

TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO VALE DO JURUÁ, ACRE

Marcondes de Lima Nicácio

Resumo

A educação do campo, como uma proposta comprometida com as necessidades dos camponeses, compreende a conexão trabalho e escola como essencial para o desenvolvimento no meio rural. Esta pesquisa, analisa as políticas públicas de educação do campo dirigidas aos jovens do Vale do Juruá e suas relações com a pobreza. A problemática elencada para o estudo focou na análise de: quais as relações entre Educação do campo e pobreza para os jovens da região do Vale do Juruá, no estado do Acre? Para tanto, realizou-se um estudo de caso, de cunho qualitativo, através de entrevistas semiestruturadas, abordadas por uma análise categorial dialética, mediada pelo software Nvivo. Os resultados do estudo apontam a desvinculação da escola com a materialidade do trabalho nas comunidades e, os problemas estruturais de modalidade de ensino, transporte escolar, alimentação escolar, estrutura física da escola, dentre outros, como os elementos da precarização da educação do campo.

Palavras-chave: educação do campo; formação precarizada; programa asas da florestania; trabalho no campo; pobreza.

WORK AND RURAL EDUCATION IN THE JURUÁ VALLEY, ACRE

Abstract

Rural education, as a proposal committed to the needs of the peasants, understands the connection between work and school as essential for development in rural areas. The problem listed for the study focused on the analysis of: what are the relationships between rural education and poverty for young people in the Vale do Juruá region, in the state of Acre?. To this end, a qualitative case study was carried out, using semi-structured interviews, approached through a dialectical categorical analysis, mediated by the Nvivo software. The results of the study point to the school's disconnection from the materiality of work in the communities and the structural problems of teaching modality, school transport, school meals, the school's physical structure, among others, as elements of the precariousness of rural education.

Keywords: rural education; precarious education; asas da florestania program; work in the countryside; poverty.

TRABAJO Y EDUCACIÓN RURAL EN EL VALLE DEL JURUÁ, ACRE

Resumen

La educación rural, como propuesta comprometida con las necesidades de los campesinos, entiende la conexión entre trabajo y escuela como esencial para el desarrollo de las áreas rurales. Esta investigación buscó analizar las políticas públicas de educación rural dirigidas a los jóvenes del Valle de Juruá y su relación con la pobreza. Para ello, se realizó un estudio de caso cualitativo, a partir de entrevistas semiestructuradas, abordadas a través de un análisis categorial dialéctico, mediado por el software Nvivo. Los resultados del estudio señalan la desconexión de la escuela con la materialidad del trabajo en las comunidades y los problemas estructurales de la modalidad de enseñanza, el transporte escolar, la alimentación escolar, la estructura física de la escuela, entre otros, como elementos de la precariedad de la educación rural.

Palabras clave: educação rural; formação precária; programa asas da florestania; trabalho em el campo; pobreza.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma tese de doutorado referente à relação entre educação e pobreza e, a implicação da agenda global sobre as políticas de educação básica. O objetivo deste estudo foi analisar as políticas públicas de educação do campo dirigidas aos jovens do Vale do Juruá-Acre e suas relações com a pobreza. A proposta do trabalho consistiu em discutir o problema de pesquisa: quais as relações entre Educação do campo e pobreza para os jovens da região do Vale do Juruá no Estado do Acre?

O conjunto da investigação compõe agentes da Educação Básica do campo e em seus programas, a saber 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.

Na figura 1, apresentadas as categorias centrais que emergem do estudo, destacando o trabalho como a categoria que integra todas as outras.

Figura 1: Categorias centrais



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Na produção, abordam-se apenas as categorias “Educação do campo” e “Trabalho”, pela abrangência que a relação entre as duas manifesta na pesquisa e, por compreende-las essenciais para o deslinde da problematização evocada como proposta de entrosamento da educação local no meio rural.

Na conjuntura material capturada nos documentos gerados pela transcrição das entrevistas, apresenta o artigo, além da introdução, metodologia e considerações finais, os tomos analíticos: “O Trabalho na relação”, “Trabalhar para estudar” *versus* “estudar para trabalhar” e “Na educação agenciada segmenta-se a formação precarizada”.

METODOLOGIA

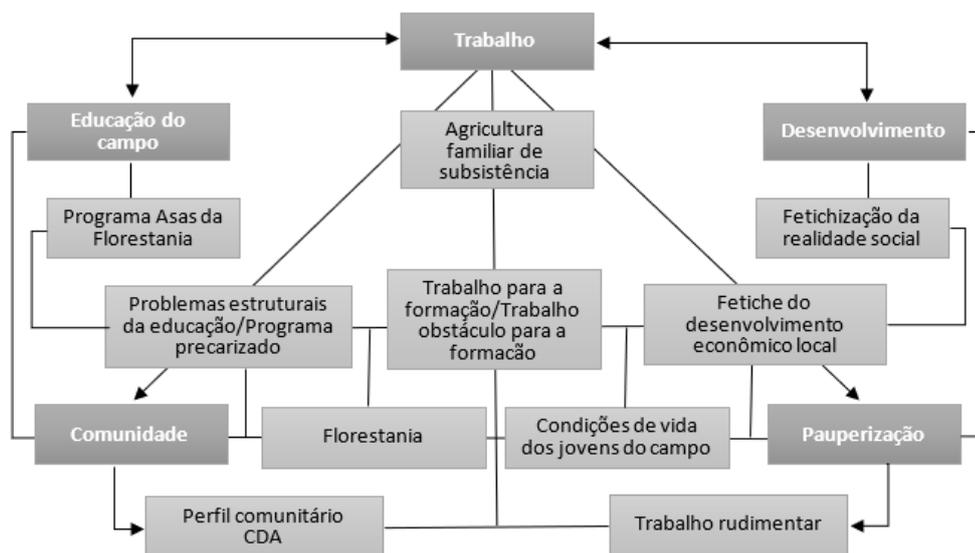
O artigo apresenta os pressupostos e elementos que emergem do tratamento e análise dos dados da pesquisa de campo. A abordagem é resultado da conjuntura categorial característica do método proposto, a análise dialética dos conteúdos resultantes da análise agregadas às categorias geradas, desde a organização das entrevistas semiestruturadas até as categorias e subcategorias resultantes da imersão analítica.

A investigação partiu de três campos extensivos 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 (alunos, professores e gestores). Esses três campos emergem em primeiro plano da análise bibliográfica e documental, mas, sobretudo, são confirmados pelos levantamentos da pesquisa empírica na realidade investigada.

Em alguns momentos da análise optou-se por utilizar a expressão “Educação no campo” e não “Educação do campo”, em razão de que, no contexto de uso, o conceito não represente o significado construído pelos movimentos sociais, quando deixam de utilizar o termo “Educação Rural” para “Educação do campo”, e tão pouco ser a expressão conceitual corrente dos diferentes teóricos ao caracterizarem epistemologicamente a “Educação do campo”. Embora, “Educação do campo”, seja a análise teórica com que estamos comprometidos no debate.

Ao estreitar a análise da Educação no campo no Vale do Juruá - a partir das relações de Trabalho, Educação, Desenvolvimento, Comunidade e Pauperização - elaborou-se o seguinte esquema (Figura 2):

Figura 2: Relação trabalho, educação, desenvolvimento, comunidade e pauperização no Vale do Juruá-Acre



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Nota: (Comunidades de Difícil Acesso - CDA)

Para esta construção, sistematizaram-se as relações apresentadas nas correlações indistintas entre educação, pauperização e desigualdade. Concebida uma edificação orgânica do problema, não se tratando de um fenômeno particular, dado pelo acaso, mas que está diretamente ligado a uma relação conjuntural mais ampla. Este artigo dedica-se somente à análise das relações categoriais “Educação do campo” e “Trabalho”.

A coleta dos dados da pesquisa deu-se através da visita *in loco* nas comunidades e por meio de ligação telefônica, no ano de 2020. A variação na modelagem da coleta é justificada pelo quadro agravante da pandemia vivido no período da coleta de dados.

A amostra foi reduzida e redefinida, 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.

A investigação contou com o envolvimento de três segmentos de participantes. No primeiro segmento, foram investigados 8 alunos, com idade entre quinze e vinte anos, sendo de três municípios diferentes, que receberam os códigos : A1Malt, A2Malt; A3CzS, A4CzS, A5RA, A6RA, A7RA e A8RA. No segundo segmento, o de professores, houve a participação de 9 profissionais dos cinco municípios da região investigada, na codificação: P1RA, P2Malt, P3ML, P4ML, P5Malt, P6RA, P7PW, P8CzS e P9Malt. No terceiro segmento, tínhamos os gestores, com quatro colaborações, assim codificadas: G1CCzS; G2CMalt, G3CCzS e G4CPW.

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 identificar as categorias. Este processo foi mediado pelo uso do *Software Nvivo*, versão de 18/03/2020.

A pesquisa foi aprovada mediante o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética avaliado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Os investigados foram definidos por amostragem não probabilística em que as secretarias de educação do estado e dos municípios auxiliaram nos contatos, de modo que foram transmitidos 5 convites para cada segmento de participantes de cada um dos municípios envolvidos na investigação. O critério de seleção da amostra entre os jovens considerou a idade de 15 a 29 anos, conforme a Lei 12.852/2013. Para gestores e professores, o critério principal adotado foi a atuação efetiva na Educação do campo, pelo período mínimo de há um ano.

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 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 “RA”, 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.

BREVE DISCUSSÃO DAS DIMENSÕES CONCEITUAIS DAS CATEGORIAS APRESENTADAS

Antes de tratarmos efetivamente das categorias analíticas que serão objeto de aprofundamento elencado para este trabalho, considera-se relevante trazer breve conceituação das

categorias comunidade, pauperização, desenvolvimento e, educação e pobreza, por permearem as análises feitas no bojo totalizante do debate.

O *desenvolvimento* é entendido como um receituário dos bancos e agências de desenvolvimento multilateral que, no contexto dos projetos de desenvolvimento implementados nas últimas décadas, propõe desenvolvimento econômico preferencial aos demais fatores como o social, o ambiental, cultural e das próprias pessoas. O desenvolvimento é entendido como aproximação do estágio de desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social observado nos países de economia avançada. Ser desenvolvido é alcançar estes padrões, mesmo que consideremos um termo controverso, amorfo (Nicácio, 2021).

Na pesquisa de Nicácio (2021), desenvolvimento foi entendido sobre como as pessoas se veem neste processo, como caracterizam sua realidade social e como analisam o processo de exploração do trabalho e a superação da pauperização à qual estão submetidos.

Comunidade é grupo de pessoas que compartilham algo em comum, como uma história comum, um objetivo comum, uma determinada área geográfica ou práticas comuns. As comunidades investigadas são estruturas sociais formadas por laços de parentesco, de amizade, de temporalidade, territorialidade. São grupos de ribeirinhos que se organizaram em torno de seringais para a extração de látex no final do século 19 e nos primórdios do século XX. A posse das terras quase nunca pertence ao grupo de moradores, que sobrevivem da agricultura, pesca, pequena pecuária e da criação de animais (Nicácio, 2021).

A *pauperização* é uma questão social que analiticamente se relaciona com o desenvolvimento das relações de trabalho. As comunidades do campo em evidência na pesquisa têm uma caracterização por processo que, para ser entendido, exige estudar a essência das relações capitalistas de acúmulo e geração de riquezas. Necessita perspectiva sobre que o trabalho rudimentar produz conexões alienantes que - para serem vencidas - evidenciam as lutas de classe e ainda visualizar a existência da atenuação de conflitos, conformada por uma base política de compensação, para que não ocorram movimentos coletivos de enfrentamento, pelo contrário, para que aconteça contenção destes (Nicácio, 2021).

Educação e pobreza é um elemento constante nas agendas dos organismos multilaterais. Os documentos indicam a educação como mecanismo de alívio da pobreza, seja pela educação instituída em sua forma escolarizada ou não. Contraditoriamente, organizações internacionais, em cujas bases de atuação há o sistema de lucro, advogam que ao interferirem na educação ocorrerá a mitigação da pobreza, associando o funcionamento do sistema educacional a programas de alívio à pobreza, ainda que em seus projetos se perceba, por regra, a própria globalização da pobreza. Estas acabam utilizando o discurso de escolaridade precária, escolaridade inexistente ou educação de má qualidade, como justificativa para manter a ideologia que naturaliza ausência de trabalho e o desemprego estrutural. Uma ideologia coercitiva e dominadora contra os países e regiões periféricas, pelo projeto neoliberal, e sofismam a ideia de inclusão social (Evangelista; Shiroma, 2006).

Superada a apresentação destes conceitos preliminares ao debate, avançamos para a apresentação das categorias centrais deste estudo.

A primeira categoria que trata essa análise refere-se ao *trabalho*. Entendido em Marx et al. (2020) como a categoria fundamental do ser social e - por produzir a existência do homem como atividade vital - produz e reproduz na vida material a satisfação das necessidades sociais, culturais e estéticas.

No entanto, o conceito perpetrado na análise empírica apresentada figura o trabalho no que é entendido por Marx como 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. Sua análise distingue-se por situar o capital humano como uma ideologia interesseira que, nutrida pela classe burguesa, consolida a exploração do trabalho.

A segunda categoria que requer um dimensionamento conceitual é *educação do campo*. 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.

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 instituiu-se tardiamente, não por força do Estado, mas das oligarquias agrárias, que, no contexto geral, eram formada por fazendeiros. A escola no campo estava envolvida em problemas sócio-históricos que a desqualificavam, dado o elitismo exacerbado que tradicionalmente reservava o processo educacional às elites.

Neste estudo, de modo imbricado, dimensionam-se duas vias conceituais de compreensão da educação do campo. De um lado sua concepção de processo/projeto pedagógico; de outro, de política pública. Como processo/projeto pedagógico, a educação do campo é uma construção da educação dos trabalhadores do campo produzida por trajetórias de lutas, comprometida com a formação de um ser humano voltado aos processos sociais de seu tempo histórico, incutindo nas novas gerações a militância social. É um projeto pedagógico e metodológico carregado de teorias e práticas, experiências específicas de trabalho e de educação, que busca a capacitação real das pessoas como sujeitos e construtores de política públicas coletivas (Caldart, 2004; 2008; 2012, Vendramini; Aued, 2009; Souza, 2010; 2011).

Portanto, a educação do campo é uma educação comunitária, alicerçada pelo trabalho coletivo que percebe o campo como um projeto de desenvolvimento dos diferentes sujeitos em perspectiva social, cultural, ética e política e, constitui-se espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social (Molina; Sá, 2012; Arroyo; Caldart; Molina, 2004). A Educação do campo tem como metodologia o próprio movimento social, as lutas, a produção, o trabalho na família, na vivência cotidiana, competindo à escola interpretar esses processos educativos, para inseri-los em seu projeto pedagógico, gerando e socializando conhecimentos para intervir na realidade social. Desse modo, a formação valores e saberes na escola produz processos políticos e ideológicos firmados nas necessidades coletivas (Arroyo, 2004; 2006).

Como política pública, a educação do campo caracteriza-se por aproximar os sujeitos e grupos sociais do campo em defesa de seus direitos, fortalecendo a luta da classe trabalhadora e comprometendo-se com o debate dos saberes necessários aos sujeitos do campo, ao buscar transformações culturais nas relações de trabalho, de gênero, entre as gerações do campo. Assim, a educação do campo é um fenômeno da realidade brasileira em processo de constante desenvolvimento e protagonizado pelos trabalhadores do campo, incidindo sobre seus interesses sociais. O objetivo é a garantia de direitos e acesso/condições de trabalho, cultura (popular) e conhecimento, viabilizado pelas lutas sociais dos camponeses e pelo embate entre os projetos

campe sinos e a lógica de mercado da agricultura do país, na edificação de uma nova concepção de desenvolvimento e de formação humana (educação emancipadora) na construção de uma sociedade mais justa, solidária e cidadã (Caldart, 2004; 2008; 2012, Vendramini; Aued, 2009; Souza, 2010; 2011).

Logo, pensar as epistemologias da Educação do campo é buscar, como 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 entre cujas missões uma concepção de campo como espaço emancipatório e por um projeto de desenvolvimento coletivo. Quando se usa a expressão “educação do campo” – ressalvado inicialmente, este conceito não representa o significado construído pelos movimentos sociais quando deixam de utilizar o termo “educação rural” para “educação do campo” - seus resultados refletem processos de precarização.

Na história de consolidação legal da educação do campo como política pública no Brasil, alguns marcos normativos são edificados no período que se estende 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 e, são re/apresentados em síntese (Quadro 1).

Quadro 1: Marcos Normativos da Educação do campo

Norma/Legislação	Ementa
PARECER CNE/CEB N° 36/2001	Publicam-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 01/2002	Publicam-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
PARECER CNE/CEB N° 01/2006	Estabelece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)
PARECER CNE/CEB N° 23/2007	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do campo.
PARECER CNE/CEB N° 3/2008	Reexame do Parecer CNE/CEB n° 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do campo.
RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 02/2008	Estabelecem diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
DECRETO N° 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 N° 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 N° 7.352/2010.	Dispõe sobre a política de Educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
LEI N° 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: Organização do autor, 2024.

Duas subcategorias integram-se à categoria “Educação do Campo” e merecem recorte analítico, o *Asas da Florestania* e *problemas estruturais da educação*. Nesse sentido, o *Asas da Florestania* constituiu-se um programa específico para o atendimento das comunidades rurais e de difícil acesso. Assim, é por meio dele que promovem uma proposta de serviço educacional para o campo, ainda que, no âmbito dessas comunidades, não se ignora que, para além do modelo formativo do programa, políticas específicas multissetoriais foram desenvolvidas diretamente.

O Programa *Asas da Florestania* é uma política pública que visava à 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.

Quadro 2: Dimensões do Programa Asas da Florestania (2002-2019)

Ano	Referência Legal	Dimensões Programa Asas da Florestania
2002	Parceria – Fundação Roberto Marinho (FRM)	
	Parecer do Conselho Estadual de Educação do Acre (CEE/AC) N°. 25/2002	Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação no Meio Rural
2005	Telessalas – Escolarização em comunidades rurais isoladas e de difícil acesso Contrato SEE N°. 060/2005 – com a FRM	
	- Oferta de Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano – Matriz Curricular de 2 anos. - Disciplinas: Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Espanhol, História e Geografia; Carga horária total: 936h.	
	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	Aprova o Parecer CEE/Ac N°. 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)	

	<ul style="list-style-type: none"> - Duração de 3,5 anos; Atendimento de alunos concludentes do Asas da Florestania – Ensino Fundamental. - Matriz curricular com três áreas: Linguagens e códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias e; Ciências humanas e suas tecnologias. - Parte diversificada: Língua estrangeira (espanhol); Projetos Especiais: Sustentabilidade e Organização Comunitária e Sistemas Agroflorestais. 				
	<table border="1"> <tr> <td>Resolução CEE/AC N°. 243/2008</td> <td>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.</td> </tr> </table>	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.		
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)				
	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas domiciliares para crianças com idade de 4 e 5 anos. - Caracterização: 6 módulos; 20 encontros; 2 vezes por semana; 2,5 horas de duração. 				
2011	<table border="1"> <tr> <td>Parecer CEE/AC N°. 46/2011</td> <td>Aprova o Programa Asas da Florestania para oferta da Educação Infantil.</td> </tr> <tr> <td>Resolução CEE/AC N°. 161/2011</td> <td>Aprova e reconhece com base no Parecer CEE/AC N°. 46/2011, o Programa Asas da Florestania para oferta da Educação Infantil nas comunidades rurais de difícil acesso.</td> </tr> </table>	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 N°. 46/2011, o Programa Asas da Florestania para oferta da Educação Infantil nas comunidades rurais de difícil acesso.
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 N°. 46/2011, o Programa Asas da Florestania para oferta da Educação Infantil nas comunidades rurais de difícil acesso.				
	Programa Asas da Florestania - (Ensino Fundamental)				
	<ul style="list-style-type: none"> - Oferta do Ensino Fundamental do 6° ao 9° ano – Matriz Curricular de 4 anos. - Áreas de conhecimento: Base comum: Linguagens e códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias. - Parte diversificada: Ciências humanas e suas tecnologias (Língua estrangeira moderna); Carga horária total: 920h. 				
	<table border="1"> <tr> <td>Parecer CEE/AC N°. 49/2011</td> <td>Aprova o Programa Asas da Florestania do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental – Matriz Curricular do Programa Asas da Florestania – Ensino Fundamental (4 anos)</td> </tr> <tr> <td>Parecer CEE/AC N°. 102/2011</td> <td>Analisa o Projeto do Curso de Ensino Médio “Asas da Florestania” – Matriz Curricular do Programa Asas da Florestania – Ensino Médio.</td> </tr> </table>	Parecer CEE/AC N°. 49/2011	Aprova o Programa Asas da Florestania do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental – Matriz Curricular do Programa Asas da Florestania – Ensino Fundamental (4 anos)	Parecer CEE/AC N°. 102/2011	Analisa o Projeto do Curso de Ensino Médio “Asas da Florestania” – Matriz Curricular do Programa Asas da Florestania – Ensino Médio.
Parecer CEE/AC N°. 49/2011	Aprova o Programa Asas da Florestania do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental – Matriz Curricular do Programa Asas da Florestania – Ensino Fundamental (4 anos)				
Parecer CEE/AC N°. 102/2011	Analisa o Projeto do Curso de Ensino Médio “Asas da Florestania” – Matriz Curricular do Programa Asas da Florestania – Ensino Médio.				
2012	Projetos Especiais – Programa Asas da Florestania (Ensino Médio)				
	Projetos: Sustentabilidade e organização comunitária (120h); Sistemas Agroflorestais (180h).				
	<table border="1"> <tr> <td>Resolução CEE/AC N°. 34/2012</td> <td>Aprova e reconhece com base no Parecer N°. 102/2011, o Programa Asas da Florestania, do Ensino Médio, ofertado na zona rural nos municípios do Estado do Acre.</td> </tr> </table>	Resolução CEE/AC N°. 34/2012	Aprova e reconhece com base no Parecer N°. 102/2011, o Programa Asas da Florestania, do Ensino Médio, ofertado na zona rural nos municípios do Estado do Acre.		
Resolução CEE/AC N°. 34/2012	Aprova e reconhece com base no Parecer N°. 102/2011, o Programa Asas da Florestania, do Ensino Médio, ofertado na zona rural nos municípios do Estado do Acre.				
	Seminário “Faça do Acre a sua Floresta”				
	<ul style="list-style-type: none"> - Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável – Rio+20. - Assinatura da Cooperação do governo do Estado do Acre com a Fundação Roberto Marinho. 				
2013	<table border="1"> <tr> <td>Resolução CEE/AC N°. 168/2013</td> <td>Estabelece as diretrizes, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo no Estado do Acre.</td> </tr> </table>	Resolução CEE/AC N°. 168/2013	Estabelece as diretrizes, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo no Estado do Acre.		
Resolução CEE/AC N°. 168/2013	Estabelece as diretrizes, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo no Estado do Acre.				
2015	<table border="1"> <tr> <td>Resolução CEE/AC N°. 244/2015</td> <td>Retifica a matriz curricular do Programa Asas da Florestania, do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental para o ano de 2015, ofertado na zona rural do Estado do Acre, nos municípios de Assis Brasil, Bujari, Capixaba, Cruzeiro do Sul, Plácido de Castro, Porto Acre, Senador Guionard, Rodrigues Alves, Rio Branco, Tarauacá, Feijó, Manoel Urbano, Mâncio Lima, Sena Madureira, Brasileia, Xapuri e Acrelândia/Ac, com base no Parecer CEE/AC N°. 49/2011.</td> </tr> </table>	Resolução CEE/AC N°. 244/2015	Retifica a matriz curricular do Programa Asas da Florestania, do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental para o ano de 2015, ofertado na zona rural do Estado do Acre, nos municípios de Assis Brasil, Bujari, Capixaba, Cruzeiro do Sul, Plácido de Castro, Porto Acre, Senador Guionard, Rodrigues Alves, Rio Branco, Tarauacá, Feijó, Manoel Urbano, Mâncio Lima, Sena Madureira, Brasileia, Xapuri e Acrelândia/Ac, com base no Parecer CEE/AC N°. 49/2011.		
Resolução CEE/AC N°. 244/2015	Retifica a matriz curricular do Programa Asas da Florestania, do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental para o ano de 2015, ofertado na zona rural do Estado do Acre, nos municípios de Assis Brasil, Bujari, Capixaba, Cruzeiro do Sul, Plácido de Castro, Porto Acre, Senador Guionard, Rodrigues Alves, Rio Branco, Tarauacá, Feijó, Manoel Urbano, Mâncio Lima, Sena Madureira, Brasileia, Xapuri e Acrelândia/Ac, com base no Parecer CEE/AC N°. 49/2011.				
2019	Encerramento do Programa				
	Novo governo – Reestruturação da Educação do Campo (Plano Plurianual 2020-2023).				

Fonte: organização do autor, 2020.

A outra subcategoria analisada são os problemas estruturais da educação. Diferentes problemas estruturais recaíram sobre o Programa Asas da Florestania. A condução inicial do programa enquanto política pública foi 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 – essencialmente era apenas uma adaptação/aceleração do currículo comum.

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.

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, estruturarem-se 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.

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 dos projetos de Formação Inicial e Continuada (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.

A partir de 2012, a política foi ampliada para oferta de Educação Infantil. A versão do projeto foi chamada de *Asinha* e assumiu uma metodologia específica. Os professores deslocavam-se e, em domicílio, 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 encontros realizados duas vezes por semana, com um tempo médio de duas horas e meia, e os pais também estariam envolvidos neste trabalho.

As condições de oferta do Programa - para além das problemáticas de sua concepção inicial da questão da qualificação dos professores que atuavam 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.

RESULTADOS

Relação “trabalhar para estudar” x “estudar para trabalhar”

O trabalho também é o principal aspecto que diferencia as relações que são estabelecidas no campo. As subcategorias que emergem deste ambiente, apresentou a dimensão *Trabalho na agricultura familiar de subsistência*, havendo também as variáveis *Trabalho doméstico* e *Trabalho como ascensão social e realização pessoal* que surgem como subcategorias e que se ligam ao fazer agrícola, que é determinado pelas relações produtivas do capital no campo.

A natureza da organização do trabalho no campo, especificamente na conjuntura em evidência, também segmentou como 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 arrançadas para confluírem. Tanto o trabalho feminino na agricultura de subsistência quanto o

doméstico, bem 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 recorrente 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 o alicerçará para o mercado de trabalho. Uma vez que a produção de subsistência é nula, do ponto de vista de geração de lucro, ela não se modela ao imperativo econômico, mas ao trabalho no campo, como marco para ascensão social, e este 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 mesmo as crianças, tal que o trabalho familiar envolve toda a família, cada um contribuindo conforme sua capacidade ou força de trabalho. A prevalência da produção dá-se pelo cultivo da mandioca para o feitiço de farinha, o que envolve um longo ciclo que compreende desde a preparação da terra até a fase final de comercialização.

P1RA (2020) em sua entrevista afirma que:

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 de P1RA traduz a lógica característica 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. Que de acordo com A4CzS (2020):

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, conforme afirmação de A4CzS, reforça a sua inserção precoce no processo de produção, ao mesmo tempo em que favorece a compreensão que a solução é conferida a partir de 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 provê condições mínimas para promover o sustento e arcar com despesas, como essa de pajem. 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 menos ainda 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, consideram 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” (2020).

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 à reflexão e liberdade (Marx et al., 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 um sentido de individualização, que falseia a realidade. O que é também um processo pelo qual se forja a hiper responsabilização 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.

A expressões de ordem, retirados nos estratos de fala dos alunos investigados – 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.

Nesse sentido, recordem

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 quê”, 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.

Na educação agenciada segmenta-se a formação precarizada

A categoria *Educação do campo* manifesta-se em etapas cuja ordem dialética é imprescindível para se estruturar um padrão de aparecimento das informações coletadas. A análise 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 manifestos não possuem construção inferior aos três elementos já nominados (Programa Asas da Florestania, Problemas estruturais da educação

e Programa precarizado), 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 relaciona-se 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*.

As relações que se estabelecem entre as subcategorias, que são razoavelmente grandes, são mais adequadamente compreendidas, se se mantiverem 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. 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 G2CMaIT (2020), temos o quadro que sintetiza sua oferta:

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 como subcategoria é recorrente nas falas dos participantes da pesquisa, que o veem como um grande avanço. E certamente é um avanço, quando confrontado 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 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.

Segundo G1CCzS (2020):

[...] 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.

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 (G1CCzS, 2020).

A formação na Educação Básica no campo no Vale do Juruá é consolidada pelo modelo multisseriado de ensino que historicamente 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 o 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.

De outro modo, persiste ainda o deslocamento gerado a partir da conclusão do Ensino Médio. Os jovens, ao idealizarem o acesso ao ensino superior, veem, no deslocamento, a única opção. Mesmo nas comunidades muito distantes dos centros urbanos, por mais dificuldades que haja, para o deslocamento - tanto pelos cursos dos rios como por transportes terrestres, percursos que por vezes são completados por longas caminhadas – escolhem essa opção.

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 ocorrem, 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, entre 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*, reforça-se 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 em um afluente de um rio ou num “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 repentinas 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, há 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 3: 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 do campo
	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: Elaboração própria, 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 exprimem 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 4: 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 do campo
	2,65	G5MaIT: [...] 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 recreio, o recreio 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	G6CMaIT: 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: Elaboração própria, 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 comum 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 no 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.

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 5: 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	2,01	A1MaIT: 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 do campo
	10,41	P2MaIT: [...] 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	G2CMaIT: [...] 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: Elaboração própria, 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 P2MaIT, ao falar sobre a 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, conduz-nos 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, há 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, menos ainda 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, em maioria das vezes, ao que efetivamente se convencionou chamar 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 clarificação que respeita 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 prevacente é o ensino multisseriado, que ocorre em quase todos os recôncavos do campo. Assim, a oferta do Asas da Florestania ocorre em espaços alternativos ou numa escola municipal, em ambos os casos, atrelando-se as matrículas à escola estadual mais próxima que já oferece o Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio.

A relação “escola matriz” ou “polo” com a “escola ou sala anexa”, presente nos extratos de fala dos entrevistados, 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. 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. Quando ocorre uma alteração por necessidades locais, ela é interpretada como algo incorreto, como é expresso por A5RO (2020): “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”.

O tempo do programa também é precarizado ora, em nome do cumprimento do calendário civil oficial, “aligeira”-se 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 6: 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 do campo
	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: Elaboração própria, 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 estigmatizado 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 7: 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 do campo
	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: Elaboração própria, 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 continuidade do problema de frequência. Esse quadro apresenta uma fragilidade nas manifestações dos participantes da pesquisa, mostrando que a evasão existe em alguns lugares e 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*, observados os depoimentos analisados, 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-los, 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 8: 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	G2CMaIT: 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 do campo
	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 (<i>fragmento de texto inaudível</i>) 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 ter 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: Elaboração própria, 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. Conquanto também não significa ausência de 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 conduziram os processos formativos baseados em 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 9: 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 do campo
	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, os depoimentos de alunos ressaltam 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, evocando uma ideia de inferioridade.

Mais uma vez recorda-se que há construções sócio-históricas determinantes deste quadro não são compreendidas em sua natureza. A visão predominante culpabiliza 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 constituir 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 (Marx & Engels, 2011).

CONCLUSÃO

Os cenários apresentados nas categorias trabalho e educação do campo 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.

O *Trabalho*, enquanto categoria fundamental, é caracterizado pela agricultura familiar de subsistência e se relaciona com a categoria *Educação do Campo*, manifestada pelo Programa Asas da Florestania, este mediado pelas contradições do trabalho para a formação e, o trabalho como obstáculo para a formação, que estão entre os limites dos problemas estruturais da educação e do programa precarizado.

A ideia corrente de que a educação por si só é a solução para o problema da pauperização baseia-se numa lógica de que a educação é fundamentalmente o mecanismo para inserção no mercado de trabalho e de melhoria produtiva e de renda.

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. Não obstante oprimidos, pela visão capitalista de pobreza, situam-se em melhores condições, quando comparados a outras situações piores de pauperização que são correntes pelo mundo.

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 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. Estas circulam por via interna no sistema educacional e se manifestam pela lógica da atuação do Estado em sua fase inicial, mas que é reconfigurada pelos acordos multilaterais com o governo do Acre.

O programa educacional ofertado, viola os padrões mínimos de escola e são consolidados para incutir nos indivíduos que o modelo de escola é o ideal. 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. Estes promovem a falsa ideia de melhoria do ensino e da qualidade de vida. Nesses processos ficam detalhadas as relações de Trabalho e Educação do campo.

Importante registrar que existem os estudantes trabalhadores ou trabalhadores que estudam, que gostam e pretendem permanecerem no campo, onde o estudo não tem objetivo único de um emprego fora da zona rural, e a busca pelo conhecimento tem a ver com outros objetivos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org.) *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette & MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Por uma Educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31.
- CALDART, Roseli Salete. Introdução. In: MACHADO, Carmem Lúcia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição (orgs.). *Teoria e prática da Educação do Campo: análises de experiências*. Brasília: MDA, 2008. p. 5-7.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Acre). Parecer CEE/AC n. 102/2011. *Análise 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.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. *Revista de Educação PUC*, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun., 2006.
- LEITE, Sergio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas-SP: Navegando, 2011.
- MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich, FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., & CALDART, R. S. *História, natureza, trabalho e educação*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
- MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. et. al. *Dicionário da educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- NICÁCIO, Marcondes de Lima. *Educação do campo e pauperização: implicação da agenda global sobre as políticas de educação básica no Vale do Juruá-Acre*. 2021. 373 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 2021.
- SILEONI, Alberto. Educação e pobreza na Argentina. *Cadernos Adenauer*, Rio de Janeiro, v.7, n.2, p. 39-56, 2006.
- SOUZA, Maria Antonia. *Educação e Movimentos Sociais do Campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- SOUZA, Maria Antônia (org.). *Práticas educativas do/ no campo*. Ponta Grossa: UEPG, 2011.
- SOUZA, Natalina Pereira de. *Liberdade para a Educação do campo: o uso das tecnologias da informação e comunicação*. Curitiba: Appris, 2016.
- VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernardete Wrublewski. *Educação do Campo: desafios teóricos e práticos*. Florianópolis: Insular, 2009.

Submetido em maio de 2024

Aprovado em maio de 2024

Informações do autor

Marcondes de Lima Nicácio
Instituto Federal do Acre – Campus Cruzeiro do Sul
E-mail: marcondes.nicacio@ifac.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9463-2815>
Link *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/7276773406279195>