuantes da pobreza no campo.

A pobreza no campo não pode ser conjeturada da mesma forma que nas áreas urbanas, embora o problema latente seja o mesmo, elas são realidades diferentes numa variabilidade de aspectos.

As características específicas da pobreza no meio rural são resultado do agravamento e precariedade da atuação do poder público. Abordando com maior exatidão, os desafios dos pobres do campo dizem respeito à falta de estradas para o escoamento da produção, falta de crédito rural, secas que levam à fome, falta de água adequada ao consumo humano, precariedade dos serviços de saúde (SAWAYA et al, 2003).

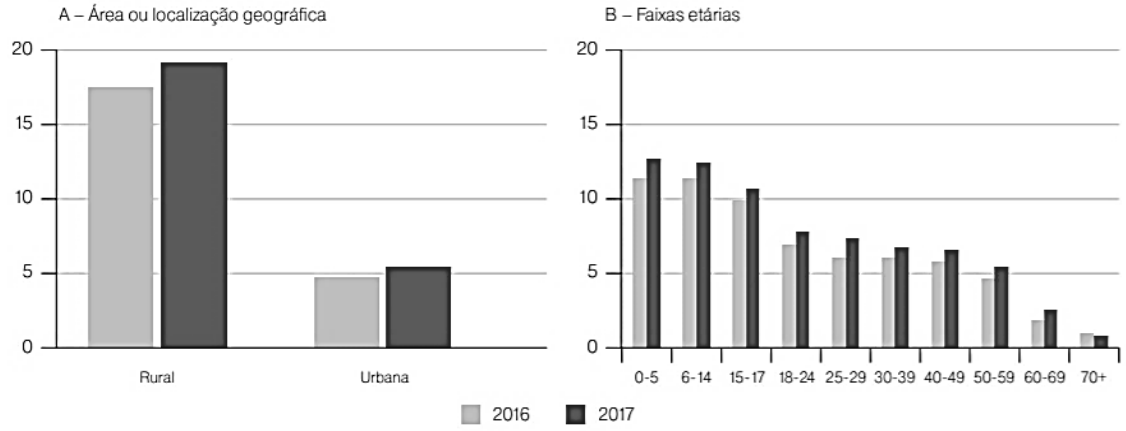
Assim, pode-se somar aos problemas já apresentados, outros agravantes, como a desnutrição, baixa escolaridade, gravidez na adolescência, violência, isolamento social, uso de drogas ilícitas, condições de moradia e saneamento básico inadequado (SAWAYA et al, 2003), que são descritos como problemas urbanos e são situações que permeiam os espaços rurais e repercutem sobre a pobreza.

No entanto, o processo produtivo para autoconsumo não se constitui como modo de organização característica do capitalismo, pois não visam ao lucro com a produção e é considerada uma atividade antieconômica. Numa caracterização da pobreza no meio rural,

especialmente da ruralidade acreana, a produção para o próprio consumo se faz presente na agricultura familiar e deve também ser considerada, o que não é comum por não ser do interesse do capital, pois representa uma possibilidade de independência do mercado no que se refere à alimentação (CAVALCANTE FILHO et al, 2018).

Na comparação paralelamente apresentada, expõem-se dados da pobreza no meio rural no Brasil, retratando o índice em recortes geográficos e demográficos (Gráfico2 A/B).

Gráfico 2 – A/B – Incidência da pobreza para a linha de US$ 1,90 *per capita* por dia para desagregações selecionadas – Brasil (2016-2017) (Em %)



Fonte: Plataforma ODS (IBGE, 2019).

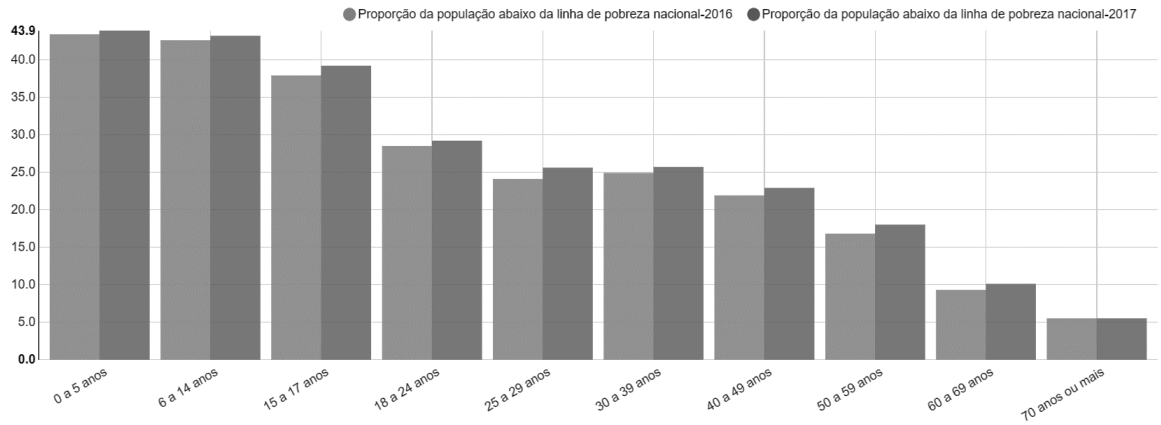
No gráfico A, em relação a áreas ou localização geográfica, fica explícita a robustez da pobreza nas áreas rurais e também demonstra que a pobreza cresceu de um ano para o outro, já estando acima de 19%, ainda que também tenha ocorrido um crescimento também nas áreas urbanas. O número total de pobres extremos no Brasil que moram em áreas rurais é de 5,6 milhões e corresponde a 37% do total de pobres no país e constituem-se em significativa proporção em razão de que ao todo menos de 15% da população brasileira vive no campo (IPEA, 2019).

No gráfico B, no intervalo de idade, a pobreza extrema apresenta-se com perfil etário muito expressivo. As crianças se apresentam como o grupo mais afetado, no entanto, ainda que ocorra um gradativo decrescimento, os jovens superam taxas de 10%. Independentemente de faixa etária, observação de um crescimento representativo entre os anos de 2016 e 2017 (IPEA, 2019).

O Gráfico 3 reúne os dados que definem a porcentagem da população vivendo com menos de $5.50 por dia aos preços internacionais de 2011, feita de acordo com a paridade do

poder de compra (PPP) de 2011 e segundo o Programa de Comparação Internacional (ICP) do Banco Mundial.

Gráfico 3 - Proporção da população vivendo abaixo da linha de pobreza nacional, por idade, condição perante o trabalho – Brasil



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua).
Nota: **Fórmula de Cálculo**: H = (Q/N). 100, onde N é o total da população e Q é o total de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza Z. Z é dada por $5.50 de 2011 convertidos pela PPP de 1.66 e corrigidos pela inflação ao consumidor, seguindo a metodologia utilizada na PNAD Contínua.

A proporção da população abaixo da linha de pobreza nacional em percentual, considerando o sexo: Homens, em 2016 (25,6) e 2017 (26,5); Mulheres, em 2016 (25,8) e 2017 (26,4). Em relação à situação de domicílio: Rural, em 2016 (50) e 2017 (50,3); Urbana, em 2016 (21,6) e 2017 (22,5). Em se tratando da proporção da população ocupada abaixo da linha de pobreza nacional, também em percentual, quanto à variável sexo: Homens, em 2016 (17) e 2017 (17,3); Mulheres, em 2016 (13,3) e 2017 (13,8). No quesito situação de domicílio: Rural, em 2016 (39,7) e 2017 (39,1); Urbana, em 2016 (11,9) e 2017 (12,6) (IBGE, 2019).

Numa especificação ampliada, o perfil das famílias rurais de baixa renda é apresentado a partir das seguintes constatações: “prevalência da agricultura familiar (74%), concentração na região Nordeste (65%), forte presença de crianças e jovens até 17 anos (41%) e maioria da população constituída por negros (78% somando pretos e pardos)” (MELLO, 2018).

O Acre, de acordo com a distribuição de pessoas por UF e Grandes Regiões, segundo o tipo de público (2015), possui os seguintes números do meio rural de baixa renda: Agricultura Familiar - 61.348; Reforma Agrária - 68.502, e Inclusão Produtiva Rural - 5.612, num total de 135.462 pessoas de acordo com a Base Geral Rural de 2011-2015 (MELLO, 2018).

A pauperização rural carece de ser compreendida, não como um fenômeno isolado, mas que se configura pela ação do capital e se dá por processos de desenvolvimento geográficos

desiguais. Esse aspecto será aprofundado no próximo segmento, quando se discute a sua manifestação no Vale do Juruá[31].

O espaço rural no Acre é marcado por extensões territoriais compostas por terras indígenas, unidades de conservação, projetos de assentamento, polos agroflorestais[32] e propriedades privadas. Além desses, existem porções territoriais cortadas por ramais ou estradas vicinais, rodovias federais (BR 364, BR 307[33] e BR 317), rodovias estaduais diversas e por uma extensa rede de rios e cursos d'água. Esses espaços são ocupados por agricultores familiares, grupos tradicionais (ribeirinhos, seringueiros, indígenas, pescadores, extrativistas), famílias de assentados, enfim, por trabalhadores do campo e pecuaristas, por exemplo.

Este espaço rural é uma dimensão de uma realidade singular que se caracteriza pelas especificidades sociais e ambientais como parte da região amazônica. Em sua diversidade, se edifica de modo que:

> Das diversas formas que os espaços rurais assumem no território do país, talvez as menos conhecidas estejam na Amazônia. Aqui, a associação direta e necessária entre área rural e produção agrícola se rompe: existe o foco na conservação da biodiversidade (o caso das Áreas de Preservação Ambiental) ou de culturas – por exemplo, áreas indígenas e quilombolas. Mesmo a produção agrícola assume características próprias, respeitadoras do tempo e dos caminhos das águas (LOSCHI, 2017, p. 9).

Um espaço ocupado por uma população extremamente diversificada, mas, em sua maioria, são pequenos produtores que residem em lugares isolados, desenvolvem uma agricultura para consumo próprio e só vendem o excedente no comércio local. Os barcos estão entre os principais meios de transporte e são usados para garantir o acesso à escola e aos produtos da cidade (LOSCHI, 2017).

---

[31]A denominação "Vale do Juruá" que utilizamos é a da regionalização que reúne os municípios acreanos de Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Marechal Thaumaturgo, Rodrigues Alves e Porto Walter. Essa definição não é a mesma utilizada pelo IBGE em suas mesorregiões geográficas, pois exclui Tarauacá, Feijó e Jordão. Assim também como não é a nomenclatura oficial de microrregião adotada para os cinco municípios, já que, pelo o IBGE, seria chamada de "Microrregião de Cruzeiro do Sul". Tampouco é a denominação da organização das Zonas de desenvolvimento do ZEE-AC. A indicação da regionalização adotada é a mesma utilizada pelo PRONAT e orienta-se na visão de seu dimensionamento "como um aparato de execução política governamental e não como a apreensão de um processo geográfico que se territorializa e, cientificamente, é captado e elaborado" (SILVA, 2005, p. 14), embora saibamos que, entre os cinco municípios objeto da pesquisa, o desenvolvimento dá-se de forma diferenciada.

[32]Modalidade de assentamento criado na década de 1990 pela Prefeitura Municipal de Rio Branco (PMRB) do Estado do Acre, também como Cinturão Verde, que tem a finalidade de assentar antigos seringueiros e agricultores expropriados (MACIEL; CAVALCANTE FILHO; LIMA JÚNIOR; SOUZA, 2018).

[33] Rodovia federal projetada.

O governo do Brasil, em 2003, propôs o Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (PRONAT), criando os Territórios Rurais e da Cidadania[34]. No Acre, foi organizado o desenvolvimento da política em três territórios: Alto Acre e Capixaba – AC, Baixo Acre e Vale do Juruá - AC.

O território do Vale do Juruá é composto por cinco municípios: Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter e Rodrigues Alves. Sua área total é de 29.686.200 Km², com população total estimada em 154.965 habitantes (IBGE, 2018). É formado por áreas naturais protegidas (Unidades de Conservação e Terras Indígenas), que ocupam 64% da área, e 38 projetos de assentamento e polos agroflorestais, de diversas categorias. A população rural é de 55.822 pessoas, isto é, 42.45% (2010). O número de família assentada é de 6.505, dispõe ainda de 5.922 estabelecimentos de agricultura familiar, 21.420 pessoas são ocupadas com agricultura familiar e 4.221 pescadores (2010) (BRASIL, 2011).

No Vale do Juruá-Acre, existem quatro unidades de conservação (Parque Nacional da Serra do Divisor, Reserva Extrativista do Riozinho da Liberdade, Reserva Extrativista do Alto Juruá e ARIE Japiim Pentecostes) e 9 terras indígenas (Katukina do Campinas, Jaminawa do Igarapé Preto, Nukini, Poyanawa, Kampa do Rio Amonea, Kaxinawa-Ashaninka do Rio Breu, Jaminawa-Arara do Rio Bajé, Arara do Rio Amônia e Arara do Igarapé Humaitá). As áreas protegidas são divididas em unidades de conservação e proteção integral e unidades de conservação de uso sustentável (BRASIL, 2011).

Na análise sobre renda e pobreza no Vale do Juruá, alguns indicadores devem ser considerados. O Produto Interno Bruto (PIB) é um desses.

No Brasil, em 2018, o PIB foi de R$ 6,8 trilhões. O IBGE, em 2016, indica que o PIB do Acre foi de 13.751.126 milhões a preços correntes. Dentre os municípios que compõem a região, Cruzeiro do Sul é o que tem o maior PIB *per capita*, no valor de R$ 13.263,80; seguido de Mâncio Lima, com PIB de R$ 10.796,46; Marechal Thaumaturgo, com R$ 10.084,48; Rodrigues Alves, com R$ 10.084,48, e Porto Walter, com R$ 9.853,18. Importante destacar que Marechal Thaumaturgo e Porto Walter são municípios isolados geograficamente, só tendo acesso por via fluvial e por meio aéreo de pequeno porte.

Em síntese, os dados são resultados do baixo crescimento urbano e industrial, assim como por um histórico cenário resultante da economia primária-exportadora promovida pelos

[34]O Território da Cidadania é uma estratégia de desenvolvimento regional sustentável e garantia de direitos sociais voltado às regiões do país que mais precisam, com objetivo de levar o desenvolvimento econômico e universalizar os programas básicos de cidadania (BRASIL, 2011).

migrantes nordestinos dentro floresta Amazônica, de modo que estes mercados fragmentados regionalmente e a exploração dos trabalhadores não repercutiu num padrão econômico de desenvolvimento local.

Sem uma verdadeira inserção e valorização dos trabalhadores da floresta nas benesses produtivas, isolaram-se os trabalhadores e reafirmou na atualidade condições de pauperização. Com o declínio produtivo da borracha, novos setores econômicos foram se instalando no Acre, entre eles, a agropecuária e a indústria; os trabalhadores da floresta passam a se integrar a estes setores, ainda que este processo não tenha se dado de forma tão intensa.

O Vale do Juruá, nos setores de agropecuária, indústria e serviços, tem valor adicionado bruto, no ano de 2016, muito semelhantes entre Mâncio Lima, Thaumaturgo e Rodrigues Alves. Percebe-se, no geral, que o setor de serviços é o de maior contingente na economia, tendo uma variação entre o mínimo de 7,8% de Porto Walter e o máximo de 55,2% de Cruzeiro do Sul (Tabela 7).

Tabela 7 - Setores da Economia do Vale do Juruá em valores adicionado bruto a preço corrente (2016)

Unidade da Federação	**Setores**		
	Agropecuária	Indústria	Administração, defesa, educação e saúde públicas e seguridade social
Acre			
Cruzeiro do Sul	73.289,43 R$ (×1000)	72.949,87 R$ (×1000)	495.630,73 R$ (×1000)
Mâncio Lima	43.325,51 R$ (×1000)	5.962,75 R$ (×1000)	110.598,30 R$ (×1000)
Marechal Thaumaturgo	41.691,36 R$ (×1000)	4.257,36 R$ (×1000)	111.532,28 R$ (×1000)
Rodrigues Alves	48.582,05 R$ (×1000)	4.736,26 R$ (×1000)	109.619,09 R$ (×1000)
Porto Walter	21.355,82 R$ (×1000)	2.469,59 R$ (×1000)	70.278,62 R$ (×1000)

Fonte: IBGE, 2019 (organização do autor).

Nos cinco municípios, a atividade industrial consiste na segunda maior participação no valor adicionado bruto. Assim como as atividades de serviços prevalecem no arranjo do valor adicionado do produto no Vale do Juruá. Em 2016, 49,7% do valor adicionado do PIB do Vale do Juruá era proveniente do setor de serviços, uma participação que é condicionada às atividades de administração, saúde e educação pública e seguridade social.

A constituição do setor privado no Acre choca-se com as correntes neoliberalizantes do estado mínimo, o serviço público instituiu-se como extremamente necessário, no entanto, no

Acre, a questão social foi condicionada historicamente a mero caso de política. O que repercutiu e repercute nos indicadores de desenvolvimento.

A análise do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) também é importante indicador para compreensão das manifestações das relações de renda e pobreza no Vale do Juruá. Especificamente na observação das mudanças das condições sociais que podem ser percepcionadas pelas três dimensões do IDHM, ou seja, nas configurações do IDHM Renda; IDHM Educação e IDHM Longevidade (Tabela 8).

Tabela 8 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM – 2010)

Município	**População rural**	**População total**	**População de 15 a 17 anos**	**População de 18 anos ou mais**	**Subíndice de escolaridade – IDHM Educação**	**Subíndice de frequência escolar - IDHM Educação**	**IDHM**	**IDHM Educação**	**IDHM Longevidade**	**IDHM Renda**
Cruzeiro do Sul	23181	78507	5403	44782	0,479	0,642	0,664	0,582	0,776	0,648
Mâncio Lima	6456	15206	1062	8251	0,447	0,604	0,625	0,546	0,77	0,58
Marechal Thaumaturgo	10258	14227	1178	6343	0,246	0,438	0,501	0,361	0,726	0,479
Porto Walter	5853	9176	629	4070	0,298	0,459	0,532	0,397	0,726	0,521
Rodrigues Alves	10074	14389	1070	7109	0,339	0,565	0,567	0,477	0,736	0,518

Fonte: IPEA/IBGE - Censo, 2019.

No geral, existem, mesmo dentro da regional, disparidades em relação às dimensões de desenvolvimento dos municípios. Em 2010, o maior IDHM Educação na região era Cruzeiro do Sul, seguido por Mâncio Lima e Rodrigues Alves. Esses municípios também são, entre os cinco, os maiores IDHM Longevidade. De modo diferente, no IDHM Renda, Porto Walter ultrapassa Rodrigues Alves.

A FIRJAN, no interesse do monitoramento das nuances da economia, desenvolveu um índice de desenvolvimento municipal, uma metodologia em que o "índice varia de 0 (mínimo) a 1 ponto (máximo) para classificar o nível de cada localidade em quatro categorias: baixo (de 0 a 0,4), regular (0,4 a 0,6), moderado (de 0,6 a 0,8) e alto (0,8 a 1) desenvolvimento. Ou seja, quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento da localidade" (FIRJAN, 2019).

Na Tabela 9, fazemos o recorte do índice para o Vale do Juruá, considerando o ano base de 2016.

Tabela 9 - Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (2016)

Índica FIRJAN de Desenvolvimento Municipal	**AC**	**IFDM**	**Emprego & Renda**	**Educação**	**Saúde**
	IFDM BRASIL	0,6678	0,4664	0,7689	0,7655
	Mediana dos Municípios	0,5395	0,3624	0,6515	0,5865
	Máximo dos Municípios	0,7390	0,6486	0,7770	0,7915
Ano Base 2016	Mínimo dos Municípios	0,3570	0,2377	0,4347	0,3316

Ranking IFDM Geral		UF	Município	IFDM	Emprego & Renda	Educação	Saúde
Nacional	Estadual						
3430º	2º	AC	Cruzeiro do Sul	0,6427	0,4332	0,7363	0,7586
5096º	13º	AC	Mâncio Lima	0,5140	0,2377	0,6790	0,6252
5251º	14º	AC	Porto Walter	0,4889	0,3913	0,5082	0,5671
5291º	17º	AC	Rodrigues Alves	0,4797	0,2790	0,6562	0,5040
5373º	19º	AC	Marechal Thaumaturgo	0,4564	0,2655	0,5395	0,5642

Fonte: FIRJAM (2019).

O ranking estabelecido pelo FIRJAN mantém algumas diferenças mínimas nos indicadores, mas mesmas posições do IDHM do IPEA, embora a metodologia de mensuração seja diferente. Dos municípios do Vale do Juruá, Cruzeiro do Sul lidera os dados, seguido por Mâncio Lima. As diferenças se dão especificamente na conjuntura analítica de Porto Walter e Rodrigues Alves, já que as indicações individuais dos municípios em suas posições coincidem.

Outro importante indicador das condições sociais é a distribuição de renda e a taxa de pobreza. Na avaliação da desigualdade da renda domiciliar *per capita e*ntre os indivíduos, temos o Índice de Gini, que mede a concentração ou desigualdade, em que o valor vai de 0 a 1. Quanto menor a desigualdade, mais próxima de zero, quanto maior a desigualdade, mais aproximada de um. Utilizando ainda dados do último censo (2010), vemos que os municípios apresentam um Índice de Gini muitíssimo próximo, variando de 0,59 a 0,64, portanto, dentre os municípios, o que apresenta menor desigualdade é Marechal Thaumaturgo, e a maior é de Cruzeiro do Sul, apesar de este ser o que em todos os outros indicadores anteriores mencionados o que melhor se apresenta.

Comparando os dados do Índice de Gini já apresentados com o levantamento de Sistemas Básicos de Produção Familiar Rural do Estado do Acre (ASPF), acompanhamos a evolução dos indicadores de desigualdade de renda no Vale do Juruá (Tabela 10).

Tabela 10 - Evolução dos indicadores de desigualdade de renda do Vale do Juruá (2006/2007)

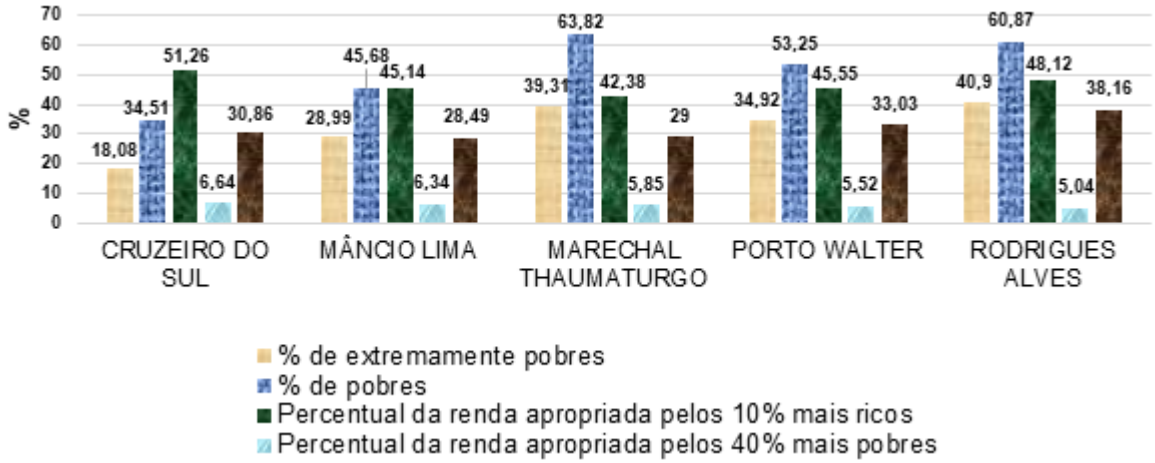
Descrição	Vale do Juruá	Evolução (%) **
Índice de Gini	0,49	-6,6
% renda 10+	29%	10,37
% renda 50-	32%	-4,29
10% rico/ 50% pobre	0,89	15,32

Fonte: CAVALCANE FILHO et al, 2018; ASPF (2017).
Nota: ** Relativo ao período 1999/2001.

No conjunto da região, podemos dizer que os municípios apresentam um alto índice de desigualdade que pode ser relacionado com as condições de desenvolvimento socioeconômico. Estes dados refletem, principalmente, nas condições de vida dos pobres e extremamente pobres.

No gráfico 4, apresentamos um consolidado de informações sobre as condições sociais do Vale do Juruá de acordo com dados do IBGE (2010). Chama a atenção nos municípios os números da pobreza, de modo geral destacam-se, o elevadíssimo número dos extremamente pobres de Porto Walter (34,9%) e o pareamento aproximado entre Marechal Thaumaturgo (39,31%) e Rodrigues Alves (40,9%), o pior indicador entre os municípios estudados.

Gráfico 4 - Dados socioeconômicos do Vale do Juruá (2010)



Fonte: Fonte: IPEAGEO, 2019 (Organização do autor).

A concentração de riqueza é exorbitante, os 10% mais ricos, dentre os cinco municípios, concentram percentual superior a 42% de riqueza. Sendo que Cruzeiro do Sul é a apropriação maior, 51,25% das riquezas, ao passo que os seus 40% mais pobres concentram apenas 6,64% da renda.

Em 2010, a renda *per capita*dos municípios segmentava-se em: Cruzeiro do Sul (R$ 450,06), Mâncio Lima (R$ 295,50), Marechal Thaumaturgo (R$ 157,27), Porto Walter (R$ 204,19) e Rodrigues Alves (R$ 200,58). A renda *per capita* dos pobres distribui-se em: Cruzeiro

do Sul (R$ 62,43), Mâncio Lima (R$ 57,45), Marechal Thaumaturgo (R$ 52,77), Porto Walter (R$ 49,19) e Rodrigues Alves (R$ 52,57). No que corresponde à renda *per capita* dos extremamente pobres, o quadro é: Cruzeiro do Sul (R$ 23,66), Mâncio Lima (R$ 27,22), Marechal Thaumaturgo (R$ 22,31), Porto Walter (R$ 20,63) e Rodrigues Alves (R$ 26,12) (IPEAGEO, 2019).

Tratando dos percentuais relacionados à educação no Vale do Juruá. A renda *per capita* dos pobres distribui-se em: Cruzeiro do Sul (R$ 62,43), Mâncio Lima (R$ 57,45), Marechal Thaumaturgo (R$ 52,77), Porto Walter (R$ 49,19) e Rodrigues Alves (R$ 52,57). No que corresponde à renda *per capita* dos extremamente pobres, o quadro é: Cruzeiro do Sul (R$ 23,66), Mâncio Lima (R$ 27,22), Marechal Thaumaturgo (R$ 22,31), Porto Walter (R$ 20,63) e Rodrigues Alves (R$ 26,12) (IPEAGEO, 2019). Quando se considera o percentual de pessoas de 18 anos ou mais sem ensino Fundamental completo e em ocupação informal, as informações são claramente chocantes, pois Cruzeiro do Sul tem 45,81%, Mâncio Lima coloca-se com 52,45%, Marechal Thaumaturgo reúne 72,42%, Porto Walter tem 68,56% e Rodrigues Alves tem 63,44% (IPEAGEO, 2019).

Em 2017, o salário médio mensal nos municípios do Vale do Juruá varia de 1.5 a 1,8 salários mínimos, sendo que os menores são os de Marechal Thaumaturgo e Porto Walter, que se apresentam iguais. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total de toda a região era de 34,1%, na comparação, Cruzeiro do Sul tem a maior proporção, com 11,2%, e Rodrigues Alves tem a menor, com 4,7; Porto Walter e Mâncio Lima são iguais, têm 5,5% e Marechal Thaumaturgo era de 7,2% (IBGE, 2017).

Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, Cruzeiro do Sul tinha 44.2% da população nessas condições; Mâncio Lima tinha 48,7%; Marechal Thaumaturgo ficava com 50,6%; Rodrigues Alves situava-se com 51,9% e; Porto Walter tinha 48,9% das pessoas nessas condições (IBGE, 2017).

Nas dimensões da produção familiar rural, vemos que este é um setor importante para a região e compõe a sua renda bruta (Tabela 11). Nesta composição da renda bruta das famílias do Vale do Juruá, no período entre 1999/2001 e 2006/2007, temos, na produção da macaxeira, a sua mais importante cultura, especificamente no seu subproduto, que é a farinha de mandioca, sendo responsável por mais de 70% da renda gerada (CAVALCANTE FILHO et al, 2018).

Tabela 11 - Evolução de Renda Bruta por Linha de Exploração no Vale do Juruá (2006/2007)

Linhas de Exploração	Geração de Renda Bruta (%)	
	Vale do Juruá	
	2006/2007	Evolução
Criações	29,31	8,85
Criações de Bois	23,52	12,93
Criação de Porcos	-*	-*
Criação de Aves	-*	-*
Outros	5,79	-4,08
Agricultura	74,18	9,74
Café	-*	
Macaxeira	57,68	18,92
Banana	-*	-*
Melancia	-*	-*
Feijão	-*	-*
Arroz	4,82	-8,34
Milho	-*	-*
Outros	11,68	-0,84
Extrativismo	2,19	-12,91
Castanha	-*	-*
Borracha	1,16	-5,71
Madeira	1,03	-5,28
Outros	-*	-*

Fonte: CAVALCANE FILHO et al, 2018; ASPF (2017).

A criação de boi também é uma das potencialidades econômicas na composição da receita dos sistemas de produção do Vale do Juruá, apresentando um percentual e 29.31% da geração de renda (CAVALCANTE FILHO et al, 2018).

No conjunto dos indicadores econômicos das famílias do Vale do Juruá (2006/2007), chega-se à evolução apresentada na Tabela 12.

Tabela 12 - Evolução dos indicadores econômicos das famílias rurais do Vale do Juruá (2006/2007)

Indicadores	Unidade	Vale do Juruá	Evolução (%) **
Renda Bruta	R$/mês	452,07	-28,53
Renda Bruta Total	R$/mês	835,64	15,94
Margem Bruta Familiar	R$/mês	368,49	-14,74
Custo Real da Força	R$/mês	663,56	112,97
Custos Variáveis	R$/mês	183,88	11,11
Valor dos Bens de Consumo Comprado no Mercado	R$/mês	2.110,28	544,17
Linha de Dependência do Mercado	R$/mês	1.976,38	180,7
Autoconsumo	R$/mês	240,29	-66,65
Nível de Vida	R$/mês	735,21	-43,62
Índice de Remuneração da Mão de Obra Familiar	R$/mês	29,21	44,62
Índice de Eficiência Econômica	Und.	0,55	-55,28

Fonte: CAVALCANTE FILHO et al, 2018; ASPF (2017).
Notas: Resultados mediados por UFP; Relativo ao período de 1999/2001; Atualização monetária até abril de 2018 (INPC/IBGE).

Na tabela, conseguimos observar um desequilíbrio evolutivo entre a renda e custo da produção. Esta oscilação dá-se em razão de o crescimento da renda não estar acompanhando as proporções de crescimento dos custos. Estes indicadores de renda em evolução não compatível agravam a situação das condições de vida das famílias rurais, especialmente das famílias mais pobres. A preocupação também recai sobre a piora das condições de vida das famílias do Juruá, uma vez que a produção para o autoconsumo está em decrescimento, o que impacta diretamente em razão do aumento da dependência do mercado. Todos estes dados conjunturais são colaborativos para o aumento da pobreza (CAVALCANTE FILHO et al, 2018).

O enfrentamento deste quadro pode ser atenuado por via de três coisas essenciais, como nos é colocado, não que eles sejam a solução ao nosso olhar. De acordo com Pochmann, Amorin e Aldrin (2007, p. 66), elas seriam:

> 1. a necessidade de encontrar arranjos sociais e modelos produtivos que permitam rápido crescimento econômico;
> 2. a construção de um Estado forte, capaz de regular, planejar e mesmo atuar produtivamente fornecendo um norte para os arranjos sociais e modelos produtivos;
> 3. a construção de um Estado forte, capaz de atuar na redistribuição secundária da renda fornecendo não só amparo aos mais fracos, mas principalmente regulando as relações de trabalho e fornecendo bens públicos universais de qualidade como escolas de alto nível, saúde e segurança.

As perspectivas apresentadas devem ser objeto de luta dos trabalhadores e não serão efetivas se forem modeladas pelo meio político econômico atual, elas devem ser protagonizadas pelos próprios trabalhadores, rompendo-se a lógica de cumplicidade entre capital produtivo com o interesse do capital monetário internacional.

A evolução produtiva do Vale do Juruá também pode ser acompanhada através dos dados da agricultura, pecuária e extrativismo reunidos, apresentados na Tabela 13. Como já fora destacado, o cultivo de macaxeira é a maior linha produtiva.

Tabela 13 - Produção Agropecuária e extrativista no Vale do Juruá (2017)

(continua)

Linhas de Exploração	**Cruzeiro do Sul**	**Marechal Thaumaturgo**	**Mâncio Lima**	**Porto Walter**	**Rodrigues Alves**
Pecuária					
Bovinos	30.072	10.424	12.881	7.151	15.708
Suínos	2.878	1.692	4.719	884	2.717
Aves (Galináceos e outros)	144.654	52.006	63.029	19.553	43.741
Outros	2.875	759	1.020	241	1.767
Agricultura					
Cana-de-açúcar toneladas	1.226,265	393,988	179,750	179,750	271,400

Tabela 13 - Produção Agropecuária e extrativista no Vale do Juruá (2017)

(conclusão)

Linhas de Exploração	Cruzeiro do Sul	Marechal Thaumaturgo	Mâncio Lima	Porto Walter	Rodrigues Alves
Agricultura					
Feijão	47,7740	81,8040	15,6810	87,3000	8,6250
Macaxeira	39.270,959	13.247,705	11.074,547	10.445,935	16.280,385
Banana	2.565,008	696,191	175,680	276,002	227,185
Melancia	635,075	953,292	240,480	135,310	102,775
Arroz	185,315	131,690	21,130	53,140	206,880
Agroflorestal					
Pupunha Fruto	-	-	-	-	-
Açaí	270	99	210	121	75
Cupuaçu	-	-	-	-	-
Palmito	-	-	-	-	-
Café	-	-	-	-	-
Outros	-	-	-	-	-
Extrativismo					
Castanha	-	-	-	-	-
Borracha	-	-	-	-	-
Madeira	3000	3100	3000	1000	1900
Outros	-	-	-	-	-

Fonte: CENSOAGRO 2017 – Resultados preliminares (2019); IBGE – Produção da extração vegetal e da silvicultura (organização do autor).
Nota: Agricultura, Agroflorestal e Extrativismo - medidas em toneladas, exceto madeira – metros cúbicos; Pecuária - cabeças.

Na conjuntura maior de estado, a produção do Acre é constituída de modo que são 124.894 pessoas ocupadas em estabelecimentos agropecuários, em 37.342 estabelecimentos. Desse total de pessoas ocupadas, 80% dos produtores são do sexo masculino, 67% têm de 30 a menos de 60 anos de idade; 83% possuem laço de parentesco com o produtor, e 69% são trabalhadores temporários (CENSOAGRO, 2017).

A concentração fundiária, noutra dimensão, também se constitui como fator de elevação da pobreza no Brasil. Daí a importância de voltarmo-nos para a caracterização da estrutura fundiária do Acre.

O Módulo Fiscal (MF) do Vale do Juruá corresponde, de acordo com o Sistema Nacional de Cadastro Rural (SNCR) do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a 100 hectares.

É evidente a concentração de terras no Acre. De acordo com o SNCR (2018), 0,05% dos imóveis estão na faixa de 100.000 e mais hectares, o que corresponde à concentração de 34,78% da área total na estrutura fundiária do Acre. Enquanto 42,7% dos imóveis situam-se na faixa de 50 a menos de 100, tendo apenas 7% da área total do território em hectares. No geral, 1% dos imóveis situa-se na faixa que vai de 5.000 a 100.000 e mais hectares e suas áreas totais conferem mais de 80% do território total.

O espaço rural do Vale do Juruá é caracterizado por elementos sócio-históricos reproduzidos pelas relações dos indivíduos, suas famílias e o ambiente que estão inseridos, dados por processos de ocupação e disputas territoriais de grupos humanos incentivados pelos ciclos de mobilidade; pela resistência e permanência dos povos originários e das relações que ambos estabelecem com a natureza, e pelas transformações socioeconômicas da região.

Seu meio rural é marcado também pelo modo precarizado das relações de trabalho e pelas relações sociais das famílias que experimentam historicamente as desigualdades de renda. Uma representação que não foge da conjuntura imperante do meio rural no Brasil, que enfrenta um processo de injustiça social ao longo dos tempos, que se tem agravado cada vez mais em razão dos quantitativos de trabalhadores sem rendimentos e em extremas condições de pobreza.

Concorre com este cenário uma representação intensificadora do quantitativo de pessoas ocupadas com os efeitos da renda sobre o trabalho em relação à escolaridade. Se por um lado existe uma discussão em torno do aumento da renda em razão da escolaridade mais elevada, o comportamento do mercado é que dita estas relações, haja vista que a mão de obra qualificada compete com o baixo nível de escolaridade. Isso nos faz perceber que a baixa demanda de mão de obra também leva os profissionais com educação elevada a se submeterem a postos que exigem menor qualificação ou ainda a falta de experiência conduz para essa mesma situação. Por outro lado, o sistema produtivo, mesmo que aumente a produtividade no trabalho em razão da maior formação do trabalhador, não repassa os benefícios desse processo para este. Em outra dimensão, a redução de renda dos trabalhadores com formação maior e o aumento dos rendimentos dos menos qualificados, em certa medida, geram a diminuição da desigualdade de rendimentos (ROCHA, 2006).

Ao analisar a relação entre pauperização, segurança alimentar e autoconsumo familiar rural no Acre, nos deparamos com uma realidade extremamente particular, pois existe uma concentração altíssima de rios, muitas áreas de difícil acesso, as estradas não apresentam condições de tráfego adequado durante todo o ano, o que produz implicações diretas sobre os indicadores socioeconômicos da produção agrícola e das condições de vida das pessoas do campo. Um conjunto de condições que interfere também na economia em razão das dificuldades e escoamento da produção nos centros de comercialização, o que faz com que não haja geração de renda e de desenvolvimento no campo (CAVALCANTE FILHO et al, 2018).

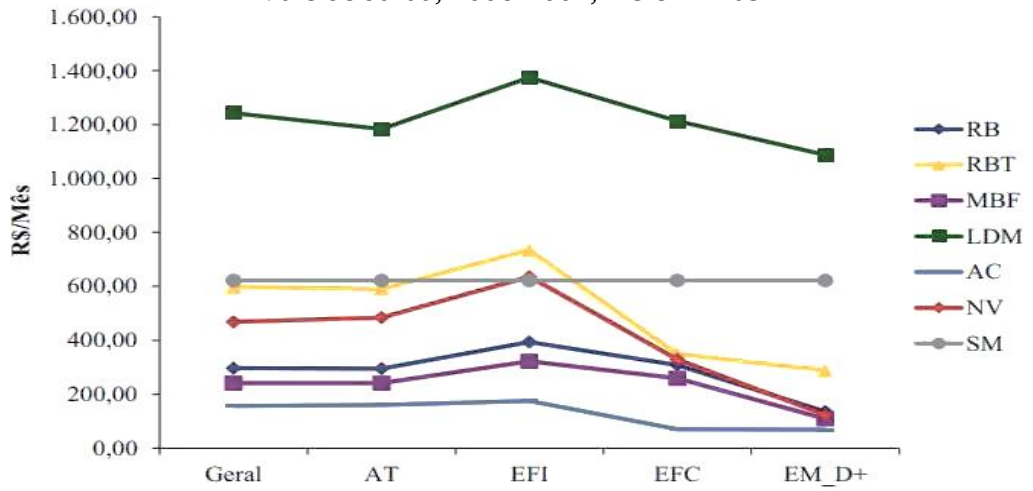
No Vale do Juruá[35], de acordo com os Sistemas Básicos de Produção Familiar Rural do Estado do Acre (ASPF), nos anos agrícolas de 2006/2007, 70% da renda gerada nos sistemas produtivos está relacionada diretamente com a produção de macaxeira, mais especificamente da farinha de mandioca. Na análise do nível de vida das famílias rurais, em termos monetários (2006/2007), 1% tem faixa de renda maior que 4 salários mínimos por mês; 11% têm renda entre 2 e 4 salários mínimos por mês, e 61% situam-se na faixa de ½ e 2 salários mínimos por mês. Na linha da pobreza, 17% são pobres, tendo renda de ¼ e ½ de salário mínimo por mês, e10% são considerados extremamente pobres, com nível de vida menor que ¼ de salário mínimo por mês (CAVALCANTE FILHO et al, 2018).

Nesse sentido, é preocupante o número de famílias rurais do Vale do Juruá que estão em situação de pobreza e indigência. Chama a atenção ainda mais o crescimento do número de pobres em 223% e de indigentes, em 394% no período de 1999-2001/2006-2007. Este cenário é caracterizado por uma exacerbada redução da produção para autoconsumo e, como consequência, faz com que muitas famílias saiam de suas propriedades em busca de melhores condições de vida, uma perspectiva dificilmente alcançada em razão, dentre outros fatores, pelo baixo nível de escolaridade e pela inexistência de qualificação profissional. (CAVALCANTE FILHO et al, 2018).

Avaliando o impacto do nível educacional sobre o desempenho econômico da agricultura familiar acreana, enveredamos por alguns apontamentos sobre a relação educação e pobreza a partir da realidade do Vale do Juruá. Quando se relaciona escolaridade com desempenho econômico nos arranjos produtivos das famílias rurais do Vale do Juruá, identificamos que as pessoas com formação de nível médio ou mais, se comparadas com as que têm somente o Ensino Fundamental incompleto no âmbito do desenvolvimento econômico, possuem um desempenho inferior (MACIEL; BEZERRA; CAVALCANTE, 2018) (Gráfico 5).

[35] Mesorregião do IBGE.

Gráfico 5 - Desempenho Econômico por nível de escolaridade da produção familiar rural, Vale do Juruá, 2006-2007, Acre ± Brasil



Fonte: MACIEL; BEZERRA; CAVALCANTE, 2018; ASPF (2015).
Nota: Valores medianos por UPF, atualizados pelo INPC Março de 2014. AT ± Analfabeto Total; EFI ± Fundamental Incompleto Total; EFC ± Fundamental Completo; EM_D+ - Escolaridade a partir do ensino médio; Renda Bruta (RB); Renda Bruta Total (RBT); Margem Bruta Familiar (MBF); Linha de Dependência do Mercado (LDM); Autoconsumo (AC); Nível de Vida (NV); Salário Mínimo (SM).

No gráfico, o desempenho econômico no Vale do Juruá das famílias com Ensino Fundamental incompleto possui Renda Bruta Total (RBT), que se aproxima ao valor do salário mínimo do Brasil em 2014, mas, a partir do Ensino Fundamental, ocorre decrescimento considerável no nível de renda pela produção familiar (MACIEL; BEZERRA; CAVALCANTE, 2018).

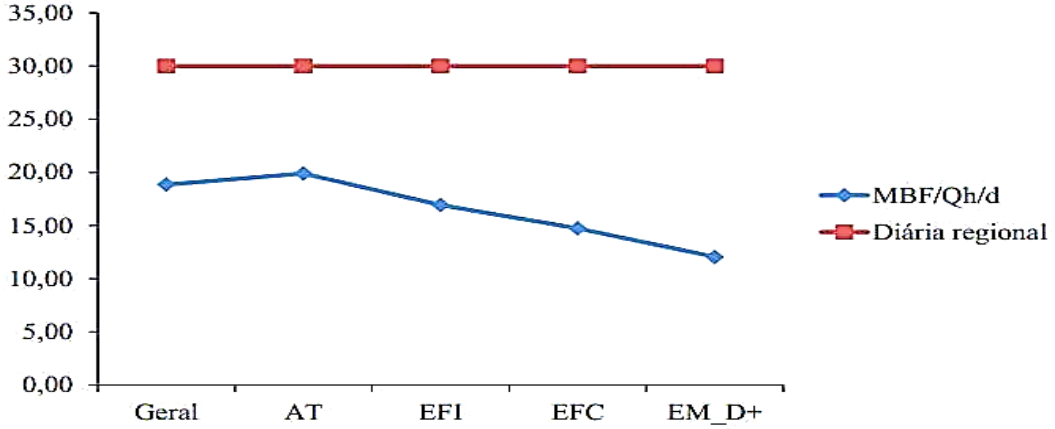
Em outra perspectiva de avaliação da relação educação e pobreza no Vale do Juruá, constatamos que, se vislumbrarmos a educação apenas como uma dimensão para a ascensão social, não existe diretamente uma relação propositiva de interpretação da realidade da região, dada sua constituição socioeconômica e as condições laborais dos trabalhadores do campo.

Quando o nível de escolaridade das pessoas da família aumenta, constata-se que é comum que as pessoas passem a atuar fora da unidade de produção. O trabalhador mais qualificado não tem maior remuneração em razão de sua formação pelas suas atividades no espaço de produção local (MACIEL; BEZERRA; CAVALCANTE, 2018).

Este quadro é constituído pelas características produtivas da região, já que a oferta de trabalho é incipiente em relação à quantidade de pessoas que querem ser assalariadas, o que acaba por também interferir no nível de renda na unidade de produção, já que as pessoas com melhor formação também enxergam uma incompatibilidade entre a formação mais elevada e o trabalho produtivo no campo (MACIEL; BEZERRA; CAVALCANTE, 2018).

A análise dos indicadores econômicos do Vale do Juruá, considerando o índice de remuneração da mão de obra familiar (MBF/Qh/d) e nível educacional, é apresentada no gráfico 6.

Gráfico 6 - Análise da relação MBF/Qh/d e o nível educacional do Vale do Juruá



Fonte: MACIEL; BEZERRA; CAVALCANTE (2018); ASPF (2015).
Notas: Valores medianos por UPF, atualizados pelo INPC Março de 2014. AT – Analfabeto Total; EFI – Fundamental Incompleto Total; EFC – Fundamental Completo; EM_D+ - Escolaridade a partir do ensino médio.

Diferente de outro contexto em que a renda tende a crescer em razão da elevação no nível de educação para as atividades produtivas no meio rural, os dados apresentados pelo ASPF (2006/2007) do Vale do Juruá indicam que a maior formação não produz diretamente efeitos no processo de produção. Contraditoriamente evidencia-se que quanto maior a formação maior a incidência de declínio no índice de remuneração da mão de obra familiar.

Estas expressões nos fazem perceber que o caminho de avaliação na relação pobreza e educação não pode ser traçado apenas com o mecanismo de comparação. Para além dessas dimensões, é necessário insistir nos mecanismos mais específicos de promoção da educação. O objetivo é constituir, portanto, um processo mais estreito que venha nominar mais especificamente os interlocutores e os principais sujeitos dos processos educativos para que percebamos a partir de suas perspectivas como enxergam essa relação. Todavia, uma análise comparativa também é importante, mas não é o único processo a ser cumprido para chegarmos efetivamente à realidade que se consolida a relação pobreza e educação e suas manifestações nos espaços do campo.

Da conjuntura apresentada, depreende-se que o capital, com seus organismos de composição, produz, nos espaços, construções geográficas favoráveis à sua reprodução e consequente evolução. Este vai se embrenhando, modelando e, ao atuar na formação do mundo,

garante que seus processos de acumulação infinita no tempo e no espaço se propaguem numa organização ativa através do Estado (HARVEY, 2016).

A natureza dinâmica do capital atua nos espaços rurais e, por conseguinte, é também configurador dos quadros de pobreza à medida que gera desenvolvimento geográfico desigual e suas contradições. O capital, ao se reinventar, vai ampliando suas atividades. O espaço rural, que antes se confirmava com o desenvolvimento agrícola e outras configurações correlatas, hoje se tangenciou para outros interesses, a exemplo, a ideia de desenvolvimento ancorada em perspectivas de defesa do meio ambiente, da cultura dos povos tradicionais, etc.

Uma dinâmica micro e macro ao mesmo tempo, pois a proposta do capital para as economias periféricas é permeada por projetos e programas setoriais específicos dados por realidades que são particulares e alinham-se a uma conjuntura maior, uma realidade econômica desejável de maneira que: "as economias regionais constituem um mosaico frouxamente interligado de desenvolvimento geográfico desigual, no interior do qual regiões ricas tendem a ficar mais ricas, enquanto regiões pobres tendem a ficar mais pobres" (HARVEY, 2016, p. 142).

Só olhando a verdadeira natureza do capital, libertos das camuflagens do desenvolvimento geográfico, como nos leciona Harvey (2016), em qualquer uma de suas dimensões que poderemos entender a pobreza rural dentro de um complexo dinâmico bem maior que é o capital.

Destarte, fica explicitamente compreendida a necessidade de refletimos dialeticamente sobre as condições dos pobres no meio rural com suas especificidades. Enxergando a pobreza em suas múltiplas dimensões e construindo teoricamente conceitos que não se limitem a indicadores estatísticos, mais que isso, que também envolvam aspectos sociológicos, políticos e/ou filosóficos, que são caracteristicamente construídos e vividos na ruralidade das pessoas e de seus espaços. Isso nos permitirá melhor compreender a vida da população do campo em seus territórios. Nessa feita, conduzimos, no próximo tomo, a apresentação das epistemologias da Educação do campo.

3.3 AS EPISTEMOLOGIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A construção teórica marxista é o sustentáculo pelo qual se edifica a Educação do campo e seus movimentos. Essa epistemologia basilar parte da concepção ontológica do homem como

ser social e prático, uma inferência que se confirma na conexão do indivíduo a uma realidade que é material, dinâmica e contextual, portanto, coletiva.

Essa acepção é dada por uma concretude histórica, cuja origem é dimensionada pelo trabalho que, como princípio fundante, é a primazia do homem e de sua capacidade de se autodeterminar e conceber sua própria natureza essencial e subjetiva, e é construída vorazmente, mas pode ser depreciada pelos processos de alienação e ter como efeito os desígnios auferidos pela edificação da propriedade privada e do capital.

A proposta de educação marxista é viabilizada pela compreensão de uma conjuntura sócio-histórica da sociedade e do desenvolvimento dos homens. Esta percepção, em definitivo, não é nominada, muito menos exposta numa prescrição única e isolada, pelo contrário, aparece presente nas reflexões e interpretações de Marx ao longo dos tempos.

Uma análise da educação deve ser realizada de forma não fragmentada e dissociada do contexto social. Sendo assim, para vislumbrar a Educação do campo, carece que partamos de uma perspectiva que exige volver-nos em nuances do materialismo histórico-dialético. Nessa compreensão, recorremos às *Teses sobre Feuerbach* como apontamento incipiente. Marx inscreve uma compreensão de que a atividade humana é objetiva, dada por uma história real dos homens e se consolida pela autoconstrução do indivíduo pelo trabalho, ou melhor, se erige pela condição do homem como ser social concreto.

Quando nos reportamos à educação nesse encadeamento, traçamos as vicissitudes da sociedade e ao mesmo tempo a concretude da necessidade de um processo revolucionário. Na terceira tese sobre Feuerbach, expõe-se que:

> A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, a divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade (como, por exemplo, em Robert Owen). A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora (MARX; ENGELS, 2007, p. 537-538).

A Educação do campo, como construção materialista, é uma prospecção de movimentos sociais da realidade dos trabalhadores, feita por pessoas e para uma coletividade. Também se sujeita à força dos dilemas e limites sociais e se, por um lado, impulsiona transformações, por outro, pode não atingir bem seus objetivos. De todo modo, ela produz modificações, mas somente as mudanças comprometidas com os indivíduos e sua realidade material e objetiva podem gerar um processo transitório de uma práxis emancipadora.

O homem é o mundo em sua própria realidade, assim como o mundo é a realidade do homem. Ele mediatiza-se por concretizações, por movimentos que são cursos históricos. Logo, pensar as epistemologias da Educação do campo é buscar, com fundamento social, a emancipação, é preterir e dar-se como parte de um movimento em que os homens transformam as circunstâncias. O papel de uma educação comprometida com as transformações necessárias parte da ideia de que se deve reproduzir um processo de libertação/transformação por via de uma dialética de metamorfose da consciência dos homens para permitir as mudanças de suas circunstâncias ou condições.

A Educação do campo tem em sua origem uma materialidade que caminha ladeada com uma proposta de esforço por uma concepção de campo como espaço emancipatório e por um projeto de desenvolvimento coletivo.

Na próxima parte deste capítulo, discorremos sobre a Pedagogia Socialista. A análise relaciona as experiências educativas e os processos revolucionários de 1917, trazendo as principais dimensões em torno da dialética marxista da educação soviética, ou seja, as experiências da Escola do Trabalho, os Complexos e o Politecnismo.

3.3.1 A Pedagogia Socialista

Na construção do ideário marxista, o socialismo assume variadas configurações. No *Manifesto do Partido Comunista*, Marx suscita uma literatura socialista e comunista em acepções que são expostas em quatro diferentes conjunturas históricas. Na primeira, tem-se o socialismo reacionário, em segunda, o socialismo conservador ou burguês, na terceira perspectiva, o socialismo e em quarta o comunismo crítico-utópico (MARX; ENGELS, 2016).

Engels, na justificação do marxismo em *Do socialismo utópico ao socialismo científico,* também fundamenta o socialismo científico, ou seja, define o socialismo científico arrolando as condições materiais e a dinâmica de luta de classes dadas por propulsões econômicas e sociais. Para tal processo, evoca o materialismo histórico e dialético como o método basilar para forjar a crítica das reais concepções e condições da sociedade capitalista e da classe operária e os mecanismos de superação da exploração para a edificação socialista e comunista (ENGELS, 2005).

A discussão sobre a educação para Marx está em associá-la como objeto de pesquisa numa sociedade com luta de classes, sendo esta responsável para combater a alienação e

desumanização. Desse modo, é no caráter social do ser humano que se deve basear as discussões da educação na teoria marxista. É na ontologia do materialismo histórico que se constrói a proposta de formação numa educação contra-hegemônica.

A educação socialista apontada por Marx deve organizar-se por três construções: a educação mental, a educação física e a instrução tecnológica. Uma educação omnilateral que proporcione o desenvolvimento de seres humanos desenvolvidos multilateralmente em todas as suas dimensões (FRIGOTTO, 2017).

A Pedagogia Socialista surge fundamentada no socialismo científico com a superação do socialismo utópico. A fundamentação científica do socialismo é desvelada por Karl Marx com a aclaração da teoria da mais-valia na produção capitalista, sendo, portanto, a construção da educação socialista uma concepção marxista da história (SAVIANI, 2011).

A educação socialista da classe trabalhadora nasce da necessidade de transformação da massa em classe. Marx e Engels indicam a partir da base científica do materialismo histórico-dialético uma educação emancipatória que é realizável tão somente com a construção do socialismo. Assim também, em consenso metodológico, Makarenko coloca a importância do método marxista para o projeto de educação a ser desenvolvido, adicionando-se ao usufruto de tal base científica a análise sociológica de Lenin (LEHER, 2017; LUEDEMANN, 2017*).*

Ao elegerem a educação integral como a perspectiva acertada para a transformação sistêmica, acentuam ainda que sua construção deva ser objetivada ainda no capitalismo, de modo que se tire a influência da classe dominante sobre a educação até em processos metafóricos, desvencilhando-a dos tentáculos do Estado, para forjar-se como educação popular sob o comando dos educadores e do poder popular (LEHER, 2017).

Krupskaya (2017), ao caracterizar a educação Russa antes da revolução, ao discutir a situação da mulher e das crianças, apresenta um cenário desolador. O cuidado com as crianças chocava-se com as condições de trabalho, uma opção imposta pela necessidade de subsistência, o que era percebido pelas condições precárias de alimentação e de cuidado infantil, fosse aos guetos urbanos ou no campo. As escolas, quando existentes, eram frequentadas por poucos, já que as crianças aprendiam com dificuldades a ler, escrever e contar, além de já estarem envolvidas no trabalho da indústria artesanal desde os 5-8 anos de idade.

Este quadro de precariedade também é caracterizado por Luedemann (2017) ao descrever que, no período de estabelecimento da escola, as famílias de base patriarcal estavam

esfaceladas pelas intensivas e desgastantes horas de trabalho que faziam perecer pais e mães e destruíam as infâncias.

É a partir do contexto da Revolução Russa, de outubro de 1917, que a educação socialista efetivamente entra em construção, sendo orientada e orientando a edificação de um novo modo de organização social com uma reestruturação econômica e política. A educação socialista institui-se em meio às divergências internas sobre os rumos da revolução. Elabora-se envolta nas dicotomias entre camponeses, operários, burgueses e no desafio de se construir o socialismo, fazer funcionar a União Soviética e o próprio partido comunista (POMAR, 2017).

A revolução traz consigo a necessidade urgente de estabelecer um novo modelo sistêmico de educação, dado que a maioria da população era analfabeta ou pouco escolarizada. Além disso, era preciso formar a consciência comunista articulada com a formação profissional, aliando escola e trabalho, pois os processos revolucionários necessitam ser reafirmados pela educação, arte e cultura, ciência e a tecnologia para que não se permita que a ordem antiga volte e acabe sucumbindo às transformações da revolução (LEHER, 2017).

A proposta da Pedagogia Socialista estabelece-se no contexto sócio-histórico apresentado e figura-se como constructo objetivo das transformações revolucionárias necessárias e indispensáveis para superação da propriedade privada e das classes sociais que modelam e dão o tom de organização exploratória do capitalismo.

Advoga-se um processo revolucionário que se faça efetivar uma pedagogia descolada da figura do Estado e cuja organização seja de base popular, de modo que, ao estruturar-se socialmente, tenham-se uma nova organização que garanta uma educação livre dos vícios estruturais do capitalismo.

A formação humana, numa perspectiva de superação, não só das intempéries da burguesa, mas também das construções culturais enviesadas aos aspectos metafísicos, teocêntricos e idealistas se constitui o fundamento da pedagogia socialista. Em substituição, propõe-se a concepção ontológica materialista que, por força dialética, evoca a história em sua dimensão real para compreender as relações sociais e indicar que o ser humano é um ser social e que seu desenvolvimento é ilimitável, salvo as próprias limitações pela humanidade produzidas (FRIGOTTO, 2017).

A organização da educação revolucionária russa erige-se através da estruturação do Comissariado do Povo para a Educação (NarKomPros). O Ministério da Educação russo e do Movimento de Cultura Proletária (Proletkult) buscavam caracterizar a cultura socialista

desvencilhada da cultura burguesa. Juntos, tais organismos objetivam formar socialistas, já que um dos grandes desafios pós-revolução é a superação das artimanhas culturais da burguesia e que se não varridas poderiam continuar a imperar (LEHER, 2017).

O elemento central no marxismo herdado pela educação socialista é a formação omnilateral, que é a luta pela educação de seres humanos desenvolvidos em todas as suas dimensões. Um processo que exige enfrentar as contradições geradas pela luta de classes, que assume como sincronia de ação o emaranhamento entre teoria e prática para que as relações sejam reestruturadas livres dos princípios exploratórios do capital. Ao fazer esse enfrentamento, une-se educação e trabalho, o papel dos movimentos sociais dos trabalhadores (FRIGOTTO, 2017).

O sistema de ensino socialista que nasce pós-revolução é construído por processos que buscam, através da organização dos coletivos formar, para uma nova perspectiva social, livre das separações sociais, almejando uma formação tanto teórica como prática multilateral.

Lenin, ao sistematizar os desafios da educação socialista pós-revolução, apresentava como prioridade educacional (LEHER, 2017, p. 73):

> - Instituir a instrução gratuita e obrigatória, geral e politécnica [...].
> - Criar estreita ligação entre o ensino e o trabalho socialmente produtivo.
> - Assegurar a assistência estudantil.
> - Reforçar a agitação e a propaganda entre os professores.
> - Preparar os quadros de um novo corpo docente experiente nas ideais do comunismo.
> - Chamar a classe laboriosa a tomar parte ativa da educação [...].
> - Através do poder soviético, auxiliar eficazmente os operários e camponeses trabalhadores a se instruírem por si mesmos [...].
> - Desenvolver, o mais amplamente possível, a propaganda das ideias comunistas.

O NarKomPros assume o papel de suscitar uma escola que atua como uma conectora do trabalho e auto-organização, conhecimento sistematizado e atualidade; entendidos como indispensáveis ao conhecimento da história da revolução social e da ruptura transformadora gerada pela superação do sistema capitalista. Na verdade, é a luta permanente para a construção de nova materialidade social em que a exploração dos trabalhadores inexiste.

A atualidade e auto-organização, assim, agem para caracterizar uma escola do trabalho soviético, construída por um marxismo revolucionário, onde o social se consolida pelo trabalho e pela formação consciente das futuras gerações.

Por essas acepções, Pistrak (2018, p. 42) define a atualidade como “tudo aquilo que na vida social de nosso tempo tem requisitos para crescer e se desenvolver, que se reúne em torno da revolução social vitoriosa e servirá para a construção da nova vida”. Nesse sentido, a escola

do trabalho tem por base as práticas formativas, irmanadas e extensivas às práticas sociais pelas quais deveria está comprometida.

O estudo da atualidade deve ser orientado de forma que seja materializado e reificado para não ser confundido como apenas um contexto, mas como uma nova referência e vivência social que é despertada pelo fazer revolução, pelo transformar o isolamento individual em relações sociais e coletivas.

Ao dimensionar esse movimento, deve-se aliar o trabalho formativo da escola com a atualidade. Isso significa chegar às constatações: não existe mais espaço para a escola do ensino, ela deve ser substituída pela escola do trabalho, é preciso unificar o ensino com a valoração das relações mútuas e dinâmicas dos fenômenos, e é preciso ter clareza da finalidade social comum da escola (PISTRAK, 2018).

Ao passo que se define atualidade, torna-se mais fácil a definição de auto-organização. Que paralela à atualidade, deve desenvolver três habilidades básica: trabalhar coletivamente e encontrar seu espaço no coletivo; capacidade de apreender de modo organizado cada tarefa, e ter criatividade organizativa (PISTRAK, 2018).

A auto-organização é sintetizada como “as atividades independentes das crianças em todos os campos possíveis da escola” (PISTRAK, 2018, p. 258), ou seja, é o percurso formativo a ser cumprido no desenvolvimento social infantil. A auto-organização, no contexto de discussão da juventude comunista, é caracterizada por Pistrak (2018, p. 282) como: “independência, atividade, criatividade, iniciativa própria e participação coletiva da juventude na construção dos órgãos de educação e formação”

O objetivo da educação escolar socialista é formar em todos os níveis e modos de ensino pessoal multilateralmente desenvolvido, predisposto à consciência social e à organização, com capacidade de reflexão de mundo e que integralmente compreendam o que está acontecendo ao seu redor na natureza e em vida em sociedade, com preparação teórica e prática para os diferentes tipos de trabalho, com condições efetivas de racionalidade, com conteúdo, beleza e alegria (KRUPSKAYA, 2017).

O objetivo da educação, na visão de Makarenko, é extensivamente construído pela efetividade da proposta marxista de trabalho como necessidade. Uma interpretação enraizada na base social como condição exigente que deve formar o indivíduo para a coletividade. Portanto, uma necessidade educativa que se completa pela junção da formação para a produtividade no atendimento dos interesses socialistas com uma formação para a construção

dos atributos necessários para a consolidação dos ideais revolucionários. Para a promoção de tais preceitos sociais, Makarenko lembra que não se pode deslocar e descuidar das responsabilidades e importância das técnicas pedagógicas, dos conteúdos, da qualidade do material no processo educativo (LUEDEMANN, 2017).

Nesse caminho, é iniciada também a formação do comportamento, da personalidade necessária para uma nova experiência de sociedade e de suas exigências. Uma educação que não é perene, mas sujeita às construções materiais e históricas da sociedade.

A análise é sintetizada pela interpretação de que: “A nossa educação deve ser comunista e cada pessoa que educamos deve ser útil à causa da classe operária” (MAKARENKO, 1937 apud LUEDEMANN, 2017, p. 219).

A pedagogia socialista assenta-se na construção de uma escola da liberdade, onde não há espaço para a padronização de indivíduo, muito menos seu adestramento. O ensino não se forja nas clausuras da escola do Estado Moderno, não se prende, e sim se liberta a formação da consciência crítica e a sua vertente maior, não resta espaço para quartéis e memorização. O trabalho é o princípio educativo imperante, desde a Educação Infantil, um princípio que atua para formar individualidades comprometidas com o social, com múltiplas capacidades numa condição multilateral, de acordo com as condições de faixa etária da criança. (KRUPSKAYA, 2017).

A escola carrega os princípios socialistas se em seu projeto educativo mostra-se empenhada na superação das relações de produção do sistema capital e também nos processos de conscientização humana. Para tanto, deve ser organicamente definida e implementada num contexto de um sistema único de educação e que dentro de seus níveis oferte formação sólida para a vida e para o trabalho (KRUPSKAYA, 2017).

Em conformidade com o intento revolucionário, a escola soviética unificada devia prezar pela coesão entre professores e alunos e assim como no contexto social mais amplo, eliminar a luta de classes dentro da escola. Esse processo deve acontecer como uma constante efetiva que, ao ser vivenciada na escola, será transposta para o contexto social mais geral soviético (PISTRAK, 2018).

A democracia, ao ser experimentada através da escola socialista, incide, antes de tudo, pela própria oferta educativa unificada para todas as pessoas. Uma escola que rompe com a dicotomia imperante da escola moderna, que separa prática e teoria, a escola soviética atuaria para atender às necessidades econômicas na formação dos indivíduos produtivos e socialmente

orientados para os interesses coletivos. Com isso, atendendo homogeneamente os interesses dos trabalhadores e fortalecendo o avanço revolucionário, transformando e superando os antigos paradigmas e promovendo a organização coletiva e da produção.

A escola única do trabalho era dividida em dois graus. No primeiro grau, a formação era para crianças entre 8 e 13 anos, com duração de 5 anos e, de segundo grau, para alunos de 13 a 17 anos, ou seja, durava 4 anos. A escola do trabalho reuniu também o jardim da infância, para as crianças de 6 a 8 anos e classes especiais, para as crianças analfabetas que estavam em idade escolar (KRUPSKAYA, 2017)

O papel da educação revolucionária é quebrar os fundamentos da sociedade de classe. Nisso, a escola de primeiro grau seria o espaço para desenvolver a curiosidade e interesse pelo ambiente e seus fenômenos, sejam das ciências da natureza ou da vida em sociedade, constituíra-se também como promotora de um ensino que busque nos livros e nas ciências respostas para questões pensadas pela humanidade, um processo centrado na autonomia e na consciência dos indivíduos. Ao conjugar as capacidades anteriores, o papel da escola amplia-se também para a responsabilidade com a coletividade, de modo que desde criança deve-se cultivar o viver, estudar e trabalhar em conjunto (KRUPSKAYA, 2017).

Explicitamente, Krupskaia prezava, através de sua atuação por uma educação socialista que, como sistema de ensino único, mantivesse uma escola que, ao atender o social, fosse construída de modo que: "[...] Em nossa época transitória, a escola deve contribuir por todos os meios para desenvolver os instintos sociais nas crianças e nos adolescentes" (LUEDEMANN, 2017, p. 83).

A escola de primeiro grau soviética é indubitavelmente formadora das condições propícias à autoeducação, o que não anula a necessidade de ter conhecimentos e hábitos formais como:

> Saber ler e escrever; b) familiaridade com uma quantidade de fenômenos e técnicas de medição e suas correspondentes grandezas (aritmética e geometria elementar); c) familiaridade com a constituição do corpo humano; d) compreensão elementar da geografia física e matemática; e) noções sobre economia, política e cultura cotidiana da vida da República Soviética; e f) noções sobre a vida passada da sociedade humana (KRUPSKAYA, 2017, p. 106-107).

Tanto a escola de primeiro quanto a de segundo grau atuariam para o desenvolvimento formativo por via do trabalho produtivo em que a organização da escola é edificada para a formação de cidadãos socialistas.

A escola socialista atuaria para educar nos ideais de emancipação, constituindo-se como meio de estudo e de domínio da ruptura advinda da revolução na unificação do projeto de transformação da sociedade com e pelo ensino. Uma escola que, ao estruturar-se alicerçada no trabalho e nas relações produtivas, dialeticamente, produziria uma ruptura e descolamento de sua base formativa no conteúdo para os complexos, da sala de aula para a materialidade da vida dos estudantes.

Nesse sentido, Makarenko aponta para a consolidação da escola socialista o método pedagógico da coletividade. Isto é, o alcance da totalidade sócio-histórica dentro da realidade concreta das crianças e dos jovens através de uma pedagogia que independente de idade, sexo, origem, cultura, desenvolvimento físico e intelectual atua para construir uma nova sociedade, significando assim a elevação do coletivo através da participação e da autogestão *(*LUEDEMANN, 2017).

A educação socialista, pensada no propósito do sistema único de ensino, debruçou-se na discussão sobre a garantia de uma educação para todos, com qualidade e comprometida com o desenvolvimento do socialismo. Dentre essas discussões destacam-se a Escola do trabalho (PISTRAK, 2018), os complexos (KRUPSKAYA, 2017) e o politecnismo (SHULGIN, 2013), que se apresenta no sequenciamento da produção:

a) Escola do trabalho

Ao longo da história da humanidade, a escola sempre assumiu conjuntura sociopolítica, que a referenciava para os interesses da classe dominante. Com a revolução socialista russa, transmutar o caráter de classe da escola era urgente, uma necessidade emergente de sua condição de "superestrutura ideológica" e promotora dos ideários da revolução.

A escola do trabalho é a transformação da escola do ensino tendo por base as relações produtivas. Ela apresenta-se com a superação dos princípios da escola que ensina pelas relações dialéticas do saber e fazer. Esta organiza-se sobre o desenvolvimento da independência e das personalidades dos alunos, prevalecendo a participação ativa da população, ou seja, o envolvimento dos trabalhadores e de suas organizações (KRUPSKAYA, 2017).

O cerne do ensino na escola do trabalho é a atividade de trabalho da população ao longo do tempo e na atualidade. Nesse sentido, coloca-se o trabalho como fundamento da organização das atividades escolares, esta é uma predisposição não impositiva à medida que a criança

manifesta seus interesses e sua compreensão para o trabalho produtivo, organizando autonomamente os objetivos e plano de trabalho e executando-os em coletividade (KRUPSKAYA, 2017).

A organicidade emanada do trabalho configura uma educação que é significativa e construída por relações extremamente comprometidas com uma estrutura social horizontal em direitos e possibilidades. Portanto, é uma escola que, ao segmentar-se para a coletividade, preocupa-se em fazer a análise de questões concretas por meios e métodos concretos aportados em interesses produtivos de benefícios conjunturais e socializáveis que só podem ser vislumbrados quando se alcança a multilateralidade dos processos de trabalho na sociedade.

Os processos educativos na escola socialista devem ser conduzidos pela condição de auto-organização escolar, um encadeamento no qual os alunos assumem um protagonismo no sentido de conduzirem suas vidas escolares por ações conjuntas que busquem benefícios comuns, sendo o respeito ao outro extremamente relevante e uma naturalização cotidiana. Ao professor é dado como responsabilidade no processo de auto-organização auxiliar na tomada de conscientização dos problemas da organização social e da escola.

O Narkompro valorizou o desenvolvimento de “escolas-comuna” como local de experimentação e demonstração de como tais princípios poderiam ganhar materialidade na prática da escola - funcionava como unidades experimentais demonstrativas, procurando resolver os desafios organizativos e metodológicos relativos à escola do trabalho (KRUPSKAYA, 2017, p.15).

A escola do trabalho foi vivida por Makarenko pelas suas experiências de frente prática, especificamente nas Colônias de Gorki, com o trabalho com crianças e jovens órfãos e com ex-delinquentes (1920-1928) e, na Comuna Dzerjinski, com meninos abandonados (1927-1935).

Estas experiências levaram Makarenko à construção de cinco teses pedagógicas:

> Criação de um método científico de investigação pedagógica. Na atualidade, considerava-se como o abc que a criança é o objeto da investigação pedagógica. Isto me parece incorreto. O objeto da investigação da ciência pedagógica deve ser o processo pedagógico.
> Acentuar a atenção para a coletividade infantil como um todo orgânico. E, para isto, é preciso reestruturar toda psicologia do trabalhador escolar.
> Renunciar por completo à ideia de que para uma boa escola se necessita, em primeiro lugar, de bons métodos na sala de aula. O que é necessário, antes de tudo, para uma boa escola é um sistema cientificamente organizado de todas as influências.
> A psicologia não deve ser um fundamento da pedagogia, mas sua auxiliar no processo de realização da lei pedagógica.
> A escola russa do trabalho deve reestruturar-se totalmente, posto que, atualmente, sua concepção é burguesa. O fundamento da escola russa não deve ser a ocupação-

> trabalho, mas o trabalho-preocupação. Somente a organização da escola como uma economia a tornará socialista (MAKARENKO apud LUEDEMANN, 2017, p. 117).

O método educativo de Makarenko baseava-se na coletividade construída pela participação conjunta e racional dos estudantes, a qual desenvolve, em sua realidade material, mecanismos de organização, faz a autogestão e promove o desenvolvimento social. Sua reflexão educativa é movimento de superação dos processos educativos vividos antes da revolução e da realidade experimentada na escola dos filhos dos ferroviários que eram formados para serem operários em miniatura, pretensos trabalhadores a serem explorados.

No trabalho com o coletivo escolar, especificamente na experiência da Comuna Dzerjinski, Makarenko, ao tempo que estabeleceu a estrutura organizada da coletividade, também instituiu caracteres científicos a pedagogia socialista no desenvolvimento de uma sociologia educacional que prezava por uma escola promotora essencial da participação das crianças e jovens na sociedade, assim conjugando organicamente trabalho produtivo e cultura (LUEDEMANN, 2017).

A auto-organização preceituada por Pistrak (2018) traz elementos de verossimilhança aproximativa com a proposta de autogestão de Makarenko, não obstante, podem ser confundidos, já que a pedagogia makarenkiana dedica-se a trazer a experiência de um coletivo escolar que se forja a partir de um tempo social da educação, numa realidade específica e cujo conceito elencado está diretamente relacionado à organização grupal e definido pelo modo que todos os participantes são dispostos e organizados e relacionam-se para desenvolvê-lo coletivamente.

O conceito de escola do trabalho de Shulgin (2013) é extremamente crítico à medida que, ao apresentar elementos discursivos do politecnismo, dedica-se a indicar os equívocos de variados teóricos da educação que em perspectivas específicas apresentam seus conceitos. Sharrelman, Gansberg, Kerschensteiner, Lai e Dewey são confrontados não pelo desprezo às suas teorias de escola do trabalho, mas pela incompletude e pelos sérios equívocos na interpretação que promovem ao tentarem fomentar elementos teóricos para a reforma da escola. Nesse sentido, a pedagogia soviética, no contexto de pós-revolução, não pode ser significada no contexto de sociedade capitalista, se assim o fizerem tornar-se apenas uma escola burguesa do trabalho.

A escola do trabalho em Shulgin é a escola do futuro. Uma escola construída por uma dinâmica autêntica que faz crianças e jovens perceberem o trabalho como elemento de emancipação política e de desenvolvimento econômico que une os estudantes aos trabalhadores

e seus espaços para construir conjuntamente ideologias que elevem seus ideais de proletários, seus anseios, suas necessidades, que participam e constroem juntos o gosto e o imperativo por lutar.

Consequentemente, a escola do trabalho que é a "[...] escola que cria lutadores pelos ideais de classe operária, construtores da sociedade comunista, está toda impregnada de cima a baixo com a atualidade" (SHULGIN, 2013, p. 42). A escola do trabalho é a escola em que a educação feita por estudantes e por trabalhadores, construída nas relações cotidianas e no desenvolvimento econômico que, ao desenvolver-se pelo politecnismo, cumpre o papel de superação da escola/sociedade burguesa pela escola/sociedade socialista.

b) Complexos

Para compreender os complexos, partimos de uma relação tríade, que configura as bases da educação socialista: "natureza", "trabalho" e "sociedade. Estes aspectos e suas ligações devem evocar uma formação que leve à apreensão da vida. Os complexos, em tal segmento, constituem-se pela soma de todas estas relações e seus processos e/ou conteúdo.

Como método científico, os complexos buscam o estudo dos fenômenos em suas inter-relações, suas ligações e totalidades aprofundadas no estudo da realidade que unifica e ao mesmo tempo permite a autonomia na organização escolar. Pelos complexos, supera-se o ideário das disciplinas isoladas pelo estudo dos fenômenos em suas complexidades, interações e correlações (KRUPSKAYA, 2017). Os complexos são compreendidos como manifestação metodológica do marxismo nos processos de ensino e aprendizagem na promoção do conhecimento. Partem, portanto, da dialética para a proliferação de uma formação que tem por base o trabalho e as relações produtivas na construção socioeconômica da sociedade.

Nesse contexto, em que se propõe a compreensão dos complexos, Shulgin (2013) nos adverte da necessidade de entendimento real de seu conceito e sua materialização na educação socialista. Alerta-nos do risco de ficarmos na aparência e não chegarmos a sua essência. Ilustra esta crítica através do que nominou com complexos sentados, dadas as dificuldades e precariedades vividas para a implantação da democracia do proletariado em que a escola deveria ser espaço em que as crianças desfrutariam de aprendizado por vida fundante do trabalho. Sendo recorrente o ensino dos complexos em sala de aula através dos livros sem

pesquisa nas oficinas, nas fábricas, nas economias, na natureza, sem luta para a consolidação socialista. Uma escola onde os estudantes ficavam apenas sentados e não ligados ao trabalho.

Os complexos, como já explicitados, não se constituem como um simples procedimento didático a ser aplicado no estudo de um tema específico valendo de recursos pedagógicos ou ferramentas tecnológicas. Pistrak (2018) refere-se aos complexos como "sistema de organização do material educativo em complexos". Este conceito manifesta uma dimensão tanto metodológica como social, sistematizada em um processo sócio pedagógico.

O complexo, como motriz dialética, produz um processo de ruptura e faz surgir um encadeamento completamente conexo com as transformações sociais revolucionárias. Enseja um processo de ensino e aprendizagem que não se conjuga de forma desconexa na reunião de um conjunto de disciplinas, comprometido com a atualidade, e ela unifica o processo formativo ao buscar o desenvolvimento multilateral do estudante. Os complexos materializam todas as dimensões metódicas da dialética marxista, desde a análise até a síntese. São variáveis de acordo com o nível, forma e extensão do ensino, como se pode depreender do quadro 17:

Quadro 17- Sistema de complexos nos diferentes níveis de ensino

Escola de primeiro grau	União de todo o ensino das turmas nas mãos de um professor. Planejamento dos trabalhos pelos complexos no estudo dos fenômenos da vida. Os grupos mais velhos têm propensão a estudos individuais. Ajuda dos professores uns aos outros na questão do ensino de habilidades especiais (por exemplo: um professor sabe desenhar melhor e ajuda neste campo os professores de outros grupos; grupos de professores que sabem melhor o canto ou o trabalho de cartonagem, simplesmente ajudam outro em seu campo, e assim por diante). Exercícios especiais são possíveis separadamente dos complexos para a obtenção de habilidades técnicas e hábitos no campo da escrita, leitura, contas, desenho, trabalho manual, mas somente quando os estudantes durante o estudo dos complexos se dão conta da necessidade e utilidade desses exercícios.
Escola de segundo grau	Trabalho coletivo dos professores de diferentes especialidades. Acordo entre eles mesmos. Planejamento conjunto do trabalho na organização do trabalho da turma. Coordenação temporal de partes que se relacionam, atribuídas no texto do programa para diferentes disciplinas. Condução conjunta de alguns temas. Desenvolvimento de tarefas nos círculos que têm propensão para estudos individuais.

Fonte: KRUPSKAYA (2017, p. 323-324).

O ensino por complexos diferencia-se dos outros métodos de ensino e aprendizagem pela dinamicidade e natureza dialógica. Como processo, cumpre procedimentos sistêmicos numa dialética evidenciada por uma construção que é histórica e material. Por essas condições, o método dos complexos produz a determinação, o ordenamento, coordenação e síntese do objeto de estudo no fenômeno em evidência.

Os complexos, para serem implementados metodologicamente, devem predispor de três dimensões. Os temas devem ser democraticamente construídos e desenvolvidos; naturalmente estabelecer relações com suas partes, e comportar uma amplitude que permita sua concentricidade (KRUPSKAYA, 2017).

O sistema de organização por complexos deve permitir ao estudante compreender e ter consciência, independente do campo em evidência, das ligações em todo o trabalho, permitindo, inclusive, a avaliação da assimilação dos estudantes. A sistemática dos complexos não pressupõe a eliminação por exclusão das disciplinas escolares. Na verdade, ela perspectiva que as disciplinas escolares se alinhem através da análise de certa parte do material concreto comum, prevalecendo os processos metodológicos e científicos como domínio pelo estudante (PISTRAK, 2018).

A conjuntura apresentada pelos complexos reproduz uma formação completa, multilateral, pois privilegia a metodização de trabalho por ciclos, não favorecendo o preterimento de campos disciplinares, ao contrário, abre espaço para a incrementação disciplinar, pois prevalecerá a natureza dialética dos conteúdos. Ao que somos advertidos de que o estudo com complexo não será efetivo se estiver entrecruzado “com o trabalho real das crianças; com a auto-organização [...] e com a atividade prática social das crianças na escola e fora dela” (PISTRAK, 2018).

Na análise da escola única do trabalho, apresenta-se claramente o conceito de complexo. Nesse sentido, em sintonia com a construção socialista, o complexo é uma construção e materialização didática em um espaço em que se consolida a articulação entre teoria e prática, dada pela realidade do trabalho socialmente útil. O complexo reúne, portanto, atualidade, auto-organização e trabalho como espaço articulador dos três elementos (FREITAS, 2010).

A percepção conceitual de complexo de estudo é apresentada sistematicamente na figura 5:

Figura 5- Categorias componentes da noção de Complexo de Estudo



Fonte: Freitas (2010, p. 165).

Destaca-se ainda que o sistema por complexo não deve limitar-se a estudos apenas teorizados, mas avançar para os complexos de ação, partindo sempre do trabalho socialmente necessário e alcançando sempre que possível o trabalho na prática. Nesse sentido, é fundamental que o estudante perceba a unidade de finalidade, ou seja, a reunião em seu processo formativo da perspectiva social, bem como de sua vida e de seus interesses (PISTRAK, 2018).

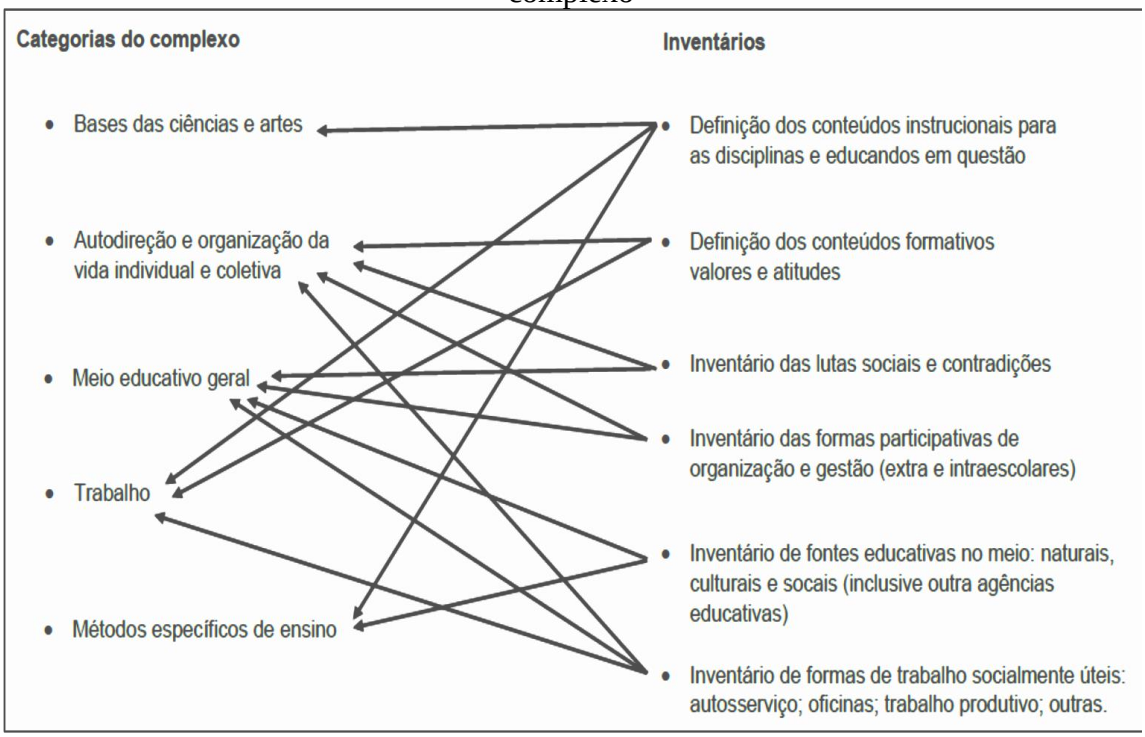
As manifestações do trabalho socialmente necessário, que no contexto da educação soviética foi objeto de intensas reflexões são explicitadas na Deliberação sobre a Escola Única do Trabalho:

> Na base da vida escolar deve estar o trabalho produtivo, não como um meio de pagar as despesas de manutenção das crianças, e não apenas como um método de ensino, mais precisamente como trabalho produtivo socialmente necessário. Ele deve estar ligado orgânica e estreitamente com o ensino, que ilumina com a luz dos conhecimentos toda a vida ao seu redor. Tornando-se cada vez mais complexo e indo além dos limites da situação imediata da vida infantil, o trabalho produtivo deve familiarizar os estudantes com as mais diversas formas de produção até as mais elevadas (SHULGIN, 2013, p. 71-72).

Evoca-se a análise conceitual do trabalho socialmente necessário para compreender os complexos pelo fato de os complexos, em sua primazia, deveriam estar arraigados ao que é preconizado elementarmente da educação socialista. Qual seja, a concepção marxista de trabalho como atividade geral criadora que se diferencia de todo modo de trabalho produtivo, pois o primeiro é a vida em amplitude, enquanto o segundo trabalho produtivo é parte da vida.

O complexo reúne categorias que se articulam para desenvolver a formação na escola do trabalho através da concretização do trabalho socialmente útil. Na figura 6, observam-se suas categorias e inventários:

Figura 6 - Categorias do complexo e interações com atividades preparatórias à definição do complexo



Fonte: Freitas (2010, p. 169).

Nesse sentido, é preciso fazer um exercício de explicitação da compreensão do que é trabalho social. Este é o trabalho que apresenta resultado, que é real, concreto, tem valoração pedagógica. Ele é explícito artifício para entendimento do trabalho socialmente necessário, ou seja, o trabalho social é "o trabalho da organização da escola ou do destacamento dos pioneiros, orientação para a melhoria da economia e da vida para elevar o nível cultural do meio [...]" (SHULGIN, 2013, p. 90), um trabalho comprometido com a realidade, com as condições, especificidades e potencialidades dos estudantes.

É importante ter clareza de que os complexos são construídos e se apresentam para serem objetificados como processos de aprendizagem e inquirições da realidade, relacionando as demandas de ordem econômica, da vivência, da consciência, da emancipação necessária, da transformação social coletiva indispensável.

Os complexos, como ideias pedagógicas, são resultados de estudos que trazem a preocupação das relações entre educação pelo trabalho e formação do homem profícuo. Quando

analisamos conceitualmente os complexos, fica evidente que outras concepções teóricas foram minuciosamente refletidas até se chegar ao elemento conceitual desse sistema, que se caracteriza por espaço de solução dos problemas cotidianos para a promoção da ação pedagógica, tendo por força as nuances do movimento dinâmico da dialética para a consecução da coletividade.

c) Politecnismo

A educação politécnica, mais que buscar formar para o trabalho, incide na busca por uma formação multilateral em que se compreendem os fenômenos sociais e naturais para se construir um ordenamento social justo e igual. Daí a compreensão de que: "o politecnismo é um sistema global na base do qual está o estudo da técnica nas suas diferentes formas, tomadas em seu desenvolvimento e em todas as suas mediações" (KRUPSKAYA, 2017, p. 151).

O ensino politécnico almeja, portanto, formar para as habilidades ou capacidades de trabalho em atividades práticas, mas também deve promover o domínio da consciência dos processos, da reflexão, o que significa também ter domínio de habilidades técnicas, da compreensão da organização do trabalho e do seu valor social, isto é, o domínio teórico.

A compreensão da organização econômica do país é papel relevante para a escola politécnica, conhecer e relacionar-se cientificamente com as potencialidades da economia em suas diferentes vertentes é também sua tarefa. Um papel que não se restringe no formar um especialista em determinada área, mas tornar o estudante um participante dos processos produtivos (KRUPSKAYA, 2017).

A escola politécnica prepara para o trabalho, não para o trabalho estranhado em que seus fazedores estão inertes e perdidos em um marasmo de exploração em que a luta é para garantir sua sobrevivência, mas numa formação para o trabalho em que se edifica a coletividade, a liberdade e o desenvolvimento econômico, que é amplo e cabível a todos.

A educação que deve ser promovida na escola politécnica representa a junção entre conhecimentos teóricos e habilidades práticas que, consolidados, respondem compativelmente ao nível de desenvolvimento tecnológico atual e torna possível o domínio mais dinâmico de qualquer profissão (KRUPSKAYA, 2017).

São perceptíveis, nas experiências pedagógicas de Makarenko, os elementos práticos da politecnia. Sua contribuição se transforma em uma proposta de formar os trabalhadores para

além do praticismo imediato de um saber fazer para um quadro de orientação sociológica. Uma imersão e prática política que façam desenvolver uma força produtiva que também detenham capacidades de conduzir os interesses coletivos e que, através de mecanismos da autonomia conjuntiva, dão seguimento e atua para a transformação social em que prevalece a produtividade sem a exploração capitalista.

Depreende-se, portanto, que, numa escola politécnica, a formação é eximiamente comprometida com uma educação para o portar-se em coletividade para o desenvolvimento de capacidades de organização.

A politecnia, como processo educativo, é a imersão no ensinar basilarmente instituído pela experiência do trabalho social num ato contínuo de envolver e desenvolver os estudantes. A experiência, como base do processo educativo, figura-se em relações de um processo formal que intencionalmente é transposto para a educação formal.

Desse modo, a atenção para a influência dos processos informais, além de estar posta em habilidades e conhecimentos isolados, também é portadora de elementos empíricos de avaliação, julgamento e, inclusive, programas políticos. A educação politécnica deve, assim, segmentar, não por acomodação ou aceitação, mas para transformar informalidade em processo educacional para a promoção de uma educação política que não se desvincule da vida (SHULGIN, 2013).

Referindo-se a essa condição, não podemos menosprezar a educação informal, visto que ela é prevalecente em muitos contextos e, no encadeamento pós-revolução de outubro, era prevalecente e favorecia as agravantes do capitalismo. Portanto, o papel da escola politécnica é produzir rupturas.

A escola politécnica, com estas conexões, é resultado de processo de desenvolvimento baseado no trabalho que nasce na fábrica, mas que também é continuidade do processo educativo informal. Ela "é uma tentativa de compreender esta experiência, usá-la para melhorar o efeito do trabalho". É uma escola que não frutifica em sua totalidade no capitalismo, embora tenha nascido sobre influxo de sua produção (SHULGIN, 2013, p. 176).

A politecnia é a educação da escola para a formação multilateral, é o desenvolvimento multilateral de indivíduos. É formar, em primeira ordem, para a coletividade, onde se destaquem as conectividades indissociáveis da educação e trabalho social. Em segunda condição, é formar pessoas capazes de compreenderem os processos produtivos tanto em sua lógica prática quanto em sua lógica teórica, assimilando em seus processos totais.

A educação politécnica supera por transição as dualidades clássicas e insistentemente reproduzidas pela natureza das relações produtivas do capitalismo. Ela assenta dialogicamente os distanciamentos entre trabalho físico e intelectual, trabalho agrícola e fabril, e os reúne como objeto conjuntamente necessários no processo de formação dos jovens e das crianças por reunirem as experiências e necessidades para o desenvolvimento social.

A formação multilateral socialista conjuga-se nos processos de trabalhos que também são multilaterais e esta é a base material do politecnismo. O politecnismo é desreificação do trabalho, é uma experiência dialética que, pela atualidade impulsiona, a formação de um novo homem e de uma nova ideologia dada pela pedagogia da luta, a pedagogia socialista.

A educação técnica, que é preceituada atualmente como formação para o mundo do trabalho, não é educação politécnica, embora a educação politécnica possa bem cumprir os desdobramentos da educação profissional. A educação politécnica, por ser multilateral, avança e consolida-se em espaços não alcançados minimamente pela formação profissional capitalista.

Quanto à diferenciação, é evidente que o homem formado pelo politecnismo, além de conhecer bem um trabalho, compreende seu sistema produtivo em nível de local, de país e mundialmente. Sabe quais são os princípios de uma produção industrial, usa mecanismo da criatividade, conhece a tecnologia, sua materialidade e história e tendo esse acesso faz evoluir os conhecimentos científicos em múltiplos vieses e áreas (SHULGIN, 2013). Mas, principalmente, o homem politecnicamente formado conhece e tem uma prática de trabalho consciente, daí o porquê de saber situar a importância do trabalho socialmente necessário.

Observa-se que os preceitos de formação multilateral, ensejada pela pedagogia socialista, na experiência soviética da escola do trabalho, dos complexos e da politecnia, construíram resistência ao orientar a educação social para as gerações futuras. Desse modo, a educação socialista tem, em seu âmago, a possibilidade de atuar ontologicamente na formação de indivíduos que, pelo trabalho, situa-se integralmente e está preparada para as necessidades sociais.

Por outro lado, o capitalismo reproduziu seus mecanismos de contrarrevolução socialista. Os organismos econômicos se sobressaem ao empregar o “multilateral” que também é usado no ideário de formação e desenvolvimento da educação para a população soviética e transportam para as suas terminologias e os utiliza em suas dimensões de atuação e de seus organismos.

Assim, como se busca uma educação para o desenvolvimento e formação multilateral, hoje, também temos como multilaterais os organismos e suas atuações em diferentes espaços, temas e áreas, tudo isso para integrar e fortalecer o mercado mundial e promover a manutenção e o avançar do desenvolvimento capitalista.

3.3.2 As perspectivas de resistência de educação de orientação socialista no Brasil

As contribuições das ideias socialistas para o Brasil são compreendidas quando se tem a educação como campo de embates contra a hegemonia dominante, consistindo, assim, na reorganização da educação por meio das pedagogias dos movimentos sociais. Ao se enfatizar a realidade do campo no Brasil, verifica-se a firmação dos movimentos populares que têm construído suas lutas também por meio de pedagogias, no que destacamos a Pedagogia da Alternância e a Pedagogia do Movimento, discussão que apresentamos nas próximas subseções do capítulo.

3.3.2.1 A Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância é uma das perspectivas de Educação do campo presente no Brasil. Para nos aproximarmos dessa concepção, nos ancoramos no ideário de desenvolvimento educacional orientado pelos movimentos sociais do campo.

Nesse sentido, nossa análise busca compreender a propositura pedagógica como possibilidade de enfrentamento contra-hegemônico, ainda que esta pedagogia possa ser utilizada pelo pragmatismo capitalista.

Prioriza-se a apresentação de elementos que podem ser resquícios aproximativos da alternância como o viés educativo socialista. É certo que o contexto em que se processa não é o contexto revolucionário de outubro de 1917, portanto, constitui-se mais que tudo, como uma pedagogia para a resistência, um enfrentamento persistente frente ao poderio do capitalista na atualidade.

Ao examinar a pedagogia socialista na seção anterior, elegemos três construções principais: o conceito de escola do trabalho, os complexos e o politecnismo. Nesta discussão, também nos debruçaremos em três construções que, em perspectiva, se assemelham ao norteamento da educação socialista.

A materialidade da pedagogia socialista na Pedagogia da Alternância é construída na perspectiva da qual a "escola do trabalho" apresenta-se como as relações "escola e trabalho", os "complexos" são, na práxis, a "metodologia", e o "politecnismo" é o "processo educativo". Marx, nas *Teses sobre Feuerbach*, na oitava crítica, expressa que: "Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática" (MARX; ENGELS, 2007, p. 534).

É na vida social, na prática, que a Pedagogia da Alternância se desvela e tem materializado a pedagogia socialista. É encontrando solução racional nas atividades humanas e na compreensão dessa prática que ela tem rompido o misticismo e reconstruindo-se como prática e como teoria pedagógica orientada pela educação soviética revolucionária.

O contexto sócio-histórico em que surge a Pedagogia da Alternância é da França de 1935[36], num movimento que resultaria como uma nova prática pedagógica, em uma região interiorana do sudoeste do território francês, suscitado pela população camponesa de Serignac-Péboudou, em Lot-et-Garonne (PESSOTTI, 1981; TRINDADE; VENDRAMINI, 2012).

As famílias campesinas da localidade perceberam o descompasso entre a educação recebida e a realidade rural em que se situavam, já que o ensino proposto não dialogava com as condições socioeconômicas dos estudantes, muito menos promovia formação para as atividades agrícolas e o desenvolvimento da região (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008; VERGUTZ; CAVALCANTE, 2014).

É, em 1937, que se tem oficializado o ensino por alternância através da *Maison Familiale Rurale* (MFR), surgindo do movimento popular que buscava formação para os jovens filhos de agricultores que não viam relação entre a formação escolar e o cotidiano. Além disso, algumas crianças tinham que deixar a vida em família para estudar. Nesse processo, destaca-se Jean Peyrat, agricultor e pai de um jovem que procura o Padre Abbe Granerau para discutir o problema. Posteriormente, a alternância como ideia pedagógica foi implantada também na Espanha e na Itália (AZEVEDO, 2005; SOBREIRA; SILVA, 2014; SANTOS, 2017).

A Pedagogia da Alternância no Brasil, como construção educativa, é alcançada na década de sessenta, havendo datação indicando os anos de 1969 (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008; SOBREIRA; SILVA, 2014), marco de sua organização com a instituição

[36]A França, em 1935, vivia sua Terceira República (1870-1940) no período, o estado investiu na instrução pública instituindo o ensino primário gratuito, laico e obrigatório para todas as crianças de 6 a 12 anos, com a construção de escolas até nas pequenas aldeias e na formação de professores (THIESSE, 2009).

das Escolas Famílias Agrícolas no Espírito Santo (ES). Surge do movimento popular denominado Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que propunha a luta pela emancipação dos sujeitos através do modelo de escolarização na educação em alternância, referenciado na experiência italiana das *scuolas famiglias*.

Destaca-se que, no país, estava em curso o momento mais pernicioso da Ditadura Militar. De modo que é somente entre 1980 e 1990 que se dá a expansão da educação pela Pedagogia da Alternância. As primeiras escolas fundadas, chamadas Escola Família Agrícola (EFA), foram: Escola Família Rural de Alfredo Chaves, Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e Escola Família Rural de Olivânia, essa última no município de Anchieta - ES (VERGUTZ; CAVALCANTE, 2014; PESSOTTI, 1981; TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008; SOBREIRA; SILVA, 2014).)

A Pedagogia da Alternância tem seu curso de inauguração marcado pela perseguição de lideranças de movimentos sociais em geral e pelo forte acirramento do domínio capitalista, afirmado pela atuação da ditadura ao prescrever para o país políticas desenvolvimentistas que colocaria o Brasil alinhado ao modelo de expansão econômica global (SOBREIRA; SILVA, 2014).

Na atualidade, as manifestações no Brasil da Pedagogia da Alternância ocorrem nas EFA, nas Casas Familiares Rurais (CFR), no contexto de Escolas de Assentamento, de Acampamento e Escolas Itinerantes do Movimento Sem-Terra; Escolas dos Reassentamentos do Movimento dos Atingidos por Barragens; no Serviço de Tecnologias Alternativas e do Movimento de Organização Comunitária, atuando na formação de adolescentes, jovens e adultos do campo. Convergindo na organização da rede nacional dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) que reúne as Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), as Escolas de Assentamentos (EA), e as Escolas Técnicas Agrícolas (ETA) (SOUSA; MELLO; RODRIGUES, 2014; SOBREIRA; SILVA, 2014):

a) Escola e trabalho

Como ideação, a relação escola e trabalho é por si o elemento definidor e conceitual da Alternância.

O trabalho como elemento definidor dos processos educativos do alternante é por si dotado de construções e se afirmam pelas condições sócio-históricas dos espaços rurais.

Portanto, a Pedagogia de Alternância, em seu formato real, não se desvincula das relações do sujeito com a terra dentro das complexidades características dos processos produtivos.

Nesse sentido, ao prefaciar Nosella[37] (2014), Dermeval Saviani chama a atenção para a expressão de Karl Marx sobre a condição humana de usufruto da terra:

> [...] a terra é seu armazém original de meios de subsistência, ela é também seu arsenal originário de meios de trabalho. Ela lhe fornece, por exemplo, a pedra, para que ele a arremesse, ou a use para moer, comprimir, cortar etc. a própria terra é um meio de trabalho, mas pressupõe, para servir como tal na agricultura, toda uma série de outros meios de trabalho e um grau relativamente alto de desenvolvimento da força de trabalho (MARX, 2017, p. 257).

A percepção de que o campo não é estático, seja como espaço ou como componente social, nos faz compreender o papel da educação também como meio dessas mudanças produtivas.

A Pedagogia da Alternância, mais que uma construção teórica e experiencial composta por elementos epistemológicos, didáticos e metodológicos, é uma prática social que converge em um processo de ensino e aprendizagem comprometido com a construção de consciência crítica e com a construção da emancipação sociopolítica das populações do campo.

É uma propositura educativa, uma modalidade organizacional, uma metodologia de organização do ensino, que se constitui pelo desenvolvimento educativo em função do trabalho para o desenvolvimento de adolescentes, jovens e adultos do campo, que conjuga tempos e lócus de formação em relações pedagógicas que intercalam educação e trabalho, escola e família, numa conciliação entre integração das relações teoria e prática, agricultura e formação multilateral na manutenção indissociável de atividades que integram os alunos no convívio na escola, nas famílias e na comunidade.

Escola e trabalho, na Pedagogia da Alternância, articulam-se, em tempos, como intervalos de estada dos estudantes e espaços, como locais de promoção do desenvolvimento formativo também para a formação profissional como uma proposta para o campo, onde compartilha e integra todos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem que está para além da ambiência escolar e que é integrante de uma conjuntura sócio-histórica de mundo (TRINDADE; VENDRAMINI, 2012; VERGUTZ; CAVALCANTE, 2014).

A natureza desse processo concilia a formação pedagógica da escola com a formação sociocultural dada pela família e outra que atua na formação profissional. Ambas em

[37]Paolo Nosella nascido na tália (1942), em 1967, veio para o Brasil e criou as primeiras Escolas da Família Agrícola (EFA) da Pedagogia da Alternância no Estado do Espírito Santo (NOSELLA, 2014, p. 15).

complementação integrativa avançam superando estigmas e paradigmas que freiam uma educação emancipatória e que não permite a cisão entre escola e vida, de modo que os estudantes não veem suas realidades como objetos diminutos e, portanto, depressíveis e passíveis de superação. Pela relação conciliatória entre educação e trabalho, constrói-se uma recíproca e homogênea conexão que impulsiona a continuidade da luta contra-hegemônica (PESSOTTI, 1981, TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

A formação por alternância busca a sincronização valorativa dos alunos, dos educadores e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem onde todos são participativos. Assim sendo, organiza-se em um currículo que é dinâmico e que se erige dialogicamente centrado nas questões do campo e de seus movimentos sociais e efetiva-se em conjuntura que reúne o fazer científico e o saber da práxis para a promoção de respostas para os problemas sociais, culturais e econômicos da realidade comunitária dos estudantes (SOUSA; MELLO; RODRIGUES, 2014; AZEVEDO, 2005).

Compreende-se, assim, que "Escola e trabalho" se relacionam numa dimensão pedagógica socialista da "escola do trabalho" em razão da ligação objetiva gerada pelas perspectivas educativas de ambas ao compreenderem como ideias sociopedagógicas emancipatórias. Na Pedagogia da Alternância, a separação gerada entre *escola e trabalho* é dada pela necessidade da força de trabalho dos filhos na propriedade familiar, o que dimensiona a organização do 'tempo escola' e 'tempo família'.

Logo, a escola de alternância, ao adaptar-se também presa pela manutenção formativa da *atualidade* socialista como o crescimento e desenvolvimento da vida em sociedade em revolução para a construção de uma nova vida, numa ruptura com o predomínio do capital, é também a luta revolucionária. Assim, erige-se pela necessária *auto-organização dos estudantes* na perspectiva socialista, uma construção que se firma na capacidade de trabalhar coletivamente, abraçar organizadamente cada tarefa e ter capacidade organizativa (PISTRAK, 2013).

Em suma, a Pedagogia da Alternância origina-se atrelada à realidade e aos interesses do campo. É uma pedagogia de organização do ensino que articula dois elementos, o espaço e o tempo. Desse modo, na concepção teórico-filosófica marxista da Pedagogia da Alternância, perspectiva-se a transformação da sociedade, superando a relação trabalho-educação para capital.

b) Metodologias

A Pedagogia da Alternância aporta-se em metodologias que são constituídas a partir da relação escola-família para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

O embasamento teórico metodológico da Pedagogia da Alternância é o método dialético de ensino e de resolução de problemas em que o trabalho pedagógico interdisciplinar dá-se contextualizado à realidade dos estudantes (AZEVEDO, 2005).

A metodologia na Pedagogia da Alternância, nos espaços e tempo de escola e família, é composta pelos seguintes elementos ou instrumentos didáticos: o plano de estudos, plano de formação, o caderno da realidade ou caderno de propriedade, as folhas de observação, visitas de estudo ou viagens de estudos, visita dos professores às famílias, convivência no internato, os estágios, colocação em comum, assim como o prédio escolar, a propriedade agrícola e os operadores também se constituem como objetos ou meios metodológicos para a promoção das experiências de aprendizagem (PESSOTTI, 1981; AZEVEDO, 2005; SOBREIRA; SILVA, 2014).

A definição de alguns desses elementos ou instrumentos metodológicos da Pedagogia da Alternância podem ser observados no quadro 18.

Quadro 18 - Metodologias/instrumentos da Pedagogia da Alternância

Elementos/ instrumentos didáticos	**Definição**
Plano de estudo	A atividade didática na forma de questionário, construída pelos alunos e professores/monitores ao final de um ciclo de estudo na escola com objetivo de analisar os conhecimentos adquiridos dentro da realidade cotidiana da família em suas vivencias, orientando para suas vidas as reflexões, questões ou conclusões.
A viagem de estudo	São atividades em que os estudantes se diligenciam para integrar o conhecimento da escola para uma dada experiência da realidade
Estágio	Atividade formativa que permitir ao aluno um contato direto com a realidade profissional, possibilitando-lhe a escolha de uma futura profissão, seja ela ligada ou não às atividades agropecuárias.
Plano de formação	Documento que norteia as atividades da sessão escolar, do internato, do currículo, do processo de avaliação e da participação das famílias.
Prédio escolar e a propriedade agrícola	Propriedades predial e área agrícola adjuntas que têm o objetivo de favorecer a manutenção da própria escola, através da comercialização de seus produtos e como propriedade demonstrativa para os alunos para = as aulas práticas de agricultura.
Operadores	Equipe de pessoas que reúne monitores e professores, cozinheira, zelador, etc. no trabalho pedagógico da alternância.

Fonte: PESSOTTI, 1981 (organização do autor).

Além desses elementos, instrumentos didáticos e pedagógicos também caracterizam a alternância e são utilizados no processo de ensino e aprendizagem como: “caderno da realidade, que acompanha o aluno em toda a sua vida escolar e serve para registrar suas reflexões sobre a realidade a partir das questões constantes do plano de estudo; serões; visita às famílias e; avaliação” (NOSELLA, 2014, p. 30).

A formação por alternância tem como escopo metodológico a construção didática por meio da interação. Uma construção que se efetiva mediante uma pedagogia do espaço e do tempo numa relação tríade que reúne alunos, professores e saberes, que estão sujeitos a uma dinâmica experienciada por elementos que, por serem complexos, não se restringem aos seus participantes diretos, mas que se ampliam em uma relação quaternária que soma e dá destaque ao contexto social nas dimensões do espaço e do tempo na relação triádica do conhecimento.

Para Gimonet (1998, p. 2-3), a alternância é uma pedagogia em que o aluno é um ator socioprofissional em permanente formação, de modo que:

> • Antes de tudo, uma estratégia personalista, isto é, de “eu” no meio de “nós” e de ambientes. Mescla (Serres,1991) de si, dos outros e das coisas. A alternância é uma pedagogia da pessoa que supõe sempre uma singularidade de percurso e de ações de personalização e de socialização.
> • Em seguida, uma estratégia de cooperação educativa porque cada alternante, através de sua experiência de vida pessoal (familial, profissional, social, cultural, etc.) é portador de saberes a serem transmitidos.
> • Depois, uma estratégia pedagógica experiencial (Brabant, 1993) que visa ajudar a pessoa a se desenvolver, a dar sentido a conceitos a partir de situações de vida e pedagógicas implicantes e exploradas.
> • Mas também uma estratégia de aprendizagens pela primazia da produção de saberes sobre o consumo de informações.
> • Enfim, uma estratégia de autonomização, no mesmo tempo condição e consequência de uma pedagogia da pessoa.

Os elementos socialização, cooperação educativa, experiência e aprendizagem autônoma perpassam o itinerário metodológico da Pedagogia da Alternância. Os métodos, técnicas, instrumentos de aprendizagens, teorias e contextos constituem um conjunto organizacional que faz a alternância se efetivar por modos de simples justaposição – trabalho e estudo em tempos diferentes e conteúdos sem relações diretas, um falseamento do processo formativo por alternanciamento, por formato aproximativo – a integração dos tempos de formação por meta e organização didática, mas de integração entre escola e contexto socioprofissional, é efetivamente a alternância real – organização sucessiva de tempos de formação, teoria e prática com conexão e interação permanente com foco na experiência em que o alternado se desenvolve e em conjunto desenvolve o seu meio (GIMONET, 2007).

A sistematização do ensino e aprendizagem na Pedagogia da Alternância intercala-se entre a propriedade familiar e a escolar. Nisso, seus princípios básicos são:

> 1. responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos;
> 2. articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola;
> 3. alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas "Escolas Família Agrícola" e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural (NOSELLA, 2014, p.30).

Nesse sentido, a alternância como paradigma formativo funda-se em elementos que rompem com padrões tradicionais de ensino, formando uma pedagogia onde se aprende e ensina, e o estudante assume múltiplas facetas, pois é ativo, sujeito, ator, autor e situado. O professor é educador, monitor, animador, facilitador e organizador do coletivo. A escola é todo espaço de promoção de aprendizagem. As aulas são processos conjuntos de pesquisas, de criação, interação de problematização e está organização é para formar para e com a vida, para e com o trabalho, tendo, portanto, aulas que são construção, produção de saberes numa conjuntura que é pessoal e coletiva, centrada nas pessoas e na realidade (BORGES et al, 2012).

Destarte, as "metodologias" relacionam-se aos "complexos" pela conjuntura que reúnem nas duas as práticas e conceitos, sendo estas construções teóricas das didáticas que, como elemento comum, sistematizam tanto na Socialista como na Alternância a articulação entre teoria e prática, espaço e tempo, comprometidos com o trabalho socialmente útil.

c) Processo educacional

O processo educacional na formação em questão assume, como percurso didático-pedagógico, os princípios ou elementos norteadores que se modelam pela própria alternância, pela associação, pela formação integral e pelo desenvolvimento do meio (SOUSA; MELLO; RODRIGUES, 2014; TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

As instituições ou organizações de ensino que se baseiam nesse modelo devem construir uma identidade que seja orientada por tais dimensões que não se desvinculam da estratégia interligada de formação de tempo e espaço, participação das famílias e comunidades e por conjuntura de interesses associados, buscando formação integral e desenvolvimento socialmente referenciado.

A alternância, como processo educativo, é ainda para além da construção de um conjunto de disciplinas escolares a formação contextualizada à realidade dos estudantes para o

preparo profissional, social, político ou econômico (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

A alternância, como proposta sistêmica, permite que se executem processos de ensino e aprendizagem de diferentes naturezas e com metodologias também plurais. Portanto, os processos de organização da gestão do ensino efetivamente são implicados ao conhecimento em promoção por ter embasamento, e são também muitíssimo específicos ao ambiente e necessidades sociais em questão, envolvendo assim uma conjuntura pedagógica que é interdisciplinar, mas também contextualizada ao social dos alunos (AZEVEDO, 2005).

O processo educacional por alternância deve centrar-se numa formação que atenda às necessidades produtivas da comunidade, coadunando formação geral com formação técnica. Numa formação pedagógica em que a dinâmica característica da alternância seja indissociável aos objetivos de ensino, deve se organizar em relação contínua.

A eliminação de dicotomias são naturalmente os caminhos acertados para o processo educacional que se fortalece exatamente pela apreensão não dissipada do que é da vida e do que está no mundo da escola, uma discussão que se torna desnecessária à medida que não se efetiva numa separação dual.

A formação por alternância incide especialmente no que está experienciado pelos alunos, pelas suas necessidades. Um processo pedagógico que parte de quem precisa aprender, compreender e avançar em conhecimento, de quem precisa ter experiências, consciência e compreensão da realidade para mudar práticas e construir o novo transformando o que já foi dado (SILVA, 2003).

Em suma, constitui-se um processo educacional onde a lógica de resistência se confronta contra a exclusão econômica e cultural, em que a lógica pedagógica se constrói para alcançar resposta às necessidades de escolarização formal, mas também é acima de tudo para fazer emancipação (SOBREIRA; SILVA, 2014).

O projeto formativo do sistema de alternância tem, no processo educacional, o alternante no centro da formação, em uma condução da aprendizagem que se dá dialeticamente e permite que os métodos de construção dos saberes sejam tanto endógenos como exógenos. Sendo as experiências parte da sistemática didática em que os formadores não são apenas os que estão na instituição de ensino, mas também os que operacionalizam a formação nos espaços de vivência comunitária e familiar.

Como proposta formativa para o campo, a alternância é propícia às contradições, diferenças e especificidades do meio social. Figura-se como um diferencial por considerar os processos agrícolas das populações campesinas, considerando seus aspectos socioculturais seu modo de vida. Um processo no qual o alternante compromete-se, engaja-se e educa-se nos movimentos sociais para atuar efetivamente buscando as transformações necessárias.

Desse modo, todo o processo educacional é dado por ações pedagógicas nas quais a alternância assume como papel a busca por respostas para as questões:

> [...] técnicas, políticas, econômicas, culturais, ambientais, de gênero, trabalho, migração, relação campo/cidade, religião (as diversas denominações religiosas), profissões, resistências, questões agrárias, produção, políticas públicas, educação e ensino, violência e permanência na terra (JESUS, 2011, p. 15)

O regime de alternância, como processo educativo sedimentado na formação construída pela relação escola e meio, teoria e prática, saberes sociais e saberes científicos, tempo escola e tempo comunidade/família, reúne e qualifica, dentro de todas essas dimensões duais e integradoras, a proposta de formação para a coletividade. Nisso, assemelha-se aos elementos da educação socialista, que têm também o trabalho como princípio fundante e perspectiva de mobilização social e do desenvolvimento de sujeitos coletivos.

A natureza da educação por alternância é sistematizada por Nosella (2014, p. 84) ao transpor as linhas essenciais do plano pedagógico no seu modelo de formação caracterizando-a por: “participação, igualdade, conscientização, democracia, fim da exploração entre as classes”.

Assim, as dimensões escola e trabalho, metodologias e processo educacional na alternância conjuntam-se para uma pedagogia que traz como princípios uma formação que ao mesmo tempo em que é multilateral, é também emancipatória.

Desse modo, a relação entre politecnismo da educação socialista e processo educacional da Pedagogia da Alternância é externada à medida que se compreende o politecnismo como processo educativo em sua conjuntura sócio-histórica. Um e outro se articulam por uma escola centrada no trabalho, que se compromete com o desenvolvimento focado nas transformações sociais, que não separa o trabalho físico do intelectual e que tem sua essência num espaço político conectado com a conjuntura social. Portanto, uma escola promotora de um processo de trabalho multilateral em sua conjuntura mundial, que reifica atualidade e passado num movimento permanente de luta por emancipação.

3.3.2.2 A Pedagogia do Movimento

A pedagogia do movimento parte de ideia de uma formação humana relacionada ao desenvolvimento social na promoção da consciência de classe. Como uma concepção, referência à coletividade dos trabalhadores que não dispõem de terra. Evoca em si uma construção social e histórica de ser humano na produção das relações sociais e humanas.

A expressão nominal "pedagogia do movimento" é ancoradouro firme que faz com que esta construção teórica não se restrinja a um grupo social. Seu aporte construtivo erigiu uma educação plenamente comprometida com realidades sociais mais amplas que estão para além dos sujeitos que a princípio a edificam.

O uso sintetizado de "pedagogia do movimento", e não da locução "pedagogia do movimento Sem-Terra" não diminui a luta, muito menos se desconecta ou apaga a condição social dos trabalhadores e trabalhadoras do campo que não têm sua terra para trabalhar e a necessidade de reforma agrária no Brasil, nisso o Movimento do Sem-Terra (MST[38]). Os *Sem-Terra* estão envoltos numa "[...] designação social para esta condição de ausência de propriedade ou de posse da terra de trabalho, então, uma identidade coletiva" (CALDART, 2012, p. 23).

Assim, os princípios filosóficos e pedagógicos do MST, que expressam a concepção de sociedade de ser humano e de educação, são: "educação para a transformação social; educação para o trabalho e cooperação; educação voltada para as várias dimensões do ser humano; educação para/com os valores humanistas e socialistas" (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019, p. 206-207).

Os elementos teóricos da pedagogia do movimento são: a flexão de origem – a educação de um movimento ou de uma prática social, que tem como cerne o próprio ser humano, sua formação comprometida com questões sociais e com o futuro da sociedade, numa pedagogia que se constrói pela prática social sendo ela mesma o princípio educativo. Nessa perspectiva, a educação é um processo de formação humana – autoconstruído pelas relações sociais da vida produtiva por relações culturais históricas com a educação. A escola é um dos tempos e espaços

[38]O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, ou Movimento dos Sem-Terra ou MST, é uma organização social de luta pela terra frente à problemática agrária estrutural e histórica brasileira. Surgiu entre os anos de 1979 a 1984 no Centro-Sul do país e expandiu-se pelo Brasil inteiro, tendo sido oficializado no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem-Terra, que ocorreu entre 21 a 24 de janeiro de 1984 em Cascavel – PR, tendo por objetivos: a luta pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores, (CALDART, 2001).

da formação humana – para além da escola, a prática social também se constitui com princípio educativo, ainda que seja fundamental para a educação em razão dos processos socioculturais, da produção e socialização do conhecimento presente nos conteúdos escolares (CALDART, 2012).

Os princípios filosóficos e pedagógicos do MST e os elementos teóricos da pedagogia do movimento em conjunto perpassam tempos e processos da formação humana na escola do movimento e reificam-se para a promoção de uma realidade emancipatória de superação da exploração dos trabalhadores.

Na educação do movimento, a escola é parte, e não o centro do processo formativo, é o próprio movimento e sua dinâmica histórica. A formação é o encadeamento das ações coletivas em suas vivências como movimento sociocultural, do modo de vida, das relações sociais (CALDART, 2012).

A educação do movimento também é feita e definida no contexto das lutas dos acampamentos da reforma agrária com a denominação de escola itinerante, que é a escola que se faz a partir da ocupação, do acampamento, do passo inicial da luta para o assentamento. Como nos explica Grein ao prefaciar Sapelli; Leite e Bahniuk (2019, p. 11):

> [...] uma escola que nasce da luta pelo acesso e garantia de educação escolar às populações acampadas, com autonomia dos trabalhadores. Ela se desafia entre a provisoriedade e o exercício da autonomia pedagógica e política na educação dos povos do campo, no contraponto com o Estado do capital.

Para uma escola da luta social, a pedagogia ali construída alicerça-se na defesa de direitos, no fazer da cidadania o elemento fundante das necessidades humanas coletivas, transposto especificamente no direito à terra e ao trabalho nela.

Essa pedagogia perpassa as construções históricas da organização social em questão, ela movimenta-se na trilha dos interesses coletivos, assim com sua estrutura e seu tempo são construídos para serem deslocados quando o movimento tem que avançar. De um lado, o movimento da vida, as construções sociais e a reflexão sobre a condição humana de seus sujeitos são também objeto de reflexão num deslocamento que quer superar posições estereotipadas e concretudes inquestionáveis. Por outro lado, o que é incólume é a luta pela terra e pela construção de uma sociedade de justiça.

Nesse sentido, a pedagogia do movimento é resultado da educação no MST, que é fruto de uma construção histórica que é também escolar, mas que é muito mais que uma escola. A trajetória da educação no MST tem como ponto de partida o ano de 1999 e dá-se no contexto

em que o movimento ocupou a escola, vivendo assim três significados: quando as famílias sem-terra mobilizam-se pelo direito à educação e que buscam uma escola que se constituísse o rosto de seu movimento; o movimento organiza-se e articula uma proposta pedagógica específica, uma mobilização das famílias e das professoras, e alcançado os significados anteriores, a escola é incorporada à dinâmica do movimento (CALDART, 2012).

Esse é o contexto em que se erige a história da educação escolar do MST em seus acampamentos e assentamentos. Uma educação que é tanto construtora como produto do trabalho coletivo. Tendo como fatores os elementos que marcam seu surgimento: o contexto social objetivo como parte específica da educação no Brasil e da realidade rural; o anseio das famílias sem-terra com a escolarização dos mais jovens; a determinação de mães e professoras do MST em levar a preocupação com a educação da família sem-terra; o próprio MST assume como característica, colocar as necessidades das famílias nas tarefas da organização, e o perfil das lideranças do MST que colocam o estudo com um valor e importância imensurável (CALDART, 2012).

Em síntese, a renomeação da história da educação escolar no Movimento dá-se por via do entrelaçamento de tempos, lugares e sentidos e, como resultado dos seguintes momentos, tem-se luta pela escola na luta pela terra; a inserção da escola em uma organização social de massas e a escola do MST e a formação dos sujeitos de um projeto popular de educação e de país (CALDART, 2012):

a) Trabalho educativo

A pedagogia do movimento tem, no elemento formativo da educação multilateral, o princípio basilar que tem por construção indispensável o desenvolvimento omnilateral.

Ao unir trabalho, luta, organização coletiva, cultura e história, a pedagogia do movimento, precipita-se, para uma edificação educativa, seja no acampamento ou no assentamento, a prevalência do trabalho como princípio educativo explicado como qualquer atividade humana criadora (CALDART; STEDILE; DAROS, 2015).

O trabalho educativo evidenciado é comprometido com o social, com a realidade e necessidades dos lugares, onde o movimento se faz e refaz. Explicita-se, portanto, uma educação em que a “organização coletiva é a matriz pedagógica e a auto-organização dos

estudantes é princípio de trabalho pedagógico desde as primeiras formulações" (CALDART; STEDILE; DAROS, 2015, p. 47).

O sentido atribuído ao trabalho educativo centrado no trabalho denota uma razão sistêmica coletiva que não é aleatória, mas que se constrói pelo trabalho socialmente necessário. Essa compreensão conceitua-se na perspectiva de que a organização escolar, numa perspectiva socialista, se firma no desenvolvimento da economia e da vida pela cultura do meio, através de um trabalho adequado às forças dos adolescentes e suas particularidades (CALDART; STEDILE; DAROS, 2015).

Assim, o trabalho educativo comprometido com o movimento social deve considerar que a escola tem função de socialização dos conhecimentos científicos ligados à vida pessoal e social; que a escola deve orientar-se pelo mundo do trabalho e da produção dos conteúdos escolares, temas geradores dos processos de aprendizagem ou de sua motivação. A escola deve comprometer-se com o trabalho produtivo real de seus alunos. O trabalho produtivo acontece para além da escola noutros espaços; escola e trabalho devem ser cooperativos e democráticos para serem mais educativos. O trabalho deve permear a prática escolar e não se restringir a momentos dentro da escola, e a educação da verdadeira consciência coletiva ocorrerá se na escola, na experiência real de trabalho produtivo, ocorrer interesse coletivo e partilha (CALDART; STEDILE; DAROS, 2015).

Atualmente, a pedagogia do movimento tem assumido em seu trabalho educativo a promoção de uma prática que está entre os elementos da agricultura camponesa, da educação politécnica e das escolas do campo (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019).

b) Metodologia de formação em movimento

A metodologia, como formação em movimento, é uma clara vinculação da terra como matriz pedagógica ao repercutir a educação sobre o crivo das lutas de classe, sendo ela também campo de resistência, de vivência, de produção de sobrevivência e espaço de vida. Por isso mesmo, necessita de uma conjuntura metodológica que não apague, menospreze e que anule todas estas especificidades inerentes aos processos sociais e movimentos do campo, uma didática militante (ARROYO, 2010).

Na metodologia da Pedagogia do Movimento, numa didática militante se produz aprendizagens pelas vivências que não se isola de uma conjuntura social mais ampla. Nesta, o

professor é educador e militante, os alunos são educandos e também militantes e, juntos por uma relação simetricamente horizontal, lutam pelo direito à terra.

Com efeito, a didática militante pode ser transcrita em três dimensões que caracterizam a educação no Movimento (Caldart, 2012): a organização de atividades educacionais com as crianças acampadas – prática metodológica que envolve brincadeiras e/ou encenações, cantos, desenhos, apresentações, por exemplo, para envolvê-las e amenizar os problemas da realidade, servir para situá-las nas questões em evidência, especialmente quando envolvem violência, até que possa estabelecer processo de alfabetização; a pressão exercida para a mobilização de todos os acampados ou assentados em torno da luta por escolas – a organização de equipes de trabalhos e debates, e a preocupação dos educadores com a articulação e formação para assumirem a tarefa de educar as crianças sem-terra de acordo com a necessidades do movimento – criação de equipes de educação e proposta pedagógica do MST.

A pedagogia do movimento é, portanto, dentro de sua conjuntura metodológica um estilo de educar, um jeito de ser escola, que não se restringe à escola, mas que a coloca dentro do movimento social mais amplo, é também uma postura no fazer educação, um processo pedagógico, porém também um ambiente educativo (CALDART, 2012).

A metodologia da educação do MST é uma construção que não se limita a um passo a passo do processo de ensino, mas é mais que tudo práxis que nos faz participar do movimento como atividade emancipadora, em que "o clima, o jeito, as relações humanas, a mística" (CALDART, 2012, p. 399) são expressões da reflexão pedagógica de seu modo de formar.

Nessa perspectiva, nas práticas metodológicas da educação no MST, três processos intrínsecos à formação humana possuem papel de destaque na condução didático-pedagógica:

> *Memória*: a escola é um lugar muito próprio para recuperar e trabalhar os *tesouros do passado*. Celebrar, construir e transmitir, especialmente às novas gerações, a memória coletiva, ao mesmo tempo que busca conhecer mais profundamente a história da humanidade. É isto que antes chamamos de *pedagogia da história*.
> *Mística*: ela é a alma dos lutadores do povo; o sentimento materializado em símbolos que ajudam as pessoas a manter a utopia coletiva. No MST a mística é uma das dimensões básicas do processo educativo dos Sem-Terra. A escola pode ajudar a cultivar a mística, os símbolos e o sentimento de fazer parte desta luta. Não fará isso se não conseguir compreender o desafio pedagógico que tem, diante da afirmação de uma criança de acampamento ou assentamento que diz: sou Sem-Terrinha, sou filha da luta pela terra e do MST!
> *Valores*: raiz e projeto se constituem de valores; e são os valores que movem uma coletividade; a escola pode criar um ambiente educativo que recupere, forme e fortaleça os valores humanos, aqueles que permitem cada pessoa crescer em dignidade e humanidade [...] (CALDART, 2011, p. 117-118, grifo do autor).

Os processos de formação e a condução didático-pedagógica do movimento manifestam-se e são produzidos na metodologia do Plano de estudos. Dessa maneira, a educação observada é uma formação que tem por intencionalidade real uma livre produção dada por processos coletivos de cooperação.

Um dos elementos que caracterizam a metodologia da pedagogia do movimento são os temas geradores de Paulo Freire e os ciclos de formação humana articulada aos complexos de estudos na perspectiva de Pistrak (2018). Os temas geradores utilizados na formação, considerando as tensões que existem nos acampamentos, constituem um processo de compreensão situacional da existência nas relações dialéticas. Quanto aos ciclos de formação, sobrepõe-se a relação ensino e trabalho em diferentes níveis de escolarização, de forma a consolidar-se através da organização das turmas em ciclos, agrupamentos, reagrupamento, classes intermediárias. Na sistematização metodológica, tanto a área como o tempo e o espaço são organizados em formato diferenciado para atender às necessidades do movimento; também diferente deve ser a avaliação, que deve ser dada de modo cumulativo, como os registros e a gestão devem ser participativos (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019).

Como destaque metodológico, tem-se a relevância dos agrupamentos e reagrupamentos, pois eles seguem os elementos idade, domínio de conhecimento e desenvolvimento do aluno. Igualmente destacável é a organização de tempos/espaços, pois suas atividades podem ser promovidas em diferenciados tempos e espaços, existindo assim, especialmente, uma multiplicidade de tempos, como tempo de abertura/formatura, tempo de trabalho, tempo leitura, tempo reflexão crítica, tempo cultura, tempo aula, tempo estudo, tempo oficina, tempo notícia, tempo de estudo independente orientado, tempo dos núcleos setoriais, tempo dos educadores (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019).

Apesar de os complexos não serem considerados uma metodologia, como expressa Pistrak em Sapelli; Leite; Bahniuk (2019), julga-se que são valiosas contribuições para que compreendamos e tracemos caminhos didático-pedagógicos para o que poderia ser uma aproximação da educação socialista em releitura e em nova construção sócio-histórica e educacional. Os processos característicos dos complexos de seleção dos temas, como estudá-los, organizar o ensino e o trabalho, são transpostos para a pedagogia do movimento através do MST, que denominou como coluna da vida, a qual é dada pelas dimensões: lutas, formas de organização no assentamento e acampamento, formas de organização da escola e vida/trabalho.

c) Movimento social como processo educativo

O movimento social, como matriz pedagógica, é a expressão concretizada de que o próprio movimento é objeto de autoaprendizagem, podendo ser considerado como pedagogo por sintonizar a luta por direitos políticos, sociais, culturais e humanos. Aquilo que é feito pela coletividade, o próprio movimento educa e é educado, constrói nas subjetividades e prepara na coletividade (ARROYO, 2010).

Nesse sentido, o processo educativo dos sem-terra emerge de uma pedagogia que é social por assumir no movimento três sentidos: a cultura do direito à escola no e do campo - o que precisa ser produzido e disseminado; a ressignificação do conceito de estudante – ampliação de um conceito que está para além daquele que está na escola formal. Este se situa também em outros tempos e espaços de formação que acontecem nos processos do movimento social numa pedagogia da práxis. E o movimento social como espaço de formação de seus próprios intelectuais orgânicos – envolve aprendizados políticos e organizativos, tempos, lugares e história do MST (CALDART, 2012).

Para compreensão do movimento como processo educativo deve-se pensar primeiro nos sujeitos que fazem o movimento. Assim, em se tratando dos sem-terra, estes são trabalhadores rurais, camponeses, agricultores. São sujeitos educativos que evocam uma pedagogia autêntica que os fortaleça como movimento e grupo social. Nisso, é importante lembrar que, no conjunto das teorias, prática ou tendências pedagógicas, os movimentos sociais, via de regra, não têm sido enxergados (CALDART, 2012).

Desse modo, a pedagogia do movimento, ao fazer do próprio movimento social seu processo educativo, está construindo uma intencionalidade pedagógica comprometida com a formação humana dada pelo comprometimento com causas sociais de sua realidade. Como princípio educativo repercute os ideais da educação socialista à medida que, ao figurar o trabalho pedagógico no movimento social, compromete-se não com o desenvolvimento individualizados, mas sim com as conquistas para o coletivo.

Naturalmente, ao assumir os ideais e as construções da educação do movimento, vê-se que seus elementos se pautam sistematicamente pelo materialismo dialético. Em vista disso, Caldart nos lembra dos processos pedagógicos básicos que nos parece extremamente envoltos no método e se manifestam na “luta, organização, coletividade, terra, trabalho e produção,

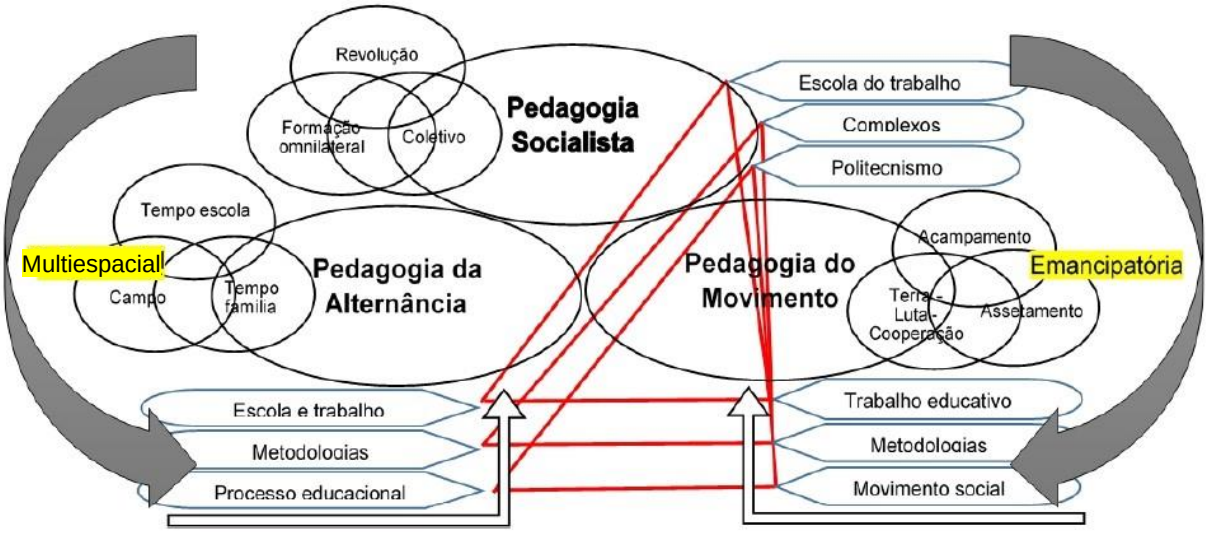
cultura e histórica" (2012, p. 333) e que são as matrizes pedagógicas da formação dos sem-terra.

A escola, ao fazer o processo educativo no movimento social, não pode distanciar-se dos níveis de movimento pedagógico para construção do ambiente educativo. Elementos já presentes na reflexão, mas que precisam ser aclarados, sendo eles: o movimento da realidade, da história – os sujeitos estão envoltos em tensões e lutas sociais e mudanças para se desvincular do real, a escola do movimento deve fazer o seu momento próprio de enfrentamento dessa dinâmica; o movimento das relações sociais que constituem o ambiente educativo – na coletividade dos educadores, há que se focar na dinâmica do ambiente educativo e das relações sociais que o movimento produz, ou seja, as tensões, conflitos, contradições, de modo a reconstruir-se sempre para, no movimento, favorecer a formação humana necessária, e o movimento da formação humana no coletivo e em cada pessoa – o próprio coletivo deve sentir a necessidade da educação no seu meio, uma necessidade que fortaleça a luta contra-hegemônica para adequar as formas e conteúdo do processo educativo em construção (CALDART, 2011).

No desvelar da aproximação da Pedagogia do Movimento com a Pedagogia Socialista, são identificados diferentes elementos comuns, entre eles, a educação para o trabalho socialmente necessário, que é dado pelo processo de desenvolvimento da economia e da vida e do nível cultural; também a experiência implementada metodologicamente pela atualidade, ou seja, a vida em desenvolvimento histórico, e ainda a auto-organização dos estudantes. Um processo que se efetua mediante o desenvolvimento do sentimento de pertencimento na construção da escola, assim como na promoção do trabalho coletivo (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019).

A confluência de análise gera elementos aproximativos entre as pedagogias socialistas, da alternância e do movimento, as quais sinteticamente retratamos na figura 7:

Figura 7 - Pedagogias como perspectivas de resistência



Fonte: Elaboração do autor (2020).

Os elementos retratados representam o conjunto dos constituintes discutidos nas pedagogias que se apresentam para o campo a possibilidade de educação emancipatória e multilateral. Como componente compartilhado, trazem três dimensões, a começar pela centralidade do trabalho como processo educativo. Na pedagogia socialista retratada como a escola do trabalho, na alternância como a relação escola e trabalho e do movimento como trabalho educativo. Em outra dimensão comum, têm-se as práticas metodológicas, nas quais é realmente evidente a influência da pedagogia soviética sobre as demais, a centralidade dos complexos, ainda que não possam ser reduzidas à metodologia, trazem elementos compartilhados às suas ações. Como dimensionamento que fecha esta triangulação, estão as sistemáticas conjunturais do ensino, as quais partilham elementos, mas na produção são elencadas como o politecnismo na socialista, processo educacional na alternância e o movimento social na pedagogia do movimento.

De outro modo, podem-se analisar os elementos específicos a cada manifestação pedagógica, não significando com isso que os elementos destacados sejam restrições, ao contrário, imaginamos que as três são intimamente relacionais.

Na pedagogia socialista, destaca-se a revolução, formação omnilateral e coletiva; na alternância, o tempo escola, tempo família e campo, que também é espaço educativo; na pedagogia do movimento, tem-se o acampamento, assentamento e as dimensões reunidas de terra, luta e cooperação. Ao realçar esses elementos, nem de longe devemos esquecer que, para além desses conceitos, existem outras construções sócio-históricas que também são interessantes e que enriquecem a análise. Também é importante enfatizar que a natureza

metodológica materialista é dada pela sistemática da discussão que origina essa matriz, o que não significa que esse viés dialético em evidência anule outras visões que possam ser elucidadas.

Ao imergir nos elementos da Pedagogia Socialista e nas manifestações da Pedagogia da Alternância e do Movimento no Brasil, tem-se um reforço que se apresenta para além do desígnio de caracterizar as relações entre educação e pauperização. Busca-se, então, alternativas para atuar contra-hegemonicamente, o que passa pelo crivo de identificar as circunstâncias objetivas do Vale do Juruá, nosso lócus de análise.

A discussão em torno da Pedagogia Socialista, da Alternância e do Movimento, no contexto de desenvolvimento de nosso objeto de estudo indubitavelmente firma-se também na análise do trabalho intelectual das populações do campo no Vale do Juruá. Estamos entranhadamente envoltos em processos de minimização da pobreza[39] e dos pobres como populações do campo e isso é uma força socioeconômica imperante. Todavia, refletir no contexto das políticas públicas sobre as condições e possibilidades sociológicas revolucionárias através da pedagogia socialista é dotar de esperança o movimento de cooperação que pode nos levar à revolução.

Destarte, a escola do campo reúne condições efetivas para entrecruzar o seu trabalho formativo com as condições do trabalho em geral. Portanto, compreende-se que a escola não se apresenta isolada, ela está envolta em dimensões socioeconômicas de um contexto maior.

As experiências de Educação Socialista, da Alternância e do Movimento estiveram, e estão longe, de consolidar-se homogeneamente, elas foram, e são, resultado de inúmeros conflitos internos em relação às próprias desinências dentro do partido ou entre os pedagogos e educadores em seus métodos e, principalmente, desafiadas pelo transpor do capitalismo pela base socialista. As divergências para a implementação do Ensino Soviético em sua época e do Ensino por Alternância e do Ensino no Movimento se dão atreladas aos movimentos de industrialização e aumento da produtividade para o atendimento das necessidades socioeconômicas pós-revolução, movimento extremamente arriscado, visto a proximidade com o modo de organização característica do capitalismo

[39]Os processos de gestão da pobreza são característicos das estruturas neoliberais que manipulam as políticas públicas, especialmente através dos programas e/ou políticas de proteção social para manutenção do sistema econômico capitalista. O objetivo não é a superação das desigualdades sociais, mas a gestão dos efeitos da pobreza para a manutenção da estrutura sistêmica do capital e de seus organismos hegemônicos.

CAPÍTULO 4
A AGENDA GLOBAL DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO NO VALE DO JURUÁ E A CONSOLIDAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

O projeto de desenvolvimento realizado no Vale do Juruá - Acre considera o Estado como uma constituição política que se materializa nas burocracias administrativas, nas instituições privadas, pelas contradições sociais e pela disseminação da ideologia hegemônica em concreto.

A análise histórica e material que traçamos sistematiza o agenciamento da educação. Nessa perspectiva, este quarto capítulo imbui-se do objetivo de examinar os programas e projetos educacionais do campo no Vale do Juruá – Acre, verificando suas articulações com a agenda global dos organismos multilaterais e seus reflexos sobre a pobreza.

Oliveira (2000), ao discutir as políticas públicas educacionais no Acre, categoriza a história em dois períodos. No primeiro momento, a "democracia restritiva" (1962-1963) e, em segundo, a "democracia excludente", que se se subdivide em períodos de instalação (1964-1971) e consolidação (1971-1983)[40].

O período de democracia restritiva tem como marco inicial a emancipação política do estado do Acre, que foi concretizada com a Lei n. 4070/1962, ocorrendo com isso a primeira eleição direta de governador, de legisladores estaduais e seus representantes na câmara federal. No processo de formação e organização do Estado, os pobres não tiveram real representatividade, só sendo considerados como número eleitoral, o que é compreensível pelo expressivo índice de analfabetismo, 68,6% da população (OLIVEIRA, 2000).

No período de instalação da "democracia excludente" no Acre, a repressão atinge os intelectuais de esquerda e em 1967 promulga-se a nova Constituição do estado em paralelo com a brasileira, criando um ambiente onde leis ameaçadoras tornam o legislativo complacente (OLIVEIRA, 2000).

[40]Delineia-se assim um processo histórico de extrema relevância para compreendermos o contexto que se derivam os programas e projetos de desenvolvimento/educação para o Acre. Ainda que, como no lembra (SOUZA, 2011), é a partir da segunda metade do século XIX que o Acre se revela no contexto do capital monopolista, momento em que a borracha, como matéria-prima, garante o funcionamento de indústrias internacionais.

Ainda nesse decurso, chega-se à década de 1970 com um quadro socioeconômico caracterizado pelo crescimento populacional de 35,5%, o crescimento da população urbana é de 76,8% e da população rural de 24,4%, mesmo assim a população rural representava 72,4% da população total. Logo, chega-se ao período de consolidação da democracia excludente, no qual o autoritarismo triunfa e, no nível nacional para o local, o período é caracterizado pela chegada de empresários do centro-sul, realizando compra de terras, de plantações da borracha em declínio, para estabelecerem a pecuária extensiva (OLIVEIRA, 2000).

Ao final dos anos de 1970, a transferência indiscriminada de propriedades para alguns empresários e a atuação de especuladores causaram tensões sociais, especialmente nas áreas rurais. Nesse mesmo curso, a Teologia da Libertação é experimentada pela Prelazia do Acre e Purus e se tem iniciativa de organizar as comunidades eclesiais de base[41]. Na Prelazia do Alto Juruá, por ser mais conservadora[42], não se avança nas CEBs em sua mística de opção preferencial pelos pobres e pela transformação das situações de injustiça social (OLIVEIRA, 2000).

Em 1978, ocorrem eleições, mas antes o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), com a juventude e sindicados, mobilizam as comunidades em Rio Branco para organizar uma *Frente Popular*. Em 1979, de acordo com o INCRA, ainda havia 15 mil famílias de seringueiros que viviam da extração da borracha, organiza-se assim o Sindicato dos

[41]Nesse processo, destaca-se Dom Moacyr Grechi, bispo da Diocese de Rio Branco, que assume no âmbito da igreja local a luta contra as injustiças sociais, teve em seu convívio nos anos 1970, Leonardo Boff e atuou na formação de lideranças como Marina Silva e Chico Mendes. Foi criador da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Conselho Indigenista Missionários (CIMI), além ter atuado denunciando muitas situações de violência e injustiça, o que lhe rendeu ameaças de morte e fez com que ocorresse sua saída do Acre, quando foi nomeado Arcebispo de Porto Velho (SANTOS; AZEVEDO, 2019).

[42]Silva Filho (2016), ao analisar a relação da igreja com a classe dominante e os trabalhadores no Vale do Juruá, nos expõe existir uma relação de cumplicidade entre missionários e seringalistas. Os religiosos identificam a vida sofrida do seringueiro, mas hospedavam-se nos barracões e eram servidos pela opulência que gozavam os seringalistas. O autor justifica também que o não comprometimento com as lutas sociais se dá em razão de ser um período anterior ao Concílio Vaticano II (1962) e ao surgimento da Teologia da Libertação (década de 1960). No entanto, avalia-se que, mesmo após o Concílio, a igreja local, ainda que tenha atuado fortemente na criação e manutenção de instituições de assistência social, não fez ecoar, do ponto de vista de organização, os movimentos de resistências, nem mesmo as comunidades eclesiais de bases ganharam forças. Ao analisar esse processo, depreendemos que dentre outras condições que colaboraram para a não efervescência dos movimentos sociais estimulados pela igreja estejam as tradições históricas da ordem religiosa que aqui se firma, a Congregação do Espírito Santo e também por seus líderes terem vivido as auguras da 2ª Guerra Mundial. Os bispos diocesanos, oriundos da Alemanha, Dom Henrique Ruth (1967-1988) serviu na guerra como soldado médico sendo inclusive prisioneiro e Dom Luiz Herbt (1988-2001) também participou da guerra, sendo também ferido por uma bala na cabeça. Um clima revolucionário que reverenciasse qualquer espécie de movimento de proporções violentas não seria uma realidade idealizada por ambos, além disso, o conflito da Guerra Fria reafirmado com o Muro de Berlim (13/08/1961-9/11/1989) que dividia a Alemanha em bloco oriental e ocidental também possam materializar este não interesse.

Trabalhadores Rurais (STR) que passa a atuar em protestos. Em 1984, fazem a constituição de cooperativas e empates[43] frente aos órgãos governamentais (OLIVEIRA, 2000).

No ano de 1980, se extingue a Arena e o MDB, surge assim o PMDB que junto do PT "representariam os pobres" no Acre. No quadro social de 1987, de acordo com o INCRA, 81,3% das terras acreanas pertenciam a latifundiários e mais da metade do território estava nas mãos de apenas dez proprietários sulistas (OLIVEIRA, 2000).

Os seringueiros, em todos os ciclos produtivos da borracha, viam-se envoltos em uma teia de exploração caracterizada pela sistemática do aviamento[44]. Quando os seringueiros ficam livres do domínio dos seringalistas, viam-se agora explorados pelo marreteiro[45]. A pífia democracia, as desigualdades sociais, juntamente com a exacerbada concentração de terra no Acre geram um quadro de tensões.

Nesse contexto de contradições, emerge o *Projeto Seringueiro* como perspectiva de resistência. O projeto foi elaborado em 1981, através da antropóloga Mary Allegretti, que viu a necessidade de os seringueiros criarem cooperativa para comercialização direta dos produtos. A constatação gerou outra questão ainda mais desafiante, a maioria era analfabeta. (OLIVEIRA, 2000; SOUZA, 2011).

Allegretti, com o Centro de Documentação e Pesquisa da Amazônia (CEDOP AMAZÔNIA) e Sérgio Haddad do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) apresentam o projeto para Oxfam financiar. O desígnio era integrar cooperativa, escola e saúde, com os objetivos de melhorar as condições de vida dos seringueiros por meio da alfabetização, fortalecer a forma de cooperação mútua e o alcance da informação e do conhecimento para os seringueiros (OLIVEIRA, 2000; SOUZA, 2011).

O projeto do Seringueiro perdurou 26 anos (1981-2007) até que as últimas escolas foram entregues ao governo do estado. A proposta estendeu-se por cinco fases manifestas por contradições. A primeira (1981-1982) dedicou-se ao trabalho de alfabetização dos

---

[43]"Os 'empates' são enfrentamentos com jagunços e 'grileiros' por seringueiros que embargam os desmatamentos, se preciso à mão armada, havendo até casos de mortes de ambos os lados, registrados pela empresa acreana" (OLIVEIRA, 2000, p. 175)

[44]O sistema de aviamento é o alinhamento do trabalhado de extração da borracha no seringal a estrutura econômica capitalista. Funcionava pelo retroalimentado sistêmico das casas exportadoras (mercado mundial), casas aviadoras (mercado nacional), seringalistas (mercado regional) e seringueiros (trabalhadores) numa produção exploratória monopolista que controla preços, sobretaxa mercadorias com altos juros e repassa riscos, sistematizando do macro para o micro o financiamento que é descarregado sobre os aviados (seringueiros) (PAULA, 1980; CHEROBIM, 1983).

[45]"Marreteiro – comerciante que a altos preços fornece aos seringueiros autônomos roupas, mantimentos, utensílios, exceto nas reservas extrativistas" (BEZERRA, 2006, p. 315).

seringueiros adultos e capacitou dirigentes do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri (STR-X) e do Centro de Produção e Consumo (CPC). Na segunda fase (1983-1984), o trabalho anterior continuou, assim como todos os monitores/professores que eram seringueiros foram alfabetizados ou tiveram formação sob a responsabilidade no projeto. Na terceira fase (1985-1986), seguiu-se o propósito anterior, mas a tensão entre os fazendeiros e os seringueiros gerou confrontos e acontecem os empates. Na quarta fase (1987-1988), tem-se a transição da educação popular freiriana para a educação escolar de seringueiros (crianças, jovens e adultos) e é consolidada a proposta da Reserva Extrativista (RE) e dos Projetos de Assentamento Extrativista (PAE). Na quinta fase (1989-1990), o ensino tornou-se mais técnico, na esperança de ser equiparado às escolas urbanas, e voltado para as questões ambientais (SOUZA, 2011).

Nesse quadro de mediações e contradições gerado pelas lutas políticas e sociais, chega-se ao final da década de 70 e os anos 80 do século XX, com a organização do movimento dos trabalhadores rurais em contraposição ao movimento de domínio de latifúndios estimulados pelo governo brasileiro. Assim, com o cenário de violência imperante e espúrio processo, não foram poucos os que tiveram suas vidas ceifadas por desígnios ou por ações dos "coronéis", os grandes latifundiários.

Tendo como pano de fundo as mediações e contradições advindas das lutas políticas e sociais dos anos 1970 e 1980 e tensionados historicamente pela violência que levou à morte de muitas lideranças e trabalhadores rurais, chega-se aos anos de 1990. No Brasil, em contexto geral, vive-se os primeiros anos pós-redemocratização. No Acre, nesse período, os ares de transformação não se efetivam, sendo ainda o domínio político exercido pelas mesmas famílias dos antigos seringalistas ou pelos grandes pecuaristas aqui instalados. Nesse sentido, a exploração gerava e naturalizava o não acesso aos serviços sociais de diversas ordens, o que poderia ser facilmente percebido também nos números educacionais.

É em 1992 que o quadro administrativo começa a mudar, vive-se um novo período que nominaríamos como democracia agenciada, a chapa "Frente Popular do Acre", lidera pelo Partido do Trabalhadores, consegue eleger Jorge Viana à prefeitura de Rio Branco, quando passa a promover a política de assentamentos e de geração de renda em polos agroflorestais. Em 1998, com algumas baixas ou aumento de signatários, a nova "Frente Popular", composta por uma coligação que reúne vários partidos políticos, entre eles: PT, PC do B, PSB, PDT,

PSDB, PMN, PL, PPS, PV, PTB, PT do B, passa a governar o estado do Acre, perdurando no poder até 2018.

Para a consolidação deste projeto, os governos do PT e seus aliados traçam uma perspectiva histórica relacional que vai se enraizando e edificando sua luta pelo poder.

Carneiro (2016) nos traz o resumo de como a história foi organizada pelos discursos de seus líderes de modo a firmar seus interesses: uso de uma versão epopeica da história; inventividade da ideia de “ruptura histórica” e de “novos tempos" para a história do Acre; vinculação da imagem dos líderes da “Frente Popular” com a imagem do líder da "Revolução Acreana"; idealização da “Revolução Acreana” como um movimento inacabado; promoção da história teleológica, destacando que a ascensão da Frente Popular ao governo do estado é o ápice da saga acreana; criação de uma força eleitoral para a defesa da *florestania*, pois seus ideais foram realizados pela Frente Popular.

O contexto político de ascensão do PT no Acre assemelha-se ao que também ocorre no plano nacional com a chegada de Lula ao poder, ou seja, a tentativa de melhoria dos indicadores econômicos e sociais é destaque de suas agendas. Numa espécie de versão local e extemporânea da social democracia customizada ao Acre, encontra-se, na reprodução do que está preconizado pelos organismos multilaterais, eco para o seu projeto de poder.

Nesse sentido, a *florestania*, autenticada como o elemento central para o projeto de desenvolvimento local, fomentou o diálogo com as políticas públicas implementadas em nível nacional para estabelecer uma possível melhoria dos resultados de qualidade de vida para as populações tradicionais no Acre. Viu-se que aqui não se tinha uma classe média que pudesse ascender como no resto do país, indo ao encontro com o que o governo federal pensava ao criar uma nova classe média.

A terminologia *florestania* tem duas matrizes. Na primeira, está a busca de avanços no desenvolvimento e nos modelos sociais, uma ideia baseada na proteção das florestas e das riquezas que ela preserva com um pressuposto que pode garantir a qualidade de vida de quem vive no meio rural. Na segunda, ecoa a ideia de patriotismo que sustenta um conceito ideológico que deriva dos movimentos de luta pela terra (PEDROSA, 2016).

Pinheiro (2012) caracteriza a *florestania* como um neologismo que combina as palavras "floresta" e "cidadania". É a filosofia difundida pelo governo, que tem como foco o desenvolvimento sustentável dos recursos florestais e por finalidade a promoção de bem-estar

social às pessoas que vivem no meio da floresta, num equilíbrio entre homem e o meio ambiente, como um acordo entre o poder representativo da Frente Popular e os seus eleitores.

Assim, o fator econômico se sobrepõe e é colocado como condicionante para a melhoria estrutural a para rede de educação. A face neoliberal desse processo é manifesta nas contradições que se impõem ao modelo de desenvolvimento.

Os programas de financiamento trazem em suas entrelinhas que é preciso estruturar uma educação para reafirmar as bases exploratórias do capital. Propagando uma educação direcionada aos ideais de consumo e, no caso em questão, de uma economia que, além de asseverar a manutenção do *status quo*, serve como uma espécie de expiação dos pecados socioeconômicos do capital. A ideia de desenvolvimento sustentável e preservação da natureza assumidos como compromissos dessas organizações econômicas é, de fato, um modo para fazer com que a natureza do método empregado, que vincula os aportes financeiros aos seus interesses, não seja percebida como estratégias especificas características da natureza sistêmica do capital.

Esta base de favorecimento é identificada pelas contradições que se faz presente na exploração. Se por um lado parece interessante o investimento convertido em obras para estruturar a rede de ensino, revitalizar o patrimônio histórico, melhorar e ampliar a cobertura do atendimento pelos serviços de saúde, ampliar a infraestrutura das cidades, seus espaços públicos de lazer, melhorar as rodovias, os ramais, os aeródromos, os aeroportos e os serviços de segurança. Por outro lado, a face neoliberal é candente, pois todas estas estruturas e setores são condicionais às ideias de reforma do estado, pelo que chamam de estruturação e modernização do aparato estatal.

No formato de gestão assumido pelos governos do Acre a partir de 1999, modelou-se um espectro de política pública em que a interveniência dos organismos multilaterais se dá em escalas crescentes, de modo que um projeto financiado é indutor de políticas que vão preparar o estado para receber outros investimentos. Isso constitui-se como processo sincrônico de ladeamento, intensificação e prevalência do capital internacional na ordem econômica local.

A proposta de desenvolvimento sustentada pela *florestania* vai instituir uma série de normas e instrumentos para o uso dos recursos naturais, fundamentais para a consolidação dos acordos econômicos que são firmados entre o Estado e os organismos multilaterais. Dentre os instrumentos e normas, destacam-se o Zoneamento Ecológico-Econômico (ZEE), um instrumento de planejamento e gestão territorial e ambiental através de mapas com escala de

1:250.000; a Política de Valorização do Ativo Ambiental Florestal, composta pelos Plano de Valorização do Ativo Ambiental Florestal e o Plano de Recuperação de Áreas Alteradas; o Plano de Prevenção e Controle dos Desmatamentos do Acre (PPCD/AC), com estratégias nas esferas federal e municipal, fixando metas de redução da emissão de CO2 no Estado; e o Sistema Estadual de Incentivos a Serviços Ambientais (SISA), um programa que incentiva o uso intensivo de áreas desmatadas e sem novas interferências nas florestas (BID/ACRE, 2012a).

Destaca-se no âmbito das políticas de desenvolvimento sustentável a criação das Florestas Estaduais, pois no Acre estavam sob a gerência do estado apenas as Glebas Estaduais, a maioria absoluta das Florestas Públicas e as Glebas Federais, Terras Indígenas, Unidades de Conservação Federais, não podiam ser administradas ou sofrer interferência do governo estadual. Assim, são criadas as Floresta Estaduais que reúnem terras do estado que são transformadas em unidades de conservação e áreas de uso comunitário, vislumbrando-se neste processo atender às exigências dos organismos multilaterais que financiam as políticas públicas, além de gerar ativos florestais[46] que posteriormente, com a exploração econômica, garantiriam o pagamento dos empréstimos acordados.

O processo de preparação para o aporte de financiamento de recursos é formatado sob a égide do fetiche do desenvolvimento local, inaugurando, em seu planejamento territorial, uma perspectiva mercadológica que alinha e modela as práticas sociais coletivas e cria uma agenda econômica dada pelo ideal de produtividade e eficiência.

O avanço do arquétipo idealizado avança em diferentes frentes e formas, como Ordenamento Territorial Local, Planos de Desenvolvimento Comunitários, Etnozoneamento, Programa de Gestão Ambiental e Territorial das Terras Indígenas, Plano de Prevenção e

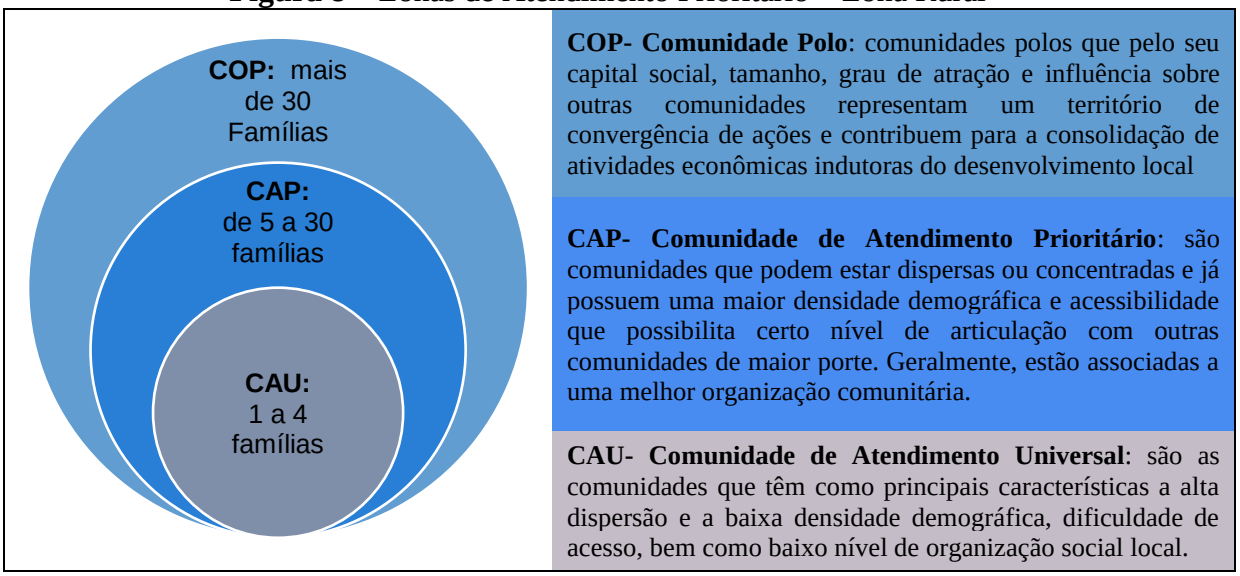
[46]No Acre, o potencial florestal em 2008 é de 90% de cobertura florestal com capacidade para manejo de uma área de 6.000.000 hectares, sendo 2.700.000 hectares comunitário, 1.800.000 hectares privado e 1.500.000 hectares público, o que poderia render 1 bilhão de dólares por ano (SEBRAE, 2008). A produção de madeira em tora, no ano de 2018, com base na produção da extração vegetal e da silvicultura, foi 193.082 metros cúbicos, em 1998, era de 200.553 metros cúbicos, tendo seu apogeu em 2011 com 1.064.195 metros cúbicos. Com relação ao carvão vegetal, o ano de 2018 fechou com uma produção de 2.108 toneladas, tendo em 2011 o montante produzido 2.665 toneladas, a maior produção considerando os últimos 10 anos. A lenha, em 2018, apresentou uma produção de 379.139 metros cúbicos, sua maior produção foi em 1986, com 1.296.321 e, em 1998, ficou em 455.601 toneladas. Considerando os três produtos (carvão vegetal, lenha e madeira em tora), o valor da produção, no ano de 2018, foi R$ 22.577 mil. Dentre os produtos florestais não madeireiros, destacamos a castanha-do-brasil, o açaí e a borracha. A borracha, comparando o ano de 2018, a produção foi de 190 toneladas, em 2008, maior produção da década foi 845 toneladas. A castanha-do-brasil apresentou uma quantidade produzida de 7.681 toneladas, na década, a maior produção foi no ano de 2012, com uma produção de 14.088 toneladas. Com relação ao açaí (fruto), a produção de 2018 teve valor de 4.549 toneladas, maior produção em 2015, com 5.454 toneladas. Os três somam, em 2018, R$ 41.206,00 em valor da produção (OBSERVATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO, 2019).

Controle ao Desmatamento, Plano de Recursos Hídricos, Plano Estadual de Gestão de Desastres Ambientais, Cadastro Ambiental Rural, entre outros projetos e subprojetos.

Destaca-se nesse contexto o papel articulador do Projeto de Gestão Ambiental Integrada (PGAI), que alinha o Planejamento Territorial Integrado, no qual tem-se a elaboração do ZEE (Zoneamento Ecológico-Econômico), que vem sendo trabalhado desde 1999, em fases, e que visa a planejar e implementar programas de governo, valendo-se do discurso de conservação e proteção ambiental para convergir com os interesses das organizações internacionais.

Através do programa são criadas as Zonas de Atendimento Prioritário – ZAP (Figura 8), modo como as comunidades foram tipificadas, segundo o quantitativo de agrupamento humano nas comunidades por número de famílias, suas dispersões ou concentrações geográficas em localidades rurais ou urbanas com condições específicas de acesso aos serviços públicos. As comunidades rurais são assentamentos tradicionais, assentamentos diferenciados, unidades de conservação e terras indígenas e as urbanas, geralmente fundo de vales, com disposição a níveis de pobreza elevados, alta e média vulnerabilidade ambiental e, predominantemente, baixo capital social (ACRE, 2010).

Figura 8 – Zonas de Atendimento Prioritário – Zona Rural



Fonte: ESTADO DO ACRE, 2020 (organização do autor).

Confirmando a lógica de que um programa é usado para construir as condições para captar, através de outros programas, novos aportes financeiros, Correia (2007) expõe que o ZEE/AC e o PGAI receberam apoio financeiro e assistência técnica do KFW, GTZ e do Banco Mundial. Os documentos originados de tais programas serão utilizados, como o próprio ZEE/AC, para justificar a contratação de novos financiamentos. A interferência não acontece

apenas do ponto de vista do espaço físico territorial, mas também sobre as pessoas e suas culturas, o que é compreendido quando se evidencia os diferentes instrumentos criados para este fim (Quadro 19).

Quadro 19 - Caracterização dos períodos de governos do Estado do Acre (1999-2013)

Período	Fatos mais relevantes
1999-2002	• Profunda reestruturação do governo estadual, visando a incorporação do conceito de desenvolvimento sustentável nas políticas públicas. • Conclusão da primeira fase do Zoneamento Ecológico-Econômico (ZEE), numa escala de 1:1.000.000, com o objetivo de torná-lo o principal mecanismo orientador das políticas públicas. • É proposta a transformação da base econômica do estado no sentido do estabelecimento de uma economia florestal. São estabelecidas várias medidas pioneiras de conservação e uso sustentável da floresta, entre estas, o subsídio à extração de borracha e outros apoios a produtos florestais não-madeireiros. • Paralelamente, iniciam-se investimentos significativos na melhoria da infraestrutura, com destaque para o asfaltamento das rodovias federais, que possibilitam a interligação leste-oeste do estado (BR 364) e a conexão do Brasil com o Peru através da Estrada do Pacífico (BR 317). • Ampliação da cobertura do sistema de saúde e investimentos na melhoria da infraestrutura urbana, especialmente na capital Rio Branco. • Preparação e início da execução de grandes programas de investimentos com recursos nacionais (BNDES) e internacionais (BID). • Ênfase na criação de instâncias de participação e controle social por parte das organizações da sociedade civil (ONGs, sindicatos). • No âmbito cultural, as ações foram dirigidas a elevar a autoestima (ativo intangível) da população acreana, buscando fortalecer a sua identificação com a floresta (conceito de "florestania", baseado em uma associação da cidadania à floresta).
2003-2006	• Continuidade das políticas do período anterior, com maior foco na sua implementação. • Na área econômica é fortalecido o apoio à estruturação de cadeias produtivas, incluindo a promoção de iniciativas de caráter público-privado.
2007-2010	• Continuidade da orientação das políticas públicas e das diretrizes estratégicas do desenvolvimento sustentável do estado (base econômica florestal, apoio às cadeias produtivas etc.). • Após a conclusão da segunda fase do ZEE, na escala 1:250.000, em 2006, ele é transformado em Lei Estadual e dá-se início à sua implementação. • Realização de investimentos significativos na área de educação. • Continuidade da implementação de grandes programas com recursos do BNDES e preparação de um programa com o Banco Mundial (PROACRE). • Ações estruturantes no âmbito do patrimônio cultural (bibliotecas, museus, recuperação de espaços públicos como praças e parques). • As mudanças climáticas passam a ser incorporadas na agenda ambiental do estado. • Elaboração da Política de Valorização dos Ativos Ambientais (PVAA), prevendo a regularização de passivos, a recuperação de áreas alteradas e uma proposta de incentivo à provisão de serviços ambientais.
2010-2013	• Reorientação da política econômica, com foco no beneficiamento e na industrialização da produção, incluindo uma maior participação do setor privado e o fomento a atividades exportadoras, com a instalação de uma Zona de Processamento de Exportações (ZPE). • Forte apoio à diversificação produtiva, especialmente à cadeia produtiva da piscicultura através de abordagens público-privado-comunitárias. • No âmbito social, as ênfases principais são os investimentos em habitação, infraestrutura urbana e o combate à pobreza extrema (Programa Acre sem Miséria), abrangendo também o apoio a microempresários. • Diminuição da ênfase na participação e no controle social em várias iniciativas.

Fonte: IPEA; NAÇÕES UNIDAS; GIZ (2014).

Avulta-se também que, no período entreposto na quarta fase, que é contemplada na descrição do quadro 19, se processa um período muitíssimo acirrado de prevalecimento do capital internacional através dos programas PDSA II, PROACRE, e REDD, num fazimento de políticas públicas com viés multilateral interveniente da gestão local. Além disso, no quadro atual, boa parte desses projetos e dos documentos gerados passa por restruturação (2020-2023).

A fetichização é avançada pelo movimento de acirramento de práticas econômicas que são vislumbradas em movimento de curto, médio e longo prazo que se justifica pelos ideais de controle e exploração de riquezas. Por tal percepção, avançamos analisando os processos de agenciamento da Educação do campo no Acre.

4.1 O AGENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO NO ACRE

A educação no campo, fruto do desenvolvimento sociometabólico do capital, é produzida pelos processos de utilização dos financiamentos coletados junto aos organismos multilaterais e choca-se com os ideais emancipatórios. A educação, como importante fator para a promoção da ideia burguesa de desenvolvimento, é cooptada no Acre para compor uma referência formativa dada pela filosofia política de produtividade e de expansão econômica.

Constrói-se uma perspectiva de formação e as estruturas sociais são modeladas para a interferência tanto material como cultural sobre o modo de vida do povo acreano. Para esse fim, erige-se um projeto educativo que, ao receber os financiamentos, alinha-se ao capital e modela-se para receber seus desígnios. A resposta é a perda da autonomia e alterações do modo de vida na floresta, numa alienação, inclusive, das relações sociais.

Assim, os programas educacionais ou ideários que se sucedem pelo PDSA, pelo PROACRE e pelo REDD são configurados em duas dimensões de agenciamento, a Econômico-administrativa e a Econômico-formativa, cujo desfecho é a subserviência ao modelo capitalista.

Na dimensão administrativa, os aparelhos e organismos estatais são captados, organizados, apregoando o discurso de desenvolvimento sustentável em que a base de exploração do trabalho, em tese, seria para valorizar os povos da floresta. Nesse sentido, constrói-se tanto simbolicamente como também materialmente a impressão de melhoria de qualidade de vida, quando, na verdade, os conhecimentos sejam formais ou sociais, assim como a própria natureza filosófica da escola é remodelada para o interesse de mercado (Quadro 20).

Quadro 20 - Agenciamento econômico-administrativo -

AGENCIAMENTO		
Desenvolvimento	Social	Ambiental
Dimensão Econômica	Dimensão Social	Dimensão Sustentabilidade
Agrega elementos relacionados ao projeto de desenvolvimento, as ações de governo e de empreendimento, estabelecendo elementos de avaliação da gestão, de monitoramento e assistência em aspectos de controle, capacitação e consultoria para o apoio com recursos.	Prioriza elementos que caracterizam a vida da população, das famílias, em especial no meio rural. Envolve suas condições de vida nos rios, na floresta, nos ramais em especial nos municípios isolados. A distância social, as dificuldades para o uso da terra são captadas para o projeto de desenvolvimento.	Constrói-se primeiro em nível externo quando as organizações se assumem como comprometidas com a reversão da problemática ambiental e em segundo nível na dicotomia cruzada pelos interesses econômicos, que dão vazão às ideias de conservação, reassentamento, saneamento, impactos, florestas, licenciamento, informações.
Interferência Política	Interferência Cultural	Interferência Territorial

Fonte: organização do autor (2021).

Na dimensão Econômico-formativa, tanto o conhecimento escolar quanto o trabalho são apreendidos para legitimar um ideário educativo e de modo de vida que captura as individualidades e singularidades dos povos do campo, produzindo uma convergência de interesses que falseia a realidade e repercute como condicionante socioeconômico e educativo como se delineia no quadro 21.

Quadro 21 - Agenciamento econômico-formativo

AGENCIAMENTO		
Educação	**Pobreza**	**Relação Educação - Pobreza**
Dimensão Pedagógica	**Dimensão Sociopolítico**	**Dimensão Filosófica**
Prioriza uma formação retroalimentada pela lógica neoliberal, que é reformulada para sua oferta aos povos da floresta como serviço/produto. Altera-se elementos pedagógicos das escolas do campo, reformulando sua organização, sua gestão, suas propostas ensino (matriz curriculares), as metodologias e a atuação docentes e dos alunos.	Constrói-se pela interrupção dos estudos e pela distorção idade-série, a organização de um acabou político que é conjunturalmente manipulado para em paralelo ao que chamam de modelo de desenvolvimento econômico local, se utilizar dos indicadores de pobreza para justificar a necessidade de um modelo de trabalho e desenvolvimento dado pela mercantilização da floresta. Um processo mediado por inconstâncias e volatilidade.	A educação necessária para os pobres não é ajustada a escola de qualidade. A escola como estrutura, filosofia e de formação é perfeitamente ajustada a precarização vivida pelos alunos. Em meio aos pobres a escola tem se também pobre, o que se precisa é uma filosofia política que semeie a ideia de que o progresso está acontecendo, que os direitos estão chegando aos sujeitos do campo, no modelo local de capital humano (florestania).
Inferência **Educação como produto/serviço** ⬇ **Temática regionais** ⬇ ⬇ **Sustentabilidade e organização comunitária** — **Sistemas Agroflorestais**	**Interferência** **Trabalho**	**Interferência** **Desenvolvimento Sustentável** ⬇ **Florestania**

Fonte: organização do autor (2021).

Essas movimentações que materializam o agenciamento econômico-administrativo da educação são clarificadas pela análise do PDSA, PROACRE e REDD+ Early Movers/AC, à medida que o agenciamento econômico-formativo é explicado pelo exame do Programa Asas da Florestania, apresentado na sequência.

4.1.1 Agenciamento econômico-administrativo da educação

O Programa de Desenvolvimento Sustentável do Acre (PDSA) é o primeiro agenciamento analisado na dimensão econômico-administrativa. O PDSA é um programa de desenvolvimento econômico criado para captação de empréstimo. As duas primeiras fases foram celebradas entre o estado do Acre (mutuário), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (financiador) e a República Federativa do Brasil (garantidor).

Na primeira fase no Acre, iniciada em 2002[47] (PDSA I), o custo total do programa foi de US$ 108 000 000,00, sendo 64,8 milhões de dólares financiados pelo BID e 43,2 milhões de dólares de contrapartida do estado do Acre. Nessa fase, o objetivo principal era melhorar a qualidade de vida da população acreana e seu patrimônio ambiental (VEROCAI; LUDEWIGS; PEREIRA, 2012). É fruto da autorização da Lei n. 1420, de 18 de dezembro de 2001, em que o executivo estadual foi liberado a contratar operações de créditos junto ao banco.

O programa buscava solução para três problemas centrais: o livre acesso aos recursos florestais, o baixo retorno econômico das atividades de agropecuária tradicional, e falta de qualidade na infraestrutura de transporte e energia (BID/ACRE, 2012a).

O BID classificou esse primeiro período de operação do programa na área de investimento social. Os objetivos específicos assumem contextos diversificados, sendo desde a modernização da gestão ambiental e o uso eficiente dos recursos naturais, passando pelo impulsionamento de emprego no setor silvoagropecuário, até a logística e acesso à energia elétrica no estado, desse modo o financiamento contemplaria três componentes centrais: meio ambiente, produção e infraestrutura.

Como resultado do PDSA I, indicam-se a redução da taxa de desmatamento e o aumento da agricultura e silvicultura na economia, numa elevação de 8,6% do PIB nesses setores no período de 2002 a 2007. Nas contratações dos relatórios e nas novas proposta de empréstimos,

[47]A primeira fase se efetiva a partir do ano de 2003.

é destacado o discurso de que a redução da pobreza passa pela proteção das florestas, sendo necessária a implantação de alternativas econômica de base produtiva florestal (BID, 2011).

Ainda como resultado são identificados no relatório de término do projeto junto ao BID (2010) a avaliação de que as políticas dos governos do Estado e dos municípios estavam compromissadas e favoráveis ao desempenho do programa e que o ambiente de colaboração das diversas instituições superou os conflitos e as ineficiências dos atores e das diversas áreas técnicas envolvidas (BID/ACRE, 2012b).

A necessidade de uma nova fase em continuidade ao programa é impulsionada pelo fortalecimento do discurso do desenvolvimento sustentável. No entanto, o programa se desenvolve focado no progresso da gestão pública e na expansão dos negócios, ainda que a política de meio ambiente e de inclusão social tenha sido validada como os grandes interesses do banco a dominar a proposta.

Assim, o PDSA II ajusta-se ao quadro estratégico do BID para o Brasil ao estabelecer como prioridades os elementos de produtividade e infraestrutura para o desenvolvimento de pequenas e médias empresas, a redução da pobreza, promoção da equidade e formação de capital humano, e a modernização do Estado e fortalecimento institucional (BID/ACRE, 2012b; ACRE, 2012b).

Essa fase do programa tem como objetivo principal majorar o crescimento econômico do Acre através do setor florestal e reduzir a pobreza no estado. As ações para o alcance desse propósito são elencadas através dos componentes de ampliação do manejo sustentável, fomento a cadeias produtivas sustentáveis e fortalecimento da gestão pública florestal.

O desenvolvimento sustentável predominante e a redução da pobreza indicada no objetivo geral do programa não se desdobram em componentes específicos, mesmo que, nos elementos do programa, se destaquem os níveis de pobreza em áreas rurais, cuja taxa no Acre correspondia a 68% da população (BID, 2011), tais são ainda secundarizados ou simplificados pelo fator econômico.

A segunda fase (PDSA II) foi celebrada em 2013, mas ao longo dos anos foi objeto de revisão, sendo que a última alteração foi realizada em julho de 2020, quando o estado do Acre (mutuário), o BID (financiador) e a República Federativa do Brasil (garantidor) assinam uma modificação contratual em que o prazo para desembolsos passará a ser 17 de novembro de 2021 (BID, 2020).

O montante do aditivo é de US$ 115 000 000,00, sendo 43 milhões de dólares de responsabilidade do mutuário e 72 milhões de dólares disponibilizados pelo banco. A contratação da operação foi autorizada pela Lei Estadual de n. 2 569, de 13 de julho de 2012, definida como abertura de créditos adicionais.

O objetivo dessa fase do programa é aumentar a contribuição do setor floresta no desenvolvimento econômico e reduzir a pobreza, mantendo o desmatamento controlado. Os componentes são: expansão e consolidação de Áreas Protegidas (PAs), cadeias de valores competitivos e sustentáveis, capacitação e governança.

No âmbito do PSDA, a lógica neoliberal é escancarada, dois elementos dos acordos com o BID, especificamente nos ajustes, confirmam a lógica que se impõe para o atendimento aos interesses do capital. No primeiro, a vinculação como contragarantias, a atribuição da União, as cotas de participação constitucionalmente definidas, ou seja, os impostos arrecadados pela União pertencentes ao estado (Lei n. 2 609, de 4 de dezembro de 2012). Em segundo, a abertura para que o poder público possa investir em capital privado (Lei n. 2704, de 9 de maio de 2013).

Ainda que os empréstimos internos e externos assumam a bandeira da proteção ambiental e o enfrentamento da pobreza como organismo do capital, suas estruturas visam sempre à lucratividade. E mesmo sendo um contrato com um ente de recursos escassos, não importa quem sairá efetivamente prejudicado, caso não cumpra os acordos, por isso é necessária a garantia de pagamento com a arrecadação de imposto e no modelo de produtividade neoliberal, fortalecer a iniciativa privada é mais que necessário.

Destaca-se também que, no âmbito do PDSA, não foram envolvidos apenas capital multilateral. Houve também a utilização do capital nacional onde o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) foi financiador das Fases III e IV do programa.

Ao todo foram seis financiamentos com o BNDES, sendo 5 descritos como implantação das fases III e IV do programa em que os valores contratados individualmente, em abril de 2008, são R$ 394.433.306,00; R$ 136.876.500,00; R$ 60.759.000,00; R$55.073.532,00 e R$ 7.000.000,00. Para a expansão do saneamento ambiental e da infraestrutura urbana, fortalecimento econômico da produção rural familiar e do ecoturismo, desenvolvimento do setor industrial e modernização da gestão pública, no âmbito da fase V do Programa Integrado de Desenvolvimento Sustentável do Estado do Acre - PIDS V, foi contratado o valor de R$ 641.160.000,00 (BNDES, 2020).

No PDSA, teoricamente a implementação de seus projetos e ações é situada mais efetivamente no setor “pobreza”, as volumosas cifras são usadas para o estabelecimento de um modelo de produtividade econômica com sua superação, o que efetivamente não se sucede.

A educação, ainda que de modo secundarizado, é colocada no bojo dos interesses do espectro de desenvolvimento, que é orquestrado para justificar os investimentos e modelar as estruturas culturais e o parelho estatal ao que qualificam como desenvolvimento sustentável.

A proposta de educação atrelada ao programa figura-se na prevalência da educação profissional para formar agentes para mobilizar e fazer propagar a ideologia desenvolvimentista, por conseguinte, alterar suas percepções de trabalho e renda numa colocação mais expressiva dos comunitários aos interesses do mercado.

> **Instituto Estadual de Desenvolvimento de Educação Profissional Dom Moacir Grechi (IDM)** - deverá apoiar a UCP no processo de capacitação e formação profissional preparando os Agentes de Desenvolvimento da Comunidade e outros (mediadores, técnicos) para exercerem o papel de mobilizadores sociais nas comunidades, apoiando as pessoas para que possam gerar trabalho e renda e ingressar na economia local. O IDM irá cadastrar e acompanhar cada beneficiário do PDSA II para aferir a evolução e a colocação dele no mercado de trabalho (BID/ACRE, 2012b, p. 11, grifo do autor).

O PDSA projeta-se para produzir uma nova agenda econômica no Acre e, ao fazê-lo, ancora-se no componente ambiental. As transformações estruturais se dão em múltiplos setores, mas são coordenadas por um cirúrgico processo de transformação da estrutura administrativa do estado e do modo de viver de seu povo.

As transformações são fomentadas pela apropriação e reconfiguração de três elementos que caracterizam e são específicos ao cenário humano local. O primeiro é a propriedade e usufruto da terra, havendo um esforço para a legalização de propriedades privadas, o segundo é a agregação de valores ao que pode ser explorado do meio natural na perspectiva de gestão dos recursos naturais para sua inserção produtiva, bem como a gestão das áreas públicas protegidas por lei. Em terceiro, as culturas tradicionais, uma interveniência justificada pela intenção de sua preservação.

Semelhante percepção é também apresentada por Silva (2012, p. 227):

> E no que se refere ao componente ambiental, sua concretização dependeria da concretização das seguintes mudanças no estado: implementação de um processo de administração de terras, executado pelo Instituto de Terras do Acre - ITERACRE; que se realizasse a gestão de áreas protegidas pela Secretaria de Estado de Florestas - SEF; que fosse fortalecido o sistema de gestão ambiental, pelo Instituto de Meio Ambiente do Acre-IMAC, e, que se apoiasse a preservação de culturas tradicionais, por meio da Fundação de Cultura e Comunicação Elias Mansour - FEM.

Depreende-se, portanto, a partir das consecuções analíticas dos documentos do banco e do governo do Acre, o destaque para o elemento "ambiental" que produz como desfecho generalidades em torno de como se dão a atividade de gestão, o plano de manejo, os planos florestais, os serviços, por exemplo, ou seja, esta perspectiva de desenvolvimento.

Corroborando com as constatações de Souza (2008); Silva (2012); Morais (2008), o PDSA não entregou o projetado pela administração local. No entanto, consideramos que alcançou firmemente o que é preceituado e característico a uma instituição financeira, ainda que esteja transvertida de pautas relevantes e defensáveis, como a questão ambiental e da pobreza, organização, lucratividade e eliminação das fronteiras, a base exploratória do capital, se efetivou.

Assim, as constatações de que o elemento econômico se sobrepôs ao ambiental, especificamente na questão orçamentária do Programa, de modo que apenas 15,9% dos investimentos foram para o ambiente e que 64,7% foram para o econômico (SOUZA, 2008); de que houve o fracasso na promessa de melhoria da qualidade de vida da população através do setor florestal (SILVA, 2012); e na ratificação da crítica, de que não houve efetivamente apoio às populações tradicionais e uma real gestão de recursos florestais, pois ambos os elementos (populações tradicionais e recursos florestais) no PDSA foram manipulados e serviram efetivamente para fomentar a exploração de madeira, um garantindo o funcionamento da indústria da madeira e o outro, a produtividade do agronegócio (MORAIS, 2008).

O PSDA, na sistemática do capital de valorização da natureza descrita por Pontes (2014), atua mercantilizando a floresta mediatizando a racionalidade destrutiva do capital, numa degradação não só dos recursos naturais propriamente ditos, mas também dos seus sujeitos. Essa perspectiva recrudesce a submissão dos sujeitos ao capital à medida que interfere no seu território, nas suas atividades cotidianas de vida e de trabalho, pendendo, dessa forma, sua autonomia para o controle do capital. Esse sistema de controle é econômico-ideológico, cujo predomínio se faz pelo poderio do homem sobre a natureza.

Acrescenta-se que o próprio projeto político que idealizou, planejou e pôs-se a executar o projeto não consegue manter-se no poder, mesmo tendo ainda recursos financeiros e estruturais para se reafirmarem, ainda que esta visão sobre a questão não possa ser isolada da discussão do cenário político nacional.

De todo modo, o predomínio da força do capital é prevalecente, o que é visto quando se constata que mesmo com a mudança de governo no Acre o projeto de gestão idealizado pela

nova frente política que assume o executivo local não pode consolidar seu ideário de gestão voltada para o agronegócio, já que as obrigações do estado com as organizações multilaterais seguem dominando o quadro das políticas públicas e o perfil de investimento econômico. Cria-se assim o ideário de que o modelo econômico orientado pelo banco seria suficiente para a reversão de deficiências nos indicadores sociais.

O segundo programa de agenciamento que desenvolvemos a análise é o Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico Sustentável do Estado do Acre (PROACRE). O PROACRE é um programa para captação de aporte financeiro elaborado pelo governo e pactuado com o Banco Mundial, com tratativas que se consolidam em 2008. Assume como principal compromisso a inclusão socioprodutiva e a redução da pobreza, priorizando as áreas rurais e os municípios de difícil acesso[48]. Celebrado em 19 de dezembro de 2008, tem como garantidor a República Federativa do Brasil e como mutuário, o estado do Acre. A contratação da operação de crédito foi autorizada pelo legislativo estadual através da Lei n. 2026, de 24 de outubro de 2008 (ACRE, 2008b).

A contratação da operação financeira do programa dá-se em dezembro de 2008, mas sua efetivação ocorre em 2009, com o plano de financiamento no valor de US$ 150 milhões de dólares. Desse total, US$ 120 000 000,00 de responsabilidade do BM como financiador e US$ 30 000 000,00, contrapartida do mutuário. Em setembro de 2014, através de aditivo, é feito novo compromisso no mesmo programa no valor de US$ 150 000 000,00 com juros, encargos e taxa bem menores.

O subsídio total de 270 milhões de dólares é alcançado no conjunto dos dois compromissos firmados. No primeiro contrato, já foram utilizados 88,77% do valor, enquanto do aditivo apenas 53,80%, sendo que a previsão de encerramento do programa datará 31 de dezembro de 2021 (Tabela 14).

Tabela 14 - Status sumário do financiamento do Banco Mundial (US$ Milhões) a partir de 1º de novembro de 2020

Financista	Data de aprovação	Data de encerramento	Principal	Desembolsados	Reembolsos	Juros, encargos e taxas
IBRD76250	18/12/2008	31/12/2021	120.00	106.53	26.18	17.64
IBRD84420	18/12/2008	31/12/2021	150.00	80.71	3.37	5.86

Fonte: Banco Mundial, 2020 (Tradução livre).

[48]Os municípios de Jordão, Marechal Thaumaturgo, Santa Rosa do Purus e Porto Walter são de difícil acesso. Em razão de não haver ligação por via terrestre, o acesso a tais espaços territoriais se dá somente por via área, em aviões de pequeno porte, ou por via fluvial.

Na estrutura organizacional do PROACRE, dois nichos precisam ser considerados na análise. Em um, o espaço executor, ainda que do ponto de vista do aporte econômico seja sua a iniciativa/interesse, no outro, a prevalência de interesses/condições sobre os projetos e operações. Desse modo, o exame em questão deve considerar as duas dimensões como base do programa.

Do ponto de vista do órgão executor, o projeto atua para a promoção do desenvolvimento sustentável e a inclusão social, na melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade ecológica e econômica, e tem suas principais ações nos setores de saúde, educação e produção, cujos componentes principais são provisão de serviços básicos para comunidades isoladas, inclusão social e econômica em áreas rurais, empreendedorismo em áreas urbanas marginalizadas selecionadas, políticas públicas e fortalecimento institucional, e gestão do projeto e disseminação de informações (ACRE, 2008a).

Na visão do financiador, é uma contribuição feita para que o governo do Acre atue na inclusão social e econômica das populações mais pobres e isoladas. Os componentes do projeto descritos pelo banco pretende melhorar os seguintes setores: serviços básicos para comunidades isoladas (saúde, educação, extensão agrícola com assistência técnica e financeira), inclusão social e econômica nas áreas rurais (qualidade da educação e dos serviços de saúde através das comunidades polo), renda da população (apoio das cadeias produtivas e o acesso aos mercados, formação profissional dos trabalhadores dos setores agrícola e industrial), empreendedorismo (áreas de vulnerabilidade socioeconômica e ambiental, empreendimentos comunitários e formação profissional), política pública (modernização da gestão), e disseminação de informações (gestão do programa).

O objetivo geral do projeto apresentado nos documentos do BM é contribuir com os esforços do governo do Acre na promoção da inclusão social e econômica da população mais pobre e em áreas isoladas do território acreano (BANCO MUNDIAL, 2020).

No aditivo, mantêm-se os componentes, ocorrendo somente o aumento do número de atividades do programa, a abrangência de novas atividades e a inclusão da área de infraestrutura urbana e serviços de *WSS*[49] (WORLD BANK, 2014).

Na plataforma da organização do programa junto ao BM, nos elementos presentes nos documentos, sejam eles planos de estruturação, plano de aquisição, relatórios de *status*, relatórios de resultados, informações, folhas de dados, avaliação ambiental e contratos, entre

[49]*WSS* – Abastecimento de Água e Saneamento.

outros, existem a prevalência e consecução do capital social para justiçar o financiamento ou para mensurar os resultados e/os processos e ações desenvolvidas.

Na definição do programa, o capital social é lançado conceitualmente como uma filosofia econômica se relacionando diretamente com a atuação do governo, e as organizações internacionais, como o BID e o BM, além de organizações estatais nacionais, como o BNDES. Assim, os projetos e programas de gestão governamental cooptam e aportam-se ao segmento das organizações e movimentos sociais, consequentemente essas instituições também são colocadas no protagonismo do capital social[50], local para, em tese, superar a pobreza e as desigualdades históricas do Acre.

A abordagem do capital social, que é uma inventiva das organizações financeiras multilaterais, serve para assegurar uma resposta a contento no conjunto de operações financiáveis, desse modo, todos são responsabilizados pelos acordos. Portanto, a coletividade exigida é propulsão para o que se deseja como resposta a um projeto financiado. Assim, as instituições e as relações sociais se modelam dentro do projeto de desenvolvimento do banco, uma interferência que se materializa nas relações interpessoais da sociedade local.

O BM, em seu quadro de resultados com os indicadores de desenvolvimento de projeto, elenca dois objetivos voltados especificamente para a educação. O primeiro: “melhorias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas estaduais para Educação Infantil de 5,5 em 2015 para 6,4 em 2021” e o segundo: “melhorias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas estaduais para a educação fundamental final de 4,7 em 2015 para 5,3 em 2021” (BANCO MUNDIAL, 2020).

Como indicadores de resultados intermediários no BM (Tabela15), os investimentos realizados para a área de educação no período de 2008 a 2019 focam na infraestrutura das escolas, a partir de 2019, os indicadores voltam-se para a formação docente, custo de matrícula/atendimento nos programas e projetos criados em articulação aos financiamentos e para a avaliação sistemática do ensino.

[50]Araújo (2010), ao explicar o conceito de capital social, o define como a capacidade que tem uma sociedade para estabelecer a confiança coletiva, ainda que, no universo interpessoal, todos cooperem para a produção de bens e serviços.

Tabela 15 - Resultados: indicadores de resultados intermediários - educação

Indicador		Base	Atual	Alvo
125 escolas rurais beneficiadas com a implantação de subprojetos escolares.	Valor	95.00	95.00	125.00
	Data	18/12/2008	05/12/2019	31 /12/2021
Qualificar 1.500 professores e coordenadores do 6º ao 9º ano em escolas estaduais urbanas.	Valor	0.00	0.00	1500.00
	Data	21/01/2020	21/01/2020	31 /12/2021
Qualificar 1.300 professores e coordenadores do ensino médio por ano em escolas estaduais urbanas.	Valor	0.00	0.00	1300.00
	Data	21/01/2020	21/01/2020	31 /12/2021
Qualificar 1.000 professores e coordenadores da EJA I por ano no ensino fundamental e médio da EJA.	Valor	0.00	0.00	1000.00
	Data	21/01/2020	21/01/2020	31 /12/2021
Atender 20 mil alunos em áreas urbanas com o programa Quero Ler; (meta cumulativa).	Valor	0.00	0.00	20000.00
	Data	21/01/2020	21/01/2020	31 /12/2021
Beneficie 2.800 estudantes do ensino médio por ano com estudos escolares em tempo integral.	Valor	0.00	0.00	2800.00
	Data	21/01/2020	21/01/2020	31 /12/2021
Avaliar 93.000 alunos do 3º, 5º e 9º ano do ensino fundamental e alunos do 3º ano do ensino médio com base em habilidades de escrita.	Valor	0.00	0.00	93000.00
	Data	22/01/2020	22/06/2020	31 /12/2021
Atendimento pré-escolar (4 a 5 anos) para 2.000 crianças/ano da Educação Infantil na Educação Rural (Asinha da Florestania).	Valor	0.00	0.00	2000.00
	Data	21/01/2020	21/01/2020	31 /12/2021
Escolaridade para 5.000 alunos/ano (1º ao 5º ano) no Programa Caminhos da Educação de Campo (Classes Multigrade).	Valor	0.00	0.00	5000.00
	Data	21/01/2020	21/01/2020	31 /12/2021
Matrícula líquida para 5.000 alunos/ano (6º ao 9º ano) - Programa Caminhos da Educação do campo - anos finais do ensino fundamental (Programa Asas da Florestania).	Valor	0.00	0.00	5000.00
	Data	21/01/2020	21/01/2020	31 /12/2021
Matrícula líquida para 6.000 Estudantes do Ensino Médio/Ano - Programa Caminhos da Educação do campo - Programa Asas da Florestania.	Valor	0.00	0.00	6000.00
	Data	21/01/2020	21/01/2020	31 /12/2021
20 mil estudantes rurais participam do Programa Quero Ler.	Valor	0.00	0.00	20000.00
	Data	21/01/2020	21/01/2020	31 /12/2021

Fonte: (BANCO MUNDIAL, 2020), adaptação do autor.

Nos documentos do governo do Acre no âmbito do programa as ações para a educação, é relacionada à qualidade do ensino. Sendo cinco eixos principais: garantia de acesso às populações mais isoladas; melhoria da qualidade do Sistema de Ensino; fortalecimento da autonomia da escola; modernização da gestão escolar, e correção da distorção do fluxo idade-série (ACRE, 2019).

Evidencia-se que, apesar da conotação de que o estado é mínimo do ponto de vista dos organismos multilaterais, o que o governo começa a mostrar são volumosos investimentos nas questões sociais e educacionais com o PROACRE e os outros programas de financiamentos. Ainda que essa seja uma perspectiva que efetivamente não gerou transformações socioeconômicas permanentes e que não tenha desenvolvido uma educação emancipatória.

O PROACRE, a partir de 2016, passa para a sua segunda fase quando o programa é transformado no Programa de Saneamento Ambiental e Inclusão Socioeconômica (PROSER). Extensão reformada do programa anterior tem a sua autorização para a contratação feita através da Lei n. 2 570, de 13 de julho de 2012. Tendo como objetivo a promoção da inclusão socioeconômica e ambiental nas áreas mais vulneráveis e isoladas, numa perspectiva de desenvolvimento comunitário das famílias em situação de pobreza (SEPLAG, 2009; ACRE, 2012a).

Através do PROSER, contratou-se um total de 187 500 000 de dólares, dos quais US$ 150 000 000,00 são aporte do financiador e US$ 37 500 000,00 são de contrapartida. O programa é estruturado por cinco componentes principais: serviços básicos para comunidades isoladas; inclusão social e econômica em áreas rurais; empreendedorismo em comunidades urbanas prioritárias; políticas públicas e fortalecimento institucional, e gestão do PROSER e disseminação de informações (SEPLAG, 2020; ACRE, 2012c; ACRE, 2019a).

Do ponto de vista macroeconômico, há também uma mudança de perspectiva para o estado empresário[51] com o incentivo de vários empreendimentos econômicos denominados de parcerias público-privado-comunitário[52]. Dentre os investimentos, destacam-se a fábrica de camisinhas, fábrica de tacos, o Complexo Agroindustrial Acreaves e Dom Porquito, Acrepeixes, polos moveleiros, polo naval, polos industriais.

Esses investimentos em indústrias são, do ponto de vista econômico hegemônico, acolhidos em diferentes perspectivas. Do ponto de vista do empresariado local, é o estado necessário, já que não abdica da reivindicação de uma política de redução de despesas e gastos no âmbito do governo e do que chamam de aumento da eficiência da gestão pública, adequação do sistema tributário e redução da burocracia e custos excessivos (FIEAC, 2018). Enquanto,

[51]No Brasil, o estado empresário tem origem no regime militar e, nos anos 1990, muda seu formato com a ordem privatista dos governos. Nesse sentido, permanece a função estatal de regulamentação das tarifas e serviços públicos e privados e tem como um de seus marcos a Lei n. 8.987, de 13 fevereiro de 1995, a lei de concessões públicas (ALMEIDA; SILVA, 1996). Constitui como uma conjuntura ideológica de ordem desenvolvimentista que atribui ao estado a responsabilidade de criar e prover meios institucionais e de infraestruturas para viabilizá-lo em desenvolvimento econômico (TENÓRIO, 1997). No Acre, esse processo segue a lógica neodesenvolvimentista e é aplicado em nível local pelos governos da Frente Popular.

[52]O modelo para superação dos efeitos da expansão da produção sobre a agricultura familiar recorre à formação de parcerias Públicas-Privadas-Comunitárias (PPC), o que inclui os agricultores familiares e atrai investidores. Empresários e agricultores familiares organizados em cooperativas tornam-se parceiros. Ao mesmo tempo, o método de trabalhar com o desenvolvimento de cadeias produtivas inclui a industrialização e a agricultura familiar numa rede integrada de produção, o que facilita a negociação mais justa de interesses (ACRE, 2016, p. 4).

para o governo, é base para homogeneização de seus interesses junto à elite local, o que proporcionaria a manutenção do seu projeto de poder.

Nos objetivos específicos, na área de educação, o programa indica a promoção da educação para comunidades em todas as etapas de formação, compreendendo desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos.

Os recursos captados pelo PROSER foram utilizados na educação para formação continuada dos professores, especialmente do Ensino Fundamental e Médio nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Usado em serviços de consultoria para a realização avaliação externa (SEAPE) para os alunos de 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e os de 3º anos do Ensino Médio.

Assim também como os recursos do PROACRE foram utilizados para o custeio/aquisição de materiais didático-pedagógico para os alunos dos programas educacionais que surgem atrelados aos financiamentos para o cumprimento de metas, entre eles: Asas da Florestania, Asinhas, Multissérie, Asas Fundamental II e Asas Médio, Programa Quero Ler, Coordenação de Programas e outros, do mesmo modo como foram adquiridos *kits* de material pedagógico para os professores, supervisores e servidores da Secretaria de Estado de Educação do Acre (DEVELOPMENTAID, 2016).

Os investimentos nas condições materiais feitos pelo PROACRE e na segunda fase pelo PROSER na área da educação alteram e trazem condições melhores para as escolas, em especial as mais precarizadas e que estão dispersas nos mais longínquos rincões da Floresta Amazônica, porém, nos documentos que descrevem os programas e no conteúdo das páginas digitais do governo do Acre, o "desenvolvimento" é a categoria central[53].

A perspectiva de desenvolvimento é potencializada em sua perspectiva econômica, os elementos que estão também atrelados figuram-se pelo viés de consolidação de uma estrutura produtiva que permita usufruto de elementos como a distância ou isolamento social vivido pelas comunidades locais (locais de difícil acesso[54]), assim também se sobressai o interesse pelo

[53]Tais percepções são geradas pela análise dos documentos do Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico Sustentável do Estado do Acre – PROACRE Financiamento Adicional – PROSER nos anexos 1, 3, 4, 5 e 6 e pelo Avaliação Ambiental – PROSER, além das páginas oficiais do governo do Estado do Acre e do próprio Banco Mundial.

[54]Geograficamente, o estado do Acre possui unidades administrativas que foram erigidas em condições específicas em que se tem dificuldades de acesso, geralmente se chega a alguns municípios apenas em barco ou avião de pequeno porte, além disso, a rede de rios apresenta limites de trafegabilidade no período de verão amazônico. Temos também uma imensa disposição de comunidades rurais distribuídas em cursos de rios e igarapés, estradas não asfaltadas (ramais), unidades de preservação, terras indígenas, etc.

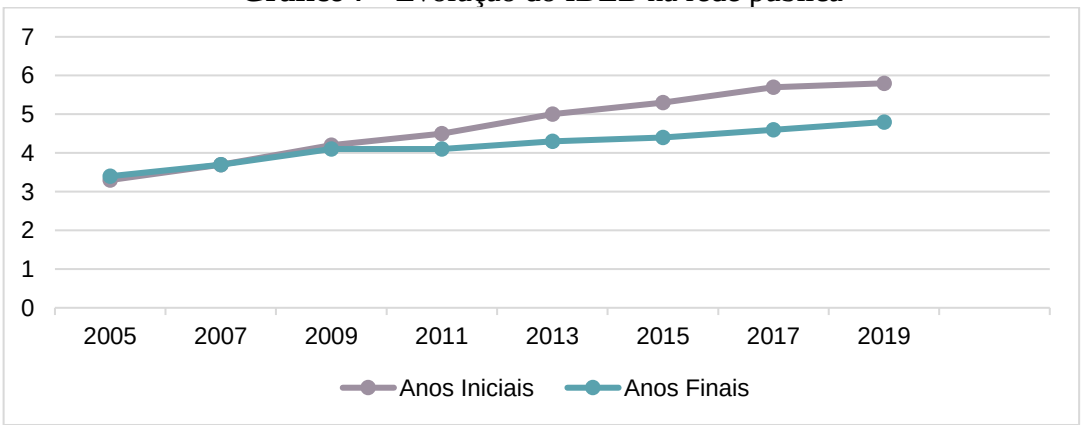
contexto. Portanto, com esse ideário, firma-se os projetos e ações que se vinculam transvertidas como inclusão social e desenvolvimento sustentável.

Os documentos, quando confrontados com a categoria "rural", nos direciona para a percepção de desenvolvimento, reforçando-a como destaque, acresce também o elemento "extensão" e "assistência técnica". Esse também é o reforço pela adequação da base produtiva para melhor alinhamento da estrutura capital, ao mesmo tempo em que avulta a população e a floresta como bases para este projeto de desenvolvimento. Embora em nuances extremamente diminutas, o elemento campo também é apresentado como importante nos documentos, já a ideia de campo predispõe o protagonismo de seus agentes. Estas dimensões são necessárias para a análise, pois são telas projetivas do que se experimenta como Educação no campo dentro desses programas.

Em outra visão, é também importante trazer o elemento "pobreza", embora os projetos em seus objetivos façam menção direta ao seu combate, no conjunto dos documentos e dos resultados apresentados pelos relatórios dos financiamentos, elas são relegadas a um patamar inferior tanto do ponto de vista dos dados como das interfaces executivas que assumem os projetos. Geralmente, os documentos dizem e trazem a pobreza apenas como um conjunto de dados mensuráveis, a lógica que se edifica é uma interpretação de que é esta pobreza que favorece, pois é ela que protagoniza o pedido, o interesse e a liberação dos investimentos.

No relatório de *status* e resultados da implementação consignado junto ao BM em 2019 pelo estado do Acre, é destacada a condição de reestruturação do projeto em razão da mudança de governo, lançando-se a possibilidade de extensão. Dentre os resultados apresentados referentes ao objetivo de prover a inclusão social e econômica dos pobres rurais e urbanos do Acre, destacam-se os dados do IDEB (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Evolução do IDEB na rede pública



Fonte: WORLK BANK, 2019; QEDU, 2020.

O alcance dos resultados com a educação é apresentado através do IDEB do Ensino Fundamental. Posto que o ensino de 1º ao 5º ano evoluiu seu IDEB de modo que era 4,5 (em 2007), 5,1 (em 2011), 5,8 (em 2015), 6,3 (em 2017) e 6,2 (em 2019). Já o para o ensino de 6º ao 9º, os indicadores evoluem de modo que era 4,2 (em 2007), 4,6 (em 2011), 4,9 (em 2015), 5,0 (em 2017) e 5,2 (em 2019) (WORLK BANK, 2019; QEDU, 2020).

Tomando por base a inclusão socioeconômica, chama-nos a atenção que os resultados referentes à satisfação dos beneficiários com o apoio ao projeto e serviço de extensão para atividades de inclusão produtiva que tem como meta o alcance de 60% de satisfação, não há, no componente, uma linha de avaliação definida, nem mesmo uma base a ser utilizada como ponto de partida para a estimativa da eficácia do projeto.

Nessa conjuntura, observa-se que os indicadores de resultados não apresentam um quadro completo de evolução, visto que as informações do relatório do programa não têm uma consolidação real de sua efetividade ou alcance.

No indicador intermediário de promoção e inclusão social e econômica dos pobres que vivem em áreas isoladas, os componentes relacionados diretamente à educação são: 20,2 mil jovens e adultos residentes em comunidades rurais e áreas urbanas de ZAPs, atendidos pela oferta de programas da EJA 1º e 2º segmentos; aumento, de 92,1% em 2011 para 93% em 2017, da taxa líquida de escolarização do Ensino Fundamental no meio rural por meio do Programa Escola Ativa (1º ao 5º ano) e Asas da Florestania (6º ao 9º ano); aumento, de 35,5% em 2011 para 45% em 2017, da taxa líquida de escolarização do Ensino Secundário na zona rural através do Programa Asas da Florestania; 8.800 novos alunos em escolas fundamentais (5ª a 8ª séries) em COPs que se beneficiam da implementação de uma metodologia semelhante ao GESTAR II; 5.300 novos alunos em escolas de Ensino Médio em COPs que se beneficiam da implementação de um pacote de melhoria de qualidade (WORLK BANK, 2019).

Evidencia-se que, do ponto de vista dos resultados de matrículas e da interrupção de estudos no meio rural, houve grande aumento da escolarização em relação a todos os outros governos anteriores, o que significa avanços no campo da Educação no campo. Esses novos ganhos são produzidos pela administração estatal através dos empréstimos que financiam as políticas sociais e de educação.

No componente inclusão social e econômica em áreas rurais na educação, destaca-se: pelo menos 80% das 34 comunidades que recebem apoio do projeto recebem capacitação para

planejamento e gestão estratégica de subprojetos; 134 escolas beneficiadas com a implementação de subprojetos escolares.

A proposta de desenvolvimento e de educação imposta pelo PROACRE não pode ser, dentro de uma conjuntura crítica de suas mediações e da concretização de apontamentos analíticos, apenas ligada à estrutura sistêmica do capital.

É insuficiente também apenas clarificar os seus elementos alienantes, devemos considerar que os beneficiários do programa têm por primeira necessidade a sobrevivência, pois, como coloca Mészáros (2006, p. 79), são seres humanos e por tal condição possuem "necessidades físicas historicamente anteriores a todas as outras" e que são obrigados a se adequarem a este modelo de desenvolvimento, pois precisam "produzir a fim de manter-se, a fim de satisfazer essas necessidades".

Mais do que aporte financeiro, o banco vai produzindo, com seus objetivos, estratégias e componentes sistematizados nos projetos, uma alteração nas relações entre o homem e a natureza. Altera o trabalho através da criação do paradigma de desenvolvimento sustentável, através da imposição de cadeias produtivas com respaldo ambiental e da reconfiguração da função social do estado justificada pela necessidade de amenização da pobreza, transformando a própria mediação do homem com a natureza e, por conseguinte, sua própria consciência.

Em função disso, a educação nos programas dos bancos também são respostas necessárias para a dominação do capital e para a prevalência dos interesses hegemônicos. Visto que:

> É – completamente imprescindível ao capital a universalização de um projeto de educação, tanto em relação aos aspectos formativos estritos quanto em seus aspectos amplos – isto é, [...] não se deve perder de vista a orientação estrutural deste projeto, razão pela qual os princípios da educação moderna (leia-se burguesa) derivados do princípio da Igualdade, Liberdade e Fraternidade, eram, e são, tão belos quanto irrealizáveis (ANTUNES, 2012, p. 42).

As instituições financeiras multilaterais, com seus programas no Acre, cumprem, portanto, o papel de alinhar a economia local a qualidades imprescindíveis ao seu funcionamento global, logo, os processos não são apenas transformações econômicas, transformações políticas, também devem iniciar-se pelo homem do campo.

O terceiro programa de agenciamento desenvolvido, que modela a dimensão econômico-administrativa, é o Programa de Redução de Emissões do Desmatamento e Degradação Florestal para Pioneiros no Acre (REDD+ EARLY MOVERS/ACRE). REDD é uma proposta multilateral de pagamento por serviços ambientais, baseada na compensação

financeira aos países com florestas tropicais pelos serviços de redução de desmate, conservação, manejo sustentável e de estoques de carbono florestal, impactando assim os modelos regionais de renda e de desenvolvimento através de serviços ambientais, interferindo em ambientes institucionais e econômicos (BORGES, 2011).

O Programa REDD+ *Early Movers*, no Acre, é um programa de aporte financeiro iniciado em 2011 pelo Ministério Federal da Cooperação e Desenvolvimento Econômico (BMZ) da Alemanha para a compensação pela proteção das florestas e mitigação das mudanças climáticas. É implementado junto aos seus parceiros com o *Development Bank* (KFW) e *Deutsche Gessellschaft für Internationale Zusammenarbeit* (GIZ), sendo duas as suas linhas de implementações, a financeira, feita pelo KFW e a de suporte técnico, realizado pela GIZ (KFW, 2020).

Em termo de definição, REDD+ é uma proposta para reduzir as emissões de gases de efeito estufa causadas pelo desmatamento e degradação, fluxo de carbono, manejo florestal sustentável, conservação, manutenção e aumento do armazenamento de carbono florestal (ACRE, 2020). É a partir da consolidação do Sistema de Incentivos por Serviços Ambientais (SISA), criado pela Lei Estadual n. 2308/2010, que instituiu também o Programa de Incentivos por Serviços Ambientais (ISA) Carbono, assim como os Programas de Serviços Ambientais e Produtos Ecossistêmicos do Estado do Acre, é que surge o REDD+ no Acre.

A política de Valorização do Ativo Ambiental Florestal reuniu seis programas: Regularização do Passivo Ambiental; Certificação de Unidades Produtivas Sustentáveis; Gestão de Florestas Públicas, Privadas e Comunitárias; Reflorestamento; e Recuperação de Áreas Degradadas (WWF, 2013).

Por meio desta estrutura, o Acre torna-se o primeiro a celebrar acordo que promove pagamento baseado no desempenho na redução das emissões de carbono. A inserção de políticas públicas de perspectiva ambiental, que são, em tese, consolidadas por outros programas de gestão local como o PDSA, favoreceu a pactuação do Estado com a Cooperação Alemã.

O Programa de REDD+ foi instituído seguindo a proposta original junto à cooperação alemã e é especificado localmente com o objetivo geral de promover a redução progressiva, consistente e de longo prazo das emissões de gases de efeito estufa e alcançar a redução voluntária estadual das emissões causadas pelo desmatamento e degradação florestal (IMC,

2018), em coerência com a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima (UNFCCC), visando a contribuir para a proteção do clima e das florestas (KFW, 2017).

Os objetivos específicos do programa se ancoram em dois elementos: estrutura e gestão. Do ponto de vista estrutural, volta-se para os instrumentos econômico-financeiros para compensar a redução de emissões e de infraestrutura e instrumentos para a medida das emissões. Do ponto de vista da gestão, volta-se para os elementos de cooperação em todos seus níveis, para repartição de benefícios para os participantes da redução, para a institucionalização do sistema estadual de REDD+, bem como para o modelo de desenvolvimento instituído (IMAC, 2018).

O programa é promovido contemplando os diferentes indivíduos envolvidos no cenário ambiental acreano. São indígenas, produtores rurais, assentados, ribeirinhos, extrativistas, comunidades tradicionais que são agrupados nos subprogramas: Indígena; Produção Familiar Sustentável; Extrativismo; e Pecuária Diversificada Sustentável.

O REDD *Early Movers* é uma implementação que se destaca também por ser a primeira versão subnacional, ou seja, em uma jurisdicional específica. Uma estratégia enxergada pelos organismos do capital para tornar mais ágil, melhor mensurável e de implementação em razão de ser uma área menor e melhor administrável (ACRE, 2020; ACRE, 2019b).

A lógica de produtividade do capital exige respostas, a estratégia de pagamento por resultados disfarçados no interesse pela preservação ambiental é uma inventividade para aumentar o controle econômico sobre os países periféricos. O Acre serviu, nesse sentido, como uma escola de experimentação para validarem e construírem ao nível estratégico tal proposta de atuação.

Esta prevalência escalona-se incontrolavelmente, o que é percebido no modo como a remuneração pelas emissões: primeiro é medida pelo Projeto de Monitoramento da Floresta Amazônica Brasileira por Satélite (PRODES)[55], do Instituto Nacional de Pesquisa Espaciais (INPE), depois se cria uma metodologia própria de mensuração, o Acre Carbon Standard (ACS). De tal forma, se converte em uma necessidade criada pelo capital, o que a tornará uma

[55]No caso do Programa REM do Acre, isso significa que o desmatamento ocorrido durante um "ano florestal" (agosto a julho), no período 2011-2015, é comparado com o desmatamento médio ocorrido no período de referência (2001-2010). A diferença, então, constitui a base para as reduções de emissões (KFW, 2017, p. 2).

participante/orientadora das políticas públicas ambientais do Brasil, sendo modelo adotado pelo Ministério do Meio Ambiente que, a título de exemplo, cria a plataforma do *Info Hub*[56].

Nesse sentido, não devemos perder de vista que o programa não é uma experiência isolada, sendo efetivamente uma composição articulada a outros organismos, como a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima e a estratégia de pagamento por resultados encontra outras propostas como o Fundo Amazônia, Fundo de Parceria para o Carbono da Floresta (FCPF), programas do Banco Mundial.

O programa REDD *Early Movers* no Acre se dá em fases, o pagamento e repartição dos benefícios são feitos em duas ordens de investimentos. No primeiro tipo, os recursos financeiros são usados para concretizar e expandir políticas públicas de proteção do clima e da floresta, como para o aprimoramento das bases do SISA. No segundo, dá-se pela lógica de estoque-fluxo programático, na partilha para quem protege e conserva a floresta (estoque), para quem adereça os vetores de desmatamento (fluxo) com o fornecimento de benefícios tangíveis aos sujeitos locais e para os programas do estado em igual incentivo para redução ainda maior do desmatamento (ACRE, 2020; KFW, 2017)

Os recursos financeiros são usados para a concretização e expansão de políticas pública e programas de proteção do clima e da floresta, como o Sisa. O Acre pactuou dois acordos com o KFW através do Programa Global de REDD. No contrato de 2012, a liberação financeira foi feita em quatro anos e, em 2013, a liquidação foi em parcela única (DUCHELLE; MELLO; GEBARA; MELO, 2014).

Na 1ª Fase (2012 a 2016), a redução foi na ordem de 5572 milhões de toneladas de CO_2, que gerou uma renumeração de 25 milhões de euros, os recursos foram provenientes do BMZ e do Ministério do Meio Ambiente, Proteção da Natureza e Segurança Nuclear (BMU) da Alemanha. Sendo 16 € milhões do BMZ e 9 € milhões do BMU repassados pelo KFW (KFW, 2017).

Na 2ª Fase (2017 a 2021), a previsão de implementação é de 5 anos (ainda em curso), divididos em dois desembolsos já efetivados, o primeiro de 5 000 000,00 € e o segundo de 7

[56]Portal de informações de REDD + vinculado à plataforma *web* de REDD + mantida pela UNFCCC. Seu objetivo é tornar as ações de REDD + e pagamentos correspondentes transparentes e fornecer documentos e informações relacionadas à obtenção e recebimento de pagamentos pelos resultados (MMA, 2016).

937 756,44 € (ACRE, 2018)[57]. Quanto ao compromisso, foi estabelecida a taxa de desmatamento de 330 km²/ano como condição para a realização do pagamento, o objetivo é manter a taxa em patamar baixo.

Destaca-se que, por se tratar de uma fase em curso, novas pactuações aditivas podem ser realizadas ou canceladas. No relatório de 2019, o cenário da cooperação apresenta 10 milhões de Euros que são da cooperação alemã (BMZ) e 17,84 milhões de Libras através do governo britânico, ainda que ambos tenham previsão de destinação através do KFW. Além disso, a condução das políticas ambientais pelo governo Bolsonaro, que finalizará em 2022, põe em jogo o futuro da cooperação multilateral voltada para o meio ambiente.

A repartição dos recursos destinados pelo Banco KFW foi pactuada de modo que 70% do financiamento do BMZ e 90% do BMU seriam destinados aos sujeitos locais do programa; os outros 30% do BMZ e 10% do BMU seriam usados para aprimoramento do SISA e de políticas públicas correlatas. Em valores, 19 000 000,00 € foram destinados às pessoas/famílias beneficiárias, aos territórios em que atuam e as atividades executadas, e 5 700 000,00 € para o SISA e políticas relacionadas (ACRE, 2020).

A educação, no contexto do programa, se manifesta subliminarmente no quadro que mais interessa aos propositores deste modelo de política. Está diretamente nas ações diametrais do contexto específico em que se processa a redução da emissão. Materializa-se na perspectiva em que o programa é referendado e executado nos espaços e vai produzindo alterações que se dão no modo de vida e na visão que os indivíduos têm sobre seu ambiente de vivência. Uma alteração que atinge à terra indígena, a unidade de conservação, o projeto de assentamento e, inclusive, as propriedades privadas.

Na alocação dos pecúlios do acordo com os proponentes, os sujeitos são envolvidos e têm que apreender a própria sistemática financeira para acessar os recursos e criar projetos com os elementos definidos pela organização. Nisso, as cooperativas de produção, os sindicatos e federações, as associações e organizações de produtores se veem obrigados a se educarem na lógica do capital para dispor do financiamento. O que é verificado pelas capacitações feitas com os agentes implementadores, na formação de agentes em sistemas agroflorestais, na criação de materiais didáticos que orientam os princípios, critérios e indicadores de REDD+, interligando padrões ambientais e sociais aos interesses da cooperação alemã.

[57]Nesta fase, o segundo montante é proveniente do Reino Unido, o que ocorre em razão de que, partir de 2016, o programa de REDD+ do Acre (Salvaguarda subnacional) foi integrado ao sistema nacional de salvaguardas (KFW, 2017).

No programa, a educação é também figurada como gestão do conhecimento e da informação e organizada através de formação e capacitação, de temáticas pertinentes aos subprogramas e seus múltiplos sujeitos. São variadas, envolvem elementos efetivamente sobre crédito de carbono, mas também elementos interculturais que passam por temas diversos, como clima, floresta, associativismo, cooperativismo, gestão de projetos, gestão de negócios, juventude, gênero e mercado (ACRE, 2018).

O programa traz a pobreza como uma de suas dimensões de alcance. Por via dos benefícios gerados pelos recursos financeiros destinados, os coloca na condição de atores quando trata que alcançará os beneficiários mais pobres. No entanto, estes não são atores, e sim sujeitos de um processo que os condicionará a um modelo de desenvolvimento econômico, num processo que vai se aglutinando com outros mecanismos institucionalizados no Acre e que cada vez mais engessa o modo de pensar e viver das pessoas.

A condição de sujeito é reforçada pela responsabilidade que é lançada sobre as famílias, sobre sua propriedade e até mesmo sobre o seu modo de vida. Cria-se, então, uma consciência coletiva, por vezes camuflada nas reduções das emissões e na preservação das florestas, mas fortemente definida no arcabouço sistêmico capitalista. O que os faz assumir consciente ou inconscientemente um fardo e carregar para si, como se o recurso despendido ou o acordo firmado anulasse o papel da nação de onde provém o investimento e como se esta permuta os redimisse, esquecendo-se da dialética e da materialidade da história humana, gerando assim um mercado compensatório[58].

Assim, ocorre uma responsabilização dos pobres pela conservação ambiental dos lugares em que habitam, com se pudessem frear o avanço do capital e suas consequências. Quando, na realidade, os próprios indicadores do programa identificam a posição real na conjuntura socioeconômica.

O Acre é um dos menores estados do Brasil, numa área de 164,221 km², apenas 2% do território brasileiro, uma população de 800.000 habitantes, apenas 200.000 vivendo em áreas rurais, os indicadores sociais são baixos e as taxas de pobreza são altas. Em 2019, a pobreza medida pela paridade de poder de compra era de 42,9% das pessoas (US$ 5,5 PPC) e a extrema pobreza (US$ 1,90 PPC) era de 16,1 da população (KFW, 2017; IBGE, 2019).

[58]Mercado compensatório, termo apresentado por Borges (2011) na definição de como o REDD deveria ser viabilizado para compensar o esforço da redução das emissões provenientes do desmatamento e pela conservação florestal.

Dessa forma, programas como este fomentam e promovem políticas públicas que, na verdade, são ineficientes, pois indicam que os povos da floresta são a solução para o desmatamento, numa forma de responsabilização em que:

> O custo social da redução considerável dos índices de desmatamento seria, portanto, muito menor do que é sugerido em pronunciamentos frequentes, que culpam a pobreza pelos problemas ambientais na região. Assim, estratégias como as que promovem as agroflorestas entre os pequenos agricultores são provavelmente ineficazes quando, na verdade, os pecuaristas latifundiários são os principais vilões (FEARNSIDE, 2020, p. 10).

Além disso, as causas do desmatamento no Acre não podem ser depositadas sobre os pequenos agricultores ou proprietários de terra, já que os grandes latifundiários são os que realmente interferem na conjuntura econômica e são também mais sensíveis ou beneficiados com às taxas de juros, investimentos, subsídios do governo para crédito agrícola, índice de inflação e preço da terra (FEARNSIDE, 2020). Portanto, o avanço do capital chega às comunidades rurais distribuídas pelo território acreano, "fetichizado" pelo manejo de produtos madeireiros, pelo estabelecimento de novas cadeias produtivas. Um processo de mercantilização da floresta que se falseia em melhorias de indicadores sociais. Uma ideia que é facilmente assimilada, já que a realidade tão precarizada encontra, em qualquer efeito mínimo, um grande avanço social.

4.1.2 Agenciamento econômico-formativo

As políticas públicas educacionais implementadas no Acre, a partir do início do século XXI, são resultado de um novo modelo de administração referenciado em elementos do agenciamento multilateral, administração gerencial, sob a justificativa de modernização da gestão e eficiência do gasto público com políticas sociais.

Dentre as diretrizes estratégicas, as ações estruturantes visavam ao desenvolvimento de programas e projetos na perspectiva do desenvolvimento social, foram executados como políticas setoriais da educação, ações de elaboração de planos estratégicos de gestão da rede ensino, reforma no funcionamento e descentralização de recursos, dados por uso de conceitos modernos da administração pública; qualificação dos trabalhadores em educação, reforma no gerenciamento e novos paramentos de escolha de gestores e com a criação de um sistema colegiado de gestão (ACRE, 2007). Assim, as reformas tencionavam a garantia de confiança,

credibilidade e investimentos por parte de instituições financeiras nacionais e internacionais (ACRE, 2011).

É nesse contexto que se estabelece o regime de colaboração entre o estado e municípios, visando ao reordenamento da estrutura física da rede, o estabelecimento de padrões de tipificação e de instituição de matrículas. A responsabilidade pelo provimento dos níveis e modalidade de ensino é compartilhada, ficando a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a tutela dos municípios, enquanto as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio sob a gestão do estado (ACRE, 2015).

Este modelo de gestão é uma dimensão da atuação sistêmica dos organismos multilaterais que ao financiarem os programas ao nível local pactuam o desenvolvimento de suas agendas. Embora os acordos fossem celebrados exclusivamente pelo estado do Acre e os bancos internacionais, todos os governos dos municípios que estavam no escopo descrito como objeto da contratação e de atuação eram envolvidos na promoção das políticas. Um processo definido pelo modelo de colaboração e que se mediava pela perspectiva de desenvolvimento econômico assumida.

Tanto o PDSA, o PROACRE, como o REDD são orquestrados interativamente para dar vazão ao modelo político que se processava há mais de uma década, em uma sistemática social alimentada por uma conjuntura legal vigorosamente construída e que se processava no plano de sua materialidade nas Zonas de Atendimento Prioritário (ZAPs), portanto, na qualificação do estado para os investimentos nacionais e multilaterais, como é descrito no Plano Plurianual 2016-2019, denominado *Governança e Economia Sustentável* (Figura 9).

Figura 9 – Portfólio de investimento do Estado do Acre (2016-2019)



Fonte: ACRE (2016, p. 13).

Os níveis de investimento multissetoriais objetivam dar continuidade aos projetos estruturantes para o desenvolvimento, incluindo a educação, no período 2016-2019, oriundos de operações realizadas com bancos e organismos multilaterais de crédito, nacionais e internacionais, como BIRD, BID, BNDES, CEF e KfW foram da ordem de R$ 1,57 bilhão, equivalendo a 36,6% de todo o investimento no estado (ACRE, 2016).

Por essa inferência, consegue-se chegar ao espelho da relação que se estabelece entre capital X educação e como chega aos indivíduos. Entre a organização multilateral e o sujeito, atuam os governos, por meio destes, são estabelecidos os programas de desenvolvimento, que orientam as políticas públicas educacionais que são ofertadas através de projetos ou programas, e são executadas na comunidade, materializados nas escolas e no seu modelo de formação.

É nesta mediação que se consolida o contexto ideológico do agenciamento da educação no Acre, que para além do ensino regular ofertado na rede pública, assume a característica da promoção do que se nomina como "programas especiais". Estas políticas são estruturadas para consolidar o ideário de "florestania" e seguir os arranjos do propalado desenvolvimento sustentável patrocinado por acordos com os organismos multilaterais e são minuciosamente articulados ao modelo de desenvolvimento comunitário estrategicamente instituído (ZAPS – CAUs, CAPs, COPs).

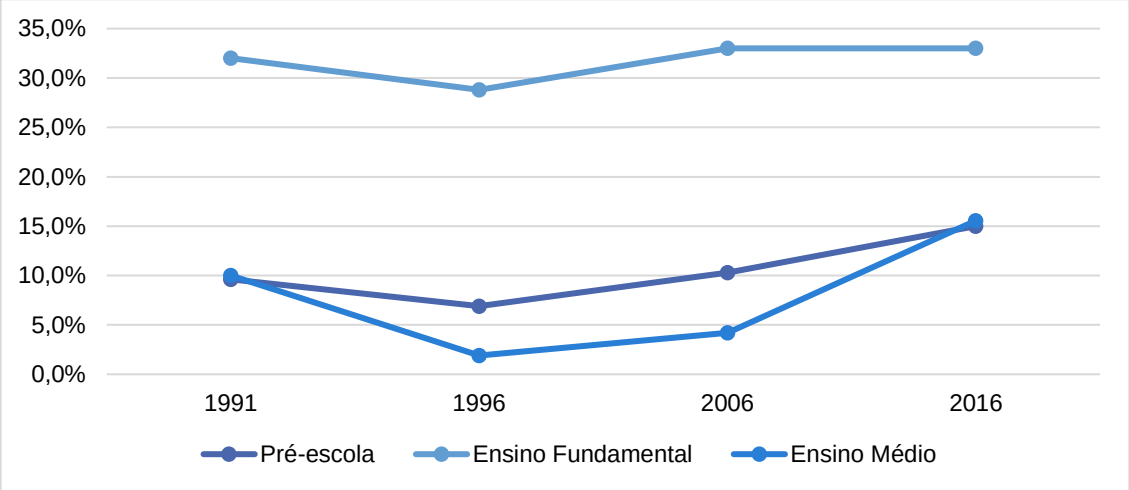
A política educacional, nessa lógica, é também definida e pensada para favorecer o ideário de desenvolvimento e são convertidas em programas diversos. Em geral, são arquétipos de políticas públicas que atuam para conter o efeito e não as causas que em definitivo produzem suas condições. Os projetos foram organizados basicamente para atuar frente a dois condicionais sociais principais.

Quanto ao problema de acesso à Educação Básica no Estado, cumpre-se destacar que, na relação população e analfabetismo no Acre, considerando as pessoas com 15 anos ou mais de idade por situação de alfabetização, indica-se que, em 1991, a taxa de analfabetismos era igual a 34,8% de uma polução total de 233.451 habitantes. Desses, no meio rural, a taxa de analfabetismo salta para 59,6% de uma população rural de 80.713 pessoas (INEP, 1997) e que até 1999 era incipiente o número de escolas rurais com oferta das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Do outro, os elevados índices de distorção idade-série, dos alunos da rede estadual, 65% enquadravam-se no problema no Ensino Fundamental e 75% no Ensino Médio (INEP, 2010).

Os números de matrículas de Educação Básica em 2005 na zona rural revelam esse complexo quadro. Ao todo, o ensino rural tinha 67.980 alunos[59], 40.668 estava nas séries iniciais e 10.142 estudantes nas séries finais do Ensino Fundamental, reduzindo-se para 1.531 no Ensino Médio. Este decrescimento no número de matrícula confirmava a urgência de uma política específica (INEP, 2010).

Os dados educacionais do ensino básico rural no Acre, em comparação detalhada dos percentuais de matrículas dos anos de 1991, antes da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e duas décadas pós LDB (1996, 2006 e 2016), são sintetizados no gráfico 8.

Gráfico 8 - Percentual de matrículas na Educação Básica no Acre – Meio rural em comparação



Fonte: INEP (1991; 1996; 2006; 2019).

Em comparação, os números da educação do Acre em 1991, expostos no gráfico, apresentam nas matrículas da Pré-Escola 9.023 alunos (9,6% no meio rural); das Classes de Alfabetização são 1.249 matrículas (1,4% no meio rural), no Ensino Fundamental, 89.198 (32% no meio rural); e no Ensino Médio, 7.305 alunos (10% no meio rural). Nos dados de 1996, os números da Pré-Escola são 12.591 matrículas (6,9% no meio rural); nas Classes de Alfabetização, 941 (1,7% no meio rural); no Ensino Fundamental, 123.620 alunos (28,8% no meio rural); e no Ensino Médio, dos 15.247 estudantes (1,9% no meio rural) (INEP, 2017).

Os números de matrículas de Educação Básica no Acre, em 2006, considerando que na Educação Infantil são 27.244 (rural - 150 matrículas de creches e 2.803 em pré-escola); no

[59]Na consolidação dos dados, a diferença numérica da totalização pelas matrículas ocorre em razão de não computarmos dos números da Educação Infantil, EJA e Educação Especial e/ou outros projetos, ou programas específicos.

Ensino Fundamental 155.829 (rural – 51.552, sendo 397 de correção de fluxo); no Ensino Médio 32.044 (rural – 1.342 matrículas), que reunindo com outras modalidades de ensino somam 68.790 matrículas no meio rural (INEP, 2006).

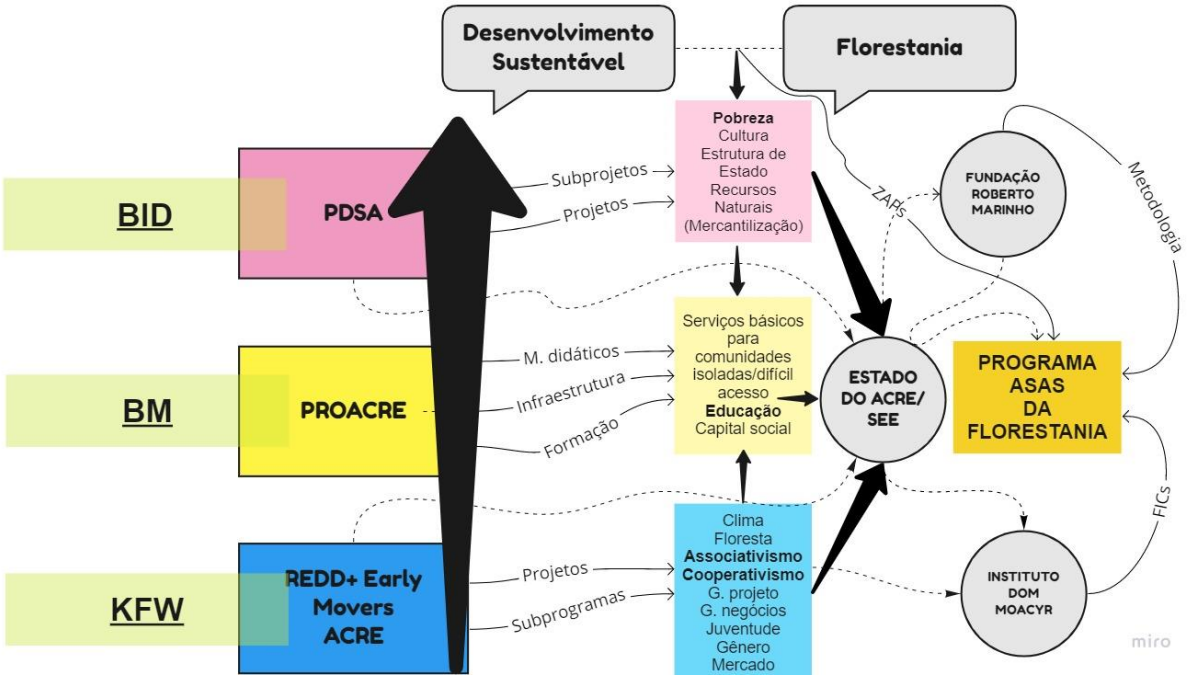
Em 2020, os números de matrículas da Educação Básica no Acre totalizam 260.644. Na Educação Infantil são 38.629 (rural - creche são 1.073 e pré-escola são 5.899); no Ensino Fundamental são 156.679 (rural – 52.191); no Ensino Médio, 37.835 (rural – 8.872); na Educação Profissional são 127 matrículas no meio rural, na Educação de Jovens e Adultos são 6.477 matrículas no meio rural (INEP, 2021).

Considerando que as CAPs e as CAUs apresentam especial déficit nas linhas supracitadas, as políticas educacionais são orientadas especificamente por programas especiais.

A lógica formativa é inerente ao agenciamento em curso e suas formas materiais e simbólicas tratam o desenvolvimento sustentável e florestania como a base formativa ocorrendo assim, através dos programas, alterações que são justificadas pelo enfrentamento da pobreza e o desenvolvimento da educação.

Os processos de falseamento que os sujeitos são aviltados, quando confrontados na construção formativa dos ideais do capital, se traduzem, por exemplo, no interesse por uma formação que privilegie o associativismo e o cooperativismo, para ganhar novos espaços, sendo a mercantilização da vida na floresta usada para fortalecer novos nichos de atuação capitalista. Para essa análise, apresenta-se a figura 10 com a estrutura desse processo.

Figura 10 – O agenciamento da política educacional no campo no Acre – Programa Asas da Florestania



Fonte: organização do autor (2020).

Nesse sentido, o Asas da Florestania, caracterizado na sequência, constituiu-se como um programa específico para o atendimento dessas comunidades rurais e de difícil acesso. Assim, é por meio dele que vai sendo levada uma proposta de serviço educacional para o campo, ainda que, no âmbito das CPOs, não consigamos ocultar que, para além do modelo formativo do programa, políticas específicas multissetoriais foram desenvolvidas diretamente (ACRE, 2005).

O Programa Asas da Florestania é uma política pública que objetivava possibilitar a continuidade dos estudos aos alunos da zona rural para consolidar novos indicadores que superassem o alto índice de interrupção dos estudos ao finalizar as séries iniciais do Ensino Fundamental. A não oferta das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio reverberava diretamente sobre o não sequenciamento dos estudos em continuidade às etapas anteriores.

O ensino rural público, nesse contexto, é resultado da adequação do modelo urbano institucionalizado. No Acre, é somente com o Parecer CEE/AC n. 25/2002 que se contempla um dimensionamento específico como política para o campo. Ao inaugurar uma diretriz operacional que estabelece uma proposta curricular para o ensino rural, são estabelecidos princípios norteadores para educação em zona rural.

Esse documento dimensiona em três níveis os princípios do ensino no campo. No entanto, efetivamente nenhum deles contempla as nuances da realidade rural no Acre. A resolução acabaria sendo alicerçada para inaugurar a implantação do formato educacional assumido pela rede de ensino nos anos subsequentes, abrindo-se para os elementos sociopolíticos da estrutura neoliberal.

Ao eleger princípios filosóficos, detalhados na solidariedade como a da natureza, respeito humano, bem comum, autonomia e responsabilidade, cidadania etc., assim como, os princípios políticos definidos pela inclusão, multiculturalismo e autonomia, os princípios pedagógicos dados pelo modelo de formação por competências, transversalidade, contextualização e vinculação ao mundo do trabalho, são ajustamentos da política nacional e efetivamente não representam transformações na realidade das escolas rurais de suas comunidades.

Em levantamento dos estudos desenvolvidos sobre o Programa Asas da Florestania, identificamos que a política se torna pauta de análise a partir de 2013. Dentre as investigações, podem-se destacar como prevalência os estudos de mestrados ligados à educação, desenvolvimento regional e questões ambientais. Para tornar mais precisas essas informações, são apresentadas no quadro 22 as informações reunidas.

Quadro 22 - Estudos desenvolvidos sobre o Programa Asas da Florestania

(continua)

Ano	Autor	Título	Objeto de Estudo	Prod.
2013	Carmem Paola Torres Alvarez	Governança da educação profissional e tecnológica: uma análise do contexto da Amazônia Ocidental	A Política de Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Acre	Diss.
	Maria Do Socorro Saraiva da Silva	Subsídio da borracha e sua relação com os moradores da Resex Chico Mendes: uma análise das contribuições socioeconômicas e ambientais	O Programa de Subsídio Estadual da Borracha e sua relação com os moradores da Reserva Extrativista Chico Mendes	Diss.
	José Valderí Farias de Souza	Educação do campo e da floresta: um olhar sobre a formação docente no Programa Asas da Florestania no alto Juruá/AC	A formação docente no Programa Asas da Florestania no Alto Juruá/AC	Diss.
2014	Erasmo Menezes de Souza	Educação ambiental no meio rural: estudo das práticas ambientais na escola união, reserva extrativista Chico Mendes em Xapuri, Acre	Práticas ambientais e atividades regulares desenvolvidas em sala de aula.	Diss.
2015	Adriana de Araújo Farias	Organização da educação do campo no Acre: classes multisseriadas e a questão do acompanhamento pedagógico	Acompanhamento pedagógico das classes multisseriadas de escolas rurais.	Diss.

Quadro 22 - Estudos desenvolvidos sobre o Programa Asas da Florestania

(conclusão)

	Francisca Adma de Oliveira Martins	A construção da identidade formativa e profissional do professor na Escola Rural Ribeirinha do Vale do Juruá: a pedagogia das águas.	O professor da escola rural ribeirinha	Tese
2016	Amarilio Saraiva de Oliveira	O Programa Asas Da Florestania/fundamental como varadouro de mão dupla: encurtando caminhos entre governo, escola e povos da floresta	O Programa Asas da Florestania/Fundamental	Diss.
	Kelly Cristina Costa Albuquerque	Asinhas da Florestania e o processo de escolarização de crianças amazônidas	o Programa "Asinhas", no período de 2009 a 2015	Diss.
2017	Simone da Silva Pinheiro	Asas Da Florestania: o "distante "e o "difícil" o discurso de educação para os povos da cidade/floresta	Estratégias discursivas inerentes ao Programa de ensino Asas da Florestania	Diss.
2018	Ana Paula da Silva Rodrigues	Programa Asas da Florestania Infantil – contribuição para a garantia da educação infantil na área rural de Acrelândia	Os Agentes de Educação no município de Acrelândia no Estado do Acre	Trad.
	Tatiane Correa De Faria Clem	Diretrizes para uma política de educação na Floresta Amazônica: O caso da Resex do Cazumbá Iracema-Ac, Brasil	Diretrizes Educacionais para Resex do Cazumbá-Iracema, AC.	Diss.
2020	Roberta Cristina Góbi	Educação infantil e regime de colaboração: análise de Planos Plurianuais de Governos Estaduais (2012 - 2015 e 2016 - 2019)	A atuação de governos estaduais para a oferta da Educação Infantil, nos Planos Plurianuais (PPAs) de 2012 - 2015 e 2016 – 2019	Diss.

Fonte: organização do autor (2020).

Verificamos que, embora os estudos apresentados sigam linhas diferentes no que tange à especificidade do objetivo de estudo, eles se integram e se aproximam entre si, tratando o programa como política pública de educação realizada no Acre. De uma forma geral, pode-se dizer que os autores abordam especificamente sobre o Asas da Florestania utilizando pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso, com enfoques qualitativos.

Depreendemos que estas análises alcançam conclusões semelhantes: o programa não conseguiu concretizar de fato a proposta do ensino básico de qualidade. As contradições achadas são: discrepâncias entre teoria e prática na oferta educativa; ensino dado por interesses divergentes (povos da floresta e governo); falta de uma formação para os professores que atenda em sua totalidade às necessidades formativas profissionais; infraestrutura e processos pedagógicos inadequados; ensino colonizador no meio rural, gestão deficiente e não priorização da educação no campo, e necessidade de formação crítica e emancipatória. No entanto, os estudos também revelaram que houve avanços significativos, mas não suficientes para atender às necessidades educativas da população do campo.

O Programa Asas da Florestania, em seus processos, assumiu dimensões que se compuseram de forma diversa. O ensino ofertado nos diferentes níveis foi verticalizado no decorrer dos anos e inseridos como categorias de formação, dando primeiro a oferta do ensino de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, depois passa a atender ao Ensino Médio e, por último, amplia-se para a promoção da Educação Infantil. Isso foi resultado da realidade das próprias negociações dos governos com as organizações financeiras e de consultoria do programa.

Apresenta-se, no quadro 23, como esses processos foram diversos, e algumas vezes desarticulados, o que se materializa no modo como o sistema de ensino algumas vezes publica documentos cujo efeito é retroativo e se dá de modo a corrigir alguma problemática que foi resultado da realidade em que se implantou o projeto. Essa inconstância na promoção da política educativa foi consequência também da forma desarticulada, o que reverbera no projeto de desenvolvimento econômico em curso.

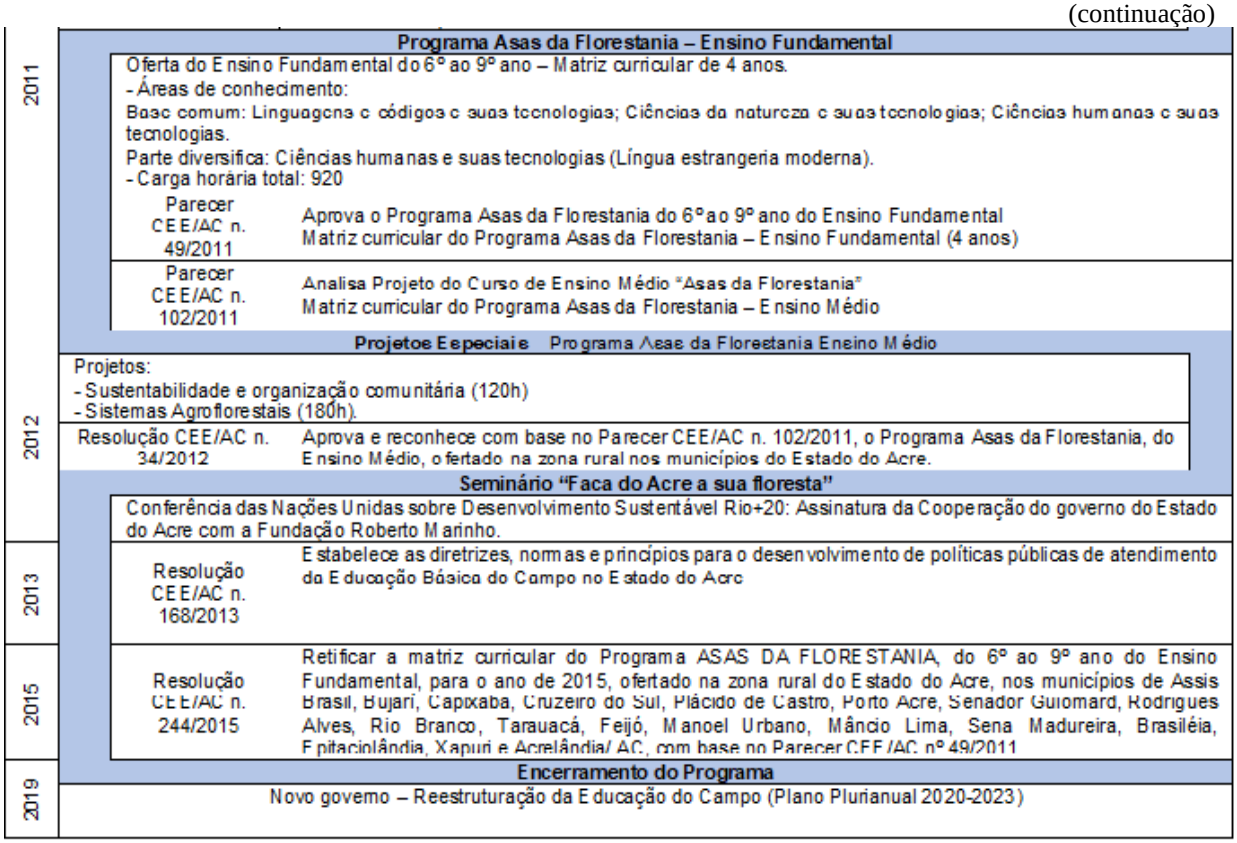
Quadro 23 - Dimensões do Programa Asas da Florestania (2002-2019)

(continua)

ANO	REFERÊNCIA LEGAL	DIMENSÕES QUE ASSUME O PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA
2002		**Parceria - Fundação Roberto Marinho**
	Parecer CEE/AC n. 25/2002	Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação no Meio Rural - oficializando a roupagem neoliberal.
2005		**Telessalas - Escolarização em comunidades rurais isoladas e de difícil acesso** Contrato/SEE n. 060/2005 – com a FRM Oferta do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano – Matriz curricular de 2 anos. - Disciplinas: Língua portuguesa, ciências, matemática, espanhol, história e geografia; Carga horária total: 936.
	Resolução CEE/AC n. 30/2005	Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Meio Rural dos Sistemas de Ensino do Acre - Resolução incorporada e alterada pela Resolução CEE/AC n. 243/2008.
2006	Parecer CEE/AC n. 51/2006	Aprova o Projeto de Oferta de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série para comunidades rurais de difícil acesso, encaminhado pela SEE/AC
	Resolução CEE/AC n. 45/2006	Aprovar o Parecer CEE/AC nº 51/06, o Projeto de Oferta do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, para comunidades rurais
2007		**Recebe a denominação:** **PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA** (Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano)
2008		**Programa Asas da Florestania – Ensino Médio** - Duração de 3,5 anos - Atendimento dos alunos concludentes do Asas da Florestania - Ensino fundamental. - **Matriz curricular**: Três áreas: Linguagens e códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; e Ciências e humanas e suas tecnologias. Parte diversificada: Língua estrangeira (Espanhol). Projeto Especiais: Sustentabilidade e organização comunitária; e Sistemas agroflorestais.
	Resolução CEE/AC n. 243/2008	Estabelece as diretrizes, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo no Estado do Acre, ampliando e incorporando, o que couber, a Resolução CEE/AC n. 30/2005
2009		**Programa Asinhas da Florestania** (Educação Infantil) Aulas domiciliares para crianças com idade de 4 e 5 anos. Caracterização: 6 Módulos; 20 Encontros; 2 vezes por semana; 2,5horas de Duração.
	Parecer CEE/AC n. 46/ 2011	Aprova o Programa Asas da Florestania para oferta da Educação Infantil.
	Resolução CEE/AC n. 161/2011	Aprova e reconhece com base no Parecer CEE/AC nº 16/2011, o Programa Asas da Florestania, para oferta da Educação Infantil nas comunidades rurais de difícil acesso.

Quadro 23 - Dimensões do Programa Asas da Florestania (2002-2019)

(continuação)



Fonte: organização do autor (2020).

Estas dimensões estão explicitadas na sequência, com seus fundamentos e apropriações, apresentando a materialidade da história dos processos no Programa Asas da Florestania, seja como dispositivos legais ou com outros elementos que interferiram em seu desenvolvimento.

Configurada a interrupção da oferta de educação no meio rural, em 2002, é firmada uma parceria com a Fundação Roberto Marinho com o objetivo de, para além da oferta do ensino multisseriado (1º ao 5º ano) já regularmente ofertado, garantir o acesso aos outros níveis de ensino para a zona rural e para os lugares mais isolados.

A proposta formativa inicial do Asas da Florestania era reavivar a metodologia do Projeto Seringueiro (1981-2007) e possuía motivações políticas e sociais para sua proposição. Se por um lado dava mais vazão ao projeto de governo da Frente Popular, por outro, seria a reafirmação do movimento do qual o próprio titular da Secretaria de Estado de Educação (1999-2006) e depois o governador (2007-2010) Arnóbio Marques queria ver consolidado. Marques havia presidido a ONG CTA que coordenava o Projeto Seringueiro, além de ocupar a pasta da educação desde a eleição do Jorge Viana à prefeitura de Rio Branco.

O não revigoramento pedagógico e comunitário do Projeto Seringueiro foi resolvido com a utilização da metodologia do Telecurso 2000 a partir da colaboração com a Fundação Roberto Marinho[60]. Embora as tratativas sejam de 2002, é somente em 2005 que, ao final da tramitação, é assinado o contrato de prestação de serviço entre o estado do Acre, através da Secretaria de Estado de Educação e a Fundação Roberto Marinho[61].

O objeto de contratação envolvia prestação de serviços de gestão, capacitação de docentes e de supervisão pedagógica e não era direcionado especificamente ao ensino no meio rural. Tratava-se, de forma geral, de um acordo de assessoramento a um projeto de correção de fluxo do Ensino Fundamental e Médio. Havia, no entanto, no contrato, a previsão de implantação das *Telessalas*[62] em comunidades rurais tanto de Ensino Fundamental como de Ensino Médio.

O acordo assinado gerou dois programas de correção da distorção idade-série, o Projeto Poronga - Ensino Fundamental e o Programa Especial de Ensino Médio (PEEM/Poronga), um projeto que se destinava a superar a interrupção de oferta de educação rural, no caso, o programa objeto da análise neste tomo.

Nas análises de Lima (2011); Souza (2014); CENPEC (2015) e Paula (2020), o Programa Asas da Florestania surgiu pela ação conjunto da Secretaria de Educação do Acre, Fundação Roberto Marinho e Instituto Dom Moacyr. No entanto, refutamos que o Instituto Dom Moacyr tenha atuado na criação do Programa, entretanto sua participação é um ensaio de ação que não se consolida e só foi proposta quando o programa se redimensiona para a oferta

[60]Medeiros (2018), ao discutir a relação público e privado, chama a atenção para o estabelecimento dessas parcerias, que transmitem a ideia da chamada crise do estado, lembra que não se trata de uma crise, mas de um problema estrutural do capitalismo, onde o Estado se coloca na vanguarda da superação dessa crise por meio do sistema neoliberal. Também lembra que, no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, com a diminuição da participação do Estado na administração pública, as parcerias público-privadas começaram a surgir. Afirma também que os benefícios de quem firma contratos nas parcerias público-privadas podem ser considerados superiores aos do governo. Ainda destaca que, ao contrário das concessões públicas, as parcerias entre público e privado acabam acarretando maiores custos para a administração pública, ao contrário se fosse uma concessão comum.

[61]Contrato/SEE n. 60/2005 – Para co-gestão, capacitação de docentes e supervisão pedagógica, no contexto do Projeto de Correção Fluxo Escolar, utilizando do "Telecurso 2000".

[62]A telessala é uma metodologia desenvolvida pela Fundação Roberto Marinho e seu formato pedagógico é voltado para defasagem idade-série e para se adequar às condições de vida e trabalho. A formação pode ser flexível, semipresenciais ou através de atendimento individualizado, os cursos são efetuados através componentes curriculares ou eixos temáticos orientadores/problematizadores ministrados por meio de módulos que são conduzidos por um mediador pedagógico. No conjunto metodológico, os alunos são divididos em quatro equipes e assumem atribuições/responsabilidades em atividades de socialização, coordenação, síntese e avaliação (PEREIRA, 2006; MENDONÇA, 2018).

do Ensino Médio, visto que o Instituto só foi criado em dezembro de 2005[63] e que, embora o programa inicie em 2005, as tratativas com a Fundação Roberto Marinho ocorreram desde 2002.

O projeto ganha a nomenclatura de Asas da Florestania em 2007, e atua no atendimento às quatro séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), especificamente para a formação em comunidades rurais e para os municípios isolados e de difícil acesso, em 2009 (PINHEIRO, 2016).

Consoante à necessidade, foram estabelecidas as metas de "universalização do acesso ao Ensino Fundamental nas comunidades isoladas e de difícil acesso" e "reorganização das escolas estaduais de acordo com as necessidades dos municípios e bairros" (ACRE, 2007; p. 51), no Programa de promoção da Educação Básica de qualidade para todos, Plano Plurianual 2008 – 2011, como se constata no planejamento, a prioridade era oferta de Ensino Fundamental, nesse sentido, compreende-se o nível de oferta com que é iniciado o Asas da Florestania.

A condução inicial do programa enquanto política pública é permeada por problemas estruturais e pedagógicos. Se o objetivo principal era verticalizar a oferta, na primeira matriz curricular do programa, priorizou-se efetivamente a correção da distorção idade-série. Na primeira versão de currículo do programa, só se atendeu ao Ensino Fundamental e a formação deu-se de forma aligeirada em dois anos, de modo que no primeiro ano fazia-se o 6º e 7º ano e no segundo ano do programa, o 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, o que era apenas uma adaptação do currículo comum.

Não obstante, contrapondo-se ao que é exposto por Lima; Oliveira e Rocha (2017) e Oliveira (2016), o programa, na sua concepção inicial e no curso de seu desenvolvimento, não pode ser caracterizado como política de correção de fluxo.

O projeto foi organizado em módulos, sistematicamente formulados de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e os Referenciais Curriculares do Estado do Acre. A proposta prevê a realização de abordagens temáticas regionais para contribuir com a qualidade de vida da comunidade.

A construção da prática pedagógica dos professores orientou-se pelas formações que receberam do Telecurso 2000. Esta reprodução de metodologia[64] deveria se efetivar de modo

[63]Lei n. 1.695, de 21 de dezembro de 2005 que "Cria o Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacir Grechi e dá outras providências" (ACRE. 2005).

[64]Esta metodologia encontra fundamentos na Teoria da Qualidade Total aplicada à Educação, que consiste na redução de custos, aumento da produção e redução da mão de obra, ou seja, aumento da produtividade e do lucro dos empresários. O que orienta mais fortemente a educação brasileira a partir das investidas neoliberais

que, na sala de aula, os alunos seriam orientados a cumprir funções em diferentes equipes, com tarefas específicas:

> 1) Socialização; 2) Coordenação; 3) Síntese e 4) Avaliação. Tais equipes fazem parte da metodologia do programa e trabalham no sistema de rodízio e tem por objetivo desenvolver nos alunos habilidades de organização, empenho, responsabilidade, gerência. Essas, por sua vez, devem fazer parte da aplicação metodológica das telessalas, sendo, portanto, parte constante do planejamento dos professores e atividade diária dos alunos (PINHEIRO, 2017, p. 58).

O trabalho pedagógico baseava-se numa condução metodológica configurada pelas atividades de acolhida, trabalho em equipes, aulas de orientação, problematização/motivação, atividades individuais ou em grupo, socialização dos conhecimentos, aulas complementares e avaliação (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2014).

No entanto, no plano plurianual 2008-2011, também previa universalizar o acesso ao Ensino Médio (ACRE, 2007). Em 2008, o projeto é ampliado para o Ensino Médio com uma matriz curricular que se diferenciava por, além de se organizar em áreas e disciplinas, se estruturarem três módulos ou partes. O primeiro módulo teria uma carga horária superior com 1.130 horas, os outros dois não teriam formação profissional e contariam com 830 e 820 horas respectivamente. Este formato foi aprovado pelo Parecer CEE/AC n. 102/2011 e Resolução CEE/AC n. 34/2012.

É também com a ampliação da formação para o Ensino Médio que se dá a inclusão de projetos especiais dentro da matriz formativa, processo que foi equiparado à parte diversificada e que se agrupava às áreas da formação da base comum. Num alinhamento aos programas de desenvolvimento econômicos do estado, são instituídas duas disciplinas especiais: Sustentabilidade e organização comunitária e Sistemas Agroflorestais (CEE/ACRE, 2012).

Nesse contexto, o Instituo Dom Moacyr se juntaria ao Projeto Asas da Florestania e passaria a desenvolver formação profissional atuando através de cursos de formação inicial e continuada em projetos de ensino orientandos pelo Zoneamento Ecológico Econômico. No entanto, a intenção se mostrou inexecutável, como nos é exposto por Pinheiro (2017, p. 51):

> Inferimos que o fato é que as FIC'S não funcionaram com êxito nas comunidades que, sem explicação, nasceu no seio do Instituto Dom Moacyr; morreu a caminho do

da década de 1990, que tencionava a aproximação do ensino público ao sistema produtivo. Com isso, é implementada proposta de administração escolar e para a educação voltada aos interesses do mercado, havendo inclusive um utilitarismo linguístico e a apropriação das pautas dos movimentos sociais e políticos em defesa de qualidade de vida e qualidade de ensino (SILVA JR, 1995).

> berçário, já que logo foi retirada da estrutura curricular do Asas Médio no ano de 2011.

A proposta de oferecer também formação técnica e científica através de formação inicial e continuada teria por base os elementos do ZEE, bem como os estudos desenvolvidos sobre o perfil dos alunos e da vocação produtiva das comunidades rurais realizados pela SEE e o Instituto Dom Moacyr. Esse processo definido como projetos especiais e em sua matriz curricular, seriam ofertados os cursos como disciplina, o que corresponderiam a 26% da carga horária do primeiro módulo do curso (CEE/AC, 2011).

A qualificação profissional se dividiria em atividades teóricas e práticas e se daria com a formação nos cursos de Processamento artesanal e derivados do leite; Sistemas Agroflorestais (SAF's) e hortas ecológicas; SAF e Criação de abelhas nativas; SAF e reflorestamento; e Roçados sustentáveis e avicultura. Em todos os cursos FIC's havia os componentes curriculares: Sustentabilidade e Orientação comunitária, somando-se à área específica, além dos elementos voltarem para o processo produtivo em suas especificidades bem como para a gestão e negócios (CEE/AC, 2011).

Em crítica ao projeto, Pinheiro (2011) explica que o acordo impedia a diversidade de possibilidades de ações didático-pedagógicas e tornou-se uma sequência rígida, homogênea e linear de experiência curricular em que a fundação das Organizações Globo fornecia suporte didático e mediático, esvaziando as identidades e culturas locais. Lembrando, inclusive, que a metodologia do Telecurso 2000 foi criada ainda na Ditadura Militar para alfabetizar trabalhadores através de imagens, vídeos e cadernos resumidos dos conteúdos. Além disso, destaca também que todo o material didático utilizado reproduzia a realidade dos centros urbanos do país e em nada contemplava os espaços e a linguagem dos povos da floresta.

A proposta de integrar o IDM ao Programa não poderia ser exitosa, careceria de uma rede consolidada de educação profissional com condições estruturais e pedagógicas apta a alcançar o vasto número de sujeito que receberia oferta da educação por via do Asas da Florestania.

No período de 2008 a 2011, apenas 34,5% das turmas foram atendidas com a formação profissional no programa, o que levou o Conselho Estadual de Educação a reconhecer e autorizar a certificação dos alunos desvinculada aos projetos de FIC's, ainda que o Parecer CEE/AC n. 102/2011 fizesse tal recomendação a Resolução CEE/AC n. 34/2012, publicou matriz completa que incluía os projetos especiais.

Alvarez (2013), ao discutir as políticas de educação profissional no Acre esclarece que, para que uma política de educação para o trabalho se efetivasse, deveria haver uma adaptação às especificidades da região com o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, técnicas e tecnologias voltados para o desenvolvimento local. O que justifica a impossibilidade de atuação do Instituto.

As condições de oferta do Programa, para além das problemáticas de sua concepção inicial, da questão da qualificação dos professores que atuariam em condição de revezamento e por grandes áreas, algumas das quais sem formação específica, enfrentavam o problema de infraestrutura para oferta. Nem sempre a escola com condições mínimas seria o espaço real de oferta da modalidade de ensino, algumas vezes espaços alternativos (casa de um morador da comunidade, um salão de associação ou de uma igreja, uma casa de farinha, um espaço aberto de uma escola) foram improvisados como sala de aula.

A superação da lógica de organização da escola multisseriada e do professor polivalente não é realizada, sendo apenas reorganizada, já que o professor exerce a monodocência[65] apenas separado pelas grandes áreas do conhecimento. Os professores fazem o revezamento de turmas em distintas localidades, de modo que ele passa a ser itinerante. O regente da área de Linguagem e Códigos faz alternância com o de Ciências da Natureza e posteriormente com o de Ciências Humanas, os três intercalam-se sem uma ordem específica, dando assim a oferta da educação por rodízio em disciplinas distintas unificadas em três grandes áreas.

A partir de 2012, a política foi ampliada para oferta de Educação Infantil[66]. A versão do projeto foi chamada de *Asinha* e assumiu uma metodologia específica. Os professores deslocavam-se e em domicílio e ensinavam as crianças com idade de 4 e 5 anos, fazendo atendimentos individuais em suas casas. A proposta de ensino era composta por seis módulos, 20 encontros, em momentos que eram realizados duas vezes por semana, com um tempo médio de duas horas e meia e os pais também estariam envolvidos neste trabalho. (SOUZA, 2013; CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2014).

[65]Conceito definido por Araújo e Souza (2017, p. 13) como "ação educativa consciente que se constitui no ensino, na gestão de contextos educativos, na gestão das aprendizagens de todas as áreas do conhecimento que perpassam o currículo escolar, na gestão comunitária, na organização do espaço escolar e na representação imagética da escola enquanto instituição estatal".

[66]A oferta de Educação Infantil zona rural também era deficiente, em 2005, o número total de matrícula de Educação Infantil no Acre, incluindo a rede privada, era de 26.835 alunos, deste total na zona rural eram apenas 210 matrículas em creches e 2.318 em pré-escola (INEP, 2010).

Tanto o PDSA quanto o PROACRE promovem investimento direto no projeto, tanto em questão de infraestrutura como em formação dos professores. Nos dois primeiros anos, a formação continuada dos profissionais do Asas da Florestania foi realizada pela Fundação Roberto Marinho, depois passou a ser desenvolvida pela equipe de ensino rural da Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE) e posteriormente foi assumida pelo Instituo Abaporu, que faz, inclusive, a produção de materiais de orientação curricular para toda a rede de ensino, em contratações feitas pelo poder público.

O papel do KFW é perspectivado no Programa Asas da Florestania por via da atuação do IDM que assumiria o papel de prover formação que se enquadrasse à perspectiva do financiamento por meio da REDD. A formação, ao atingir os indivíduos e suas famílias, seria também indutora da sistemática do crédito de carbono. Além disso, este modelo de formação funcionaria, como uma espécie de assistência técnica que se somaria diretamente com outras estruturas governamentais setoriais, fazia usufruto direto dos recursos do banco alemão, como IMC, SEMA, IMAC, CDSA, ITERACRE, SEAPROF, SEDENS, SEAP, FUNTAC, SETUL, SEPN e SEE.

Dentre os problemas identificados no desenvolvimento do Projeto, destacam-se dois. Um primeiro é sistematizado por Souza (2013) e refere-se à disposição de recursos tecnológicos para os professores desenvolverem suas atividades, uma realidade que lhe é apresentada através de depoimento dos docentes. O segundo, colocado pela coletânea *Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, diz respeito aos casos de transferência de alunos para o ensino regular, as instituições encontravam dificuldades para reajustar os alunos nas turmas regulares, já a metodologia era modular e dada por grandes áreas, sendo que, em muitos casos, os alunos haviam cursado apenas um módulo, ou ainda uma única disciplina, daí o desafio de espelhar o currículo, ocorrendo algumas vezes do aluno interromper o ano letivo e só reiniciar no ano seguinte (INEP, 2010).

Por outro lado, é impossível negar que a oferta da Educação Básica no meio rural tenha melhorado sua cobertura do ponto de vista quantitativo e do problema de interrupção de oferta. Referenciado, em 2020, o Ensino Fundamental nos anos iniciais somou 30.653 matrículas e os anos finais, 21.538. O Ensino Médio, grande gargalo, 8.872 matrículas (Censo Escolar/INEP, 2021).

A conjuntura do projeto é operada com certa volatilidade e vai sendo desdobrada e alcançando novas dimensões. Figura-se uma reprodução que se consolida pela lógica do capital, atuando em conjunto, se ramifica para alcançar nos espaços e indivíduos e promove em todos a incorporação de novos conhecimentos e habilidades (SOUZA, 2013), transferindo para o seu contexto de vida social e de sua formação pessoal habilidades desse novo conceito de cidadania e a capacidade empreendedora. Esta é construção do capital que transforma a educação em produto e a utiliza para perpetuar e dominar seus interesses.

Percebe-se, ao longo do desenvolvimento do Projeto, um descompasso em sua função. A princípio o objetivo era efetivar o acesso ao ensino de 6º ao 9º do Ensino Fundamental, depois estende para o Ensino Médio.

A primeira iniciativa, no entanto, volta-se para a distorção idade-série e concentra uma estrutura curricular em dois anos de formação, não contemplando a parte diversificada do currículo e sendo colocado como necessário apenas o desenvolvimento de projetos complementares.

> Neste caso, o Asas da Florestania foi implantado no acre em 2005, atendendo 367 alunos em 26 turmas distribuídas em 07 municípios. Aprovado pelo CCE (Conselho Estadual de Educação) de acordo com o PARECER CCE / AC Nº. 051/2006 e RESOLUÇÃO CEE/AC Nº 45/06 em 29 de agosto de 2006 (BLOG DA VERINHA, 2016).

Na primeira estrutura curricular, os componentes de ensino são tratados isoladamente e o aligeiramento da formação não se preocupa com a qualidade do processo formativo, apenas com a correção da oferta. Os quatro anos finais do Ensino Fundamental são comprimidos em cargas horárias que não correspondem às necessidades de aprendizagem já desafiadoras.

Os projetos acabavam trazendo outros problemas para a rede de ensino, pois os discentes tinham que permanecer, no mínimo, dois dias no contraturno, numa escola que já apresentava condições precárias para um único turno. Além disso, os projetos não dialogavam com as necessidades reais dos alunos e de suas comunidades, não considerando que os alunos são também trabalhadores e desde crianças participam do provimento do sustento familiar (PINHEIRO, 2016).

A segunda matriz curricular do Ensino Fundamental, ofertada em quatro anos, foi implantada em 2011 e aprovada junto ao Conselho Estadual de Educação através do Parecer CCE/AC n. 49/2011 e Resolução CEE/AC n. 220/2011. A estrutura do currículo se diferencia

da anterior por dividir as unidades disciplinares por áreas do conhecimento e por contemplar a parte diversificada com o ensino de língua estrangeira moderna.

Essa política educacional materializou-se preterindo uma atuação estatal focada na gestão. Uma perspectiva administrativa dada pela efetivação de um espectro de conhecimentos voltados para coordenar ações, instituições e atores com estratégias de gerenciamento e de negociação característicos das instituições financeiras (RIBEIRO *et al.*, 2020). Dando ênfase à forma como as políticas de educação, como os serviços públicos são levados a novos grupos sociais, como os povos da floresta. No entanto, não existindo efetivamente uma preocupação com desenvolvimento pedagógico e a qualidade da educação, já que a oferta segue precarizada.

4.2 DO AGENCIAMENTO EDUCACIONAL DO CAMPO AOS FETICHES DOS SUJEITOS SOBRE EDUCAÇÃO E PAUPERIZAÇÃO NO VALE DO JURUÁ-ACRE

Esta seção apresenta os pressupostos e elementos que emergem do tratamento e análise dos dados da pesquisa de campo. A abordagem é resultado da conjuntura categorial característica do método preposto, da conjuntura bibliográfica e documental dos conteúdos resultantes da análise agregadas as categorias de análise geradas desde a organização das entrevistas semiestruturadas até as categorias e subcategorias resultantes da imersão dialética. Expõe-se, assim, como desfecho, a soma da conjuntura investigativa e a materialidade manifesta pelos participantes da pesquisa e pelos movimentos do método como resposta ao problema: “Quais as relações entre Educação do campo e pobreza para os jovens da região do Vale do Juruá no Estado do Acre?”

Tendo o materialismo histórico-dialético em seu arcabouço teórico/prático para a pesquisa, traçamos uma construção que revela pela força metodológica as categorias centrais: **Trabalho**, **Educação**, **Desenvolvimento**, **Comunidade** e **Pauperização**.

O conjunto de participantes envolvidos na Educação Básica do campo e em seus programas que alcançamos na investigação é composto por alunos, professores e gestores dos cinco municípios que compõem o Vale do Juruá-Acre. Foram entrevistados 8 alunos, 9 professores e 4 gestores dos municípios de Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter e Rodrigues Alves. O tamanho da amostra foi reduzido devido à problemática trazida pela pandemia de covid-19, que impediu o funcionamento das escolas e a

circulação de pessoas para atender às medidas sanitárias adotadas pelos governos locais. (Quadro 24).

Quadro 24 - Participantes e lócus da pesquisa

N.	Código	Lócus	Idade	Sexo
Alunos				
1	A1MalT	Marechal Thaumaturgo – Comunidade Triunfo	17	F
2	A2MalT	Marechal Thaumaturgo - Comunidade Triunfo	15	F
3	A3CzS	Cruzeiro do Sul - Comunidade Pentecoste	15	F
4	A4CzS	Cruzeiro do Sul - Comunidade Pentecoste	15	F
5	A5RO	Rodrigues Alves - Comunidade Pucalpa	15	F
6	A6RO	Rodrigues Alves - C. Sta. Maria I - Igarapé Apuí	19	M
7	A7RO	Rodrigues Alves - C. Sta. Maria I - Igarapé Apuí	15	F
8	A8RO	Rodrigues Alves - C. Sta. Maria I - Igarapé Apuí	20	F
Professores				
1	P1RA	Rodrigues Alves - C. Sta. Maria I - Igarapé Apuí	35	F
2	P2MalT	Marechal Thaumaturgo - Fazenda Cachoeira	35	M
3	P3ML	Mâncio Lima – Comunidade Barão	40	F
4	P4ML	Mâncio Lima – C. Ramal do Feijão Insosso	42	F
5	P5MalT	Marechal Thaumaturgo – C. Foz do Tejo	30	M
6	P6RO	Rodrigues Alves - C. Sta. Maria I - Igarapé Apuí	47	F
7	P7PW	Porto Walter – Comunidade	48	M
8	P8CzS	Cruzeiro do Sul - Comunidade Pentecoste	54	M
9	P9MalT	Marechal Thaumaturgo - Comunidade Triunfo	38	F
Coordenadores				
1	G1CCzS	Cruzeiro do Sul – Núcleo da SEE	35	F
2	G2CMalT	Marechal Thaumaturgo – Núcleo da SEE	47	F
3	G3CCzS	Cruzeiro do Sul - Comunidade Pentecoste	47	F
4	G4CPW	Porto Walter – Núcleo da SEE	37	M

Fonte: Organização do autor (2020/2021).

A investigação partiu de três campos analíticos estruturais. No Campo 1 – Educação do campo; Campo 2 – Pauperização, e Campo 3 – Relação entre educação e pauperização, com direcionamentos específicos para cada um dos três segmentos de participantes. Perscrutamos também, neste ponto, a resolutividade da questão norteadora: "Que políticas educacionais têm sido dirigidas aos jovens nas escolas do campo do Vale do Juruá - Acre e que relações têm com a agenda global dos organismos multilaterais e a extrema condição de desigualdade social?".

A coleta dos dados[67] da pesquisa deu-se através da visita *in loco* nas comunidades e por meio de ligação telefônica. A variação na modelagem da coleta é justificada pelo quadro agravante da pandemia já contextualizado na introdução da tese.

Para a manutenção dos preceitos éticos da pesquisa, geramos a codificação que identifica as informações, mas garante o sigilo das identidades dos participantes. Os códigos

[67]O pesquisador, em todas as atividades da investigação, seguiu as normas sanitárias para evitar a contaminação dos entrevistados.

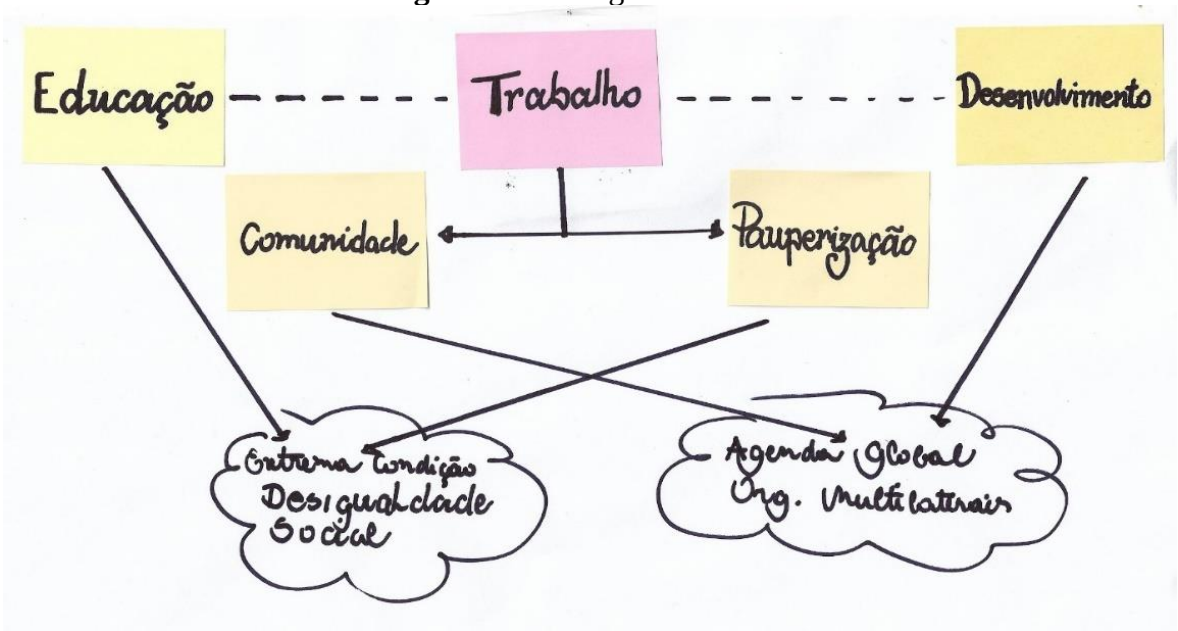
são compostos por elementos alfanuméricos. Nos elementos alfabéticos, o “A” corresponde à identificação do entrevistado que é aluno; “P”, quando se trata de professor, e “G”, quando a entrevista foi concedida por um gestor. Além das siglas, visando à transparência das informações, identificamos o lócus de origem dos investigados, sendo os mesmos codificados em “CzS”, quando trata-se de Cruzeiro do Sul; “ML”, de Mâncio Lima; “MalT”, para designar a origem em Marechal Thaumaturgo; “PW”, de Porto Walter, e “RO”, para Rodrigues Alves. No segmento de gestores, também utilizamos o “C” para identificar que se tratava de coordenadores pedagógicos, de ensino ou de área. Assim também todos os dados foram tratados com a identificação numérica que, além de diferenciar o informante, quantifica os envolvidos da pesquisa.

Para a organização do material coletado, foram criados, após o processo de transcrição das entrevistas, quadros com extratos de falas, que foram analisados, identificando-se temas ou unidades dialéticas de significação ou contextos, seus percentuais de cobertura e, nessa convergência, identificavam-se subcategorias até chegarem-se às categorias. Este processo foi mediado pelo uso do *Software Nvivo,* versão de 18/03/2020, ainda que tenhamos optado pelo seu emprego parcial em razão da concretude e liberdade dialética do materialismo histórico.

O conjunto analítico é caracterizado por cinco categorias centrais, as quais são concatenações que convergem com os elementos construídos em primeiro plano na análise bibliográfica e documental, mas, sobretudo, inaugura constituintes característicos da realidade investigada.

Na conjuntura material capturada nos documentos gerados pela transcrição das entrevistas, percebemos a mediação da categoria central **Trabalho** com as demais categorias, sendo elas: **Educação** e **Desenvolvimento**, que estão por sua vez também calcadas pelas categorias **Comunidade** e **Pauperização** (Figura 11).

Figura 11 – Categorias centrais



Fonte: Organização do autor (2021).

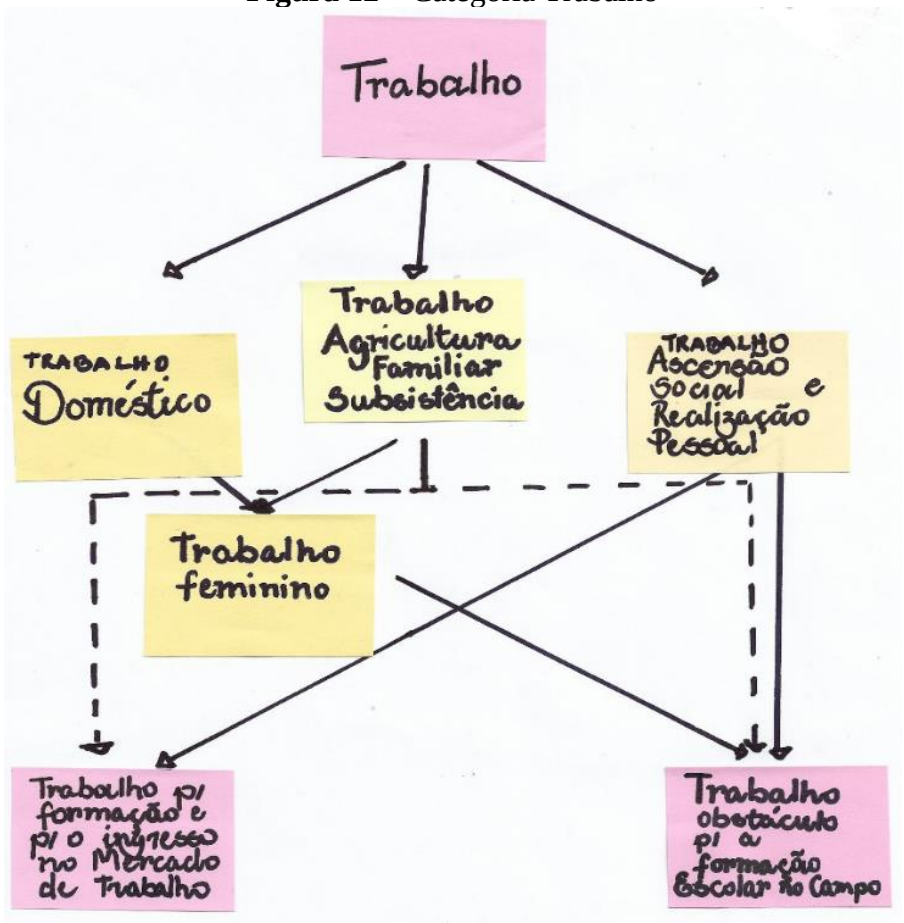
O esboço de análise também manifesta uma ordem de relação direta entre as categorias *Educação* e *Pauperização* com a vertente "Extrema condição de desigualdade social" em relação aos jovens do campo, assim como as categorias *Desenvolvimento* e *Comunidade* estão ligadas ao elemento "Agenda global dos organismos multilaterais". Tais proposições são aprofundadas quando fazemos a análise detalhada das categorias estruturadas a partir das entrevistas.

4.2.1 O Trabalho na relação "Trabalhar para estudar" x "estudar para trabalhar"

O **Trabalho** se manifestou como categoria central. A este respeito, Marx et al (2020) nos lecionam que, por ser a categoria fundamental do ser social e por produzir a existência do homem como atividade vital, ele produz e reproduz na vida material a satisfação das necessidades sociais, culturais e estéticas.

O trabalho também é o principal aspecto que diferencia as relações que são estabelecidas no campo. Na Figura 12, que apresenta as subcategorias que emergem deste ambiente, vemos a dimensão *Trabalho na agricultura familiar de subsistência,* o conjunto de relações que se estabelece com as outras subcategorias. Portanto, as variáveis *Trabalho doméstico* e *Trabalho como ascensão social e realização pessoal* são subcategorias que se ligam ao fazer agrícola, que é determinado pelas relações produtivas do capital.

Figura 12 – Categoria Trabalho



Fonte: Organização do autor (2021).

A natureza da organização do trabalho no campo, especificamente na conjuntura em evidência, também segmentou com uma extensão diferencial e por agregação apresentou a intensificação do *Trabalho feminino*, uma subcategoria que surge ao evidenciar a materialidade com que as mulheres, além de atuarem no trabalho agrícola de subsistência, também assumem a responsabilidade pelo trabalho doméstico.

Nestas relações, existem forças que estão em curso, mas que ao mesmo tempo são arranjadas para confluírem. Tanto o trabalho na agricultura de subsistência quanto o doméstico, o feminino, como a ascensão social, são postos em relações contraditórias onde o trabalho deve ser o impulso para a formação e para o ingresso no mercado de trabalho.

Essa perspectiva, que é corrente entre os participantes da pesquisa, denota a ideia de desvalorização do trabalho no campo e reafirma o ciclo de exploração no qual estão envolvidos. Por essa percepção, o indivíduo deve trabalhar para ter condições de receber formação, que lhe alicerçará para o mercado de trabalho, pois sendo a produção de subsistência nula, do ponto de vista de geração de lucro, ela não se modela ao imperativo econômico, mas o trabalho no campo,

como marco para ascensão social, firma-se num vazio insólito, assim, aquilo que seria a base para as transformações do ponto de vista individualizante é verdadeiro obstáculo para a formação escolar no campo.

A agricultura familiar de subsistência com uma dimensão do trabalho é caracterizada por um processo extremamente degradante, que não poupa nem mesmo as crianças. A prevalência da produção dar-se pelo cultivo da mandioca para o feitio de farinha, o que envolve um longo ciclo que vai desde a preparação da terra até a fase final de comercialização.

> P1RA: Eles têm um problema muito grande com a questão do trabalho (*forte entonação*), eles trabalham muito na roça, muito na casa de farinha, então tem pais aqui que dizem vamos passar a semana fazendo farinha, aí o aluno passa a semana faltando aula para ajudar o pai e a mãe na casa de farinha. Os pais não têm aquela consciência que o ensino é prioridade, para eles, a prioridade, é o trabalho. E você já pensou, eles perdem uma semana de conteúdo, quando eles voltam, já está perdido, você não tem como recuperar uma semana, o pior que acontece aqui é isso. Eles não têm essa consciência (*forte entonação*), para eles, o principal é isso. Quando não é, eles dizem: professora, tenho que sair hoje cedo, porque eu vou arrancar mandioca. Para fazer a farinha no outro dia, eles saem cedo, porque se tu não liberar, é uma crítica por cima da outra. Então, vamos supor que eles saiam ali depois da merenda, porque eles têm que merendar primeiro, sai depois da merenda e ali ele vai retornar daqui a dois dias, porque ele vai raspar num dia, raspar a mandioca e, no outro dia, ele vai torrar para fazer a farinha, então ali tu vais ver ele com dois dias. O que acontece aqui muito é isso aí, a questão do trabalho na roça atrapalha muito o estudo, o ensino na sala de aula, porque eles faltam muito.

O extrato P1RA traduz a lógica caracterizante de um processo que consome as possibilidades de transformação social, pois, para estudar, deve-se ter condições mínimas para acessar a escola, condições essas que são geradas pela capacidade de produzir e integrar monetariamente o que se produziu. O trabalho, desse modo, é a contradição real que se impõe entre a perspectiva de ascensão social e uma dada possibilidade de formação. Destaca-se, nesse sentido, o que alicerça a interpretação de P1RA, o pensamento de que: “o trabalho na roça atrapalha muito o estudo”.

A natureza da análise da categoria Trabalho solidifica outras variáveis que convergem para esclarecer o papel dos jovens no processo produtivo.

> A4CzS: Eu ajudo quando vamos fazer farinha, ajudo na raspagem, na lavagem, quando vai torrar na peneiração, mas normalmente eu fico mais em casa, arrumando a casa, fazendo essas atividades, trabalho doméstico. Durante a semana, normalmente a gente faz na quarta e na quinta, porque necessita de dois dias, na quarta, a gente raspa e o trabalho pesado fica mais para o meu irmão e meu pai, que é arrancar mandioca e levar para a casa de farinha, chegando lá, a gente raspa e o trabalho é mais ou menos assim, da manhã a até duas da tarde. Meu irmão tem 17 anos. Em casa, é o trabalho doméstico lavar a louça, passar pano na casa, dobrar roupas, essas coisas assim, coisas simples.

A atuação dos jovens, caracterizada em A4CzS, reforça a sua inserção precoce no processo de produção, ao mesmo tempo em que favorece a compreensão que a égide é conferida sua integração ao mundo do trabalho. O programa ou projeto de Educação no campo, ao se esquivar da consideração dessa realidade tão característica, torna a educação alheia ao estudante e rebaixa as suas necessidades a elementos insignificantes.

As dificuldades geradas socialmente pela incorporação precoce ao mercado de trabalho, acrescidas também da necessidade de cuidado de irmãos menores, estão conexas e dizem respeito ao papel do jovem que é precocemente conduzido para o trabalho. Colaborar na renda familiar é um processo desgastante para o indivíduo que, desde sua infância ou juventude, tem que envidar esforço pelo seu sustento e de sua família, isso lhe toma espaço e condições de aproveitamento da escola. Esta é uma das grandes perversidades do capital. Em relação ao trabalho de cuidar dos irmãos, é uma reprodução da lógica impiedosa do capitalismo, os pais vão ao trabalho, o ganho laboral não dá condições mínimas para prover o sustento e arcar com despesas como essa. O estado burguês não se interessa por isso, cabe ao irmão mais velho assumir a responsabilidade pelo cuidado dos menores e arcar com os prejuízos produzidos em sua educação. Uma construção que não é isolada e muito menos uma opção, é parte do processo de expropriação dos pobres (SILEONI, 2006).

Essa dinâmica de contradições, ainda que não seja intencional, é reforçada por professores e gestores que, ao não perceberem essa conjuntura estrutural, tomam o trabalho como o problema, quando, na verdade, a problemática está na degradação forçosa e resultante de sua intensificação para a garantia de subsistência.

Como se confere no extrato de P6RO: “Eles trabalham e nós dizemos para eles que para eles não viverem nessa vida, no roçado, trabalhando braçalmente, eles têm que estudar para arrumar um trabalho”.

O trabalho, nesse sentido, não é classificado como uma atividade indispensável à vida, um processo mais que necessário na relação do homem com a natureza, o que lhe garante existência material, condições de vida, condições a reflexão e liberdade (MARX, 2020), apresentando apenas como um equivalente à sobrevivência, resultando-se assim numa percepção ou fator que confirma a extrema condição de pauperização ou as desigualdades sociais a que está submetido.

A combinação destes elementos que caracterizam o trabalho no campo, intensificado pelas contradições pungentes de “trabalhar para estudar” e “estudar para trabalhar”, não se dá

ao acaso, é resultante dos atributos do capital que reverbera como necessária a integração ao mercado de trabalho e que já produziu e reproduz em diferentes nuances os seus elementos e a posição dos sujeitos ao semear a ideia de desenvolvimento e ao mesmo tempo ceifar as suas possibilidades.

Nesse sentido, um projeto de educação que não considera o trabalho como realidade do campo, mas que o considera como obstáculo para formação, não visa, em hipótese alguma, ao desenvolvimento, tampouco o desenvolvimento está no modelo educativo contingenciado pelo agenciamento da educação pelo qual tem-se consolidado a educação pública no campo no Vale do Juruá.

Na análise da dimensão de trabalho para ascensão social e realização pessoal, sobressai-se um sentido de individualização que é gerado para e pela coletividade, o que é também um processo pelo qual se forja a hiperresponsabilização do sujeito pelo seu êxito, ao mesmo tempo em que justifica a natureza precária de suas condições socioeconômicas e de como tem acesso ao ensino formal.

Nos extratos (Quadro 25), expressões de ordem, como “a gente conseguir”, “eu terminar meu ensino”, “eu tenho que dar o meu melhor”, “a gente trabalha mais”, “eu queria arrumar um trabalho”, “gostaria de conseguir o trabalho”, as quais permeiam as unidades de contexto da subcategoria trabalho para ascensão social e realização pessoal, denotam como se edifica este processo.

Quadro 25 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	%UR/ TEMA	UNIDADE DE CONTEXTOS/EXTRATOS DAS ENTREVISTAS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
A Educação no campo e sua relação com a extrema condição de desigualdade social	0,66	A1MalT: Para a gente conseguir um trabalho, só com um Ensino Médio completo.	Trabalho para ascensão social e realização pessoal	TRABALHO
	1,32	A2MalT: Depois que eu terminar meu Ensino Médio, eu já quero procurar uma faculdade para eu fazer e aí já penso em ter um (trabalho?).		
	1,45	A2MalT: É porque eu tenho que dar o meu melhor para minha família, trabalhar bastante e realizar todos os sonhos (segmento de texto incompreensível).		
	3,00	A4CzS: Emprego fixo, carteira de trabalho, é porque, lá na comunidade, pelo menos na minha família e os irmãos do meu pai e da minha mãe, a gente trabalha mais na agricultura, fazendo farinha para vender e comprar as coisas para casa e a minha mãe trabalha com costura, ela faz algumas coisas para vender, para ajudar na casa.		
	1,84	A6RA: Eu queria arrumar um trabalho para poder ajudar eles, meus irmãos e tudo mais. Fazer uma faculdade, arrumar um emprego.		
	2,64	A8RA: Gostaria de conseguir o trabalho de servente.		
	0,83	G2CMalT: A contribuição do programa tanto era atender as pessoas de baixa renda como oportunizar eles para o mercado de trabalho. Quando eles estavam estudando ainda como estudante, eles já eram professor, aqueles que mais se destacavam, eles já terminavam o Ensino Médio deles e já trabalhavam na própria comunidade.		
	0,85	G2CMalT: (...) Sempre eu lembro que um dos objetivos deles era para ajudar os filhos deles no Ensino Fundamental e assim, quando eles terminavam, almejavam entrar no mercado de trabalho, a oportunidade que surgia eles cairiam de dentro. Eles terminavam encorajados, motivados a qualquer (segmento de texto incompreensível).		
	0,94	G2CMalT: Eu vejo que ele oportunizou a eles estudarem sem sair de casa, uma contribuição grande foi essa, estudar na própria comunidade, bem como trabalhar. Desse modo, com grande qualidade inseri-los no mercado de trabalho. A contribuição maior foi essa. Não ter que sair de casa e ficar nas casas dos outros, estar dentro da própria comunidade.		
	0,28	A1MalT: Poder fazer e ter um trabalho.		
	0,96	G2CMalT: Dependendo do trabalho, às vezes ainda permanece, porque olha, um terminou o Asas e começou a dar aulas, fez um concurso para dar aulas e conseguiu, outro já fez para limpeza e aquele que se colocou pra dar aulas, entrou numa faculdade porque estava em sala de aula. Então só ameniza, tem uns que até distanciam, mas outros só amenizam.		
	1,40	G4CPW: Quando as oportunidades são dadas de forma igualitária e o estudante estuda com garra, determinação, ele consegue sim. Que é um trabalho digno.		
	2,45	P6RO: Tem aluno que tem capacidade de fazer uma faculdade sem dificuldade. O que pode impedir é a questão financeira, se não tiver trabalho, têm muitos aqui que não conseguiram por falta de trabalho, esse ano foi muito difícil, muito são provisórios e não conseguiram continuar.		

Fonte: Organização do autor (2021).

Nesse sentido, temos que recordar em Marx et al (2020), o processo de consumo de força de trabalho pelo capitalista manifesta-se por fenômenos peculiares, onde o trabalhador

atua sob o controle capitalista, a quem pertence a força de trabalho e que o produto do trabalho é propriedade do capitalista, e não um produto direto do trabalhador.

No contexto da produção da farinha de mandioca, a motriz capitalista reinventa-se para permanência de sua sistemática, ainda que o capitalista não tenha domínio e presença direta como no processo produtivo fabril, existem mecanismos coercitivos difundidos que são, boa parte das vezes, imperceptíveis aos trabalhadores do campo, que o faz com ordem e sem desperdícios de matéria-prima seu trabalho. Estes, ao utilizarem os meios de produção, fazem seu uso adequado, o que valora a sua força de trabalho como uma mercadoria.

Nesse segmento, ao comprador da farinha pertence a utilização da mercadoria, sendo ele o possuidor da força de trabalho, numa relação em que se institui o valor de uso do que vendeu ao dar seu trabalho (MARX et al, 2020).

A escola e o trabalho são vistos como perspectiva de ascensão social pela relação que se estabelece entre o aumento da escolaridade (concluir o Ensino Médio e fazer faculdade) e o ingresso no mercado de trabalho (emprego fixo, carteira de trabalho), o que, para os participantes, significa progresso econômico. No entanto, para garantir formação, é preciso condições mínimas que, para eles, só têm viabilidade pelo esforço do trabalho na agricultura. Para além das atividades agrícolas, os poucos postos de trabalhos nas comunidades são assegurados pelos serviços públicos de saúde e educação (agentes de saúde ou endemias, professores ou servidores do quadro de apoio das escolas), os demais são informais, não existindo um arcabouço de mercado de trabalho estruturado. A ascensão social almejada está na conquista destes espaços ou na saída para outras localidades, de todo modo, a realidade de precariedade pode até ser amenizada com o alcance destes postos, ainda que não signifique, em absoluto, redução das suas condições de exploração, mas atenuações de suas condições de vida. O trabalho prevalecente em definitivo é a produção agrícola, em destaque, da farinha de mandioca.

4.2.2 Na educação agenciada segmenta-se a formação precarizada

A categoria *Educação* manifesta-se em etapas cuja ordem dialética é imprescindível para se estruturar um padrão de aparecimento das informações coletadas. O exame revelou subcategorias dimensionais que materializam essas etapas, sendo elas: *Programa Asas da Florestania*, *Problemas estruturais da educação e Programa precarizado*.

Nestas etapas subcategoriais, os elementos, que são manifestos, não possuem construção inferior aos três elementos já nominados, sendo, na verdade, desdobramentos materializantes que se elevam para caracterizar a categoria principal, que é Educação no campo no Vale do Juruá-Acre.

A Educação no campo no Vale do Juruá, em suas dimensões/etapas, é estruturada de modo que o Programa Asas da Florestania se relaciona diretamente com as subcategorias *Formação* e *Relação entre elevação do ensino e deslocamento do estudante*, que encontram contradições na subcategoria *Problemas estruturais da educação*, que é manifesta por *Problemas do transporte escolar*, *Problemas da Alimentação Escolar*, *Problemas de Estrutura física da escola* e por *Falta de recursos didáticos*. Após esta construção na análise, volta-se novamente ao programa que é dimensionado agora como precarizado e que faz coluna com as subcategorias: *Tempo escolar, Evasão, Rodízio de professores e Problemas metodológicos e de qualidade do ensino*. Este contexto das categorias é caracterizado na Figura 13.

Figura 13 – Categoria Educação



Fonte: Organização do autor (2021).

As relações que se estabelecem entre as subcategorias, que são razoavelmente grandes, são mais adequadamente compreendidas se mantivermos as dimensões/etapas feitas em partes. Nesta proposição, essa classificação é dividida de modo que as subcategorias com seus relacionamentos se dão por:

Programa Asas da Florestania

Este programa compõe a estrutura final em que se materializa o agenciamento da Educação Básica no campo. Como já explicitado na parte inicial do capítulo, é por ele que se sente a maior densidade da interferência educacional dos organismos multilaterais. O programa tem consistido no formato predominante de oferta da Educação Básica na Educação Infantil, nos anos finais do Ensino Fundamental e, especialmente, no Ensino Médio do campo no Vale do Juruá nas comunidades rurais mais isoladas, em especial, nos municípios de difícil acesso. Na colocação de G2CMalT, temos o quadro que sintetiza sua oferta:

> G2CMalT: O Asas da Florestania, ele contemplava toda a área rural do município, era escola polo onde tinha a necessidade de uma demanda maior de alunos para estudar o Ensino Médio, e esse Ensino Médio era oferecido na modalidade do Asas da Florestania para atender às pessoas que não tinham a oportunidade de vir estudar na sede do município, pessoas mais carentes.

A presença do Programa Asas da Florestania com subcategoria é recorrente nas falas dos participantes da pesquisa, que o veem com um grande avanço e certamente é um avanço quando nos confrontamos com um ciclo histórico de interrupção de estudos pela não oferta completa do Ensino Fundamental e Médio na região.

Outra grandeza apontada no programa pelos entrevistados são as adequações que são introduzidas ao programa no decorrer dos anos e que visam a atender algumas de suas necessidades, considerando questões de idade, anos/séries e composição de turmas em locais com baixa densidade demográfica.

> G1CCzS: [...] Ele foi pensado para atender o aluno em sua própria comunidade ou mais próxima dele. Porque o aluno da zona rural, antigamente, se quisesse estudar, tinha que se ausentar da comunidade para cidade para ter algum tipo de estudo. Então, o programa foi pensado desse modo para atender o aluno da melhor forma possível com toda a sua estrutura dentro da comunidade que ele reside. Acredito que o programa foi bem pensado, no início, era um programa que tinha uma parceria com a Fundação Roberto Marinho e ele era muito bem assistido inicialmente. O aluno tinha os recursos necessários para que não saísse dali para estudar, porque ele era atendido e assistido da melhor forma possível dentro programa Asas da Florestania.

A realidade das comunidades do campo produz necessidades que são específicas, o programa, do ponto de vista da oferta, garantiu acesso à escola, no entanto, em nome desse acesso, alavancou-se a substituição do ensino regular pelo modelo formativo do programa em localidades que nem sempre precisam desta adequação.

A caracterização da *formação,* além de atender o aluno na própria comunidade ou nas mais próximas, independentemente da idade, tem sua organização dada também pela vistoria de documentação dos alunos, identificação da necessidade de transporte escolar em barco ou outro meio, e número mínimo de 15 alunos para composição das turmas para serem iniciadas.

> G1CCzS: Então, o critério era fazer levantamento se realmente aqueles alunos moram próximo àquela comunidade, se realmente aqueles alunos estão aptos para ir para a série. Sobre questão de documentações, a gente tinha que fazer esse levantamento e se era possível o barco atender, o transporte de a secretaria atender esses alunos, se era possível a secretaria atendê-los que esse recurso que era o transporte. Então, tudo era feito um levantamento in loco com a equipe de gestão do núcleo para que essa turma fosse aberta. Mandar para a escola, que é responsável a matrícula, toda a documentação dos alunos para atendê-los.

A formação na Educação Básica no campo no Juruá é consolidada pelo modelo multisseriado de ensino que historicamente vem sendo ofertado, sendo o ensino de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental o prevalecente. O Asas da Florestania tem, na sua atuação, a possibilidade de verticalização da Educação Básica, nesse sentido, é que compreende a *Relação entre elevação do ensino e deslocamento do estudante*.

Os jovens do campo, para acessar ao ensino das séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, deslocam-se para o espaço urbano, assim o programa atua para reduzir ou amenizar esta intercorrência.

Para os participantes da pesquisa, a problemática do deslocamento foi atenuada e não resolvida e ainda é ocorrente na Educação Básica. No entanto, ocorre em dois níveis e por razões diferentes. No primeiro nível, realiza-se entre comunidades, já que existem critérios para organização e abertura de turmas do programa. Em segundo nível, ainda ocorre por uma questão de qualidade do modelo de ensino, assim, as famílias que dispõem de melhores condições econômicas ainda mantém o envio dos jovens para zona urbana.

Quadro 26 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	%UR/ TEMA	UNIDADE DE CONTEXTOS/EXTRATOS DAS ENTREVISTAS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
A Educação no campo e sua relação com a extrema condição de desigualdade social	3,52	A4CzS: Na minha comunidade, são poucas. Tem uma escola de Ensino Fundamental 1 que, no ano passado, era de Pré-Escola e de 1º ao 5º ano, só que era uma professora para todas as turmas com exceção do Pré, que era um especial, porque eram menores. No de 1º ao 5º, era uma única professora por conta da quantidade de alunos, são poucos, poucos mesmos. É outra comunidade, eu tenho que sair de lá para vir para cá, aí vou até o 9º ano e vou ter que ir para outra para estudar o Médio.	Relação entre elevação do ensino e deslocamento do estudante	Educação
	2,36	G5CMalT: Quando a gente vai para o Asas Médio, de 1º ao 3º ano, a gente tem 70%. Setenta por cento dos nossos alunos do Asas Médio eles são casados e são justamente o que sustenta o Programa Asas da Florestania, são esses alunos casados porque os solteiros que terminam o 9º, eles querem sair da comunidade, querem vir para cidade estudar o ensino regular, porque a família tem como deixar na casa de um tio de um primo, de um parente, mas os demais, que são casados, já não mais enxergam essa possibilidade, porque tem esposa, os filhos, então acabam por ficar.		

Fonte: Organização do autor (2021).

De outro modo, persiste ainda o deslocamento gerado a partir da conclusão do Ensino Médio, no qual os jovens, ao idealizarem o acesso ao ensino superior, veem, no deslocamento, a única opção. Sendo que muitas comunidades estão muito distantes dos centros urbanos, mais ainda que, para serem acessadas, exigem grande esforço de deslocamento, tanto pelos cursos dos rios como por transportes terrestres, percursos que por vezes são completados por longas caminhadas.

A realidade do casamento precoce é descrita pelos participantes da pesquisa em exemplos de adolescentes ou menores de 18 anos que acabam tendo dificuldades para sequenciar os estudos ou que os interrompe, o que também é associado à gravidez. Os obstáculos para seguir estudando e ser trabalhador no campo se dão, dentre outros fatores, pelo elevado esforço físico e da sobrecarga laboriosa exigida por esses fazeres, o que ocupa um tempo significativo e faz com que não exista conciliação entre trabalho e escola, esta situação é ainda mais agravante e intensificada para os jovens que se casam precocemente.

Outra dificuldade levantada diz respeito aos custos para a manutenção dos jovens nas cidades. As famílias e os próprios estudantes devem prover, ainda que sejam alojados junto aos

familiares, recursos que lhes deem condições para a garantia de moradia, alimentação, transporte, dentre outras necessidades pessoais ou diretamente ligadas à formação.

Problemas estruturais da educação

Para a subcategoria *Problemas estruturais da educação,* além das dificuldades já elencadas como subcategorias, existem condições que perpassam os programas ou modalidades dispostas para o ensino no campo.

A origem de tais questões é posta na própria criação dos programas ofertados que por vezes não mapeiam verdadeiramente as necessidades do campo, não consideram a organização da escola, não conhecem em efetivo os modelos sagrados na oferta de educação, como o ensino multisseriado em suas potencialidades e fraquezas, não dialogam com questões pertinentes às práticas de ensino e elementos intervenientes como frequência e distorção idade-série, tampouco permitem a crítica quando se fala em credibilidade do programa e de outros elementos mais, como participação dos pais na escola, baixa escolaridade dos pais e os efeitos da interveniência política sobre a educação nas comunidades.

No *Problema do transporte escolar,* devemos reforçar a diversidade geográfica em que se situam as comunidades.

As escolas ribeirinhas não comungam das mesmas condições, pois existem características diferenciais entre si. A escola localizada em um rio de porte maior, que é rota permanente de deslocamento de canoas, barcos e embarcações de tamanhos diferenciados, que está mais próxima ou mais distante de um centro urbano, diferencia-se de uma escola que está dentro de um afluente de um rio ou que está em um braço secundário ou num igarapé que é composto por uma infinidade de sinuosidade, por um leito extremamente estreito e não caudaloso e que vive constantemente em processo de repentinos de cheia e vazante.

Isso vale também para uma escola localizada às margens de uma rodovia pavimentada, que se diferencia da realidade de uma escola numa rodovia não pavimentada ou da que está no ramal ou numa estrada vicinal não pavimentada, ou de uma escola que, quando acaba a estrada para acessá-la, tem-se que entrar na floresta. Tudo isso interfere diretamente no desafio do transporte escolar.

Nesse sentido, os extratos de fala denunciam a pertinência desta categoria:

Quadro 27 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	%UR/ TEMA	UNIDADE DE CONTEXTOS/EXTRATOS DAS ENTREVISTAS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
A Educação no campo e sua relação com a extrema condição de desigualdade social	1,11	A3CzS: A gente vem no transporte, em caminhão. Traz os alunos da Santa Bárbara e Santa Maria.	Problemas do transporte escolar	Educação
	3,33	A3CzS: A Sete [Escola]? Lá era mais fácil de ir para lá, aqui, quando chove, é ruim. Quando chovia no ano passado por conta de a estrada ser de barro, o caminhão chegava a atolar, muitas vezes a gente perdia, chegava aqui já atrasada ou então nem vinha, o caminhão quebrava.		
	6,04	A7RO: [...] tem alunos que passam muitas dificuldades para chegar na escola. É muito longe para alguns até a casa deles, alguns demoram mais de uma hora para chegar na escola.		

Fonte: Organização do autor (2021).

Esses problemas não são apenas de estrutura do sistema de ensino para o transporte escolar, são problemas que se relacionam com a política de infraestrutura do país, o que se denota também que está ligado ao modo como a produção do campo é dimensionada e quais interesses econômicos são correntes. Sendo a precariedade do transporte escolar um reflexo da precariedade do sistema de transporte público e da qualidade das rodovias para o meio rural.

Outra complexidade é a encontrada no *Problema da alimentação escolar*. Os posicionamentos dos participantes da pesquisa dão conta de apresentarem fatores como a insegurança alimentar dos alunos e a merenda ser uma das saídas. Ao mesmo tempo também apresentam que existem dificuldades relacionadas à sua qualidade, pois há o predomínio de produtos industrializados com conservantes, outros relatam a escassez e até mesmo a efetiva falta dos produtos alimentícios.

Os participantes da pesquisa manifestam a sobrecarga do professor, que acaba sendo dividida com os alunos. Eles passam a ser responsáveis, em alguns relatos, pelo preparo da merenda, numa conciliação entre o aprender e o trabalho necessário para a alimentação pessoal e de seus pares.

Quadro 28 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	%UR/ TEMA	UNIDADE DE CONTEXTOS/EXTRATOS DAS ENTREVISTAS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
A Educação no campo e sua relação com a extrema condição de desigualdade social	7,46	A5RO: Comparando, vamos começar primeiro pela alimentação, ela é mais diferente, a que vem para cá é diferente e a que vem para zona urbana mais avançada, melhor, eles têm mais opção.	Problemas da alimentação escolar	Educação
	2,65	G5MalT: [...] quem fazia merenda toda eram os próprios alunos, os próprios alunos eram responsáveis pelo funcionamento da turma, da sala deles, limpavam o chão, faziam a merenda, eram parcerias que a única coisa em valor que o estado dava era só o recreísta, o recreísta pegava a gasolina do estado também recebia o seu salário, mas os demais para limpar, fazer a merenda, tudo isso, eram os alunos que realizavam.		
	2,45	G6CMalT: Eles têm que dar mais apoio às escolas. A merenda é uma questão de qualidade, tem alunos na zona rural que vêm almoçar na escola, o almoço é a merenda da escola. Então, eles têm que ter uma merenda de qualidade, pois já é uma ajuda para que no outro dia eles não queiram perder aula.		

Fonte: Organização do autor (2021).

O *Problema de estrutura física da escola* também é indicado como uma subcategoria. Nesta, são apontados elementos estruturais, como tamanho das salas, não existência de espaço que são comuns ao ambiente escolar, mas também é colocada a necessidade de equipamentos que deixariam o ambiente mais confortável.

A cobertura percentual de 7,46% do extrato de fala de A5RO demonstra o quanto se destacam a alimentação escolar dentro do conjunto de atuação da escola e quanto a precariedade das condições estruturais também é elemento que atinge a sua oferta. Além disso, a alimentação escolar interfere nas condições da segurança alimentar dos estudantes à medida que alguns alunos têm na merenda a opção viável para se alimentar bem durante o dia.

Quadro 29 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	%UR/ TEMA	UNIDADE DE CONTEXTOS/EXTRATOS DAS ENTREVISTAS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
A Educação no campo e sua relação com a extrema condição de desigualdade social	2,57	P9MalT: Um ponto fraco era a estrutura física, o prédio, que estava em estado precário, as salas de aula não atendiam às necessidades, a demanda não era atendida, não tinha espaço para lazer.	Problemas de estrutura física da escola	Educação
	1,65	A1MalT: A estrutura dela não é muito boa. No caso, precisaríamos de mais salas com mais espaço. A minha não está muito boa de estrutura, tem umas partes já caindo.		
	1,41	A4CzS: Eu melhoraria os banheiros, a questão da cantina, algumas coisas que faltam mesmo. Os ventiladores também poderia ser ar-condicionado, porque aqui é muito quente por ser de madeira.		
	2,45	P6CzS: Vamos iniciar pelo espaço físico da escola. Para cada aluno, tem que ter no mínimo 1,5m². Hoje, tem salas de 6mX6m, o que dá 36 metros quadrados, se contarmos com a mesa do professor e com tudo, tem sala que tem 42 alunos. Outra coisa é exatamente o espaço físico, já é a 2ª a ou 3ª vez que eles vêm só remendando as coisas, já poderia ser uma escola com um melhor padrão.		

Fonte: Organização do autor (2021).

Como última subcategoria no nível/dimensão de *Problemas estruturais da educação* é indicada a *Falta de recursos didáticos*. A questão é apresentada sob duas óticas, de efetiva falta e de precariedade dos recursos, como é sintetizado no quadro de extratos.

Quadro 30 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃ	%UR/ TEMA	UNIDADE DE CONTEXTOS/EXTRATOS DAS ENTREVISTAS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
A Educação no campo e sua relação com a extrema condição de desigualdade social	2,01	A1MalT: A falta de material, porque é o que a gente mais precisa e não tem. Em relação a esses que a gente precisa, em relação a cartazes, pinceis, cola. Essas coisas, assim, que lá na nossa escola não tem.	Falta de recursos didáticos	Educação
	10,41	P2MalT: [...] as diferenças mais plausíveis são a falta de recursos principalmente tecnológicos (como internet), pois, durante uma aula, onde surgem certas dúvidas, não tem como sanar essas dúvidas em função desse isolamento.		
	1,37	G1CczS: Acho que, primeiramente, um olhar mais direcionado para esse público. Melhores recursos para atender a esses alunos, porque não é só dizer que tem uma turma e tem um professor e ninguém mais olhar para aquela turma, para aquele professor.		
	1,42	G2CMalT: [...] muitas vezes não dá para ser posto em prática pela precariedade de recursos pedagógicos. Se o professor era capaz de desenvolver tal plano de curso, tal planejamento tinha capacidade, porém tinha essa restrição de não conseguir por falta de recurso.		

Fonte: Organização do autor (2021).

Os recursos dimensionados como necessários são materiais para a efetivação dos processos pedagógicos, mas também são de preparação e planejamento para as aulas, como é elencado por P2MalT, ao dizer da necessidade de recursos tecnológicos, como a internet. O isolamento geográfico é indicado como uma das necessidades de investimentos em recursos pedagógicos, já que, para o professor, isso significa melhores condições de ensino.

A combinação desse conjunto de elementos, que envolve tanto o programa como as questões estruturais da educação, nos conduz dialeticamente a voltar para a análise do programa precarizado, a partir do posicionamento dos participantes entrevistados.

Em terceiro nível/dimensão categorial da Educação no campo no Vale do Juruá, tem-se a subcategoria *Programa precarizado*. A gênese de precariedade a que é sujeitado o Asas da Florestania está na conjuntura socioeconômica que o gerou, mas também está no modelo progressivo de sua expansão. Em nossa análise documental, afirmamos que o programa foi modelado e expandido de acordo com as necessidades e, ao longo do tempo, primeiro atendeu a séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, depois foi formatado para a Educação Infantil.

Por força dessa expansão, avaliamos como pertinente o acesso à educação, porém o programa não caminhou efetivamente ladeado por um ideário de organização escolar, muito menos de Educação do campo.

O Programa Asas da Florestania é uma extensão da escola, mas não carrega consigo os elementos políticos, pedagógicos e organizacionais adequados à realidade do campo. É um modelo de formação que é restringido a boa parte das vezes, o que efetivamente convencionou chamar-se de uma “sala anexa”.

O formato pedagógico específico do programa e os recursos financeiros também peculiares levaram a um aportamento ao sistema de ensino que, de modo real, não consegue se agregar à sistemática já tão pouco estruturada da escola do campo.

A explicação para isso é uma aclaração que diz respeito à organização do ensino público do Acre. O estado, ao estabelecer um regime de colaboração, pactuou que os municípios são responsáveis pelo ensino de 1º ao 5º ano e pela Educação Infantil, cabendo à secretaria estadual de educação gerenciar o ensino de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

No meio rural do Vale do Juruá, historicamente, o ensino prevalecente é o ensino multisseriado, que ocorre em quase todos os recôncavos do campo, assim a oferta do Asas da Florestania vai ocorrer em espaços alternativos ou numa escola municipal, em ambos os casos,

atrelando-se as matrículas à escola estadual mais próxima que já ofertasse o Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio.

Quadro 31 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	%UR/ TEMA	UNIDADE DE CONTEXTOS/EXTRATOS DAS ENTREVISTAS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
A Educação no campo e sua relação com a extrema condição de desigualdade social	2,90	P4ML: Lá onde eu trabalho, é uma sala anexa, só trabalha eu mesmo, agora, lá no São Domingos, trabalham dois professores, é também multisseriado, que é 1º ao 5º ano, lá, como tem mais alunos, tem dois professores.	Programa precarizado	Educação
	2,49	P8CzS: Como estou trabalhando numa sala anexa a esta escola, só são 11 alunos [...] e eu estou trabalhando com eles o quarto módulo [...]. Eu percorro 35Km até lá, eu trabalho só, a aula começa às 18:00h até às 21:00, porque eu estava chegando muito tarde em casa, às vezes às 23 horas, já que é muita lama. Eu tenho aluno com 19 anos, 20, mas tenho também com 54 anos.		
		G6CMalT: No 1º ano, nós somos 4 professores, tem o de Língua Portuguesa, que trabalha linguagem e códigos e tem Matemática, são três professores. Tem turma que é grande, que tem 20 alunos, outra 12 e outra é 16 alunos, tem ano que é mais, aqui na minha comunidade, neste ano, no 1º ano, são só 9, mais na escola-polo são mais.		

Fonte: Organização do autor (2021).

A relação "escola matriz" ou "polo" com a "escola ou sala anexa" é uma relação precarizada, pois, ainda que a escola principal tenha acesso aos recursos financeiros por aumentar seu número de alunos, ou que tenha equipes pedagógicas para assessorar o trabalho do professor, as relações não são consolidadas, pois a escola, que já é deficiente em tantos elementos, não gera condições de atendimento às turmas ou salas anexas, inclusive por questões dos distanciamentos geográficos onde as unidades se encontram.

As relações de precarização do programa são manifestadas por quatro razões principais, que são subcategorias emergentes da análise dos extratos de entrevistas: *Tempo escolar*, *Evasão*, *Rodízio de professores* e *Problemas metodológicos e de qualidade do ensino*.

O *Tempo escolar* corresponde a um elemento de precarização e não está articulado à realidade da escola e seus atores por não manter diálogo com as mediações do trabalho e com a realidade socioambiental que envolve os jovens do campo.

Quando a organização do tempo não é dimensionada pelas relações sociais e pelos interesses dos indivíduos envolvidos no programa, reproduz-se uma ideologia dominante em um pensamento de que a escola tem um horário certo para iniciar e terminar suas atividades

diárias e, quando ocorre uma alteração por necessidades locais, ela é interpretada como algo incorreto, como é expresso por A5RO.

O tempo do programa também é precarizado quando, em nome do seguimento do calendário civil oficial, se aligeira a sua oferta. Além disso, a compressão de dias ou horas letivas em bimestres ou calendário anuais que já iniciam apertados gera uma conjuntura de precariedade intercorrente.

Quadro 32 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	%UR/ TEMA	UNIDADE DE CONTEXTOS/EXTRATOS DAS ENTREVISTAS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
A Educação no campo e sua relação com a extrema condição de desigualdade social	5,06	A5RO: Os anos anteriores, a gente estudava à tarde, a gente não estava entrando no horário certo, às 13 horas, por conta de que alguns alunos vinham de barco e estavam chegando à noite em casa, então passamos a entrar às 12:30 horas.	Tempo escolar	Educação
	1,54	G1CczS: Porque, na verdade, o programa é muito corrido. Ele inicia já praticamente em abril todos os anos e, para cumprir a carga horária dentro do ano letivo, em dezembro do mesmo ano, faz-se aí um período muito corrido, onde todos os dias praticamente os alunos têm que voltar no contraturno para concluir aquela carga horária. Eu acredito que o curso era dado no contraturno ao aluno, oferecido no contraturno e isso fez que talvez não tivesse surtido esse efeito esperado pelo setor.		

Fonte: Organização do autor (2021).

A *evasão* também é fator de precarização e é resultado do formato de ensino que não dialoga com as necessidades dos alunos que também são trabalhadores. O trabalho, nesse sentido, é identificado nos extratos como uma de suas justificativas. O problema que, por vezes, é individualizado e relevado como uma falta de motivação, tem um desfecho de impacto coletivo, porque as desistências podem significar não prosseguimento do estudo de outros jovens ou desencadear, por exemplo, a necessidade de deslocamento dos estudantes. Portanto, não pode ser individualizado em sua condição, tampouco em seus desdobramentos.

Quadro 33 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	%UR/ TEMA	UNIDADE DE CONTEXTOS/EXTRATOS DAS ENTREVISTAS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
A Educação no campo e sua relação com a extrema condição de desigualdade social	2,24	P1RA: Geralmente, quando começou a turma, era aquela turma enorme, aí quando vai passando o tempo, tem aquela evasão, vão saindo, ficando com aquela desculpinha de que chega cansado do trabalho. E a gente sabe que eles trabalham mesmo no pesado, no sol quente. A gente que trabalha tem que ficar inventando mil e uma coisa para ver se não desistem.	Evasão	Educação
	3,98	P8CzS: O abandono, nós quase zeramos, mas existem aqueles alunos que faltam bastante. Por exemplo, quando começa aquele conteúdo para aquela semana e o aluno vem segunda e não vem nos outros dias, pega só uma parte do conteúdo, isso interfere na aprendizagem. Tem aqueles alunos que tem frequência baixa.		
	2,02	G1CCzS: A turma que iniciava com número de alunos suficiente para que ela fosse aberta e depois começasse essa desistência, muitas vezes a turma era fechada no final do ano para que os alunos procurassem uma comunidade mais próxima, porque nós não poderíamos atender, digamos, uma turma do Ensino Médio do 1º ano com cinco alunos.		

Fonte: Organização do autor (2021).

Existem contradições manifestas nos extratos sobre a abordagem da evasão. Enquanto P1RA e G1CCzS indicam um quadro persistente do problema, P8CzS, em oposição, apresenta a evasão como superada, ainda que advirta que prossegue o problema de frequência. Esse quadro apresenta uma fragilidade nas manifestações dos participantes da pesquisa, mostrando que a evasão existe em alguns lugares e que é ocasionada justamente por problemas como o casamento precoce. Desse modo, a educação, como perspectiva de ascensão social, passa a não ter mais sentido para os jovens casados, em razão de suas necessidades imediatas de sustento e de sua luta pela subsistência familiar.

Na subcategoria *Rodízio de Professores,* observou-se, nas posições analisadas, a convergência de elementos precarizantes na Educação no campo, no sentido de que a caracterização desse quadro aponta que: primeiro, relaciona-se diretamente com a falta de professores com formação adequada na comunidade, entrando em evidência que este profissional é classificado como “de fora”, “de outra” ou “não é” da comunidade.

Em segundo, a organização do programa e as dificuldades geradas pela geografia regional são pontos que reproduzem a necessidade de itinerância do docente. Estes profissionais são contratados para trabalharem por eixos ou campos de ensino, tendo que atuar fora de sua área de formação.

Em terceira caracterização, o ensino é organizado em módulos ou eixos que são ministrados por um profissional que, ao finalizá-lo, deve seguir para outra comunidade.

E, em quarto lugar, a questão da mobilidade, que aliada ao isolamento e à precariedade das condições de vida no campo, gera muita desistência dos profissionais.

Quadro 34 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	%UR/ TEMA	UNIDADE DE CONTEXTOS/EXTRATOS DAS ENTREVISTAS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
A Educação no campo e sua relação com a extrema condição de desigualdade social	0,44	G2CMalT: Quando eu comecei, veio o rodízio de professor, já, em 2015, 2014, começou, já tinha professor formado e já tinha essa de fazer o rodízio de professor.	Rodízio de professores	Educação
	3,72	G3CCzS: Nesse programa, os professores trabalham em forma de rodízios. Eles se dividem entre as escolas do programa. O professor trabalha uma ou duas disciplinas na escola e, fechando aquela carga horária, vai para outra escola e nós recebemos outro professor. Assim, os alunos estudam só uma ou duas disciplinas por vez, sempre relacionadas como, por exemplo, duas exatas e assim sucessivamente.		
	4,93	A5RO: Não. A diferença aqui é que o aluno vai para a aula (*fragmento de texto inaudível*) e lá não, senão, o cara quer estudar, estuda, se não quer, sai. A escola da zona urbana (...) porque aqui da zona rural tem professor que não ensina bem o aluno, e lá, na escola, ele ensina bem, mas aí se o aluno não quer aprender.		
	3,26	G1CCzS: Então, eu acredito que, de forma geral, os responsáveis por esse programa em cada município deveriam tem esse olhar mais direcionado para esse público, porque nós tivemos muitos problemas nos últimos anos em relação [...] falta de professores licenciados porque não tinha autorização de contratação.		

Fonte: Organização do autor (2021).

Através dos participantes da pesquisa, fica evidente que elementos de precarização não são simplesmente proposições ou deficiências do programa, mas envolvem todo um quadro econômico e estrutural. Com isso, também não significa que não se tenham resultados positivos, por exemplo, alguns indicam que alunos que estudaram no Asas da Florestania hoje são professores, alguns ingressaram em cursos ou programas de formação de professores e já estão atuando na própria escola da comunidade.

Foram explorados também diversos aspectos relacionados à subcategoria *Problemas metodológicos e de qualidade do ensino*, que se relaciona com o *Programa precarizado*. No campo didático e de metodologias, ainda que se indique que o programa foi gerado com elementos autênticos que conduziriam os processos formativos dados por um modelo de

desenvolvimento coletivo e de integração dos estudantes, nos extratos dos alunos, é recorrente a exposição de que as atividades seguem metodologias convencionais.

Fica evidente que o problema de precarização não reside nestas indicações, mas no problema de que uma metodologia desconexa da realidade acaba produzindo a ideia de uma educação alheia à vivência dos jovens.

Quadro 35 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	%UR/ TEMA	UNIDADE DE CONTEXTOS/EXTRATOS DAS ENTREVISTAS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
A Educação no campo e sua relação com a extrema condição de desigualdade social	2,46	A5RO: Já da zona rural, é um estudo menos avançado, a merenda é diferente, não tem muita opção, estuda mais por livro por conta de não ter internet na escola, é um estudo menos avançado.	Problemas metodológicos e de qualidade do ensino	Educação
	2,74	A4CzS: Eles passam atividade em grupos para a gente desenvolver e apresentar como se fosse seminário que era muito para facilitar a compreensão e dialogar entre os alunos daquela relação de os alunos entre eles. Provas individuais, alguns trabalhos individuais valendo nota mesmo, mas era isso, a gente fazia mais trabalhos apresentando, dialogando uns com os outros.		
	6,04	A7RO: Acho que, no estudo, é mais avançado, bem melhor, a educação é bem melhor. A educação de dentro de casa de alguns é mais diferente, a estrutura da escola, deveria ter mais servente, professores, tem alunos que passam muitas dificuldades para chegar na escola.		

Fonte: Organização do autor (2021).

Por outro lado, é ressaltado também, nos extratos dos alunos, o desejo por uma formação mais intensa e com melhor qualidade, eles compartilham o uso da expressão “mais avançado” para caracterizar o desejo por formação qualificada e fazem, inclusive, comparações com o meio urbano, trazendo uma ideia de inferioridade.

Mais uma vez recorda-se que a construções sócio-históricas que determinam este quadro não são compreendidas em sua natureza, a visão que se sobressai volta-se para culpabilizar a escola, o professor ou sua própria vida por tais condições.

O Programa Asas da Florestania, que tem se constituído como um dos principais meios para promover a Educação no campo no Vale do Juruá-Acre, possui um potencial para propiciar as mudanças necessárias relacionadas ao não acesso ou interrupção de estudos ao promover-se como uma proposta de alcance das comunidades rurais, isoladas e de difícil acesso, e esta cobertura e alcance têm se consolidado. No entanto, existem problemas estruturais da educação e um nível de precariedade do programa que não consolida um ideário de formação que

minimamente atenda à realidade, dialogando com as necessidades da comunidade, ainda que tenha se prestado a romper muitos desafios que se impõe ao ambiente amazônico mais ocidental deste país.

Essa desconexão é manifestada quando, em sua completude, não se tem uma Educação do campo em que se reúna uma dialética formativa conjuntural como nos leciona Marx, dada por educação intelectual, corporal e tecnológica, reunindo um caráter científico e processo produtivo (KARL; ENGELS, 2011).

4.2. 3 O Desenvolvimento como fetiche

A categoria *Desenvolvimento* enuncia o primeiro objeto analítico elencado em nossa hipótese inicial de tese. Entretanto, a conjuntura em exame posicionou sua condição categorial dada pela objetividade dos participantes da pesquisa, mediada pela categoria *Educação,* e ligada diretamente à categoria central *Trabalho*. Do ponto de vista estrutural, relaciona-se diretamente à agenda global dos organismos multilaterais, condição que encontramos em deslinde na materialidade onde se manifesta a Educação no campo.

No seguimento sistematizante que é apresentado na Figura 14, desdobram-se seus elementos de sustentação.

Figura 14 – Categoria Desenvolvimento



Fonte: Organização do autor (2021).

A abordagem de *desenvolvimento,* enquanto categoria, exige que tenhamos atenção para com os fatores de mediação, com as relações de produção, com as forças produtivas materiais e com a compreensão de que a sociedade é uma totalidade constituída por vários complexos. Nessa conjuntura, o desenvolvimento tem seu significado no conjunto social capitalista resguardado pelo imperativo econômico de sua organização para a sua manutenção e extensão (MARX, 2017).

O desenvolvimento, nesse conjunto em processo, se revela nos extratos caracterizados por elementos de *Fetichização da realidade social*, que, pela sistemática econômica e os movimentos da sociedade capitalista, se estratifica conjunturalmente no contexto da Educação no campo do Vale do Juruá pelo *Fetiche do desenvolvimento econômico*, *Fetiche do desenvolvimento local*, *Fetiche do desenvolvimento educacional* e pelo *Fetiche do desenvolvimento pessoal/profissional*, que são condições concretas de suas manifestações.

Na análise dos extratos, os processos de desenvolvimentos são expressões de fetiches, pois eles dão conta de apresentar a realidade das relações do homem na sociedade e como ocorre sua integração ao modo de produção capitalista, ainda que os envolvidos na investigação não percebam realmente estas relações. São, em verdade, suas visões, perspectivas distorcidas e alienantes do mundo e das relações sociais, que podem ser ditas também como uma bagunça na consciência, ou seja, uma prática necessária à manutenção capitalista. São fetiches, pois são processos em que os indivíduos fazem parte, mas que não têm consciência, o que é resultado da objetificação do trabalho como mercadoria e como efeito tem a reprodução do domínio do capital (MARX, 2017).

A *Fetichização de uma realidade social* dá-se no modo com que nos extratos atribui-se à possibilidade de desenvolvimento a uma responsabilidade individual, mas contraditoriamente colocam a questão financeira como impeditivo para terem qualidade de vida e para estudarem. Nas exposições de G2CMalT e P5MalT:

> G2CMalT: A escola muito tem colaborado, muito tem contribuído pra uma melhor qualidade de vida. E quando eu falo de qualidade de vida, eu não estou só falando da questão financeira não, mas da questão de conhecimento mesmo, porque quantas pessoas que, através da escola, aprenderam e hoje cuidam da sua própria saúde [...].
> P5MalT: É justamente essa questão financeira que impede que o pai envie o filho para a cidade para continuar o estudo, às vezes os pais têm a vontade, o filho tem a vontade, mas falta a questão financeira. O que falta realmente é essa questão de pai não ter uma renda fixa de dizer eu posso pagar tanto, contribuir com tanto para que meu filho fique ali [...].

Forçosamente se individualiza as relações de desenvolvimento, que são ligadas quase que exclusivamente à "questão financeira" e ao mesmo tempo coloca a escola como promotora desse desenvolvimento.

Forja-se, assim, uma realidade social, onde o trabalho na agricultura é a alternativa viável, mas a realidade financeira está dada e não os envolve. No entanto, outros elementos, como casamento precoce, gravidez, são problemas colocados como maiores que a situação de desigualdade que estão submetidos.

Essas condições permitem-nos compreender a natureza do *Fetiche do desenvolvimento econômico* (Quadro 36).

Quadro 36 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	%UR/ TEMA	UNIDADE DE CONTEXTOS/EXTRATOS DAS ENTREVISTAS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
A Educação no campo e sua relação com a agenda global dos organismos multilaterais	4,44	3CCzS: Eu até acho que a escola deveria se preocupar mais com essa realidade e está fazendo levantamentos reais sobre o futuro desses alunos após saírem da escola. Mas vou falar sobre os que ingressam numa faculdade. Posso dizer que são bem poucos, muito pouco mesmo. Digamos que de 300 alunos que concluem o Fundamental 1, 250 concluem o Fundamental 2, caindo numa faixa de 180 na conclusão do Ensino Médio e reduzindo para uns 50 os que tentam uma faculdade. Sabemos que esses 50 são aqueles em que há forte determinação em consolidar um futuro melhor.	Fetiche do desenvolvimento econômico	Desenvolvimento
	1,35	A2MalT: Eu considero importante, porque é a partir dela que os alunos vão ter um futuro melhor, vão ter uma educação para ser alguém na vida.		
	6,23	A5RO: Estudarei até o 3º ano do Ensino médio. Eu acho o ideal. Tenho vontade de continuar estudando, mas, na hora, também não dar. Eu penso assim, já tenho aqueles anos todos que estudei, desde pequeno. O cara estuda e estuda e o cara pensa assim, não vai ter um futuro na vida. Às vezes tenho vontade de sair daqui para continuar estudando, mas tem os trabalhos na roça, no pesado e tenho que ajudar meus pais.		

Fonte: Organização do autor (2021).

O *Desenvolvimento* é sempre projeto para uma realidade que ainda está por vir, é o futuro que se apresenta desconexo do hoje, do tempo presente. A pretensão em ter um futuro melhor é resultante de uma realidade familiar e comunitária difícil. Nos extratos, são sempre recorrentes as dificuldades financeiras que se impõem, assim como a vontade de conseguir um emprego como resposta para o problema.

A educação, na perspectiva dos participantes da pesquisa, se apresenta como uma possibilidade de desenvolvimento econômico e de produção de transformações sociais. Para

nós, está claramente pacificado que a escola que foi acessível não tem tal intenção. O programa de educação que lhes foi direcionado emerge com um formato fixo da estrutura do estado burguês e está condicionado aos interesses dos organismos multilaterais do capital que ditam e modelam com suas orientações sua proposta formativa. A ideia de desenvolvimento também é manifestada na ligação entre progresso econômico e o *Fetiche do desenvolvimento local*. O desenvolvimento local é alçado pelo modo como os elementos: meio social, realidade dos alunos, potencialidades do município, mudar a renda das pessoas da comunidade e sair da condição de pobreza são reunidos nas reflexões dos entrevistados.

Quadro 37 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	%UR/ TEMA	UNIDADE DE CONTEXTOS/EXTRATOS DAS ENTREVISTAS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
A Educação no campo e sua relação com a agenda global dos organismos multilaterais	4,45	P5MalT: Então, se eles virem, porque tem pai que se preocupa com seu filho futuramente, mas tem deles que não, mas eu tenho certeza de que se a escola fizer um bom trabalho na comunidade, eu tenho certeza de que futuramente esses alunos serão o futuro (...) tenho certeza de que melhoraria bastante. Eu tenho certeza de que a escola pode ajudar os alunos a saírem das condições de pobreza.	Fetiche do desenvolvimento local	Desenvolvimento
	2,97	P9MalT: Às vezes as coisas acontecem de forma que os alunos não conseguem reconhecer as potencialidades do município, ainda precisam reconhecer a sua realidade e a de cada escola, de cada comunidade. Porque eu vejo que, de certa forma, eles precisam encontrar dentro desse meio social uma forma que realmente venha a constituir jovens, adolescentes realmente interessados (*segmento de texto inaudível*). Eu vejo que eles ainda necessitam, de certa forma, dessa oportunidade. Então, o sistema como todo, a gente espera e acredita que possa ter essa educação um dia de qualidade, a gente possa ter um dia essa educação que venha atender à necessidade, à demanda de cada criança dentro da nossa comunidade escolar.		

Fonte: Organização do autor (2021).

Dentre alguns dos elementos dessa realidade local, nos chama a atenção a premissa de que, para eles, o trabalho braçal não é desenvolvimento. Este modo de trabalhar e prover o sustento é imperante nas comunidades, quase que unilateralmente. No entanto, ele é indicado pelo extrato de fala de P5MalT, como uma degradação que precisa ser superada. Com essa perspectiva, voltamo-nos para compreender o *Fetiche do desenvolvimento educacional*.

Esse nível de desenvolvimento é construído por elementos contraditórios. O primeiro elemento do fetiche está em acreditar que a educação é o caminho para o desenvolvimento financeiro que almejam. Em segundo, depositar exclusivamente na possibilidade ter um nível

de formação maior como o alcance efetivo do progresso. Os entrevistados, mesmo aqueles ainda no Ensino Fundamental, já indicam que o acesso ao Ensino Superior é o ápice do desenvolvimento educacional e gerará melhores condições de vida e acesso a melhores condições econômicas.

É natural e compreensível que tenham essa percepção, somos direcionados para isso. Expressões, como “ter faculdade”, “o estudo abre portas”, “o estudo traz desenvolvimento”, alentam os indivíduos e reforçam que o desenvolvimento é uma condição individual.

Quadro 38 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	%UR/ TEMA	UNIDADE DE CONTEXTOS/EXTRATOS DAS ENTREVISTAS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
A Educação no campo e sua relação com a agenda global dos organismos multilaterais	2,31	A2MalT: Eu sonho em fazer faculdade de Medicina, me formar na área da Pediatria e ser da Polícia Civil. Eu acho que se eu ficar só aqui, eu não vou conseguir realizar meus sonhos, é preciso (*segmento de texto incompreensível).*	Fetiche do desenvolvimento educacional	Desenvolvimento
	3,64	A7RO: Sim. Você vai para a escola, você aprende bastante e vai ajudar muito para o seu futuro, ajuda a você ter uma faculdade bem melhor, um emprego bom, uma renda fixa maior, uma educação que vai ter (...).		
	2,00	P1RA: O estudo, para mim, é o que abre-portas, então a minha opinião é que o aluno tem que estar sempre estudando. É tanto que, quando eles terminam o Ensino Médio, eu digo para eles, não termina aqui, coloca isso na cabeça de vocês, o estudo de vocês não acabou aqui, busque sempre mais, mais e mais. Porque às vezes tu pegas um aluno do terceiro ano que diz [*“não vejo a hora de chegar final do ano pra acabar logo com isso de aula”*]. Eu digo: [*você vai sentir falta da escola*].		

Fonte: Organização do autor (2021).

O desenvolvimento educacional também é direcionado para a discussão da qualidade da formação, mas a totalidade sócio-histórica em que se efetiva este modelo de formação inviabiliza a persistência por qualificação.

O *Fetiche do desenvolvimento pessoal/profissional* tem seus significados enquanto subcategoria condensadas representativamente nos extratos de A2MalT, G4CPW e P9MalT.

Elementos, como “trabalho digno”, “estudar em outro canto” e “ser alguém na vida”, materializam um fetiche que falseia a realidade quando produz condição para o desenvolvimento e espelha a realidade e os elementos de exceção. Quando se indica que alguém

se tornou professor a partir do programa, ainda que essa não seja uma realidade econômica tão diferencial, trata-se de uma casualidade que não se expande para todos.

Isso manifesta ainda que esses indivíduos não encontram posições em seus espaços sociais, já que, para "ser alguém na vida", deve procurar por formação. Por certo que o "ser alguém na vida" tem uma conotação econômica muito bem definida, significando ter uma posição na conjuntura econômica que o ponha em menor condição de exploração.

Desse modo, também atribuem à formação profissional essa possibilidade. Lembramos assim que o Programa Asas da Florestania, em sua proposta inicial, deveria promover educação para o trabalho como perspectiva de efetivar os preceitos indicados pelo KFW dentro das temáticas de sustentabilidade, empreendedorismo, por exemplo, um processo que não conseguiram efetivar e foram obrigados a rearranjar oficialmente no programa, como já demonstramos na primeira parte deste capítulo.

Quadro 39 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	%UR/ TEMA	UNIDADE DE CONTEXTOS/EXTRATOS DAS ENTREVISTAS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
A Educação no campo e sua relação com a agenda global dos organismos multilaterais	1,35	A2MalT: Eu considero porque é, a partir dela, que os alunos vão ter um futuro melhor, vão ter uma educação para ser alguém na vida.	Fetiche do desenvolvimento pessoal/profissional	Desenvolvimento
	6,03	G4CPW: Quando as oportunidades são dadas de forma igualitária e o estudante estuda com garra, determinação, ele consegue sim. Que é um trabalho digno. E a escola faz isso.		
	1,30	P9MalT: Hoje acredito assim que o que a escola e a comunidade têm a oferecer para o futuro dos nossos alunos são ser professores, inclusive, tem algumas pessoas que buscam outro estado, outro município para estudar para se formar, para depois voltar para o município (segmento de texto inaudível), a pedagogia.		

Fonte: Organização do autor (2021).

A análise nos possibilita compreender que a educação que é acessível aos jovens do campo no Juruá não é efetivamente um elemento causal ao desenvolvimento, ainda que seja corrente sua ideia. Permite também perceber que o desenvolvimento está alinhado ao poderio econômico e que, nas comunidades, ele é buscado, pois as condições precarizantes que são coletivas não lhes impõem uma alternativa.

No extrato de G4CPW, que tem por percentual de cobertura de fala 6,03%, é destacada a importância das oportunidades de igualdade no acesso ao estudo. E compreendemos que, em encadeamento, quando as condições econômicas locais são fetichizadas, a escola também se prende no mesmo espectro. Assim, as condições de precariedade as quais é sujeitada, a educação não produz igualdade, tampouco essas oportunidades individualizadas no esforço dos jovens nos elementos "garra" e "determinação" não são suficientes para garantir desenvolvimento.

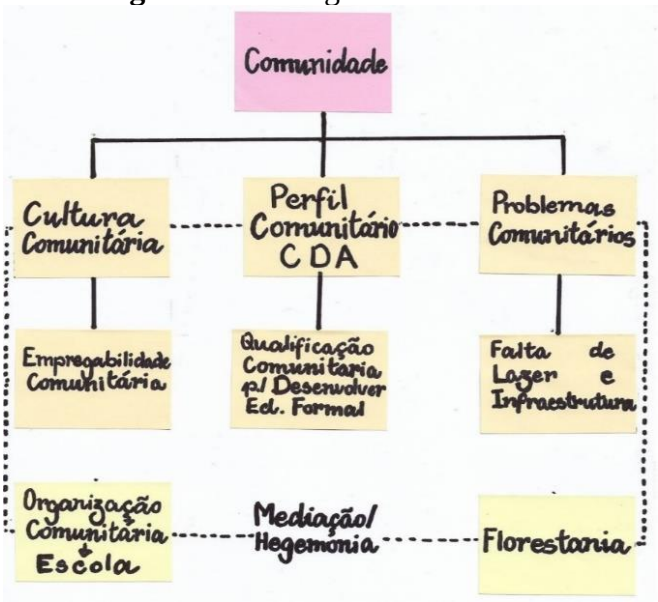
O desenvolvimento é uma precursão do capitalismo que encontra no seu modo de organização do trabalho e da vida da comunidade, incluindo na educação escolar, todas as condições. Portanto, as fetichizações geradas em torno do desenvolvimento têm a sua razão de ser, estão na natureza da própria estrutura do capital.

4.2.4 A Comunidade e a Florestania como extensão dos organismos multilaterais

Para entender a Comunidade enquanto categoria, é importante destacar tanto aspectos que apresentem como se reproduzem os meios e formas de vida nestes ambientes sociais, como os padrões de organização que produzem suas formas de sociabilidade. Assim, para caracterizar as comunidades do campo no Vale do Juruá – Acre, na análise da relação educação e pauperização, se exige um olhar tanto econômico como político desse contexto.

Nesse sentido, a categoria *Comunidade* surge como consolidação das subcategorias: *Perfil comunitário – CDA*, *Cultura comunitária*, *Problemas comunitários*, *Empregabilidade comunitária*, *Qualificação comunitária para desenvolver educação formal*, *Falta de lazer e infraestrutura*. Com isso, tais componentes se apresentam ligados aos elementos de *Organização comunitária – Escola* e da *Florestania* (Figura15).

Figura 15 – Categoria Comunidade



Fonte: Organização do autor (2021).

O *Perfil Comunitário* que acolhe, no geral, os programas de Educação no campo, é composto por diferentes ambientes. São comunidades localizadas ao longo de BR's e rodovias estaduais, em estradas e ramais, rios, lagos e igarapés. Estão em projetos de assentamento, polos agroflorestais, florestas estaduais, reservas extrativistas e parques nacionais, mas são também formadas pela reunião de propriedades privadas como fazendas, chácara, terrenos, vilas, por exemplo, onde vivem os ribeirinhos, os extrativistas, os pescadores, os pequenos produtores rurais, enfim, o homem do campo.

Como dimensão deste perfil, temos as Comunidades de Difícil Acesso (CDAs) no Vale do Juruá, que são comunidades rurais ou vilas localizadas em condições geográficas mais isoladas, geralmente estão distribuídas em nossa grandiosa rede de rios e cursos d'água. Além dessas comunidades, existem também, no Acre, os municípios de difícil acesso, que são municipalidades cuja principal rota de entrada e saída é por via aérea ou pelo rio, não havendo estradas ou rodovias que os ligue a outras regiões. No conjunto da regional do Vale do Juruá-Acre, os municípios de Marechal Thaumaturgo e Porto Walter estão nesta condição.

Nessas comunidades, "[...] fica difícil para morar aqui", esta expressão de A3CzS condensa o conjunto dos sentimentos presente nos extratos de outros entrevistados, quando consideram suas necessidades e perspectivas, sejam elas individuais ou para sua comunidade.

A *Cultura comunitária* é outra dimensão que é manifestada pelo modo como se organizam. É pelo trabalho que se dá a mediação de sua organização, que tem como característica o conjunto familiar, pois, como coloca A4CzS, "[...] é porque lá, na comunidade,

pelo menos na minha família e os irmãos do meu pai e da minha mãe, a gente trabalha mais na agricultura, fazendo farinha para vender e comprar as coisas para casa".

Essa cultura, numa análise dialética, é produzida como resultado do desenvolvimento biológico e mental que se figura como atividade geradora de objetos e ideias que são prefigurações da realidade material, que reúne modo de ser e produzir. Sendo desse modo, toda realização humana que é composta pela sua existência em sua realidade concreta, no mundo em que vive. Como mediação caracteriza-se como um processo em que o homem ao produzir cultura, quando a faz, produz a si próprio (PINTO, 1979).

Nisso, se compreende que a família é parte do processo de exposição e exploração das desigualdades sociais e educativas entre as classes. É certo também que as condições econômicas das famílias é fator decisivo para as práticas e resultados educativos exitosos. Mas o ambiente familiar pode ser tanto o espaço de confirmação da particularidade dos pobres frente às ações de exploração do capital e até mesmo de conformidade social com a pobreza imperante, assim também como pode ser o meio propício de suporte emancipatório.

Essa cultura interfere diretamente na realidade da escola, ainda que a ela não considere efetivamente a realidade comunitária. A dimensão cultural nem sempre traz para a escola apenas elementos positivos ou que simplesmente possam ser ignorados, o quadro é muitíssimo complexo, como nos apresenta P5MalT:

> P5Malt: [...] a questão cultural de que a escola, às vezes é obrigada a conviver com a maneira com que a comunidade vive. Se o pai oferece um ambiente [*"o meu filho é cercado do álcool*"] e se a escola tenta enfrentar, tenta ajudar, a escola acaba se tornando uma vilã. O professor acaba sendo perseguido, muitas vezes ameaçado, se denunciar uma situação de uma criança que faz uso de álcool, uso de entorpecente ou de cigarro. Se, de repente, uma criança de 13, 12, 14 anos que, por lei, seria estupro de vulnerável, se ele identifica uma relação como essa, o professor é ameaçado. Ele tem que ficar calado. São tabus, são coisas que são culturais da comunidade e que a escola, por mais que saiba que não é certo, muitas vezes tem medo de enfrentar esse fato porque, para a comunidade, é algo comum para a realidade, é natural, não está fora da lei. Tem toda essa questão.

Nas comunidades, os laços familiares são elementos de extensão de sua organização e da cultura que os envolve, partilham para além das lutas por subsistências, as crenças, os costumes e tradições.

Nesse sentido, o âmbito familiar se constitui em um espaço de socialização, de relação e de proteção que tem reflexos claros sobre as práticas, oportunidades e trajetórias dos estudantes. Logo, a análise dos impactos da pauperização sobre a educação traz como efeito o papel imprescindível no processo educativo (CLEMENTE, 2008).

Os *Problemas comunitários* como subcategorias são apresentados também como relacionados à cultura comunitária em encadeamento. Um dos problemas comunitários é a distância da escola para a casa dos alunos. Os comunitários, ao escolherem ou adquirem áreas ou terrenos para morarem, consideram elementos, como espaços de terra firme, melhor localização de acesso ao rio, qualidade da terra para plantio, dentre outros. Ocorre que nem sempre a escola, que já estava mais próxima a outros moradores, estará na proximidade ideal. Esta condição pode acarretar outros problemas diretamente ligados à educação, mais que também são problemas comunitários, como frequência escolar, dificuldades do transporte escolar, evasão, por exemplo, conforme P1RA:

> P1RA: Só que é algo assim, muito complicado, nós fomos pra Fortaleza [comunidade vizinha], nós pegamos os nossos alunos da escola e os da escola que vem, tem deles que andam muito para chegar. Outro problema que faz eles desistirem muito da escola é a distância da escola até a casa deles.

Outros problemas comunitários também apresentados nos extratos são casamento precoce, gravidez precoce, alcoolismo e uso de entorpecentes.

Quadro 40 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	%UR/ TEMA	UNIDADE DE CONTEXTOS/EXTRATOS DAS ENTREVISTAS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
A Educação no campo e sua relação com a agenda global dos organismos multilaterais	2,36	G5CMalt: Vamos pegar primeiro o Fundamental, os anos finais. Trinta por cento de nossos alunos de 6º ao 9º já são casados e pais de família, que estão estudando para concluir. Muitos deles já estão com distorção porque casaram e passaram anos e anos parados e aí se fixaram naquele lugar, não tem nada para fazer e então foram estudar.	Problemas comunitários	Comunidade
	1,69	P9MalT: (...) Um dos problemas que ocorre na comunidade e que afeta a escola é o uso de bebidas alcoólicas que às vezes os pais ou que mesmo os alunos usam. Nós já nos deparamos, dentro da escola, com alunos alcoolizados, alunos portando faca, não na intenção de uso dela, de matar. Já houve a questão do uso de drogas, entorpecentes, cigarros, já nos deparamos com alunos fumando dentro do banheiro.		
	2,52	G5CMalt: A gravidez nas turmas de Asas, a gente não encontra tanto, mas tem, porque essa questão na adolescência, a maioria já é casada. Alguns que entram no programa já entram com filhos, o professor vai encontrar mães com filhos, com dois filhos. A mãe levava a rede e armava lá no cantinho da sala para criança dormir e quando era muito pequeno, ela levava um irmãozinho, um parente para cuidar enquanto ela estudava.		

Fonte: Organização do autor (2021).

Estes problemas refletem as condições sociais das comunidades, mas também são resultados de outros problemas estruturais maiores, como podem ser expressos nas dimensões subcategorias que se seguem. Ainda que a prevalência dos extratos apresentados seja de Marechal Thaumaturgo, são relatados com semelhança e intensidade sobre os mesmos problemas de gravidez e alcoolismo em Rodrigues Alves e Mâncio Lima.

A *Empregabilidade comunitária* é outra subcategoria que se apresenta na análise. No entanto, ela se mostra como uma preocupação, e não como a percepção de que a realidade está dada.

Quadro 41 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	%UR/ TEMA	UNIDADE DE CONTEXTOS/EXTRATOS DAS ENTREVISTAS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
A Educação no campo e sua relação com a agenda global dos organismos multilaterais	2,03	A3CzS: Eu gostaria de ter acesso a um nível maior, eu quero me formar, quero ter meu emprego, aí já vai ficar difícil para morar aqui e fazer faculdade lá em Cruzeiro.	Empregabilidade comunitária	Comunidade
	3,15	A4CzS: Emprego fixo, carteira de trabalho, é porque lá, na comunidade [...], a minha mãe trabalha com costura, ela faz algumas coisas para vender, para ajudar na casa. Meu pai trabalha na agricultura, a gente planta mandioca, cultiva mandioca essas coisas.		
	3,70	P9MalT: Porque hoje, por exemplo, na minha comunidade, quais são os empregos que a comunidade oferece? Ser professor. Seria essa a única forma, agora dentro do nosso município não, seriam outras oportunidades.		

Fonte: Organização do autor (2021).

Ainda assim, cria-se uma perspectiva de que é indispensável tornar-se, seja em qualquer condição, um empregado. Os entrevistados, ao indicar esse elemento, fazem uma espécie de mapa mental de quais são as possibilidades postas na comunidade e, olhando para estas possibilidades, veem na educação o caminho.

No entanto, a educação ofertada na comunidade não será efetivamente suficiente para alcançar o objetivo da empregabilidade, com isso passa a transparecer uma sensação de fracasso. Um sentimento que vai ser individualizado pela condição de quem vai ter que continuar no trabalho na agricultura para garantir sua subsistência.

Sobre a questão da *Qualificação comunitária para desenvolver a educação formal*, este é um quadro extremamente contraditório, pois, embora existam relatos de que alunos, ao cursar o Programa Asas da Florestania, passaram a ser docentes em suas comunidades, alguns professores leigos e outros após acessarem algum programa de formação, ainda assim persiste a indicação da falta ou da dificuldade de envio de professores para algumas comunidades, conforme o extrato:

> P5Malt: [...] os casados ficavam e na medida em que o programa foi se firmando, que foi se fixando e que foram saindo os primeiros alunos formados, os pais foram acreditando. É tanto que o município hoje já conta com professores formados nesses programas, eles se formaram na comunidade, fizeram o Ensino Fundamental 2, depois o Médio e já estão atuando como professores na comunidade. Alguns já fizeram Ensino Superior. O programa precisou de tempo para ganhar credibilidade da família, da comunidade e dos pais.

De outro modo, a problemática mais destacável neste contexto é a não adequação formativa para a realidade do campo, bem como a atuação profissional em desconformidade com sua área de formação. A sistemática do Programa Asas da Florestania conduz a isso e é comum professores licenciados em Letras Vernáculas atuarem com a disciplina de língua estrangeira, ou licenciados em uma área específica ter que assumir todo o bloco ou eixo de formação. A esse respeito, G2CMalT expressa que:

> G2CMalT: A procura era maior, com o passar do tempo, dentro da credibilidade do (*segmento do texto inaudível*), os pais se arriscavam em deixar seus filhos na comunidade. (...) As pessoas ficavam com o pé atrás pela grande espera pra concluir, porque muitas vezes levavam até quatro anos, devido à falta de professor formado na área.

Como uma extensão dos problemas comunitários, apresenta-se também a *Falta de lazer e infraestrutura*. Os entrevistados, ao se referirem as suas comunidades, mostram estas dimensões como elementos muito específicos, especialmente na questão do lazer.

Sobre infraestrutura, indica necessidades, como disponibilidade de água encanada, acesso à energia elétrica, falta de transporte para a comunidade. Como podemos acompanhar no extrato de A4CzS:

> A4CzS: [...] a questão de acesso à energia, tem colegas que não têm água encanada, lá em casa não é água encanada, é porque a gente fez uma cacimba, mas nessa comunidade aqui já tem um poço, mas lá onde eu moro, eu não tenho, essas coisas fazem a diferença.

O acesso a condições de lazer é indicado como um dos problemas da comunidade que, se superado, tem potencial de resolutividade de outras problemáticas tanto da comunidade como da escola, como é exposto por P9MalT: “Acredito que programas socioeducativos, área de lazer dentro da comunidade, que nós não temos aqui, com certeza ajudaria bastante a tentar solucionar ou buscar solucionar o problema”.

Essas manifestações das circunstâncias de precariedade nos fazem concluir que as condições de pobreza dos jovens são dadas também por relações múltiplas de precariedade e por contextos, práticas e conexões que também envolvem a questão do lazer. No entanto, não existem efetivamente estudos que se preocupem mais expressivamente com as relações de lazer, família e escola. Na constatação somos alertados que:

> A escola é apenas um dos espaços sociais em que os jovens circulam [...]. As formas de apropriação da experiência escolar podem ter, por vezes, uma relação secundária com o que acontece dentro da instituição [escola]. As identidades juvenis, as

> trajetórias pessoais dos adolescentes, configuram-se nas relações sociais que acontecem também na família e nas relações de lazer (BONAL et al, 2003, p. 12, tradução nossa)[68].

Essa percepção manifestada pelo autor é uma dimensão que não raramente é deixada à margem das discussões quando se tem por foco considerar as relações entre educação e pauperização. O lazer dos jovens é entendido como uma das categorias que pode transpor os efeitos da pauperização sobre a educação.

A comunidade, em seu perfil e cultura, é forjada por elementos de uma realidade que é dada por problemas comunitários de diferentes ordens. A mediação como construção dialética permite que percebamos o contexto ontológico em que se processam as relações sociais oferecidas pelo trabalho, mas também nos confirma a condição reflexiva necessária para enxergarmos para além da imediaticidade ou aparência dessas relações.

Nesse sentido, a *Organização comunitária*, como uma extensão da escola, é identificada, dentro da cultura local, como formadora de aspectos do homem como ser social, criando-se assim a ideia de que, pela educação, chegaremos ao desenvolvimento. Essa aparência transparece e é utilizada para justificar a realidade e uma infinidade de problemas que precarizam as relações sociais/produtivas. A escola, nesse sentido, não cumpre o papel de fazer enxergar, dentro desse processo, a essência do capital a infligir seus desígnios por via da educação e da organização do trabalho na comunidade.

Desse modo, relações precárias, como as reveladas por A5RO, são naturalizadas:

> A5RO: [...] você chega numa comunidade, você chega numa escola, ali você ver crianças simples que não têm condição de uma vida boa, têm uma vida simples, têm uma alimentação simples, não têm muita opção. O que elas têm é com o que sobrevivem e é pouco o que têm. As escolas são simples, não é aquela coisa avançada de Cruzeiro, que tem ar-condicionado, merenda, isso e aquilo. Às vezes, se a gente for procurar um exemplo aqui, tem comunidade que a escola é só uma coberturinha e uma cadeirinha quebrada, uma coisinha, uma louzinha simples.

A precarização comunitária é estendida à escola e mesmo assim a escola acaba sendo o espaço principal da organização comunitária, o único local onde a comunidade pode ter acesso a serviços público que lhes são muitas vezes raros. Na exposição de P5MalT:

---

[68]La escuela es sólo uno de los espacios sociales em que se mueven los jóvenes [...]. Las formas de apropiación de la experiencia escolar pueden tener, em ocasiones, uma relación secundaria com lo que passa dentro de la institución [escolar]. Las identidades juveniles, las trayectorias personales de los adolescentes, se configuran em relaciones sociales que también tienen lugar em la familia y em las relaciones de ócio (BONAL et al, 2003, p. 12).

> P5Malt: é a comunidade que cuida da escola, muitas vezes não são funcionários, mas por a escola está na sua área, no seu terreno, no seu campo, ele sente que a escola é dele, é da comunidade, então eles cuidam. Tanto que a escola é consultório médico, na zona rural, às vezes é igreja, é palco de reuniões, a escola não é só onde o aluno aprende, a escola não está só para servir ao aluno, ele está para servir a comunidade. Então, todas as atividades sociais realizadas pelo poder público, pela secretaria de saúde e de assistência, todo esse atendimento é na escola que serve para todos esses serviços que a comunidade precisa.

Toda essa materialidade e elementos são criados por operações políticas e culturais hegemônicas, a que submetem os indivíduos do campo a uma condição de subalternidade que é confirmada pelas comunidades.

Nesse sentido, a *Florestania*, ainda que tenha sido propagada como um ideário de alcance de cidadania para os povos da floresta, cumpriu um papel de elencar uma cidadania erigida pela classe hegemônica. Portanto, trouxe modificações para a organização comunitária, tentou implementar modelos de produtividade dados pela exploração dos recursos naturais, inserem os povos das florestas em processos econômicos. Tornou acessível, em certa medida, determinados serviços públicos, expandindo, especialmente, o alcance da educação, mas tendo um controle e impacto definido diretamente pela sua ligação com os organismos multilaterais, na promoção de integração ainda maior e mais consolidada das comunidades do campo, a voracidade do capitalista que a tudo e a todos envolve para produzir lucratividade.

No extrato de fala de P6RO é identificada, ainda que inconscientemente, a ação da Florestania quando se refere como os resultados são aparentes para a educação:

> P6RO: Nessa época, ainda era multisseriado, depois, quando o Jorge Viana ganhou, começou a melhorar. O primeiro mandato na zona rural foi o melhor governo para educação e até hoje não voltou um igual ao Jorge Viana. Onde não tinha escola, ele colocou escola, aqui na minha comunidade, ele fez uma escola muito bonita no primeiro mandato dele, era merenda, era tudo, era o ginásio que funcionava na zona rural, aí educação começou a evoluir.

Numa vivência comunitária, onde a absoluta precariedade define suas relações sociais, qualquer investimento mínimo atenua a realidade e o faz pensar em avanço. Foi justamente no período do governo de Jorge Viana, no Acre, que são despontadas as bases estruturais da Florestania e do agenciamento da educação por via dos acordos com as organizações multilaterais, sendo uma a extensão da outra, ou seja, a Florestania a extensão dos acordos, os acordos a efetividade da Florestania.

4.2. 5 A Pauperização das condições de vida dos jovens

A pauperização, como categoria de análise, apresenta-se enquanto elemento extensivo da compreensão da comunidade, e é mediada por expressões “comunidade carente”, “pobreza comunitária”, alto nível de pobreza”, “comunidade pobre – escola precarizada”, “desigualdade das famílias”, “comunidade com pessoas na pobreza extrema”, entre outras colocações identificadas nos extratos.

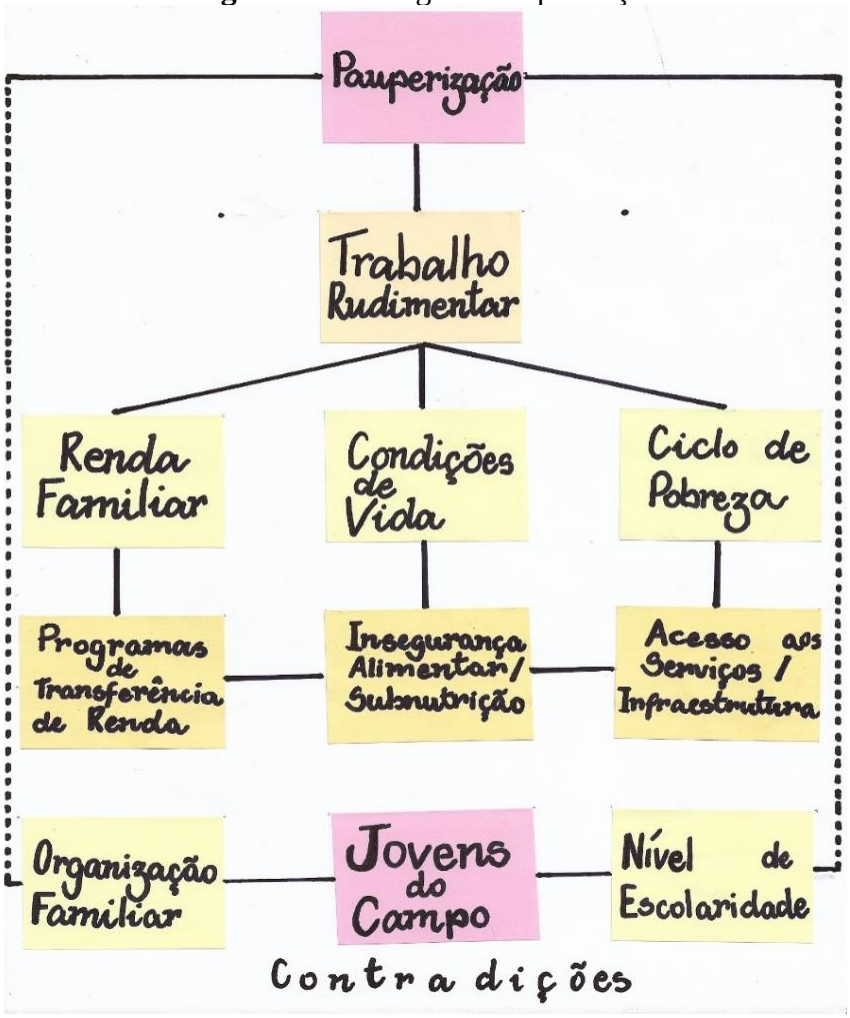
No geral, estas falas evidenciam que a pauperização é naturalmente a expressão do modo de vida social, mas também indica que ela se dá em realidades diferentes.

Constitui-se como extremamente importante trazer os alunos e as escolas para a análise da relação educação e pauperização. A escola acaba por reproduzir os processos hegemônicos do capital, mas não tem a preocupação em compreender como os alunos se sentem dentro da escola, quais as suas relações e atitudes frente às expectativas, normas e exigências da instituição escolar. Somos despertados para olhar a importância de colocar os estudantes como unidade de análise de relevância nos estudos e efeitos da pauperização sobre a educação. Os próprios processos educativos têm se constituído como objetos de destaque para a compreensão das desigualdades frente à educação escolar (CLEMENTE, 2008).

As reflexões sobre pauperização, para os participantes da pesquisa, não são dadas por segmentações e interpretações complexas e com ramificações que as diferenciam. Ocorrem do ponto de vista estrutural, pelo reconhecimento da pobreza em situações e contextos de suas realidades.

A pauperização, como categoria, é desdobrada, em primeiro momento, pela subcategoria *Trabalho rudimentar* com as extensões dos elementos: *Renda familiar, Condições de vida* e C*iclo de pobreza*.

Figura 16 – Categoria Pauperização



Fonte: Organização do autor (2021).

A pauperização é uma questão social que analiticamente relaciona-se com o desenvolvimento das relações de trabalho. As comunidades do campo em evidência na pesquisa têm uma caracterização por processo que, para ser entendido, precisa-se alcançar a essência das relações capitalistas de acúmulo e geração de riquezas, necessita perspectivar que o trabalho rudimentar produz conexões alienantes que, para serem vencidas, precisam pôr em evidência as lutas de classe e ainda visualizar que existem atenuação de conflitos dados por uma base política de compensação para que não ocorram movimentos coletivos de enfrentamento, pelo contrário, para que aconteça sua contenção.

O trabalho rudimentar, como uma subcategoria, alcança expressão de destaque nos seguintes extratos:

Quadro 42 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	%UR/ TEMA	UNIDADE DE CONTEXTOS/EXTRATOS DAS ENTREVISTAS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
A Educação no campo e sua relação com a extrema condição de desigualdade sociais	5,84	P8CzS: Na turma que eu estou trabalhando, quase todos são do mesmo patamar. São pobres, mas não é aquela pobreza extrema, porque todos os dias eles têm o pão na mesa por conta do próprio trabalho deles que é um trabalho árduo na agricultura.	Trabalho rudimentar	Pauperização
	2,30	P1RA: Todos eles criam animais, para o caso de acabar o rancho da pesca, porque eles também pescam. Eles fazem a farinha e vendem par ter o alimento, então eles estão quase todos no mesmo patamar.		
	5,14	A4CzS: É muito trabalho quando vai fazer farinha, tem a raspagem, a lavagem, torração [...]. O trabalho pesado fica mais para o meu irmão e meu pai, arrancar mandioca e levar para a casa de farinha, chega lá, a gente raspa e o trabalho é mais ou menos assim, da manhã a até a tarde.		
	3,22	P1RA: Eles têm um problema muito grande com a questão do trabalho (forte entonação), eles trabalham muito na roça, muito na casa de farinha, então tem pais aqui que dizem: vamos passar a semana fazendo farinha, aí o aluno passa a semana faltando aula para ajudar o pai e a mãe na casa de farinha.		

Fonte: Organização do autor (2021).

O trabalho rudimentar é principalmente caracterizado pela produção de farinha de mandioca. É rudimentar, pois, embora tenha acesso a alguns recursos tecnológicos, ainda segue o modo artesanal de feitio, além disso, é um trabalho que empreende um extremado esforço para a sua execução e sendo necessário o maior número de pessoas possível. É pelo vínculo/ligação familiar que se dividem as tarefas tão desgastantes e são necessárias para a finalização do produto e sua comercialização.

A pobreza produz limites que fazem com que crianças rapidamente tenham que amadurecer, ultrapassando, sem viver realmente os momentos que devem limitar a infância e adolescência. Um quadro que se configura como a infância, a família e a escola devem ser entendidas, enquanto entidades promotoras corroborativas do desenvolvimento do indivíduo. Haja vista que:

> "[...] a ausência ou deterioração dessas instituições na vida das crianças pertencentes aos setores mais pobres impede a vivência desse momento que deveria se caracterizar pela segurança, pelo afeto e pela presença do adulto educador" (SILEONI, 2006, p. 41).

Nesse sentido, lembramos Marx (2017), quem alerta que os trabalhadores pauperizados passam a acreditar que sua situação de sofrimento é temporária, o que é perceptível no fato de os resultados da produção serem gradativamente apropriados pela estrutura do capital.

A realidade sobre a qual se apresentam as *Condições de vida* dos jovens é contraditória, embora sejam comuns as abordagens de que têm boas condições de vida, a pauperização se materializa em elementos das próprias falas dos sujeitos.

Quadro 43 - Unidades de contextos/extratos das entrevistas

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	%UR/ TEMA	UNIDADE DE CONTEXTOS/EXTRATOS DAS ENTREVISTAS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
A Educação no campo e sua relação com a extrema condição de desigualdade social	11,51	G6CMalT: Aqui, eles vivem de uma vida tão difícil, eu acho que, no meu ponto de vista, eles têm uma vida saudável, não é tão prejudicada, sobre isso aí eu acho que eles não têm muita dificuldade não, todo mundo tem o seu lar, tem a sua família, alguns trabalham [...].	Condições de vida	Pauperização
	4,13	P7PW: Considero os meus alunos com mesmo perfil social, não enxergo nenhum com destaque de condições de pobreza. Eles vão para a escola bem apresentáveis, no sentido de vestimentas e higiene. Considero que vivem em condições boas. Sobrevivem da agricultura, mas vivem bem. A agricultura produz uma renda que dar condições de vida boa para eles. Possuem condições de moradias dignas. Não sendo perceptíveis diferenças acentuadas nas condições de vida relacionada à pobreza.		
	2,86	A1MalT: Eu avalio, no meu ponto de vista, que as condições de vida são iguais. Tipo assim, a gente só tem mais o necessário mesmo, o que precisa para dentro da sala de aula.		
	1,86	A2MalT: Pobreza, eu acho que está relacionado ao estado financeiro da pessoa, quando ela não tem ou quando ela quer e não tem como comprar. Quer ter em casa para sobreviver.		

Fonte: Organização do autor (2021).

Nos extratos, expressões, como “vida tão difícil”, “sobrevivem da agricultura, mas vivem bem”, “só tem mais o necessário” e “quer ter em casa para sobreviver”, se mostram contraditórias e podem ser confrontadas como os elementos de *Renda familiar* e *Ciclo de pobreza*.

A respeito da *Renda familiar*, o trabalho na agricultura de subsistência e programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, são indicados pelos participantes da pesquisa em sua totalidade como responsável por atenuar as condições de pobreza.

Nesse sentido, Montano (2012, p. 280-281), numa caracterização histórico-crítica, nos adverte que: “[...] todo enfrentamento da pobreza direcionado ao fornecimento de bens e

serviços é meramente paliativo [..], só as lutas de classes, e a mudança na correlação de forças sociais, poderão reverter esse processo histórico".

O *Ciclo de pobreza,* como confirmação da pauperização, é mediado por uma imagem que serve aos governos para configurar políticas, mas que também é utilizada pelo capital para promover arranjos em suas estruturas. No Vale Juruá –Acre, esse ciclo foi tutelado para acessar investimentos multilaterais em diferentes setores, no campo, isso se deu através do ideário da Florestania.

Este ciclo, que é uma conversão, serve para expor a pauperização estrutural de ordem política, social e econômica para os quais são direcionados os indivíduos e seus precários modos de vida.

Um ciclo que é caracterizado pela falta de *Acesso aos serviços/Infraestrutura*, o que é experimentado pelas comunidades, especialmente as mais isoladas, mas que também envolvem dimensões de *Insegurança alimentar/subnutrição*, encontradas em exposições, como as do quadro 44.

Quadro 44 – Unidades de contextos/extratos das entrevistas

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	%UR/ TEMA	UNIDADE DE CONTEXTOS/EXTRATOS DAS ENTREVISTAS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
A Educação no campo e sua relação com a extrema condição de desigualdade social	3,68	A5RO: Já tem outros também que não têm uma boa qualidade de vida, não têm um transporte, não têm uma alimentação, às vezes passam necessidades, não se vestem bem por não terem uma renda boa, não têm uma casa boa que eles sonham.	Insegurança alimentar/subnutrição	Pauperização
	2,43	P5CMalt: [...] nós temos alunos no campo que o chinelo calçado é no rodízio, é uma sandália para três ou quatro irmãos, um dia um vai com sandália, outro dia o outro vai. A questão da roupa também, hoje tem a roupa para um, mas não tem para o outro. Às vezes também, quando o aluno pegou chuva no caminho da escola, no outro dia, ele não vem, se a roupa estiver molhada, ele não vai para a escola porque a roupa não enxugou, a família só tinha aquela mudinha de roupa.		

Fonte: Organização do autor (2021).

A insegurança alimentar/subnutrição é identificada nos extratos como a fome, e sua relação de interferência na aprendizagem é explícita para os entrevistados. Para estes, a alimentação faz toda a diferença, pois não é possível estudar faminto.

> G3CCzS: Quando o governo do estado instituiu que as escolas públicas estaduais iriam oferecer almoço aos estudantes, observamos que muitos alunos vinham pra almoçar mesmo. E houve situações em que professores relataram o melhoramento no desenvolvimento de alguns alunos, que sempre apresentavam baixo rendimento. Só então foi quando percebemos essa relação da pobreza com a aprendizagem.
> G1CCzS: Os professores relatavam casos de alunos que não conseguiam chegar na escola de manhã e aprender, estudar, ficar acordado, porque a fome (*forte entonação*), a necessidade de comer algo, era maior que a necessidade de estudar.

As contradições, mais uma vez, são postas em questão quando, em primeiro momento, os entrevistados descartam a pauperização como uma condição local, mas ao mesmo tempo indicam exemplos de como se manifestam e quais os seus impactos. Indicando, inclusive, estratégias da escola para amenizar seus efeitos como a prática de adiantamento do horário da merenda escolar. Essas contradições encontram expressão na forma como se interpreta e caracteriza a pauperização em seu meio.

As condições para o êxito escolar são circunstâncias mínimas de saúde e alimentação para assegurar o desenvolvimento cognitivo e a socialização, com destaque para um conjunto formativo que o adeque ao capital cultural imperante (SILEONI, 2006).

Marx, nas obras *O Capital I* e no *Manifesto do Partido Comunista*, apresenta duas dimensões que caracterizam a pauperização. Na primeira, a pauperização absoluta, que corresponde ao "declínio do nível de vida da classe trabalhadora em termos absolutos" e na segunda, a pauperização relativa, que se refere à "diminuição em termos relativos da participação da classe trabalhadora na riqueza social, apesar do aumento no nível de vida" (ESCURRA, 2019, p. 136).

A pauperização é caracterizada pelas relações de *Organização familiar* e *Nível de escolaridade*, a análise de tais dimensões confirma a realidade precarizada a qual estão submetidos. Os *Jovens do Campo* estão sujeitos a relações que são contraditórias, ao mesmo tempo em que se ancoram na organização familiar para acessar a educação, voltam-se também para as condições nas quais suas famílias estão limitadas pelo fator econômico. Assim, passam a ver, na elevação da escolaridade, o caminho para romper este ciclo.

Quadro 45 – Unidades de contextos/extratos das entrevistas

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	%UR/ TEMA	UNIDADE DE CONTEXTOS/EXTRATOS DAS ENTREVISTAS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
A Educação no campo e sua relação com a extrema condição de desigualdade social	3,82	A1MalT: Eu não me considero nem pobre, nem rica. Eu acho que o que minha família tem dá para a gente sobreviver. Me considero. É (...) um médio, me considero um médio. Porque só dá de a gente comprar o básico mesmo em relação à escola e material, só dá de comprar o básico e essas coisas.	Jovens do Campo	Pauperização
	3,20	A2MalT: Graças a Deus, eu e minha família nunca passamos por necessidade, fome. Tem alguns colegas meus que não têm trabalho e a renda da família é baixa (*segmento de texto incompreensível).*		
	3,10	A4CzS: Mesmo estudando todos juntos, eu acho que existe essa diferença, uns se encaixam mais que outros na questão alimento e essas coisas.		
	4,72	A5RO: Pobreza é uma coisa que falta, humilde, por exemplo, você chega numa comunidade, você chega numa escola, ali você ver crianças simples que não tem condição de uma vida boa, tem uma vida simples, tem uma alimentação simples, não tem muita opção. O que elas têm e do que sobrevivem é pouco. A escola é aquela escola simples [...]. Não sou uma pessoa que tenha muitos bens, mas uma pessoa que, graças a Deus, tem uma casa boa.		
	6,67	A8RO: Não. Porque todo dia lá em casa tem comida, tem as coisas que precisa em casa, nunca faltou nada.		

Fonte: Organização do autor (2021).

A outra contradição gerada e naturalizada aos jovens do campo é dada por duas visões sobre pauperização e a sua individualidade. A primeira é uma visão interna que o faz acreditar que as suas condições não são pauperizadas, pois existem, em outros ambientes e espaços, alguém cuja condição é ainda mais grave. O que o faz ver a sua situação como aceitável, ainda que sua alimentação seja precária, que não tenha acesso a determinados bens e serviços. Na segunda, que é uma visão externa e que por vezes é assimilada e internalizada pelos jovens, está a imagem de que o seu estado se trata de uma responsabilidade individual. Por tal perspectiva, o jovem do campo não melhora sua circunstância por desleixo e/ou acomodação ou ainda por falta de motivação e curiosidade.

A pauperização produz um quadro de anestesia social que faz com que as famílias dificilmente vislumbrem rupturas dos obstáculos produzidos pelo meio socioeconômico, que em nível individual, se manifesta como apatia e é interpretada, às vezes, como ausência da vontade de aprender, sendo em si condicionantes estruturais.

Destarte, as categorias centrais analisadas, *Trabalho, Educação, Desenvolvimento, Comunidade* e *Pauperização*, são dispostas numa relação que nos remete para uma percepção de que:

> [...] é impossível se conceber uma sociedade futura ideal sem a união do ensino com o trabalho produtivo da juventude: nem o ensino e a educação sem trabalho produtivo, nem o trabalho produtivo sem o ensino e a educação, separados, poderiam ser colocados na altura necessária que é exigida pelo nível moderno da técnica e o estado do conhecimento científico (LENIN apud KRUPSKAYA, 2017, p. 182).

O elo entre trabalho, educação e desenvolvimento é a corresponsabilidade coletiva em promover o trabalho produtivo, o que significa superar a separação entre o trabalho físico e o intelectual.

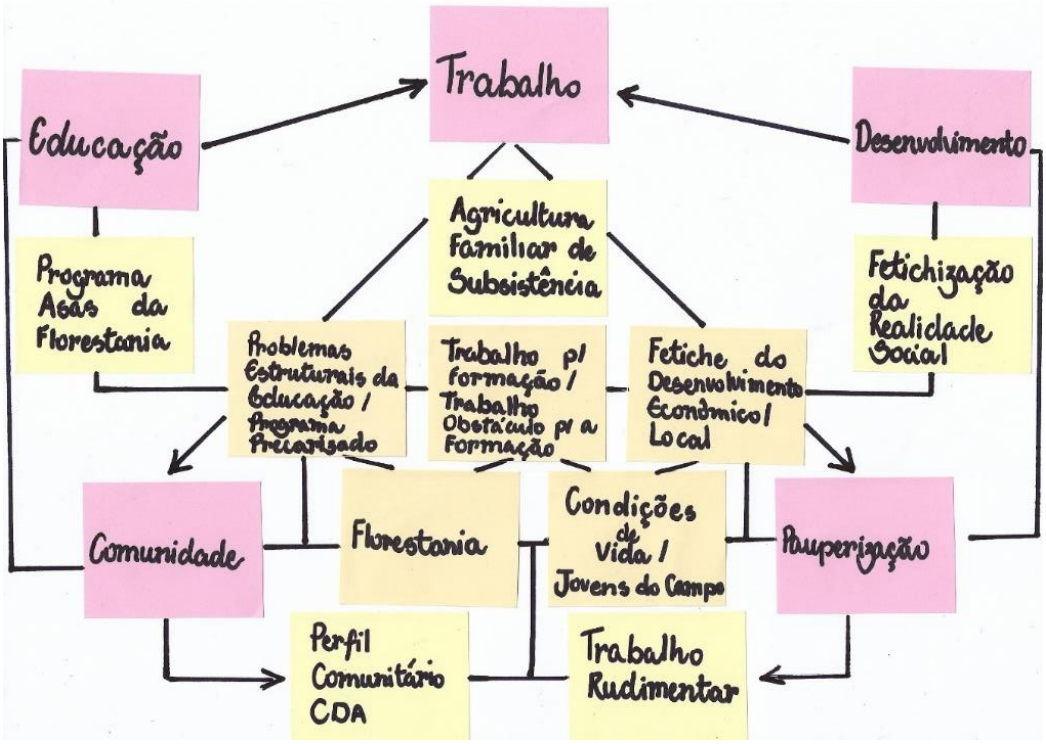
Situar as condições relacionais entre educação e pauperização é incidente na mesma medida que é desprestigiado o fazer físico em detrimento do intelectivo. Sendo este um processo segregativo, no qual as condições de educação, assim como as de trabalho para os pobres são visivelmente construídas para a não edificação de uma sociedade futura ideal. Portanto, a união entre trabalho produtivo e educação é questão desnecessária e inconcebível no contexto da sociedade capitalista.

Educação, pauperização e desenvolvimento, nos últimos anos, passaram, tanto do ponto de vista dos governos locais, quanto do ponto de vista das organizações multilaterais, a compor e ocupar posição de destaque em suas respectivas agendas. Entretanto, o enfoque assumido ultimamente volta-se especialmente para a perspectiva de que a pobreza, a desigualdade social e a ausência da educação escolar dificultam aos países periféricos o desenvolvimento de políticas econômicas e sociais integradas aos processos mundiais do capital (SCHWARTZMAN, 2006).

Os cenários apresentados nos remeteram para a escolaridade como uma das proporções da pauperização. A relação da educação com as dimensões socioeconômicas não diz respeito apenas à questão de poder econômico ou de renda, está diretamente ligada às outras nuances sociais relacionadas à saúde e qualidade vida.

Os organismos multilaterais para o desenvolvimento econômico agem nos países periféricos com a perspicácia do capitalismo, na sua versão neoliberal, para fazer com que o ciclo e a continuidade do fluxo do capital aconteçam. Ao estreitar a análise da Educação no campo no Vale do Juruá, a partir das relações de Trabalho, Educação, Desenvolvimento, Comunidade e Pauperização, se evidenciou o seguinte esquema (Figura 17):

Figura 17 – Relação trabalho, educação, desenvolvimento, comunidade e pauperização no Vale do Juruá-Acre



Fonte: Organização do autor (2021).

Por esta construção, se sistematizou as relações, que nos apresentam as correlações indistintas entre educação, pauperização e desigualdade, sendo uma construção orgânica do problema, não se tratando de um fenômeno particular, dado pelo acaso, mas que está diretamente ligado a uma relação conjuntural mais ampla.

O *Trabalho*, enquanto categoria central, é caracterizado pela agricultura familiar de subsistência e se relaciona com a categoria *Educação*, manifestada pelo Programa Asas da Florestania, bem como com a categoria *Desenvolvimento*, que é construída à luz da fetichização da realidade social. Como manifestações extensivas, têm-se as categorias *Comunidades* e *Pauperização*, que são mediadas pelas contradições do trabalho para a formação e o trabalho com obstáculo para a formação, que estão entre os limites dos problemas estruturais da educação e do programa precarizado e se afloram no fetiche do desenvolvimento econômico local, que se dá na confluência dos elementos da Florestania com as condições de vida dos jovens do campo e que se materializam no perfil das Comunidades de Difícil Acesso no Vale do Juruá-Acre e sua sujeição ao trabalho rudimentar.

Além disso, esse esquema de síntese expressa a ideia de que a educação não é a solução por si só para o problema da pauperização. Quando individualizamos e atribuímos a superação

das disparidades sociais ao fenômeno educativo, estamos assimilando uma lógica corrente de que a educação é fundamentalmente o mecanismo para inserção no mercado de trabalho e de melhoria produtiva e de renda. Estes princípios desqualificam por exclusão a possibilidade de ruptura com o sistema capitalista, à medida que trata o império monumental do capital como fim em si e a educação, meramente como seu meio. Estas são as contradições do capital, bem como dos seus mecanismos de reprodução e alienação.

Assim, os programas de desenvolvimento econômico dos organismos multilaterais promovidos no Acre legitimam o discurso de negação das condições de pobreza, e a causa ambiental e do desenvolvimento sustentável são utilizadas para que não se compreendam os mecanismos econômicos e sociais que geram a pauperização.

Dessa forma, os sujeitos da Educação no campo, que é ofertada no Vale do Juruá – Acre, não se reconhecem como pobres em razão de terem sido engolidos pela visão capitalista de pobreza, que os coloca em melhores condições quando comparados a outras situações piores de pauperização que são correntes pelo mundo.

O agenciamento é verticalizado em diferentes elementos da Educação do campo no Acre, inclusive em seus documentos curriculares. Os programas educacionais, com seus componentes e suas disciplinas, dimensionam suas matrizes com alto nível de detalhes, prescrevendo com intencionalidade o que deve ser ensinado, aprendido, avaliado e, em sua totalidade, reafirmam como deve ser o processo pedagógico. A mediação focalizada nesses elementos ratifica a preponderância do mercado sobre o contexto educacional e este processo segue um percurso construído ao longo do tempo pelos rudimentos das políticas neoliberais, que circulam por via interna no sistema educacional e se manifesta pela lógica da atuação do Estado em sua fase inicial, mas que é reconfigurada pelos acordos multilaterais com o governo do Acre.

As políticas públicas e os programas educacionais no Acre estabelecem uma lógica de atuação alavancada pelas ideias de reforma e gerenciamento do estado. Os governos da Frente Popular do Acre, ao estabelecerem-se no poder, criam políticas que são contraditórias. Ao mesmo tempo em que reproduzem uma imagem de inserção social, reproduzem os interesses mercadológicos sobre a natureza e sobre as pessoas, assim também como serve ao seu projeto de permanência no poder.

As ações públicas multissetoriais que envolvem a educação são postas como simulacros de políticas que não se consolidam para os interesses dos indivíduos. Elas são criadas através de subterfúgios que não garantem qualidade, tampouco perenidade.

Oliveira (2016), ao caracterizar as políticas educacionais ofertadas para os povos da floresta, metaforicamente descreve-as como varadouros, pois, da mesma forma que os ribeirinhos firmam caminhos pelo meio da mata para encurtar distâncias entre as localidades, os governos do Acre, por via dos financiamentos multilaterais, constroem ideologicamente, pedagogicamente e estruturalmente varadouros para a oferta da educação.

Enquanto os varadouros originalmente são traçados para minimizar distâncias e facilitar a vida dos ribeirinhos, como políticas de estado e de governos, são instituídos para favorecer os interesses de grupos políticos hegemônicos e atenderem à lógica do capital pela mercantilização da natureza ou pela captura do trabalho, que passa a ser um trabalho estranhado ao homem do campo amazônico, o homem da floresta, numa educação ligada aos elementos mercadológicos.

O agenciamento, em seu programa educacional ofertado, viola os padrões mínimos de escola. Os programas que são consolidados vão incutindo nos indivíduos que o modelo de escola é o ideal, pois, entre não ter formação escolar e ter um modelo precarizado, indubitavelmente a melhor opção é o programa, pois, em sua mente, é o ensino possível. Cria-se, assim, uma espécie de maniqueísmo de ordem política e filosófica que justifica a lesão ao direito à educação de qualidade e que, em nome do desenvolvimento econômico, é disfarçada pelos indicadores educacionais publicados, que dão a falsa ideia de melhoria do ensino e da qualidade de vida, nesse processo que foi detalhado na sistematização das relações de Trabalho, Educação, Desenvolvimento, Comunidade e Pauperização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvemos, em todo o percurso de construção desta tese, a análise das políticas públicas de Educação do campo, dirigidas aos jovens do Vale do Juruá – Acre e suas relações com a pobreza. Ao alcançar esta etapa final de considerações que, no curso da pesquisa, se transmutou para a materialidade da Educação no campo e Pauperização, faz-se necessária a retomada em síntese dos elementos categóricos e conceituais centrais que emergiram no trabalho.

Nesse sentido, a discussão, no primeiro capítulo, situou-se nos marcos do neoliberalismo e pressupostos da agenda global dos organismos multilaterais, apresentando suas influências sobre educação, pobreza e desenvolvimento econômico periférico. Ao mapear a atuação do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento e do Banco Alemão de Desenvolvimento, compreendemos que esta agenda é dotada de conceitos e elementos que impõem uma lógica de relação centro-periferia. Concluímos que as mediações reveladas pela agenda são atuações diretas, através da imposição de políticas públicas que são criadas pelo estado do Acre, enquanto tomador dos empréstimos, como condicionantes impostas pelas organizações econômicas e que são modeladas ao ideário de negócios e ao modelo de desenvolvimento do capital.

Com a análise referenciada na agenda multilateral, avançou-se, no segundo capítulo, para demonstração de como se efetivam as políticas públicas de Educação Básica no/do campo no Brasil. Com isso, constatou-se que os organismos multilaterais edificam, nas políticas públicas educacionais no campo, a perspectiva do capital humano e a orientação do desenvolvimento rural, nas quais os investimentos/financiamentos têm como exigência as contrapartidas da abertura de mercado, privatização de empresas públicas e a reforma do aparelho estatal, ou seja, a (re)configuração de suas economias ao modelo neoliberal de desenvolvimento. O papel da AGEE, nessa lógica, é a impulsão de princípios econômicos por meio da intervenção no modelo de desenvolvimento local, através da globalização das políticas nacionais.

Por outro lado, a imposição da política neoliberal gera e acirra problemas estruturais na sociedade brasileira, por efeito, se estabelecem em arranjos específicos, lutas, que na educação são expressas, dentre outras manifestações, através do movimento de contraposição e ruptura da educação rural para Educação do campo. Assim, a Educação do campo, como uma nova

concepção, surge irmanada nas organizações dos movimentos políticos e sociais do campo, as quais se afirmam na busca pelos direitos coletivos. Desta análise, depreende-se que, na Amazônia, um projeto de Educação do campo exige a compreensão de suas peculiaridades enquanto espaço territorial e cultural. Apontamos, assim, que, no Acre, para além dos limites do Projeto Seringueiro, não se consolidou efetivamente um projeto de Educação do campo.

No terceiro capítulo, aprofundamos a discussão da pauperização e as perspectivas de resistências. Na dimensão da pauperização, compreendemos em seus elementos contextuais e históricos, ainda que ela acompanhe o desenvolvimento da humanidade, só se constituem processos e estratégias para o seu enfrentamento quando ela passa a ser identificada como um problema social. Foi somente no século XX, como resultado da luta dos trabalhadores, que passou a ser considerada um dado social, havendo hoje diversos modos de representá-la e conceituá-la. Na demonstração da pauperização no campo no Vale do Juruá – Acre, tem-se a exorbitante concentração de riqueza, onde os 10% mais ricos desses cinco municípios concentram um percentual superior a 42% das riquezas, enquanto os 40% mais pobres têm domínio de apenas 6,64% das riquezas (IPEAGEO, 2019). Ainda, dados do Sistema de Produção Familiar Rural do Estado do Acre (2006/2007) indicam que 70% da renda desta sistemática produtiva tem por base o cultivo de macaxeira, por meio da agricultura familiar de subsistência.

A realidade precarizada é contraposta pelas perspectivas de resistência. Nesse sentido, identificamos as epistemologias da Educação do campo, que são construções materialistas prospectadas pelos movimentos sociais dos trabalhadores. Logo, analisamos suas três manifestações principais: a pedagogia socialista, a da alternância e a do movimento. Na pedagogia socialista, a revolução se destaca e a formação omnilateral é uma construção para a coletividade. Na pedagogia da alternância, o rodízio se efetiva entre tempo escolar e tempo familiar, esta tem também, no campo, o espaço educativo. Na pedagogia do movimento, há, nos acampamentos, assentamentos e terras, um amplo campo de luta e cooperação.

O quarto capítulo, como desfecho analítico, examinou as políticas educacionais no campo no Vale do Juruá. Assim, centrado nos elementos históricos e materiais do método, partimos para a caracterização e sistematização do agenciamento da educação no Acre, que tem como marco o movimento dos seringueiros que passam da sistemática do aviamento para a exploração dos marreteiros, sendo o Projeto Seringueiro (1981-2007) uma ação coordenada

pela criação de cooperativas para comercialização de produtos e para levar escola e saúde para os seringais do Vale do Acre.

Com a inauguração da "democracia agenciada" no Acre, a partir de 1992, cria-se a Florestania, em tese, um novo modelo de cidadania para os povos da floresta. Por efeito, remodela-se a organização do estado e assume-se em nível local, o discurso de fomentação de políticas públicas para as populações tradicionais e a "proteção da floresta". A proposta de Florestania é financiada por acordos econômicos firmados com organismos multilaterais e, nesse contexto, são criados instrumentos e normas para o processo de aportes financeiros, entre eles, o Projeto de Gestão Ambiental Integrada e o Zoneamento Ecológico-Econômico e, com eles, são criadas as Zonas de Atendimento Prioritários, divididas em Comunidades Polos (com comunidades compostas de mais de 30 famílias), Comunidades de Atendimento Prioritário (com comunidades compostas de 5 a 30 famílias) e Comunidades de Atendimento Universal (com comunidades compostas de 1 a 4 famílias).

Com tal modelo de desenvolvimento, organismos, como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Alemão de Desenvolvimento (KFW), passam a monetizar políticas públicas multissetoriais que atuam nas estruturas sociais, interferindo tanto materialmente como culturalmente sobre a organização local, o que resulta em perda de autonomia, alterações do modo de vida da população e na alienação das relações comunitárias, nesse quadro, se materializa o agenciamento da Educação no campo.

Os programas educacionais objetificados se sucedem por meio do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Acre (PDASA), pelo Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico Sustentável do Estado do Acre (PROACRE) e pelo Programa de Redução de Emissões por Desmatamento e Degradação Florestal com Benefícios Socioambientais para Pioneiros no Acre (REDD+ *Early Movers*), que são configurados pelo agenciamento econômico-administrativo e pelo agenciamento econômico-formativo.

O modelo econômico-administrativo é perspectivado por três dimensões, na qualificação de desenvolvimento (econômica), se dão projetos e ações de governo para avaliação da gestão, monitoramento, assistência e capacitação para aporte de recurso; na qualificação social, capturam-se os elementos que caracterizam a vida da população no meio rural em suas condições de vivência (rios, floresta, isolamento) e os inserem no enredo do desenvolvimento, e na qualificação ambiental (sustentabilidade), impõe-se uma lógica de defesa ambiental, mascarando o interesse econômico de exploração da floresta.

O modelo econômico-formativo é construído pela relação educação e pobreza, que é percebida pela dimensão pedagógica com que retroalimentam o sistema de ensino público pela lógica neoliberal, reformulando sua organização, seu currículo e suas metodologias; na relação com a pobreza, elencando-se a dimensão sociopolítica em que se cria instrumento que no campo, é justificado como a superação da interrupção dos estudos e da distorção idade-série quando utilizam da pauperização para abonar o modelo de trabalho e desenvolvimento a ser imposto, implantando as especificidades do capital humano em nível local; nisso, a relação educação-pobreza ajusta uma escola que não é de qualidade, mas que consolida uma filosofia política que semeia a ideia de que o progresso está acontecendo por via da Florestania.

Nessa perspectiva, o Asas da Florestania, como uma política pública educacional criada para possibilitar a continuidade de estudos no meio rural nas ofertas de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, é forjado e circunscrito pelos financiamentos e orientações do BM, do BID e também pelo KFW, com dimensão específica da educação profissional.

O agenciamento educacional no campo produz como seu resultado os fetiches. Os elementos que confirma a fetichização estão na relação direta que se tem entre a educação e pauperização, e a extrema condição de desigualdade social acostada, bem como na relação de desenvolvimento e comunidade ligadas à agenda global dos organismos multilaterais.

A Educação no campo, proporcionada especialmente pelo Programa Asas da Florestania, dá-se numa lógica em que o trabalho como elemento categorial de destaque, infunde uma relação que se manifesta em sua execução pela rudimentariedade e é caracterizada pelos processos da agricultura familiar de subsistência, dado que preponderantemente se dá pelo cultivo da mandioca, sendo assim, uma grande propulsão ao ciclo de exploração, ainda que falseadamente veja, na formação, a possibilidade de acesso ao mercado de trabalho e caminho para ascensão social, o que é confirmado quando se verifica que este é indicado como um entrave para o ensino/formação e contraditoriamente se constata ser pelo trabalho que se tem as condições para acessar a educação formal, na impregnação do ideário de “trabalhar para estudar e estudar para trabalhar”.

A educação agenciada segmenta uma formação precarizada, na qual o Asas da Florestania não é uma construção isolada da problemática, mas é uma manifestação de educação com seus problemas estruturais, ainda que tenha cumprido positivamente o papel de levar

Educação Básica para as comunidades do campo, especialmente as de difícil acesso. A precarização é sistêmica e se caracteriza pelos problemas de transporte escolar, alimentação escolar, estrutura física da escola e pela falta de recursos didáticos. Estes problemas são intensificados pelas precariedades do próprio programa, que tem, em tal sujeição e na conjuntura socioeconômica de sua criação, um modelo progressivo de sua expansão. O que é efetivado pela forma de funcionamento em "salas anexas" e por um contorno pedagógico destoante da realidade dos alunos. Estas são relações de precarização sentidas pela emergência da inadequabilidade do tempo escolar, pela evasão, pelo rodízio de professores e problemas metodológicos e de qualidade do ensino, que geram uma desconexão e alheamento à vivência dos jovens.

O desenvolvimento como fetiche é a expressão de que a agenda educacional para o campo no Vale do Juruá - Acre não tem gerado desenvolvimento econômico, e sim fetiches que são alienantes, pois falseiam a realidade social.

Estas construções, que se reverberaram, são produzidas na/pela educação em nível local pelos fetiches do desenvolvimento econômico, que é apresentado sempre como uma realidade para o futuro, sem as devidas conexões com o desenvolvimento produtivo e as transformações sociais. No fetiche do desenvolvimento local, que alça a consideração de que elementos com o meio social, a realidade dos alunos, as potencialidades do município e a renda das pessoas da comunidade são realidades postas e intransponíveis. O problema não se resolve no coletivo, e sim na sua individualidade, ou seja, cada um tem que, sozinho, romper com as condições de pauperização. O fetiche do desenvolvimento educacional ocorre pela crença de que a educação por si só melhorará suas condições de vida, estudar e alcançar o Ensino Superior é o meio de acesso a melhores condições socioeconômicas e, assim, tem-se o fetiche do desenvolvimento pessoal/profissional, que é manifesto na busca do trabalho digno, que não é o trabalho na agricultura de subsistência, mais que isso, espelha-se numa realidade de exceções, configurada pelo "sucesso" de poucos.

A assertiva de que a política educacional é construída para permanência da atual condição de vida dos jovens e que, por não se guiar pela Educação do campo, não efetiva uma visão emancipadora e de resistência também, é confirmada pelas categorias comunidades e pauperização.

A comunidade, nesse sentido, nos elementos instaurados pela Florestania, vai estendendo as forças dos organismos multilaterais por diferentes vias. Primeiramente pelo

próprio perfil comunitário, que gera interesse no campo e na precisão de intensificar as bases produtivas do capital, num processo em que as comunidades locais e de difícil acesso, com os elementos ambientais, são a própria chama para a interferência. Em segundo lugar, porque, no curso desse processo, a cultura comunitária vai sendo remodelada e as relações coletivas e suas condições econômicas são também, por via da educação, exploradas para fortalecer as bases do alinhamento econômico. Nisso, os problemas comunitários de emprego na comunidade, da qualidade comunitária para desenvolver a educação formal e a falta de lazer e infraestrutura não são resolvidos, mas utilizados para justificar a precarização das relações sociais e produtivas, e ainda que a Florestania venha por força de um ideário de cidadania, ela se faz pela visão da classe hegemônica.

Além disso, as condições de vida dos jovens são confirmadas para além dos dados oficiais, científicos e de governo, pela participação dos sujeitos do campo na pesquisa, ao apresentarem a sua pauperização. Uma pobreza que é naturalizada e culturalmente imposta ao modo de organização social e que, por vezes, não é enxergada pelos sujeitos da escola no campo, mas que se manifesta no trabalho rudimentar, nos elementos da renda familiar, nas suas situações de vida e no ciclo de pobreza. Tais conjunturas, especialmente o ciclo de pobreza, foram tuteladas para acessar investimentos multilaterais em diferentes setores no campo e na educação, especialmente, através do ideário da Florestania, gerando contradições que são visões da pauperização individualizada, passando a ser perspectivada como algo aceitável, ou mesmo pela alimentação precária, pelo não acesso a determinados bens e serviços. Enfim, pela culpabilização individual que, ao tornar unitário o problema, responsabiliza os próprios jovens pelo seu insucesso, como sendo ato de desleixo ou acomodação.

Apontam-se as constatações que enumeramos a seguir:

I - A influência do neoliberalismo sobre a política de Educação no campo, dirigida aos jovens no Vale do Juruá, é intensificada, em nível local, a partir da ascensão da Frente Popular ao governo do estado do Acre, através do ideário de Florestania, que é erigido pelo projeto de alinhamento do desenvolvimento local pelos financiamentos de políticas públicas;

II - A agenda educacional, implementada localmente, é figurada pela atuação do Banco Mundial, do Banco Interamericanos de Desenvolvimento e do Banco Alemão de Desenvolvimento, os quais impõem uma educação como condição de alívio da pobreza e que é justificada também pela baixa qualidade do ensino, na proteção do clima e do meio ambiente, entre outros aspectos;

III - O capital humano constitui-se como a confluência modelada pelos organismos multilaterais, os quais prescrevem uma educação como modo de solucionar os problemas sociais.

IV – A educação rural no Vale do Juruá - Acre se transmutou para/como Educação no campo, mas não alcançou os elementos epistemológicos da Educação do campo, visto que os movimentos locais do campo não se integraram às pautas nacionais de lutas de outros movimentos sociais, tampouco o sistema de ensino efetivou com qualidade as políticas públicas inauguradas pelo Estado Brasileiro que oficializaram a Educação do campo.

V – A consolidação e promoção de uma Educação do campo no Vale do Juruá- Acre para os jovens passam pela ruptura do modelo de agenciamento econômico-administrativo e econômico-formativo e só se efetivará com a superação dos fetiches dos sujeitos sobre trabalho, educação e desenvolvimento, fazendo-os entender às suas relações na comunidade com suas realidades de pauperização para, a partir disso, alcançar uma visão de resistência e emancipação.

Por tais constatações, a tese se confirma demonstrando que a agenda global da política educacional indica que "a educação é o caminho para o desenvolvimento econômico". Entretanto, o estudo demostra que a política educativa para o campo no estado do Acre com a interferência dos organismos multilaterais na Educação Básica nas escolas do Vale do Juruá – Acre, corrobora para a permanência da pobreza e das precárias condições de vida dos jovens.

Assim, quando produzimos estas considerações finais (fev. 2021), o Acre encontra-se em situação de calamidade pública. Simultaneamente, vive-se uma crise migratória, na qual cerca de 400 imigrantes, em sua maioria haitianos, encontram-se retidos na fronteira Brasil-Peru, impedidos pelo governo de seguir viagem; um surto de dengue hemorrágica assola Rio Branco, capital acreana; afora a elevação de contágios de covid-19. Logo, como resultado, têm-se 100% dos leitos de UTIs para covid-19 ocupados, num colapso da saúde pública local. Além disso, uma cheia histórica das duas principais bacias hidrográficas do estado tem gerado enchentes que atingem, principalmente, 10 municípios, e algumas de suas cidades estão até com 80% do perímetro urbano debaixo d'água. Nesse quadro das alagações, as comunidades do campo também foram atingidas e muitas perderam suas plantações, criações e casas, o que certamente agravará a situação de pauperização imperante.

Por fim, uma pesquisa, que se fez materialmente histórica e dialética, nos levou também, como pesquisador, a algumas transformações. Entre elas: a ter uma visão mais completa sobre

a realidade socioeconômica e política que perpassa a educação ofertada aos jovens do campo localmente; a uma melhor compreensão da nossa própria história como criança do meio rural, como estudante de escola rural, como professor de escola do campo e, em última experiência, como gestor do Instituto Federal do Acre – *Campus* Cruzeiro do Sul, que, ao deparar-se com os jovens do campo no trilhar das exceções do acesso ao Ensino Superior, reconhece que, em meio à conjuntura institucional, nem sempre se consegue materializar uma educação que seja de resistência e emancipação. Com isso, reafirma-se, nesta análise, pela sua dialeticidade, que este não é um processo encerrado, se sujeita a movimentos e elementos da história, portanto, pode ser transformado.

REFERÊNCIAS

ABIAN, Eloi Pedro. Utilitarismo e liberalismo político em John Stuart Mill. **Revista Filosofazer**, Passo Fundo, v. 48, n. 26, p. 79-106, mar. 2017. Disponível em: <http://filosofazer.ifibe.edu.br/index.php/filosofazer/article/view/189>. Acesso em: 28 mar. 2019.

ACRE. **Avaliação Ambiental**: Projeto PROACRE. Rio Branco, 6 nov. 2008a. Disponível em: documents1.worldbank.org. Acesso em: 18 nov. 2020.

ACRE. **Bases conceituais resultados e aprendizados pioneiros de REDD+**: a implementação da primeira fase do Programa REDD Early Movers (REM) no Acre. 2020. Disponível em: Lições Aprendidas PORTUGUES.indd (imc.ac.gov.br). Acesso em: 25 nov. 2020.

ACRE. **Caminhos do Acre**: escolhas que transformam cidades e vidas. 2016. Disponível em: Caminhos do Acre. Acesso em: 29 dez. 2020.

ACRE. Governo do Estado do Acre. **Zoneamento Ecológico-Econômico do Estado do Acre, Fase II (Escala 1:250.000)**: Documento Síntese. 2. ed. Rio Branco: SEMA, 2010.

ACRE. **Lei n. 1.695, de 21 de dezembro de 2005**. Cria o Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacir Grechi e dá outras providências. Rio Branco: AL.AC, [2005]. Disponível em: Lei 1695 (al.ac.leg.br). Acesso em: 23 dez. 2020.

ACRE. **Lei n. 1420, de 18 de dezembro de 2001**. Autoriza o Poder Executivo a contratar operações de crédito e a abrir créditos adicionais para o programa de desenvolvimento sustentável do Estado do Acre, junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, e dá outras providências. Rio Branco: Assembleia Legislativa do Estado do Acre, [2001]. Disponível em: Lei1420 (al.ac.leg.br). Acesso em: 21 nov. 2020.

ACRE. **Lei n. 2.308, de 22 de outubro de 2010**. Cria o Sistema Estadual de Incentivos a Serviços Ambientais - SISA, o Programa de Incentivos por Serviços Ambientais - ISA Carbono e demais Programas de Serviços Ambientais e Produtos Ecossistêmicos do Estado do Acre e dá outras providências. Rio Branco: Assembleia Legislativa, [2010]. Disponível em: Lei 2308 (al.ac.leg.br). Acesso em: 25 nov. 2020.

ACRE. Lei n. 2.965, de 2 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Acre**, Rio Branco, ano. 48, n. 11.589, p. 5-61, 2015. Disponível em: Diário Oficial N° 11589 - Caderno Único (diario.ac.gov.br). Acesso em: 10 dez. 2020.

ACRE. **Lei n. 2026, de 24 de outubro de 2008**. Autoriza o Poder Executivo Estadual a contratar operações de crédito junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD e a abrir créditos adicionais para o Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico Sustentável do Estado do Acre – PROACRE. Rio Branco: Leis Estaduais, [2008b]. Disponível em: http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/Lei2026.pdf. Acesso em: 19 nov. 2020.

ACRE. **Lei n. 2570, de 13 de julho de 2012**. Autoriza o Poder Executivo a contratar operações de crédito junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD e a abrir créditos adicionais para o Programa de Saneamento Ambiental e Inclusão Socioeconômica do Acre - PROSER. Rio Branco: Leis Estaduais, [2012a]. Disponível em: http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/Lei2570.pdf. Acesso em: 19 nov. 2020.

ACRE. **Lei n. 2609, de 4 de dezembro de 2012**. Altera o Parágrafo único do art. 3º da Lei n. 2.569, de 13 de julho de 2012, que "Autoriza o Poder Executivo a contratar operações de crédito e a abrir créditos adicionais para o Programa de Desenvolvimento Sustentável do Estado do Acre – PDSA – Fase II, junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Rio Branco: Assembleia Legislativa do Estado do Acre. [2012b]. Disponível em: LEI N. 2.609, de 4 de dezembro de 2012 – Portal de Leis da Assembleia Legislativa do Estado do Acre. Acesso em: 21 nov. 2020.

ACRE. **Plano Plurianual - PPA 2008/2011**. 27 dez. 2007. Disponível em: PPA_2008_2011.pdf (acre.gov.br). Acesso em: 13 dez. 2020.

ACRE. **Plano Plurianual - PPA 2012-2015**: desenvolver e servir.20 dez. 2011. Disponível em: PPA2012-2015.pdf (acre.gov.br). Aceso em: 13 dez. 2020.

ACRE. Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico Sustentável do Estado do Acre – PROACRE Financiamento Adicional – PROSER. **Anexo 3**: Questões Sociais. 26 set. 2019. Disponível em: http://seplag.acre.gov.br/wpcontent/uploads/sites/26/2019/09/. Acesso em: 16 nov. 2020.a

ACRE. Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico Sustentável do Estado do Acre – PROACRE Financiamento Adicional – PROSER. **Anexo 5**: Marco de Reassentamento Involuntário. Jun. 2012c. Disponível em: http://seplag.acre.gov.br/wpcontent/uploads/sites/26/2019/09/Anexo5MarcodeReassentamentoInvolunt%C3%A1rio.pdf. Acesso em: 16 nov. 2020.

ACRE. **Relatório Anual 2018 do Programa Redd Early Movers (REM) Acre Fase II**. Rio Branco, dez. 2018. Disponível em: Relatório REM 2018 VERSÃO KFW (imc.ac.gov.br). Acesso em: 26 nov. 2020.

ACRE. **Relatório Anual 2019 do Programa Redd Early Movers (REM) Acre Fase II**. Rio Branco, abril. 2019. Disponível em: Relatorio REM 2019 enviado ao KfW (imc.ac.gov.br). Acesso em: 26 nov. 2020.b

AGUIAR, Marcelo; ARAÚJO, Carlos Henrique. **Bolsa-Família**: educación para enfrentar la pobreza. Brasília: UNESCO, 2002.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALBUQUERQUE, K. C. C. Asinhas da Florestania e o processo de escolarização de crianças amazônidas. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

ALMEIDA, F. G. DE; SILVA, S.Q. DA. Considerações sobre o Estado empreendedor, a Lei de Concessões e as reformas constitucionais no Brasil. **Revista Brasileira de Administração Pública**, [S.l.], v. 30, n. 5, p. 24 a 50, 9 abr. 1996. Disponível em: Vista do Considerações sobre o Estado empresário, lei de Concessões e reformas constitucionais no Brasil (fgv.br). Acesso em: 28 dez. 2020.

ALVAREZ, Carmem Paola Torres. **Governança da educação profissional e tecnológica**: uma análise do contexto da Amazônia Ocidental. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros**: trabalho, alienação e emancipação. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento; SOUZA, José Valderí Farias de. O trabalho docente na Educação do campo. **Revista Espacios**, Caracas, v. 38, n. 30, p. 12-23, 2017. Disponível em: a17v38n30p12.pdf (revistaespacios.com). Acesso em: 24 dez. 2020.

ARAÚJO, Luísa; RODRIGUES, Maria de Lurdes. Modelos de análise das políticas públicas. **Sociologia, Problemas e Práticas** [S.l.], n. 83, 2017. Disponível em: Modelos de análise das políticas públicas (openedition.org). Acesso em: 07 mar. 2019.

ARAÚJO, Maria Celina Soares D'. **Capital Social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. As matrizes pedagógicas da Educação do campo na perspectiva da luta de classes. *In*: MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima (orgs.). **Educação do campo em movimento**: teoria e prática cotidiana. Curitiba: UFPR, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete & MOLINA, Mónica Castagna (org.). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AZEVEDO, Antulio José de. Sobre a Pedagogia da Alternância. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. a. 3, n, 6, p. 1-10, jul. 2005. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/48eN3R9wYhTxifO_2013-6-28-12-36-11.pdf. Acesso em: 24 out. 2019.

BANCO MUNDIAL, 2019. Disponível em: http://www.bancomundial.org/es/who-we-are. Acesso em: 27 abr. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Brasil - Acre Projeto de Inclusão Social e Econômica e Desenvolvimento Sustentável (PROACRE)**: financiamento adicional. 10 set. 2014. Disponível em: Document Details (worldbank.org). Acesso em: 24 nov. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Educação**. 12 nov. 2018. Disponível em: http://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#4. Acesso em: 14 maio 2019.

BANCO MUNDIAL. **Projeto acre socioeconômico e desenvolvimento sustentável – PROACRE**. 2020. Disponível em: https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/project-detail/P107146. Acesso em: 18 nov. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Semianual do Escritório do Economista Chefe para a América Latina e Caribe do Banco Mundial**. Abr. 2019. Disponível em: https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/31483/211413PT.pdf?sequence=9&isAllowed=y. Acesso em: 12 jul. 2019.

BARREIRA, César Mortari. Entre Bobbio, Marx e marxistas: por uma retomada de diálogos. **Revista Videre**, [S.l.], v. 9, n. 18, p. 91 - 108, dez. 2017. ISSN 2177-7837. Disponível em: http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/6980/4243. Acesso em: 07 fev. 2019.

BEDIN, G. A Doutrina Jusnaturalista ou do Direito Natural: Uma introdução. **Revista Direito em Debate**, [S.l.], v. 23, n. 42, p. 245-251, 4 mar. 2014. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/2996. Acesso em: 27 mar. 2019.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEZERRA, Fernanda Mendes. **Análise da pobreza educacional no Brasil**: Abordagem do valor de Shapley para decomposição por subgrupo de gênero, raça e faixas etárias.2008. 153 f. Tese (Doutorado em Economia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

BEZERRA, Maria José. **Invenções do Acre**: de Território a Estado – um olhar social. 2005. 383 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BID. **Alteração Contratual nº 4 - Programa de Desenvolvimento Sustentável do Estado do Acre Fase II**. 22 set. 2020. Disponível em: Alteração Contratual No 4 - Programa de Desenvolvimento Sustentável do Estado do Acre Fase II.pdf | IADB. Acesso em: 22 nov. 2020.

BID. **Educação**. 2019. Disponível em: https://www.iadb.org/es/sectores/educacion/perspectiva-general. Acesso em: 14 maio 2019.

BID. **Project Profile – Brasil**: The Acre Sustainable Development Program (PDSA-II). 14 dez. 2011. Disponível em: Acre Sustainable Development Program (BR-L1289) | IADB. Acesso em: 22 nov. 2020.

BID/ACRE. **Minuta do Manual Operacional do Programa (MOP)**. Abr. 2012a. Disponível em: #2 de Arquivo Técnico: Manual de Funcionamento (iadb.org). Acesso em: 22 nov. 2020.

BID/ACRE. **Programa de Desenvolvimento Sustentável do Acre (BR-L1289)**: Relatório Final de Avaliação Institucional. Abr. 2012b. Disponível em: Análise do custo do projeto e viabilidade econômica (BR-L1289) (iadb.org). Acesso em: 22 nov. 2020.

BIZERRA, Fernando de Araújo; GOIS, Juliana Carla da Silva. Estado e Capital: uma ineliminável relação de complementariedade à base material. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 77-86, jun. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141449802014000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em:24 jan.2019.

BLOG DA VERINHA. **Asas da Florestania**: histórico, legislação e organização curricular. Feijó, 26 fev. 2016. Disponível em: Blog da Verinha: 2016 (blogdaverinhafj.blogspot.com). Acesso em: 8 dez. 2020.

BNDES. **Consulta a operações do BNDES**. 2020. Disponível em: Consulta a operações do BNDES. Acesso em: 23 nov. 2020.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

BOBBIO, Norberto. **Teoria da norma jurídica**. Trad. Fernando Pavan Baptista e Ariani Bueno Sudatti. 3. ed. Bauru: EDIPRO, 2005.

BONAL, Xavier et al. **Apropiacions escolars**: Usos i sentits de l'educació obligatòria em l'adolescència. Barcelona: Octaedro, 2003.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do campo como processo de luta por uma sociedade justa. *In*: GHEDIN, Evandro. **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

BORGES, Idelzuith Sousa et al. A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTISN, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Territórios Educativos na Educação do campo**: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 37-56.

BORGES, Laura Coelho Resende. **Redução de emissões por desmatamento e degradação – REDD**: desafios e oportunidades para o Brasil no contexto das mudanças climáticas. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade Federal do Brasília, Brasília, 2011.

BORÓN, Atílio. O pós-neoliberalismo é uma etapa em construção. In: SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 185-196.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, v. 67, p. 32, 9 abr. 2002.

BRASIL. Decreto n. 6.094, DE 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, pela união federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 5-6, 25 abr. 2007a.

BRASIL. Decreto n. 9.396, de 30 de maio de 2018. Altera o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, e o Decreto nº 7.492, de 2 de junho de 2011, para reajustar valores referenciais de caracterização das situações de pobreza e de extrema pobreza e os de benefícios do Programa Bolsa Família. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 104, p. 2, 1 jun. 2018.

BRASIL. Decreto n. 9.741, de 29 de março de 2019. Altera o Decreto n o 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção: 1 – Extra, Brasília, DF, n. 61-A, p.1, 29 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 38.955, de 27 de março de 1956**. Dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Brasília: Câmara dos Deputados, [1956]. Disponível em:https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/19501959/decreto3895527marco1956327902-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: INEP, [s.d.]. Disponível em: http://inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3. Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março DE 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 60, p. 1, 28 mar. 2014.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1961]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1971]. Disponível

em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília-DF: MEC, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesos em: 12 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação**. Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**. Jun. 2014. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file. Acesso em: 8 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 19 maio 2019.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores/Agência Brasileiro de Cooperação. **Diretrizes para o Desenvolvimento da Cooperação Técnica Internacional multilateral e bilateral**. 2. ed. Brasília: Agência Brasileira de Cooperação, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Plano Brasil Sem Miséria**. Brasília: MDS, 2013. Disponível em:http://www.brasil.gov.br/cidadaniaejustica/2013/08/municipioseraoatesextafeira16paracadastrarpropostasdesegurancaalimentarenutricional/planobrasilsemmiseria.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. **Pátria Educadora**: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Brasília: MEC, 22 abr. 2015. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/04/qualificacaodoensino-basico-documento-para-discussao.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Vale do Juruá (AC)**. Brasília: MDA/SDT, 2011.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Estado, sociedade civil e legitimidade democrática. **Lua Nova**, São Paulo, n. 36, p. 85-104, 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010264451995000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 jan.2019.

BUENO, Cristiane Aparecida Ribeiro; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. A relação entre educação e desenvolvimento para o Banco Mundial: a ênfase na "satisfação das necessidades básicas" para o alívio da pobreza e sua relação com as políticas para Educação Infantil. *In*: IX

ANPED SUL, 9., 2012. **Anais** [...]. Caxias do Sul: ANPED, 2012. Disponível em:1 (ucs.br). Acesso em: 23 jun. 2019.

CABRAL NETO, Antônio. Democracia: velhas e novas controvérsias. **Estud. Psicol. (Natal)**, Natal, v. 2, n. 2, p. 287-312, dezembro de 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2019.

CALAZANS, Maria Julieta Costa; CASTRO, Luiz Felipe Meira de; SILVA, Hélio R. S. O Pronasec e as ações sócios-educativas no meio rural: uma análise. **Fórum Educacional**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 71-92, jul. 1984. Disponível em:http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60739/58976. Acesso em: 19 mai. 2019.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma Educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos terrenos: o movimento social como princípio educativo. **Estud. Av.** São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, dez. 2001. Disponível em: O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo (scielo.br). Acesso em: 14 nov. 2019.

CALDART, Roseli Salete; Miguel Enrique, STEDILE; Diana, DAROS (orgs.). **Caminhos para a transformação da escola**: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas de campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. Comunicação Social e a Manipulação da História no Governo da Frente Popular do Acre. *In*: ENCONTRO REGIONAL NORTE DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 4. 2016. Rio Branco. **Anais** [...]. Rio Branco: ALCAR, 2016. Disponível em: alcar2016_comunicacao_social_e_a_manipulacao_da_historia_no_governo_da_frente_popular_do_acre.pdf (alcarnorte.com.br). Acesso em: 4 dez. 2020.

CAVALCANTE FILHO, Pedro Gilberto et al. Pobreza rural e desigualdade de renda na Amazônia: um estudo da produção familiar rural do Estado do Acre. **Revista de Estudos Sociais**, [S.l.], v. 20, n. 40, p. 161-178, jul. 2018. ISSN 2358-7024. Disponível em: http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/res/article/view/6482. Acesso em: 25 jul. 2019.

CAVALCANTI, Ana Cláudia Rocha. **A difusão das agendas urbanas multilaterais de desenvolvimento na cidade de recife.** 2008. 218 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Urbano) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental**: concepções, modos de implantação e usos. São Paulo: CENPEC, 2015.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Asas da Florestania leva educação às comunidades da zona rural do Acre**. 17 nov. 2014.Disponível em: Asas da Florestania leva educação às comunidades da zona rural do Acre - Centro de Referências em Educação Integral (educacaointegral.org.br). Acesso em: 6 dez. 2020.

CHEROBIM, Mauro. Trabalho e comércio nos seringais amazônicos. **Perspectivas**, São Paulo, 6:102-107, 1983. Disponível em: ISSN1984-0241-1983-6-101-107.pdf (unesp.br). Acesso em: 3 dez. 2020.

CLEM, Tatiane Correa de Faria. **Diretrizes para uma política de educação na floresta amazônica**: o caso da Resex do Cazumbá Iracema-AC. 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Áreas Protegidas na Amazônia) - INPA, Manaus, 2018.

CLEMENTE, Aina Tarabini-Castellani. **Educación, pobreza y desarrollo**: Agendas globales, políticas nacionales, realidades locales. 2008. 471 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2008. Disponível em: Educación, pobreza y desarrollo: Agendas globales, políticas nacionales, realidades locales (tdx.cat). Acesso em: 24 jul. 2019.

CNE. Parecer CNE/CEB 30/2000. Solicita pronunciamento, tendo em vista o Parecer CEB 04/2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: seção 1, p. 25, 6 out. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb030_00.pdf. Acesso em: 6 maio 2019.

CNEC. Declaração final: Por uma política pública de Educação do campo. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004. Luziania. **Anais** [...]. Luziânia: MST, 2004. Disponível em: http:Microsoft Word - Documento Final da II Conferência Nacional.doc (dominiopublico.gov.br). Acesso em: 19 maio 2019.

COELHO, Jaime Cesar. A política de empréstimos do Fundo Monetário Internacional: soberania e hierarquia na economia política internacional. **Rev. Tempo do Mundo**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 181-198, 2012. Disponível em:http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/rtm/130513_rtmv4_cap8.pdf.Acesso em: 24 jun. 2019.

CONFERÊNCIA DE JOMTIEN. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, 1990, Jomtien: UNICEF, [1990]. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 10 maio 2019.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Acre). Parecer CEE/AC n. 102/2011. Analisa Projeto do Curso de Ensino Médio “Asas da Florestania” ofertado na zona rural do Estado do Acre. Mensagem recebida por: marcondesnicacio@gmail.com. Em: 29 dez. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (ACRE). Resolução CEE/AC n. 34/2012. Aprova e reconhece o Programa Asas da Florestania do Ensino Médio ofertado na zona rural nos municípios do Acre. **Diário Oficial do Estado do Acre**, Rio Branco, ano 45, n. 10.946, p. 11, 13 fev. 2012.Disponível em: Diário Oficial N° 10946 - Caderno Único (diario.ac.gov.br). Acesso em: 12 dez. 2020.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; SILVA, Severino Bezerra da. A EMERGÊNCIA DE UMA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO DOS POVOS ATINGIDOS POR BARRAGEM. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 348-365, abr. 2016. Disponível em:https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6451. Acesso em: 14 jan. 2021.

CORREIA, Cloude de Souza. **Etnozoneamento, etnomapeamento e diagnóstico etnoambiental**: representações cartográficas e gestão territorial em terras indígenas no estado do Acre. 2007. 431 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

COSTA, Fernando Nogueira da. **Fragmentação da Direita Econômica entre Ultraliberais e Neoliberais**. Campinas – SP: IE, [2019]. Disponível em: Instituto de Economia - Unicamp - Fragmentação da Direita Econômica entre Ultraliberais e Neoliberais. Acesso em: 14 abr. 2019.

CUNHA, Eudes Oliveira; MENDONÇA, Daelcio Ferreira Campos. **O campo das políticas públicas e suas possíveis contribuições para a análise das políticas educacionais no brasil**: reflexões introdutórias. Salvador: FACED, 2015. Disponível em: O Campo das Políticas Públicas e suas Possíveis Contribuições para a Análise das Políticas Educacionais no Brasil: Reflexões Introdutórias | Determinantes da Equidade no Ensino Superior (ufba.br). Acesso em: 13 mar. 2019.

CUNHA, Lúcia Helena de Oliveira. Reservas Extrativistas: uma alternativa de produção e conservação da biodiversidade. *In*: ENCONTRO DOS POVOS DO VALE DO RIBEIRA, 2001, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: NUPAUB, 2001. Disponível em: http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/resex.pdf. Acesso em: 27 jun. 2019.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1995.

D'AGOSTINI, S.; BACILIERI, S.; VITIELLO, N.; HOJO, H.; BILYNSKYJ, M.C.V.; BATISTA FILHO, A.; REBOUÇAS M.M. Fontes: Ciclo Econômico da Borracha – Seringueira Hevea Brasiliensis (HBK) M. ARG. **Páginas do Inst. Biol.**, São Paulo, v.9, n.1, p.6-14, jan./jun., 2013.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, Aug. 2004. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 maio 2019.

DAMASCENO, Ednacelí Abreu; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. A reforma educacional do Acre: um modelo híbrido. **Cadernos Cenpec | Nova série**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. 2011. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/43. Acesso em: 28 jun. 2019.

DAVIES, Nicholas. A política educacional nos governos do PT: continuidades ou descontinuidades em relação aos do PSDB?. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas - SP, v. 16, n. 67, p. 39-52, jul. 2016. ISSN 1676-2584. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646087/13283. Acesso em: 09 mai. 2019.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/. Acesso em: 26 jun. 2019.

DEVELOPMENTAID. **Financiamento**. Jun. 10, 2016. Disponível em: https://www.developmentaid.org/#!/tenders/view/257917/programadesaneamentoambiental-e-inclusao-socioeconomica-do-acre-prosercontratacaodeempresaesp. Acesso em: 20 nov. 2020.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; RESENDE, Fernanda Motta de Paula. Estado, Classes Sociais e Políticas Públicas. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 3., 2007. **Anais** [...]. São Luís: UFMA, 2007. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoA/06ecbf2b81e4ba4fb8c3Elione_Fernanda.pdf. Acesso em: 01 jun. 2019.

DUARTE, Pedro Henrique Evangelista; GRACIOLLI, Edilson José. A Teoria da Dependência: interpretações sobre o (sub)desenvolvimento na América Latina. *In*: V COLÓQUIO MARX E ENGELS, 5., 2007. **Anais** [...]. Campinas: UNICAMP, 2007.

DUCHELLE, Amy e; MELLO, Maron Greenleaf, Denyse; GEBARA, Maria Fernanda; MELO, Tadeu. Sistema Estadual de Incentivos aos Serviços Ambientais do Acre (SISA), Brasil. *In*: SILLS, Erin O (ed.). **REDD+ on the ground**: a case book of subnational initiatives across the globe. Bogor Barat - ID: 2014. Disponível em: Acre's State System of Incentives for Environmental Services (SISA), Brazil | REDD+ on the ground - CIFOR. Acesso em: 26 nov. 2020.

DUMENIL, Gérard; LEVY, Dominique. Neoliberalismo: neoimperialismo. **Econ. soc.** Campinas, v. 16, n. 1, p. 1-19 de abril de 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010406182007000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 abri. 2019.

EDUCAÇÃO para todos: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509. Acesso em: 10 maio 2019.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Tradução de. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

ESCURRA, Maria Fernanda. Marx e a pobreza ou a influência do aumento do capital para a classe trabalhadora. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 135-145, 29 out. 2019.

FAHEL, Murilo; TELES, Letícia Ribeiro; CAMINHAS, Davy Alves. Para além da renda. Uma análise da pobreza multidimensional no Brasil. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 31, n. 92, e319205, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269092016000300505&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jul.2019.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do "campo de públicas". **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 6, p. 959-979, Dec.2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003476122016000600959&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2019.

FARIA, Ana Lúcia Barbosa. **Os laboratórios de ideias liberais e a batalha ideológica**. 2017. 272 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FARIAS, Adriana De Araújo. **Organização da Educação do campo no Acre**: classes multisseriadas e a questão do acompanhamento pedagógico. 2015. 84f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

FEARNSIDE, Philip M. Desmatamento na Amazônia brasileira: História, índices e consequências. In: FEARNSIDE, Philip M. (ed.) **Destruição e Conservação da Floresta Amazônica**, Manaus, v. 1, p. 7-19, 2020. Disponível em: philip.inpa.gov.br/publ_livres/2019/Destruicaov1/Destruicao_e_Conservacao_da_Floresta_Amazonica-Miolo-prova.pdf. Acesso em: 2 dez. 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MARQUES, Marta Inez Medeiros; Suzuki, Júlio César (Orgs.) **Geografia agrária**: teoria e poder. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Campanha Nacional de Educação Rural/CNER: Preparação de Professoras “Missioneiras”. In: **Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana**, 2018, Montevidéu: XIII CIHELA, 2018. Disponível em: http://www.sitioftp.com/EventosOPC/programa/resumenes/Panel/260/260_ponenci.pdf. Acesso em: 18 maio 2019.

FIEAC. **Por um Acre mais produtivo**. 2018. Disponível em: Slide 1 (fecomercioacre.com.br). Acesso em: 28 dez. 2020.

FORUM SOCIAL MUNDIAL. O compromisso da OMC mercantiliza a educação. **Cienc. Culto.** São Paulo, v. 55, n. 2, p. 20 de abril de 2003. Disponível em:

http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000972520030002000016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jun. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) **Caminhos para a transformação da Escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O legado de Marx para a construção do projeto da pedagogia socialista. *In:* CALDART, Roseli; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin (org.). **Pedagogia socialista**: legado da revolução de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 207-232.

FURSTENAU, Carina Ribas; WINK JÚNIOR, Marcos Vinicio. Medidas de extrema pobreza no Brasil, nas Medidas de extrema pobreza no Brasil, nas Grandes Regiões e no Regiões e no Rio Grande do Sul: uma análise Rio Grande do Sul: uma análise com os dados da PNAD de com os dados da PNAD de 2011 a 2014. **Indic. Econ. FEE**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 79-90, 2016. Disponível em: Acesso em: 11 jul. 2019.

GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Currículo, gestão e oferta da Educação Básica brasileira**: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015). Curitiba: CRV, 2018.

GHEDINI, Cecília Maria. **A produção da Educação do campo no Brasil**: das referências históricas à institucionalização. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GHEDINI, Cecília Maria. O Processo de Educação do campo: historicidade, referências e marcos legais. **Faz Ciência**, Francisco Beltrão, v. 16, n. 23, p. 113-141, 2014. Disponível em: http://erevista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/10916/9693. Acesso em: 19 maio 2019.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos familiares de Formação Rural, 2007.

GIMONET, Jean-Claude. A alternância na formação "Método pedagógico ou novo sistema educativo?" A experiência das Casas Familiares Rurais. *In*: DEMOL, Jean-Noel; PILON, Jean-Marc. **Alternance, Developpement Personnel et Local**. Paris: L"Harmattan, 1998. p. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave. Disponível em:

http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo20102/EducacaoMII/2SF/Alternancia.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

GOBI, Roberta Cristina. **Educação Infantil e regime de colaboração**: análise de planos plurianuais de governos estaduais (2012 - 2015 e 2016 - 2019). 2020. 156pf. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

GOROSTIAGA, Jorge M; TELLO, César G. Globalização e reforma educativa na América Latina: uma análise inter-textual. **Rev. Bras. Educ**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 363-388, agosto de 2011. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782011000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 jun. 2019.

GURGEL, Claudio; RIBEIRO, Agatha Justen G. **Marxismo e Políticas Públicas**. *In*: 35º Encontro Anual da ANPOCS, 2011, Caxambu. Disponível em: https://anpocs.com/index.php/papers-35-encontro/gt-29/gt18-25/1029-marxismo-e-politicas-publicas/file. Acesso em: 14 mar. 2019.

HAGE, S. As políticas educacionais no governo Fernando Henrique Cardoso. **Revista Educação em Questão**, v. 11, n. 2, p. 10-13, 15 jun. 2000. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9490. Acesso em: 7 maio 2019.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY, David. **Breve historia del Neoliberalismo.** Oxford: Oxford U. Press, 2005. Disponível em: Microsoft Word - Breve Historia del Neoliberalismo de David Harvey.doc (wordpress.com). Acesso em: 05 abril 2019.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2011.

HERNANDEZ, Melanie; ROEHRKASTEN, Sybille. **A cooperação alemã para o desenvolvimento**: contexto institucional e prioridades políticas. Revista Tempo do Mundo, v. 3, n. 3, p. 155-195, dez. 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/rtm/121206_rtmv3_portugues03_cap8.pdf. Acesso em: 23 jun. 2019.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622001000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 jun. 2019.

IBARRA, David. O neoliberalismo na América Latina. **Rev. Econ. Polit.** São Paulo, v. 31, n. 2, p. 238-248, junho de 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010131572011000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 abr. 2019.

IBGE. **População Rural e Urbana**, 2015. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html. Acesso em: 10 jul. 2019.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: indicadores apontam o aumento da pobreza entre 2016 e 2017. 05 maio 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agenciasaladeimprensa/2013agenciadenoticias/releases/23298sintesedeindicadoressociaisindicadoresapontamaumentodapobreza-entre-2016-e-2017. Acesso em: 19 jul. 2019.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: liv101678.pdf (ibge.gov.br). Acesso em: 2 dez. 2020.

IMC. **Programa Jurisdicional de REDD+ do Acre do Sistema de Incentivos ao Serviço Ambiental do Carbono (ISA Carbono)**. 2018. Disponível em: GOV - Programa Jurisdicional de Redd+.pdf (enap.gov.br). Acesso em: 25 nov. 2020.

INEP. **Informe estatístico 2, 1996**: Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Amapá, Pará, Tocantins. Brasília: INEP, 1997. Disponível em: Informe Estatístico 2_1996_RondômiaCOMPLETO.pdf (inep.gov.br). Acesso em: 21 dez. 2020.

INEP. **Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil**. Brasília: INEP, 2010.

INEP. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica Estadual 2019. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: 3e37bae8-c49d-4852-ab01-774c16311e0f (inep.gov.br). Acesso em: 6 dez. 2020.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2006**.Brasília: INEP, 1997. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/sinopse_professor.zip. Acesso em: 21 dez. 2020.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica2020**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: http://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informação/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 21 dez. 2020.

IPEA. **ODS1 - Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares**: o que mostra o retrato do Brasil? Brasília: IPEA, 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190524_cadernos_ODS_objetivo_1.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019.

IPEA; NAÇÕES UNIDAS; GIZ. **Avaliação das Políticas de Desenvolvimento Sustentável do Estado do Acre (1999-2012)**. mar. 2014. Disponível em: http://imc.ac.gov.br/wpcontent/uploads/2016/09/avaliacao_politicas_des_sust_Acre.pdf. Acesso em 19 nov. 2020.

IPEAGEO. **Bases**. 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/ipeageo/bases.html. Acesso em: 02 ago. 2019.

JAGUARIBE, Hélio. Mercosul e a Nova Ordem Mundial. **CEBRI**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 1-11, 2002. Disponível em: http://www.cebri.com.br/midia/documentos/mercosuleanovaordemmundial.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019.

JEFFREY, Debora Cristina. A trajetória da qualidade de ensino no Brasil: evidências de um modelo de política educacional. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: EDUCARE, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21754_10671.pdf. Acesso em 7 maio 2019.

JESUS, José Novais de. A Pedagogia da Alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 14, n. 18, p. 07-20, Jan-jun./2011. Disponível em: http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1334-3798-1-PB.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

JOHANSSON, Kajsa; MAHUMANA, Narciso; MEDEIROS, Marcelo. **O que são pobreza e pobres?**. Lisboa: Escolar: 2015.

JUVENCIO SOBRINHO, Maria Goreti. O mecanismo da superexploração da força de trabalho e a crise estrutural do capital. **REBELA - Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos**, Florianópolis, v.7, n.3. set./dez. 2017. Disponível em: https://rebela.emnuvens.com.br/pc/article/view/358/719. Acesso em: 13 jun. 2019.

KELNIAR, Vanessa Carla; LOPES, Janete Leige; PONTILI, Rosangela Maria. A teoria do capital humano: revisitando conceitos. *In*: ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 8., 2013, Campo Mourão. **Anais**[...]. Campo Mourão: FECILCAM, 2013.

KFW. **KfW Banco de Desenvolvimento**: números e fatos. 2018. Disponível em: https://www.kfwentwicklungsbank.de/PDF/DownloadCenter/PDFDokumenteSelbstdarstellung/2018_Selbstdarstellung_PT.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

KFW. **KfW presents itself**: A presentation about KfW and its tasks. Abr. 2019. Disponível em:https://www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/KfW-im-%C3%9Cberblick/GP_2014_deutsch_112014_final-2.pdf. Acesso em: 22 jun. 2019.

KFW. **Programa REDD Early Movers (REM)**. 2020. Disponível em: REDD Early Movers (REM) Programme (kfw-entwicklungsbank.de). Acesso em: 25 nov. 2020.

KFW. **REDD+ in the State of Acre, Brazil**: Rewarding a pioneer in forest protection and sustainable livelihood development. Frankfurt: KFW, jan. 2017. Disponível em: https:// earthinnovation.org/publications/the-twenty-year-old-partnership-between-indigenous-peoples-and-the-government-of-acre-brazil/. Acesso em: 26 nov. 2020.

KONDER, Leandro. **História das ideias socialistas no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KRITSCH, Raquel. Rumo ao Estado moderno: as raízes medievais de alguns de seus elementos formadores. **Rev. Sociol. Polit**, Curitiba, n. 23, p. 103-114, novembro de 2004. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782004000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 jan. 2019.

KRUPSKAYA, Nadezhada Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEHER, Roberto. A pedagogia socialista nos processos revolucionários, organizações políticas e movimentos sociais. *In:* CALDART, Roseli; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin (org.). **Pedagogia socialista**: legado da revolução de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 55-87

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. A educação do campo e os textos constituicionais: um estudo a partir da Constituição Federal de 1934. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2014, Caxias do Sul. **Anais**[...]. Caxias do Sul: ANPED SUL, 2014.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução a Filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, Giovanna de Moura Rocha. **Constitucionalização de Políticas Públicas e Emendamento Constitucional no Brasil**. 2016. 103 p. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2016.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de. A escola e o ensino na diversidade da Amazônia: desafios formativos. *In*: SIMPÓSIO LINGUAGENS E IDENTIDADES DA/NA AMAZÔNIA SUL-OCIDENTAL, 10., 2016, Rio Branco. **Anais** [...]. Rio Branco: UFAC, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/simposioufac/article/view/810/408. Acesso em: 23 dez. 2020.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de; OLIVEIRA, Amarílio Saraiva de; ROCHA, Cleidison de Jesus. A Amazônia esquadrinhada discursivamente: da tradição literária aos discursos partidários. **ARIÚS: revista de ciências humanas e artes**. Campina Grande, v. 23, n. 1, p. 7-35, jan./jun. 2017. Disponível em: 00_arius_v23_n1_2017_edicao_completa.pdf (ufcg.edu.br). Acesso em: 22 dez. 2020.

LOPES, Patrícia Ribeiro. Amartya Sen, teoria do desenvolvimento humano e "gestão da pobreza". *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL E NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 1., 2019, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: UFES, 2019. Disponível em: http://www.periodicos.ufes.br/?journal=einps&page=article&op=view&path%5B%5D=25332. Acesso em: 12 jul. 2019.

LOSCHI, Marília. Rural Amazônico. **Retratos a revista do IBGE**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 8-11, out, 2017. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/4bce2919090cf0f2e94f46fa59a4f485.pdf. Acesso em: 3 ago. 2019.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko vida e obra**: a pedagogia da revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LUZ, Luís Fernando Lobo da; VECCHIA, Marcelo Dalla. Pós-Neoliberalismo, Políticas Sociais e Práticas Psicossociais na Atuação do Psicólogo. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, n. 7, v. 2, p. 311-322, São João del-Rei, jul./dez. 2012. Disponível em: Título em português (ufsj.edu.br). Acesso em: 9 jun. 2019.

MACIEL, Raimundo Cláudio Gomes; BEZERRA, Francisco; CAVALCANTE, Pedro. **Agricultura Familiar, sustentabilidade e educação na Amazônia**: considerações a partir do Estado do Acre. Saarbrucken, Deutschland: Novas edições acadêmicas, 2018.

MAGALHÃES, Felipe Nunes Coelho. **O neoliberalismo e a produção do espaço na metrópole**: subjetividade, insurgências e redes na economia política de urbanização contemporânea. 2015, 271 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MAKINO, Rogério. **Bancos multilaterais de desenvolvimento e capital estatal**: o BID, o Brasil e a Argentina. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Ciências Socais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MARINI, Rui Mauro. Dialética da Dependência. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate**,** Salvador, v. 9, n. 3, p. 325-356, dez. 2017. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24648/15300. Acesso em: 24 abr. 2019.

MARINI, Rui Mauro. Sobre a dialética da dependência, 1973. *In*: TRASPADI, R.; STEDILE, J. P. (Org.). **Rui Marini**: vida e obra. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da Dependência. *In*: SADER, Emir S. (Org.). **Uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 105-165.

MARTINS, Francisca Adma de Oliveira. **A construção da identidade formativa e profissional do professor na escola rural ribeirinha do Vale do Juruá**: a pedagogia das águas. 2015. 288f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MARX, K. **Grundrisse – manuscritos econômicos de 1857-1858**: esboços da crítica da economia política. Tradução: Maria Duayer e Nélio Shneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl et al. **História, natureza, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Manuscrito econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas-SP: Navegando, 2011.

MEDEIROS, Dérika Correia Virgulino de. **Fundação Roberto Marinho**: quando a "solidariedade" se transforma em construção de consensos e negócios sociais. 2018. 239 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MEDEIROS, Marcelo. **Medidas de Desigualdade e Pobreza**. Brasília: UnB, 2012.

MELLO, Hivy Damário Araújo. **Banco Mundial e a educação no Brasil**: convergências em torno de uma agenda global.2012. 435f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MELLO, Janine. **Estratégias de superação da pobreza no Brasil e impactos no meio rural**. Rio de Janeiro: IPEA, 2018.

MENDES, Larissa Zanela; GOMES, Angela Quintanilha. Desvendando as Políticas Públicas: Noções Introdutórias Sobre o Campo de Análise / Discovering Public Policies: Introductory Notions on the Field of Analysis. **Revista FSA**, Teresina, v. 15, n. 6, p. 78-94, nov./dez. 2018. Disponível em: http://www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1666/0. Acesso em: 7mar. 2019.

MENDONÇA, Ana Teresa Pollo; Cosme, Ariana. A transformação das práticas profissionais docentes tendo como referência a metodologia telessalatm: um estudo de caso do programa autonomia. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 19, p. 133-152, jan./jul. 2018.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado e Ensino Rural no Brasil: Uma discussão historiográfica. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206573_4ce5e00d4001ce56e19309bb0225ab84.pdf. Acesso em: 18 maio 2019.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MIGUEL, Luis Felipe. Marx e a ciência política. **Blog da Boi tempo**. São Paulo, 7 maio 2018. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/2018/05/07/marx-e-a-ciencia-politica/. Acesso em: 06 jun. 2019.

MMA. **Portal de Informações sobre REDD+ (Information Hub)**. Brasília, 5 jul. 2016. Disponível em: Portal de Informações sobre REDD+ (Information Hub) (mma.gov.br). Acesso em: 27 nov. 2020.

MONTANO, Carlos. Pobreza, "questão social" e seu enfrentamento. **Serv Soc. Soc**. São Paulo, n. 110, p. 270-287, junho de 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2019.

MORAIS, Maria de Jesus. **"Acreanidade"**: invenção e reinvenção da identidade acreana. 2008. 301 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

MORETTI, Monica Fernanda Botiglieri. **O Banco Mundial, o neoliberalismo e a Educação do campo no Brasil**. 2017. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Delma Pessanha. Quadros Institucionais e configurações de Políticas Públicas. *In*: NEVES, Delma Pessanha; GOMES, Ramonildes A.; LEAL, Pedro Fonseca. (Org.). **Quadros e programas institucionais em políticas públicas**. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo**: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2014.

OBSERVATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO. **Informativo Setor Florestal Acre**. Rio Branco, out. 2019. Disponível em: Informativo Setor Florestal nº 02.pdf - Google Drive. Acesso em: 28 dez. 2020.

OLIVEIRA, Amarilio Saraiva de. **O programa Asas da Florestania/ Fundamental como varadouro de mão dupla**: encurtando caminhos entre governo, escola e povos da floresta. 2016. 169f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, Brasília, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Edir Figueira Marques de. **Educação Básica no Acre, 1962-1983**: imposição política ou pressão social. Rio Branco: E.F.M. Oliveira, 2000.

OLIVEIRA, João Bosco de. **Uma metodologia de avaliação de impacto de políticas públicas no Brasil**. 2002, 139 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2002.

OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. **A "periferia" do capital**: na cadeia produtiva de eletroeletrônicos. Manaus: EDUA, 2007.

OLIVEIRA, Sônia Selene Baçal de. **O Programa Bolsa Família na Cidade de Manaus**: análise das dimensões da inclusão social e escolar. 2009, p. 172. Tese, (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2009.

OXFAM BRASIL. **Bem público ou riqueza privada?** São Paulo: OXFAM Brasil, 2018. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf?utm_source=site&utm_medium=social&utm_campaign=relatorio_download&utm_content=visitantessite&utm_term=botao_botaodownload_cpc_download-relatorio_baixe. Acesso em: 15 jul. 2019.

OXFAM BRASIL. **Nós e as desigualdades**: Pesquisa OXFAM BRASIL/DATAFOLHA, Percepções sobre Desigualdades no Brasil. São Paulo: OXFAM Brasil, 08 abr. 2019. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/publicacoes/relatorio_nos_e_as_desigualdades_datafolha_2019_final.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

OXFAM BRASIL. **País estagnado**: um retrato das desigualdades brasileiras. São Paulo: OXFAM Brasil, 2018. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/publicacoes/relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da Educação do campo**. Curitiba: SEED-PR, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf. Acesso em: 17 maio 2019.

PAULA, João Antônio de. **Notas sobre a Economia da Borracha no Brasil**. Belo Horizonte: CEDEPLAR/UFMG, 1980. Disponível em: 2013-05-15 (3) (ufmg.br). Acesso em: 3 dez. 2020.

PAULA, Valdemar Matos; PEREIRA, Maria das Graças Alves; SOARES, Jailene Ribeiro. A promoção de Educação do campo na Amazônia Acreana através do Asas da Florestania. **Revista EDUC Amazônia – Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, a. 13, v. 24, n. 1, p. 58-69 Jan-Jun, 2020.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. *In*: LIMA, Júlio Cesar França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006, pp. 67-107. Disponível em: CAPITULO 2.pmd (fiocruz.br). Acesso em: 17 abr. 2019.

PECEQUILO, Cristina Soreanu. A política externa do Brasil no século XXI: os eixos combinados de cooperação horizontal e vertical. **Rev. bras. polít. int.**, Brasília, v. 51, n. 2, p. 136-156, Dec.2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003473292008000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 abr. 2019.

PEDROSA, Francisco Rodrigues. Florestania, modernidade e outras farsas do governo petista no Acre. *In*: SIMPÓSIO LINGUAGENS E IDENTIDADES DA/NA AMAZÔNIA SUL-OCIDENTAL. 10., 2016, Rio Branco, **Anais** [...]. Rio Branco: UFAC, 2016.

PEET, Richard. Imaginários de desenvolvimento. *In*: FERNANDES, Bernardo Mançano; MARQUES, Marta Inez Medeiros; Suzuki, Júlio César (Orgs.) **Geografia agrária**: teoria e poder. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PEREIRA, José Ronaldo. **Novas Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos**: Um estudo sobre o aprendizado na telessala. 2006. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

PEREZ, Davi Machado. Método, ideologia e Estado: aproximações a partir do legado de Marx. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 147-156, jan.2018.Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141449802018000100147&lng=en&nrm=iso. Acesso em:24 jan.2019.

PESSOTTI, Alda Luzia. Escola-família: a Pedagogia da Alternância no meio rural. **Fórum educ**., Rio de Janeiro, v. 5, n.2, p. 39-59, abr./jun. 1981. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60557/58803. Acesso em: 24 out. 2019.

PINHEIRO, Francisco de Moura. Florestania: meio ambiente, ideologia e hipóteses de um agendamento. *In*: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 35., 2012, Fortaleza, **Anais**[...]. Fortaleza: Intercom, 2012. Disponível em: Padrão (template) para submissão de trabalhos ao (intercom.org.br). Acesso em: 4 dez. 2020.

PINHEIRO, Simone da Silva. A colonialidade do ver: o papel da mídia na construção do programa de ensino Asas da Florestania para as comunidades rurais do Acre. *In*: ENCONTRO REGIONAL NORTE DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 6., 2016, Rio Branco. **Anais**[...]. Rio Branco: ALCAR, 2016. Disponível em:

alcar2016_a_colonialidade_do_ver_o_papel_da_midia_na_construcao_do_programa_de_ensino_asas_da_florestania_para_as_comunidades_rurais_do_acre.pdf (alcarnorte.com.br). Acesso em: 5 dez. 2020.

PINHEIRO, Simone da Silva. **Asas da Florestania**: o "distante" e o "difícil" o discurso de educação para os povos da cidade/floresta. 2017. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2017.

PINO, Ivany Rodrigues et al. A educação básica brasileira em risco. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 259-264, jun.2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302018000200259&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jun. 2019.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1979.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 2. ed. São Paulo 2013.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovick. **Fundamentos da escola do trabalho**. Traduzido por Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PNUD; OPHI. **Global Multidimensional Poverty Index 2019**: Illuminating Inequalities. 2019. Disponível em: hdr.undp.org/en/2019-MPI. Acesso em: 15 jul. 2019.

POCHMANN, Marcio; AMORIN, Ricardo; ALDRIN, Ronnie. **Trabalhadores urbanos**: ocupação e queda na renda. São Paulo: Cortez, 2007. Atlas da nova estratificação social no Brasil, v. 2.

POLIGNANO, Marcus Vinícius. Histórias das Políticas de Saúde no Brasil: uma pequena revisão. **Cadernos do Internato Rural** - Faculdade de Medicina/UFMG, 2001. 35 p. Disponível em: http://www.medicina.ufmg.br/ internatorural/arquivos/mimeo-23p.pdf. Acesso em:12 Mar. 2019.

POMAR, Valter. A revolução, cem anos depois. *In:* CALDART, Roseli; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin (org.). **Pedagogia socialista**: legado da revolução de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 13-39.

PONTE, Karina Furini. **O desenvolvimento sustentável e o controle social da natureza e do trabalho**: um estudo a partir da Fábrica de Preservativos Masculinos de Xapuri (AC). 2014, 360f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

PONTES, Carlos José de Farias; FARIAS, Jânio Pablo Oliveira; COSTA, Jhonathan Martins da. A educação escolar no Rerritório Federal do Acre na Primeira República (1904-1930). *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais** [...]. Natal: Realize, 2016. Disponível em:

http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA1_ID11451_16082016001806.pdf. Acesso em: 27 jun. 2019.

POOR us: an animated history of poverty. Direção: Ben Lewis. Grã-Bretanha: Submarine.nl, 2012. (52 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ps28V3kPgUQ. Acesso em: 05 jul. 2019.

QEDU. **Acre**: IDEB. 2020. Disponível em: Acre: Ideb (qedu.org.br). Acesso em: 01 dez. 2020.

RACHED, Gabriel. **As políticas de desenvolvimento do Banco Mundial no contexto das transformações internacionais**. 2008. 272p. Tese (Doutorado em Economia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

RAMIRO, Pereira Rodrigo. **Friedrich August Von Hayek**. 11 jan. 2011a. Disponível em: https://www.institutoliberal.org.br/biblioteca/galeria-de-autores/friedrich-august-von-hayek/. Acesso em: 15 abr. 2019b.

RAMIRO, Pereira Rodrigo. **Milton Friedman**. 11 jan. 2011b. Disponível em: https://www.institutoliberal.org.br/biblioteca/galeria-de-autores/milton-friedman/. Acesso em: 15 abr. 2019.

RIBEIRO, Vanda Mendes *et al*. Características da política educacional do Acre (1999 a 2010) e repercussões sobre a capacidade estatal e a equidade. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 145, 5 out. 2020. Disponível em: The characteristics of Acre's educational policy (1999-2010) and its impact on state capacity and equity | Ribeiro | education policy analysis archives (asu.edu). Acesso em: 8 dez. 2020.

ROBERTSON, Susan Lynn. “Reconstruir o Mundo”: Neoliberalismo, a Transformação da Educação e da profissão (do) professor. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 9, p. 13-34, 2007. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502007000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 abr. 2019.

ROCHA, Sonia. Estimação de linhas de indigência e de pobreza: opções metodológicas no Brasil. *In*: HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000. p. 109-127. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/289136/mod_resource/content/1/capitulo04.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

ROCHA, Sonia. Pobreza e indigência no Brasil: algumas evidências empíricas com base na PNAD 2004. **Nova econ**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 265-299, agosto de 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512006000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2019.

RODRIGUES, Ana Paula da Silva. **A atuação dos agentes de educação do programa Asas da Florestania Infantil no município de Acrelândia (AC)**. 2017, 44p. Graduação (Curso de Pedagogia) - Universidade Aberta do Brasil – UAB, Universidade de Brasília - UNB, 2017.

RODRIGUES, Cristiana Tristão. **Mudanças no perfil de pobreza no Brasil**: uma análise multidimensional a partir da pesquisa de orçamentos familiares (POF) 2002-2003 e 2008-2009. 2014, 236 f. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa- MG, 2014.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da Educação do campo**: história, legislação, identidade camponesas e pedagogia. São Paulo: Loyola, 2015.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para aprender políticas públicas**: conceito e Teorias. V.1. Brasília: IGEPP, 2013.

RUFINO, Priscila de Morais. A produção da pobreza na sociabilidade capitalista. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., 2017, São Luiz. **Anais**[...]. São Luiz: UFMA, 2017. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo4/aproducaodapobrezanasociabilidadecapitalista.pdf. Acesso em: 09 jul. 2019.

SAAD FILHO, Alfredo. Neoliberalismo: Uma análise marxista. **Marx e o Marxismo**, Niterói, v. 3, n. 4, jan/jun. 2015. Disponível em: http://www.engeplus.com.br/noticia/opiniao/2009/karlmaxoneoliberalismoeacrisemundial. Acesso em: 20 abr. 2019.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, Joana Valente. Desenho ideológico do BID: modelo de gestão no Promaben em Belém, Pará. **R. Katál**., Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 21-31, jan./jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rk/v15n1/a02v15n1.pdf. Acesso em: 17 jun. 2019.

SANTANA, Pedro Marques de. **Dependência e superexploração do trabalho no capitalismo contemporâneo**. Brasília: Ipea: ABET, 2013.

SANTOS, Damião Solidade dos. **Os processos formativos por alternância dos jovens rurais e suas atuações no desenvolvimento local**: o caso das EFAs do município Lago do Junco – Maranhão. 2017, 137p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) - Universidade Estadual Do Maranhão, São Luís, 2017.

SANTOS, João Vitor; AZEVEDO, Wagner Fernandes de. Moacur Grechi: o bipo que aprendeu a ser cristão entre os menores da Amazônia. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 20 jun. 2019. Disponível em: Moacyr Grechi: o bispo que aprendeu a ser cristão entre os menores da Amazônia. Alguns depoimentos - Instituto Humanitas Unisinos - IHU. Acesso em: 27 dez. 2020.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos (org.). **Experiências do PET Educação do campo e os movimentos sociais na UFRRJ**. Seropédica: UFRRJA/JLS editor, 2015.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; LEITE, Valter de Jesus Leite; BAHNIUK, Caroline. **Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra**: 15 anos de escola itinerante no Paraná. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 41e, p. 16-27, 2011.Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639892/7455.v. Acesso em: 12 set. 2019.

SAWAYA, Ana Lydia et al. Os dois Brasis: quem são, onde estão e como vivem os pobres brasileiros. **Estud. av**., São Paulo, v. 17, n. 48, p. 21-44, ago.2003. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142003000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jul.2019.

SCHWARTZMAN, Simon. Programas sociais voltados à Educação no Brasil: o impacto do Bolsa-Escola. **Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1 (maio-agosto), 114-145, 2006. Disponível em: Microsoft Word - bolsa escola final portugues.doc (schwartzman.org.br). Acesso em: 08 fev. 2020.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica. *In*: TEODORO, A. (Org.). **Tempos e andamentos nas políticas de educação**: estudos iberoamericanos. Brasília: Liber Livro Editora, CYTED, 2008.

SEBRAE. **Política Florestal no Estado do Acre**. *In*: SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MADEIRAS E MÓVEIS. Manaus, 1., 2008. Manaus: SEBRAE, 2008. Disponível em: Microsoft PowerPoint - APRESE~5 (planalto.gov.br). Acesso em: 28 dez. 2020.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SEPLAG. PROSER. **Acre.gov.br**. Rio Branco, 2020. Disponível em: http://seplag.acre.gov.br/proser/. Acesso em: 20 nov. 2020.

SHULGIN, Viktor Nikholae Vich. **Rumo ao politecnismo**. Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA FILHO, João Gonçalves da. O papel da igreja católica na manutenção da ordem nos seringais durante o primeiro ciclo da borracha na região do Juruá. *In*: SIMPÓSIO LINGUAGENS E IDENTIDADES DA/NA AMAZÔNIA SUL-OCIDENTAL, 10., 2016, Rio Branco. **Anais**[...]. Rio Branco: UFAC, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/simposioufac/article/view/810/408. Acesso em: 23 dez. 2020.

SILVA JR, João dos Reis. Qualidade total em educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 20, v1, p. 203-228, jan./jun., 1995. Disponível em: Qualidade total em educação: ideologia administrativa e

impossibilidade teórica | Silva Júnior | Educação & Realidade (ufrgs.br). Acesso em: 24 dez. 2020.

SILVA, Maria do Socorro Saraiva da. **Subsídio da borracha e sua relação com os moradores da Resex Chico Mendes**: uma análise das contribuições socioeconômicas e ambientais. 2013. 124f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Áreas Protegidas da Amazônia) - INPA, Manaus, 2013.

SILVA, Sheila Maria Palza. **Políticas públicas e ambientalismo no agroamazônico**: um estudo de caso do Acre (1999- 2010). 2012. 329 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho; SILVA, Lourdes Helena da. Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 212-227, 2014. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/915/336. Acesso em: 24 out. 2019.

SOUZA, Erasmo Menezes de. **Educação ambiental no meio rural**: estudo das práticas ambientais na Escola União, Reserva Extrativista Chico Mendes em Xapuri, Acre. 2014. 35 f. Dissertação (Mestrado Em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

SOUZA, João José Veras de. **O "Programa de Desenvolvimento Sustentável do Acre"**: uma análise à luz do discurso do desenvolvimento sustentável e da cooperação internacional. 2008, 188 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOUZA, José Dourado de. **Entre lutas, porongas e letras**: a escola vai ao seringal (re) colocações do Projeto seringueiro (Xapuri/Acre 1981/1990). 2011. 259f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOUZA, José Nicolau de. **EDURURAL/NE e a Proposta Pedagógica Adaptada ao Meio Rural**: a teoria se confirma na prática? 2001. 252 p. Tese, Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

SOUZA, José Valderí Farias de. **Educação do campo e da floresta**: um olhar sobre a formação docente no Programa Asas da Florestania no Alto Juruá/AC. 2013. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

SOUZA, Natalina Pereira de. **Liberdade para a Educação do campo**: o uso das tecnologias da informação e comunicação. Curitiba: Appris, 2016.

SOUZA, Thaís Godoi de; LARA, Ângela Mara de Barros. Os fundamentos teórico-metodológicos das escolas neoliberais do século XX: implicações nas políticas educacionais. *In*: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais**[...]. Caxias do Sul: ANPED, 2012. Disponível em:

http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/325/107. Acesso em: 15 abr. 2019.

SOZZO, Máximo. Pós-neoliberalismo e penalidade na América do Sul: uma introdução. *In*: SOZZO, Máximo (org.). **Pós-neoliberalismo e penalidade na América do Sul**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2017. p. 7-26.

STEPHANOU, Michelle C. Análise comparativa das metodologias de avaliação das agências de fomento internacionais BID e BIRD em financiamentos de projetos sociais no Brasil. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegra, v. 5. n. 1, jan./jun. 2005. Disponível em: Vista do Análise comparativa das metodologias de avaliação das agências de fomento internacionais BID e BIRD em financiamentos de projetos sociais no Brasil (pucrs.br). Acesso: 17 jun. 2019.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos. **Da educação rural à Educação do campo no Amazonas: rupturas e permanências**. 2018. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE. Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das Políticas Públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Salvador: AATR-BA, 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. O Estado empresário brasileiro: notas histórico-ideológicas. **Cadernos EBAP**, Rio de Janeiro, n. 85, 1997. Disponível em: 000084228_85.pdf (fgv.br). Acesso em: 28 dez. 2020.

TEODORO, António Neves Duarte. Mandato e legitimação nas políticas para a educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 223-234, jan. 2005. ISSN 2175-95X. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9933/9148. Acesso em: 14 maio 2019.

TEODORO, António Neves Duarte. Novos modos de regulação transnacional das políticas educativas: evidências e possibilidades. *In*: TEODORO, António; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação crítica & utopia**: perspectiva para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2006. p. 149-188.

THERBORN, Göran. Pós-neoliberalismo. *In*: SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 181-184.

THIESSE, Anne-Marie. Ensinar a nação pela região: o exemplo da Terceira República francesa Educação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 13-28, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1171/117112634002.pdf. Acesso em: 06 nov. 2019.

TRINDADE, G. A.; VENDRAMINI, C. R. A relação trabalho e educação na Pedagogia da Alternância. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 44, p. 32-46, 23 jun. 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639976/7536. Acesso em: 24 out. 2019.

VERGUTZ, Cristina Bencke; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. As aprendizagens na Pedagogia da Alternância e na Educação do campo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 371-390, dez. 2014. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5057/3697. Acesso em: 24 out. 2019.

VEROCAI, Iara; LUDEWIGS, Thomas; PEREIRA, Valéria de Fátima Gomes. **Relatório de Avaliação Ambiental e Social**. Rio Branco, fev. 2012. Disponível em: IDBDOCS#36657493v1Annex__RELATÓRIO_DE_AVALIAÇÃO_AMBIENTAL_E_SOCIAL_(BRL1289)__.pdf (rightsindevelopment.org). Acesso em: 21 nov. 2020.

VICENTE, Maximiliano Martin. **História e comunicação na ordem internacional [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura. **A política de Educação do campo entre o pensado e o praticado**: um estudo sobre convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004/2008). 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

VINCENT, Andrew. **Ideologias políticas modernas**. Tradução de Ana Luísa Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz (Orgs.). **Educação rural no Terceiro Mundo**: experiências e novas alternativas. Tradução de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

WILLIAMS, R. **O campo e a cidade na história e na literatura**. Tradução Paulo Henrique Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

WOLFFENBÜTTEL, Andréa. O que é? - Índice de Gini. **Desafios do Desenvolvimento**, Brasília: IPEA, a. 1, n. 4, 01, p.80, nov. 2004. Disponível em:http://www.ipea.gov.br/desafios/images/stories/PDFs/desafios004_completa.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

WORLD BANK. **Acre Social and Economic Inclusion and Sustainable Development Project (PROACRE)**. 10 sep. 2014. Disponível em: World Bank Document. Acesso em: 01 dez. 2020.

WORLD BANK. **Acre Social and Economic Inclusion and Sustainable Development Project - PROACRE (P107146)**: Implementation Status & Results Report. 19 dez. 2029. Disponível em: World Bank Document. Acesso em: 01 dez. 2020.

WWF. **O Sistema de Incentivos por Serviços Ambientais do Estado do Acre, Brasil**. 2013. Disponível em: acre_brazil_sisa_report___portuguese_10_13.pdf (d2ouvy59p0dg6k.cloudfront.net). Acesso em: 25 nov. 2020.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. *In*: SIMPÓSIO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: ANPAE, 2011.Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0004.pdf. Acesso em: 7 maio 2019.

ZACARIAS, Rachel Santos. Do "Desenvolvimento sustentável" à economia verde: as falsas propostas do capital em época de crise. **Temporalis**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 125-151, ago. 2012. Disponível em: http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/2913/2833. Acesso em: 23 jun. 2019.

APÊNDICE A–Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr(a) para participar da Pesquisa "Educação do campo e Pobreza: implicação da agenda global sobre as políticas de Educação Básica no Vale do Juruá-Acre", sob a responsabilidade do pesquisador **Marcondes de Lima Nicácio**, endereço profissional Estrada da APADEQ, 1192, Ramal da Fazenda Modelo, Nova Olinda, Cruzeiro do Sul – Acre, CEP 69.980-000, telefone(68) 9 9959 8466, e-mail: marcondesnicacio@gmail.com, sob a orientação da Professora Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira, endereço profissional Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, telefone (92) 3305-4556, e-mail: selmabacal@ufam.edu.br.

A referida pesquisa objetiva analisar as políticas públicas de Educação do campo dirigidas aos jovens do Vale do Juruá - Acre e suas relações com a pobreza. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista semiestruturada, na qual será solicitado que fale a respeito do objeto da pesquisa.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Neste estudo, os riscos estão relacionados a algum constrangimento decorrente das questões levantadas durante a entrevista. Como modo de minimizar este risco, será assegurado o sigilo sobre a participação dos sujeitos envolvidos, a divulgação dos dados será feita de maneira codificada e ainda, sobre a possibilidade de constrangimento, o pesquisador tomará todas as providências para que este seja dissipado.

Se o (a) senhor (a) aceitar participar, contribuirá para a discussão da relação Educação do campo e pobreza. Os benefícios relacionados com a realização desta pesquisa se referem aos resultados histórico-sociais a serem alcançados. A socialização desses resultados poderá indicar, para todos os envolvidos com as práticas sociais da Educação do campo, as limitações dos projetos de educação condicionados pelo sistema capitalista vigente e as potencialidades do projeto governamental contemplar objetivamente a emancipação humana.

Se depois de consentir em sua participação, o(a) senhor (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela participação na pesquisa, sendo a entrevista agendada previamente em dia e local mais adequado ao entrevistado, evitando gastos com transporte, alimentação e outros. Depois do estudo, caso ainda surja a necessidade de assegurar direitos de reparação a qualquer dano, a pesquisa seguirá o prenunciado na resolução CNS n.º 466/2012.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador ou com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, situado na Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM. Telefone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92) 9171-2496, e-mail:cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós–Informação

Eu, _____, li e/ou leram para mim, entendi o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração. Por isso, concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias, que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ____/ ____/ _____

_____

Assinatura do participante Impressão Dactiloscópica

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B– Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
portador de RG _____, neste ato responsável pelo menor: _____,

AUTORIZO sua participação na pesquisa "Educação do campo e Pobreza: implicação da agenda global sobre as políticas de Educação Básica no Vale do Juruá-Acre", sob a responsabilidade do pesquisador Marcondes de Lima Nicácio, endereço profissional Estrada da APADEQ, 1192, Ramal da Fazenda Modelo, Nova Olinda, Cruzeiro do Sul – Acre, CEP 69.980-000, telefone(68) 99227 1629 8466, e-mail: marcondesnicacio@gmail.com, sob a orientação da Professora Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira, endereço profissional Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, telefone (92) 3305-4556, e-mail: selmabacal@ufam.edu.br.

A referida pesquisa objetiva analisar as políticas públicas de Educação do campo dirigidas aos jovens do Vale do Juruá - Acre e suas relações com a pobreza. A participação é voluntária e se dará por meio de entrevista semiestruturada, na qual será solicitado que fale a respeito do objeto da pesquisa.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Neste estudo, os riscos estão relacionados a algum constrangimento decorrente das questões levantadas durante a entrevista. Como modo de minimizar este risco, será assegurado o sigilo sobre a participação dos sujeitos envolvidos, a divulgação dos dados será feita de maneira codificada evitando e ainda sobre a possibilidade de constrangimento, o pesquisador tomará todas as providências para que o mesmo seja dissipado.

Se o (a) senhor (a) consentir a participação, contribuirá para a discussão da relação Educação do campo e pobreza. Os benefícios referem-se aos resultados histórico-sociais a serem alcançados. A socialização desses resultados poderá indicar, para todos os envolvidos com as práticas sociais da Educação do campo, as limitações dos projetos de educação condicionados pelo sistema capitalista vigente e as potencialidades do projeto governamental contemplar objetivamente a emancipação humana.

Se depois de consentir a participação, o(a) senhor (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

O (a) Sr.(a) e o menor não terão nenhuma despesa e também não receberão nenhuma remuneração pela participação na pesquisa, sendo a entrevista agendada previamente em dia e local mais adequado ao entrevistado, evitando gastos com transporte, alimentação e outros. Depois do estudo, caso ainda surja a necessidade de assegurar direitos de reparação a qualquer dano, a pesquisa seguirá o prenunciado na resolução CNS n.º 466/2012.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade e a do menor não serão divulgadas, sendo guardadas em sigilo. Para qualquer outra informação, poderão entrar em contato com o pesquisador ou com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, situado na Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM. Telefone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92) 9171-2496, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós–Informação

Eu, _____, li ou leram para mim, entendi o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração. Por isso, concordo em autorizar a participação do menor no projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas, as quais que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ___/ ____/ _____

_____
Assinatura do responsável

_____
Assinatura do Menor

Impressão Dactiloscópica

_____
Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C- Instrumento de Coleta de Dados 1

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
ROTEIRO
Alunos/ Jovens (pessoas de 15 a 29 anos)

Data: ___/___/_____Hora: _____
Lugar (cidade e local específico): _____
Entrevistador(a): _____
Entrevistado (nome, idade, gênero, ocupação, instituição): _____ _____ _____.

Introdução
A entrevista é parte do Projeto de Pesquisa de doutoramento de MARCONDES DE LIMA NICÁCIO, orientado pela Profa. Dra. Selma Baçal de Oliveira do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM e tem por objetivo geral: *Analisar as políticas públicas de Educação do campo dirigidas aos jovens do Vale do Juruá – Acre e suas relações com a pobreza*.

Características da entrevista:
Desejamos entrevistar jovens/alunos de 15 a 29 anos vinculados à Educação do campo. A entrevista é confidencial e não excederá 60 minutos.

Perguntas

Campo 1 – Educação do campo

1. Você está cursando que nível de ensino?
2. Na sua casa, quantos estudam, além de você?
3. Como é a oferta do nível, série ou modalidade de ensino que está cursando?
4. Quanto tempo você levará para finalizar a etapa de ensino em que se encontra?
5. Quais as principais atividades que faz em sala de aula e como é a sua relação com o(s) professor(es)?
6. Já estudou ou visitou uma escola na cidade? Comparando a escola da cidade com a sua, o que falta de estrutura e melhorias para o ensino?
7. Você considera a escola importante para sua comunidade? Por quê? Se pudesse melhorar algo nela, o que melhoria?
8. Em sua comunidade qual(is) a(s) oportunidade(s) de formação escolar você tem ou terá acesso? Você a considera ideal? Por quê?

Campo 2 – Pobreza

1. O que é pobreza?
2. Você se considera pobre? Por quê?
3. Quais são as pessoas de sua família que trabalham, em que e desde quando?
4. Recebe Bolsa Família ou algum programa de benefício social?
5. Tem alguma outra renda em casa? Qual? (Exemplo de renda: aposentadoria, venda de produtos agrícolas ou extrativistas, e/ou de animais e etc.)
6. Você ou sua família já foi beneficiado por algum projeto ou ação relacionada ao Programa Bolsa Verde, Crédito de Carbono, Fundo Amazônia, PROACRE ou outro? Se sim, qual?

7. Você trabalha e auxilia na renda da família? Se sim, em que e por quanto tempo durante o dia?
8. Como você descreveria as suas condições de vida e das pessoas que estudam com você?
9. O que para você traria melhores condições de vida para você e sua comunidade?

Campo 3 – Relação entre educação e pobreza

1. Que trabalho gostaria de conseguir e que formação escolar considera necessária para alcançar esse objetivo?
2. Que motivos podem impedir que conclua o nível de escolaridade desejado?
3. Quantas horas você passa diariamente na escola? E no percurso entre a escola e sua residência? Além das horas escolares, em média, quanto tempo destina aos estudos em casa?
4. Que relação a formação que você recebe na escola tem com a sua realidade e a de sua comunidade?
5. Você já teve que parar de estudar? Em que etapa, ano ou série e por quê? E já repetiu algum ano/série da Educação Básica? Quais foram os motivos para a repetição?
6. Acredita que a escola contribui para que tenha uma vida melhor no futuro? Como e em quê?

Pergunta de controle:

Poderia descrever brevemente o seu percurso escolar desde a infância até hoje?

APÊNDICE C - Instrumento de Coleta de Dados 2

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
ROTEIRO
Professores (mínimo 1 ano de docência em Educação do campo)

Data: ___/___/_____Hora: _____
Lugar (cidade e local específico): _____
Entrevistador(a):
_____
Entrevistado (nome, idade, gênero, ocupação, instituição):
_____
_____
_____.

Introdução
A entrevista é parte do Projeto de Pesquisa de doutoramento de MARCONDES DE LIMA NICÁCIO, orientado pela Profa. Dra. Selma Baçal de Oliveira do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM e tem por objetivo geral: *Analisar as políticas públicas de Educação do campo dirigidas aos jovens do Vale do Juruá – Acre e suas relações com a pobreza*.

Características da entrevista:
Desejamos entrevistar professores com no mínimo 1 ano de docência em Educação do campo. A entrevista é confidencial e não excederá 60 minutos.

Perguntas

Campo 1 – Educação do campo

1. Poderia fazer uma descrição geral de sua escola: níveis e modalidades de ensino, número de alunos, número de professores e etc.?
2. A escola tem Projeto Político Pedagógico? Poderia falar um pouco sobre ele (objetivos e finalidades e como aborda a realidade da comunidade local)?
3. Em caso de não haver projeto, quais são as causas de sua não existência? Quais são os principais objetivos da escola? E como são buscados dentro da escola?
4. A escola participa de algum programa ou projeto pedagógico da rede de ensino a que pertence (municipal ou estadual)? Quais? Qual a sua opinião sobre esses programas? Em que eles afetam o trabalho pedagógico no cotidiano escolar?
5. Qual a sua opinião geral sobre a escola? Como a descreveria? Quais seriam os pontos fortes e fracos? Que propostas você teria para melhorar a escola?
6. Quais são os principais problemas de aprendizagem? E os problemas de abandono escolar, indisciplina, frequência, autoestima e motivação de seus alunos?
7. Você adapta sua forma de ensinar as características e necessidades socioeconômicas dos alunos? Como?
8. A escola, com seus projetos e forma de trabalhar, enfrenta efetivamente os problemas de aprendizagem e as dificuldades dos alunos? As atividades dão bons resultados?
9. Como é a relação entre a escola e a comunidade?
10. Qual sua proposta de melhoria para a escola pública do campo?

11. Em sua comunidade, qual(is) a(s) oportunidade(s) de formação escolar seus alunos terão acesso? Você a considera ideal? Por quê?

Campo 2 – Pobreza

1. Poderia fazer uma descrição do perfil social dos alunos da escola? Como são suas condições de vida? Existem diferenças socioeconômicas entre os alunos da escola? Se sim, quais?

Campo 3 – Relação entre educação e pobreza

1. Quais são os principais problemas sociais do cotidiano do aluno que a escola deveria abordar?
2. Quais seriam as causas dos problemas socioeducativos da escola? Como a escola poderia abordar essas problemáticas?
3. Como a escola se adapta ao perfil socioeconômico dos alunos? Você conhece o perfil e as condições econômicas de seus alunos?
4. As condições sociais dos estudantes refletem no desenvolvimento da aprendizagem? De que maneira? O que a escola pode fazer para atender às necessidades socais em que vivem os alunos?
5. Você acredita que a escola pode contribuir para melhorar as perspectivas de futuro, tanto sociais como de trabalho, dos alunos pobres? Até que ponto a escola pode ajudar os alunos a saírem das condições de pobreza?
6. Em sua opinião, quais os limites e potencialidades do sistema educacional atual para levar a cabo a tarefa de trabalhar com alunos de meios tão carentes?
7. Que relação tem a formação escolar com a realidade de seus alunos e da comunidade?
8. Qual o grau mais elevado de escolaridade você acredita que seus alunos têm potencial de concluir e por quê? Tendo em vista a situação atual desses alunos, que motivos podem impedir que concluam o nível em potencial?

Pergunta de controle:

Poderia descrever brevemente o seu percurso profissional em Educação do campo desde o início até hoje?

APÊNDICE D - Instrumento de Coleta de Dados 3

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
ROTEIRO

Gestores da Educação Básica do Campo (coordenadores de área, diretores e professores responsáveis, mínimo 3 meses de atuação)

Data: ___/___/_____Hora: _____
Lugar (cidade e local específico): _____
Entrevistador(a): _____
Entrevistado (nome, idade, gênero, ocupação, instituição): _____
_____
_____.

Introdução

A entrevista é parte do Projeto de Pesquisa de doutoramento de MARCONDES DE LIMA NICÁCIO, orientado pela Profa. Dr. Selma Baçal de Oliveira do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM e tem por objetivo geral: *Analisar as políticas públicas de Educação do campo dirigidas aos jovens do Vale do Juruá – Acre e suas relações com a pobreza*.

Características da entrevista:

Desejamos entrevistar Gestores da Educação Básica do Campo (coordenadores de área, diretores e professores responsáveis). A entrevista é confidencial e não excederá 40 minutos.

Perguntas - coordenadores de área, diretores e professores responsáveis

Campo 1 – Educação do campo

1. Poderia explicar qual seu cargo ou função atual e que tarefas desenvolve na rede de ensino ou na(s) escola(s) em que trabalha?
2. Você já atuou em outras redes ou escolas (níveis ou modalidades de ensino)? Que diferenças significativas indicaria entre elas e as escolas do campo? A que se deve essas diferenças?
3. Qual a política da rede para a organização das turmas ou classes (critérios de agrupamentos)? Que outros critérios são considerados?
4. Quais as ações da instituição para garantir que o aluno conclua a formação sem que ocorra a desistência ou abandono?
5. A escola tem Projeto Político Pedagógico? Poderia me falar um pouco sobre ele (objetivos e finalidades e como aborda a realidade da comunidade local?
6. Em caso de não haver projeto: Quais as causas de sua não existência? Quais são os principais objetivos da escola? E como eles são buscados dentro da escola?
7. Quais são os atuais programas e/ou projetos didáticos da escola?
8. Poderia fazer uma avaliação geral dos programas e projetos desenvolvidos para o ensino dos jovens do campo? Quais os efeitos destes programas e projetos? Melhoraria alguns aspectos destes programas ou projetos?

Campo 2 – Pobreza

1. Poderia fazer uma descrição do perfil social dos alunos da escola? Como são suas condições de vida? Existe diferenças socioeconômicas entre os alunos da escola? Se sim, quais?

Campo 3 – Relação entre educação e pobreza

1. Existe alguma política de acompanhamento de egressos? Qual diria ser o percentual de alunos que após a conclusão do Ensino Médio conseguem ingressar no mercado de trabalho?
2. As condições sociais dos estudantes refletem no desenvolvimento da aprendizagem? De que maneira? O que a escola pode fazer para atender as necessidades socais em que vivem os alunos?
3. Você acredita que a escola pode contribuir para melhorar as perspectivas de futuro, tanto sociais como de trabalho, dos alunos pobres? Até que ponto a escola pode ajudar os alunos a saírem das condições de pobreza?
4. Em sua opinião, quais os limites e potencialidades do sistema educacional atual para levar a cabo a tarefa de trabalhar com alunos de meios tão carentes?

Pergunta de controle:

Poderia descrever brevemente o seu percurso profissional como gestor em Educação do campo desde o início até hoje?