

O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NO ESTADO DE SÃO PAULO

Breno Trajano de Almeida

Universidade de São Paulo – breno_trajano@hotmail.com

Resumo: Esse artigo é baseado em parte da dissertação de mestrado - Políticas Públicas de Educação do Campo para os Jovens e Adultos: um olhar sobre o Estado de São Paulo, onde buscamos as razões do baixo atendimento à educação do campo em São Paulo, investigando, especialmente, a oferta de educação profissional para jovens e adultos do campo, no estado, a partir do Programa Nacional de Educação do Campo. O trabalho foi motivado por uma ausência de informações sobre o assunto em órgãos oficiais do estado, como se não houvesse demanda para essa oferta em São Paulo. A partir de revisão bibliográfica e pesquisa documental sobre as lutas dos movimentos sociais do campo e sua contribuição na formação das políticas de educação do campo, a pesquisa também utilizou o levantamento de dados junto aos órgãos federais, estaduais e municipais e entrevistas com gestores de órgãos públicos e representantes dos movimentos sociais, metodologia que possibilitou constatar diversas razões para a situação do PRONACAMPO em São Paulo: redução da população rural; desinteresse dos gestores e/ou beneficiários; desconsideração da demanda; desencontro político entre esferas de governo.

Palavras-chave: PRONACAMPO, Educação de Jovens e Adultos, Políticas Públicas, Educação do Campo, São Paulo.

Introdução

Entre 2015 e 2016 realizamos uma série de levantamentos sobre a educação para os jovens do campo, como parte das pesquisas para nossa dissertação de mestrado - Políticas Públicas de Educação do Campo para os Jovens e Adultos: um olhar sobre o Estado de São Paulo, realizada sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Clara Di Pierro, onde buscamos as razões do baixo atendimento à educação do campo em São Paulo, investigando, especialmente, a oferta de educação profissional para jovens e adultos do campo, no estado, a partir do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.

Motivado por uma ausência de informações sobre o assunto em órgãos oficiais do estado, inclusive já indicada por outros pesquisadores, “no site da SEE/SP não foi possível encontrar dados que apresentam trabalhos ou projetos desenvolvidos que beneficiam esta população, no que se refere à educação no campo” (SANTOS e SILVA, 2008, p. 6), fizemos levantamentos sobre população rural e sobre o histórico da oferta educacional básica para esse segmento, em São Paulo, com o objetivo de comprovar (ou não) a existência da demanda e, caso comprovada, desvelar as causas do baixo atendimento e da ausência de informações.

Este artigo é baseado nesses dados.

Metodologia

Para esse artigo, primeiramente, estabelecemos como premissa o desenho atual da oferta de educação para as populações do campo em território paulista, no contexto histórico da intencionalidade de quem a oferta (ou não), tendo em mente que do conflito gerado pelas disputas por projetos sociais diferentes surgem políticas públicas.

Em seguida, buscamos, dentre os levantamentos feitos (durante o mestrado) em órgãos/instituições governamentais¹, os que possibilitassem mapear dados, documentos e estatísticas relativos à oferta delimitada. Também buscamos pesquisar em instituições e órgãos não governamentais considerados parceiros na construção das políticas públicas para as populações residentes no campo, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG), a Federação da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo (FAF/SP), o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado de São Paulo e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Além disso, por meio de revisão da literatura sobre o tema, nos deparamos com textos enfáticos na vinculação da educação do campo às experiências de luta e aos interesses dos trabalhadores do campo, à especificidade e à diversidade de sujeitos contemplados na palavra “campo” – indígenas e povos da floresta, comunidades tradicionais e camponeses, quilombolas, ribeirinhos, assentados, acampados, extrativistas e na afirmação de que as lutas das organizações e movimentos sociais do campo transcendem à luta pela terra, e avançam na direção dos direitos à saúde e à educação (SOUZA; MACHADO; VENDRAMIN, 2013; HAGE; MOLINA; ANTUNES, 2014; GHEDINI; MOLINA, 2015; SANTOS; SILVA, 2016).

Nesse contexto, as lutas dos movimentos camponeses por uma educação contextualizada, além de se contraporem aos interesses da elite ruralista (ao ocuparem espaços institucionais de participação social na defesa de direitos para os povos do campo), ensejam novos espaços e proposituras, embasadas nessa dimensão contraditória e em oposição ao histórico modelo de escola rural.

Os dados apurados nos permitiram elaborar um breve histórico da educação do campo no estado de São Paulo e um retrato da oferta atual.

¹ Ministério da Educação (MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), por meio do Núcleo de Inclusão e da Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA).

DESCASOS E RETROCESSOS NA OFERTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO/SP

Um histórico de reduções

Durante a Primeira República, nas áreas rurais paulistas predominou a escola primária isolada (uni docente, com alunos de idades e níveis de escolarização diferentes, numa mesma sala). Em 1930, período em que “se intensifica a expansão do ensino primário na zona rural paulista” (MORAES, 2014, p. 14), havia 309 grupos escolares no estado de São Paulo – todos localizados na zona urbana – com 198.340 alunos matriculados. O estado contava, ainda, com 205 escolas reunidas² e 37.868 alunos matriculados; 630 escolas isoladas urbanas, com 29.947 alunos matriculados e 2.218 escolas isoladas rurais, com 90.137 alunos (SÃO PAULO, 1931).

Em 1957, registravam-se 7.225 escolas isoladas, a maioria delas localizada na zona rural, atendendo um total de 234.520 alunos e 1.462 grupos escolares com 720.656 alunos matriculados (SÃO PAULO, Mensagem [s.n.] 1958). Segundo Moraes (2014), além das escolas isoladas de ensino comum, localizadas no campo, o estado mantinha o que era denominado, à época, de “Ensino Típico Rural”, ministrado em três diferentes tipos de escolas primárias – as Granjas Escolares, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais. Em Mensagem enviada à Assembleia Legislativa (março/1957), o Governador Jânio Quadros conceituou o ensino típico rural:

O ensino típico rural é uma modalidade de ensino especializado para a criança da roça. Além de programa próprio, relativo ao aprendizado das atividades agrícolas e higiene rural, caracteriza-se por ser ministrado nos grupos rurais mediante um sistema de estudo teórico-prático, que leva o estudante a comparecer à escola nos dois períodos, da manhã e da tarde. Reveste-se esse ensino, por esse fato, de rico conteúdo educativo, como curso de preparação da criança e do adolescente, para as atividades rurais e o convívio social da zona agrícola, em que reside. Constitui tal ensino uma das faces da solução do problema da educação rural, de tão capital interesse para a economia do Estado e o seu progresso político-social (SÃO PAULO, Mensagem [s.n.] 1957, p. 63).

Entre 1930 e 1960, coexistiram dois tipos de propostas pedagógicas para a educação rural – o ensino comum, ministrado nas escolas isoladas rurais, e o ensino típico rural, ministrado nas Granjas Escolares, nos Grupos Escolares Rurais e nas denominadas Escolas Típicas Rurais, todas fechadas pela reforma de 1968 (Decreto nº 50.133 de 02/08/1968) que

² [...] tipo de escola provisória que deveria desaparecer em breve, as escolas reunidas foram se incorporando ao sistema público de ensino como resultado das demandas populares pela escola pública em bairros e vilas onde se verificava a aglomeração de crianças e havia a impossibilidade de implantação do grupo escolar devido aos seus critérios legais estabelecidos para a criação dos mesmos (SOUZA, 2008, p. 144).

extinguiu formalmente experiências de educação rural, enfatizando a escola primária comum, conforme Azanha (2004).

Na década de 1980, conforme Sachs (2016) tem início o processo de fechamento das escolas rurais paulistas, sustentado pelo argumento da diminuição da população rural, mas fundamentado em termos econômicos: é mais barato para os governos pagarem transporte para os estudantes a manter escolas do campo abertas em zonas com baixa densidade populacional.

Para Di Pierro e Andrade (2009), a involução dos números de escolas públicas estaduais em zonas rurais paulistas continuou e cresceu nas décadas seguintes, fazendo com que, entre 1995 e 2005, o número de escolas autônomas estaduais caísse de 660 para 219 (66,8% em 10 anos) e nas uni docentes vinculadas, de 3.157 escolas em 1995, para 266 em 2005 (91,5%). O mesmo se deu com as escolas municipais.

Conforme dados do Censo Escolar/ INEP 2016, 1.245, das 63.049 escolas rurais brasileiras, estão em São Paulo. Agregando-se estes dados, teríamos a seguinte panorâmica das escolas rurais no estado de São Paulo, período 2005-2016:

Tabela 01 – São Paulo: involução de escolas rurais (2005-2016)

ESCOLAS/ANO	2005 (isoladas e unidoctentes)	2016	Varição
ESTADUAIS	485	373	-23,09%
MUNICIPAIS	1342	912	-32,04%
TOTAL	1827	1245	-31,85%

Fonte: Di Pierro e Andrade/2009, p. 247 (2005) e INEP/Censo Escolar 2016

Esse breve histórico, mostra a tendência de nucleação urbana dessa modalidade educacional, e um descaso para com as populações do campo em São Paulo.

Um retrato sem cores

Em São Paulo, a urbanização foi bem mais intensa que em termos nacionais. De acordo com os dados do Censo Demográfico³, em 1950, os percentuais eram de 52,59% população urbana e 47,41% rural, no estado paulista. No Brasil, essa inversão só ocorreu 20 anos depois, em 1970: 55,98% urbana e 44,02% rural.

A situação descrita poderia indicar que não há mais demanda que justifique a oferta dessa modalidade no estado. No entanto, dos 43.359.005 habitantes de São Paulo, 3,6% corresponde a população rural do estado, ou 1.595.612 habitantes informados pela Fundação

³ Até 1991, dados extraídos de Estatísticas do Século XX, Rio de Janeiro: IBGE, 2007 no Anuário Estatístico do Brasil, 1993, vol. 53, 1993.

SEADE, em 2016. Em 2010, eram 1.676.948 pessoas, de acordo com o Censo/IBGE, das quais, 1.208.467 analfabetos com mais de 15 anos de idade⁴.

Tabela 02 – São Paulo: população residente na zona rural, por faixa etária.

Grupo etário	Nº de Pessoas.	Grupo etário	Nº de Pessoas
00-04	110.903	30-39	262.117
05-09	126.347	40-49	227.986
10-14	152.655	50-59	178.545
15-19	143.909	60-69	115.114
20-24	139.538	70 +	78.838
25-29	139.478	Total	1.676.948

Fonte: IBGE 2010

Com relação aos registros educacionais, o Censo Escolar/INEP/MEC sobre o estado de São Paulo nos permitiu o seguinte recorte:

Tabela 03 – São Paulo: matrículas da educação básica pública (2016)

	Total SP			Estadual			Municipal		
	Urbano	Rural	%	Urbano	Rural	%	Urbano	Rural	%
Total	7.710.029	157.535	2,0	3.915.444	67.193	1,7	3.794.585	90.342	2,3
E. I. Crec.	543.275	5.570	1,0	574	56	9,7	542.701	5.214	0,9
E. I. Pré	853.198	18.695	2,1	198	38	19	853.000	18.657	2,1
E. F./A. I.	2.332.656	59.979	2,5	619.436	5.261	0,8	1.713.220	54.718	3,1
E.F./A. F.	1.835.507	31.956	1,7	1.330.442	20.902	1,5	505.065	11.054	2,1
E. Médio	1.579.078	22.409	1,4	1.556.752	22.033	1,4	22.326	188	0,8
E. Prof.	190.774	11.917	6,2	168.448	11.818	7,0	21.408	99	0,4
EJA	429.183	12.409	2,8	282.501	11.997	4,2	146.682	412	0,0

Fonte: INEP/2016 (os números compreendem matrículas no “Ensino Regular; Especial e/ou EJA”).

Somando as matrículas estaduais e municipais na dependência “rural” no mesmo ano, alcançamos pouco mais de 10% da população do campo, com atendimento em escolas públicas localizadas em áreas rurais, o que nos leva a perceber que muitos estudantes, mesmo morando em área rural, estudam em escolas urbanas, sendo computados nas matrículas urbanas e, por consequência, usando transporte escolar. “A Secretaria da Educação oferece transporte escolar aos alunos matriculados em escolas estaduais que residam em áreas afastadas, como a zona rural, ou que morem em locais onde barreiras físicas dificultem o acesso à escola⁵”, ou seja, o transporte escolar, na rede estadual, além da zona rural, podendo acontecer mesmo dentro das áreas urbanas.

⁴ Min. da Saúde. DATASUS/2010.

⁵ Informação retirada do site <http://www.educacao.sp.gov.br/transporte-escolar>.

De acordo com os dados do Programa Nacional de Transporte Escolar – PNATE, no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, relativos ao estado de São Paulo, o número de estudantes transportados supera o de atendidos em escolas rurais, em índices de 93% na rede estadual e 27% na rede municipal, o que corrobora os processos de fechamento de unidades de ensino na zona rural.

Tabela 04 – Censo do transporte escolar no Brasil e em São Paulo (2016)

Esfera Administrativa	BRASIL		SÃO PAULO	
	Estudantes	R\$	Estudantes	R\$
Estadual	1.574.117	211.693.551,71	129.852	16.488.074,19
Municipal	3.004.458	415.524.252,95	114.871	14.479.523,50
Total	4.581.575	627.217.804,66	244.723	30.967.597,69

Fonte: FNDE/PNATE 2016.

Segundo Erivan Hilário, do Setor de Educação do MST, em entrevista publicada dia 29 de junho de 2011 no Portal Vermelho⁶:

O fechamento das escolas no campo nos remete a olhar com profundidade que o que está em jogo é algo maior, relacionado às disputas de projetos de campo. Os governos têm demonstrado cada vez mais a clara opção pela agricultura de negócio — o agronegócio — que tem em sua lógica de funcionamento pensar num campo sem gente e, por conseguinte, um campo sem cultura e sem escola.

Reconhecendo uma diminuição de 4,86% nos residentes na zona rural de São Paulo, entre 2010 e 2016 e, aplicando esse mesmo percentual apenas às pessoas entre 05 e 14 anos (obrigatoriedade de estar matriculadas), teríamos 268.000 crianças/jovens para matricular. No entanto, de acordo com o quadro dos dados do Censo 2016, temos 157.535 alunos matriculados na zona rural, o que significa algo em torno de 100 mil estudantes, só nessa faixa etária, que demandam transporte escolar para terem garantido seu direito à educação.

Educação dos jovens e adultos do campo.

Na educação profissional para jovens e adultos do campo, foco do nosso mestrado, um paralelo entre a população de 15 e 29 anos (422.927) e as matrículas na educação profissional em dependência rural (11.917), demonstra um atendimento de apenas 2,81%. Além disso, o número de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler/escrever nas regiões rurais de São Paulo, (1.208.467), representa 92% do total de analfabetos do estado (1.313.461), revelando a ausência de processos de alfabetização e escolarização nesses espaços.

⁶ http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_secao=10&id_noticia=157477

Por outro lado, há que destacar os assentamentos rurais que, tanto em São Paulo como no país todo, se constituíram como espaços de resistência ao fechamento de escolas e ao transporte escolar e onde:

[...] a educação básica emerge como uma das primeiras demandas da população, relacionada à escolarização e qualificação profissional das novas gerações e também dos jovens e adultos, para os quais se colocam novas exigências de letramento relacionadas à gestão técnica, econômica e ambiental do empreendimento agrícola, à organização sociopolítica dos assentamentos e sua representação perante os poderes públicos (DI PIERRO; ANDRADE, 2009, p. 248).

De acordo com o Censo Escolar/INEP/2016 existem 4.400 escolas em área de assentamento, no Brasil. Em São Paulo, dados do INCRA/2014 informam que há 270 assentamentos rurais, em 96 municípios de 14 regiões administrativas, com capacidade de abrigar 18.962 famílias (JUNQUEIRA e BEZERRA, 2013, p.4). Pelo Censo Escolar de 2014, havia no estado de São Paulo 44 escolas (1% do total no Brasil) localizadas em 34 assentamentos rurais (16,2%). Sobre o PRONERA⁷, em São Paulo, o INCRA detalhou (em 19/04/2013) que em 15 anos de existência o Programa atendeu aproximadamente 2,4 mil pessoas no estado, sendo que nos cursos de EJA foram alfabetizados 1.930 assentados.

Uma breve pesquisa no site da SEE/SP revela que não há coordenação específica para a educação do campo na Estrutura da Secretaria e, dentre os 30 programas e projetos em desenvolvimento informados, nenhum se refere às escolas do campo (há para a educação indígena). No mesmo site, no tópico Serviços, com relação à Educação para Jovens e Adultos, não há referência ao PROEJA⁸, nem localização em área rural para as cerca de 1.000 escolas que ofertam EJA no estado.

Quando arguidos em relação à política de EJA para o Campo, especialmente sobre parceria com o governo federal no âmbito do PRONACAMPO⁹ para desenvolver ações com os

⁷ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA surgiu em 1998, com o propósito de alfabetizar e elevar o grau de escolaridade nos assentamentos da reforma agrária, na modalidade EJA, sendo que, ao longo de mais de uma década de funcionamento, suas ações foram ampliadas para o ensino médio profissional, ensino superior e pós-graduação.

⁸ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/MEC.

⁹ Programa Nacional da Educação do Campo – PRONACAMPO, do Ministério da Educação em articulação com outros ministérios, desenvolvido de forma colaborativa entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal. Instituído pela Portaria nº 86, de 01/02/2013, objetiva apoiar técnica e financeiramente os governos subnacionais para a implementação da política de educação do campo. As ações – voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo – estão estruturadas em quatro

jovens e adultos do campo no estado, a resposta da SEE-SP limitou-se a um lacônico: “não sei responder”.

As respostas recolhidas junto aos setores competentes da SEE/SP evidenciam a ausência de políticas específicas, coordenadas e desenvolvidas a partir da Secretaria e direcionadas aos jovens e adultos residentes e trabalhadores nas zonas rurais paulistas.

Sobre a população, dados do IBGE demonstram que o estado é o 3º com menor percentual da população (4,12%) localizada em área rural (atrás do Distrito Federal – 3,38% e do Rio de Janeiro – 3,29%) e, segundo o Censo Escolar/INEP, é o de menor percentual de matrículas na modalidade (2,18%) em relação ao total de estudantes na Educação Básica do estado.

Mesmo considerando esse contexto, é no mínimo intrigante o silêncio do poder público no estado de São Paulo acerca da educação do campo, que se deve em parte à crença de que não existe campo no estado (LIMA, 2014, p. 232-233), e que foi uma das questões da nossa pesquisa.

Com essa posição, ao negar inclusive os resultados do Censo/IBGE e a existência de mais de um milhão e meio de pessoas, comprovadamente domiciliadas em áreas rurais de São Paulo, o governo estadual paulista sinaliza que a existência do campo, do rural “atrasado”, não é compatível com o estado mais desenvolvido e com a maior economia entre os entes federados brasileiros.

No entanto, a negação do “campo” como espaço e população cujos direitos reclamam de políticas sociais não foi suficiente para mascarar ou “esconder” a demanda. Ela está explicitada não apenas nos Censos IBGE e INEP, mas também nas mobilizações dos próprios sujeitos do campo e suas organizações.

Nesse ponto, é preciso afirmar que trabalhadores do campo se reconhecem como agentes produtores de uma nova realidade, na busca de condições de vida com mais qualidade, entre elas, uma educação voltada às necessidades e aos interesses dos camponeses e oposta à visão capitalista para o espaço rural, que preconiza a industrialização do campo e a transformação do campesinato em massa assalariada a serviço do agronegócio.

Além disso, a falta das condições básicas para acesso aos cursos obstaculiza a manifestação dessa demanda, ou seja, os elevados índices de analfabetismo da população rural

eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica.

com 15 anos ou mais, por certo, dificultam a implementação dos programas. E, também nesse sentido, não alcançamos nenhuma manifestação da SEE/SP.

Se considerarmos que a SEE/SP não tem convênio com programas de adesão voluntária da SECAD (VIEIRA, 2011), há mais tempo que o abarcado por nossa pesquisa, há que se dizer que os motivos podem ser os mais variados. Destacamos dois: a disputa político partidária e o não reconhecimento da demanda e da insuficiência do atendimento pelo fato de que remetem ao que inferimos até aqui. Apesar de defendermos que a dimensão política não poderia, nem deveria ser submetida a uma lógica meramente partidária, disputas político-partidárias não são novidades, especialmente quando temos processos eleitorais de 2 em 2 anos, em que um tem influência e consequência diretamente sobre o outro. Sobre o não reconhecimento reafirmamos que essa também é uma política, e sua adoção define as contradições sociais e de classe embutidas nesse “não reconhecimento”. Vieira (2011), referindo-se especificamente à EJA, sinaliza algumas possibilidades sobre a postura de São Paulo: a grande influência que a disputa político partidária tem nessa postura, a independência financeira em relação à União e a expertise do estado em relação às políticas de EJA e o não reconhecimento, por parte do governo do estado, da demanda e da insuficiência do atendimento.

Tudo o que foi evidenciado expõe a conjuntura de ausência das políticas públicas voltadas para a educação do campo em São Paulo

Conclusões

Responsabilidade do Estado, as políticas públicas, constituídas no âmbito dos governos, se concretizam em programas e ações, direcionadas para setores da sociedade, e são desenvolvidas em meio a relações sociais que “envolvem interesses, preferências e ideias” (SOUZA, 2006, p. 23), a exemplo de avanços nas políticas sociais como saúde, educação, saneamento etc., que resultam, em grande parte, das lutas da sociedade civil pela consecução dos direitos sociais.

Dessa forma, esses sujeitos que fazem história, ao fazê-la, colocam em pauta a necessidade de políticas públicas específicas, em propostas que rompem com o caráter generalista e que, por isso mesmo, envolvem disputas e divergências de interesse e ameaçam o equilíbrio hegemônico da sociedade política. Nesse embate, muitas vezes as propostas conseguem ser implementadas, mas com alterações que refletem muito mais a visão de quem a oferta/administra que os anseios de quem a propôs (ARRETCHE, 2001).

Não há como dissociar, portanto, a execução da política, do grupo que a executa (ou deixa de executar). Contraditoriamente, uma política

pública, destinada à população ou a um segmento social “atende” antes os interesses e intencionalidades da gestão do que os do seu público-alvo.

Assim, os implementadores das políticas também agem (ou deixam de agir) de acordo com suas próprias convicções e/ou conveniências, alterando dessa forma as expectativas não só de quem propôs a política/programa, como também frustrando os sujeitos a quem eram destinadas. Ou seja, a educação não se encontra no vácuo social, de modo análogo, no mundo da educação, existem os mesmos projetos em disputa. É a luta de classes nas relações sociais de produção e na educação do campo (MENEZES NETO, 2011, p. 25).

Se “as políticas públicas são ações governamentais dirigidas a resolver determinadas necessidades públicas” (GELINSKI e SEIBEL, 2008, p.227) que razões justificariam o fato de a educação do campo não ser política pública educacional, como direito dos trabalhadores camponeses, no estado de São Paulo?

Retomando Arretche (2001, p. 48) e sua análise sobre os interesses, nem sempre convergentes, no desenvolvimento de um programa ou política pública, o nível de competição entre os três níveis de governo, autônomos e multipartidários influencia sobremaneira a execução ou o envolvimento do ente federado com a política/programa central, ao ponto de “comportamentos nada cooperativos”. Para a autora, há dois tipos de agentes na execução de políticas públicas: os que formulam e definem objetivos e desenhos de um programa e os que executam e colocam na execução suas próprias concepções.

Nos atrevemos a complementar: os que executam ou não um programa e, nessa recusa, também expõem suas concepções. Nenhuma política é neutra! O governo do estado de São Paulo tem um histórico de negação de sua população do campo e seus direitos, evidenciado no contínuo fechamento das escolas em zonas rurais, na ausência de políticas e órgãos específicos para a educação do campo – em especial a destinada para jovens e adultos do campo, na escassez de informações e na dificuldade de atender solicitações nessa área.

Assim, não aderir aos programas faz parte da política adotada pelo governo de São Paulo.

Referências

AZANHA, José Mário Pires. A política de educação do estado de São Paulo (uma notícia). Considerações sobre a política de educação do Estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 349-361, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a14.pdf>. Acesso em: dez. 2016.

ARRETICHE, Marta Teresa da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. IN: BARREIRA, M. C. R.N.; CARVALHO,

M. C. B. (Org.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

COUTINHO, Carlos Nélon. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez; 1994.

DI PIERRO, Maria Clara; ANDRADE, Marcia Regina. Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra hegemônico do campo: Desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio. **Educação do campo**. Reflexões e Perspectivas. 1ª ed. Florianópolis: Insular, 2010, p. 19-46.

GELINSKI, Carmen Rosário O. G. SEIBEL, E. José. Formulação de políticas públicas: questões metodológicas relevantes. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, v. 42, n. I e II, p. 227-240, abr. e out. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/download/14581/13337>. Acesso em: ago. 2017

GHEDINI, Cecília Maria. **Educação do campo e políticas públicas**: da ampliação do direito aos riscos de deriva. V Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas. UNIOESTE. 2015.

JUNQUEIRA, Vitor Hugo; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Escolas em assentamentos rurais no Estado de São Paulo: espacialidade e aproximações com as escolas urbanas. GEPEC/UFSCAR. **Publicações GEPEC**, São Carlos/SP, 2013. Disponível em: www.gepec.ufscar.br/publicacoes/...escolas-em-assentamentos-rurais.../file Acesso em: out. 2017.

LIMA, Elianeide Nascimento. **Políticas públicas para a educação do campo no estado de São Paulo**: impactos, repercussões, contradições e expectativas/ Elianeide Nascimento Lima – São Carlos, UFSCar, 2014. Disponível em :<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2344>. Acesso em: 15 jan. 2017.

MACHADO, Ilma Ferreira; VENDRAMINI, Célia Regina. Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 8, n. 1, 2013.

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores–reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

MORAES, Vitor. **Programa nacional de educação do campo (PRONACAMPO)**: entre a pauta dos povos do campo e o decidido pelo Estado. Guarapuava, 2014. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014.

ROCHA, Eliene Novaes. **Das práticas educativas às políticas públicas**: tramas e artimanhas pela Educação do Campo. Brasília: UnB, 2013. 326 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SANTOS, Elizete Cristina; SILVA, Irizelda Martins de Souza. Políticas públicas para a educação no

campo: revisando as implementações do sistema nacional para a formação de educadores. In: VI Seminário do Trabalho – Trabalho, Economia e Educação no Século XXI, 2008, Marília/SP. *Anais do VI Seminário do Trabalho*. Marília/SP: UNESP/Fundepe/RET, v.1. 2008.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael B. Costa. Conceção de educação do campo. In: TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L.; ESCOBAR, M. O. (Orgs.). *Cadernos didáticos*, UFBA, Salvador: Editora, BA, 2010.

SÃO PAULO (Estado). *Estatística escolar de 1930*. Directoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo. Secção de Estatística e Archivo. Publicação n° 1, junho de 1931. São Paulo, 1931.

_____. *Mensagem apresentada pelo governador Jânio Quadros à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo em 14 de março de 1957*. São Paulo: [s. n.], 1957, p. 53-80.

_____. *Mensagem apresentada pelo governador Jânio Quadros à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo em 14 de março de 1958*. São Paulo: [s. n.], 1958, p. 87-147.

_____. *Decreto n. 50.133*. Publicado em 02 de agosto de 1968.. Regulamenta a Lei n. 10.038, de 05/02_/1968, na parte relativa ao ensino colegial: secundário e normal. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=84887>. Acesso em: 04 dez. 2016.

SACHS, Línlya. *Desafios para a educação do campo no estado de São Paulo*. XII Encontro Nacional de Educação Matemática, São Paulo, 13 a 16 de julho de 2016. Disponível em: http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/4915_2277_ID.pdf. Acesso em: 10 dez. 2016.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

VIEIRA, Rosilene Silva. *As relações federativas e as políticas de EJA no estado de São Paulo no período 2003-2009*. São Paulo: USP, 2011. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.