UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

BRENO TRAJANO DE ALMEIDA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA OS JOVENS E
ADULTOS: UM OLHAR SOBRE O ESTADO DE SÃO PAULO**

SÃO PAULO – SP
2018

BRENO TRAJANO DE ALMEIDA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA OS JOVENS E
ADULTOS: UM OLHAR SOBRE O ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Di Pierro

VERSÃO CORRIGIDA

SÃO PAULO – SP
2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

374 Almeida, Breno Trajano de

A447p Políticas públicas de educação do campo para os jovens e adultos: um olhar sobre o estado de São Paulo / Breno Trajano de Almeida; orientação Maria Clara Di Pierro. São Paulo: s.n., 2018.

165 p. ils.; grafs.; tabs.; anexos; apêndice

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação de Jovens e Adultos 2. Políticas Públicas 3. Educação Rural (São Paulo) I. Di Pierro, Maria Clara, orient.

ALMEIDA, B. T. Políticas públicas de educação do campo para os jovens e adultos: um olhar sobre o Estado de São Paulo. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliene Novaes Rocha

Instituição: Universidade de Brasília

Julgamento: Aprovado

Profa. Dra. Maria Antônia de Souza

Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná

Julgamento: Aprovado

Profa. Dra. Maria Clara Di Pierro

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovado

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os brasileiros e às brasileiras, especialmente aos jovens e adultos camponeses, que se reinventam todos os dias na luta pelo direito à educação.

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta dissertação é fruto da soma de muitos esforços. Aqui, expresso os meus sinceros agradecimentos:

A Deus, em primeiro lugar, por ter me proporcionado forças para chegar até aqui, superando tantos desafios.

À minha mãe Almira, ao meu pai Olinto, ao meu irmão Bráulio e à minha tia Socorro, pelo amor incondicional que me impulsionou a alcançar esta meta. Muito obrigado por me ensinarem, com leveza e esperança, a não me esquecer do lugar de onde se vem e que a educação é sempre o melhor caminho para vencer as desigualdades a nós impostas.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Clara Di Pierro, pelos incansáveis direcionamentos tão precisos e motivadores, além da paciência e generosidade, que tantas vezes impediram que minhas limitações me fizessem desistir no meio do caminho. Obrigado pela parceria e pelos ensinamentos que certamente me acompanharão por toda a vida.

Aos entrevistados e entrevistadas desta pesquisa, que compartilharam experiências e contribuíram para esta produção acadêmica.

Às professoras Eliene Novaes Rocha (UnB) e Doris Accioly e Silva (USP), pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos professores e professoras das disciplinas que cursei na Faculdade de Educação da USP, Roberto da Silva, Lisete Regina Gomes Arelaro e Helena Coharik Chamlian, e a professora Rosângela Gavioli Prieto, Supervisora do Estágio no Programa de Aperfeiçoamento do Ensino – pelas excelentes aulas, conversas generosas e orientações que irão comigo vida acadêmica afora.

Um agradecimento especial à professora Mônica Molina (UnB), que tanto me auxiliou com dicas sobre a pesquisa e com referencial bibliográfico.

À amiga Tânia Pasqualini, que tanto respeito e admiro, pelo apoio e incentivo em todos os momentos dessa caminhada.

Ao Fábio Joner, pelas doses diárias e fartas de companheirismo e otimismo.

Aos amigos e amigas de todas as horas, Maria José Rocha, Francisco Pires, Edna Oliveira, Fátima Garrido, Augusto Kanasiro, Fernanda Oliveira, Ana Cristina, Laureniza Almeida, Josenilda Almeida, Francisco Gregório, Roseli Trevisan e Aline Aparecida, pelos incentivos, trocas de experiências e, sobretudo, por me ajudarem a acreditar na realização desse sonho.

LISTA DE SIGLAS

ABCAR	Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
ABCP	Associação Brasileira de Ciência Política
ADE	Arranjo de Desenvolvimento da Educação
ALESP	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATER	Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDRS	Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável
CEE/SP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CEEJA	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CF	Constituição Federal
CFR	Casas Familiares Rurais
CGU	Controladoria Geral da União
CIMA	Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPC	Centro Popular de Cultura
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DIRE	Diretoria de Educação

DME	Departamento Municipal de Educação
DPEJA	Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos
EC	Emenda Constitucional
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FAF/SP	Federação da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo
FCC	Fundação Carlos Chagas
FEAP	Fundo de Expansão do Agronegócio Paulista
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIP	Faculdades Integradas de Patos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FO NEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação
GTP	Grupo de Trabalho Permanente da Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITESP	Instituto de Terras do Estado de São Paulo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MEPF	Ministério Extraordinário de Política Fundiária
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MME	Ministério das Minas e Energia
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PAE	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
PAR	Programa de Ações Articuladas
PBF	Programa Bolsa Família
PBQ	Programa Brasil Quilombola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME/Campo	Programa Mais Educação/Campo
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNATE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD/Campo	Programa Nacional do Livro Didático/Campo
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POEB	Política e Organização da Educação Básica
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF	Programa Nacional de Agricultura Familiar
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONASEC	Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural

PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PTC	Programa Territórios da Cidadania
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SAF	Secretaria da Agricultura Familiar
SAA	Secretaria Estadual de Agricultura e Abastecimento do Estado de São Paulo
SBF	Secretaria de Biodiversidade e Floresta
SDT	Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SEAD	Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAES	Secretaria Nacional de Economia Solidária
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação
SIRENA	Sistema de Rádio Educativa Nacional
SISAN	Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
SISUTEC	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica
SME	Secretaria Municipal de Educação – SME
SNA	Serviços Nacionais de Aprendizagem
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
SPPE	Secretaria de Políticas Públicas de Emprego
SSR	Serviço brSocial Rural
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe

UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UR	Unidades Remotas
USP	Universidade de São Paulo
TCU	Tribunal de Contas de União

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos eixos e ações do PRONACAMPO	50
Quadro 2 – São Paulo: territórios da cidadania	80
Quadro 3 – Sistematização das respostas sobre a não adesão ao PROJovem Campo Saberes da Terra	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Analfabetismo: população com 15 anos ou mais no Brasil e em São Paulo (2010)

Tabela 2 – São Paulo: matrícula pública na educação básica por localização (2016)

Tabela 3 – Censo do transporte escolar no Brasil e em São Paulo (2016)

Tabela 4 – Brasil: quantidade de processos no TCU por ano e situação em 20/11/2017

Tabela 5 – Brasil: meta do programa 2031 – educação profissional e tecnológica

Tabela 6 – Brasil: quantidade de processos no TCU por ano e situação em 20/11/2017

Tabela 7 – População segundo a situação do domicílio no Brasil e em São Paulo (1960/2010)

Tabela 8 – São Paulo: matrículas da educação básica pública (2016)

Tabela 9 – São Paulo: população residente na zona rural, por idade

Tabela 10 – São Paulo: involução de escolas rurais (2005-2016)

Tabela 11 – Brasil: distribuição da população por número de habitantes nos municípios brasileiros

Tabela 12 – São Paulo: dados dos territórios paulistas inseridos na demanda PRONATEC (2012)

Tabela 13 – São Paulo: demanda Bolsa Formação – PRONATEC (2012)

Tabela 14 – São Paulo: cursos PRONATEC Campo – IFSP Campus Registro

Tabela 15 – São Paulo: eixos, municípios e matrículas – PRONATEC (2012-2015)

Tabela 16 – São Paulo: cursos PRONATEC homologados por ofertante (1º sem. 2014)

Tabela 17 – São Paulo: oferta de cursos do PRONATEC Campo (2015)

RESUMO

ALMEIDA, B. T. Políticas públicas de educação do campo para os jovens e adultos: um olhar sobre o Estado de São Paulo. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esta dissertação tem como objeto a implementação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) no estado de São Paulo, com ênfase nas ações de seu Eixo III, relativo à “Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional”, no período de 2013 a 2016. Esse eixo engloba duas ações: PROJOVEM Campo – Saberes da Terra e PRONATEC Campo – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, e se destina a jovens trabalhadores rurais. Tomando por motivação a garantia do direito à educação das populações camponesas, a pesquisa procurou conhecer as razões do baixo atendimento à educação do campo em São Paulo, investigando as causas da pouca adesão aos programas de educação profissional para jovens e adultos do campo, no estado. O trabalho se desenvolveu 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, considerando o regime de colaboração e as novas formas de organização intergovernamental na execução e gestão de política educacional. O levantamento de dados foi realizado junto aos órgãos federais, estaduais e municipais ligados à educação e às políticas para o campo, consulta direta em 23 municípios paulistas que aderiram ao PROJOVEM Campo Saberes da Terra em 2014, entrevistas com gestores de órgãos públicos e representantes dos movimentos sociais. Trata-se de análise do processo de implementação da política pública. As pesquisas e entrevistas, bem como a aplicação de questionário nos 23 municípios, revelam que o Programa teve incipiente adesão no Estado, e permitem inferir variadas razões para a situação do PRONACAMPO em São Paulo: diminuição da população rural; desinteresse dos gestores e/ou beneficiários; desconhecimento/desconsideração da demanda; incompatibilidade política entre esferas de governo.

PALAVRAS-CHAVE: PRONACAMPO; Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas; Educação do Campo; São Paulo

ABSTRACT

The present dissertation aims at implementing the National Program of Rural Education (*Programa Nacional de Educação do Campo* – PRONACAMPO) in the state of São Paulo, with emphasis on the actions of its Axis III, regarding “Youth and Adult Education and Professional Education” from 2013 to 2016. This axis comprises two actions: Rural PROJOVEM – Knowledge of the Earth and Rural PRONATEC – National Program for Access to Technical Education and Employment and it is intended for rural workers. Taking as motivation the assurance of the right to education of the peasant populations, the research sought to know the reasons for low provision of the education in the rural area in São Paulo, investigating the causes of low adhesion to the programs of professional education for youth and adults from the field in the state of São Paulo. This paper was developed from the literature review and document research on the struggles of the social movements in the field and their contribution to the constitution of the rural education policies, taking into account the collaboration regime and the new forms of intergovernmental organization in the execution and administration of the educational policy. The data collection was carried out among federal, state, and municipal agencies related to education and to the policies for the rural area, direct consultation in 23 municipalities in the State of São Paulo, which joined Rural PROJOVEM Knowledge of the Earth in 2014, interviews with administrators of public agencies and representatives of the social movements. It consists of an analysis of the implementation of the public policy process. The researches and interviews as well as the application of the questionnaire in the 23 municipalities show that the Program had incipient adhesion in the state and make it possible to infer various reasons for the situation of PRONACAMPO in São Paulo: decrease in the rural population; lack of interest of the administrators/beneficiaries; unfamiliarity/disregard of demand; political incompatibility among the spheres of the government.

KEYWORDS: PRONACAMPO; Youth and Adult Education; Public Policies; Rural Education; São Paulo.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: O PROBLEMA DA PESQUISA E A METODOLOGIA	15
1.1 Apresentação	15
1.2 Delineamento da Pesquisa	21
1.3 Abordagem Teórico-metodológica	23
1.4 Procedimentos de Pesquisa	27
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO DO CAMPO: A AÇÃO DOS MOVIMENTOS CAMPESESINOS NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	29
2.1 Antecedentes: um breve olhar	29
2.2 Novas Configurações das Políticas Educacionais para o Campo (1998-2014)	38
2.2.1 Marcos Legais, Políticas e Programas Federais (2000-2015)	39
2.3 Programas e Ações Governamentais (1998-2014)	43
2.3.1 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)	43
2.3.2 PRONACAMPO: Visão Geral	49
2.4 PRONACAMPO – Eixo III	56
2.4.1 PROJOVEM Campo – Saberes da Terra	55
2.4.2 PRONATEC Campo	61
2.5 Uma Síntese do Capítulo	65
CAPÍTULO 3: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NO ESTADO DE SÃO PAULO	67
3.1 Breve Retrospecto de Desconsiderações e Retrocessos	70
3.2 Relações Intergovernamentais para a oferta educacional	74
3.3 O Eixo III do PRONACAMPO: Implementação e Programas em São Paulo	83
3.3.1 PRONATEC Campo	84
3.3.2 PROJOVEM Campo – Saberes da Terra	93
3.3.3 PROJOVEM Campo – Saberes da Terra nos Municípios Paulistas	95
3.4 Barra do Turvo, Atibaia e Mogi das Cruzes	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	108
ANEXOS	122

CAPÍTULO 1 – O PROBLEMA DE PESQUISA E A METODOLOGIA

1.1 Apresentação

Esta pesquisa trata das políticas públicas de educação do campo para os jovens e adultos, desenvolvidas a partir de 2013, mediante a análise da implementação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) no estado de São Paulo, com ênfase em seu Eixo III, relativo à “Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional”, que engloba duas ações: PROJOVEM Campo – Saberes da Terra e PRONATEC Campo – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

A escolha do tema, e da abrangência territorial, tem muito da minha própria trajetória de vida, formação e atuação profissional, portanto, relacionando-se com o meu fazer e pensar.

[...] seria incompreensível se a consciência da minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade da minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se reiterar, é problemático e não inexorável (FREIRE, 2000, p. 20-21).

Nasci em Aparecida, um pequeno município do estado da Paraíba, localizado na microrregião de Sousa e incluído na área geográfica de abrangência do semiárido¹. Com uma população estimada em pouco mais de 8 mil habitantes, e maioria residente na zona rural, o município registra apenas 515 pessoas formalmente ocupadas (6,2%) recebendo salário médio de R\$ 1.700,00 (IBGE, 2015). Em Aparecida, 96% das receitas municipais são oriundas de fontes externas, sendo que 50,4% da população tem renda mensal nominal *per capita* de até meio salário mínimo (IBGE, 2010), e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) alcança 0,578, considerado baixo (PNUD, 2016).

Essas características, tanto físicas quanto humanas, observadas em função do território que me rodeava, me levaram a uma graduação inicial em Geografia, pela

¹ Esta delimitação tem como critérios o baixo índice pluviométrico, o índice de aridez e o risco de seca. A precipitação pluviométrica anual de Aparecida é muito baixa, cerca de 730 mm, distribuída ao longo do ano com bastante irregularidade.

Universidade Federal da Paraíba – UFPB e, posteriormente, à especialização em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas pelas Faculdades Integradas de Patos – FIP.

Nesse caminho, as inquietações com a problemática da Educação do Campo sempre estiveram presentes, provocando reflexões a respeito do papel desempenhado pela educação na compreensão da realidade e seu potencial no combate à desigualdade social. As questões relativas ao ensino junto às classes sociais populares, marginalizadas tanto pelas políticas públicas quanto pela própria sociedade, fervilhavam em minha mente.

Quando me tornei dirigente municipal de educação em Aparecida (2006-2010), busquei fomentar políticas públicas para a melhoria da qualidade de ensino, sempre considerando o olhar específico para as necessidades de todos e de cada um. Entre os diversos projetos que organizei e coordenei, destaco a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB, que permitiu ampliar as minhas experiências e reflexões sobre a diversidade presente nos municípios. Por ter abrangência regional, prestei consultoria em vários municípios do semiárido nordestino, colaborando para o desenvolvimento de ações de formação continuada de professores e técnicos da educação campesina; em pesquisas, levantamentos e análises de dados das redes de ensino; na sistematização e monitoramento de programas educacionais, além de estudos e diagnósticos de boas experiências voltadas às escolas de educação do campo.

Posteriormente (2011-2016), participei de projetos de organismos internacionais, junto ao MEC, marcadamente na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), na Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo, experiências que propiciaram visões para um país diverso e carente de políticas educativas efetivas para os povos do campo.

Atualmente, resido em São Paulo/SP e sou professor da Universidade Brasil – Campus Itaquera, ministrando as disciplinas Políticas e Organização da Educação Básica, Didática e Gestão da Educação Básica, nos cursos de licenciatura.

Decidi, então, me aperfeiçoar como pesquisador e docente do ensino superior, aprofundando estudos em nível de pós-graduação no meu campo de especialização que é a Educação do Campo, com foco onde resido agora e voltado para a formação de jovens e adultos. Essa decisão se deu, especialmente, pela necessidade de entender a quase ausência da oferta de educação profissional de jovens e adultos do campo no estado de São Paulo, mesmo em um período em que vigoraram políticas e programas criados pelo governo federal com foco na população campesina.

Um problema é, quase sempre, uma inquietação ou, até mesmo, um obstáculo, uma indignação do sujeito em relação ao conhecimento produzido ou às normas morais, sociais ou legisladas, segundo determinados conteúdos discursivos. Só a partir desse momento, em que o sujeito se encontra em uma situação problemática ou de dúvida é que se pode propor o desenvolvimento de uma pesquisa científica. (GUSTIN e DIAS, 2006, p. 33)

Essa “quase ausência” coloca São Paulo na contramão do direito à educação das populações rurais e se explicita em uma série de lacunas: não há, no governo estadual, órgão de gestão de política de educação do campo; não há na Secretaria de Estado de Educação (SEE/SP) registro de programas específicos e nem dados e/ou informações organizados pelo quesito ruralidade, como se não houvesse demanda ou interesse na oferta.

Uma hipótese explicativa dessa incongruência entre as orientações federal e estadual reside na competição eleitoral:

Imaginemos a implementação de um programa federal, de escala nacional, cujas regras suponham a cooperação dos três níveis de governo, em um país federativo e multipartidário, como o Brasil, em que prefeitos e governadores têm autonomia política e podem estar ligados a partidos distintos. Políticas públicas compartilhadas por governos ligados a partidos que competem entre si tendem a produzir comportamentos não cooperativos, pois na base das relações de implementação haveria uma incongruência básica de objetivos, derivada da competição eleitoral. Esse cenário – perfeitamente factível, dada a multiplicidade de programas descentralizados existentes – não pode ser encarado como um problema. É simplesmente um dado da realidade, que impõe um razoável grau de incerteza quanto à convergência de ação dos implementadores e, por extensão, da perfeita adequação entre formulação original e implementação efetiva. (ARRETCHE, 2001, p. 48-49)

Encontrei-me, então, diante de situação similar à de outros pesquisadores, que anos antes assinalaram que “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).

A situação descrita poderia indicar que não há demanda para essa modalidade no estado. No entanto, o argumento não se sustenta, uma vez que a população rural do estado em 2016 totalizava 1.595.612 habitantes ou, 3,6% do total de habitantes de São Paulo – 43.359.005 pessoas, segundo a Fundação SEADE, e 0,77 % da população nacional, formada por 206.081.432, segundo dados do IBGE para o ano de 2016; ou ainda, 4,55% da população rural brasileira total, que compreende 35 milhões de pessoas, de acordo com a mesma fonte.

Com relação às taxas de analfabetismo entre a população urbana e rural de São Paulo, encontramos os valores de 2010 em publicações do DATASUS/Min. da Saúde, que utilizou dados do IBGE/ Censo 2010.

Tabela 1 – Analfabetismo na população com 15 anos ou mais no Brasil e em São Paulo (2010)

Abrangência	Total	Urbana	%	Rural	%
Brasil	13.497.645	4.816.311	7,06	8.681.334	22,89
São Paulo	1.314.968	106.501	4,00	1.208.467	8,84

Fonte: Min. da Saúde. DATASUS/2010.

No que se refere aos registros educacionais, o Censo Escolar/INEP/MEC divulga dados completos sobre as etapas e modalidades de ensino, mas sobre a educação do campo a informação se restringe aos números de matrículas, escolas e docentes em dependência “rural”, como se observa no recorte do estado de São Paulo:

Tabela 2 – São Paulo: matrícula pública na educação básica por localização (2016)

Esfera	Total			Estadual			Municipal		
Dependência	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

Fonte: INEP/2016.

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.

Esses dados direcionaram nosso olhar para os estudantes que, morando em área rural, estudam em escolas urbanas, sendo, portanto, computados nas matrículas urbanas e, por consequência, usam 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 escola²”, informação que nos remete ao fato de que o transporte escolar, na rede estadual, não se restringe ao deslocamento do alunado da zona rural para as escolas urbanas, podendo acontecer mesmo dentro das áreas urbanas. Acreditamos que, no âmbito especialmente dos grandes municípios, isso também ocorra.

Com essa ressalva em mente, buscamos no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE os dados do Programa Nacional de Transporte Escolar – PNATE, relativos ao estado de São Paulo.

² Informação retirada do site <http://www.educacao.sp.gov.br/transporte-escolar>.

Tabela 3 – Censo do transporte escolar no Brasil e em São Paulo (2016)

Esfera	BRASIL		SÃO PAULO	
Administrativa	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.

Com esses dados percebe-se que o número de estudantes transportados supera o de atendidos em escolas rurais no estado de São Paulo em índices de 93% na rede estadual e 27% na rede municipal, o que, mantendo a ressalva referida acima, nos remete aos processos de fechamento de unidades de ensino na zona rural.

Erivan Hilário, do Setor de Educação do MST, em entrevista publicada dia 29 de junho de 2011 no Portal Vermelho³ afirma que:

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.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, registrou, em 2010, 8,7 milhões de alunos matriculados na educação básica que residiam no campo, e pouco mais de 6 milhões estudantes matriculados em escolas rurais (IPEA, 2012, p.148). Ou seja, em 2010, cerca de 2,7 milhões de crianças e jovens se deslocavam todos os dias do campo até alguma cidade próxima para conseguir estudar. Ainda segundo a pesquisa do IPEA, em 2008, essa diferença era de 2,5 milhões. (IPEA, 2012, p.148)

Nesse sentido, é relevante considerarmos as reações à extinção de escolas do campo em São Paulo, quando um “Encontro de educadores e educadoras do campo denunciou o fechamento das escolas no meio rural e propôs a criação de um espaço entre organizações e parlamentares para debater a educação no estado” (COUTINHO JUNIOR, 2015). O evento era o 1º Encontro Estadual de Educação no Campo, em abril de 2015, e reuniu educadores da reforma agrária, organizações e movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), a Federação da Agricultura Familiar (FAF) e pessoas oriundas de comunidades quilombolas do estado. Ou seja, embora sejam pouco mais de 3% em relação à população total, os camponeses de São Paulo existem, têm demandas

³ http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_secao=10&id_noticia=157477

educacionais e propostas para superá-las, como afirmou uma das alunas em manifestação, durante o Encontro, na Assembleia Legislativa de São Paulo – ALESP: “A população do campo não existe estatisticamente em São Paulo. Por isso não há políticas públicas nesse meio. Mas o fato de estarmos aqui mostra que existimos e vamos exigir que nossas políticas de direito sejam aplicadas.” (COUTINHO JUNIOR, 2015). Ou seja, apesar das tentativas de tornar invisíveis os povos do campo, os movimentos sociais se mobilizam na luta pelo direito de existir e, a partir daí, colocarem suas demandas nas agendas das políticas públicas.

Assim, a luta pela terra é também pelo direito de produzir e pelo direito a ter educação, educação como forma de resistência dos trabalhadores, que defendem seus territórios, lutando pela terra, pela educação e pela vida. Lutam para continuar existindo, saindo da invisibilidade das políticas públicas. (ROCHA, 2013, p. 73)

Cabe destacar que essa invisibilidade e essa luta não se esgotam em atos ou protestos pontuais, a situação persiste, cotidianamente, nas escolas, na luta pela reforma agrária e por uma legislação que garanta direitos, mesmo quando, no âmbito nacional, são propostas políticas para a modalidade.

E no plano da práxis atuamos numa realidade histórica que não é fruto de uma escolha de acordo com nossa vontade, mas como resultado de uma realidade produzida nas relações de força. Mas, lembra-nos Marx, são os seres humanos que produzem essa realidade e que, portanto, são eles que podem mudá-la. (FRIGOTTO, 2009, p. 78)

Nesse ponto, é preciso afirmar que trabalhadores do campo se reconhecem como agentes⁴ 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.

Também a Educação do Campo afirma uma educação emancipatória, vinculada a um projeto histórico, de longo prazo, de superação do modo de produção capitalista. Projeto histórico deve ser compreendido como o esforço para transformar, isto é, construir uma nova forma de organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais para a sociedade, que se contraponha à forma atual de organização e de relações, que é a capitalista. (SANTOS, PALUDO e OLIVEIRA, 2010, p. 15)

Mesmo considerando alguns programas postos em prática pelo governo federal, especialmente nas duas últimas décadas, os objetivos e princípios neles explicitados não dão conta de superar, por exemplo, as precariedades estruturais da

oferta, como comprovam alguns dados gerais sobre Ensino Fundamental, nas Notas Estatísticas do Censo Escolar 2016/INEP (p. 6):

- ✓ 19,9 mil escolas que oferecem anos iniciais têm apenas um docente atuando nessa etapa. Quase a totalidade encontra-se na zona rural (95,1%);
- ✓ Na zona rural, 9,9% das escolas não possuem energia elétrica, 14,7% não têm esgoto sanitário e 11,3% não têm abastecimento de água.
- ✓ Na zona urbana, esses percentuais são 0,0% (apenas nove escolas), 0,3% e 0,2% respectivamente.

Um desses programas é o 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 e compreende um conjunto de ações articuladas voltadas à melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura da educação no campo em todas as etapas e modalidades. 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 eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica.

1.2 Delineamento da Pesquisa

Ao estabelecermos como objeto de pesquisa a implementação do PRONACAMPO no estado de São Paulo, definimos como objetivos específicos: a) identificar e sistematizar todas as ações presentes no Eixo III do Programa Nacional de Educação do Campo no Estado de São Paulo; b) mapear dados e informações disponíveis sobre a implementação dos subprogramas e das ações educacionais que foram implementadas a partir do ano de 2013 (lançamento do PRONACAMPO); c) analisar a implementação do programa em uma amostra de municípios selecionados.

Nesse contexto, a pesquisa procurou conhecer as razões da pouca adesão aos programas de educação para jovens e adultos do campo, em São Paulo, no período de 2013 a 2016.

Para tanto, derivamos as questões da pesquisa: A pouca adesão aos programas de educação de jovens e adultos do campo em São Paulo tem relação com o percentual

de população rural no estado? O financiamento do Programa interfere na realização das ações? A exigência de fóruns e conselhos como condição para a adesão foi cumprida no estado? O desenho dos programas de educação profissional em análise atende as necessidades e condições de aprendizagem dos jovens e adultos do campo em São Paulo? Ou se deve ao padrão das relações federativas? A partir daí, vislumbramos como hipóteses, que a baixa adesão aos programas se dá: a) por competição política e b) por obstáculos à manifestação da demanda.

Em seguida, durante a revisão da literatura sobre o tema, nos deparamos com trabalhos mais direcionados ao foco dessa pesquisa, já disponíveis nos sites acadêmicos e, ao optarmos por um recorte temporal de 2013, ano de regulamentação do Programa, até 2016, com a palavra PRONACAMPO, que aparece no título ou no texto, encontramos 417 resultados, dos quais selecionamos 11, pela convergência com o objeto de nosso estudo.

Os textos são 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 (HAGE, 2014; MACHADO; VENDRAMIN, 2013; MOLINA; ANTUNES, 2014; MOLINA, 2015; SANTOS; SILVA, 2016).

Os autores pesquisados também convergem na crítica à invasão ideológica do agronegócio nas escolas do campo pela incorporação, no PRONACAMPO, da concepção de formação profissional vinculada ao modelo hegemônico da agricultura industrial (BONAMIGO, 2016; DALMAZ; MARIANO, 2015; FRIGOTTO, 2013; MACHADO; VENDRAMIN, 2013; MOLINA; ANTUNES, 2014; MOLINA, 2015; PRATES, 2014; SOUZA, 2013).

Outro ponto de convergência se dá 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 (GHEDINI, 2015; MOLINA, 2015; SANTOS; SILVA, 2016; SOUZA, 2013).

No material revisado ficam evidentes as razões, tanto históricas quanto sociais, para o descaso com a escolarização das populações camponesas, relegadas, por mais de três séculos, a pouco mais que ferramentas na produção agropecuária brasileira, uma vez que a educação não era considerada indispensável para o trabalho braçal que executavam.

1.3 Abordagem Téorico-metodológica

O estudo da implementação do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO – no estado de São Paulo utilizou as ferramentas da Análise de Processo, que “tem como foco o desenho, as características organizacionais e o desenvolvimento dos programas” (DRAIBE, 2001, p. 19-20), uma vez que essa abordagem permite desvelar “fatores que, ao longo da implementação, facilitam ou impedem que um dado programa atinja seus resultados da melhor maneira possível” (ibid. p. 20).

Considerando que, de acordo com Draibe (2001, p. 16) “pesquisas e avaliações de políticas públicas apoiam-se em um conjunto de decisões, conscientes ou não, tomadas pelo avaliador no início e ao longo do trabalho”, neste estudo decidiu-se identificar e compreender os processos de implementação de uma política pública, por meio da utilização dos determinantes da política institucional em um determinado espaço e grupo – o estado de São Paulo e suas imbricações com as necessidades e as ações dos jovens do campo, ou seja, nas palavras de DRAIBE (2001, p. 29) entre os “produtores e os consumidores da política em questão”.

Da mesma forma, os agentes públicos também se apoiam em referências e interesses que irão permear as decisões em relação à política pública que se espera ser implementada. Portanto, analisar a implementação de uma política pública nos remete à ação política do Estado (como gestor/promotor) e a seus indicadores políticos e ideológicos, finalidades, processos, intencionalidades e consequências. Também se coloca na pauta a ação dos grupos demandantes, sua história e papel frente às práticas de governo na condução de políticas que garantam seus direitos.

Pensar a educação, no contexto das políticas públicas em relação à esfera de poder que mantém a oferta educacional, pressupõe uma abordagem teórico-metodológica que contemple a relação de conflitos e contradições que caracterizam, marcadamente, a educação para as populações camponesas. Gramsci, ao elaborar sua “teoria marxista ampliada do estado [...] distingue duas esferas em seu interior, que ele chama de sociedade civil e de sociedade política” (COUTINHO, 1994, p. 53).

Ainda de acordo com Coutinho (1994), a soma das duas esferas forma o Estado em sentido amplo ou como definido por Gramsci a “hegemonia encoberta pela coerção” (p. 54).

No âmbito da “sociedade civil” as classes buscam exercer sua hegemonia, ou seja, buscam ganhar aliados para os seus projetos através da direção e do consenso. Por meio da “sociedade política”

que Gramsci também chama, de modo mais preciso, de “Estado em sentido estrito” ou de “Estado coerção” – ao contrário, exerce-se sempre uma “ditadura”, ou, mais precisamente, uma *dominação* fundada na *coerção*. (COUTINHO, 1994, p. 54)

Assim, o Estado ampliado de Gramsci, no que ele chama de “sociedades ocidentais”, ganha um elemento novo, surgido da necessidade de conquistar o consenso – a autonomia material, que acaba por fundar a sociedade civil “como uma esfera específica, dotada de legalidade própria, funcionando como mediação necessária entre a base econômica e o estado em sentido estrito” (COUTINHO, 1994, p. 55).

[...] a sociedade civil, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação e massa). (GRAMSCI, 2006, p. 126)

Ou seja, dentro da chamada “sociedade ocidental” a organização das classes sociais bem como a defesa de seus interesses ocorrem na sociedade civil, de onde surgem projetos gestados em um contexto de idealizações a serem concretizadas em âmbito social.

É a existência desta “sociedade civil”, com suas inúmeras ramificações ou partes constituintes que se relacionam como forças produtoras de sua própria intencionalidade histórica, que se contrapõe e, ao mesmo tempo, complementa a noção de Estado como espaço dual, de interesses sobrepostos, embora orgânicos, mas sempre em movimento. O Estado, portanto,

“*amplia-se*” para além de seu aparato repressivo e, conseqüentemente, coloca em pauta a discussão sobre a própria teoria da revolução, agora não mais entendida como tomada violenta do Estado — *guerra de movimento*, mas sim como processo – *guerra de posição*. (FREIRE, 2010, p. 9)

Assim, “a unidade histórica fundamental, por seu caráter concreto, é resultado das relações orgânicas entre Estado ou sociedade política e sociedade civil” (GRAMSCI, 2002, p. 134), entre o poder coercitivo de uma e a capacidade de produzir consenso de outra.

Segundo Souza (2006), o Estado acaba assumindo a função de normatizador, avaliador e fomentador de políticas públicas que se realizam por meio da pressão da sociedade civil sobre a sociedade política e que repercutem na economia, nas relações sociais e na sociedade como um todo. Para Azevedo (2001) as políticas públicas, representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o Estado em ação.

A análise de políticas públicas é um campo de estudos relativamente recente, de meados do século XX, “constituída e consolidada sobre o pressuposto analítico de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de (a) ser formulado cientificamente e (b) ser analisado por pesquisadores independentes” (SOUZA, 2006, p. 21). Seu desenvolvimento posterior bifurcou em duas vertentes, a europeia e a americana, a primeira centrada na análise do Estado e suas instituições, e a segunda em estudos sobre a ação dos governos (SOUZA, 2006).

Reconhecendo que o Estado não é neutro, sendo preciso compreendê-lo dentro de uma correlação de forças (TORÍBIO, 2012, p. 66), e que as políticas públicas respondem a demandas e tensões geradas na sociedade e envolvem disputas, poder, pacto social, recursos, ideias e negociações (VIANA; BAPTISTA, 2009), nossa abordagem se aproxima da vertente europeia, de modo que entendemos as políticas públicas como “o conjunto de diretrizes e referências ético-legais adotados pelo Estado para fazer frente a um problema que a sociedade lhe apresenta” (TEIXEIRA, 1997, p. 43).

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.

Ao analisar a configuração recente do Estado no ocidente, Torres (2008) observa que as disputas por um projeto de nação envolvem também as lutas por educação e cidadania, em um confronto direto entre os neoliberais e os que lhe fazem oposição – movimentos cívicos e sociais, partidos políticos e sindicatos.

O avanço neoliberal e a ofensiva privatista, que caracterizaram os últimos anos do século XX, no Brasil, tiveram início no governo Fernando Collor de Melo (1990-1992) e se aprofundaram na era Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), com forte respaldo da burguesia e da mídia tradicional em defesa de um estado mínimo, especialmente em relação a políticas públicas, destinadas aos mais pobres. A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, já no início do século XXI, alterou, pelo menos em parte e, sob pressão dos movimentos sociais e organizações dos trabalhadores, essa visão capitalista que privilegia o mercado em detrimento de grande parcela da população brasileira.

Afonso (2001) pondera que a cidadania pode ser entendida também como uma categoria dinâmica e inacabada, fortemente permeável às lutas sociais, econômicas e políticas.

A importância da educação como instrumento ideológico poderoso é muito clara tanto para os que os detêm quanto para aqueles que pretendem disputá-lo. A diferença quanto à possibilidade de sua utilização reside no fato de que os detentores do poder político se encarregam de determinar a política educacional a ser seguida, os programas a serem promovidos ou estimulados e o conteúdo ideológico dos mesmos. Para os que disputam o poder, a educação é um instrumento somente quando as contradições dos sistemas, as crises, o clima de efervescência ideológica chegou a um ponto em que os programas educacionais podem ser controlados por aqueles que se opõem a ordem vigente. (PAIVA, 1987, p. 23)

Para Morrow & Torres (1997, p. 312-313, em AFONSO, 2001, p. 1), uma análise da política educativa deve englobar “a análise objetiva dos determinantes da política pública; e uma análise da antecipação das condições de possibilidade das mudanças e das estratégias prováveis de implementação de uma política de transformação”.

Foi na década de 1970 que surgiram “os enfoques mais críticos ao funcionamento dos sistemas educativos, dando lugar aos estudos de etnografia educativa dentro das políticas educativas, ao desenvolvimento da sociologia política, e a perspectivas neomarxistas e pós-estruturalistas entre outras” (TELLO, 2012).

Para situar nossa pesquisa, nesse contexto geográfico temporal de transformações, é importante destacar que, na América Latina, os anos 1990 marcaram a produção de um consenso entre múltiplos atores e correntes de pensamento em torno da importância estratégica da educação para o desenvolvimento econômico e equidade social.

Um dos deslocamentos do discurso neoliberal observados nos anos 90 é a incorporação de novos argumentos e proposições em favor da intervenção estatal nas políticas educacionais, de desenvolvimento científico e tecnológico, relacionados à formação de recursos humanos requeridos pela modernização econômica e melhoria da competitividade sistêmica frente à globalização de mercados (DI PIERRO, 2000, p. 19).

No Brasil, a década de 1990 foi também de intensa mobilização contra o histórico descaso e em favor dos direitos educativos das populações do campo, tendo por protagonistas os movimentos dos trabalhadores rurais sem terra (a exemplo do MST) e o sindicalismo rural articulado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), com apoio de organizações de educação popular e

assistência técnica rural, e de setores progressistas da Igreja Católica e das universidades, cuja coalização (re)formulou o conceito de educação do campo, em contraposição à noção de educação rural até então predominante no discurso pedagógico, como veremos de modo mais detido adiante.

A redemocratização fez amadurecer dois projetos para o campo que agora colocam a sociedade brasileira diante de uma incômoda alternativa estratégica; O primeiro, de caráter setorial, visa maximizar a competitividade do chamado *agribusiness* [...]. O outro projeto visa maximizar as oportunidades de desenvolvimento humano em todas as mesorregiões do imenso território brasileiro e no maior número possível de suas microrregiões rurais. (VEIGA, 2001, p. 5)

Nesse contexto, as lutas dos movimentos campestinos 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, ao qual contrapõem o conceito de escola do campo.

1.4 Procedimentos de Pesquisa

Para fundamentar as análises do PRONACAMPO no âmbito do estado de São Paulo, realizamos um breve levantamento histórico sobre a Educação do Campo no Brasil (marcos legais, programas etc.) e um histórico da educação do campo no estado de São Paulo. Ao mesmo tempo, desencadeamos três processos de levantamento de dados:

Primeiramente, realizamos uma pesquisa documental em órgãos/instituições governamentais, na qual apuramos documentos e estatísticas sobre questões referentes à educação do campo em órgãos oficiais – 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), Conselho Nacional de Educação (CNE) 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) com o intuito de identificar municípios e escolas passíveis de adesão ao programa em São Paulo. Pesquisamos também as possibilidades de parceria entre esferas de governo.

Em um segundo momento, a pesquisa se debruçou sobre as principais 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).

Simultaneamente, realizamos entrevistas e aplicamos questionários, antecedidos por contatos telefônicos e via e-mail com todos os municípios do Estado de São Paulo que aderiram às ações do Eixo III do PRONACAMPO. Aplicamos questionários, compostos por questões abertas e fechadas, aos dirigentes municipais de educação e aos coordenadores de educação do campo.

Também mantivemos contatos telefônicos e via Skype com formadores como Tânia Maria da Silva, Assessora Técnica no Território Vale do Ribeira pelo Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial da UNESP de Presidente Prudente, e com a Coordenação Técnica do Instituto Federal do Sul de Minas (responsável pela oferta do PRONATEC Campo em São Paulo).

Foram entrevistados os seguintes gestores da SECADI/MEC: Divina Lúcia Bastos, Coordenadora Geral de Políticas de Educação do Campo, da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígenas e para as Relações Ético-Raciais; Mauro Silva, que foi Coordenador-Geral das Políticas de Alfabetização, da Diretoria de Políticas de Alfabetização da Educação de Jovens e Adultos; e Maria das Graças Correia de Almeida, Coordenadora Geral de Políticas Pedagógicas para a Juventude, da Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude.

A coleta de dados empíricos envolveu também reuniões e entrevistas *in loco* com os coordenadores estaduais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Técnicos e Supervisores Pedagógicos das Secretarias de Educação dos municípios de Atibaia, Barra do Turvo e Mogi das Cruzes; Cristina Vargas – Coordenadora Nacional do MST; e com Manoel Dimas Tavares, Delegado Federal Substituto da Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário, do escritório de São Paulo.

Os dados assim reunidos foram interpretados à luz da bibliografia revisada no capítulo 2, e são expostos metodicamente e analisados no capítulo 3.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO DO CAMPO: A AÇÃO DOS MOVIMENTOS CAMPESESINOS NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Somos sujeitos coletivos e em movimento. Nesta marcha aprendemos a cada passo dado. Aprendemos a romper cercas: a do latifúndio, a do capital e a da ignorância. Aprendemos que temos uma raiz e que podemos ir forjando em nós a identidade Sem Terra. Aprendemos a sonhar com os pés no chão e a ir construindo historicamente um projeto. Aprendemos a resistir contra a ideologia do capital e a violência do latifúndio. Aprendemos a cultivar valores fundamentais do ser humano que se assume como lutador e lutadora do povo. Aprendemos a festejar as vitórias, por pequenas que sejam e a examinar as derrotas para aprender com elas. Aprendemos a construir caminhos que forjam o novo e nos educam. Aprendemos que podemos e temos o direito de aprender. (Caderno de Educação, n. 11 do MST, 2003)

2.1 Antecedentes: um breve olhar

As primeiras referências historiográficas sobre a instrução formal das populações do campo remontam ao período em que a família real portuguesa permaneceu no Brasil: a Carta Régia, de 25 de junho de 1812, estabelece o ensino agrícola, com a criação do Curso de Agricultura da Bahia. De acordo com CALAZANS (1982) em 1875, foi fundada como ensino regular e oficial, a “Imperial Escola Agrícola da Bahia”. No mesmo período, outras escolas foram criadas, em Pelotas/RS, Piracicaba/SP e em Lavras/MG, sempre voltadas à formação de quadros técnicos necessários à produção agropecuária de exportação.

[...] em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (SOARES, 2002, p. 34-35)

No início do século XX, surgem novas iniciativas, ainda motivadas essencialmente por interesses econômicos, no intuito de conter o movimento migratório e melhorar a produtividade no campo, a exemplo dos Patronatos Agrícolas, surgidos em 1910 e destinados ao resgate de jovens pobres das regiões rurais e das cidades, o que contribuía para fornecer mão de obra para o campo e “à transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos” (SOARES, 2002, p. 36). Para essa autora “a perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites

pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo” (SOARES, 2002, p. 36). Junte-se, neste contexto, a necessidade de ampliação das bases eleitorais – resultante do processo de consolidação da república – a explicar as ações pontuais voltadas a essas populações, criando condições para sua participação nos processos políticos e contribuição para o desenvolvimento rural (CALAZANS, 1981).

Em 1910 junto à 1ª guerra, no Brasil, o nacionalismo fez ver sua liderança em analfabetismo. Surgiram as ligas de Defesa Nacionalistas, mas não existiam profissionais da educação. Políticos e intelectuais atuaram nas lutas a favor da educação popular. Aparece o entusiasmo pela educação, ou seja, o ensino em quantidade com programas de alfabetização visando o voto. [...] o entusiasmo pela educação foi apoiado no nacionalismo da 1ª guerra influenciando o grupo industrial urbano e as oligarquias agrárias, exportadores, governadores do café e, reflete na educação, devido à força da educação das massas como instrumento eleitoral (80% de analfabetos incapazes de votar). (PAIVA, 1987, p. 169-170)

No âmbito legal, as Constituições anteriores a 1934 não fizeram referência a uma educação voltada para o campo e, entre 1934 e 1969, as Cartas Magnas limitaram-se muito mais a definir quais dos entes federativos financiariam a educação para as populações rurais do que a estabelecer políticas educacionais propriamente ditas.

Mesmo as campanhas de alfabetização e os programas de educação de jovens e adultos implementados nas décadas de 1940 e 1950, assumiram caráter assistencialista por considerar a população do campo inculta, atrasada e desajustada (ANDRADE; DI PIERRO, 2004). Inserem-se, neste contexto: o Projeto Aldeia Rural, implantado pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em 1945; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), desenvolvidas entre 1947 e 1958; o Serviço Social Rural – SSR criado em 1955; o Sistema de Rádios Educativos regionais, integrado ao Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA) de 1957; e as campanhas realizadas pela Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural – ABCAR, entre outras. Nesse período e, contrariando o estigma de inculta e atrasada, a população do campo se organiza em diversas ações de luta pela terra.

[...] a realização do I Congresso Camponês de Pernambuco (1950), marco político inicial das discussões sobre a Reforma Agrária no Congresso Nacional; o I Congresso Camponês de Goiás (1951); a I Conferência Nacional dos Trabalhadores Agrícolas (1953); a constituição da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) durante a segunda Conferência dos Trabalhadores Agrícolas (1954); a constituição do Movimento de Agricultores sem

Terra no Rio Grande do Sul (MASTER); a realização do Congresso Unitário de Camponeses do Brasil em Belo Horizonte, em 1961, quando se intensifica o debate sobre a Reforma Agrária no Congresso Nacional. (ROCHA, 2013, p. 128-129)

A tardia industrialização brasileira acelerou-se a partir da segunda metade da década de 1950, intensificando o processo de urbanização no Brasil apoiado essencialmente no êxodo rural provocado pela concentração de terra e pela dispensa de trabalhadores do setor agropecuário, que se moderniza e progressivamente se integra ao complexo industrial financeiro.

A década de 1950 marca um intenso processo de industrialização, o qual se estende ao meio rural, a partir dos anos 60. De um lado, a industrialização toma corpo, e o setor desenvolve-se rapidamente; do outro, o setor rural, paralelamente a sua modernização, expulsa uma parte considerável da população. (BRUMER, 1990, p. 124)

Por outro lado, a formação profissional na educação rural, a partir da década de 1960, reforça a especialização em uma determinada área da produção, entendendo, desde o ponto de vista das elites econômicas, que “era preciso superar os baixos índices de produtividade agrícola, a recorrência das crises de abastecimento e a estreiteza do mercado de insumos, fatos recorrentes nas décadas de 1950 e 1960” (CALAZANS, 1993, p. 18).

A expansão da agricultura “moderna” ocorre concomitante à constituição do complexo agroindustrial, modernizando a base técnica dos meios de produção, alterando as formas de produção agrícola e gerando efeitos sobre o meio ambiente. As transformações no campo ocorrem, porém, heterogeneamente, pois as políticas de desenvolvimento rural, inspiradas na “modernização da agricultura”, são eivadas de desigualdades e privilégios. (BALSAN, 2006, p. 125)

Em contrapartida, esse também é o período em que emergem novos⁴ movimentos sociais do campo, como as Ligas Camponesas, que introduziram “a luta organizada dos trabalhadores pela terra” (ROCHA, 2013, p. 128) e as iniciativas de educação popular, ligadas a instituições e entidades progressistas, a exemplo do Movimento de Cultura Popular – MCP, do Movimento de Educação de Base – MEB e do Centro Popular de Cultura – CPC, potencializadas pelo pensamento de Freire (1982,

⁴ O país já havia presenciado outros, mais sangrentos, como a Guerra de Canudos e a Guerra do Contestado:

“Da mesma forma no Contestado, como em Canudos e em diversos outros movimentos messiânicos que ocorreram no Brasil, os camponeses foram destroçados. Foram movimentos populares que acreditaram na construção de uma organização em oposição à república dos coronéis, da terra do latifúndio e da miséria. Em nome da defesa e da ordem, os latifundiários e o governo utilizaram as forças militares, promovendo guerras políticas. Não era a monarquia que combatiam, mas sim a insurreição dos pobres do campo.” (MARTINS, 1981, p.62)

p.109) de que “não há conscientização se, de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação”. No MCP, intelectuais, professores, estudantes, religiosos e trabalhadores unem-se com o objetivo de erradicar o analfabetismo com base na promoção da cultura popular. O MEB, criado pela Igreja Católica em 1961, contou com apoio do Governo Federal para desenvolver programas de alfabetização e educação de base, por meio de escolas radiofônicas, a partir de emissoras católicas. O CPC, ligado à União Nacional dos Estudantes – UNE, teve, segundo Kreutz (1979), maior destaque na elaboração artística e cultural.

Nos anos de 1960 e 1961, surge no Recife, o MCP – Movimento de Cultura Popular; em Natal surge a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler; na Igreja Católica, surge o MEB – Movimento de Educação de Base e surge na UNE União Nacional dos Estudantes o CPC – Centro Popular Cultura. O MCP estruturou-se como uma sociedade civil, em Recife na administração do Prefeito Miguel Arraes, sendo o primeiro dos Movimentos na ordem cronológica. É no MCP que surge Paulo Freire, com o sistema de alfabetização de adultos, que ele começa a fazer em Recife e posteriormente ele sistematiza e aplica em Angicos. (RISSO; VIDAL, 2007, p. 2)

A década de 1960 ficaria marcada na história brasileira pelo Golpe Militar de 31 de março de 1964. Mas, apenas um ano antes (março de 1963), o governo de João Goulart, em meio às manifestações sociais e à pressão externa ao recém recuperado regime presidencialista (em plebiscito antecipado realizado no dia 6 de janeiro de 1963) e, no avançar das chamadas ‘reformas de base’ que incidiam sobre a estrutura agrária, a bancária e a fiscal, entre outras, promulgou o Estatuto do Trabalhador Rural (Lei 4.214), que “garantia aos trabalhadores do campo, direitos sindicais, trabalhistas e previdenciários assegurados aos trabalhadores urbanos” (CONTAG. Revista 40 anos, 2013, p. 16).

Com o golpe militar, o Estatuto da Terra (Lei 4.504, de 30 de novembro de 1964), sancionado como uma resposta à Lei 4.214/1963, não avançou muito além da execução de políticas agrícolas e da reforma agrária idealizada pela ditadura militar, “que se concentrou na modernização das relações capitalistas no campo e nos projetos de colonização nas áreas de fronteira, preocupando-se com um projeto agrícola afinado com sua política econômica.” (CONTAG. Revista 40 anos, 2013, p.19).

Se antes do golpe militar as lutas dos trabalhadores rurais eram por reforma agrária e garantia de direitos, após o dia 31 de março de 1964 passaram a ser especialmente contra a repressão, de latifundiários e militares, unidos para barrar o movimento que consideravam repleto de ideias comunistas.

Quando se fala em resistência e repressão na época da ditadura militar brasileira, raramente lutas e violações de direitos humanos ocorridas nas zonas rurais são abordadas. Mas, segundo a Comissão Pastoral da Terra, entre 1962 e 1989 nada menos do que 1.566 trabalhadores rurais foram assassinados. (MEMÓRIAS DA DITADURA, 2017)

No entanto, apesar da perseguição, prisão e mesmo mortes de camponeses, a resistência do povo do campo seguiu em lutas Brasil afora.

No começo dos anos 60, nasceram as primeiras Comunidades Eclesiais de Base – CEBs. Em meados dos anos 70, elas existiam em todo o País. No campo e na cidade, foram importantes lugares sociais, onde os trabalhadores encontraram condições para se organizar e lutar contra as injustiças e por seus direitos. À luz dos ensinamentos da Teologia da Libertação, as comunidades tornaram-se espaços de socialização política, de libertação e organização popular. Em 1975, a Igreja Católica criou a Comissão Pastoral da Terra – CPT. Trabalhando juntamente com as paróquias nas periferias das cidades e nas comunidades rurais, a CPT foi a articuladora dos novos movimentos camponeses que insurgiram durante o regime militar. Ao reprimir a luta pela terra e não realizar a reforma agrária, os governos militares tentaram restringir o avanço do movimento camponês. No entanto, por causa da repressão política e da expropriação resultantes do modelo econômico, nasceu o mais amplo movimento camponês da história do Brasil: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST. (FERNANDES, 1999, p. 1)

No âmbito da educação, em 1967, o regime militar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos – MOBRAL. Efetivado somente a partir de 1971, o MOBRAL logo “passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114). Embora não tenhamos localizado dados sobre a abrangência do programa no meio rural, existem registros de experiências pontuais como em Uberlândia/MG (OLIVEIRA, 2011) ou no sertão alagoano, onde os sertanejos reconhecem o Mobral como a única oportunidade de alfabetização de jovens, adultos e idosos, em um contexto histórico marcado pela negação de direitos (SILVA, 2013, p. 135).

O tema da educação das populações do campo voltaria às pautas educacionais ao final da década de 1970, caracterizada pelo apogeu dos processos de êxodo rural e urbanização no Brasil, quando foram criados alguns programas, dentre os quais se destacaram o PRONASEC– Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural, e o EDURURAL – Programa de Extensão e Melhoria para o meio rural (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

Também a proposta da Escola Família Agrícola (Pedagogia da Alternância⁵), inaugurada na década de 1960, ampliou sua divulgação e se fortaleceu com a criação, em 1982, da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). Desde 2001, as escolas que utilizam a Pedagogia da Alternância são denominadas de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Segundo a UNEFAB, o Brasil é o segundo país em número de Centros de Formação por Alternância, com 263 CEFFAs, sendo 145 Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e 118 Casas Familiares Rurais (CFRs) localizadas em 20 estados (Portal Brasil, 2014).

Em 1984, no município de Cascavel – PR, com o apoio da Comissão Pastoral da Terra, movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores rurais e outras organizações se reúnem no 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, para fundar o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, o que desencadeou uma ampliação da resistência e uma retomada das lutas por uma educação que contemplasse as diversas especificidades e necessidades do campo, a exemplo das Escolas Itinerantes, ligadas ao Movimento e vinculadas às escolas dos acampamentos e assentamentos.

Apesar dessas mobilizações, que contribuíram para a derrubada do regime autoritário, a Constituição de 1988 também não faz referência direta à educação do campo. No entanto, ao proclamar a educação como direito de todos e dever do Estado, transformou-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Desse modo, os princípios e preceitos constitucionais abrangem todos os níveis e modalidades de ensino, ministrados em qualquer parte do país, possibilitando às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN o tratamento da educação rural, no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

Pode-se dizer que a continuação da “invisibilidade” relaciona-se ao fato de que por não ser “um requisito para o trabalho rural e, nesse caso, indispensável para a reprodução do capital, a educação rural é negligenciada” (DAMASCENO e BESERRA, 2004, p. 4). Segundo os autores, isso repercutiu na pesquisa sobre o tema: de acordo com o Banco de Dados da ANPED (1999), entre 1981 e 1998 foram produzidas 92 teses de

⁵ A Pedagogia da Alternância tem como objetivo proporcionar aos jovens que já contribuem com a agricultura familiar oportunidades de elevar a escolaridade permanecendo no campo. A metodologia se inspira em experiências européias (Itália e França) que foram trazidas ao Brasil por membros do clero católico. Consiste numa alternância de períodos na escola (em regime residencial) e períodos na moradia (onde podem aplicar na propriedade familiar técnicas agropecuárias aprendidas na escola), que combina educação geral e qualificação profissional.

mestrado e 10 de doutorado com o tema de Educação Rural, em um universo de 8226 teses produzidas no período.

Em função do financiamento prioritário do Estado de determinadas áreas de pesquisa, as universidades e demais centros de pesquisa acabam também concentrando a sua atenção nas mesmas áreas e deixando de lado áreas que, embora importantes para a sociedade, são marginais aos interesses do Estado que, por sua vez, decide a prioridade dos seus interesses, também pressionado pelas instituições internacionais de crédito, como o Banco Mundial, por exemplo. (DAMASCENO e BESERRA, 2004, p. 05)

Entretanto, toda uma mobilização de movimentos sociais, sindicatos, pastoral, favoreceu, a partir da década de 1990, que os processos de luta dos povos organizados do campo trouxessem para o debate nacional a especificidade da educação do campo associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo, apontando ações para a escola e para a formação de educadores, defendendo o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação “com respeito às especificidades, em contraposição às políticas compensatórias da educação rural” (SILVA; OLIVEIRA; SOUZA; BEZERRA, 2015, p. 2).

A atuação do MST nas escolas dos assentamentos e dos acampamentos passa a ser reconhecida como prática pedagógica inovadora⁶, reforçando o entendimento de que, desde o início, a luta do MST não se restringiu à reforma agrária pela simples posse da terra, mas a uma defesa de políticas públicas como direito dos camponeses.

Esses processos de lutas pela terra e por educação do campo foram fortemente referendados pela realização de dois grandes eventos: I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA, Brasília, 1997) – que desencadeou o processo de criação, em 1998, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (Luziânia – GO, 1998).

O I ENERA, que contou com o apoio e participação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, da Universidade de Brasília – UnB, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, junto do “Manifesto das Educadoras e Educadores

⁶ As escolas dos acampamentos e assentamentos foram objeto de sistematização (DI PIERRO e HADDAD, 1994) e em 1995 receberam o prêmio Educação e Participação, do Itaú e UNICEF, por uma Escola de Qualidade no Meio Rural.

da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”⁷, divulgado no evento, foram os propulsores da constituição da Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

A partir daí, conforma-se a coalização que reúne uma série de entidades e movimentos sociais e sindicais, juntamente com órgãos governamentais, impulsionando o processo que culminaria na proposição e construção de políticas educacionais específicas para o campo, a garantir “o direito à educação para a população do campo, compreendida como estratégia de inclusão para o desenvolvimento sustentado” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 22).

Esse movimento desencadearia a realização, ainda em 1998, da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia (GO), em que a busca pela definição de camponês, sujeito do processo articulado de luta pela terra e por educação para seus membros, gerou a seguinte afirmação no texto preparatório para a Conferência:

[...] temos uma preocupação especial com o resgate do conceito de *Camponês*. Um conceito histórico e político, seu significado é extremamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos. No Brasil, em algumas porções do Centro-Sul, tem a denominação de *caipira*. Caipira é uma variação de *caipora*, que vem do tupi *kaa'pora*, em que *kaa* significa mato e *porá* significa habitante. No Nordeste é *curumba*, *tabaréu*, *sertanejo*, *capiáu*, *lavrador*... No Norte é *sítiano*, *seringueiro*. No Sul é *colono*, *caboclo*... Há um conjunto de outras derivações para as diversas regiões do País: *caiçara*, *chapadeiro*, *catrunano*, *roceiro*, *agregado*, *meeiro*, *parceiro*, *parceleiro*, entre muitas outras denominações, e as mais recentes são: *sem terra* e *assentado*. (FERNANDES, CERIOLI & CALDART, 2004, p. 25).

Nesse contexto, os avanços em relação à teorização e a constituição de espaços de debates que permitissem a consolidação de normativas legais para a educação do campo tiveram início, no governo Fernando Henrique Cardoso, com a Portaria nº. 10/98, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, criando o PRONERA (que destacaremos adiante), e seguiu na apresentação e aprovação do Parecer 36/2001, com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e que resultou na Resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril de 2002.

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, de 2 a 6 de agosto de 2004, também em Luziânia, se encerrou com a Declaração Final por uma Política Pública de Educação do Campo (Carta de Luziânia), subscrita por diversas entidades, públicas, religiosas e da sociedade civil no entendimento de que “[...] educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. Democratização

⁷ Folha de São Paulo, São Paulo, sexta-feira, 1 de agosto de 1997.

da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento”, afirma MOLINA (2010, p. 189) ou, nas palavras de CALDART (2015, p. 5):

[...] que não se pense a Educação do Campo fora da contradição fundamental entre capital e trabalho e, pela nossa opção de classe, sem o objetivo de superação das leis fundamentais de funcionamento da lógica de produção que move o capitalismo: exploração do trabalho e exploração da natureza.

A II Conferência, realizada em 2004, se deu em um contexto político e social já diferenciado do governo anterior, que adotara orientação marcadamente neoliberal. Sob os governos de coalizão liderados pelo Partido dos Trabalhadores, o projeto para a educação no Brasil assumiria outra significância:

A educação era entendida como um bem público necessário para a ampliação de uma esfera de direitos, historicamente negada ao povo brasileiro. Construir uma escola “do tamanho do Brasil” significa instituir no país um espaço público promotor de justiça social, direitos cidadãos, participação e igualdade. (GENTILI e OLIVEIRA, 2013, p. 254)

Assim, como um dos signatários da II Conferência, o Ministério da Educação criou, em 2004, a Coordenação-Geral de Educação do Campo, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, hoje SECADI (em 2011 foi agregado o termo Inclusão ao nome da Secretaria) e institucionalizou o GPT – Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo, além de incentivar a criação de Comitês/Fóruns e Coordenações Municipais e Estaduais de Educação do Campo. A criação da SECAD é destacada no contexto de construção de uma política para a educação do campo:

Destacaram-se ainda o reconhecimento da educação do campo como modalidade de ensino pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2010) e a própria criação da SECAD em 2004, considerada uma conquista dos movimentos sociais, por possibilitar outro lugar de poder da agenda da educação do campo dentro do MEC (CARREIRA, 2015, p. 243).

Desse modo, ancorada na própria realidade do campo e com o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais, a construção tanto das políticas públicas para o campo quanto dos marcos legais busca considerar a diversidade e a especificidade das escolas e dos sujeitos inseridos neste contexto, entendendo que não há mais espaço para um discurso urbanizador ou padronizador de escolas.

Os movimentos sociais do campo atuaram intensamente ao longo dos anos 2000, buscando incidir na construção de uma política de

educação sintonizada com um projeto de campo comprometido com a promoção da agricultura familiar e a sustentabilidade socioambiental. [...] Uma política que também viesse a se contrapor ao novo e crescente poder do projeto de campo pautado pelo agronegócio transnacional em aliança com a antiga elite latifundiária do país. (CARREIRA, 2015, p. 241)

Mais recentemente, o próprio Plano Nacional de Educação – PNE, oriundo de extensos debates desde a I Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) em 2008, e aprovado em junho de 2014, acolheu reivindicações de inclusão, diversidade e igualdade, de modo que ao longo das metas e estratégias percebem-se referências à educação do campo, relacionando-a ao desenvolvimento sustentável do país, a formas alternativas de gestão, à importância de observar as particularidades do espaço rural, à formação e valorização profissional dos que atuam no campo, o financiamento desta modalidade e o seu controle social.

O caminho para a construção de um projeto de educação do campo que represente uma concepção político-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com as condições da existência social, de modo a contemplar a relação com a terra, o meio ambiente, os diversos saberes, a memória coletiva e os movimentos sociais, tem sido longo, além de arraigado a conceitos antiquados e ultrapassados sobre as populações do campo e seu papel social. Aliás, conforme Fernandes (2006), sequer o conceito de Educação do Campo existia há menos de duas décadas. De acordo com Caldart (2002),

A educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. [...] não pode ser tratada como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria. (CALDART, 2002, p. 26)

É preciso reconhecer, que entre o Estatuto da Terra, em 1964, e a Lei 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação, muita coisa mudou. Há 50 anos, em 1964, a lei que tratava da reforma agrária, trazia conceitos amplos e vagos com relação ao processo educativo “rural”, com referências a “serviços complementares de assistência educacional”, educação em estabelecimentos agrícolas de “orientação profissional” e “preparo educacional”.

2.2 Novas Configurações das Políticas Educacionais para o Campo (1998-2014)

O campo não se desenvolve na lógica fragmentada com que a racionalidade técnica recorta as cidades, onde cada instituição e campo profissional é capacitado para dar conta de um recorte do social. No campo, nas formas produtivas em que os diversos povos se organizam, tudo é extremamente articulado. Os movimentos sociais percebem e respeitam essa dinâmica produtiva, social e cultural organicamente irrecortável. (ARROYO, 2005, p. 10)

É com a mobilização e articulação dos movimentos sociais e de trabalhadores rurais que a realidade educacional do campo (fragmentada e de inspiração urbana) começou a ser alterada, mais significativamente, na década de 1990 e se intensificou a partir do momento em que passaram a vigorar as diretrizes políticas que priorizam a educação em todos os níveis como um direito social, alcançando debates e proposições mais ligados a essa dinâmica produtiva, social e cultural, mencionada por Arroyo.

2.2.1 Marcos Legais, Políticas e Programas Federais (2000-2015)

À medida que as denúncias de marginalização e as demandas por direitos educacionais dos movimentos sociais do campo vão sendo reconhecidas pela sociedade, são filtradas pelo sistema político democrático nos âmbitos normativo e administrativo, traduzindo-se em atos legais específicos⁸.

As discussões que precederam o Parecer CNE/CEB 36/2001 do Conselho Nacional de Educação motivaram tanto o reconhecimento de tempos e espaços próprios, arranjos curriculares e atendimentos diferenciados (a exemplo da Pedagogia de Alternância), como suscitaram a criação de programas que contribuíssem para a concretização da oferta de educação do campo, como o Programa Luz para Todos, os recursos para garantir abastecimento de água e saneamento em escolas localizadas no campo, a inclusão das escolas rurais no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Campo), na Formação de Professores (PROCAMPO), no Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), bem como a inserção de obras especificamente voltadas para a realidade camponesa no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Dentre os marcos legais é preciso destacar o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe “sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA”, institucionalizando um

⁸ No anexo A, relacionamos as normas e regulamentos federais referentes à educação do campo do período 1998-2014.

programa que então já tinha mais de uma década de funcionamento. Assinado já nas últimas semanas do 2º mandato do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto determina:

Art. 1º - A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (Decreto nº 7.352/2010).

E, em sequência, define, primordialmente, três questões básicas: quem são as “populações do campo”, onde estão as escolas “do campo” e como será garantida a política de educação do campo.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

[...]

§ 4º - A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (Decreto nº 7.352/2010).

O artigo 11 determina que o PRONERA integra a política nacional de educação do campo.

Art. 11. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, nos termos do art. 33 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, integra a política de educação do campo. (Decreto nº 7352/2010)

Posteriormente, cumprindo o disposto no Decreto nº 7.352/2010, em 1º de fevereiro de 2013, a Portaria nº 86 instituiu o PRONACAMPO, cujas características analisamos mais adiante.

No Plano Nacional de Educação – PNE atualmente vigente, o destaque é para o inciso II do artigo 8º da Lei nº 13.005/2014:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

[...]

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

Entre as estratégias previstas no Plano, destaca-se a limitação à nucleação de escolas e ao deslocamento de crianças, garantindo consulta prévia e informada às comunidades (1.10); desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que combinem a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário (2.16); oferta dos anos iniciais do ensino fundamental nas próprias comunidades (2.10); expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional (3.7); implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado (4.3); apoio à alfabetização de crianças com a produção de materiais didáticos específicos (5.5); oferta de educação em tempo integral com base em consulta prévia e informada (6.7); garantia de transporte gratuito para todos os estudantes visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento (7.13); desenvolvimento de pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar (7.14); garantia da participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições (7.15); oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação (7.20); e atendimento em educação especial (7.26); desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas, incluindo os conteúdos culturais das comunidades, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos (7.27); integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional (10.3); expansão da Educação Superior incluindo acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação com essas populações (12.13); implementação de ações para reduzir as desigualdades e favorecer o acesso a programas de mestrado e doutorado (14.5); implementação de programas específicos para formação de profissionais da educação (15.5); articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com efetivo cumprimento

das funções redistributiva e supletiva da União, no combate às desigualdades educacionais regionais (20.9).

Essas conquistas se deram em meio a um processo de disputa entre dois projetos conflitantes de política agrária.

Na última década, a educação do campo se desenvolveu em um contexto marcado pelo crescimento acelerado do poder político e econômico do agronegócio e pela implementação de uma política agrária, nos governos Lula e Dilma, caracterizada menos como uma reforma agrária (que viesse a impactar a histórica concentração de terras no país) e mais como um processo de regularização fundiária (realizado, sobretudo, por meio de assentamentos em terras públicas ou pela regularização de terras já habitadas por posseiros). (CARREIRA, 2015, p. 241)

De acordo com o Censo Agropecuário de 2006 do IBGE⁹, a estrutura agrária brasileira, caracterizada pela concentração de terras em grandes propriedades rurais, não se alterou em relação aos dois Censos anteriores, realizados em 1986 e 1996. As propriedades com até dez hectares ocupavam 2,7% das terras destinadas à agropecuária, enquanto as fazendas com mais de mil hectares ficavam com 43% da área total, sendo que nessas prevaleciam monoculturas voltadas à exportação, como a soja, cultura que mais cresceu (88%) em dez anos. Além disso, cerca de 80 milhões de hectares estavam ociosos e serviam como uma reserva de valor para os proprietários.

Ao mesmo tempo, a agricultura familiar – de pequenos agricultores que cultivam a terra exclusivamente com a força de trabalho da própria família – representava um grande potencial: os 4,4 milhões de estabelecimentos descritos como de agricultura familiar (84,4% do total de agricultores) ocupavam 24,3% da área agrícola do Brasil, respondendo por 34% da produção nacional, 75% dos empregos rurais e pela maioria da produção de alimentos (70% do feijão consumido no país, 87% da mandioca, 58% do leite, 46% do milho, 34% do café e do arroz).

Essas duas realidades do campo desembocam no paradigma da questão agrária que “parte das lutas de classes para explicar as disputas territoriais e suas conflitualidades na defesa de modelos de desenvolvimento que viabilizem a autonomia dos camponeses” (FERNANDES, 2013, p. 199).

Nessa perspectiva, no território produzido pelo agronegócio, está implícita uma concepção de campo para produção que atenda as demandas do mercado, na qual a educação representa apenas uma estratégia para obtenção de mão de obra “qualificada” para o trabalho

⁹ Os dados de 2006 são os mais recentes disponíveis, posto que somente em 2017 o IBGE voltou a coletar novos dados do Censo Agropecuário, cujos primeiros resultados serão divulgados apenas em 2018.

assalariado na grande produção. A organização social histórica realizada pelos sujeitos do campo passa a ser criminalizada e apresentada como contrária ao processo de desenvolvimento do país, sendo considerada arcaica e residual. Para manutenção da primazia do território capitalista, associa-se a este a ideia de modernidade, de desenvolvimento e de progresso. (ROCHA, 2013, p. 74).

Esse modelo de produção e posse do território, orientado para a exportação de um lado e para a produção de alimentos de outro, tensiona sobremaneira a visão do que seja o campo como espaço de vida, cultura, tradição com repercussões sobre os processos de formulação, implementação e acesso às políticas públicas.

Para Fernandes (1994) da década de 1970 até metade dos anos 1980, a maior parte das conquistas em São Paulo resultou do avanço dos movimentos sociais na ocupação de terras públicas, o que obrigou o governo estadual a regularizar suas situações. A partir de 1985, a maior parte das conquistas no estado foi em terras particulares ou em terras devolutas e griladas, resultado da organização dos trabalhadores sem terra e do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA).

Em São Paulo, as lutas dos movimentos sociais são fruto de uma política iniciada entre as décadas de 1940 e 1950, quando o governo federal começou a implementar um sistema de recrutamento de mão-de-obra no Nordeste do país. [...] Volantes na agricultura, os sem-terra passaram a criar expectativas de direitos, estimulados pelos movimentos de protestos urbanos e pelo acirramento da crise econômica pós-milagre. Apoiados pela Comissão Pastoral da Terra, os deserdados da terra tornaram-se uma força de combate. A criação do MST, em 1985, fez com que as várias demandas passassem a ser aglutinadas por esse movimento. Na década de 1990, as lutas pela terra tornaram-se uma realidade e ganharam a cena nacional e internacional. (IOKOI, 2005, p. 29)

Dessa forma, analisando a legislação e as políticas vigentes direcionadas à educação do campo, é possível observar um avanço na identidade dessa modalidade da educação, muito evidentemente como fruto de uma soma de esforços das lutas dos movimentos sociais do campo. Em especial, com relação aos programas públicos desenvolvidos por meio de parcerias com outras entidades, organizações não governamentais e movimentos sociais, tensionados pelo projeto do agronegócio, como assinalado anteriormente.

2.3 Programas e Ações Governamentais (1998-2014)

Há uma extensa lista de programas e ações desenvolvidos no MEC, no Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, no INCRA, no âmbito da educação do

campo, alguns com incidência direta nos estudantes, outros sobre professores, outros que beneficiam a estrutura física das escolas ou o transporte escolar e outros, ainda, que são direcionados às comunidades, a exemplo da Lei nº 11.497/2009¹⁰ e que tem impacto na escola e, conseqüentemente, sobre o processo educacional. São ações e programas desenvolvidos em parceria com estados e municípios, universidades, organizações e movimentos sociais.

Dentre essas iniciativas, têm interface com a educação de jovens e adultos o PRONERA e o PRONACAMPO e, dentro desse último, o PRONATEC Campo e o PROJOVEM Campo – Saberes da Terra, que passamos a caracterizar a seguir.

2.3.1 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

Eventos desencadeados na década de 1990 produziram desdobramentos relevantes para as mudanças que alterariam toda a perspectiva em relação às populações camponesas e suas demandas por políticas públicas:

a) a repercussão nacional e internacional dos dois massacres de trabalhadores sem-terra nos municípios de Corumbiara (RO), em agosto de 1995 e, Eldorado dos Carajás (PA), em abril de 1996; b) o aumento exponencial das ocupações de terras; c) o aumento da tensão no pontal do Paranapanema, em São Paulo; d) a realização, pelo MST, da “Marcha Nacional por Emprego e Justiça”; e) a realização de protestos por entidades de apoio ao MST nas viagens do Presidente da República ao exterior. (DA ROS e PICCIN, 2012, p. 134)

Ainda em 1996 e buscando responder ao forte clamor em razão dos massacres, o governo criou o Ministério Especial de Política Fundiária (MEPF), ligado ao gabinete da Presidência, e que teria atuação relevante em duas situações seguintes, em parceria com o INCRA e com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB.

Na segunda metade da década de 90, o CRUB realizou dois fóruns de debates sobre a reforma agrária que resultaram no estabelecimento de parcerias com o Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), por intermédio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), para o desenvolvimento do Projeto Lumiar e a realização do I Censo da Reforma Agrária. (DI PIERRO, 2000, p. 243-244)

¹⁰ Lei nº 11.497/2009 – determina que no mínimo 30% do valor repassado a estados, municípios e Distrito Federal devem ser utilizados na compra de gêneros alimentícios provenientes da agricultura familiar. Estimula a agricultura familiar nacional, a redução da pobreza e da insegurança alimentar no campo, a organização de comunidades, incluindo povos indígenas e quilombolas, a dinamização das economias locais, a ampliação da oferta de alimentos de qualidade e a valorização da produção familiar.

De acordo com Da Ros e Piccin (2012), o Projeto Lumiar tinha como propósito permitir que as organizações dos agricultores assentados pudessem contratar os serviços de assistência técnica diretamente entre as organizações públicas e privadas, credenciadas para tal. Em 2000, embora houvesse uma rica experiência desenvolvida pelas suas equipes técnicas, o INCRA resolveu interrompê-lo, abortando uma série de iniciativas que estavam sendo desenvolvidas pelo país afora.

Já o Censo da Reforma Agrária, realizado com a colaboração do MST, a convite da reitoria da UNB (DI PIERRO, 2000) e finalizado em 1997, identificou a existência de 1.600 projetos de assentamentos, nos quais vivia um total de 320.000 famílias no país, além de alto índice de analfabetismo e baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária. A partir daí a parceria MST/UNB se ampliou para a realização do I ENERA, em 1997, quando se deliberou que, em apoio à Reforma Agrária, a proposta para a educação se constituir “na terceira etapa da parceria estabelecida entre o MEPF, o INCRA e o CRUB, que já compreendia o Projeto Lumiar e o Censo”, (DI PIERRO, 2000, p. 244), deveria ser apresentada ao III Fórum de Instituições de Ensino Superior.

Na sequência, o 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.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária guarda a singularidade de ser um programa do governo federal gestado fora da arena governamental: uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi capaz de introduzir uma proposta de política pública de educação de jovens e adultos no meio rural no âmbito das ações governamentais da reforma agrária. (DI PIERRO, 2000, p. 243)

O Programa foi criado para ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, mas não foi instituído no âmbito do Ministério da Educação e, sim, no Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Para Di Pierro (2000, p. 16):

Encontramos indicações de que a incorporação do PRONERA constituiu, de um lado, uma resposta do MEPF às pressões de um movimento social organizado dotado de grande capacidade de mobilização, pressão e articulação política com outros segmentos da sociedade civil; por outro lado, a criação do Programa atende ao

objetivo de viabilizar economicamente a reforma agrária frente às dificuldades impostas pelas políticas macroeconômica e agrícola adotadas pelo governo central.

Foi também o primeiro programa voltado para a educação do campo a se constituir como uma ação no Plano Plurianual (2004-2007), o que foi fundamental para ter recursos destinados no orçamento da União.

Seus beneficiários são jovens e adultos que, a partir de sua inserção no programa, reconhecem-se como sujeitos de direitos capazes de construir suas identidades de povo camponês e produzir, no cotidiano dos assentamentos e acampamentos da reforma agrária, alternativas de transformação e enfrentamento ao modelo agrícola dominante, que expulsa crescentemente os povos do campo do seu território. O PRONERA é um instrumento de resistência que, através da educação, da escolarização e da formação, constitui sujeitos coletivos conscientes de seu protagonismo histórico e social. (Manual de Operações, 2016, p. 9)

Dessa forma, atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas ao desenvolvimento das áreas de reforma agrária, por meio de parcerias do INCRA com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, instituições públicas de ensino, entidades comunitárias de ensino sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais, tendo como público-alvo os beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), Crédito Fundiário, Projetos de Assentamento Estaduais e Territórios Quilombolas, reconhecidos pelo INCRA.

Segundo a versão mais recente do Manual do PRONERA (2016), a gestão nacional do Programa é exercida pela Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania e Divisão de Educação do Campo no INCRA sede, com assessoria e consultoria da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, composta por um coletivo de representantes do INCRA, Instituições de Ensino Superior (IES) e movimentos sociais.

Nesse modo de gestão estão presentes os princípios da *interatividade*, quando o programa se propõe a desenvolver ações em parcerias com órgãos governamentais, IES e movimentos sociais; da *multiplicação*, que objetiva ampliar o número de estudantes, professores e agentes mobilizadores de educação nos assentamentos rurais; e da *participação* ao envolver a comunidade beneficiária em todas as fases dos projetos (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

Com o PRONERA, jovens e adultos de assentamentos têm acesso a cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos

profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de especialização, desenvolvidos por metodologias da alternância¹¹ que é a divisão do tempo de estudo em dois momentos: tempo escola – desenvolvido, presencialmente, nos centros de formação, corresponde a 70% da carga horária mínima; tempo comunidade – corresponde a 30% restantes da carga horária, desenvolvido nas comunidades, com realização das atividades práticas (ANDRADE; DI PIERRO, 2004; ANTUNES-ROCHA; MUNARIN, 2010; CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011). O Programa também capacita educadores para atuar nos assentamentos e coordenadores locais que são multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias (INCRA, 2016).

O PRONERA já passou por três processos avaliativos: o primeiro (2004) foi uma avaliação amostral externa desenvolvida sob a coordenação da organização não governamental Ação Educativa e realizada entre janeiro e março de 2003; o segundo (2005) foi a Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (I PNERA), desenvolvido entre novembro de 2004 e fevereiro de 2005; o terceiro (II PNERA), divulgado em 2015, abrange as ações do Programa no período de 1998 a 2011, por meio de pesquisas no Banco de Dados do Programa – Data Pronera.

A II PNERA revela que nesses 13 anos foram realizados mais de 320 cursos entre Educação de Jovens e Adultos (EJA/Fundamental), cursos de Ensino Médio e Superior, além de 35 projetos de especialização na Residência Agrária Nacional¹². Os cursos envolveram 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes, 244 parceiros e 164.894 estudantes. A II PNERA contou, para sua realização, com o empenho do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), do PRONERA, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e da Cátedra UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial da Universidade Estadual Paulista (UNESP), responsáveis pela coordenação nacional do projeto.

Selecionados os dados referentes ao estado de São Paulo no II PNERA, foi possível verificar que, no período abarcado pelo relatório, foram realizados três cursos de EJA, três de Ensino Médio e dois de Ensino Superior (p. 23), em 14 municípios (p. 24). Esses cursos atenderam 830 alunos da EJA, 267 do Ensino Médio e 117 do Ensino Superior, com 535, 166 e 85 concluintes respectivamente (p. 35).

¹¹ O regime de alternância é admitido pelo artigo 23 da LDB 9.394/1996 e abordado no Parecer CNE/CEB nº 01/2006 trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

¹² Os cursos de Residência Agrária, ação do Governo Federal de concessão de bolsas de capacitação e formação profissional em assistência técnica e extensão rural, são resultado da parceria firmada entre o INCRA, por meio do PRONERA, o MDA e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Ainda de acordo com os dados do II PNERA, entre 1998 e 2011, ofertaram Ensino Superior via PRONERA, em São Paulo, três instituições públicas e uma privada: a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, dois cursos (p. 48); a Universidade Estadual Júlio de Mesquita – UNESP, três cursos (p. 48); a Universidade Federal de São Carlos – UFScar, um curso (p. 49); e a Universidade Metodista de Piracicaba, dois cursos (p. 49). Esses oito cursos foram demandados pela Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo e pelo MST no estado (p. 53-54).

Conforme ressaltado pelo relatório da II PNERA, o PRONERA tem construído ao longo desses anos uma rede nacional para a implementação de cursos sob um precedente inegável: a luta pela Reforma Agrária. A aproximação com diversas Instituições de Educação Superior contribuiu também para abrir espaço à inserção do tema em pesquisas nos programas de pós-graduação e em grupos de pesquisa dessas instituições.

Por outro lado, os princípios de interatividade, multiplicação e participação do PRONERA têm produzido possibilidades significativas no âmbito dos movimentos sociais, tais como a inclusão da EJA na agenda de reivindicações por políticas públicas dos movimentos sociais e sua vinculação às demandas da luta social e de profissionalização das populações camponesas. Por meio do programa, a EJA no campo passa a significar desafio e possibilidade de oferecer uma educação pública que garanta a vinculação das diversas áreas do conhecimento com a vida e a luta dos sujeitos do campo.

De acordo com Maria Cristina Vargas¹³ (2017), do MST, a educação de jovens e adultos está diretamente vinculada com a estratégia de luta e com a concepção de organização do MST, que não se restringe a uma frente só, como a ocupação da terra, mas a um todo que engloba a luta por direitos fundamentais: trabalho, terra, segurança, saúde, educação, entre outros.

Para Vargas (2005, p. 177) o curso de preparação dos educadores para um programa de alfabetização de assentados, lançado em 25 de maio de 1991, no assentamento Conquista da Fronteira, em Bagé – RS, com a presença de Paulo Freire “foi um marco decisivo para dar o impulso que levaria o Movimento Sem Terra a assumir a EJA como uma estratégica bandeira de luta”.

Dados cumulativos de abril de 2016, divulgados na página do INCRA, informam que, em 18 anos, o PRONERA atendeu mais de 185.300 estudantes: 167.648

¹³ Entrevista concedida por Vargas, Maria Cristina, do MST (1º de junho de 2017). Entrevistador: Breno Trajano. São Paulo, 2017.

alunos em EJA; 9.116 alunos formados no Ensino Médio; 5.347 alunos graduados no Ensino Superior; 1.765 alunos especialistas e 1.527 alunos em cursos de especialização no âmbito da Residência Agrária Nacional.

Especificamente 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.

No âmbito da Residência Agrária, a página do INCRA de 16/08/2013 informa que em São Paulo foram selecionados quatro cursos: UNESP em Presidente Prudente com dois projetos selecionados: 1) Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo em Territórios da Cidadania e Assentamentos de Reforma Agrária nas Cinco Macrorregiões; 2) Curso de especialização em Desenvolvimento Territorial, Trabalho, Educação do Campo e Saberes Agroecológicos. Pela USP, na Faculdade de Educação, a especialização em Educação do Campo e Agroecologia: uma Proposta Metodológica de Desenvolvimento das Áreas de Reforma Agrária. Na UNICAMP, a Faculdade de Engenharia Agrícola, com a especialização em Educação do Campo e Agroecologia para a Agricultura Familiar e Camponesa: Formação Extensionista para o Combate à Pobreza em Assentamentos da Reforma Agrária.

Em fevereiro de 2015, 44 estudantes (entre assentados, técnicos da ATER, e concluintes de graduações que estagiaram em assentamentos) concluíram a 1ª Residência Agrária em Geografia do País, ofertada pela UNESP¹⁴ de Presidente Prudente/SP.

2.3.2 PRONACAMPO: Visão Geral

Com o objetivo de oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e ao Distrito Federal, na construção de uma política destinada aos povos do campo, o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO foi instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013.

Art. 1º - Fica instituído o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

¹⁴ <http://www.unesp.br/portal#!/noticia/16789/alunos-concluem-1-residencia-agraria-em-geografia-do-pais/>.

O Programa disciplina o apoio à implementação da política educacional prevista no Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que institui metas e ações específicas para a educação do campo e quilombola centradas na valorização e potencialização da identidade dos sujeitos que atuam neste contexto social, de forma a garantir o acesso de crianças, jovens e adultos camponeses ao conhecimento e seus diferentes saberes, com princípios e competências definidos e delineados:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo [...]. (Decreto nº 7.352 /2010)

Na prática, o PRONACAMPO configurou um “guarda-chuva” que passou a congrega diversas ações e programas antes desenvolvidos isoladamente, o que pressupõe maior facilidade de oferta, acompanhamento e visibilidade ou, nas palavras de sua gestora na SECADI/MEC, em 2016, Divina Bastos:

O PRONACAMPO veio dar uma maior visibilidade para as ações do campo, principalmente, essa divisão por eixos. Durante a elaboração nós (SECADI/MEC e os movimentos sociais) percebemos que existia uma defasagem muito grande de atendimento, quanto ao direito à educação, então, se tentou estabelecer metas de atendimento para tentar superar essa desvantagem. (BASTOS, 2016)

Quadro 1 – Relação dos eixos e ações do PRONACAMPO

EIXOS	AÇÕES
Eixo I: Gestão e Práticas Pedagógicas	- Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo - Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático - Mais Educação Campo
Eixo II: Formação Inicial e Continuada de Professores	- Formação Inicial e Continuada de Professores - Escola da Terra
Eixo III: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional	- PROJOVEM Campo – Saberes da Terra - PRONATEC Campo – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Eixo IV: Infraestrutura Física e Tecnológica	- Construção de Escolas - Inclusão Digital - Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Campo - PDDE Água e Esgoto Sanitário - Luz para Todos na Escola - Transporte Escolar

Fonte: <http://pronacampo.mec.gov.br/legislação>.

Nos estados e/ou municípios, a execução dos programas é de responsabilidade das respectivas Secretarias de Educação, que devem se articular com Escolas Técnicas, Instituições de Ensino Superior e organizações da sociedade civil que atuem na Educação do Campo e criar seus próprios conselhos e fóruns de acompanhamento.

De acordo com Divina Lúcia Bastos, Coordenadora Geral de Políticas de Educação do Campo, da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígenas e para as Relações Étnico Raciais, os dados sistematizados pela SECADI/MEC permitiram uma apresentação pontual desses Programas e seus beneficiários, entre os anos de 2011 a 2014.

- ✓ **PDDE Campo** destina recursos de custeio e capital às escolas públicas no campo para benfeitorias e adequação da estrutura física com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Foram 17.566 escolas atendidas entre 2011-2014.
- ✓ **PDDE Água** destina recursos para garantir abastecimento de água e esgotamento sanitário às escolas do campo e quilombolas. Foram 3.057 escolas beneficiadas entre 2011-2014.
- ✓ **PNLD Campo** distribui materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo. Foram 2.136.841 alunos e 63.791 escolas, atendidos com 4.550.603 livros em 2013.
- ✓ **PNBE Temático** oferece atendimento às bibliotecas das escolas da rede pública de ensino, com obras de referência sobre as temáticas da diversidade, inclusão e cidadania. Foram 65.000 escolas e 3.800.000 estudantes contemplados.
- ✓ **PME/Campo** (Programa Mais Educação/Campo) apresenta uma estruturação da proposta de educação integral nas escolas do campo e de comunidades quilombolas. Foram 22.800 escolas incluídas.

- ✓ **Caminho da Escola** realiza a renovação da frota de veículos escolares, para garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar dos estudantes matriculados na educação básica da zona rural. Foram 23.309 ônibus, 918 lanchas e 73.653 bicicletas adquiridos.
- ✓ **PRONATEC Campo** promove a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo por meio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com oferta de cursos de formação inicial e continuada de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região. Já atendeu 89.863 estudantes em 99 campi, de 34 Institutos Federais, em 24 estados e DF.
- ✓ **PROJOVEM Campo – Saberes da Terra** oportuniza a jovens agricultores(as) familiares, com idade entre 18 a 29 anos, a elevação de escolaridade em Ensino Fundamental com qualificação profissional inicial. Números de 2012 informam 178.264 jovens atendidos em 1.195 municípios.
- ✓ **Luz para Todos na Escola** fornece energia elétrica às escolas, em articulação com o Programa Luz para Todos, coordenado pelo Ministério de Minas e Energia– MME. Listas de 2.108 escolas georreferenciadas foram enviadas ao Ministério de Minas e Energia até 2014.
- ✓ **Construção de Escolas** apoia técnica e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a melhoria das condições de infraestrutura das escolas, atendendo as necessidades da educação do campo e quilombola, para a oferta de atividades pedagógicas, profissionalizantes, esportivas, culturais, de horta escolar, alojamentos para professores e educandos e espaço para a educação infantil. Foram 2.507 escolas aprovadas.
- ✓ **Escola da Terra** oferece formação continuada de professores das Escolas Multisseriadas do Campo. Foram 12.250 professores atendidos em 10 universidades formadoras.
- ✓ **PROCAMPO** formação Inicial de Professores: Licenciatura em Educação do Campo. Foram 13.770 vagas ofertadas em 29 universidades.
- ✓ **Formação Continuada em Educação do Campo** oferece curso de aperfeiçoamento (4.936 vagas ofertadas em 26 Institutos Federais) e curso de especialização (3.150 vagas ofertadas em 29 Institutos Federais).

Em abril de 2016, a Secretaria Executiva do Ministério da Educação apresentou ao Tribunal de Contas da União – TCU o Relatório de Gestão Consolidado¹⁵, Exercício 2015, de onde foi possível extrair os seguintes dados:

- ✓ **PROCAMPO:** 28 universidades federais integraram o PROCAMPO, ofertando 4.350 novas vagas. O Programa Bolsa Permanência concedeu bolsas para 19.416 estudantes, dentre os quais 4.093 indígenas e 1.392 quilombolas.

¹⁵ [...] como prestação de contas anual que Secretaria Executiva do Ministério da Educação está obrigada nos termos do art. 70 da Constituição Federal, elaborado de acordo com a Instrução Normativa – TCU nº 63/2010, Instrução Normativa – TCU nº 72/2013, Decisão Normativa -TCU nº147/2015, Decisão Normativa – TCU nº 146/2015, Portaria – TCU nº 321/2015, Resolução – TCUnº234/2010, Resolução nº 244/2011 e Portaria CGU nº 522/2015.

- ✓ **Caminho da Escola:** no exercício de 2015, a execução do Programa ocorreu apenas por meio de emendas, sendo destinados R\$ 11,3 milhões para a aquisição de 74 veículos escolares.
- ✓ **PNATE:** 5.256 municípios atendidos, com um investimento de R\$ 573,9 milhões para manutenção do transporte escolar.
- ✓ **Construção de Escolas:** aprovados 2.560 projetos para construção de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Em 2015, o PAR (Programa de Ações Articuladas) não abriu para a ampliação e reforma de escolas.
- ✓ **Mais Educação Campo:** atendidas 22.542 escolas do campo, incluindo escolas indígenas e quilombolas.
- ✓ **PDDE Campo:** repassados mais de R\$ 60,8 milhões para 13.900 escolas do campo.
- ✓ **PDDE Água:** beneficiadas 4.447 escolas com investimento em torno de R\$ 51,2 milhões.
- ✓ **PNLD Campo:** 2.609.633 estudantes atendidos, em 59.097 escolas, 9.901.805 livros adquiridos (atender a demanda de 2016, 2017 e 2018).
- ✓ **Escola da Terra:** em formação 5,6 mil professores, com investimento superior a R\$ 6,8 milhões.
- ✓ **PROJOVEM Campo:** alocados mais de R\$ 55,3 milhões, com meta de atendimento de 42.845 jovens da agricultura familiar, em 14 estados, 302 Municípios e DF.

Não há dados específicos do PRONATEC Campo no Relatório da Secretaria Executiva/ MEC/2015, encaminhado ao TCU em 2016. Tampouco no Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Exercício 2015, concluído em junho/2016 pela SETEC/MEC, em cumprimento ao subitem 9.3.2 do Acórdão n. 2.267/2005-TCU/Plenário. Também não foram encontrados pareceres ou análises do TCU para esses relatórios.

Ao lado dessa ausência de dados, é preciso destacar que não há unanimidade na avaliação do Programa, especialmente por parte dos movimentos apoiadores da educação do campo. Há divergências e questionamentos, seja no que se refere “aos limites do PRONACAMPO para o desenvolvimento das ações necessárias ao financiamento da Educação do Campo brasileiro, demanda urgente para a formação dos trabalhadores do campo” (PRATES, 2014, p. 26), seja pelo posicionamento do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, de que o PRONACAMPO assim como o sistema de acesso às políticas pelo Programa de Ações Articuladas (PAR) “obriga os municípios e estados a assumirem os compromissos do ‘Todos pela Educação’, aparta e imobiliza a ação dos movimentos sociais, das comunidades e suas iniciativas”.

O Fórum, apoiado por autores que veem no Programa um conflito de interesses: de um lado “atendendo às reivindicações dos Movimentos Sociais Populares do Campo e ao mesmo tempo cedendo às pressões da elite agrária” (SOUZA, 2014, p. 23), afirma que, se frustrou a expectativa de que se reproduzissem os anos 1990 quando “entre a crise do latifúndio e a emergência do agronegócio, os movimentos sociais de luta pela terra e pela Reforma Agrária ganharam ímpeto, conquistas e o Pronera e constituiu-se a Educação do Campo” (FONEC, 2012, p. 04). Ao invés disso,

[...] dá uma volta ao próprio processo e, além de não dar conta do que se esperava, o Pronacampo passa a ser apresentado à sociedade como sendo “a política”, mesmo estando “muito aquém e em alguma medida retrocede(ndo) em relação às conquistas obtidas no plano legal e em especial ao proposto pelo Decreto de 2010. (FONEC, 2012, p. 17)

Ainda assim, “a restrição ao protagonismo dos movimentos sindicais e sociais na elaboração das ações desta política está bem distante do cenário em que foram elaboradas as políticas anteriores” (SANTOS; SILVA, 2016, p. 142). Molina (2015) afirma que é relevante enfatizar que falar da Educação do Campo, necessariamente, significa falar da disputa entre o agronegócio e a agricultura familiar camponesa e as imensas diferenças entre as consequências que estes modelos de desenvolvimento têm para toda a sociedade. É possível identificar, no quesito da formação técnico-profissional, a expressão da atual hegemonia do capital no campo, com ênfase em garantir elementos de política pública que permitam avançar na preparação da mão de obra para o agronegócio (FONEC, 2012), visão que aposta na força do mercado de trabalho, na competitividade e nos condicionantes econômicos como mola propulsora do progresso.

Essas disputas foram intensificadas nos governos Lula e Dilma, essencialmente, pelos rumos dados às políticas para o campo, uma vez que “ao mesmo tempo em que cumpriram com a responsabilidade pública por meio de algumas políticas consoantes com a reforma agrária, também deflagraram um conjunto de ações altamente favoráveis ao agronegócio” (PEREIRA, 2015, p. 127).

A reforma agrária não foi consolidada a partir de 2003, como esperavam movimentos sociais ligados às lutas do campo, a exemplo do MST, ou como propunha o próprio plano de governo do PT “Um Brasil para Todos” que reconhecia, nas palavras de Andrioli (2003, p.1), “uma reforma agrária massiva e qualificada em consonância com o fortalecimento da agricultura familiar como ação estruturante do modelo de

desenvolvimento do governo Lula”, em parte pela pressão das elites ruralistas, organizadas em uma “bancada ruralista” em um governo de coalizão partidária.

Ao lado de vários assentamentos constituídos, aconteceu a chamada “legalização da grilagem”, primeiro pela Lei nº 11.196/05 (“MP do Bem”¹⁶) que regularizou terras de até 500 hectares, seguida da MP 422/08, convertida na Lei nº 11.763/08 (apelidada pelos ambientalistas de “Plano de Aceleração da Grilagem” – PAG), que permitiu a regularização de milhares de hectares “grilados” pelo agronegócio.

Dalmaz & Mariano (2015, p. 15) ponderam que “embora o PRONACAMPO tivesse como proposta inicial a elaboração de uma política que considerasse as pautas dos Movimentos Sociais, observa-se que o Programa é resultado das contradições e da disputa de interesses antagônicos [...]”.

Por outro lado, várias políticas¹⁷ convergentes às demandas dos movimentos sociais podem ser mencionadas: ampliação do crédito rural via Programa Nacional de Agricultura Familiar (PRONAF); criação do Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER); recuperação da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) com formação de estoques reguladores por meio de compras da agricultura camponesa e aprimoramento do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA); programa Fome Zero; Programa Bolsa Família; Luz para Todos; esforço para reconhecimento de terras indígenas e quilombolas; inclusão (já referida) do PRONERA como uma ação no Plano Plurianual (2004-2007).

Ainda que com informações parciais, a partir dos números e das avaliações das políticas citadas, é possível inferir que o princípio da educação como ferramenta para a transformação social permeou as ações inseridas no programa, voltadas para a implementação de direitos consignados na Constituição da República, mas nem sempre estendidos a “todos” como estabelece o texto constitucional.

Encerrada essa breve contextualização geral do PRONACAMPO, a abordagem se volta agora especificamente para o Eixo III do Programa.

¹⁶ A Lei n.º 11.196, de novembro de 2005 é batizada no seu nascedouro de Lei do Bem, por conceder benefícios fiscais de âmbito federal às atividades empresariais de inovação.

¹⁷ Essas políticas estão brevemente referenciadas no anexo P, para demonstrar avaliações existentes e, sempre que possível, expor os dados da execução no Estado de São Paulo.

2.4 PRONACAMPO – Eixo III

Foco principal desse trabalho, o Eixo III é composto por dois subprogramas criados e desenvolvidos em momentos históricos distintos: o PROJOVEM Campo – Saberes da Terra, cuja origem remonta a 2005; e pelo PRONATEC Campo, lançado e desenvolvido na gestão Dilma Rousseff, de 2011 a 2015.

2.4.1 PROJOVEM Campo – Saberes da Terra

O PROJOVEM Campo – Saberes da Terra visa organizar e expandir a oferta de educação de jovens e adultos em consonância a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, de modo a elevar a escolaridade e promover a qualificação profissional e social de jovens agricultores familiares com idades entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever, mas não tenham concluído o ensino fundamental. Iniciado em dezembro de 2005, em uma ação conjunta com 12 Secretarias Estaduais de Educação¹⁸, representações estaduais da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Associação dos Municípios de Cantuquiriguaçu – PR¹⁹, entidades e movimentos sociais do campo, integrantes dos Comitês e Fóruns Estaduais de Educação do Campo, a ação que se denominava Saberes da Terra integrou-se dois anos depois ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM).

De acordo com o Projeto Base PROJOVEM Campo: Saberes da Terra (2009), construído pela SECAD e SETEC/MEC, o biênio 2005-2006 foi de implantação do Projeto Piloto: Saberes da Terra. Sendo que, nessa fase, foram realizadas:

A formação de cinco mil educandos, com certificação correspondente ao ensino fundamental e qualificação profissional; formação continuada de seiscentos profissionais da educação – professores, educadores, instrutores, técnicos e gestores – durante a implementação e execução do Programa; construção, em parceria com estados, municípios e movimentos sociais, de uma metodologia de Educação de Jovens e Adultos, integrada à qualificação profissional, realizando práticas pedagógicas integradas à Agricultura Familiar, à Economia Solidária e ao Desenvolvimento Sustentável, contextualizadas nas diferentes realidades e necessidades regionais e culturais; construção de metodologias para a elaboração de material didático pedagógico que possa ser replicado de acordo com o contexto de cada estado ou região; produção de Cadernos Pedagógicos que tratam dos Eixos

¹⁸ Bahia, Paraíba, Pernambuco, Maranhão, Piauí, Rondônia, Tocantins, Pará, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná e Santa Catarina.

¹⁹ A Associação é composta por 20 municípios do Médio Centro Oeste paranaense. O nome foi escolhido em virtude dos municípios associados se localizarem nos vales dos rios Cantu, Piquiri e Iguaçu.

Temáticos do Programa em três estados participantes; quatro Seminários Nacionais de Formação das equipes pedagógicas estaduais. (BRASIL, 2009, p. 5-6)

Nesses dois anos de existência, o Programa Saberes da Terra atingiu a formação de jovens agricultores/as que vivem em comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, assentamentos e de pequenos agricultores. Em 2007, a Secretaria Nacional de Juventude da Presidência da República conduziu a integração de seis Programas já existentes: a) Agente Jovem do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; b) PROJOVEM da Casa Civil; c) Saberes da Terra e Escola de Fábrica do Ministério da Educação; d) Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã do Ministério do Trabalho e Emprego, que resultou no Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM (Medida Provisória nº 411/07), subdividido em: PROJOVEM Adolescente; PROJOVEM Urbano; PROJOVEM Trabalhador e PROJOVEM Campo – Saberes da Terra.

Assim, foi alterada a estrutura e a regência do PROJOVEM (Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005), passando a:

Art. 2º – O PROJOVEM, destinado a jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, por meio das seguintes modalidades:

I - PROJOVEM Adolescente – Serviço Socioeducativo;

II - PROJOVEM Urbano;

III - *PROJOVEM Campo – Saberes da Terra*; (grifo nosso) e

IV - PROJOVEM Trabalhador.

Art. 3ºA execução e a gestão do Projovem dar-se-ão por meio da conjugação de esforços da Secretaria-Geral da Presidência da República e dos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, observada a intersetorialidade, sem prejuízo da participação de outros órgãos e entidades da administração pública federal. (Lei n. 11.692 de 10/06/2008)

No processo de integração foi resguardada a autonomia político-pedagógica das experiências acumuladas por cada Programa, sendo que a inclusão do Saberes da Terra no PROJOVEM foi justificada pelo MEC com dados da PNAD 2006 que apontavam a desigualdade entre a escolaridade de jovens urbanos e jovens do campo.

Dados da PNAD de 2006 mostram que 1.641.940 jovens do campo (26,16%) não concluíram o primeiro segmento do ensino fundamental e 3.878.757 (61,80%) não concluíram a segunda etapa do ensino fundamental. Enquanto que para os jovens das cidades, uma média de 18% e 30%, respectivamente, não concluíram os dois segmentos do ensino fundamental. (BRASIL, 2009, p. 8)

Em 2008, o PROJOVEM estava entre as principais políticas demandadas pela maioria de estados e municípios. No caso do PROJOVEM Campo Saberes da Terra, a parceria, por adesão, se deu com 19 estados²⁰, contemplando todas as regiões do país, para ofertar escolarização de jovens agricultores/as, entre 18 e 29 anos, em nível fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrada à qualificação social e profissional.

O recorte etário coaduna-se ao redesenho do Programa, que passa a ser componente de duas políticas de Estado – de Educação do Campo e de Juventude, ambas indispensáveis para a qualificação social, formação profissional e construção da autonomia dos jovens do campo. (BRASIL, 2009, p. 7)

A organização curricular do PROJOVEM Campo – Saberes da Terra está fundamentada no eixo articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade²¹, que amplia suas dimensões de atuação na formação do jovem agricultor.

A princípio, o PROJOVEM Campo era a única, entre as quatro modalidades, que estava sob a coordenação do MEC, ficando as demais sob a gestão da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ); posteriormente, em 2011, a gestão de todo o PROJOVEM foi transferida para a SECADI/MEC.

O programa visa promover ações educacionais e de cidadania voltadas a jovens que, por vários fatores, foram excluídos do processo educacional, de modo a reduzir situações de risco, desigualdade, discriminação e outras vulnerabilidades sociais, fomentando a participação social e cidadã, favorecendo a permanência e a sucessão dos jovens na agricultura familiar, garantindo-lhes, assim, um direito antes negado. Propõe-se também a respeitar as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtiva dos povos do campo.

Em 2009 foram aprovadas 30.375 novas vagas ofertadas por secretarias de educação de 13 estados. Para 2010, a estimativa prévia dos estados projetava uma meta de 34.800 novas vagas. No Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (realizada em Belém/PA, 2009), versão atualizada para a CONFITEA Brasil + 6 (Brasília/DF, 2016), constatamos que na edição de 2014 do PROJOVEM Campo houve a adesão de 279 municípios e 13 estados, com 36.627 jovens agricultores matriculados. (Brasil/MEC, 2016, p.51)

²⁰ Exceto Goiás, Distrito Federal, Rio de Janeiro, Acre, Amapá, Roraima, São Paulo e Rio Grande do Sul.

²¹ As temáticas envolvidas no programa são: Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; Economia Solidária e Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque Territorial.

No site do FNDE, uma busca com o termo “PROJOVEM CAMPO” resultou em 18 Resoluções CD/FNDE/MEC, sendo oito entre julho e novembro de 2008 e cinco entre julho e dezembro de 2009; duas em 2014 (abril e novembro); uma em junho de 2015 tratando do PROJOVEM Campo e Urbano conjuntamente; e duas em 2017 (junho e setembro). Dessas 18 resoluções, duas têm autorizações em relação a “saldo” de recursos em conta e uma amplia prazo para prestação de contas 2014.

Já no site do Tribunal de Contas da União – TCU (tcu.gov.br), a pesquisa com os mesmos termos (PROJOVEM Campo) não encontrou resultados. Ao inserir somente PROJOVEM, na data de 20/11/2017, foram encontrados 65 resultados, na forma de “Processos sobre o Uso de Recursos” nas nomenclaturas: Urbano (16), PROJOVEM Adolescente (03), PROJOVEM Trabalhadores Juventude Cidadã (22) e PROJOVEM (24), relacionados da seguinte forma:

Tabela 4 – Brasil: quantidade de processos no TCU por ano e situação em 20/11/2017

Ano	Qtde	Aberto	Encerrado	Ano	Qtde	Aberto	Encerrado
2007	01	-	01	2013	08	-	08
2008	03	-	03	2014	07	-	07
2009	08	-	08	2015	09	02	07
2010	01	-	01	2016	06	05	01
2011	07	-	07	2017	10	06	04
2012	05	02	03	Total	62	15	50

Fonte: Tribunal de Contas da União.

Ainda com relação a Avaliações do Programa pelo TCU, dois Relatórios, sendo um de Auditoria apresentado na Sessão Ordinária de 23/2/2011 e um de Monitoramento apresentado na Sessão Ordinária de 27/02/2013, informam que em relação “ao Projovem Campo, as análises decorrem da fiscalização realizada na SECAD/MEC, já que, nos estados em que houve auditoria, o programa ainda não se encontrava em operação” e que “não havia Projovem Campo sendo executado nos estados em que ocorreram os trabalhos de fiscalização”, respectivamente.

O último órgão consultado em busca de avaliação do Programa foi a Controladoria Geral da União – CGU. No site estão disponibilizados os Boletins Internos da Controladoria, nos quais, entre 2010 e 2014, foram localizadas 28 Ordens de Serviço²² (OS) referindo-se ao PROJOVEM, sendo cinco específicas ao PROJOVEM

²² Ordem de Serviço – autorização para execução de um serviço com deslocamento de Técnico, diárias etc.

Campo, no Espírito Santo, Paraíba e Sergipe. Dessas, foi localizado o Relatório de Fiscalização, gerado pela OS 201601883, cujo resumo informa que:

A fiscalização teve o objetivo de verificar a aplicação dos recursos do Programa ProJovem Urbano e Campo no município de Aracaju/SE. As constatações apontam que a execução não está adequada e exige providências de regularização por parte dos gestores federais. As situações que impactaram a efetividade do programa são: ausência de constituição dos Comitês Gestores; falta de planejamento na aquisição de material utilizado na execução do programa; deficiências na gestão da alimentação escolar destinada aos educandos do programa; documentação comprobatória de despesa não apresentada; entrega de alimentação destinada aos educandos realizada em escolas onde não funcionam turmas do Programa; Guias de Remessa de Alimentos com datas de recebimentos anteriores às datas de emissão das notas fiscais; e descumprimento dos limites percentuais de gasto no Projovem Campo. (Relatório de Fiscalização nº 201601883)

O que se infere a partir desses dados é o fato de que ainda não há um processo consolidado de avaliação externa (e mesmo interna a se considerar as Resoluções do FNDE sobre Prestação de Contas), que explicita de forma abrangente os resultados e as falhas do programa, do ponto de vista da estrutura organizacional e financeira de execução.

Do ponto de vista da política educacional, o programa tem sido avaliado, especialmente a partir de experiências localizadas e pontuais: “A mudança de postura perante as dimensões concretas da vida dos sujeitos educativos envolvidos é evidente”, afirma Costa (2010, p. 217) sobre o curso desenvolvido no Território Cantuquiriguaçu/PR. Sapelli (2011, p.12), analisando o mesmo curso/espço, indica o Programa como “um espaço/tempo de contradição”. No Espírito Santo, Ferreira (2015, p. 125) afirma que “o diálogo foi fundamental para romper com o silêncio e promover a reflexão sobre as contradições”. Para Meneses (2011), ao acompanhar experiência também no Paraná, o programa estabelece condições de interação e participação enquanto sujeitos de um processo que vai além do apenas estudar. Em Schlindwein (2012, p. 103-104), o processo de formação do Projovem – Saberes da Terra (acompanhado nos estados de Mato Grosso do Sul, Goiás e Paraná) “contribui para a reflexão e sistematização da prática educativa voltada à realidade de vida do/no campo”.

A maioria das avaliações conclui que o Programa, ao relacionar diferentes dimensões (educativa, social, econômica, produtiva, política, cultural), possibilita uma práxis criadora e, portanto transformadora nos sujeitos envolvidos.

2.4.2 PRONATEC Campo

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado pelo Governo Federal – Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, de modo a ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda. A oferta ficou por conta das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pelas unidades de ensino dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT), e instituições de educação profissional, vinculadas aos sistemas estaduais de ensino.

De acordo com o site do MEC, de 2011 a 2014, por meio do programa foram realizadas mais de 8,1 milhões de matrículas, entre cursos técnicos e de qualificação profissional, em mais de 4.300 municípios. Em 2015, houve registro de 1,3 milhão de matrículas (PRONATEC, 2017).

De acordo com o Relatório Anual de Avaliação do PPA 2012-2015, Ano-Base 2015, Volume II – PROGRAMAS TEMÁTICOS, apresentado em 2016 pela Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos/Ministério do Planejamento, o PRONATEC atendeu 9,4 milhões de matrículas, entre cursos técnicos e cursos de qualificação profissional.

Em relação ao público atendido, o relatório informa sobre a criação de modalidades específicas dentro do Programa Bolsa Formação: PRONATEC Brasil sem Miséria, PRONATEC Mulheres Mil, PRONATEC Viver sem Limites, PRONATEC Seguro-Desemprego e PRONATEC Campo, entre outras modalidades (p. 401, grifo nosso).

Especificamente sobre PRONATEC Campo, uma publicação de 7 de abril de 2017, feita pela Assessoria de Comunicação da Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário/Casa Civil/MDA, chama a atenção pelo número de matrículas divulgadas, em contraste com Relatório do PPA:

Nove estados brasileiros foram os que mais buscaram cursos oferecidos em 2016 pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) na modalidade Campo. Dos 1.645 matriculados no ano passado, 53% são do Nordeste e 32%, do Norte do país, com destaque para Acre, Rondônia, Rio Grande do Norte, Ceará e Piauí. Nos últimos quatro anos, mais de 32 mil pessoas tiveram acesso à Bolsa Trabalhador para uma formação inicial e

continuada, em cursos de 160 a 400 horas, para diferentes níveis de escolaridade. (ASCOM, Casa Civil, 2017)

Os números (32 mil nos últimos quatro anos) ficam muito distantes inclusive no relatório de execução da Meta do PROGRAMA: 2031 – Educação Profissional e Tecnológica, com relação ao Objetivo: 0582 – expandir, interiorizar, democratizar e qualificar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, considerando os arranjos produtivos, sociais, culturais, locais e regionais, a necessidade de ampliação das oportunidades educacionais dos trabalhadores e os interesses e necessidades das populações do campo, indígenas, quilombolas, afrodescendentes, das mulheres de baixa renda e das pessoas com deficiência:

Tabela 5 – Brasil: meta do programa 2031 – educação profissional e tecnológica

Descrição da Meta 2012 – 2015	Meta Prevista 2012-2015	Meta Realizada até 2015
Oferecer 8 milhões de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada, contemplando a oferta de 3 milhões de vagas por meio de bolsas, prioritariamente para estudantes da rede pública, trabalhadores, beneficiários dos programas federais de transferência de renda, pessoas com deficiência, <i>populações do campo, indígenas, quilombolas e afrodescendentes</i> .	8.000.000	9.233.410

Fonte: Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos/Ministério do Planejamento, 2016.

O PRONATEC Campo resultou de uma parceria entre os Ministérios do Desenvolvimento Agrário²³ (MDA) e da Educação (MEC). O MDA era responsável por mobilizar as bases e levantar o público interessado em fazer os cursos profissionalizantes gratuitos, em diferentes níveis e modalidades: Educação profissional técnica de nível médio por meio da Bolsa-Formação Estudante (mínimo de 800 horas); cursos de qualificação profissional específicos para o campo na modalidade a distância, por meio do Programa Escola Técnica Aberta do Brasil – E-Tec; e Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional por meio da Bolsa-Formação Trabalhador (mínimo de 160 horas).

Os cursos eram ofertados por meio da concessão de Bolsa-Formação, e englobam cursos técnicos concomitantes ou subsequentes ao ensino médio, para estudantes da educação de jovens e adultos e cursos de qualificação profissional inicial e continuada, que independem do nível de escolarização. Os cursos de educação

²³ Sob o governo Temer passou à Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário, subordinada à Casa Civil.

profissional técnica de nível médio se desenvolvem em 24 meses, totalizando 2.400 horas; no caso dos cursos subsequentes, a seleção é feita por meio do Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica – SISUTEC.

Inserido no “Plano Safra da Agricultura Familiar” 2012/2013, o PRONATEC Campo foi uma estratégia voltada para a juventude rural, sendo seu público-alvo formado por agricultores e agricultoras familiares jovens, membros de povos e comunidades tradicionais, assalariados e assentados da reforma agrária. Para efetuar a matrícula é preciso apresentar documentos pessoais comprovando ter entre 18 e 29 anos e estar vinculado à agricultura familiar, não ter concluído o ensino fundamental, porém saber ler e escrever (apresentando histórico escolar ou realizando teste de proficiência).

A metodologia do Programa, nos Cursos Técnicos, adota o regime de alternância, que intercala um período de convivência na sala de aula (1.800 horas de tempo escola) e outro no campo (600 horas de tempo comunidade). Os anos de 2013 e 2014 contaram com a inserção de 55.849 e 89.863 alunos, respectivamente, matriculados em 175 cursos. (Min. Desenvolvimento Agrário)

Sobre avaliações internas/externas, o site do FNDE não aponta nada específico ao PRONATEC Campo. Todas as Resoluções entre 2013 e 2017 se referem ao PRONATEC apenas.

No TCU, a busca pelo termo “PRONATEC Campo” mostrou resultado zero. Com apenas PRONATEC resultou em 33 “Processos sobre o Uso de Recursos” em 21/01/2017.

Tabela 6 – Brasil: quantidade de processos no TCU por ano e situação em 20/11/2017

Ano	Qtde	Aberto	Encerrado
2013	01	-	01
2014	05	-	05
2015	19	04	15
2016	04	01	03
2017	04	01	03
Total	33	06	27

Fonte: Tribunal de Contas da União.

Na CGU, a busca resultou em Processos de “Avaliação dos Resultados de Gestão/PRONATEC” em Institutos Federais do DF e SE (2014) e do RS, TO, PE, RJ, SE (2015) e no SNA – SENAI (RS, RO, RN, PR), SENAC (RS, RO, RN, PR, RJ) e SESCOOP²⁴ (RN, PR), todos em 2015, e “Avaliação da Execução de Programas de

²⁴ Serviço Nacional de Aprendizagem Cooperativismo.

Governo – PRONATEC”, em que as Unidades Examinadas foram SENAC, SETEC/MEC e SENAI. A maioria dos processos indica fase “exploratória” e /ou de “avaliativa”.

A busca por informações no Estado de São Paulo alcançou os Relatórios de Gestão Exercícios 2014, 2015 e 2016 do Instituto Federal de São Paulo, em que a única referência ao PRONATEC Campo se dá em 2014, (p. 202), no item 13.1.1 – Ações e Eventos de Extensão: 13.1.1.5 – 1º Seminário Estadual do PRONATEC Campo.

Realizado em 11/12/2004 nas dependências das Faculdades Integradas de Bauru (FIB), com organização do Ministério da Educação (MEC), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFS) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em parceria com a Prefeitura Municipal de Bauru, por meio da Secretaria de Agricultura e Abastecimento (SAGRA) e as Faculdades Integradas de Bauru (FIB). (Prefeitura de Bauru²⁵, 11/12/2014).

Mais uma vez as avaliações são pontuais, em experiências localizadas ou voltadas apenas a execução financeira e estrutural do Programa.

Por outro lado, a inclusão dos Serviços Nacionais de Aprendizagem– SNA, que integram o sistema federal de educação e, especialmente do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR (no caso do PRONATEC Campo), recebeu críticas de organizações que contribuíram para constituição da política de educação do campo como a CONTAG e o FONEC:

Reafirmamos o posicionamento da CONTAG de que, a nosso ver, a inserção do Sistema S, como um todo no PRONATEC, e especialmente do SENAR, nas ações do PRONATEC/PRONACAMPO, são contrárias as orientações que este Ministério vem adotando nos últimos anos (CONTAG, 2012, p. 5).

Sua ênfase está em garantir elementos de política pública que permitam avançar na preparação da mão de obra para o agronegócio ou diminuir os focos de conflito com os camponeses, suas organizações de classe. Nessa perspectiva, o PRONACAMPO não é linearmente contra os trabalhadores, mas também não representa a vitória do polo do trabalho na definição da política (FONEC, 2013, p. 17).

Para Kuhn (2015, p. 231), o PRONATEC é a parte do PRONACAMPO em que melhor se poderá visualizar a disputa em torno da educação do campo. Nesse contexto, a diferença residiria no fato de que a formação no PRONATEC Campo se daria “para” o trabalho e não “desde” o trabalho como define a Educação do Campo, resultado das lutas dos movimentos sociais.

²⁵ <http://www.bauru.sp.gov.br/Materia.aspx?n=18188>. Acesso em: out. 2017.

D’Agostini e Vendramini (2014, p.13) afirmam que o “PRONATEC Campo representa a perspectiva empreendedora e empresarial para os jovens do campo, uma formação voltada para o mercado local”. A essa perspectiva se contrapõem, especialmente, as ações de formação do MST, da Pastoral da Terra e de outras organizações.

“Vamos ensinar a transformar qualquer propriedade em um excelente negócio.” (SENAR, 2012, p.3). Essa frase está no texto de apresentação do caderno Empreender no Campo, Manual do Facilitador, do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, dedicado à educação profissional no campo brasileiro e que explicita talvez o melhor exemplo das contradições que envolveram o PRONATEC Campo. Inclusive se atentarmos, especificamente, para as políticas agrárias no estado de São Paulo, há que se destacar o fato de haver na estrutura de governo o Fundo de Expansão do Agronegócio Paulista (FEAP), da Secretaria Estadual de Agricultura e Abastecimento (SAA), cuja existência evidencia a opção por não aderir aos programas de formação aqui analisados, desconsiderando outras possibilidades de produção no espaço rural.

A preponderância do agronegócio na economia e na articulação de uma apropriada “política de sustentabilidade”, explorada por empresas como a Souza Cruz e a Monsanto em projetos de educação do campo, demonstra que a disputa não se esgota na implementação de cursos. Pelo contrário, desvelam essas forças em luta.

2.5 Uma Síntese do Capítulo

Este capítulo teve um longo percurso, desde o princípio educacional na ainda Colônia brasileira, buscando identificar sua relevância (ou a ausência) nas inserções da educação direcionada às populações do campo, até as recentes prerrogativas adquiridas pelo agronegócio no processo de pensar o campo e sua gente. Nesse propósito, detalhamos alguns programas e ações, implementados em diferentes períodos e sob diferentes contextos políticos e econômicos do país até chegarmos ao objeto desse estudo, o PRONACAMPO, cuja criação englobou uma série de outros programas, considerando as inspirações e os objetivos que orientaram sua formulação, e sob quais conjunturas político-administrativas sua implementação ocorreu.

O que mais caracteriza esse percurso é o conflito, seja de interesses e intencionalidades, seja de necessidades e direitos, mas sempre permeando ações de diversos setores, englobando uma série de atores – agentes públicos e movimentos

sociais, trabalhadores e burguesia, latifundiários e camponeses, na construção de uma política pública de educação realmente voltada para e do campo.

Nesse contexto, vale ressaltar que as organizações que compõem o FONEC, entre os quais estão os mesmos membros do Movimento por uma educação do campo, emitiram declaração que contraria os discursos governamentais:

O formato de programa, a lógica de sua formulação, suas ausências e ênfases nos permitem situar o Pronacampo muito mais próximo a uma política de “educação rural”, no que esse nome encarna historicamente na forma de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país, do que das ações e dos sujeitos que historicamente constituíram a prática social identificada como Educação do Campo. (FONEC, 2012, p.1).

As críticas ao PRONACAMPO reforçam a existência de conflitos que permeiam a disputa de projetos conceitualmente diferentes para o campo, enquanto espaço territorial, populacional, social e econômico.

CAPÍTULO 3: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NO ESTADO DE SÃO PAULO

A Educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática. (Paulo Freire)

O estado de São Paulo, com 44,4 milhões de habitantes (segundo estimativa do IBGE para 2016), distribuídos em 645 municípios, concentra 21,7% da população total do Brasil.

De acordo com o Censo de 2010, dos 41 milhões de habitantes do Estado, 95,9% viviam em cidades, enquanto 4,1% da população viviam no campo. Comparativamente, no Brasil, 15,65% da população viviam em situação rural contra 84,35% em situação urbana.

Com os dados do Censo Demográfico do IBGE das últimas cinco décadas, é possível estabelecer uma linha do tempo na evolução do processo de urbanização do Brasil e de São Paulo, na qual é possível perceber que a predominância da população urbana sobre a rural, no estado de São Paulo, aconteceu antes que no restante do país. Em termos nacionais, em 1980 a população urbana supera a rural, consequência do apogeu do êxodo rural e da urbanização ocorridos na década de 1970. Em São Paulo, já em 1970 o Censo registrava que a população urbana era de 82,36%, em contraste com os 17,64% que viviam na zona rural.

Tabela 7 – População segundo a situação do domicílio no Brasil e em São Paulo (1960/2010)

ANO/CENSO	Situação do domicílio	BRASIL/pessoas	%	SP/pessoas	%
1960 ¹	URBANA	32.004.817	45,72	8.149.979	66,67
	RURAL	38.987.526	54,28	4.824.720	33,33
1970 ¹	URBANA	52.904.744	56,39	14.432.244	82,36
	RURAL	41.603.839	43,61	3.526.449	17,64
1980 ¹	URBANA	82.013.375	67,77	22.494.328	92,00
	RURAL	39.137.198	32,23	2.880.871	8,00
1991 ²	URBANA	110.875.826	75,35	29.272.927	93,55
	RURAL	36.041.633	24,65	2.273.546	6,45
2000 ²	URBANA	137.755.550	81,66	34.531.635	94,45
	RURAL	31.835.143	18,34	2.437.841	5,55
2010 ²	URBANA	160.925.792	77,87	39.585.251	95,90
	RURAL	29.830.007	22,13	1.676.948	4,10

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010.

Legenda: (1) População recenseada. (2) População residente.

Esses dados, organizados de acordo com os conceitos de rural e urbano utilizados pelo IBGE, demonstram um declínio no número de pessoas domiciliadas no

meio rural e são contestados por diversos autores. De acordo com Souza (2017), o conceito de ruralidade é importante para se refletir sobre o campo brasileiro, em particular sob a óptica da diversidade sociocultural e da densidade demográfica. Para Veiga (2002, resenhado por ORTEGA, 2002, p. 186), os resultados do Censo são baseados em uma regra equivocada que define como urbana toda e qualquer sede de município, até mesmo as sedes distritais, sem considerar a densidade populacional. Para ele, são rurais os municípios de pequeno porte, que possuem até 50 mil habitantes e menos de 80 hab./km², e de médio porte, os quais registram uma população no intervalo de 50 a 100 mil habitantes, ou cuja densidade supere os 80 hab./km², mesmo que tenham menos de 50 mil habitantes; segundo o autor, seriam de fato centros urbanos os municípios com mais de 100 mil habitantes. A partir desse critério, 80% dos municípios brasileiros seriam rurais. Em São Paulo, se fossem computados só os dados populacionais, 570 municípios poderiam ser considerados rurais.

Para Munarim e Schmidt (2013), o IBGE considera os limites “administrativos” entre rural e urbano, estabelecidos em leis municipais. O “rural” resultante é, em geral, produto de objetivos fiscais e termina sendo, simplesmente, o que “não é urbano” ou o que “sobra”.

Não é demais recordar que a declaração final da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (CNEC, 2004) defendeu “a mudança da forma arbitrária atual de classificação da população e dos municípios como urbanos e rurais; ela dá uma falsa visão do significado da população do campo em nosso país, e tem servido como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas a ela”. (MUNARIM; SCHMIDT, 2013, p. 23)

Feito esse parêntese e, embora reconhecendo e apoiando as considerações dos autores citados, somos compelidos a retornar aos dados “oficiais” como forma de dar continuidade ao trabalho proposto.

As Notas Estatísticas relativas ao Censo Escolar do INEP/2016 informam que as redes públicas do país possuíam 48.817.478 estudantes (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos) na modalidade presencial, dos quais, 5.581.021 (11,4% do total) eram estudantes de escolas localizadas em zonas rurais.

De acordo com a Sinopse Estatística do Censo Escolar/IBGE, o retrato da Educação Básica Pública de São Paulo, por localização, dependência e percentuais Rural x Urbano em 2016 era o seguinte:

Tabela 8 – São Paulo: matrículas da educação básica pública (2016)

M A T R Í C U L A S	E B	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
	Docentes	376.274	10.950	2,9	194.606	4.757	2,4	181.668	6.193	3,4
	Escolas	16.970	1.285	7,5	5.344	373	6,9	11.626	912	7,8

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

Ao buscar informações mais detalhadas sobre a população residente em área rural, no estado de São Paulo, o Censo do IBGE/2010 registrava 1.676.948 pessoas (contra os 1.595.612 habitantes informados pela Fundação SEADE, em 2016), discriminadas por idade:

Tabela 9 – São Paulo: população residente na zona rural, por idade

Grupo de Idade	Nº de Pessoas	Grupo de Idade	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.

Pode-se inferir que houve uma queda de 4,86% de residentes na zona rural de São Paulo, entre 2010 e 2016. Mas, mesmo assim, se nos restringirmos apenas às pessoas entre 5 e 14 anos (obrigatoriedade de estar matriculadas), teríamos 279.002 potenciais estudantes. Aplicando o percentual de redução da população rural nesses 6 anos, restariam 268.000 crianças/jovens para matricular. Retomando o quadro dos dados do Censo 2016, temos 157.535 alunos matriculados na zona rural. Ou seja, há um déficit de escolas localizadas no campo que poderiam atender algo em torno de 100 mil matrículas só nessa faixa etária e que demandam transporte escolar para estarem em escolas urbanas, como exposto no capítulo 1.

Na educação profissional para jovens e adultos do campo, foco deste nosso trabalho, considerando a população entre 15 e 29 anos (422.927) e as matrículas na educação profissional em dependência rural (11.917), percebe-se que o atendimento se deu em 2,81% apenas. Nesse contexto, atentar para os números de analfabetos de 15 anos ou mais em São Paulo (1.314.968), sendo que 92% desse total (1.208.467) são pessoas de 15 anos ou mais que residem na zona rural, desvela a necessidade de processos de alfabetização e escolarização nesses espaços.

3.1. Breve Retrospecto de Desconsiderações e Retrocessos

A consulta à bibliografia torna possível fazer um breve retrospecto sobre a educação paulista nas escolas rurais. No período da Primeira República, nas áreas rurais paulistas, predominou a escola primária isolada, com um único professor e alunos de idades e níveis de escolarização diferentes, em uma mesma sala. Conforme Souza (2012, p.39), “ao mesmo tempo em que se solidificava a compreensão dos grupos como escola modelar”, as escolas isoladas foram “consideradas como um mal necessário cujo desaparecimento do cenário educacional era o mais desejável”.

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 reunidas²⁶ 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).

Quase três décadas depois, em 1957, funcionavam no estado de São Paulo, 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), observando-se um elevado crescimento da rede de escolas isoladas. De acordo com 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

²⁶ [...] 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).

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).

Assim, entre as décadas de 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 (Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933 – SÃO PAULO, 1933), nos Grupos Escolares Rurais (Decreto n. 6.047, de 19 de agosto de 1933 – SÃO PAULO, 1933b) e nas denominadas Escolas Típicas Rurais (Portaria 31, de 1 de setembro de 1945), todas fechadas pela reforma de 1968 (Decreto nº 50.133 de 02/08/1968) que extinguiu formalmente experiências de educação rural, enfatizando a escola primária comum, conforme Azanha (2004).

Na década de 1980, de acordo com 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. Esse processo foi intensificado nas décadas seguintes.

Segundo levantamento apresentado por Di Pierro e Andrade (2009), pode-se afirmar que houve continuidade na involução dos quadros de escolas públicas estaduais em zonas rurais paulistas. De acordo com os números levantados pelas autoras (2009), entre 1995 e 2005, o número de escolas autônomas estaduais caiu de 660 para 219 ou 66,8% em 10 anos. Nas escolas estaduais unidocentes vinculadas, a queda foi ainda mais significativa com 91,5% de redução, passando de 3.157 escolas em 1995, para 266 em 2005. No mesmo intervalo de tempo, as escolas municipais autônomas aumentaram de 75 em 1995, para 644 em 2005 ou 756% e, as unidocentes municipais aumentaram 137,45%, passando de 294 para 698, no mesmo período. Essas quedas e ampliações

resultaram, em 2005, um total de 485 escolas rurais estaduais (isoladas e unidocentes) e 1.342 municipais (isoladas e unidocentes).

De acordo com dados do Censo Escolar/ INEP 2016, o Brasil tem 63.049 escolas rurais, sendo que 1.245 estão em São Paulo. Agregando-se estes dados, teríamos a seguinte panorâmica das escolas rurais no estado de São Paulo, período 2005-2016:

Tabela 10 – São Paulo: involução de escolas rurais (2005-2016)

ESCOLAS/ANO	2005 (isoladas e unidocentes)	2016	Variação
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.

Nesse contexto, destacam-se 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).

O Censo Escolar/INEP/2016 aponta que existem 4.400 escolas em área de assentamento, no Brasil. Registros do INCRA/2014 identificam 270 assentamentos rurais em São Paulo, distribuídos em 96 municípios de 14 regiões administrativas e 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 localizadas em 34 assentamentos rurais. Ou seja, apenas 1% das escolas localizadas em assentamentos no Brasil. E atendendo 16,2% dos assentamentos paulistas, o que, certamente, amplia a demanda por transporte escolar.

Com relação ao transporte escolar, sua ampliação no estado coincide com o processo de fechamento das escolas rurais, desencadeado a partir da década de 1980, tornando-se, segundo Vasconcelos (1985), claro o processo de esvaziamento do ensino rural tendo o transporte escolar como fator indutor de aceleração desse esvaziamento.

O rápido retrospecto sobre a oferta de educação rural/do campo pelo estado de São Paulo mostra a tendência de nucleação urbana dessa modalidade educacional, e um

descaso para com as populações do campo, mesmo com a obrigação constitucional de oferta compartilhada entre os entes federados.

Tudo o que foi evidenciado neste capítulo expõe a conjuntura de ausência das políticas públicas voltadas para a educação do campo em São Paulo. 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 PROEJA, nem localização em área rural para as cerca de 1.000 escolas que ofertam EJA no estado.

A não realização em São Paulo do Seminário de Educação do Campo, proposto e financiado pela SECADI/MEC e promovido em parceria com Secretarias Estaduais em 25 outros Estados, sob a alegação de “ausência de população campesina”, conforme relato do professor André Lázaro a CADERNOS CENPEC, em 2012, mais do que sinalizar, explicita uma política de negação de acesso aos direitos subjetivos constitucionais garantidos aos demais cidadãos brasileiros.

Em entrevista com Adriana Aparecida Oliveira, técnica do Núcleo de Inclusão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, setor responsável pela política estadual para o campo, perguntamos quais são as diretrizes e as ações do governo do estado de São Paulo destinadas aos jovens e adultos campesinos.

A EJA está presente nas Escolas e Centros de EJA – CEEJA em todo o Estado, inclusive nas regiões rurais e assentamentos, as orientações pedagógicas para o atendimento para este público baseiam-se em oferecer por meio do Currículo do Estado de São Paulo, condições de adequação ao contexto do estudante, valorizando sua condição de trabalhador, suas experiências escolares anteriores, ou não, além da linguagem e do eixo do mundo do trabalho (OLIVEIRA, 2016).

Quando arguidos em relação à política de EJA para o Campo, em questionário (anexo D) encaminhado à SEE-SP sobre parceria com o governo federal no âmbito do PRONACAMPO para desenvolver ações com os jovens e adultos do campo no estado, a resposta foi apenas “não”. Sobre os motivos para a não efetivação da parceria, a resposta foi: “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.

3.2 Relações Intergovernamentais para a oferta educacional

A organização compartilhada da educação brasileira, consequência do modelo federativo descentralizado adotado no país desde a primeira Constituição da República (1891), evoluiu até chegar ao atual arcabouço legal, com a autonomia dos entes federativos e oferta educacional regulada nas instâncias administrativas locais (estados e municípios), razão pela qual, muitas vezes, há um descompasso nas ações entre as três esferas de governo.

A Constituição Federal, ao estabelecer como competência comum da União, Estados, Distrito Federal e Municípios “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e a ciência” (art. 23, V), pressupõe o compartilhamento de responsabilidades entre os entes federativos na garantia do direito à educação, prevendo ainda a definição em leis complementares “de normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem estar em âmbito nacional” (art. 23, parágrafo único).

A Constituição fez escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado no qual se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo e recíproco que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de arenas públicas de decisão (CURY, 2002, p. 3).

Para Elie Ghanem (2010, p.195), “o artigo 211 da Constituição é explícito em obrigar os entes federados – União, os estados, o Distrito Federal e os municípios – a organizarem seus sistemas de ensino em regime de colaboração.” E ainda, “o mesmo artigo 211 ordena aos entes federados que definam formas de colaboração na organização de seus sistemas de ensino”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/96 enfatiza o “regime de colaboração” na definição das competências dos entes federados (art. 8º, inciso I, art.9º, inciso IV, art. 10, inciso II e art. 11, inciso I e parágrafo único), de modo a estabelecer as competências e diretrizes da educação básica, assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades e os recursos financeiros em cada uma das esferas para a oferta educacional.

Junte-se a isso a Emenda Constitucional nº 59/99, que altera o art. 214, estabelecendo que o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, terá como

objetivo articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas, e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

Já a Emenda Constitucional nº 53, de 20 de dezembro de 2006, avançou no sentido de esclarecer o regime de colaboração, especialmente na questão financeira, mas remeteu a regulamentação para leis complementares:

Art. 1º. A Constituição Federal passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 23.

Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional

Art. 30. Compete aos Municípios:

[...]

VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental (BRASIL, 2006)

[...]

Art. 3º. É dada nova redação aos parágrafos 2º do artigo 211 da Constituição Federal e nele são inseridos mais dois parágrafos passando a ter a seguinte redação:

Art. 211. [...]

Parágrafo 1º. A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. (BRASIL, 2006)

A diferença entre regime de colaboração e de cooperação refere-se à forma pela qual as políticas educacionais se articulam entre os sistemas de ensino. Conforme visto mais acima, a LDB elegeu o regime de colaboração como forma de propiciar a articulação dos sistemas (art. 8º).

Para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE (2009)²⁷, essa articulação só é possível em âmbito de decisões de governos, ou seja, pelo princípio da adesão voluntária, colabora quem quer. Já o regime de cooperação pauta-se na institucionalização das relações entre os sistemas, independente de ações de

²⁷ Este texto foi produzido como uma colaboração para a discussão do tema geral da CONAE 2014: “O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração”.

governos, e traduz a forma escolhida pela Constituição para implementar as políticas educacionais.

Segundo o Conselho Nacional de Educação, conforme Portaria CNE/CP nº 10/2009, que deu publicidade ao documento “Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011 – 2020”, um dos principais obstáculos para o não atendimento das metas do Plano Nacional de Educação (2001-2011) foi a ausência de normatização do sistema nacional de educação e do regime de colaboração.

A CONAE/2014, com o tema “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”, abordou a questão da colaboração entre os entes federados como elemento constitutivo do Sistema Nacional de Educação:

É fundamental o pacto federativo, construído na colaboração e coordenação entre os entes federados e sistemas de ensino, em prol da garantia do direito à educação de qualidade para todos. Ou seja, a coordenação e a cooperação federativa, fruto da organização territorial e política, caracterizada pela distribuição de responsabilidades e repartição de competências (concorrentes e comuns), bem como das políticas nacionais e da descentralização, como definido pela CF/1988, devem constituir a base do regime de colaboração e, no campo educacional, das diretrizes da União e dos demais entes federados (estados, Distrito Federal e municípios) (CONAE, Documento Final, 2014, p.13).

Após a política de fundos, FUNDEF – 1996 e FUNDEB – 2007, e com a criação do Plano de Ações Articuladas e do Plano de Desenvolvimento da Educação em 2006, prevalece a “parceria” entre os entes por meio da adesão de estados e municípios a políticas e programas de iniciativa do Ministério da Educação, que os desenvolve em colaboração com os Sistemas Estaduais e Municipais de Ensino, desenhando propostas a serem adotadas por estados e municípios.

Esses programas e ações dependem de recursos, transferidos entre as partes. No Brasil, de acordo com Fernandes e Duarte (2012) e Abraham (2013), o sistema de transferências tributárias a estados e municípios surgiu com a Constituição de 1946 (art. 15, parágrafo 2º), que estabeleceu o mínimo de 60% do imposto único sobre a produção, comércio, distribuição e consumo, arrecadado pela União, a ser transferido a esses entes, proporcionalmente à sua superfície, população, consumo e produção.

Em 1965, a EC nº 18/1965 realiza uma Reforma Tributária e, em 1966, é instituído o Código Tributário Nacional que subsiste até hoje por recepção constitucional, diz Abraham (2013). Em 1967, a nova Constituição recepcionou os artigos da EC n. 18 que tratavam do Fundo de Participação dos Estados, todavia, “esses

dispositivos foram alterados diversas vezes, refletindo as mudanças no ambiente político durante o governo militar” (FERNANDES e DUARTE, 2012, p. 16). A Constituição de 1988 consolidou o Fundo de Participação dos Estados e o Fundo de Participação dos Municípios, ampliou e solidificou a autonomia de estados e municípios.

De acordo com o Tesouro Nacional, as transferências fiscais da União para Estados, Distrito Federal e Municípios podem ser classificadas em duas grandes categorias: obrigatórias e discricionárias. O primeiro grupo compreende aquelas decorrentes de imposição legal, ou pela Constituição Federal ou por lei infraconstitucional, enquanto o segundo grupo abrange os repasses que devem observar no momento da transferência a regulamentação da matéria e estão condicionadas à celebração de instrumento jurídico próprio entre as partes. As transferências discricionárias podem ser voluntárias, por delegação ou específicas. Os recursos do Fundo de Participação dos Estados – FPE e do Fundo de Participação dos Municípios – FPM, como o FUNDEB, são transferências obrigatórias, já os recursos para o PROJOVEM, por exemplo, estão na conta de transferências discricionárias específicas.

Transferências Específicas são aquelas cujo atendimento de requisitos fiscais pelo beneficiário é dispensado por lei, e normalmente estão relacionadas a programas essenciais de governo. Elas exigem a celebração de um instrumento jurídico entre as partes envolvidas, e a sua execução orçamentária tem caráter discricionário, apesar de algumas delas serem definidas como transferências obrigatórias ou automáticas por intermédio de leis específicas. (TESOURO NACIONAL, 2016)

As transferências de recursos, aliadas às competências compartilhadas entre os entes federados e às políticas de participação e controle social, ampliaram as possibilidades de gestão de políticas públicas, resultando em maior demanda por novas formas de organização da oferta pública, de modo a atender às necessidades da sociedade e dos próprios órgãos, sejam esses gestores ou parceiros na execução do serviço público. Essas políticas de participação e controle social, inexistentes no período ditatorial, foram impulsionadas no processo de redemocratização do país, uma vez que a “autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação” (LIBÂNEO, 2008, p. 102).

Segundo Lück (2009), essa nova consciência sobre gestão – resultado do movimento social, associado à democratização das organizações – requer a participação ativa de todos que atuam na sociedade para a tomada de decisão, o planejamento participativo e a capacidade de resposta urgente aos problemas da existência e da

funcionalidade das organizações, a exemplo dos Consórcios e do Programa Territórios da Cidadania.

Os Consórcios, surgidos com o advento da Emenda Constitucional 19/98, se destinam à gestão associada de serviços públicos, disciplinados em cada esfera mediante lei própria. De acordo com o Guia dos Consórcios Públicos (BATISTA, 2011, p. 21), “a descentralização tornou dinâmica a gestão dos municípios e esse contexto de novas e complexas atribuições motivou o surgimento dos Consórcios Públicos”.

Para Abicalil (2013, p. 810), os Consórcios representam “uma atualização importante da estrutura pública na tentativa de reversão do estrangulamento das capacidades públicas, pulverizadas na chamada autonomia federativa”.

Não resta dúvida de que o recurso à aliança *entre governos* para a ação coordenada é uma solução importante para a consecução de políticas públicas de alcance universal, particularmente quando envolve competências concorrentes dos entes federativos no exercício do dever público e na garantia de direitos civis. No caso da educação, como já visto, é um imperativo constitucional. (ABICALIL, 2013, p. 812-813)

Os consórcios públicos permitem a participação da União e dos estados, em conjunto com os municípios, sendo que a União participará apenas de consórcios públicos em que o estado, sede dos municípios consorciados, também participe (Lei 11.107, art. 1º, § 2º).

Em São Paulo, segundo o Observatório dos Consórcios Públicos e Federalismo – OCPF²⁸ e a Associação Paulista de Municípios²⁹, incluindo a temática ‘educação’ encontramos apenas três consórcios:

- ✓ Consórcio Intermunicipal Grande ABC (1990) – objetiva o desenvolvimento regional, incluindo Educação, Cultura, Esporte e Lazer. É o primeiro consórcio multissetorial de direito público e natureza autárquica (abril de 2010). Integrantes: Santo André, São Bernardo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. (<http://consorcioabc.sp.gov.br/>)
- ✓ Consórcio Intermunicipal de Educação do Leste Paulista – ações públicas estaduais e municipais na área de educação. Integrantes: Casa Brava, Divinolândia, Itobi, Mococa, Santa Cruz das Palmeiras, São José do Rio Pardo, São Sebastião da Gramma, Tambaú, Tapiratiba e Vargem Grande do Sul.
- ✓ Consórcio Intermunicipal do Vale do Paranapanema (CIVAP) – projetos e ações regionais, relacionados às áreas de Meio Ambiente, Obras, Gestão, Planejamento, Agricultura, Educação. Integrantes: Assis, Borá, Campos

²⁸ <http://www.ocpf.org.br/>.

²⁹ <http://www.apaulista.org.br>.

Novos Paulista, Cândido Mota, Cruzália, Echaporã, Estância Turística de Paraguaçu Paulista, Florínea, Ibirarema, Iepê, João Ramalho, Lutécia, Maracaí, Nantes, Ocaçu, Oscar Bressane, Palmital, Pedrinhas Paulista, Platina, Quatá, Rancharia, Santa Cruz do Rio Pardo, Taciba e Tarumã.
(<http://www.civap.com.br/>)

Cabe destacar o Arranjo de Desenvolvimento da Educação – ADE, definido como instrumento de gestão pública para assegurar o direito à educação de qualidade em determinado território, bem como para contribuir na estruturação e aceleração de um sistema nacional de educação, no art. 1º da Resolução CEB/CNE Nº 1, de 23 de janeiro 2012. Encontramos, no Centro de Liderança Pública³⁰, um Arranjo de Desenvolvimento da Educação – ADE em São Paulo:

- ✓ ADE Noroeste Paulista – implantar e estimular políticas públicas efetivas na área da educação para o desenvolvimento da região. Integrantes: Álvares Florence, Américo de Campos, Aspásia, Cardoso, Cosmorama, Dirce Reis, Dolcinópolis, Fernandópolis, Floreal, Gastão Vidigal, General Salgado, Indaporã, Jales, Macedônia, Magda, Marinópolis, Meridiano, Mesópolis, Mira Estrela, Monções, Nhandeara, Nova Canaã Paulista, Nova Castilho, Nova Luzitânia, Olímpia, Ouroeste, Parisi, Pedranópolis, Pontalinda, Pontes Gestal, Populina, Riolândia, Rubineia, Santa Albertina, Santa Clara D'Oeste, Santa Fé do Sul, Santa Rita D'Oeste, Santa Salete, Santana da Ponte Pensa, São Francisco, São João do Iracema, Sebastianópolis do Sul, Três Fronteiras, Tanabi, Turiuba, Urânia, Vitória Brasil e Votuporanga (Sede).
(<http://arranjoeducacionalpaulista.blogspot.com.br/>)

Já o Programa Territórios da Cidadania– PTC, lançado pelo governo federal em 2008, era um intento de gestão intersetorial e interministerial, englobando ações de 22 ministérios, sob a coordenação da Casa Civil, Secretaria Geral da Presidência da República, Ministério do Planejamento e MDA, e funcionando por meio de Comitê Gestor, Grupos Interministeriais de Execução e Acompanhamento, Comitês de Articulação Estaduais e Colegiados Territoriais.

Estruturado como uma estratégia de desenvolvimento regional sustentável e garantia de direitos sociais, é voltado às regiões mais necessitadas, especialmente no meio rural, com objetivo de levar o desenvolvimento econômico e universalizar os programas básicos de cidadania em sete Grupos de Ações: 1) Direitos e desenvolvimento social; 2) Organização sustentável da produção; 3) Saúde, saneamento e acesso à água; 4) Educação e cultura; 5) Infraestrutura; 6) Apoio à gestão territorial; e 7) Ações fundiárias.

³⁰ <http://www.clp.org.br/>.

O programa trabalha com base na integração das ações do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, em um plano desenvolvido em cada território, em que onde haverá um Conselho Territorial composto pelas três esferas governamentais e pela sociedade e que determinará um plano de desenvolvimento e uma agenda pactuada de ações.

Dessa forma, o Governo Federal inova na sua capacidade de realizar gestão integrada de ações setoriais, já que, no desenho do Programa, estão previstos instâncias territoriais e de articulação interfederativa; um nível local, os Colegiados; um nível estadual, o Comitê de Articulação Estadual (CAE); e um nível nacional, o Comitê Gestor Nacional. (BUTTO e BERMEGUY, 2014, p. 14)

O Comitê Gestor Nacional reúne os Ministérios parceiros do programa, define os territórios atendidos, aprova diretrizes, organiza as ações federais e avalia o programa. O Comitê de Articulação Estadual, composto pelos órgãos federais que atuam no Estado, pelos órgãos estaduais indicados pelo Governo do Estado e por representantes das prefeituras dos territórios, apoia a organização dos territórios, fomenta a articulação e a integração de políticas públicas e acompanha a execução das ações do programa. O Colegiado Territorial, composto paritariamente por representantes governamentais e pela sociedade civil organizada em cada Território, é o espaço de discussão, planejamento e execução de ações para o desenvolvimento do território. Ele define o plano de desenvolvimento, identifica necessidades, pactua a agenda de ações, promove a integração de esforços, discute alternativas para o desenvolvimento do território e exerce o controle social do programa (BRASIL, 2009).

Um destaque para as ações do Programa Territórios da Cidadania está na obrigatoriedade das Secretarias de Educação de destinar, no mínimo, 42% das vagas dos cursos de formação profissional do PROJOVEM – Saberes da Terra para agricultores residentes nos Territórios da Cidadania, quando de elaboração dos projetos, conforme a Resolução do FNDE nº 45/2009.

Projeto Saberes da Terra surgiu, para o Território com o intuito de superar algumas dificuldades enfrentadas pelos/as agricultores/as familiares em suas atividades de produção, abrindo assim espaços e possibilidades concretas da afirmação de novos referenciais capazes de dialogar com a prática desses/as agricultores/as na busca de um aprofundamento no conhecimento técnico-científico e de desenvolver melhores possibilidades para esses sujeitos darem respostas práticas às necessidades básicas para a sua existência. (COSTA, 2010, p. 131)

Em 2015, todos os estados e o Distrito Federal contavam com esses territórios, conforme quadro abaixo.

Quadro 2 – São Paulo: territórios da cidadania

TERRITÓRIO/DADOS	MUNICÍPIOS
Vale do Ribeira: área de 18.112,80 km². População total: 443.325 habitantes, sendo 114.995 em área rural (25,94%). 7.037 agricultores familiares, 159 famílias assentadas, 33 comunidades quilombolas e 13 terras indígenas. IDH médio é 0,75.	Cajati, Cananeia, Iguape, Iporanga, Itaóca, Itariri, Jacupiranga, Juquiá, Juquitiba, Pariquera-Açu, Apiaí, Pedro de Toledo, Peruíbe, Registro, Sete Barras, Ilha Comprida, Barra do Chapéu, Barra do Turvo, Eldorado, Itapirapuã Paulista, Miracatu, Ribeira, Ribeirão Branco, São Lourenço da Serra e Tapiraí.
Sudoeste Paulista: área de 10.063,60 km². População total: 312.073 habitantes, sendo 67.415 em área rural (21,60%). 6.605 agricultores familiares, 415 famílias assentadas, 1 comunidade quilombola e 2 terras indígenas. IDH médio é 0,73.	Barão de Antonina, Buri, Itapeva, Itaporanga, Itararé, Taquarituba, Bom Sucesso de Itararé, Capão Bonito, Coronel Macedo, Guapiara, Taquarivaí, Taquarivaí, Nova Campina, Ribeirão Grande e Riversul.
Pontal do Paranapanema: área de 18.441,60 km². População total: 583.766 habitantes, 59.911 em área rural (10,26%). 12.349 agricultores familiares, 5.853 famílias assentadas. IDH médio é 0,80.	Alfredo Marcondes, Álvares Machado, Anhumas, Emilianópolis, Euclides da Cunha Paulista, Iepê, João Ramalho, Caiuá, Marabá Paulista, Martinópolis, Mirante do Paranapanema, Nantes, Narandiba, Taciba, Piquerobi, Caiabu, Pirapozinho, Presidente Bernardes, Presidente Epitácio, Presidente Prudente, Presidente Venceslau, Rancharia, Regente Feijó, Ribeirão dos Índios, Rosana, Sandovalina, Santo Anastácio, Santo Expedito, Teodoro Sampaio, Indiana, Tarabá e Estrela do Norte.

Fonte: MDS – Sistema de Informações Territoriais.

Durante a entrevista com a professora Maria das Graças Correia de Almeida, Coordenadora Geral de Políticas Pedagógicas para a Juventude, em 2016, na SECADI/MEC, fomos informados de que 330 municípios dos Territórios da Cidadania fizeram a adesão direta ao PROJOVEM Campo, dentre os quais apenas um município paulista.

Então, os 1.830 municípios, que integram os 120 Territórios da Cidadania, também puderam fazer a adesão ao programa. Então, 330 municípios aderiram ao Projovem Campo; quer dizer, nós tivemos um crescimento muito grande em número de entes executores. Bom, então, desses 330, sinto muito lhe dizer, que apenas um município de São Paulo fez a adesão. O município é Barra do Turvo. (ALMEIDA, 2016)

A inclusão dos municípios dos Territórios da Cidadania foi motivada pela possibilidade de contemplar as pequenas cidades com o Programa, especialmente se considerarmos que a população rural é proporcionalmente maior quanto menor for o número de habitantes no município, conforme se pode observar na tabela:

Tabela 11 – Brasil: distribuição da população por número de habitantes nos municípios brasileiros

MUNICÍPIOS/POPULAÇÃO	% POP. RURAL	% POP. URBANA
Até 5 mil Habitantes	43,7	56,3
De 5.001 a 10 mil Habitantes	40,0	60,0
De 10.001 a 20 mil Habitantes	39,2	60,8
De 20.001 a 30 mil Habitantes	32,8	67,2
De 30.001 a 40 mil Habitantes	30,0	70,0
De 40.001 a 50 mil Habitantes	22,7	77,3
Acima de 50 mil Habitantes	5,8	94,1

Fonte: IBGE, Censo 2010.

Duas referências, de âmbito geral, sobre a ligação entre territórios e educação e/ou PRONACAMPO merecem ser destacadas. Em primeiro lugar, sobre os recursos destinados ao Programa Territórios da Cidadania em 2013, equivalentes a R\$ 7,13 bilhões. “O monitoramento nos indica que todas as ações foram realizadas e a execução do recurso superou o previsto, ficando em torno de R\$ 8,7 bilhões” (BUTTO e BEMERGUY, 2014, p. 17).

Sobre o PRONACAMPO, as ações iam se ampliando conforme as demandas eram agregadas:

O Pronacampo atuou fortemente nos territórios da cidadania em 2013 e já está incluído na matriz de ações do PTC. Além disso, ao longo desse ano, o Pronacampo foi ampliado para atuar também na educação infantil, demanda fortemente defendida pelos movimentos sociais de mulheres rurais, com destaque para a Marcha das Margaridas e a Via Campesina. (BUTTO e BEMERGUY, 2014, p. 20)

Já Severine Macedo, diretora para o Desenvolvimento Territorial/MDA, em entrevista de 2016, publicada por Ascom/MDA no site do MDA³¹, afirmou:

As políticas agrícolas são centrais para pensar o desenvolvimento da agricultura familiar e do rural brasileiro, mas para pensar esse desenvolvimento de forma global é necessário trabalhar a questão da educação. A educação não é uma função de execução do MDA – é do Ministério da Educação, dos estados e municípios – mas precisamos participar e estimular esse debate sobre a educação específica para o meio rural, pois é algo que afeta muito a nossa agenda. (MACEDO, 2016)

³¹ <http://www.mda.gov.br/sitemda/noticias/territ%C3%B3rios-integrando-esp%C3%A7os>.

3.3 O Eixo III do PRONACAMPO: Implementação e Programas em São Paulo

A busca de atos legais para a educação do campo relativos ao governo estadual paulista concentrou-se em duas esferas normativas: a Secretaria de Estado de Educação – SEE/SP e o Conselho Estadual de Educação – CEE/SP.

No site da Secretaria Estadual de São Paulo, no item Legislação, não se encontra nenhuma referência específica com relação à educação do campo. Entre Etapas e Modalidades da Educação Básica com alguma norma citada estão: Educação a Distância, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Quilombola, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Infantil, Educação Profissional, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Escola de Tempo Integral.

Da mesma forma, buscamos informações no Conselho de Educação que é, antes de tudo, “um órgão público voltado para garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania” (CURY, 2006, p. 41), com existência prevista pela LDB nos diferentes sistemas de ensino. No caso do Conselho Estadual do Estado de São Paulo, os atos normativos são deliberações, pareceres e indicações, e nem todos necessitam de homologação do Secretário da Educação. Conforme Palma Filho (2012) cabe, ainda, a esse conselho, entre outras atribuições, aprovar convênios propostos pela Secretaria da Educação, bem como apreciar a aplicação dos recursos decorrentes do Salário Educação.

Inserimos a expressão “Educação do Campo” no site do CEE/ SP e não encontramos nenhum resultado. Com a expressão “Educação Rural” a primeira informação é de que o link é feito no sistema pela palavra RURAL. Assim, dos 76 resultados encontrados a maioria trata de cursos técnicos e superiores em instituições públicas e privadas com alguma referência a “rural” ou de convalidação de estudos de alunos que residem/residiram em zona rural. Dois tratam de parcerias entre SEE/SP e prefeituras para oferta de Educação Básica em área rural e três são de entidades privadas solicitando autorização para oferta de ensino fundamental (anos iniciais) em escolas rurais que foram fechadas pelo poder público.

3.3.1 PRONATEC Campo

De acordo com a Resolução nº 11, de 16 de abril de 2014, poderiam aderir ao PRONATEC Campo os 80³² municípios com o maior número de escolas no campo (nenhum é paulista); os 1.830 municípios integrantes dos 120 Territórios da Cidadania (72 em São Paulo); os estados e o Distrito Federal, para atender aos municípios de sua abrangência territorial, que não tenham feito adesão direta.

Para pôr em execução o PRONATEC Campo foram constituídos Comitês Estaduais organizados pelas Delegacias Federais do MDA e compostos por Delegado (a) do MDA, Superintendência Regional do INCRA, ofertantes, representantes de movimentos sociais e sindicais, Fórum Estadual de Educação do Campo (ou equivalente), EMATER, UNDIME, Rede Estadual de Colegiados Territoriais, Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável.

Em São Paulo, o Comitê foi criado em 13 de novembro de 2012, com representantes do INCRA, movimentos sociais, Fórum Estadual de Educação do Campo, EMATER, UNDIME, Rede Estadual de Colegiados Territoriais, Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável – CEDRS e Federação da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo – FAF (SILVA, 2012).

Conforme informou o MDA, a meta do governo é atingir 30 mil bolsas. Em São Paulo, a implantação será feita prioritariamente nos Territórios da Cidadania, e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FAF/SP) fará a articulação prioritariamente na base dos Territórios para fomentar a discussão, conforme informou Elvio Motta, Secretário Geral e de Comunicação da FAF/SP (SILVA, 2012).

O Fórum Estadual de Educação do Campo deveria ser a representação da Secretaria de Educação no Comitê. Porém, texto do I Fórum Territorial de Educação e Cultura do Campo do Pontal do Paranapanema, realizado em 28 de junho de 2013, no Auditório V da UNESP, faz indicação para que seja criado o Fórum Estadual. Ou seja, não existia na data de constituição do Comitê e não foram encontradas referências de que exista.

Com isso, é fundamental pensarmos em caráter de urgência a constituição do Fórum Estadual de Educação do Campo, assim, compreendemos uma das formas de impedimento na continuidade do fechamento das Escolas do Campo ao mesmo tempo que poderemos contribuir para construção de novas escolas; reabertura das escolas fechadas; garantir o transporte de qualidade dentro dos territórios do

³² Dos 80 municípios com o maior número de escolas do campo, 42 estão nos Territórios da Cidadania.

campo; garantir políticas e programas para qualificação dos professores e de suas condições de trabalho. (Carta de Presidente Prudente, 2013)

Cabe destacar que os órgãos públicos estaduais presentes eram a UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e o ITESP – Instituto de Terra do Estado de São Paulo.

Com base no arquivo “Demanda PRONATEC Brasil 2012”, fornecido pela Secretaria Especial da Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário – SEAD/SP, (vinculada ao MDA), os números de São Paulo, naquele ano, podem ser sistematizados conforme segue:

Tabela 12 – São Paulo: dados dos territórios paulistas inseridos na demanda PRONATEC (2012)

Territórios	Municípios	Agric. Familiar (Estabelecimentos)	Assentadas (Famílias)	Pescadores (Indivíduos)	Quilombo (Comunidades)
Andradina	11	4.580	2.683	471	0
Noroeste Paulista	36	9.021	35	831	0
Pontal Paranapanema	32	12.349	5.853	1.482	0
Sudoeste Paulista	15	6.605	415	56	1
Vale do Ribeira	25	7.037	159	3.438	33
Total	119	39.592	9.145	6.278	34

Fonte: Secretaria Especial da Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário – SEAD.

Tabela 13 – São Paulo: demanda Bolsa Formação – PRONATEC (2012)

Territórios	Bolsa Formação (Trabalhador)	Bolsa Formação (Estudante)	Total
Andradina	50	7	57
Noroeste Paulista	64	9	73
Pontal do Paranapanema	125	17	142
Sudoeste Paulista	46	6	52
Vale do Ribeira	68	9	77
Total	353	48	401

Fonte: Secretaria Especial da Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário – SEAD.

Contudo, não foram encontradas informações sobre matrículas ou parcerias em cursos do PRONATEC Campo com o estado de São Paulo. Mesmo no PRONATEC, não há registro de parcerias com órgão governamental do estado de São Paulo³³, seja como parceiro demandante da Bolsa – Formação ou como ofertante. Questionada, a SEE/SP limitou-se a nos informar que não tinha dados sobre o assunto.

³³ Os estados parceiros registrados entre 2011 e 2014 foram Alagoas, Espírito Santo, Mato Grosso, Pernambuco e Tocantins (<http://portal.mec.gov.br/index.php>).

No entanto, descobrimos a existência de um trabalho envolvendo órgãos federais (MDA, IFs), movimentos sociais e organizações locais (territórios), governos municipais, entidades e centros estaduais de formação, a começar pelo registro, feito pela Assessora Técnica do Território Vale do Ribeira – Tânia Maria Silva, por questionário:

No ano de 2012, em meados de outubro, teve início a discussão do PRONATEC Campo, por meio da apresentação do programa, pelo então delegado federal do Desenvolvimento Agrário no Estado de São Paulo, detalhando as etapas a serem seguidas para garantir uma organização eficaz na implantação do Programa nos Territórios trabalhados pelo MDA no Estado. (SILVA, 2017).

Ainda segundo Silva (2017) é no ano seguinte que se dá o início efetivo de cursos do PRONATEC, por meio do Instituto Federal de São Paulo, campus de Registro:

Em 2013, então tiveram início os três primeiros cursos *definidos pela agricultura familiar* no campus de Registro, com classes formadas por filhos e filhas de agricultores familiares e alguns adultos também, distribuídos nos cursos: agricultura familiar; agente de desenvolvimento cooperativista; e condutor de turismo de aventura. Todos foram executados no segundo semestre de 2013, e tiveram alunos de vários municípios. (grifo nosso)

Com relação a esses informes sobre os Cursos ofertados pelo IFSP Campus Registro, obtivemos dados junto ao IFSP (anexo G), através da Lei de Acesso à Informação, que nos permitem confirmar os cursos citados:

Tabela 14 – São Paulo: cursos PRONATEC Campo – IFSP Campus Registro

IFSP Campus Registro	Ano	Curso	Matriculados	Concluídos
	2013	Agricultura Familiar	20	09
	2013	Condutor de Turismo de Aventura	16	10
	2013	Agente de Desenvolvimento Cooperativista	20	13

Fonte: Pró-Reitoria de Extensão do IFSP – Lei de Acesso à Informação.

O destaque que fazemos nesse trecho da entrevista tem a ver com o fato dos cursos serem definidos pela “agricultura familiar”, num processo de participação que buscou priorizar as especificidades locais:

No Vale do Ribeira o PRONATEC Campo foi amplamente discutido com as bases da agricultura familiar e suas organizações, por meio do colegiado territorial que aglutinava as Políticas Públicas ofertadas pelo então MDA. Essa metodologia tinha o objetivo de proporcionar que a

agricultura familiar definisse os cursos prioritários para atender suas demandas de qualificação profissional, bem como os conteúdos necessários às suas especificidades, que poderiam ser inseridos junto às ementas programáticas. Para tanto, foi criada a Unidade Operacional Territorial/UOT composta por representantes do colegiado territorial, das organizações da agricultura familiar, técnicos municipais e entidades parceiras, para coordenar e participar das ações necessárias à discussão, organização e implantação dos cursos junto ao Instituto Federal unidade Registro. (SILVA, 2017)

Em 23 de abril de 2014, o Comitê Estadual do PRONATEC Campo se reuniu na sala de reuniões do INCRA/SP, com o objetivo de debater ações da implementação do PRONATEC Campo no estado. De acordo com a Memória da reunião (anexo I), cedida por Manoel Dimas Tavares–Delegado Federal Substituto, SEAD, Escritório SP, foram feitos alguns resgates de ações e reivindicações a serem encaminhadas ao MDA e informes sobre instalação de novas unidades do Instituto Federal.

Na sequência, o balanço do PRONATEC Campo nos Territórios demonstrou que, no Território Pontal do Paranapanema, foi criado um Comitê Pedagógico com a participação de representantes do Colegiado Territorial, Movimentos Sociais, Prefeituras, ITESP, INCRA e Universidades, além dos ofertantes (Instituto Federal e Centro Paula Souza) e já haviam sido preenchidas as fichas para inscrição dos cursos. Já o Território Vale do Ribeira apontou algumas dificuldades na operacionalização no SISTEC e informou que em dois municípios falta completar as turmas.

A representação do Território Itaóca informou 15 confirmações para a matrícula do curso de Agricultura Familiar e, no Território Professor Cory/Andradina, foram realizadas reuniões com a diretora da ETEC Sebastiana de Moraes e com assentados do território e já preencheram as fichas de inscrição para os cinco cursos pactuados e estão, no momento, aguardando posicionamento quanto à possibilidade de realização dos cursos aos fins de semana.

Duas questões merecem destaque, entre as relatadas na reunião: a primeira, sobre a discussão do Plano Diretor Estratégico da cidade, feita pelo representante da prefeitura de São Paulo, com destaque para a redefinição do extremo Sul da capital como zona rural (região que corresponde a 1/6 do território municipal onde está concentrada a população mais pobre e carente de políticas sociais e de desenvolvimento). Manifestou também o interesse da prefeitura em credenciar a Fundação Paulistana de Educação, Tecnologia e Cultura (FUNDATEC) como ofertante do PRONATEC Campo e de intensificar a parceria com o MDA; a segunda questão diz respeito à solicitação do representante do MST, Francisco Barros, de aprovação pelo

Comitê Estadual dos cursos demandados pelo movimento, justificando que os cursos que aparentemente não estão diretamente relacionados à temática da agricultura familiar sejam contextualizados à realidade do campo.

A questão levantada pela representação do MST encontrou eco também na Assessoria Técnica do Vale do Ribeira, visto que os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) disponibilizados pelo PRONATEC para populações camponesas não serem (ainda) específicos:

[...] havia um diálogo do MDA com a ex-presidenta Dilma Rousseff sobre se criar o PRONATEC CAMPO de fato, o Programa específico para a realidade da agricultura familiar, pois o que se realizou foi um esforço do MDA em parceria com o MEC, Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão, órgãos e secretarias afins, de aproveitar os cursos FIC do PRONATEC, já existentes, e ofertados pelo MEC, observando os cursos compatíveis para as áreas rurais e/ou compatíveis com as realidades locais. (SILVA, 2017)

Essa situação fica explicitada quando avaliamos a consolidação de cursos nos ofertantes PRONATEC Campo/SP (anexo F). Há cursos nos mais diversos Eixos Tecnológicos: Recursos Naturais, Produção Alimentícia, Controle e Processos Industriais, Produção Cultural e Design, Turismo, Hospitalidade e Lazer, Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Ambiente e Saúde, com denominações que variam de Agricultor Familiar a Operador de Motoserra, de Bovinocultor de Leite a Maquiador.

Entre 2012 e 2015, o quadro dos Eixos com cursos desenvolvidos em São Paulo, por número de municípios (344) e matrículas (424.529) era o seguinte:

Tabela 15 – São Paulo: eixos, municípios e matrículas – PRONATEC (2012-2015)

Eixos (12)	Municípios (344)	Matrículas (424.529)
Ambiente e Saúde	118	69.017
Controle e Processos Industriais	224	80.500
Desenvolvimento Educacional e Social	69	8.509
Gestão e Negócios	239	106.711
Informação e Comunicação	157	56.569
Infraestrutura	180	31.393
Produção Alimentícia	69	4.574
Produção Cultural e Design	68	12.999
Produção Industrial	129	20.177
Recursos Naturais	56	2.301
Segurança	62	18.496
Turismo, Hospitalidade e Lazer	91	13.284

Fonte: Painel de Controle do MEC.

Como se percebe, os eixos “campeões” de matrículas são exatamente os voltados para Gestão e Processos Industriais. Na outra ponta, aparecem Produção Alimentícia e Recursos Naturais, com mais afinidade, em tese, com a população rural.

[...] na Barra da Ribeira em Iguape, as demandas das comunidades caiçaras sobre cursos para pescadores artesanais, e cursos compatíveis para se atender a demanda do turismo local, as duas fontes de renda mais específicas daquela comunidade, e assim outros exemplos também, como os cursos de línguas estrangeiras demandadas por comunidades rurais tradicionais de Peruíbe, que recebem visitas de turistas estrangeiros. (SILVA, 2017)

De acordo com informações prestadas via entrevista, além dessas demandas, também há propostas de ampliação para terras indígenas:

Nesse ano (2012) também, já discutíamos junto ao Comitê Estadual dois pilotos com cursos específicos para as comunidades indígenas e quilombolas. As discussões preliminares, referente às comunidades indígenas foram junto a FUNAI/MDA/Comitês Estadual e as comunidades indígenas das Terras Araribás, que seguiram aprofundando para definição dos cursos e conteúdos para os Projetos Pedagógicos de Cursos. (SILVA, 2017)

Buscamos, então, junto à Secretaria Especial da Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário, informações sobre Cursos/Demandas homologadas a partir de 2012 e, com o material coletado foi possível fazer algumas sistematizações:

Tabela 16 – São Paulo: cursos PRONATEC homologados por ofertante (1º sem. 2014)

INSTITUIÇÃO OFERTANTE	CURSOS/TURMAS	VAGAS
Instituto Federal de São Paulo Campus Avaré	10	10
Instituto Federal de São Paulo Campus São Paulo	03	45
Instituto Federal de São Paulo Campus Registro	19	486
Instituto Federal de São Paulo Campus Pres. Epitácio	14	480
Escola SENAI Henrique Lupo – Araraquara	02	02
ETE Profª Terezinha Monteiro dos Santos	01	30
ETE Dep. Francisco Franco	04	120
ETE D. Sebastiana de Barros	05	150
ETE Benedito Storani	01	30
ETE Sebastiana Augusta de Moraes	05	150
ETE Prefeito José Esteves	01	30
ETE Dr. Demétrio Azevedo Junior	06	90
ETE Dr. José Luiz Viana Coutinho	01	30
ETEC Nair Luccas Ribeiro	01	30
ETEC Itararé	03	90
Totais	76	1803

Fonte: Secretaria Especial da Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário – SEAD.

Esses cursos, homologados por ofertante, não foram concretizados nos números indicados pela SEAD. De acordo com a Pró-Reitoria de Extensão do IFSP, em 2014 foram ofertados 12 cursos em 11 municípios, com 221 matrículas e 173 formados/capacitados.

Segundo o Delegado Federal Substituto da Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (escritório São Paulo), Dimas Tavares, o Comitê Estadual do PRONATEC Campo não tem mais se reunido, de forma que ainda não há uma definição da atual gestão sobre a manutenção ou não do formato do PRONATEC Campo como vinha sendo realizado com a participação dos Colegiados Territoriais³⁴. Para ele, algumas questões têm contribuído para essa indefinição:

Com o início da crise orçamentária da União e a restrição dos recursos para o programa, a Coordenação Nacional do Programa (MEC/SETEC) passou a incentivar a opção pelos cursos à distância e em módulos. Tal posicionamento foi duramente criticado pelos movimentos sociais do campo e entidades representativas dos agricultores familiares. Posteriormente, com as mudanças no Governo, que redundou na crítica à política territorial e na opção pelo atendimento direto às prefeituras municipais, o formato inicial foi abandonado. (TAVARES, 2017)

Para Tânia Maria da Silva, Assessora Técnica no Território da Cidadania do Vale do Ribeira:

A nova conjuntura política, ao contrário desmobilizou, frustrou, e gerou um intenso retrocesso no que se avançava – no que aqui se refere – na qualificação profissional das classes trabalhadoras rurais menos favorecidas, que são a agricultura familiar em geral, incluindo as comunidades tradicionais, ribeirinhos, extrativistas, enfim todos os que trabalham em regime familiar e têm mais dificuldades de acesso a cursos de qualificação profissional, quer seja, por questão de acesso, transporte, conteúdos específicos apontados por eles, vivência nas discussões e aprofundamentos para a produção dos Projetos Pedagógicos de Cursos, turmas formadas apenas por pessoas da área rural, dentre outros. (SILVA, 2017)

Os dados encaminhados pelo IFSP demonstram que o Instituto Federal paulista não deixou de atender e, sim, definiu só iniciar os cursos após ter recebido o primeiro repasse de recurso financeiro, o que fez com que houvesse atraso na turma do segundo semestre de 2015 que só iniciou em 2016.

³⁴ Instância da estrutura de gestão dos Territórios da Cidadania.

Ao mesmo tempo, durante as pesquisas descobrimos que, em 2015/2016, quatro municípios paulistas, relacionados como Unidades Remotas – UR³⁵, tiveram vagas ofertadas e homologadas em cinco cursos do PRONATEC Campo de ensino presencial, tendo como ofertante o Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Machado, conforme nos mostra tabela abaixo:

Tabela 17 – São Paulo: oferta de cursos do PRONATEC Campo (2015)

MUNICÍPIO/UR	CURSO	Vagas	OFERTANTE
Andradina	Agricultor Agroflorestral	25	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Machado
Andradina	Bovinocultor de Leite	25	
Avai	Agricultor Agroflorestral	40	
Barra do Turvo	Eletricista Predial de Baixa Tensão	30	
Barra do Turvo	Agricultor Familiar	30	
Barra do Turvo	Bovinocultor de Leite	30	
Eldorado	Ag. de Desenvolvimento Socioambiental	25	
Eldorado	Agricultor Familiar	25	

Fonte: Portal do Ministério do Desenvolvimento Agrário³⁶.

Sobre esse ponto, Silva (2017), em entrevista, nos informa:

[...] diante das grandes dificuldades enfrentadas nos anos anteriores, a Pro Reitoria de Extensão do Instituto Federal em São Paulo definiu só iniciar os cursos após ter recebido o primeiro repasse de recurso financeiro, o que não aconteceu até o mês de setembro e inviabilizou a execução dos cursos, pois na dinâmica do IF do Estado de São Paulo, esses cursos de curta duração precisam ter início e ser finalizado dentro do ano letivo [...] Diante dessa realidade o MEC abriu as vagas homologadas para outros Estados e o IF de Minas Gerais contatou os municípios ofertando a possibilidade de atender as demandas homologadas, e por alguns foi aceito. [...] O IF/MG, não contatou a Delegacia Federal do Desenvolvimento Agrário de São Paulo, para dialogar sobre a metodologia que atendessem as diretrizes da agricultura familiar pactuadas no processo que antecedeu a aprovação e homologação dos cursos.

Tavares (2017) também em entrevista complementa as informações:

O Comitê Estadual tinha um mapeamento das vagas demandadas e acompanhava o preenchimento e execução das mesmas. Porém, em decorrência do atraso na liberação dos recursos, nosso principal ofertante, o Instituto Federal de São Paulo, informou ao Comitê a impossibilidade de iniciar as aulas no final do ano e continuar no próximo. O Comitê Estadual decidiu por unanimidade pela não execução dos cursos na ocasião. Porém, o MEC, em uma iniciativa unilateral, convidou o Instituto Federal Sul de Minas para ofertar as vagas. O Instituto Federal Sul de Minas assumiu as vagas e realizou contato direto com as prefeituras, ignorando os Colegiados Territoriais

³⁵ Unidades Remotas possibilitam a interiorização da oferta e da oportunidade de formação mesmo nos sítios mais distantes e são uma forma dos municípios ofertarem o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). <http://www.ifrj.edu.br/node/3182>

³⁶ <http://www.mda.gov.br/sitemda/noticias/inscri%C3%A7%C3%B5es-abertas-para-o-pronatec-campo>.

e o Comitê Estadual do Pronatec Campo. Em relação às vagas ofertadas pelo Instituto Federal Sul de Minas e às vagas remanescentes, não houve portanto, acompanhamento do Comitê Estadual.

Entrevistamos também a Coordenadora³⁷ adjunta dos cursos PRONATEC no Campus Machado/MG sobre a oferta em São Paulo e obtivemos como resposta que, no segundo semestre de 2015, foram ofertadas 300 vagas no PRONATEC Campo, todas presenciais. Indagada sobre quem toma a decisão do tipo de curso, e sob quais critérios, a ser ofertado para o município, a coordenadora respondeu que “geralmente o setor de agropecuária do município faz esse levantamento. Os critérios principais seriam as demandas levantadas pelo setor no município” (Coordenação Campus Machado, por telefone, 2016).

O IFSULDEMINAS, criado a partir da unificação das escolas agrotécnicas federais de Inconfidentes, Machado e Muzambinho, além dos cursos informados no site do MDA, tem atuação conveniada com municípios paulistas e com a FUNAP – Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel” e o CDRS – Centro de Detenção e Ressocialização, ambos ligados a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária de São Paulo.

Na página do Instituto, alguns editais confirmam a atuação continuada do Campus Machado em São Paulo, a exemplo do Edital Emergencial nº 05, de 28 de outubro de 2016 em que o diretor geral, no uso de suas atribuições legais, torna públicas as normas referentes ao processo de seleção simplificado, destinado à contratação, por tempo determinado, de bolsista para ocupar a função de professor/instrutor para os cursos FIC/PRONATEC do segundo semestre de 2016, que seriam ofertados no estado de São Paulo, sendo dois para assentados, dois para população quilombola e quatro para trabalhadores rurais, além de outros em Centros de Progressão e de Ressocialização e numa Penitenciária (BRASIL, 2016).

A Planilha das ofertas do IFSULDEMINAS (anexo J) em território paulista, enviada pela Pró-Reitoria de Extensão, através da Lei de Acesso à Informação, indica duas pactuações: a primeira, iniciada em 14/12/2015 e encerrada em 07/06/2016, com seis cursos distribuídos em 14 turmas e desenvolvidos em 11 municípios, ofertou 280 vagas e teve 275 estudantes matriculados. Os seis cursos são de Formação Inicial Continuada – FIC, quatro com carga horária de 200h e dois de 160h. Os resultados apontam que 174 estudantes concluíram seus cursos ou 63,2% de aproveitamento. A

³⁷ Solicitou que seu nome não fosse citado.

segunda pactuação se deu para o segundo semestre de 2016, em dois cursos desenvolvidos em dois municípios paulistas, com início em 31/10/2016 e término em 31/03/2017 e 28/04/2017. Os cursos ofertaram 65 vagas e ocorreram 48 matrículas com 31 concluintes/capacitados, perfazendo 64,5% de aproveitamento.

Não há informações sobre perfil ou razões para sobra de vagas e para as diferenças entre matriculados e concluintes.

Em que pese a uniteralidade inicial da ação e a não participação do Comitê Estadual, ficam evidentes não somente a demanda, como a atuação das organizações sociais e a oferta dos cursos destinados aos camponeses, bem como a ausência da inserção e de acompanhamento por parte da SEE/SP e também da SEAD.

Os números são modestos, especialmente se comparados ao volume de cursos e matrículas de outras formações que não do campo em São Paulo, e indicam que, considerando as condicionalidades para a matrícula, é preciso viabilizar programas de alfabetização e elevação da escolaridade de jovens e adultos do campo de maneira que possam acessar os cursos do PRONATEC Campo, da mesma forma e condições que são acessados cursos de outras áreas.

3.3.2 PROJOVEM Campo – Saberes da Terra

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não aderiu ao Programa e, até o momento em que fechamos esse capítulo, não havíamos conseguido respostas da SEE/SP sobre os motivos da não adesão. Questionados, os responsáveis pela EJA na SEE/SP limitaram-se a afirmar: “não sei responder”.

De acordo com Tavares (2017) “a oferta de EJA foi abordada em algumas reuniões do Comitê Estadual, mas não houve nenhum encaminhamento prático”.

Nesse ponto, esgotadas as buscas por respostas efetivas da SEE/SP, cabe questionar se esse não seria um caso de conflito entre instâncias governamentais, o “comportamento não cooperativo” conforme já indicado por Arretche (2001, p. 46), envolvidas no processo de implementação do programa: de um lado, o Governo Federal, proponente/financiador da política e, do outro, o governo do estado, com restrição ao programa ou à política desencadeada por ele.

Essa parece ter sido a tônica do posicionamento do estado de São Paulo em relação aos programas federais, desde 2003. Um exemplo desse comportamento pode ser visto no processo de constituição da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, sob a coordenação da

Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos – DPEJA, da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (DPEJA/SECAD), conforme Vieira (2011): em dezembro de 2008, a DPEJA/SECAD, realizou em Natal – RN, a reunião Técnica da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, onde se organizou a metodologia que deveria ser seguida pelos estados para a elaboração de suas Agendas Estaduais de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Essa elaboração deveria ser compartilhada entre a SECAD, o FNDE, as Secretarias Estaduais de Educação (a quem caberia à coordenação da agenda), a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA e os parceiros locais (Secretarias Municipais de Educação, instituições de ensino superior, fóruns de EJA). No entanto, apesar dos esforços, tanto do MEC, quanto das entidades paulistas, em dezembro de 2009, na 2ª Oficina Nacional da Agenda Territorial, São Paulo foi um dos estados da Região Sudeste que não havia constituído a respectiva Comissão (o outro estado foi Minas Gerais). Na ocasião, três Secretarias de Educação informaram que não coordenariam as ações da Agenda Territorial em seus Estados – São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Note-se que esses Estados da Federação tinham como governadores, em 2009, [...], três conhecidas lideranças nacionais do PSDB, o que pode indicar um alinhamento político do partido em relação à adesão a esta iniciativa federal. Esta posição do Governo Estadual paulista permaneceu inalterada, de forma que não houve avanços na articulação da Agenda territorial em São Paulo (VIEIRA, 2011, p. 99).

Para o professor Mauro Silva, que foi Coordenador Geral das Políticas de Alfabetização, da Diretoria de Políticas de Alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, na SECADI:

O regime de colaboração com o Estado de São Paulo, para a Educação de Jovens e Adultos; imagino, que para os outros programas do Governo Federal, também; ele é extremamente frágil, quase que inexistente essa ação. É, na égide da Alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos, o Estado de São Paulo, ele defendia que tinha um programa próprio³⁸, no Estado, para a Alfabetização e para a Educação de Jovens e Adultos, e que por isso não fazia adesão ao programa federal; embora, tá, o programa federal, ele seja extremamente flexível e permita que cada um dos entes executores dê a cara desejada ao programa; ele poderia usar o recurso do Governo Federal para ampliar a ação que ele vinha fazendo no próprio Estado de São Paulo; e isso se reflete, também, não só na Alfabetização, mas nas ações da Educação de Jovens e Adultos. A gente... o PRONACAMPO, que a gente tinha uma articulação importante com a Educação de Jovens e Adultos, ele, grande maioria, teve dificuldade de desabrochar, por conta dessa

³⁸ Programa de Alfabetização e Inclusão de Jovens e Adultos (PAI), de 1997, passou a se chamar Programa Alfabetiza São Paulo em 2008, foi extinto no início de 2015.

dificuldade de articulação com os estados e municípios; e, em São Paulo, isso é muito marcante, isso fica claro, da, vamos dizer, indisposição do Estado em trabalhar qualquer ação do Governo Federal. (SILVA, 2016)

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.

3.3.3 PROJOVEM Campo – Saberes da Terra nos Municípios Paulistas

Nessa ação, em São Paulo, de acordo com informações da Coordenação do Campo/SECADI/MEC, 23 municípios (Areiópolis, Atibaia, Barra do Turvo, Cajamar, Cássia dos Coqueiros, Cruzeiro, Eldorado, Guapiara, Holambra, Ilha Solteira, Itajobi, Itapecerica da Serra, Jandira, Laranjal Paulista, Mairinque, Miguelópolis, Mogi das Cruzes, Nova Campina, Pirapozinho, Ribeirão Grande, Rio Claro, Santa Fé do Sul, Tupi Paulista) assinaram o termo de adesão referente à edição 2014.

Entre esses municípios, seis estão na relação dos Territórios de Cidadania, em São Paulo (dois no Território Vale do Ribeira, três no Território Sudoeste Paulista e um no Território Pontal do Paranapanema), o que significa que são municípios pequenos e que poderiam ter acesso aos recursos disponibilizados pelo Governo Federal, conforme já informado.

Os números sobre dados populacionais e educacionais dos 23 municípios estão no anexo K – Informações sobre os Municípios Pesquisados que aderiram ao PROJOVEM Campo, em que oito não possuem nenhuma escola nas respectivas áreas rurais, quatro têm escolas municipais rurais, um tem uma escola estadual rural e nove têm oferta estadual e municipal na zona rural (de acordo com o banco de dados IBGE Cidades, 2015).

Com o objetivo de analisar a implementação do Programa Nacional da Educação do Campo/PRONACAMPO no estado de São Paulo, delimitando o Eixo III – ações voltadas para os Jovens e Adultos no Campo e, mais especificamente, com a finalidade de obter informações sobre o PROJOVEM Campo – Saberes da Terra, nesses municípios, encaminhamos um Instrumento de Coleta de Dados, na forma de um Questionário (anexo L) com dez questões abertas e fechadas, e obtivemos 95,6% de retorno, embora não possamos classificar como satisfatório o resultado obtido.

Dos 22 municípios, 18 não identificaram o/a responsável pelas respostas, sendo que apenas 14 informaram Secretaria Municipal de Educação – SME, Departamento Municipal de Educação – DME, Diretoria de Educação – DIRE, e até a Secretaria de Esportes; 18 também não informaram cargo/função do/da respondente. Cinco municípios assinalaram apenas a Questão 1, na opção NÃO. Outros dez assinalaram as duas primeiras questões, também na opção NÃO. Sete municípios responderam três ou mais questões. Nenhum respondeu ao questionário todo. Ainda, um município enviou uma complementação posterior. Com relação às respostas dadas para as questões, 21 municípios informam não ter efetivado o Programa EJA – Saberes da Terra. Ou seja, apenas um implementou – Barra do Turvo que, curiosamente, foi o único a não devolver o Instrumento. Quinze respostas dão certeza de que não haveria essa oferta em 2017 (seis deixaram em branco).

Indagados se há outro programa que atenda a população rural, quatro municípios informaram que há escolas (duas municipais e quatro estaduais) com oferta de EJA, nas respectivas zonas rurais; um município informou que não possui escolas na zona rural; um não tem população domiciliada na zona rural; e outro informou que não tem essa necessidade.

Na questão sobre o tempo em que há oferta de EJA/Campo, um município assinalou 2 anos; e outro, mais de 2 anos, sem que tenham essa oferta específica. Sobre os motivos para a não efetivação do programa na localidade as alternativas assinaladas foram: (1) Recursos financeiros, (5) Desinteresse dos jovens e adultos, (2) Transporte escolar, (1) Infraestrutura; (2) Outra (descritas como: ausência de demanda e não houve procura).

Para a questão sobre existência de parcerias para a oferta de EJA Campo, um município assinalou SIM, com o Governo Federal; no entanto, esse mesmo município informa não ter nenhuma oferta de EJA para populações do campo. Houve uma “confusão” entre os técnicos com mudanças na SME foi a explicação dada para a resposta contraditória.

No que se refere ao quadro de professores que atuam na EJA/Campo, um município assinalou que há pouca adesão para atuar neste segmento e três acrescentaram que não há distinção entre professores de escolas rurais e urbanas (o município que indicou pouca adesão informa no início do questionário que não há escolas rurais na localidade).

As respostas, na quase totalidade, dificultam afirmar quais causas realmente motivaram a não oferta de EJA Campo, apesar da adesão inicial dos municípios ao

PROJOVEM Campo. Nota-se também um desconhecimento sobre o assunto e certa confusão entre oferta de EJA e EJA Campo, como se a oferta de transporte para o deslocamento até a escola da cidade suprisse a demanda.

Os dados, por um lado, demonstram ausência de políticas de EJA Campo e, por outro, sinalizam o pouco interesse que o assunto provoca junto aos técnicos das Secretarias de Educação. Marca do descaso que acompanha essa demanda, muitas vezes disfarçado em afirmações como “falta de interesse” ou “não houve procura”, deixando com o próprio sujeito da demanda a responsabilidade pela ausência da política.

A educação rural no Brasil, por motivo sociocultural, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão “Gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (LEITE, 2002, p. 14)

Tendo nesse momento um esgotamento em virtude da precariedade das respostas, optamos em visitas numa amostragem de três municípios, entre os 22 que assinaram o Termo de Adesão referente à edição 2014 do PROJOVEM Campo, objetivando descobrir as razões da não implementação: Barra do Turvo, Atibaia e Mogi das Cruzes.

3.4 Barra do Turvo, Atibaia e Mogi das Cruzes

A escolha desses três se deu por mais de um motivo: Barra do Turvo especialmente por ser um município pequeno, incluído num Território de Cidadania e com maioria da população em área rural; Atibaia em função de suas características diferenciadas por ser uma Estância Climática, mas com um IDH Educação abaixo de 0,700; e Mogi das Cruzes pela tradição na horticultura mesmo com uma densidade territorial três vezes superior à do estado de São de Paulo (181,67hab/km²).

Barra do Turvo é um dos 23 municípios que compõem a região do Vale do Ribeira, um bolsão de pobreza no estado mais rico do país (CABRAL, 2002), localizado na região sudoeste do estado de São Paulo, no limite com o estado do Paraná. Em função das áreas de conservação ambiental e preservação da Mata Atlântica, a região foi declarada Patrimônio Natural da Humanidade, em 1999, pela UNESCO, o que, segundo Todesco (2007) restringiu as atividades econômicas tradicionais (agricultura e extrativismo mineral e vegetal) e reforça o discurso de que o (eco)turismo é uma alternativa para o desenvolvimento da região, com reduzido impacto socioambiental.

Atualmente o município se destaca como área de turismo e esportes radicais. Entre os 23 municípios pesquisados, Barra do Turvo é um dos quatro onde a população rural é maior que a urbana, contando com cinco escolas municipais e uma estadual ofertando educação do campo.

Barra do Turvo– Dados Geográficos Mesorregião: Litoral Sul Paulista Microrregião: Registro no Vale do Ribeira Área: 1.007.670 km² População: 7.729 (Censo IBGE/2010), 3.174 (Urbana) e 4.555(Rural) Densidade demográfica: 7,67 hab./km² IDH-M: 0,663 IDH-M Educação: 0,755 Taxa de Alfabetização: 78,23%
---	---

Fonte: IBGE/Cidades.

Atibaia é um dos 12 municípios paulistas considerados estâncias climáticas, por cumprirem determinados pré-requisitos definidos por Lei Estadual. Tal *status* garante a esses municípios uma verba maior por parte do estado para a promoção do turismo regional e o direito de agregar junto a seu nome o título de Estância Climática, termo pelo qual passa a ser designado tanto pelo expediente municipal oficial quanto pelas referências estaduais. O município de Atibaia possui 25 escolas que ofertam educação do campo, sendo sete instituições estaduais e 18 municipais.

Atibaia – Dados Geográficos Mesorregião: Metropolitana de São Paulo Microrregião: Metropolitana Paulista Área: 478,101km² População:138.449 hab. (Censo IBGE/2010, 120.229 (Urbana) e 11.374 (Rural) Densidade demográfica: 264,61hab./km² Índice de Desenvolvimento Humano IDH-M: 0,786 IDH-M Educação: 0,670 Taxa de Alfabetização: 92%
---	---

Fonte: IBGE/Cidades.

Mogi das Cruzes, com 13 escolas municipais e três estaduais na área rural, é um dos 39 municípios da Região Metropolitana de São Paulo e, após a capital, é o

maior município em área da Grande São Paulo. Em seu território há duas represas que fazem parte do Sistema Produtor do Alto Tietê, os reservatórios de Taiacupeba e do rio Jundiá. Sede de importante colônia de imigrantes japoneses dedicados à horticultura, o município possui uma forte tradição agrícola, constituindo-se no maior polo produtor de hortaliças, cogumelos, caqui, orquídeas e nêspersas do Brasil. Além disso, vive uma expansão industrial.

Fonte: IBGE/Cidades.

Visitamos os três municípios e entrevistamos os técnicos (Barra do Turvo e Mogi das Cruzes) e Supervisores Pedagógicos (Barrado Turvo e Atibaia) com o objetivo de levantar alguns itens básicos:

1. Quais as dificuldades para implementar EJA Campo?
2. Embora tendo feito a adesão inicial ao PROJOVEM Campo, a oferta não se concretizou. Quais as razões?
3. Qual a reação do MEC com a desistência?
4. Como se dá a oferta de EJA para as populações do campo, no município?

Quadro 3 – Sistematização das respostas sobre a não adesão ao PROJOVEM Campo Saberes da Terra/SP

Itens	Barra do Turvo	Atibaia	Mogi das Cruzes
1	Desinteresse dos jovens e adultos	Número insuficiente de alunos para montar turmas	Número insuficiente de alunos para montar turmas
2	Após realizar todos os passos, não alcançamos o número mínimo de alunos	Município não atende às especificações para adesão ao PROJOVEM Campo	Ausência de demanda “local”; alunos preferem ir para a cidade “mudar de vida”
3	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma
4	Não há	Nos polos com transporte escolar	Nos polos com passe escolar

Causa estranheza o fato de não haver oferta de EJA Campo exatamente no município com população rural maior que a urbana. Nos outros dois municípios a oferta

de passe/transporte escolar como solução desconsidera os problemas desse deslocamento diário, especialmente se são trabalhadores rurais, cuja vida é regida por horários bastante diferenciados da população urbana.

Outra questão é a “ausência de demanda”, mesmo após realizar “todos os passos”, ou seja, questões como o citado “desinteresse” dos jovens e adultos ou a preferência deles em “mudar de vida” são usadas como justificativas para não se investir em um programa educacional voltado aos interesses desse segmento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Livre
Vestindo a pele do dia,
o torturado caminha
com o seu corpo tatuado
de violência e poesia.

Mas ele não marcha só,
Apenas segue na frente
na direção da utopia.
(Affonso Romano de Sant'Anna)

Toda a história da educação rural no Brasil se deu em processos de construção contraditórios, em conflitos de ideias e necessidades e em dubiedades que tentaram mascarar os interesses das classes dominantes, por vezes para garantir a manutenção do poder por meio do voto; por outras, para impedir o êxodo rural e o aumento das populações periféricas nas cidades; e ainda para pautar avanços frente às avaliações externas e melhorar os indicadores sociais e, quase sempre, para privilegiar os interesses hegemônicos do agronegócio e manter o *status quo* do campo.

Nesse contexto, a educação do campo, como proposta pedagógica transformadora e ancorada na secular questão agrária brasileira, só se caracteriza como tal a partir das lutas e propostas dos movimentos sociais, engendrada por uma série de ações e experiências pedagógicas tais como a alternância, as “salas” de aula nos assentamentos do MST, os debates da CPT e a convicção de que, mais do que terra, é preciso conquistar qualidade de vida e de produção que respeite a diversidade do campesinato brasileiro e o meio em que estão inseridos.

Como vimos anteriormente, de acordo com Gramsci (1980), a sociedade civil é tão importante quanto a sociedade política (governo), “duas unidades em relação dialética, inseparáveis”, (p. 126). Nesse sentido, a sociedade civil pode criar outras práxis que se contrapõem aos governos ou, minimamente, criam pontos de tensão que podem se transformar em políticas públicas. Para Lima (2014, p. 236): “É essa a força da proposição de Gramsci: os sujeitos não são apenas sujeitos históricos, senão sujeitos da própria história, sujeitos que fazem história”.

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).

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 vazio 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).

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. Exemplo disso foi constatado quando, em resposta a nossa solicitação de dados por meio da Lei de Acesso à Informação, a Secretaria de Educação Estadual nos indicou o link da Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional – CIMA para consulta. No entanto, os dados encontrados das matrículas na Educação de Jovens e Adultos não diferenciam as matrículas urbanas das rurais. Inversamente, esse mesmo estado mantém em sua estrutura de governo um Fundo de Expansão do Agronegócio Paulista (FEAP), na Secretaria de Agricultura e Abastecimento do Estado de São Paulo (SAA). A opção assumida, portanto, é a dos processos de urbanização que fizeram o estado concentrar os maiores municípios (27% dos municípios brasileiros com mais de 200 mil habitantes estão em São Paulo), os parques industriais e a produção agroindustrial de exportação.

É perceptível a presença articulada do agronegócio no campo, inclusive com interferência nos processos de construção de políticas de educação do campo, como vimos anteriormente no exemplo do curso de Empreendedorismo Rural nos cursos do PRONATEC Campo. Avançando na disputa, o tema do empreendedorismo rural foi aprovado na Comissão de Educação da Câmara Federal (Anexo M), em Projeto de Lei para alterar a Lei n. 11.692/08 (PROJOVEM) e segue em trâmite pelas demais Comissões até chegar, ou não, à votação em Plenário. Ou seja, se não é possível expulsar os camponeses ou cessar suas lutas pela terra, a saída em discussão é “adequá-los” à visão e ao serviço do agronegócio.

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 (equivalente a apagar-se do mapa do Brasil o estado de Tocantins), 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.

A busca por elementos que justificassem a caracterização de “ausente” no processo de implementação do programa no estado, a exemplo da exigência de fóruns e conselhos, como condição para a adesão, demonstra que houve preparação no estado para que a parceria fosse efetivada, a exemplo do Comitê Gestor do PRONATEC Campo, mas por iniciativa da SEAD/SP e sem participação da SEE/SP.

Sabendo que questões de ordem técnica e/ou política podem ter peso na adesão a um programa e definir o comprometimento com a ação, uma das indagações feitas diz respeito à adesão não ser realizada por algum problema no desenho dos programas. Há que se destacar, nesse ponto, que mesmo no âmbito dos sujeitos/movimentos sociais há divergências e contraposições sobre os programas em análise. Para o FONEC (2013, p. 4), perdeu-se o “horizonte da EJA vinculada aos princípios da Educação Popular e à perspectiva de extrapolar os limites da institucionalidade”. Para o fórum é preciso retomar a defesa de “uma política de EJA estruturante, que supere a fragmentação, a precarização e a subordinação à lógica empresarial de instrumentalização para a empregabilidade imediata.” A Assessora Técnica do Vale do Ribeira, Tânia Maria Silva, fala sobre o desenho dos Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) realizados no PRONATEC e que demandariam, em um futuro breve, a constituição de desenhos específicos “para a agricultura familiar, com as diretrizes apontadas pelos movimentos sociais, mais as experiências exitosas colhidas dos resultados já existentes até então”.

Do ponto de vista da avaliação de políticas públicas, as pesquisas relatadas (TCU, Relatórios de Gestão/MEC, FNDE) resultam em processos voltados preponderantemente à estrutura e distribuição dos recursos do PROJOVEM, com poucas inserções direcionadas à parte “Campo” do programa. Mais uma vez, as pesquisas não referenciam posições governamentais ou institucionais do estado de São Paulo.

Por fim, encontramos-nos no contexto do padrão das relações federativas, entre cooperação/colaboração, consórcios, adesões voluntárias, ADEs, PTCs, PAR, fóruns, comitês e conselhos, todos mantendo a centralidade do Governo Federal que decide, organiza e financia políticas públicas. E o questionamento sobre quais os motivos para o governo do estado de São Paulo não aderir a uma política pública, financiada pelo Governo Federal, na forma de um programa voltado às populações do campo, permanece latente. 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?

Temos uma configuração política muito interessante, de um lado o estado mais forte economicamente e com um governo de oposição ao partido majoritário do governo federal. De outro lado, o governo federal sinalizando para algumas mudanças importantes em termos de educação do campo, com propostas que tem, em certa medida, sua raiz na luta dos movimentos sociais do campo. (LIMA, 2014, p. 157)

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

Quando se fala em educação do campo há todo um contexto cultural, ideológico, religioso e social que atende ou confronta as visões que se tem do espaço rural. As batidas dos facões nas marchas do MST confrontam o senso comum do direito *ad eternum* à propriedade, mesmo quando improdutiva. Os acampamentos de lona preta desmentem a ilusão da casinha branca de varanda, idealizada em inúmeras novelas e outras produções. E, se o campo real é conflito e contradição, os movimentos sociais alçaram organizar-se de forma a usar meios de comunicação e outros espaços para darem visibilidade às demandas e às lutas e a se contraporem à visão do campo pensada pelo agronegócio.

“O agronegócio pensa o campo sem gente, pensa um campo sem cultura e, portanto, pensa um campo sem educação e sem escola”, afirmou Erivan Hilário, integrante do setor de educação do MST, no lançamento (por deputados federais e movimentos sociais do campo) da Frente Parlamentar Mista pela Educação no Campo na Câmara Federal, em Brasília, dia 29 de maio de 2015 (Anexo N).

A Educação do campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão da educação ou de projeto de sociedade). Ela nasce da “experiência de classe” de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. (CALDART, 2009, p. 38)

Superadas as questões iniciais, muito mais pelo não posicionamento institucional do estado (que nos possibilitaria o contraditório), que pelo esgotamento das pautas, é preciso retomar as duas questões levantadas na hipótese dessa pesquisa: a baixa adesão aos programas se dá: a) por ingerência/divergência política e b) por obstáculos à manifestação da demanda.

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 já citados ou outros, ou um conjunto de todos eles. 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.

Destacamos duas: 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”.

Levando em conta que o assunto envolve uma população, historicamente, invisível enquanto detentora de direitos há que se considerar o longo processo de luta dos povos organizados do campo para desvelar essa invisibilidade. Mobilizados em movimentos sociais, universidades, igrejas e partidos políticos, lograram expor a

existência e as necessidades dos povos do campo, por meio de debates e embates, marchas, encontros, lutas, conquistas e derrotas, que jamais se esgotam, pois o opositor está sempre atento ou como diz Frigotto (1996, p. 205) “o embate se trava na jaula onde os tigres cuidam de suas crias”.

Em São Paulo, a negação do “campo” como espaço e população cujos direitos reclamam por políticas sociais não foi suficiente para mascarar ou “esconder” a demanda. Ela está explicitada nos Censos IBGE e INEP, nas mobilizações dos próprios sujeitos do campo e suas organizações. No entanto, a falta das condições básicas para acesso aos cursos obstaculiza a manifestação dessa demanda, ou seja, os elevados índices de analfabetismo da população rural com 15 anos ou mais, por certo, dificultam a implementação dos programas. E, mesmo nesse sentido, não alcançamos nenhuma manifestação da SEE/SP.

Dessa forma, as duas alternativas da hipótese podem estar combinadas nessa quase ausência do estado de São Paulo, como indutor de políticas públicas configuradas na educação do campo proposta pelo Eixo III do PRONACAMPO.

Por fim, reconhecendo que as políticas para a Educação do Campo são resultado de interesses antagônicos, é preciso também reconhecer que ao lado dos avanços, há uma fragilidade nas ações, em especial pelas mudanças ocorridas após o processo que destituiu a presidenta Dilma, com cortes orçamentários afetando diretamente os programas educacionais, com destaque para as políticas das chamadas minorias: campo, indígenas, quilombolas, etc.

Por outro lado, “a qualidade da educação que a sociedade reivindica, exige uma transformação radical da forma que produzimos e reproduzimos nossa existência” (PRATES, 2014, p.111), do contrário, permaneceremos a “eternizar as diferenças tradicionais”. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Nesse sentido cabe referenciar a relevância que Gramsci (2000) atribui aos movimentos e lutas da sociedade civil na transformação da realidade ao afirmar que a vida estatal se desenvolve de modo dinâmico e processual, “como contínua formação e superação de equilíbrios instáveis [...] entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados” (p. 42).

Mesmo em tempos de equilíbrios demasiadamente instáveis como atravessamos agora, a conclusão dessa pesquisa sugere que ainda não chegamos ao final e que há espaços para outras conceituações, inclusive pela explicitação dessa nova ruralidade empreendedora defendida e estruturada pelo agronegócio em propostas de educação para o campo.

A pesquisa em educação do campo e para o campo, mesmo limitada a um único espaço territorial e um programa federal, é tão profícua e abrangente que poderia se estender em um espaço de tempo muito maior que o deste mestrado. Cada assunto abordado, cada Território ou Consórcio, cada demandante indicam outras bifurcações a seguir. Analisar os cursos de graduação, especialmente Pedagogia da Terra e Residência Agrária na perspectiva dos educadores e dos educandos e/ou a implicação dessas formações na construção de novas propostas formativas para os jovens camponeses nos parece uma forma viável de continuar esse trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABICALIL, Carlos Augusto. *Sistema Nacional de Educação*: Os arranjos na cooperação, parceria e cobiça sobre o fundo público na Educação Básica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 803-828, jul.-set. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: out. 2017.
- ABRAHAM, Marcus. *Curso de direito financeiro brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora Elsevier Brasil, 2013.
- AFONSO, Almerindo. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 75, ago. 2001.
- ALMEIDA, Maria das Graças Correia. Entrevista concedida a Breno Trajano. Brasília, out. 2016.
- ALVES, Rubem. Sobre remadores e professores. In: _____. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 9 ed. Campinas: Papirus, 2006.
- ANDRADE, Márcia. Regina; DI PIERRO, Maria Clara. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva*: dados básicos para uma avaliação. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- ANDRIOLI, Antônio Inácio. A reforma agrária e o governo Lula: entre a expectativa e a possibilidade. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 31, dez. 2003. Disponível em: www.espacoacademico.com.br/031/31andrioli.htm. Acesso em: 29 jan. 2017.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel.; MANURIM, Antônio. Tempo-Comunidade Tempo Escola: Alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços das escolas do campo. IN: SANTOS, C. A.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). *Memória e história do PRONERA*: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.
- ARRETCHE, 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.
- ARROYO, Miguel. *Formação de educadores e educadoras do campo*. Brasília: Mimeo, 2005.
- 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.
- AZEVEDO, Janete Lins. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados; 2001.

BALSAN, Rosane. Impactos decorrentes da modernização da agricultura brasileira. *Campo-Território: revista de geografia agrária*, v. 1, n. 2, p. 123-151, ago. 2006.

BATISTA, S. et al. *O papel dos prefeitos e das prefeitas na criação e na gestão dos consórcios públicos*. /Sinoel Batista... [et al.]. – 1. ed. – Brasília, DF: Caixa Econômica Federal, 2011.

BONAMIGO, Carlos Antônio. *A agricultura camponesa e a formação politécnica: objetivos, eixos e ações do Pronacampo*. Reunião Científica Regional da ANPED. Curitiba, 2016.

BRASIL. *Lei n. 4.504*. Publicada em 30 de novembro de 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm. Acesso em: 08. dez. 2016.

_____. *Constituição federal*, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 16 nov. 2016.

_____. IPEA. *Políticas sociais: acompanhamento e análise, v. 1* Brasília: Ipea, 2012.

_____. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos*/ Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: MEC, 2016, 152 p.

_____. *Lei n. 13.005*. Publicada em de 25 de junho de 2014. PNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Resolução nº 1/2002. Brasília: Imprensa Oficial, 2002.

_____. Ministério da Educação (MEC). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* (Lei n. 9.394). Publicada em 20 de dezembro de 1996.

_____. *Portaria n. 86*. PRONACAMPO. Publicada em 01 de fevereiro de 2013.

_____. *PDE – O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Ministério da Educação, 2008.

_____. FNE/MEC – CONAE/2014. *Documento final*. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/>. Acesso em: out. 2016.

_____. *PROJOVEM Campo – Saberes da Terra*. Edição 2014. Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude SECADI/MEC.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Cadernos pedagógicos do ProJovem Campo – Saberes da Terra*. Brasília, 2010.

_____. TESOURO NACIONAL. *Transferências discricionárias*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/-/transferencias-discricionarias>. Acesso em: 26 jan. 2017.

_____. IBGE. *Censo agropecuário 2006*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/>. Acesso em: 31 jan. 2017

_____. INCRA. *PRONERA – Educação na Reforma Agrária*. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/educacao/pronera>. Acesso em: 14 dez. 2016.

_____. *II PNERA*. Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educa-o-na-reforma-agr-ria-pnera---jun-2015>. Acesso em: 15 de junho de 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Campus Machado. Edital Emergencial, n. 05, de 28/10/2016. Disponível em: <http://www.mch.ifsuldeminas.edu.br/>. Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. Conselho Nacional de Segurança Alimentar. *Balanco de avaliação da execução do programa de aquisição de alimentos, grupo gestor*: relatório descritivo, ago./2010. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/eventos/plenarias/documentos/2010/balanco-de-avaliacao-da-execucao-do-programa-de-aquisicao-de-alimentos-paa-08.2010/view>. Acesso em: out.2017

_____. Luz para Todos. *Relatório síntese 10 anos*. Eletrobras, 2013.

_____. *Objetivos de desenvolvimento do milênio: relatório nacional de acompanhamento/coordenação*: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Supervisão: Grupo técnico para o acompanhamento dos ODM. Brasília: Ipea: MP, SPI, 2014.

_____. *Programa Bolsa Família*: uma década de inclusão e cidadania. CAMPELLO, Tereza; NERI, M. C (Orgs.). Brasília: Ipea, 2013.

BRUMER, Anita. Considerações sobre uma década de lutas sociais no campo no extremo sul do Brasil (1978-88). *Ensaio FEE* (Porto Alegre), ano 11 (1), p. 124-142, 1990.

BUTTO, Andrea; BEMERGUY, Esther. A cidadania nos territórios: o olhar da coordenação executiva do programa Territórios da Cidadania sobre o estado e as mudanças na agenda de desenvolvimento nacional. In: CAVALCANTI, J. S. B.; WANDERLEY, M. N. B.; NIEDERLE, P. A. (Orgs.). *Participação, território e cidadania*: um olhar sobre a política de desenvolvimento territorial no Brasil. Recife: Editora UFPE, 2014.

CABRAL, Paulo. *Vale do Ribeira culpa preservação pela pobreza*. São Paulo, 2002. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2002/021027_barradb.shtml. Acesso em: 31 jan. 2017.

CALAZANS, Maria Julieta Costa; CASTRO, Luiz Felipe Meira; SILVA, Hélio R. S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. E. D. (Orgs.). *Educação rural no terceiro mundo*: experiências e novas alternativas. Trad. Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 161-198, 1981.

CALAZANS, Maria Julieta Costa; SILVA, Hélio Raimundo Santos. Retrospectiva da Educação Rural no Brasil. In: Seminário de Educação Rural no Brasil – 1982. *Anais*. Brasília, DF: INEP, 1983.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In: THERIER, J.; DAMASCENO, M. N. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete; PALUDO, CONCEIÇÃO; DOLL, Johannes. (Orgs.). *Como se formam os sujeitos do campo?* Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do movimento sem terra*: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Sobre a especificidade da educação do campo e os desafios do momento atual*. [Mimeo]. Porto Alegre, 2015.

CARREIRA, Denise. *Igualdade e diferenças nas políticas educacionais*: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma. São Paulo: USP, 2015. 508 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARTA DE LUZIÂNIA. *Inter-Ação*: Rev. Fac. Educ. UFG, 29 (2): 283-293, jul./dez. 2004.

CASTRO, Cesar Nunes; RESENDE, Guilherme Mendes; PIRES, Murilo José de Souza. *Avaliação dos impactos regionais do Programa Nacional da Agricultura Familiar* (PRONAF). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Rio de Janeiro, 2014.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *Retratos da Escola*: Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), v. 3, n. 4, p. 286 jan./jun. 2009, Brasília: CNTE, 2007. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_04_2009.pdf. Acesso em: 03 jan.2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES RURAIS AGRICULTORES E AGRICULTORAS FAMILIARES. **CONTAG: 40 anos de lutas ao lado do homem e da mulher do campo**. 2013. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/CONTAG-Revista40anos.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2016.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES RURAIS AGRICULTORES E AGRICULTORAS FAMILIARES. **CONTAG: Posicionamento Político da CONTAG contra a participação do SENAR enquanto entidade participante da execução das ações do PRONACAMPO para os trabalhadores rurais**. Brasília: [s.n], 2012.

CORDEIRO, Georgina N. K.; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão. M. Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Revista em Aberto**, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

COSTA, Joaquim Gonçalves. **O processo educativo no Projeto Saberes da Terra do Território Cantuquiriguaçu: limites e possibilidades**. Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR Curitiba: 2010. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br>.

COUTINHO JUNIOR, José. **Movimentos populares cobram políticas para educação no campo na Assembleia Legislativa de SP**. Brasil de Fato, São Paulo, 04 de abril de 2015. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/node/32581>. Acesso em: 23 jan. 2017.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de educação: fundamentos e funções. **RBPAE**, v. 22, n.1, p. 41-67, jan./jun. 2006.

DALMAZ, Dayane Santos Silva; MARIANO, Alessandro Santos. **Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo): limites e desafios**. III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo. UFSCar, 2015.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. In: **Educ**. Pesquisa. vol. 30, n. 1, São Paulo, jan./abr. 2004.

D'AGOSTINI, Adriana; VENDRAMINI, Célia Regina. Educação do campo ou educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do estado e dos movimentos sociais organizados. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n.2, p. 299-322, jul./dez., 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: out.2017.

DA ROS, César Augusto; PICCIN, Marcos Botton. Os serviços de assessoria técnica e social aos assentamentos de reforma agrária: uma análise qualitativa das ações do projeto Lumiar no estado do Rio de Janeiro. **Revista Nera**, ano 15, n. 20, jan./jun. 2012.

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.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. *A educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Bagé e Sarandi (RS)*. Brasília: INEP, 1994 (Série Inovações Educacionais 2).

DI PIERRO, Maria Clara. *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999*. São Paulo: PUC, 2000. 314 f. 2000. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

_____. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 27. n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

DRAIBE, Sonia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. IN: BARREIRA, M. C R.N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.) *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

ENGELS, F. 1963. *L'origine dela famiglia, dela proprietà privata e dello Stato*. Roma: Riuniti.

FERNANDEZ, Angela. DUARTE, J. *Federalismo e transferências obrigatórias*: uma discussão prospectiva sobre a distribuição do Fundo de Participação dos Estados – FPE. TESOURO NACIONAL, Brasília, 2012. TD n. 002/2012. Disponível em: http://www3.tesouro.fazenda.gov.br/textos_discussao/downloads/td2.pdf. Acesso em: 10. dez. 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. *Educação do campo e pesquisa*: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brasil: 500 anos de luta pela terra*. 1999. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/servicos/publicacoes/outras-publicacoes/brasil_500_anos_de_luta_pela_terra_.pdf. Acesso em: set. 2017.

_____. *Espacialização e Territorialização da luta pela terra*: a formação do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no estado de São Paulo. 1994. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/ltd/Dissertacao_BMF.pdf. Acesso em: mai 2018.

FERNANDES, Bernardo; CERIOLI, Paulo.; CALDART, Regina. Primeira conferência nacional por uma educação básica do campo: texto preparatório. In: ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ, VOZES, 2004.

FERREIRA, Maria Geovana Melim. *A educação popular na práxis do PROJOVEM Campo – Saberes da Terra no Espírito Santo*. Vitória, 2015. Biblioteca Setorial de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 16ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *A Importância do Ato de Ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, José Carlos. *O conceito de estado na filosofia política de Antonio Gramsci*. São Paulo: Faculdade de São Bento, 2010. Dissertação (Mestrado em Filosofia). São Paulo: Faculdade de São Bento, 2010.

FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo. *Notas para análise do momento atual da Educação do Campo*. Brasília, novembro de 2012. Disponível em: http://www.editoraunesp.com.br/catedra/publicacoes_relatorios.asp?tpl_id=5 Acesso: 5 jan. 2017.

FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo. Oficina de Planejamento 2013-2014. *Relatório Síntese das conclusões e proposições*. Brasília, 2013. Disponível: http://ufrr.br/educarr/index.php?option=com_content&view=article&id=50:relatorio-do-forum-nacional-de-educacao-do-campo-fonec&catid=18&Itemid=102 Acesso: 5 jan. 2017.

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.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Ensino médio e técnico profissional*: disputa de concepções e precariedade. Le Monde Diplomatique Brasil, p. 28-29, 2013.

_____. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.

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

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil*: Lula e Dilma / Emir Sader (Org.). - São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

GHANEM, Elie. Participação e regime de colaboração entre unidades federadas na educação brasileira. In: *Educação e federalismo no Brasil*: combater as desigualdades, garantir a diversidade. PORTELA, R; SANTANA, W. (Orgs.). Brasília: UNESCO, 2010.

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.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3, 2000.

_____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 5, 2002.

GUSTIN, Miracy B. Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca. *(Re)pensando a pesquisa jurídica*: teoria e prática. 2 ed. rev. e ampl. e atual. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década de educação para todos. *São Paulo em perspectiva*, v. 14, n.1. SP. jan-mar. 2000a. p. 29-40. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/>. Acesso em: jan. 2017.

HAGE, Salomão. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.165-1.182, out.-dez., 2014.

IOKOI, Zilda Márcia Grícoli. São Paulo: Lutas pela terra, um conflito secular. IN: IOKOI, Zilda Márcia Grícoli; ANDRADE, Márcia Regina de Oliveira; REZENDE, Simone; RIBEIRO, Suzana. *Vozes da Terra*: histórias de vida dos assentados rurais de São Paulo. São Paulo: Fundação Itesp, 2005, p. 19-32.

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.

KREUTZ, Lúcio. *Os movimentos de educação popular no Brasil, de 1961-64*. Rio de Janeiro: FGV, 1979. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1974.

KUHN, Ednizia Ribeiro Araujo. *Análise da política de educação do campo no Brasil*: meandros do PRONERA e do PRONACAMPO, 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Geociências, Salvador, BA, 2015.

LÁZARO, André. Depoimento. São Paulo: *Cadernos CENPEC*, v.2, n. 2, p.131-170, dez. 2012. Disponível em: <http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/186>. Acesso em: 31 jan. 2017.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural*: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

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.

LÜCK, Heloisa. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (CEDAHP), *Gestão em Rede*, n. 03, nov, 1997, p. 13-18.

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.

MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1981.

MEMÓRIAS DA DITADURA. *Trabalhadores Rurais*: Memórias da Ditadura. Disponível em: <http://memoriasdadicadadura.org.br/trabalhadores-rurais/index.html>. Acesso em: set. 2017.

MEMORIAS DEL V CONGRESO LATINOAMERICANO DE AGROECOLOGÍA *Archivo Digital*: descarga y online. ISBN 978-950-34-1265-7, Argentina, 2015.

MENEZES NETO, A. J. Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.) *Educação do campo*: desafios para a formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 2.538.

MENESES, Robson Carneiro. *PROJOVEM Campo – Saberes da Terra*: educação e participação: uma experiência para além da escola. Matinhos, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38554/R%20%20E%20%20ROBSO%20N%20CARNEIRO%20MENESES.pdf?sequence=1>. Acesso em: out. 2017

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.

MOLINA, Mônica C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

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.

MST. *Caderno de educação nº 11*: educação de jovens e adultos. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos>. Acesso em: 12 jun. 2017.

MUNARIM, Antônio. *Movimento nacional de educação do campo*: uma trajetória em construção. 17f. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação, 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 03 mai. 2017.

MUNARIM, Antônio; LOCKS, Geraldo A. *Educação do campo*: contexto e desafios desta política pública. Olhar de Professor, Ponta Grossa, 15 (1): 77-89, 2012. Disponível em: <https://www.uepg.olhaedeprofessor>. Acesso em: set. 2017.

MUNARIM, Antônio; SCHMIDT, Wilson. Educação do campo e políticas públicas: reconhecer como diferente para agir diferenciadamente. *Revista Pedagógica*, v. 15, n. 31, jul./dez. 2013.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento. *Fragmentos de Cultura*, Goiânia: UCG-IFITEG, v. 12, n. 3, p. 453-469, maio/jun. 2002.

_____, *A teoria crítica de Gramsci nas pedagogias alternativas de educação do campo*. Linhas Críticas, Brasília, v. 13, n. 25, p. 185-202, jul./dez. 2007.

OLIVEIRA, Letícia Borges. Educação no campo: mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985). *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n. 42, p. 307-307, jun. 2011.

OLIVEIRA, Adriana Aparecida. Entrevista concedida a Breno Trajano. São Paulo/SP, dez. 2016.

PAIVA, Vanilda Pereira - Educação Popular e Educação de Adultos, 5ª edição – São Paulo - Edições Loyola – Ibrades – 1987. Resenha de: ARAUJO, Inês Olinda Botelho de. Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.20, p. 167 - 179, dez. 2005 - ISSN: 1676-2584

PALMA FILHO, João Cardoso. *Legislação educacional a organização legal da educação básica*. 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65255>. Acesso em: 05 dez. 2016.

PASTORE, J. D. *Programa Alfabetiza São Paulo*: análise da política estadual de alfabetização de jovens e adultos (1997/2013). São Paulo: FEUSP, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PEREIRA, K. Anne. *Educação do campo e rede de movimentos no sudeste do Pará*: agroecologia e cooperativismo na relação entre trabalho e educação. São Paulo: USP, 2015. 302 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PERRENOUD, P. *A escola e aprendizagem da democracia*. Porto: ASA Editores, 2002.

PRATES, Ailton Cotrim. *Política e financiamento da educação do campo no Governo Dilma Rousseff*: balanço do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo/ Ailton Cotrim Prates. Salvador, UFBA, 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.

RISSO, Suzana Aparecida Silva; VIDAL, Marilei Aparecida. *Alfabetização de adultos nos anos 60; movimentos de educação popular e o método Paulo Freire*. Disponível em:

<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completo/Trabalhos/PDF/69%20Suzana%20Risso.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2017.

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.

SÃO PAULO (Estado). *Estatística escolar de 1930*. Directoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo. Secção de Estatística e Archivo. Publicação nº 1, junho de 1931. São Paulo, 1931.

_____. *Decreto n. 5.884*. Publicado em 21 de abril de 1933. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. 1933a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=131161>. Acesso em: 04 dez. 2016.

_____. *Decreto n. 6.047*. Publicado em 19 de agosto de 1933. Instala uma Escola Normal, Rural, em Piracicaba, e dá outras providencias. 1933b. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=131555>. Acesso em: 04. dez. 2016.

_____. *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.

_____. *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.

SANTOS, Ramofly Bicalho; SILVA, Marizete. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. *Revista eletrônica de educação*, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

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. Concepção de educação do campo. In: TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L.; ESCOBAR, M. O. (Orgs.). *Cadernos didáticos*, UFBA, Salvador: Editora, BA, 2010.

SCHLINDWEIN, Vanderléia de Lurdes Dal Castel In: *Saberes da terra: teoria e vivências*. PINHEIRO. A. S; TEDESCHI, L. A.; MARSCHNER, W. R. (Orgs.). Dourados: Ed. UFGD, 2012.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Saberes da Terra: do direito à inserção precarizada? *Anais do 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais*. 9 a 12 de outubro de 2011 – Cascavel.

SARTORI, Giovanni. *Antologia di Scienza Política*. Bolonha: Edizioni Mulino, 1970.

SENAR, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. *Empreender no Campo, Manual do Facilitador*, Brasília - DF, 2012.

SILVA, Raimundo J. N.; OLIVEIRA, Francisco Eder R.; SOUZA, Ana Lúcia M.; BEZERRA, Antônia J. S. *Educação do campo*: um esforço para se fazer presente na história do Brasil. La Plata, 2015. Disponível em: <http://memoriasocla.agro.unlp.edu.ar/>. Acesso em: 04 dez. 2016.

SILVA, Fernanda. **Imprensa FAF/SP**. 22/11/2012. Disponível em: <http://fafcut.org.br/index.php?tipo=noticia&cod=63>. Acesso em: 04 dez. 2016

SILVA, Jailson Costa. *O MOBREAL no sertão alagoano*: das histórias e memórias às sínteses possíveis após quatro décadas – Maceió, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/sala-virtual-academica/o-mobreal-no-sertao-alagoano-das-historias-e-memorias-as-sinteses-possiveis-apos-quatro-decadas/Dissertacao%20Jailson%20Costa.pdf/view>. Acesso em: 04. dez. 2016

SILVA, Luiz Inácio Lula da. *Depoimento* [abr. 1991]. Entrevistadores: V. Tremel e M. Garcia. São Paulo: SENAI-SP, 1991. 2 cassetes sonoros. Entrevista concedida ao Projeto Memória do SENAI-SP.

SILVA, Tânia Maria. Entrevista concedida a Breno Trajano. São Paulo, jul. 2017.

SILVA, Mauro. Entrevista concedida a Breno Trajano. São Paulo, out. 2016.

SILVA, José Graciano. **Fome Zero**: a experiência brasileira. José Graziano da Silva; Mauro Eduardo Del Grossi; Caio Galvão de França (Orgs.). Brasília: MDA, 2010.

SOARES, Edla Lira. Parecer sobre as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. IN: KOLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs). **Identidade e políticas públicas**. Col. Por uma educação básica do campo, nº 4. Brasília (DF): Articulação nacional por uma educação do Campo, 2002.

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

_____. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa, *Caderno CRH 39*: 11-24. 2003.

SOUZA, Maria Antônia de. Política educacional em contextos de ampla extensão territorial: indagações necessárias. IN: SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI, Geyso Dongley (Orgs.). **Educação do campo: território, escolas, políticas e práticas educacionais**. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

SOUZA, Néelson Rosário. **Sociologia política**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

SOUZA, Rubneuz Leandro de. Educação do campo: análise das reivindicações dos trabalhadores do campo e das propostas dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. *Revista Tamoios*, v. 9, n. 2, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima. As escolas públicas paulistas na primeira república: subsídios para a história comparada da escola primária no Brasil. In: ARAÚJO, J. C. S.; SOUZA, R. F.; PINTO, R.-M. N. (Orgs.). **Escola primária na primeira república (1889-1930)**: subsídios para uma história comparada. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012a. p. 23-77.

_____. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

TAVARES, Manoel Dimas. Entrevista concedida a Breno Trajano. São Paulo, 2017.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes e TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educ. Pesqui.* [online]. 2008, vol.34, n.2 [citado 2018-05-17], pp.227-242. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: maio 2018

TEIXEIRA, Paulo Roberto. Políticas públicas em AIDS. In: PARKER Richard. (Org). **Políticas, instituições e Aids**: enfrentando a epidemia no Brasil. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS; 1997. p. 43-68.

TELLO, César G. Lasepistemologías de la política educativa em Latinoamérica: notas históricas y epistemológicas sobre el campo. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 19, n. 2, Passo Fundo, p. 282-299, jul./dez. 2012.

TODESCO, Carolina. *Estado e terceiro setor na organização do espaço para o turismo no Vale do Ribeira*. São Paulo: FFLCH, 2007. 208 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2007.

TORÍBIO, André. *Os intelectuais e a educação em Antonio Gramsci*: as perspectivas de políticas públicas educacionais de classe na América Latina. *Temas de Nuestra América*, n 53, enero-junio, 2013, p. 61-83.

TORRES, Carlos Alberto. Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 48, 2008, p. 207-229.

VARGAS, Maria Cristina. Vinte anos do MST: sempre é tempo de aprender. *Construção coletiva*: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005

VASCONCELOS, Eduardo Alcântara. Transporte, escolarização e política educacional rural. *Cad. Pesq.*, São Paulo (55): 18-30, nov. 1985.

VAZ, Gessiana Künzle Tristão; SOUZA, Maria Antônia de. **Escola do campo, trabalho pedagógico e relação coma comunidade**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR. p. 865 – 877. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1986_982.pdf. Acesso: em ago. 2017.

VEIGA, José Eli. Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Editora Autores Associados, 2002, p. 304. Resenha de: ORTEGA, A. C. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 18, abril, 2002: 185-190. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/viewFile/214/210>. Acesso em: 31 jan. 2017.

VIANA, Ana Luiza A.; BAPTISTA, Tatiana Wargas F. Análise de políticas de Saúde. In: GIOVANELLA, Lígia. (Org.). *Políticas e sistema de saúde no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2009. p. 65-105.

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.

ANEXOS

ANEXO A – Relação da legislação referente à Educação do Campo

BASE LEGAL	DATA	EMENTA
Portaria nº 10	16/04/1998	Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma agrária – PRONERA, vinculado ao Gabinete do Ministro.*
Res. nº1 CEB/CNE	03/04/2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo.
Port. MME nº 38	09/03/2004	Aprova o Manual de Operacionalização para uso no Programa “Luz para Todos”.
Parecer nº1 CEB/CNE	01/02/2006	Trata dos dias letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância.
Parecer CEB/CNE nº 3	18/02/2008	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata das orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Res. CEB/CNE nº3	28/04/2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
RES. CEB/CNE nº 4	13/07/2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.**
Dec. nº 7.352	04/11/2010	Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).
Res. CD/FNDE nº 40	26/07/2011	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo.
Res. CD/FNDE nº 1	03/01/2012	Estabelece as diretrizes e orientações para aquisição de veículos para o transporte escolar, no âmbito do Programa Caminho da Escola.
Lei nº 12.695	25/07/2012	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, entre outras providências.
Res. CD/FNDE nº 32	13/08/2012	Destinar recursos financeiros de custeio e de capital, a escolas municipais, estaduais e distritais da rede pública de ensino da educação básica, localizadas no campo, a fim de garantir o abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário.
Res. CD/FNDE nº 36	21/08/2012	Destinar recursos financeiros, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar.
Portaria nº 68	09/11/2012	Dispõe sobre a ampliação da participação das escolas do campo no Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), por meio do PRONACAMPO.

Portaria nº 72	21/12/2012	Torna público o Resultado final do processo de seleção de propostas de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), para criação de curso de Licenciatura em Educação do campo, na modalidade presencial, do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).
Portaria nº 86	01/02/2013	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).
Portaria nº 6	16/05/2013	Institui o Grupo de Trabalho Interinstitucional para a Educação Infantil do Campo.
Res. CD/FNDE nº 32	02/08/2013	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), à escolas públicas municipais, estaduais e distritais localizadas no campo. PDDE Campo.
Res. CD/FNDE nº 38	08/10/2013	Estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Escola da Terra.
Res. CD/FNDE nº 45	20/11/2013	Dispõe sobre os critérios para a utilização de veículos de transporte escolar adquiridos no âmbito do Programa Caminho da Escola.
Lei nº 13.005	25/06/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

* Ministério Extraordinário de Política Fundiária.

** Define as Modalidades da Educação Básica incluindo a Educação do Campo – art. 27.

ANEXO B – Breve histórico do PRONERA

Jul. de 1997	Realizado I ENERA.
Out. de 1997	Eleito grupo para coordenar a produção do processo de construção de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos.
Nov.de 1997	Grupo de representante das universidades apresenta documento no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.
Abr. de 1998	Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF) criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculando ao Gabinete do Ministro e aprovou o seu Manual de Operações, por meio da Portaria nº 10/98.
Ago. de 2001	O Programa é incorporado ao INCRA. Aprovada a edição de um novo Manual de Operações, por meio da Portaria/INCRA/nº 837/01.
Abr. de 2004	Aprovado novo Manual de Operações, adequando o PRONERA às diretrizes políticas que priorizam a educação em todos os níveis como um direito social, por meio da Portaria/INCRA/nº 282/04.
Nov.de 2010	Decreto nº 7.352/2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.
Mai. de 2011	Aprovado novo Manual de Operações, edição revista e atualizada de acordo com o Decreto n.º 7.352/2010 e Acórdão TCU nº 3.269/2010, por meio da Portaria/Incra/P/nº 238/11.
Jan. de 2016	Aprovado novo Manual de Operações. Portaria/INCRA/P/nº 19/16.

Fonte: <http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>. Acesso em: 29 abril 2017

ANEXO C – nota da FONEC sobre a Reforma do Ensino Médio

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO do CAMPO – FONEC

Nota sobre a Medida Provisória n.º 746/2016 – MP da Reforma do Ensino Médio

O Governo Federal editou, no dia 22 de setembro de 2016, a Medida Provisória – MP n.º 746/2016. A Medida Provisória (MP) altera alguns dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Lei que regulamenta o FUNDEB, para impor uma nova legislação que altera não somente o currículo, mas a concepção mesma desta última etapa da Educação Básica.

Tem sido objeto de análise e críticas das mais diversas representações da sociedade civil, das instituições de pesquisa e das instituições de ensino formadoras de educadores, notadamente pelo açodamento da medida sem um amplo e responsável debate público e nacional, num país diverso e desigual.

A emergência da medida só pode ser compreendida no contexto de um golpe, condição básica para a ampliação dos interesses do grande capital na educação e o assalto aos fundos públicos que a financiam. Não à toa é que na própria Justificativa do MEC, na mensagem de envio da MP ao Congresso Nacional menciona uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, esta última a pessoa jurídica da Revista Veja, e ainda afirma atender, tal reforma, às recomendações do Banco Mundial, essa instituição interventora, cujo papel tem sido o de ajustar as políticas públicas dos países da África, Ásia e América Latina às necessidades do capital. A educação está no centro dessa disputa, por se tratar de um bem infinito.

Para além desta condição genérica, a medida, de maneira geral atingirá, pelos seus perversos efeitos, toda a classe trabalhadora. Segundo dados do próprio MEC, em relação à matrícula, somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos). Do total de matriculados, 85% frequentam a escola pública e, destes, por volta de 23,6% estudam no período noturno.

Entendemos necessário considerar suas consequências para a educação da classe trabalhadora do campo.

A presente Nota cumpre com este objetivo: apresentar, sucintamente, os riscos contidos na MP à revogação do direito dos/as camponeses ao ensino médio, já em condições críticas e a proibição de as redes públicas elaborarem seus próprios projetos

educativos, com os camponeses e camponesas, de acordo com suas necessidades e interesses.

1. A elevação da carga horária mínima para 1.400 horas, combinada com um currículo obrigatório abrangendo somente o ensino da língua portuguesa e da matemática, combinada com a retirada do ensino das artes e da educação física e com a obrigatoriedade da formação técnica e profissional em pelo menos 200 horas da carga horária total, com a “inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, transformará o Ensino Médio de etapa da Educação Básica em “cursinho” técnico-profissional, e dos mais precários.

2. Áreas fundamentais para a formação humana integral, e mesmo para a compreensão específica do complexo mundo do trabalho e suas contradições, estão eliminadas por força de lei do Ensino Médio. Ainda que a MP supostamente preserve a liberdade de os sistemas incluí-las, o financiamento e a amarração ao sistema de avaliação, ou seja, os condicionantes impostos pela Lei e as experiências que temos na relação com os entes, indicam o contrário. No caso do campo, e das experiências comprovadamente exitosas realizadas com os sistemas estaduais e municipais de ensino, com os Centros de Formação por Alternância – Ceffas ou ainda apoiadas pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, estarão submetidas à disponibilidade de cada sistema de ensino. Isso significa que, se quiserem, poderão fazer, mas o financiamento será apenas para garantir o que seja obrigatório.

3. A MP afirma que “Para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação, como: demonstração prática; experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino; cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; e educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.”

Isso significa que os sistemas de ensino assegurarão apenas as disciplinas do currículo obrigatório, empurrando os estudantes para o trabalho precarizado, gratuito, explorado a título de estágio nas empresas existentes na cidade ou nas próprias empresas do agronegócio que certificarão elas mesmas as 200 horas de ensino profissional. Ou ainda no Sistema “S” que, tal como o conhecemos, é pago.

Questiona-se onde se encontra o Ministério Público, a Organização Internacional do Trabalho, que se omitiram diante desta declaração pública de desrespeito às Leis sobre o trabalho na infância e na adolescência, idades próprias dos estudantes de Ensino Médio.

4. A menção às áreas – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, não pode ser confundida com a concepção de currículo por área que fazemos por meio das Licenciaturas em Educação do Campo, que rejeita os conceitos de formação por competência e habilidades e rejeita igualmente o conceito embutido na “expectativa de aprendizagem”, por responderem, no campo da educação, às premissas do mercado. Nossa concepção de formação por área pressupõe um Núcleo Básico de estudos que envolve conhecimentos de Ciências Humanas e Sociais, ciências da natureza e as diversas linguagens humanas, incluindo as Artes nas suas diversas manifestações, como condição para a formação humana básica e integral.

5. A obrigatoriedade da Língua Inglesa, podendo, alternativamente, oferecer outros idiomas de acordo com a disponibilidade, se insere nas recomendações do Banco Mundial e do novo alinhamento do País especialmente aos interesses dos Estados Unidos, subtraindo a importância das relações com os países latino-americanos.

6. A possibilidade de, ao concluir o ensino médio, as instituições de ensino emitirem diploma com validade nacional que habilitará o diplomado ao prosseguimento dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória, aprofunda a dualidade do sistema, ao considerar que somente uma parte menor dos estudantes entrarão para o ensino superior. A maioria deverá contentar-se com um cursinho profissionalizante que não lhe deu as condições e a qualidade necessárias sequer para o anunciado pela MP: uma transição escolar para uma suposta “boa colocação no mercado de trabalho”.

7. A MP estabelece que, nos processos seletivos de educadores, poderão ser contratados trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim, além de profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto na nova organização curricular. Tal medida anuncia a total precarização do ensino, pela abertura à contratação de trabalhadores sem a qualificação pedagógica de um curso de formação de educadores, para atuarem neste nível de ensino. Os sistemas de ensino não mais necessitarão realizar concursos

públicos para professores e as escolas do campo, já atendidas precariamente neste quesito, restarão ainda mais precarizadas.

8. As alterações na Lei do Fundeb, estabelecidas na MP, cumprem com o objetivo de cabrestear as escolas e os sistemas ao cumprimento da nova Lei, desmontando com todas aquelas condicionantes feitas nos dispositivos de alteração da Lei, que preservavam o interesse dos entes federados. A Lei do Fundeb, alterada, condiciona o repasse dos recursos do MEC àquelas escolas que cumprirem integralmente com os requisitos, num prazo de dois anos.

9. De maneira geral, o conjunto das novas medidas, no contexto das escolas do campo que não possuem as condições necessárias ao atendimento das exigências estabelecidas, contribuirão significativamente para o fechamento das escolas de que ainda resistem, eliminando as já precárias condições de oferta do Ensino Médio à juventude camponesa.

Por estas razões, o Fórum Nacional por uma Educação do Campo se associa às mobilizações em curso no País, pela revogação da Medida Provisória e por uma ampla discussão sobre um projeto educativo para o Ensino Médio, de acordo com as necessidades e os interesses da Nação brasileira e de sua juventude.

NENHUM DIREITO A MENOS!

EDUCAÇÃO É DIREITO. NÃO É MERCADORIA.

ANEXO D – Roteiro de Entrevista – SEE São Paulo

São Paulo/SP, 16 de outubro de 2016.

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

Pesquisador: Breno Trajano de Almeida

Título da Pesquisa: Políticas Públicas de Educação do Campo para os Jovens e Adultos no Estado de São Paulo

Entrevistado(a): Edina Dos Santos Rosa

Cargo/Função: Diretora do Núcleo de Inclusão – SEE/SP

O objetivo desta pesquisa de Mestrado, intitulada *POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA OS JOVENS E ADULTOS, NO ESTADO DE SÃO PAULO* e, realizada na USP, é analisar a implementação do Programa Nacional da Educação do Campo/PRONACAMPO no Estado de São Paulo, delimitando o Eixo III – ações voltadas para os Jovens e Adultos no Campo.

	Questão/Resposta
1	Quais são, em linhas gerais, as diretrizes e as ações do Governo do Estado de São Paulo destinadas aos jovens e adultos do Campo?
CEJA	A EJA está presente nas Escolas e Centros de EJA – CEEJA em todo o Estado, inclusive nas regiões rurais e assentamentos, as orientações pedagógicas para o atendimento para este público baseia-se em oferecer por meio do Currículo do Estado de São Paulo, condições de adequação ao contexto do estudante, valorizando sua condição de trabalhador, suas experiências escolares anteriores, ou não, além da linguagem e do eixo do mundo do trabalho.
2	O Ministério da Educação lançou, em 2013, o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, com ações voltadas ao acesso, à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo. O PRONACAMPO acontece em parceria com estados e municípios. O Estado de São Paulo estabeleceu alguma parceria com o governo federal no âmbito do PRONACAMPO para o desenvolvimento de ações em seu sistema de ensino?
CEJA	Não.
2.1	Em caso afirmativo, quais as ações?
2.2	Especificamente sobre o Eixo III do PRONACAMPO – Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional – quais foram os maiores avanços e desafios?
CEJA	Não sei responder.
2.2.1	Houve tentativa de diálogo do MEC/SECADI com algum setor/departamento da rede de ensino estadual de São Paulo, especificamente, com este Núcleo de Inclusão, para adesões às ações do PRONACAMPO?
CEJA	Não sei responder.
3	A Secretaria Estadual de Educação, através do Núcleo de Inclusão, apresenta aos municípios paulistas um levantamento das demandas locais, como forma de mobilizar a adesão aos Programas da Rede Estadual para Jovens e Adultos do Campo?

CEJA	Não sei responder.
4	Como se dá o Regime de Colaboração entre o Estado de São Paulo e os Municípios paulistas para viabilizar ações para os Jovens e Adultos do Campo?
CEJA	A EJA no Estado de SP, nos Anos Finais do Ensino Fundamental é compartilhada com alguns municípios, já o ensino Médio é o segmento atendido majoritariamente pela Rede Estadual.
5	A oferta de EJA/Campo está integrada a cursos profissionalizantes?
CEJA	A EJA no Estado de SP tem apenas 2 escolas integradas ao Profissionalizante, mas são escolas urbanas.
5.1	Em caso positivo, o curso é do PRONATEC? Quais cursos são oferecidos?
CEJA	PRONATEC – Urbano foi junto do Centro Paula Souza com o curso de Técnico em Administração – Não foi em escola rural ou assentamento
6	Em linhas gerais, quais as dificuldades para a oferta de educação escolar para essa população? (recursos financeiros, desinteresse dos jovens e adultos, transporte escolar, merenda, infraestrutura, outros)
CEJA	Não sei responder.
7	Na rede estadual de ensino de São Paulo, como se dá a escolha dos professores para lecionar na EJA/Campo?
CEJA	Os professores que atuam na EJA oferecida nas Escolas e CEEJA são professores efetivos ou contratados pelo Estado de SP, que também atuam no Ensino de adolescentes, dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.
8	Como se efetiva a formação continuada dos profissionais que atuam na EJA/Campo na rede estadual de ensino de São Paulo?
CEJA	A formação continuada dos professores ocorre por meio da EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores “Paulo Renato Costa Souza” - que oferece diversos cursos de formação à distância. Além disso, às Diretorias Regionais de Ensino, com suas respectivas Equipes Pedagógicas podem promover formações continuadas junto às Escolas.
9	Quanto à vida funcional do professor que atua na EJA/Campo: Possuem plano de carreira?
CEJA	Sim, o plano de carreira docente da Rede Estadual de Ensino é para todos os professores efetivos.
9.1	Há alguma gratificação específica para quem atua neste segmento? Em caso afirmativo, quais são?
CEJA	
10	Considerações Finais
CEJA	

Coleta de Dados:

- Dados sobre a EJA/Campo em São Paulo: principais indicadores, recursos disponíveis e demais documentos que possam contribuir com a pesquisa (2013 a 2015).
- Dados sobre as ações do PRONACAMPO – Eixo III – São Paulo (Rede Estadual).

ANEXO E – Entrevista com a Assessora Técnica do Território Vale do Ribeira – PRONATEC Campo

São Paulo/SP, 18 de maio de 2017.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Território Vale do Ribeira – PRONATEC Campo

Pesquisador: Breno Trajano de Almeida

Título da Pesquisa: Políticas Públicas de Educação do Campo para os Jovens e Adultos no Estado de São Paulo

Entrevistado (a): **Tania Maria da Silva**

Cargo/Função: **Assessoria técnica – Território Vale do Ribeira**

O objetivo desta pesquisa de Mestrado, intitulada *POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA OS JOVENS E ADULTOS, NO ESTADO DE SÃO PAULO* e realizada na USP, é analisar a implementação do Programa Nacional da Educação do Campo/PRONACAMPO no estado de São Paulo, delimitando o Eixo III – ações voltadas para os Jovens e Adultos no Campo. Este questionário trata, especificamente, do **PRONATEC Campo**.

Para tanto, solicita-se uma avaliação do PRONATEC Campo, considerando os seguintes pontos:

- 1. Quais são as ações do PRONATEC Campo que foram implementadas? (especificar ano, participantes, matrículas, cursos)**

No Vale do Ribeira o PRONATEC Campo foi amplamente discutido com as bases da agricultura familiar e suas organizações, por meio do colegiado territorial que aglutinava as Políticas Públicas ofertadas pelo, então MDA. Essa metodologia tinha o objetivo de proporcionar que a agricultura familiar definisse os cursos prioritários para atender suas demandas de qualificação profissional, bem como os conteúdos necessários às suas especificidades, que poderiam ser inseridos junto às ementas programáticas.

Para tanto, foi criada a Unidade Operacional Territorial/UOT composta por representantes do colegiado territorial, das organizações da agricultura familiar, técnicos municipais e entidades parceiras, para coordenar e participar das ações

necessárias a discussão, organização e implantação dos cursos junto ao Instituto Federal unidade Registro.

A assessora territorial acompanhava as discussões junto ao Comitê Estadual, onde apresentava o andamento e demandas do Território Vale do Ribeira, e articulava com os envolvidos e quem pertinente nos municípios para viabilidade de toda organização local. No Território organizava junto ao IF as reuniões e participava de todas, bem como contribuiu na construção de alguns dos Projetos Pedagógicos de Cursos.

No ano de 2012, em meados de outubro teve início a discussão do PRONATEC Campo, por meio da apresentação do programa, pelo então delegado federal do Desenvolvimento Agrário no Estado de São Paulo, detalhando as etapas a serem seguidas para garantir uma organização eficaz na implantação do Programa nos Territórios trabalhados pelo MDA no Estado.

Em 2013, então tiveram início os três primeiros cursos definidos pela agricultura familiar, no campis de Registro, com classes formadas por filhos e filhas de agricultores familiares e alguns adultos também, distribuídos nos cursos: agricultura familiar; agente de desenvolvimento cooperativista; e condutor de turismo de aventura. Todos foram executados no segundo semestre de 2012, e tiveram alunos de vários municípios.

Em 2014 a demanda aumentou consideravelmente, por diversos cursos, em diversos municípios que solicitaram ao IF atender em unidades remotas – as prefeituras disponibilizavam a estrutura em escolas municipais e/ou estaduais, e o IF garantia o corpo docente que era composto por: professores/instrutores experientes na área de cada uma das referidas disciplinas, contratados, por meio de seleção e experiências comprovadas; também um coordenador pedagógico, um supervisor de curso e um administrativo (isto fazia parte do Programa).

Para atender essas demandas houve uma movimentação e empenho muito maior do que o ano anterior, em articulação, acordos, organizações, mobilizações, preparação de estrutura e muitas reuniões para organizar junto aos beneficiários os conteúdos dos cursos a serem adequados nas ementas dos cursos para elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos. Nesse ano foram atendidas cinco unidades remotas:

- Barra do Turvo: cozinheiro (curso executado por nutricionista naturalista); reciclador; e condutor ambiental local.
- Eldorado: agente de informações turísticas e horticultor orgânico.
- Itaoca: condutor de turismo de aventura; agricultor familiar; agricultor orgânico; e bovinocultor de leite.
- Sete Barras: agricultor familiar.

- Peruíbe: espanhol básico, inglês básico; inglês intermediário; agricultor familiar; Aquicultor; e assistente de planejamento e controle de produção.

Na prática foi um desafio aplicar todos os cursos, pois apesar de os prefeitos/prefeitas terem assinado um termo de compromisso junto ao Instituto Federal, nem todos os municípios cumpriram o combinado, e os professores/instrutores e alunos tiveram dificuldades na execução das aulas, além de, o repasse do recurso do Programa ser realizado a “conta gotas” (pingava aos poucos como dizia o diretor do IF), o que atrasava o pagamento de professores, bolsa de alunos que precisavam para seu deslocamento, ajuda no lanche no período que envolvia a saída da propriedade rural até a unidade, permanência e retorno para a propriedade. Também atrasava a compra de materiais necessários para aulas práticas no caso dos cursos rurais, e outros. E nesse período o IF atendeu também mais quatro unidades remotas com cursos não direcionado especificamente ao público rural.

Em 2015 as demandas foram maiores ainda – 960 vagas distribuídas entre sete municípios: Apiaí; Barra do Turvo; Eldorado; Itaoca; Jacupiranga; Juquiá; Sete Barras. (ver anexo e confirmar com o IF quais foram realizadas de fato).

Houve atraso no repasse do recurso para realização dos cursos, além de começar cortes do MEC, por questão de orçamento para atender a todas as demandas do país, e “aleatoriamente” foram cortadas várias vagas e cursos. Alguns cursos foram homologados e realizados.

No segundo semestre os cursos foram mais reduzidos ainda, e entrou demanda de Iporanga que pleiteava cursos com o IF de Itapetininga, mas a direção solicitou que fosse inserido no IF do Vale do Ribeira, por questão de logística. Nesse ano também, já discutíamos junto ao Comitê Estadual dois pilotos com cursos específicos para as comunidades indígenas e quilombolas. As discussões preliminares, referente as comunidades indígenas foram junto a FUNAI/MDA/Comitês Estadual e as comunidades indígenas das Terras Araribás, que seguiram aprofundando para definição dos cursos e conteúdos para os Projetos Pedagógicos de Cursos.

No Vale do Ribeira se deram as discussões e aprofundamentos para os cursos com as comunidades quilombolas, e junto as lideranças e professores quilombolas construímos os Projetos Pedagógicos de Cursos. Porém, diante das grandes dificuldades enfrentadas nos anos anteriores, a Pro Reitoria de Extensão do Instituto Federal em São Paulo definiu só iniciar os cursos após ter recebido o primeiro repasse de recurso financeiro, o que não aconteceu até o mês de setembro e inviabilizou a execução dos cursos, pois na dinâmica do IF do Estado de São Paulo, esses cursos de curta duração precisam ter início e ser finalizado dentro do ano letivo, não há possibilidade de estender os cursos para o ano seguinte, pois os recursos não utilizados no ano volta aos cofres de origem, e no início do ano

seguinte tem os trâmites habituais até chegar orçamento para dar continuidade as ações do novo ano.

Diante dessa realidade o MEC abriu as vagas homologadas para outros Estados e o IF de Minas Gerais contatou os municípios ofertando a possibilidade de atender as demandas homologadas, e por alguns foi aceito. O resultado, porém, segundo professores envolvidos anteriormente, foi de grande perda na qualidade no ensino, visto que, não foi seguido o que já havia sido grandemente discutido e organizado.

O IF/MG, não contatou a Delegacia Federal do Desenvolvimento Agrário de São Paulo, para dialogar sobre a metodologia que atendesse as diretrizes da agricultura familiar pactuadas no processo que antecedeu a aprovação e homologação dos cursos. A DFDA soube da chegada do IF/MG por intermédio da assessora territorial, que foi procurada por professores coordenadores de cursos informando a insatisfação com a queda na qualidade ofertada pelo referido IF, o qual não remunerava o professor/instrutor com o valor estipulado para tal, como o IF/SP, contratava um único profissional para todas as disciplinas, não contratava os três representantes do IF: coordenador pedagógico, supervisor de curso e o administrativo.

No ano de 2016, o MEC abriu para se organizar as demandas para o referido ano, e diante da grande frustração dos beneficiários e de todos os envolvidos, a assessora territorial não divulgou no Território, mas contatou apenas os demandantes de 2015, que não tinham aceitado realizar os cursos pelo IF/MG, dada a sua metodologia de execução, para confirmar a intensão de demandar novamente, e organizar.

Dessa forma, além das demandas de 2015 que não haviam sido atendidas foram inseridas as demandas do núcleo caboclo e quilombola de Iporanga, que agrega sete comunidades quilombolas e duas caboclas, com as demandas já qualificadas (quatro classes para o curso de auxiliar de agroecologia e duas classes para o curso de agricultor agroflorestal). Também entrou a demanda dos pescadores artesanais e comunidades caiçaras da Barra do Ribeira em Iguape, com duas classes para os cursos de confeiteiro (demanda para atender o turismo local), e duas classes para o curso de criador de peixe em tanque e rede.

Os cortes no orçamento do MEC, porém, impediram a realização dos cursos, e novamente o IF de MG ofertou atender os cursos na mesma metodologia do ano anterior, pelo que eu soube Eldorado aceitou novamente, mas segundo lideranças locais, sem a qualidade acordada com a DFDA/SP e a Pró-Reitoria de Extensão do IF/SP, a começar da abertura para qualquer interessado em participar, não apenas agricultores familiares e comunidades rurais.

2. Qual o papel do Comitê Gestor do PRONATEC Campo em São Paulo, coordenado pelo então MDA/SP, hoje Secretaria da Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (SEAD), e como é seu funcionamento atualmente?

O papel do Comitê Gestor Estadual na prática era o de articular com os parceiros necessários para o bom andamento e implantação dos cursos a partir das demandas qualificadas das bases da agricultura familiar em geral (povos e comunidades tradicionais, etc), ou seja, discutidas, organizadas, conteúdos aprofundados e definidos, número de alunos organizados para se efetuar cadastro e matrícula quando o sistema abrisse; acompanhar o andamento das articulações e organização local, nos Territórios e outras regiões do Estado; articular com o MDA nacional, repassar informações dos locais e trazer informações aos locais, o que era repassado nas reuniões do Comitê Estadual, onde participavam também as assessorias territoriais, e nos intervalos das reuniões, as informações eram repassadas as assessorias territoriais, algumas mais urgentes, para a direção dos colegiados territoriais, os coordenadores de cursos e lideranças locais também; receber as demandas levantadas nos locais, articular com as redes ofertantes em busca de efetivar as demandas de cursos e vagas, e manter os territórios e assessorias informados a respeito dos calendários e toda e qualquer alteração que surgisse em relação aos cursos, as vagas, e ao anteriormente combinado, etc.

3. Quais as principais dificuldades para a oferta dos cursos do PRONATEC Campo no Estado de São Paulo? (recursos financeiros, desinteresse dos jovens e adultos, infraestrutura, transporte, acesso, parcerias, mobilização, outros)

Como já citado anteriormente, os cortes no orçamento do MEC inviabilizaram a realização da maioria das demandas. A impressão que ficou é que não se tinha noção do quanto esse Programa repercutiria no país, nem se imaginava que o volume de demanda fosse tão grande em tão pouco tempo. Isto porque os impactos positivos das primeiras turmas formadas foram tão visíveis e os resultados tão bons, não apenas nas áreas rurais, mas refletiram nos meios urbanos também, mas infelizmente não foi possível dar conta de atender a tanto.

A realidade complicada que se evoluiu no meio político brasileiro, atingiu o meio econômico e se alastrou com inúmeras perdas... Os agricultores/as que tiveram a oportunidade de se qualificar com os referidos cursos, atualmente vários se beneficiam em trabalhar aplicando o aprendizado, o que beneficia o trabalhador/a, e o local que recebe seu trabalho. As cooperativas da agricultura familiar têm jovens formados no curso de agente de desenvolvimento cooperativista, e ambos têm se beneficiado qualitativamente.

O acesso, transporte, é um desafio em se tratando de comunidades rurais, melhora quando são formadas unidades remotas no município demandante. No Vale do Ribeira, não houve unidades remotas dentro das áreas rurais, caminhava-se para

isso, mas não deu tempo. As unidades remotas foram implantadas nas escolas urbanas dos municípios, o que diminuía bem a distância até o IF/Registro. Porém, alguns municípios nem sempre disponibilizava o combinado com o IF e dificultava a realização das aulas teóricas. As aulas práticas eram combinadas nas propriedades rurais, ou local de acordo com a disciplina. Como o processo ainda era novo, não deu tempo de se organizar todo o necessário, mas caminhava-se para tal. Alguns municípios, por meio da união de várias secretarias municipais conseguiram viabilizar muitas ações, em prol do deslocamento dos alunos e da realização de aulas práticas, visitas técnicas, dentre outros. Em Sete Barras a cooperativa da agricultura familiar viabilizou o deslocamento dos alunos, desde os primeiros cursos realizados no campus do IF em Registro, e posteriormente na unidade remota também.

4. Como você analisa as contradições do PRONATEC Campo, apontadas pelos documentos finais do FONEC – Fórum Nacional da Educação do Campo (2015/2016), sobre o desenho do PRONATEC Campo, relatando que ele favorece mais o agronegócio em detrimento à agricultura familiar e que a proposta vigente do programa não está consoante com as diretrizes pensadas junto aos movimentos sociais, quando da concepção do Programa?

Não tive acesso ainda a esse documento, mas considerando o que vivenciei em relação ao Programa aqui no Vale do Ribeira, e nas reuniões do Comitê Estadual, onde os demais Territórios e regiões apresentavam o processo e andamento dos cursos, havia sintonia com a realização dos cursos com os Projetos Pedagógicos e seus conteúdos acordados com as demandas das bases.

Também havia um diálogo do MDA com a ex-presidenta Dilma Rousseff sobre se criar o PRONATEC CAMPO de fato, o Programa específico para a realidade da agricultura familiar, pois o que se realizou foi um esforço do MDA em parceria com o MEC, Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão, órgãos e secretarias afins, de aproveitar os cursos FIC do PRONATEC, já existentes, e ofertados pelo MEC, observando os cursos compatíveis para as áreas rurais e/ou compatíveis com as realidades locais, como por exemplo, na Barra da Ribeira em Iguape, as demandas das comunidades caiçaras sobre cursos para pescadores artesanais, e cursos compatíveis para se atender a demanda do turismo local, as duas fontes de renda mais específicas daquela comunidade, e assim outros exemplos também, como os cursos de línguas estrangeiras demandadas por comunidades rurais tradicionais de Peruíbe, que recebem visitas de turistas estrangeiros.

A considerar-se a repercussão e os resultados existentes esta iniciativa é louvável e uma grande perda não se ter dado continuidade, com a metodologia executada no Estado de São Paulo entre MDA e Pró Reitoria de Extensão, aliás esta era a orientação do MDA nacional para todos os Estados. E nessa metodologia garantia-

se o envolvimento, a opinião e diretrizes das bases da agricultura familiar e suas organizações.

5. Uma avaliação do PRONATEC Campo antes e depois dessa nova conjuntura política (se houve alterações na oferta de vagas, desenho do Programa, recursos disponíveis, desmobilização).

Desde 2015, quando o recurso que ainda pingava aos poucos e terminava de fazer o repasse após o término dos cursos, e o IF/SP tomou a decisão de iniciar os cursos somente após receber a primeira parcela, o que não aconteceu dentro do tempo hábil para realização dos cursos, e como mencionado anteriormente, após os cortes do MEC por questão de orçamento, a oferta de vagas reduziu drasticamente em relação a intensa demanda.

O desenho do Programa, ainda que continuasse mais um tempo sendo os mesmos cursos FIC do PRONATEC adaptado para as especificidades das comunidades rurais, como vinha sendo realizado, vinha e teria continuado qualificando um contingente considerável de pessoas do campo, cujos resultados refletiriam nos meios urbanos também. E se num futuro breve fosse criado o PRONATEC CAMPO específico para a agricultura familiar, com as diretrizes apontadas pelos movimentos sociais, mais as experiências exitosas colhidas dos resultados já existentes até então, com certeza mudaria muito o cenário rural do Brasil.

A nova conjuntura política, ao contrário desmobilizou, frustrou, e gerou um intenso retrocesso no que se avançava – no que aqui se refere – na qualificação profissional das classes trabalhadoras rurais menos favorecidas, que são a agricultura familiar em geral, incluindo as comunidades tradicionais, ribeirinhos, extrativistas, enfim todos os que trabalham em regime familiar e têm mais dificuldades de acesso a cursos de qualificação profissional, quer seja, por questão de acesso, transporte, conteúdos específicos apontados por eles, vivência nas discussões e aprofundamentos para a produção dos Projetos Pedagógicos de Cursos, turmas formadas apenas por pessoas da área rural, dentre outros.

ANEXO F – Consolidado de cursos demandados PRONATEC Campo SP (2014-2015)

Ag. de informações turísticas	Confeiteiro	Mestre de obras
Ag. de desenvolvimento cooperativista	Condutor ambiental local	Mecânico de motocicletas
Adm. de banco de dados	Cabeleireiro	Mecânico de máquinas usinagem
Agricultor familiar	Condutor de turismo de aventura	Op.de processamento de frutas e hortaliças
Artesão de cerâmica	Cuidador de Idoso	Operador de sistemas de irrigação
Artesão de pintura em tecido	Cuidador Infantil	Organizador de eventos
Artesão em bordado a mão	Confec. de lingerie e moda praia	Operador motosserra
Auxiliar administrativo	Caprinocultor	Operador de máq. usin. coman. n.º comp.
Atendente de lanchonete	Criador de peixes em tanque rede	Operador de computador
Agricultor agroflorestal	Depilador	Operador de caixa
Auxiliar técnico em agroecologia	Eletricista (alta e baixa tensão)	Op. de aterro sanitário de resíduos sólidos
Artesão de bijoias	Eletr. rede distr. energia elétrica	Operador de máquinas e implementos agrícolas
Auxiliar de RH	Espanhol básico	Preparador de doces e conservas
Agente de microcrédito	Fotógrafo	Produtor de derivados do leite
Apicultor	Fruticultor	Programador de sistemas
Avicultor	Fresador mecânico	Pedreiro de alvenaria
Aux. téc. em agropecuária	Garçom	Pizzaiolo
Aux. téc. em biotecnologia	Horticultor orgânico	Produtor de produtos apícolas
Açougueiro	Instalador de sist. eletrônico de segurança	Produtor agrícola polivalente
Agricultor orgânico	Inseminador artificial de animais	Produtor de frutas e hortaliças proces. c/ uso de acidificação
Assistente de vendas	Inglês básico e intermediário	Programador de web
Agente comunitário de saúde	Instalador hidráulico residencial	Padeiro
Auxiliar de secretaria escolar	Inst. repar. de redes de computador	Produtor de olerícolas
Auxiliar de saúde bucal	Língua brasileira de sinais (básico)	Recepcionista
Auxiliar imobilização ortopédica	Mecânico de máquinas agrícolas	Recep. Serviços de saúde
Aplicador de revestimento cerâmico	Monitor de transporte escolar	Soldador processo tig. em aço
Ag. de higiene e beleza animal	Marceneiro	Salgadeiro
Bovinocultor de leite	Mecânico de tear	Suinocultor
Bovinocultor de corte	Montador e reparador de computador	Soldador processo mig./mag.
Costureiro	Mec. de usinagem convencional	Tratorista agrícola
Confeccionador de bijuterias	Mec. transm. manual automotivo	Viveiricultor
Cafeicultor	Meliponicultor	Vitrinista
Criador (peixes em viveiros escavados)	Maquiador	Viveirista de plantas e flores

ANEXO G – Cursos do PRONATEC Campo IFSP (2013-2017)

Municípios dos Cursos	Cursos	Ano	Matrículas	Capacitados
Cajati	Agricultor familiar	2013	20	20
Jacupiranga	Agente de desenvolvimento cooperativista	2013	20	11
Pedro de Toledo	Condutor de turismo de aventura	2013	16	10
Registro	Agricultor familiar	2013	20	9
Registro	Agente de desenvolvimento cooperativista	2013	20	15
Tapiraí	Agricultor familiar	2013	20	13
Avaré	Bovinocultor de leite	2014	20	16
Avaré	Agricultor agroflorestal	2014	18	16
Caconde	Operador de processamento de frutas e hortaliças	2014	15	11
Itaóca	Agente de desenvolvimento socioambiental	2014	16	9
Narandiba	Agricultor familiar	2014	20	14
Paraguaçu Paulista	Agente de desenvolvimento cooperativista	2014	19	19
Peruíbe	Auxiliar de agroecologia	2014	20	13
Presidente Bernardes	Criador de peixes em viveiros escavados	2014	20	18
Presidente Epitácio	Produtor de derivados do leite	2014	18	12
Presidente Venceslau	Bovinocultor de leite	2014	20	15
Rancharia	Agricultor familiar	2014	20	17
Teodoro Sampaio	Auxiliar de agroecologia	2014	20	13
Avaré	Criador de peixes em tanque rede	2015	20	14
Avaré	Agente de desenvolvimento socioambiental	2015	25	20
Caconde	Horticultor orgânico	2015	20	11
Paraguaçu paulista	Agricultor agroflorestal	2015	30	18
Itaóca	Agricultor familiar	2015	25	20
Narandiba	Agente de desenvolvimento socioambiental	2015	20	10
Paraguaçu Paulista	Fruticultor	2015	20	8
Peruíbe	Bovinocultor de leite	2015	20	14
Presidente Bernardes	Agente de desenvolvimento cooperativista	2015	20	15
Presidente Epitácio	Agricultor agroflorestal	2015	30	13
Presidente Venceslau	Agricultor familiar	2015	25	17
Rancharia	Bovinocultor de leite	2015	20	10
Sete Barras	Agente de desenvolvimento cooperativista	2015	20	16
Teodoro Sampaio	Auxiliar de agroecologia	2015	20	5
Porto Feliz	Agricultor orgânico	2015	20	9
Bariri	Agricultor familiar	2017	25	-
Iepê	Agente de desenvolvimento socioambiental	2017	25	-
Leme	Agricultor familiar	2017	25	-
Narandiba	Bovinocultor de leite	2017	30	-
Paraguaçu Paulista	Agricultor agroflorestal	2017	20	-
Taciba	Agente de desenvolvimento cooperativista	2017	25	-

Fonte: Pró-Reitoria de Extensão do IFSP – Lei de Acesso à Informação – 07/11/2017.

ANEXO H – Entrevista com Manoel Dimas Tavares (SEAD)

São Paulo/SP, 16 de maio de 2017.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Secretaria da Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário – SEAD – Escritório
São Paulo**

Pesquisador: Breno Trajano de Almeida

Título da Pesquisa: Políticas Públicas de Educação do Campo para os Jovens e Adultos no Estado de São Paulo

Entrevistado (a): Manoel Dimas Tavares

Cargo/Função: Analista em Reforma e Desenvolvimento Agrário/Delegado Federal Substituto

O objetivo desta pesquisa de Mestrado, intitulada *POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA OS JOVENS E ADULTOS, NO ESTADO DE SÃO PAULO* e realizada na USP, é analisar a implementação do Programa Nacional da Educação do Campo/PRONACAMPO no estado de São Paulo, delimitando o Eixo III – ações voltadas para os Jovens e Adultos no Campo.

- 1. Em 2016, houve a implantação do Comitê Gestor do PRONATEC Campo em São Paulo, coordenado pelo então MDA/SP, hoje Secretaria da Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (SEAD).**

- a. Quais as diretrizes/funções do Comitê Gestor do PRONATEC Campo no Estado de São Paulo?**

Primeiramente, cabe observar que o Comitê Estadual do PRONATEC Campo foi constituído em novembro de 2012. A composição do Comitê inclui representantes dos Colegiados de Desenvolvimento Territorial, movimentos sociais e entidades de representação dos agricultores familiares (FAF, MST, MLST, FETAESP), INCRA,

FUNAI, ITESP, e como ofertantes o Instituto Federal de São Paulo e o Centro Paula Souza, sob a coordenação da Delegacia Federal do Desenvolvimento Agrário em São Paulo. A principal atribuição do Comitê é coordenar e acompanhar a implementação do PRONATEC Campo no estado de São Paulo, apoiando a mobilização dos Colegiados Territoriais, recebendo e sistematizando as demandas de cursos e turmas e promovendo a discussão das metodologias e estratégias voltadas ao atendimento das peculiaridades dos agricultores familiares em sua diversidade (assentados, acampados, posseiros, quilombolas, indígenas e agricultores familiares tradicionais).

b. Em linhas gerais, como o Comitê avalia a execução do PRONATEC Campo no estado de São Paulo?

Tendo por base o registro das reuniões do Comitê e o acompanhamento junto aos participantes e Comissões Pedagógicas Territoriais e Locais, destaca-se uma avaliação muito positiva no que tange principalmente à participação dos agricultores familiares e movimentos sociais nas definições metodológicas, na seleção dos alunos, escolha dos cursos, elaboração dos conteúdos programáticos, definição dos locais onde serão realizadas as aulas e acompanhamento e avaliação da execução dos cursos. Foram organizadas Comissões Pedagógicas Territoriais e Locais com a participação direta de representantes dos agricultores familiares, integrantes dos Colegiados, parceiros e representantes das instituições ofertantes locais. As Comissões Pedagógicas acompanhavam desde a pré-matrícula e matrícula dos alunos, até a execução dos cursos, verificando a assiduidade, recebimento das bolsas de formação, articulando apoio das prefeituras municipais e outros parceiros, num processo de avaliação permanente. Os integrantes do Comitê Estadual do PRONATEC Campo registraram também problemas e dificuldades, sendo talvez a maior delas o não atendimento integral das demandas levantadas nos territórios e o atraso no início das aulas, em razão das limitações orçamentárias. Por vezes, ocorreram sucessivos cortes no número de vagas ofertadas gerando descontentamento dos agricultores beneficiários e, como o Instituto Federal de São Paulo tinha por princípio fechar a prestação de contas dos cursos executados ao final de cada ano, muitas vezes o atraso na liberação dos recursos tornava inviável a execução, dada a impossibilidade de conciliar a aquisição de materiais e equipamentos

por licitação e a distribuição das jornadas de acordo com as possibilidades dos alunos. Também os atrasos e a irregularidade na liberação dos recursos acarretavam atrasos no pagamento de professores e bolsas, gerando dificuldades e prejuízos à execução.

2. Levantamento disponibilizado pela SEAD mostra que em 2016 houve uma demanda de 7.185 vagas para o PRONATEC Campo em São Paulo. Destas, 4.560 foram homologadas pelo Ministério da Educação e ofertadas por uma unidade de ensino (Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Machado).

a. O Comitê Gestor tem um mapeamento sobre o(s) ofertante(s) das 2.625 vagas restantes?

() Sim (x) Não. Em caso afirmativo, quem são?

O Comitê Estadual tinha um mapeamento das vagas demandadas e acompanhava o preenchimento e execução das mesmas. Porém, em decorrência do atraso na liberação dos recursos, nosso principal ofertante, o Instituto Federal de São Paulo, informou ao Comitê a impossibilidade de iniciar as aulas no final do ano e continuar no próximo. O Comitê Estadual decidiu por unanimidade pela não execução dos cursos na ocasião. Porém, o MEC, em uma iniciativa unilateral, convidou o Instituto Federal Sul de Minas para ofertar as vagas. O Instituto Federal Sul de Minas assumiu as vagas e realizou contato direto com as prefeituras, ignorando os Colegiados Territoriais e o Comitê Estadual do PRONATEC Campo. Em relação às vagas ofertadas pelo Instituto Federal Sul de Minas e às vagas remanescentes, não houve portanto, acompanhamento do Comitê Estadual.

b. Quais as modalidades dos Cursos do PRONATEC Campo em São Paulo?

Atualmente, o Comitê Estadual do PRONATEC Campo não tem mais se reunido. Ainda não há uma definição da atual gestão sobre a manutenção ou não do formato do PRONATEC Campo como vinha sendo realizado com a participação dos Colegiados Territoriais.

c. Qual a forma do acompanhamento/monitoramento da execução do Programa juntos aos parceiros?

O acompanhamento, como descrito anteriormente, era realizado pelo Comitê Estadual do PRONATEC Campo e pelas Comissões Pedagógicas Territoriais e Locais.

3. De acordo com a publicação Territórios da Cidadania Matriz de Ações (MEC/2013), no Território Pontal do Paranapanema – SP, em 2013, a ação Apoio à Formação Profissional e Tecnológica – PRONATEC Campo disponibilizou 150 vagas, no valor de R\$ 288.000,00 destinados às bolsas-formação. Há algum levantamento/monitoramento da possível execução dessa ação?

() Sim (x) Não. Em caso afirmativo, detalhe sobre esta questão.

O Programa Territórios da Cidadania, implantado desde 2008, compreendia um processo de discussão da Matriz de Ações pelos Colegiados Territoriais e a remessa do resultado dos debates para os diferentes ministérios. Porém, desde o início do Governo Dilma essa dinâmica de discussões foi interrompida e não voltou a ocorrer de fato nos Territórios.

4. Existe a oferta de Educação de Jovens e Adultos do Campo integrada ao PRONATEC Campo?

(Sim) (x) Não

A oferta de EJA foi abordada em algumas reuniões do Comitê Estadual, mas não houve nenhum encaminhamento prático. Em caso positivo, responda às próximas questões:

- a) Parceiros envolvidos na realização do Programa? (Governo do Estado de São Paulo, Prefeituras, Sistema S, entre outros)
- b) Cursos ofertados (disponibilizar documentos que apresentam estatísticas)
- c) Total de matriculados por instituição (disponibilizar documentos que apresentam estatísticas)

5. Quais as principais dificuldades para a oferta dos cursos do PRONATEC Campo no estado de São Paulo? (recursos financeiros, desinteresse dos jovens e adultos, infraestrutura, transporte, acesso, parcerias, mobilização, outros)

A principal dificuldade para os cursos do PRONATEC Campo sempre foi a disponibilização de recursos suficientes para atender a demanda dos agricultores familiares e com tempo hábil para a execução. A necessidade de jornadas adequadas à disponibilidade dos agricultores (por vezes, só aos finais de semana, quinzenalmente, ou exclusivamente aos sábados). O Instituto Federal de São Paulo organizou as aulas de acordo com as possibilidades de horários e nos locais indicados pelos beneficiários. Porém, o Centro Paula Souza, restringiu os horários das aulas aos períodos de aulas das escolas agrícolas e os locais às instalações das ETECs, o que fez com que os beneficiários optassem pela oferta dos cursos exclusivamente pelo Instituto Federal de São Paulo.

6. Nos documentos finais do FONEC – Fórum Nacional da Educação do Campo (2015/2016), há críticas sobre o desenho do PRONATEC Campo: que ele favorece mais o agronegócio em detrimento a agricultura familiar e que a proposta vigente do programa não está consoante com as diretrizes pensadas junto aos movimentos sociais, quando da concepção do Programa. Como a SEAD avalia essas possíveis contradições no programa?

No estado de São Paulo, construiu-se um consenso em torno das diretrizes metodológicas inspiradas na Educação do Campo e na Pedagogia da Alternância. Todo o processo desde as definições de quais cursos seriam ministrados, os locais de aula, os conteúdos programáticos e o perfil dos professores a serem contratados por edital, o acompanhamento e avaliação da execução dos cursos, todo o processo era pautado pelas discussões e decisões do Comitê Estadual e dos Colegiados Territoriais. Porém, com o início da crise orçamentária da União e a restrição dos recursos para o programa, a Coordenação Nacional do Programa (MEC/SETEC) passou a incentivar a opção pelos cursos à distância e em módulos. Tal posicionamento foi duramente criticado pelos

movimentos sociais do campo e entidades representativas dos agricultores familiares. Posteriormente, com as mudanças no Governo, que redundou na crítica à política territorial e na opção pelo atendimento direto às prefeituras municipais, o formato inicial foi abandonado.

7. O PRONATEC Campo é uma ação do Eixo III do Programa Nacional da Educação do Campo – PRONACAMPO, este lançado em 2013, na gestão da ex-presidente Dilma Rousseff. Com essa nova conjuntura política, houve alterações no PRONATEC Campo? (oferta de vagas, desenho do Programa, recursos disponíveis)

Aparentemente, há uma tendência de busca de ofertantes do “sistema S”, uma desmobilização dos Comitês Estaduais e das Comissões Pedagógicas e atendimento direto às demandas dos municípios, sem passar pelos Colegiados Territoriais. Porém, em relação ao PRONATEC Campo, não chegou a esta Delegacia nenhuma orientação específica.

ANEXO I – Memória da Reunião do Comitê Estadual de PRONATEC Campo

Reunião do Comitê Estadual do PRONATEC Campo

Local: Sala de Reuniões do INCRA/São Paulo

Data: 23/04/2014 – das 10h às 14h

Participantes: Lista de presença anexa

O delegado Reinaldo Prates abriu a reunião se apresentando e solicitando que todos fizessem o mesmo e, em seguida, fez um resgate das ações que têm sido realizadas no Estado para a implementação do PRONATEC Campo. Ressaltou que o principal objetivo é construir um processo baseado nas experiências já acumuladas pelos movimentos sociais do campo e que o foco é garantir as condições necessárias para a adequação do programa à realidade da agricultura familiar nos territórios.

Outro recorte fundamental do programa é garantir e priorizar a juventude e as mulheres, que são atores fundamentais no processo de consolidação e fortalecimento da agricultura familiar brasileira.

O delegado salientou a relevância dos parceiros (as prefeituras, as instituições ofertantes, os movimentos sociais etc.) no processo de implementação dessa política de educação do campo.

Destacou ainda que a relação entre educação e desenvolvimento rural sustentável e solidário ganhou prioridade dentre os resultados da Conferência Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável.

Por fim, o delegado chamou a atenção para a importância das interfaces entre o PRONATEC Campo e o PRONERA e a necessidade de diálogo constante entre os programas.

Na sequência foi aberta a palavra para os participantes.

Denilza Frade, representante do instituto Federal, relatou a importância da parceria do Instituto com o MDA na implementação do PRONATEC Campo e solicitou especial atenção no atendimento à oferta de duas turmas de 30 vagas para o curso de Agente de Desenvolvimento Cooperativista no Campus de Presidente Prudente.

A assessora territorial do Pontal do Paranapanema Elisangela Viudes informou que em razão de não ter havido a informação prévia para o colegiado a respeito da abertura das turmas pelo Campus de Presidente Prudente, a articulação dos beneficiários ficou prejudicada. Porém a assessora territorial se dispôs a intensificar os contatos com os movimentos sociais para a sensibilização e mobilização dos cursos.

Denilza salientou a necessidade de um contato institucional do MDA com a Reitoria do Instituto Federal para viabilizar a oferta dos cursos técnicos no âmbito do PRONATEC Campo, o que foi prontamente assumido pelo Delegado Reinaldo Prates.

Denilza informou ainda que novas unidades do Instituto Federal estão sendo instaladas no Estado e o eixo tecnológico dessas novas unidades será definido a partir da demanda apresentada. Diante disso, o delegado solicitou a relação das futuras unidades a serem instaladas para que os territórios participem e contribuam para a proposição de cursos.

Guilherme Cesar da prefeitura de São Paulo informou que está sendo feita a discussão do Plano Diretor Estratégico da cidade, com destaque para a redefinição do extremo sul da capital como zona rural (região que corresponde a 1/6 do território municipal onde está concentrada a população mais pobre e carente de políticas sociais e de desenvolvimento). Manifestou também o interesse da prefeitura em credenciar a Fundatec como ofertante do PRONATEC Campo e de intensificar a parceria com o MDA.

Francisco Barros, do MST, solicitou aprovação pelo Comitê Estadual dos cursos demandados pelo movimento justificando que os cursos que aparentemente não estão diretamente relacionados à temática da agricultura familiar sejam contextualizados à realidade do campo. Diante dessa reivindicação, o comitê definiu como encaminhamento a pactuação dos cursos desde que sejam respeitadas as especificidades da agricultura familiar e a ampliação para todo o público atendido pelo MDA. Onde houver território organizado ou articulação de outros sujeitos sociais que sejam constituídas unidades operacionais do PRONATEC Campo.

Em seguida foi realizado um balanço do PRONATEC Campo nos territórios:

Pontal do Paranapanema – a assessora territorial informou que foi constituído um Comitê Pedagógico com a participação de representantes do Colegiado Territorial, Movimentos Sociais, Prefeituras, ITESP, INCRA e Universidades, além dos ofertantes (Instituto Federal e Centro Paula Souza). Informou que já foram preenchidas as fichas para

inscrição dos cursos e que há uma grande expectativa dos beneficiários. O delegado salientou a importância de negociar as datas de início das pré-matrículas com os ofertantes.

A assessora do Vale do Ribeira Tânia Silva apontou algumas dificuldades na operacionalização no SISTEC e informou que em dois municípios falta completar as turmas: em Peruíbe, das 25 vagas até o momento só foram confirmadas cinco do curso de Aquicultura; e Itaóca, até o momento tem 15 confirmações para a matrícula do curso de Agricultura Familiar. O delegado chamou a atenção para que as turmas dos cursos sejam formadas apenas pelo público da Agricultura Familiar.

Assim, decidiu-se pela realização de oficinas nos territórios para tratar do PRONATEC Campo, para tratar não só dos aspectos técnicos do SISTEC, mas com enfoque conceitual, metodológico e com ênfase na definição das atribuições das instituições e agentes envolvidos.

Em razão da ausência da representante do território Professor Cory Andradina, foi feito um relato das informações enviadas por correio eletrônico. Foram realizadas reuniões com a diretora da ETEC Sebastiana de Moraes e com assentados do território e já preencheram as fichas de inscrição para os cinco cursos pactuados. Optaram por iniciar pelo curso de horticultura orgânica e estão, no momento, aguardando posicionamento quanto à possibilidade de realização dos cursos aos fins de semana.

Em relação ao Centro Paula Souza, algumas unidades consultaram a sede sobre a possibilidade de realizar os cursos aos fins de semana e fora das escolas agrícolas, e obtiveram como resposta que os cursos deveriam ser ministrados de segunda à sexta-feira nas unidades. Diante disso, o delegado Reinaldo solicitou, por ofício, a flexibilização do Centro Paula Souza, que argumentou, na ocasião, que se tratava de uma orientação do MEC. Após contatos com a Coordenação do PRONATEC Campo, que provocou o MEC a respeito, o delegado obteve a informação de que não há nenhum impeditivo em relação à realização das aulas aos fins de semana e fora das unidades, o que será informado por e-mail aos colegiados. Em virtude da situação, o delegado fará novo contato com o Centro Paula Souza.

ANEXO J – Cursos ofertados em São Paulo – IFSULDEMINAS

PACTUAÇÃO 2015.2								
Município do Curso	Curso	Tipo de Curso	CH	Vagas	Data de Início	Data de Término	Matrículas	Capacitados
Andradina	Bovinocultor de leite	FIC	200	20	14/12/15	07/06/16	19	8
Andradina	Agricultor florestal	FIC	200	20	14/12/15	07/06/16	20	5
Avaí	Floricultor	FIC	200	20	14/12/15	07/06/16	16	10
Barra do Turvo	Horticultor orgânico	FIC	160	20	14/12/15	07/06/16	20	9
Barra do Turvo	Bovinocultor de leite	FIC	220	20	14/12/15	07/06/16	20	8
Eldorado	Agricultor familiar	FIC	200	20	14/12/15	07/06/16	20	12
Fernão	Agricultor orgânico	FIC	160	20	14/12/15	13/04/16	20	20
Guaimbê	Agricultor florestal	FIC	200	20	14/12/15	07/06/16	20	11
Guarantã	Bovinocultor de leite	FIC	200	20	14/12/15	30/11/16	20	14
Guarantã	Agricultor florestal	FIC	200	20	14/12/15	07/06/16	20	12
Iacanga	Agricultor orgânico	FIC	160	20	14/12/15	07/06/16	20	15
Parapuã	Horticultor orgânico	FIC	160	20	14/12/15	07/06/16	20	17
Promissão	Agricultor florestal	FIC	200	20	14/12/15	07/06/16	20	13
Reginópolis	Agricultor familiar	FIC	200	20	14/12/15	07/06/16	20	20
PACTUAÇÃO 2016.2								
Município do Curso	Curso	Tipo de Curso	CH	Vagas	Data de Início	Data de Término	Matrículas	Capacitados
Eldorado	Agricultor familiar	FIC	200	25	31/10/16	28/04/17	18	18
Avaí	Agricultor florestal	FIC	200	40	31/10/16	31/03/17	30	13

ANEXO K – Informações sobre os municípios que aderiam ao PROJOVEM Campo/SP (2014)

Fonte: IBGE/Cidades

Legenda: *Somatório de Alfabetização de Jovens e Adultos, EJA Fundamental e EJA Médio.

¹ EJA 5ª a 8ª. ² EJA 1ª a 4ª. ³ EJA Médio.

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO/HAB.			MATRÍCULA EDUCAÇÃO PÚBLICA							NÚMERO DE ESCOLAS				
	Urbana	Rural	Total	E. Infantil		E. Fundamental		E. Médio		EJA*	Estaduais		Municipais		Escolas na Zona Rural com EJA
				EST.	MUN.	EST.	MUN.	EST.	MUN.		Urb.	Rur.	Urb.	Rur.	
Areiópolis	8.560	1.736	10.579	...	313	...	1.578	329	...	188	...	...	8	...	...
Atibaia	115.229	11.374	126.603	...	2.885	7.107	7.939	5.468	...	3.316	15	7	33	18	...
Barra do Turvo	3.174	4.555	7.729	...	231	568	652	379	...	77	1	1	2	5	1 mun.
Cajamar	62.823	1.291	64.114	...	1.822	770	834	3344	...	1.627	7	...	28	5	...
Cássia dos Coqueiros	1.795	839	2.634	...	63	...	396	126	...	54	1	...	5	...	...
Cruzeiro	75.076	1.963	77.039	...	1.289	1.435	5.161	2.606	...	1.038	9	...	28	5	...
Eldorado	7.205	7.436	14.641	...	452	1.092	1.225	832	...	319	2	5	9	25	...
Guapiara	7.233	10.765	17.998	...	482	907	1.534	959	...	196	2	...	9	13	1 est. ³ e 1 mun. ¹
Holambra	8.184	3.115	11.299	...	314	...	1.503	499	...	77	1	...	8	4	...
Ilha Solteira	23.520	1.544	25.064	11	470	825	1.146	845	...	406	4	...	10	...	...
Itajobi	12.142	2.414	14.556	...	333	...	1.385	366	...	178	1	...	8	...	...
Itapeçerica da Serra	151.349	1.265	152.614	...	3.918	11.150	10.640	8.083	...	3.205	33	...	68	...	...
Jandira	108.344	...	108.344	...	2.229	5.743	5.850	4.604	...	2.289	14	...	40	...	...
Laranjal Paulista	22.612	2.639	25.251	...	568	339	2.744	693	72	375	3	...	13	1	...
Mairinque	34.690	8.533	43.223	...	1.354	...	6.925	1.879	...	864	5	1	30	3	...
Miguelópolis	19.265	1.186	20.451	...	416	...	2.392	709	...	244	1	...	10	...	...
Mogi das Cruzes	357.313	30.466	387.779	...	6.841	22.635	21.910	17.295	...	6.601	59	3	100	13	...
Nova Campina	5.762	2.753	8.515	...	235	...	1.388	479	...	219	1	1	6	3	1 est. ³
Pirapozinho	23.462	1.232	24.694	...	532	1.279	1.282	976	...	127	3	1	12	1	...
Ribeirão Grande	2.344	5.078	7.422	...	218	531	644	278	...	104	1	2	11	3	1 est. ³
Rio Claro	181.720	4.533	186.253	...	3.891	6.382	10.089	6.706	...	2.634	23	2	53	3	...
Santa Fé do Sul	20.088	1.151	29.239	...	535	122	2.488	968	...	341	2	...	19	...	...
Tupi Paulista	11.206	3.063	14.269	...	166	...	1.036	371	...	139	1	2	4	...	2 est. ³

ANEXO L – Questionário (PROJOVEM Campo)

São Paulo/SP, 08 de dezembro de 2016.

QUESTIONÁRIO – IMPLEMENTAÇÃO DO PROJOVEM Campo

Pesquisador: Breno Trajano de Almeida

Título da Pesquisa: Políticas Públicas de Educação do Campo para os Jovens e Adultos no Estado de São Paulo

Município: _____

Responsável pelas informações: _____

Cargo/Função: _____

O objetivo desta pesquisa de Mestrado, realizada na USP, intitulada *POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA OS JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DE SÃO PAULO*, é analisar a implementação do Programa Nacional da Educação do Campo/PRONACAMPO no Estado de São Paulo, delimitando o Eixo III – ações voltadas para os Jovens e Adultos no Campo.

Especificamente, este questionário tem a finalidade de obter informações sobre o **Projovem Campo – Saberes da Terra**, um programa do Governo Federal que busca elevar a escolaridade de jovens e adultos em consonância a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo a partir da organização e expansão da oferta da modalidade educação de jovens e adultos, ensino fundamental e ensino médio.

Sua participação é fundamental para o enriquecimento da pesquisa em questão.

Atenciosamente,

Breno Trajano de Almeida

De acordo com dados da SECADI/MEC/2015, esse município consta na "Relação de cidades que aderiram ao Programa EJA Saberes da Terra". Diante disso, esse questionário busca conhecer dados dessa demanda e razões para a implementação, ou não, do Programa.	
Questão 01	<p>O município implementou o Programa EJA - Saberes da Terra?</p> <p>() Sim (x) Não</p> <p><i>Obs.: Em caso afirmativo, disponibilizar o Plano de Implementação.</i></p>
Questão 02	<p>O Programa EJA Saberes da Terra:</p> <p>a) Continua funcionando? Sim () Não (x)</p> <p>Em caso positivo, atende quantos jovens e adultos?</p>

	Em caso negativo, qual o/os motivo/s de ter feito a adesão e não ter implementado o Programa? b) Há previsão de atendimento para 2017? Sim () Não ()
Questão 03	O município tem alguma outra proposta e/ou oferta de Educação para Jovens e Adultos do Campo? () Não () Sim. Em caso positivo, mencione qual é e responda as questões seguintes:
Questão 04	Sobre a oferta da EJA/Campo no município: a) Há quanto tempo? () 1 ano () 2 anos () Mais de 2 anos b) Quantos jovens e adultos são atendidos? _____ Obs.: Solicitar algum documento sobre o programa municipal.
Questão 05	Quais as dificuldades para a oferta de educação escolar para essa população? (se necessário, assinale mais de uma alternativa) () Recursos financeiros () Desinteresse dos jovens e adultos () Transporte escolar () Infraestrutura: Especificar: () Outra. Mencionar:
Questão 06	Sobre o Regime de colaboração, o município possui alguma parceria para viabilizar a oferta de EJA/Campo? () Sim, apenas com o Governo Federal. () Sim, apenas com o Governo do Estado de São Paulo. () Sim, com os Governos Federal e Estadual. () Não há parcerias.
Questão 07	A oferta de EJA/Campo está integrada a cursos profissionalizantes? () Sim () Não Em caso positivo, o curso é do PRONATEC? () Sim Quais cursos são oferecidos? _____ () Não

<p>Questão 08</p>	<p>No que se refere ao quadro de professores que atuam na EJA/Campo (se necessário, assinale mais de uma opção):</p> <p>() Os professores são contratados por meio de processo seletivo.</p> <p>() Os professores que atuam na EJA/Campo já são do quadro efetivo da rede municipal de educação.</p> <p>() Há pouca adesão por parte de professores para atuar neste segmento.</p> <p>() Existe muita procura de professores para atuar na EJA/Campo.</p> <p>() Os professores da EJA/Campo residem na comunidade onde lecionam.</p> <p>() Os professores da EJA/Campo residem na área rural e se deslocam para outras comunidades para lecionarem.</p> <p>() Os professores da EJA/Campo residem na área urbana e se deslocam diariamente para lecionar na área rural.</p>
<p>Questão 09</p>	<p>Sobre a formação dos professores que atuam na EJA/CAMPO (se necessário, assinale mais de uma opção):</p> <p>() Há encontros periódicos para formação continuada dos professores.</p> <p> a. Periodicidade: () semanal () quinzenal () mensal () outra</p> <p> b. Qual _____</p> <p>() Os encontros de formação são realizados nas comunidades onde existem turmas EJA/Campo.</p> <p>() Os encontros de formação são polarizados na zona urbana.</p> <p>() O material utilizado na formação é preparado pela equipe de formadores da Secretaria de Educação.</p> <p>() O material utilizado na formação foi disponibilizado pela SECADI/MEC. Em caso afirmativo, indicar o material: _____</p>
<p>Questão 10</p>	<p>Quanto a vida funcional do professor que atua na EJA/Campo:</p> <p> a. Possuem plano de carreira? () Sim () Não</p> <p> b. Há alguma gratificação específica para quem atua neste segmento? () Sim () Não. Em caso afirmativo, cite quais são:</p>

ANEXO M

EDUCAÇÃO E CULTURA

03/08/2017 - 13h37

Educação aprova ensino de empreendedorismo em programa de inclusão de jovem do campo

Cleia Viana / Câmara dos Deputados

A Comissão de Educação aprovou proposta que acrescenta a formação profissional inicial e a profissional técnica em empreendedorismo rural de base familiar entre os objetivos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), modalidade Campo – Saberes da Terra.

A proposta altera a Lei do Projovem (**11.692/08**), que estabelece que o programa deve elevar a escolaridade dos jovens da agricultura familiar, integrando qualificação social e formação profissional.

Conforme o texto, a formação prevista terá como eixo a disseminação de conteúdos diretamente relacionados à vida no campo e aos empreendimentos rurais de base familiar, com o objetivo de motivar e desenvolver competências empreendedoras, mediante a introdução de instrumentos gerenciais de planejamento, organização da produção e cooperativismo e controle do empreendimento rural de base familiar. Ao final da formação, os estudantes receberão a certificação de Jovem Empreendedor Rural de base familiar.

Substitutivo

O texto aprovado é um substitutivo apresentado pelo deputado Átila Lira (PSB-PI), ao Projeto de Lei **3833/15**, do Senado. Segundo Lira, o substitutivo busca adequar ainda mais o programa ao público-alvo, que são os jovens da agricultura familiar. Assim, a proposta aprovada deixa claro o tempo todo que as medidas se destinam ao empreendedorismo rural de base familiar.

“A proposição pretende ampliar a formação desses jovens da agricultura familiar, de forma a conferir-lhes competências que possibilitem melhor gerenciamento da produção nas pequenas propriedades rurais”, afirmou o relator. “O pequeno agricultor familiar ocupa papel decisivo na agroindústria brasileira e é fundamental que se apoiem os cerca de 8 milhões de jovens que hoje vivem no campo e participam ativamente da produção agrícola”, disse ainda.

Atualmente, o Projovem Campo – Saberes da Terra atende jovens com idade entre 18 e 29 anos, residentes no campo, que saibam ler e escrever, mas que não tenham concluído o ensino fundamental. O substitutivo altera a idade inicial para 15 anos.

Outra modificação diz respeito ao auxílio financeiro no valor de R\$ 100 mensais concedidos pela União aos beneficiários do Projovem. Na modalidade Projovem Campo – Saberes da Terra, o substitutivo aumenta de 12 para 20 o número de auxílios que poderão ser pagos.

Tramitação

O projeto tramita em caráter conclusivo e ainda será analisado pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. O texto foi **aprovado anteriormente** pela Comissão de Agricultura, Pecuária, Abastecimento e Desenvolvimento Rural.

Reportagem – Noéli Nobre

Edição – MarciaBecker

Fonte: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/538550-EDUCACAO-APROVA-ENSINO-DE-EMPREENDEDORISMO-EM-PROGRAMA-DE-INCLUSAO-DE-JOVEM-DO-CAMPO.html>. Acesso em: 04 ago. 2017

ANEXO N

Frente pela Educação no Campo é lançada na Câmara Federal

Composta por 249 parlamentares, a frente priorizará a construção espaços de debate e diálogo sobre os compromissos do Estado com as necessidades educacionais do campo.

29 de maio de 2015, 11h18

Por Mayrá Lima

Da Página do MST

Deputados federais e movimentos sociais do campo lançaram, nesta quinta, a Frente Parlamentar Mista pela Educação no Campo na Câmara Federal, em Brasília. Composta por 249 parlamentares, a frente é uma reedição da articulação iniciada no ano passado e priorizará a construção espaços de debate e diálogo sobre os compromissos do Estado com as necessidades educacionais do campo.

“É imprescindível a continuidade do trabalho parlamentar com vistas ao desenvolvimento e fortalecimento das políticas públicas, de caráter inovador e permanente, que viabilize efetivarmos e ampliarmos ações governamentais voltadas para as comunidades rurais, para potencializar a continuidade da Educação no Campo”, disse o deputado federal Padre João (PT-MG), presidente da frente.

O cenário, no entanto, exige atenção por parte dos legisladores. Nos últimos anos, foram fechadas mais de 37 mil escolas no campo em todo o Brasil. Em 2000 existiam 3.062 escolas no campo no estado, segundos os últimos dados divulgados pela Secretaria de Educação, já em 2009 esse número caiu para 1.715.

De acordo com Erivan Hilário, integrante do setor de educação do MST, esse quadro da Educação no Campo se deve à opção ao agronegócio como modelo de desenvolvimento do campo. “Se a situação que nós estamos vivendo hoje não está isolada desta opção. Isso tem consequência, por que o agronegócio pensa o campo sem gente, pensa um campo sem cultura e, portanto, pensa um campo sem educação e sem escola”, explicou.

Para Hilário, na medida em que se fecham escolas no campo, nega-se a humanidade das pessoas que perdem o seu direito à educação. “Boa parte das crianças que tiveram suas escolas fechadas

desistiram de ir à escola. Nesse sentido, a frente parlamentar tem um papel fundamental que não só no âmbito de rever a legislação, mas também ser um espaço de denúncia da situação da educação do campo”, completou.

Além dos parlamentares, participaram do lançamento da frente representantes do Governo Federal e da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag).

Fonte: <http://www.mst.org.br/2015/05/29/frente-pela-educacao-no-campo-e-lancada-na-camara-federal.html>. Acesso em: 04 ago. 2017

ANEXO O – Termo de Consentimento Esclarecido
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador: Breno Trajano de Almeida

Título da Pesquisa: Políticas Públicas de Educação do Campo para os Jovens e Adultos no Estado de São Paulo

Participante: _____

Cargo/Função: _____

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa de Mestrado intitulada *POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA OS JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DE SÃO PAULO*, que tem como objetivo analisar a implementação do Programa Nacional da Educação do Campo/PRONACAMPO no Estado de São Paulo, delimitando o Eixo III – ações voltadas para os Jovens e Adultos no Campo.

É assegurado, ao participante, recusar-se a participar ou retirar seu consentimento e, ainda, descontinuar sua participação. Se assim preferir, seu anonimato será respeitado. Cabe ao pesquisador se responsabilizar pela utilização dos dados para fins acadêmicos.

- Não utilizar meu nome em nenhum momento da pesquisa ()
- Autorizo o uso do meu nome na pesquisa em questão ()

São Paulo-SP, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

ANEXO P – Programas convergentes às demandas dos movimentos sociais

PRONAF – PROGRAMA NACIONAL DE AGRICULTURA FAMILIAR

Criado em 1995 para incentivar a agricultura familiar, por meio de mecanismo de financiamento voltado especificamente para este segmento, com taxas de juros especiais, teve seu primeiro estudo a avaliar os macroimpactos do PRONAF entre 2000 e 2010 (CASTRO, RESENDE e PIRES, 2014). Nesses 10 anos, os recursos repassados foram da ordem de R\$ 83.680.579.87,00 divididos entre as Regiões.

PRONAF: valor total dos contratos de empréstimos concedidos por regiões em R\$ (2000-2010)

NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUDESTE	SUL
7.097.933.042	15.720.419.270	5.996.780.660	16.920.640.721	37.944.806.180

Fonte: IPEA 2014.

Mesmo a Região Sul recebendo maior volume de recursos³⁹ e a maior parte dos agricultores familiares estando localizada no Nordeste (IBGE, 2009), foram observados impactos positivos do PRONAF sobre o crescimento do PIB *per capita* e do PIB agropecuário para as regiões Nordeste, Sudeste e Sul do país (RESENDE e PIRES, 2014)⁴⁰.

ATER – ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL

De acordo com Marenilson Batista da Silva, diretor de Assistência Técnica e Extensão Rural da Secretaria de Agricultura Familiar do MDA (em entrevista de nov. 2015, compartilhada no site do MDA), em 2015, somente no MDA, 334 mil agricultores e mais de 400 cooperativas de agricultores familiares foram atendidos em 297 contratos de ATER. Segundo ele, entre 2010 e 2015 teriam sido atendidos mais de 500 mil agricultores, aos quais se somavam 400 mil famílias que atenderam às chamadas públicas realizadas pelo INCRA para assentados de reforma agrária.

³⁹ Essa desproporção foi explicada por conta de fatores prevaletentes na região, tais como uma rede bancária mais bem distribuída pelos municípios, maior integração dos agricultores familiares aos mercados, melhor estrutura de divulgação e operacionalização, presença da assistência técnica pública na maioria dos municípios, entre outros.

⁴⁰ O estudo dos impactos do PRONAF emprega dados municipais das Contas Regionais do Brasil (IBGE, 2012), bem como dados do Ipeadata, do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e da Relação Anual de Informações Sociais do Ministério do Trabalho e Emprego (RAIS/MTE).

CONAB – COMPANHIA NACIONAL DE ABASTECIMENTO

A CONAB é uma empresa pública, vinculada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – Mapa, criada por decreto presidencial e autorizada pela Lei nº 8.029, de 12 de abril de 1990, tendo iniciado suas atividades em 1 de janeiro de 1991. Entre os programas e/ou atribuições da CONAB está o PAA– Programa de Aquisição de Alimentos.

O PAA, instituído pelo artigo 19 da Lei nº 10.696 de 02 de junho de 2003 e regulamentado pelo Decreto nº 7.775 de 04 de julho de 2012, integra o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) e, entre suas finalidades, estão o incentivo da agricultura familiar e a promoção do acesso à alimentação. O apoio aos agricultores se dá por meio da aquisição de produtos da sua produção, com dispensa de licitação. Uma das modalidades de atuação do PAA é a Compra com Doação Simultânea – CDS, que adquire produtos da agricultura familiar e os doa para pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional. De acordo com o Balanço de Avaliação da Execução do Programa de Aquisição de Alimentos, Grupo Gestor – Relatório Descritivo, de agosto/2010, disponível na página do Conselho Nacional de Segurança Alimentar/Casa Civil, o PAA tem o “desafio de garantir o máximo abastecimento de toda a rede de Restaurantes populares, cozinhas comunitárias e Banco de Alimentos” (2010, p. 28). Ainda de acordo com o mesmo Relatório, em 2009, 29.905 entidades foram atendidas pela Compra com Doação Simultânea, entre as quais, 7.800 escolas e 4.533 associações beneficentes.

De acordo com a Portaria Interministerial MAPA/MDS n. 1.128 de 19 de novembro de 2008, a CONAB realiza diversos procedimentos no intuito de apoiar logisticamente a Estratégia Fome Zero.

FOME ZERO

Em janeiro de 2003, logo no início do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o Programa Fome Zero, que mais tarde aglutinaria programas de transferência de renda, fornecimento de energia elétrica e construção de cisternas em regiões castigadas pela seca. Onze anos depois, de acordo com o relatório “O Estado da Insegurança Alimentar no Mundo – 2014” divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), o Brasil reduziu em 82% a população em situação de subalimentação, entre 2002 e 2012.

O Relatório de Acompanhamento: Objetivos de Desenvolvimento do Milênio registra a redução da taxa de extrema pobreza (menos de R\$ 70,00/mês) entre 1990 e 2012, num comparativo entre a zona rural e urbana, no Brasil: queda de 7,3 para 2,6 na zona urbana e de 30,1 para 9,3 na zona urbana. (BRASIL, 2014, p. 21).

PBF – PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Em outubro de 2003, a Medida Provisória nº 132, depois convertida na Lei nº 10.386/2004, criou o Programa Bolsa Família (PBF), que unificou diversos procedimentos de gestão e execução das ações de transferência condicionada de renda que estavam vigentes. Assim, Programa Bolsa Família resulta numa complexidade de ações que envolvem benefícios de transferência de renda, ações de acompanhamento das condicionalidades determinadas para o ingresso e a permanência no programa e por outras ações complementares de apoio a famílias de baixa renda como os programas Luz para Todos, PROJOVEM, PRONATEC, entre outros destinados à populações específicas como campo, quilombos, ribeirinhos, povos da floresta.

Tipos de benefícios e valores do Programa Bolsa Família

BENEFÍCIOS DO PBF (Valores de 2017)		
Benefício	Condição para recebimento	Valor/R\$
Básico	Famílias com renda mensal per capita > que R\$85,00	85,00
Variável	Famílias com crianças de 0 a 15 anos (até 5)	39,00
Variável Gestante - BVG	Famílias com gestantes	39,00
Variável Nutriz - BVN	Famílias com bebês de até seis meses	39,00
Variável Jovem - BVJ	Famílias com adolescentes de 16 a 17 anos (até 2)	46,00
BSP ⁴¹	Famílias em situação de extrema pobreza	Variável

Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social.

Nos 10 primeiros anos de existência do Programa Bolsa Família (2003-2013), cerca de 1.700.000 famílias superaram a pobreza e deixaram de ser beneficiárias do Programa, de acordo com os dados do MDS. De acordo com Campello e Neri (2013), os impactos positivos do programa refletiram de forma evidente nas áreas de saúde e educação, com aumento na frequência escolar e queda da evasão escolar de crianças e adolescentes beneficiárias do programa, vacinação em dia,

⁴¹ Criado em 2012, o Benefício de Superação de Extrema Pobreza – BSP tem por objetivo garantir renda mínima de R\$ 85,00 por pessoa da família beneficiária do PBF que, mesmo recebendo outros benefícios do Programa, permanecem em situação de extrema pobreza. O valor é variável de acordo com as condições das famílias.

queda da mortalidade de crianças menores de 5 anos, aumento do número de gestantes acompanhadas no pré-natal e redução de doenças relacionadas à pobreza.

Na condicionalidade da Educação o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI) e com o apoio de estados e municípios, o Programa acompanha, bimestralmente, ao longo de cinco períodos do ano (fevereiro/março, abril/maio, junho/julho, agosto/setembro, outubro/novembro), a frequência escolar de crianças e adolescentes, na faixa etária de 6 a 17 anos de idade, por intermédio do Sistema Presença⁴², conforme demonstrado abaixo (período de 2011 a 2016), em recorte da Região Sudeste e São Paulo e percentual de crescimento entre os anos extremos.

Número de alunos beneficiários do PBF acompanhados

Local	2011	2012	2013	2014	2015	2016*	Relação %
BR	14.752.359	15.487.355	15.766.514	15.222.196	16.726.605	16.222.314	9,96
SE	3.842.269	4.035.266	4.140.980	4.017.260	4.381.432	4.231.417	10,12
SP	1.526.106	1.576.182	1.627.356	1.628.637	1.739.920	1.731.883	13,48

Fonte: Sistema Presença/MEC. *MDSA.

No meio rural, os dados disponíveis são de 2012 e, da mesma forma, são apresentados por recorte da Região Sudeste e São Paulo.

Número de alunos na zona rural beneficiários do PBF acompanhados

Local	Matrículas totais na zona rural ¹	Beneficiários PBF ²	Relação %
BR	6.078.829	3.413.594	56,16
SE	746.752	330.667	44,28
SP	174.655	49.778	28,50

Fonte: ¹ Censo Escolar. INEP/2012. ² Sistema Presença-abril/2013.

LUZ PARA TODOS

Instituído pelo Decreto nº 4.873, de 11 de novembro 2003, o Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica – Luz para Todos, visa levar energia à parcela da população rural que ainda não tem acesso a esse serviço público. O programa foi prorrogado em 2008, ao serem identificados pelo IBGE mais domicílios sem energia elétrica do que o estimado em

⁴² Ferramenta online utilizada para registrar, acompanhar e monitorar a frequência escolar dos beneficiários do PBF.

2003. De acordo com “Luz para Todos – Relatório Síntese 10 anos – Outubro 2013”, da Eletrobras, entre 2004 e 2013 foram realizadas 3.084.813 ligações no âmbito do Programa, sendo 2.786.867 convencionais e 297.946 em Comunidades Quilombolas (29.2970), Territórios Indígenas (34.0270), Assentamentos Trabalhadores sem Terra (221.904) e Escolas (12.718).

PBQ – PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA

O Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988. Em 12 de março de 2004, o Governo Federal lançou o Programa Brasil Quilombola (PBQ) como uma política de Estado para as áreas remanescentes de quilombos. O PBQ abrange um conjunto de ações inseridas nos diversos órgãos governamentais, sendo que a política de regularização é atribuição do INCRA.

Desde 19 de abril de 2005 até 08 de junho de 2015 foram certificadas 2.607 Comunidades, em 23 Estados (exceto AC, DF, RR e TO), sendo que 52 em São Paulo.

DEMARCAÇÃO DE TERRAS INDÍGENAS

A terra indígena é um direito originário pelo reconhecimento do fato histórico de que os índios foram os primeiros ocupantes do Brasil. Porém, mesmo consignado na Constituição de 1988, esse direito é continuamente ameaçado, seja por invasão das terras e lutas constantes com fazendeiros, grileiros, madeireiros ou garimpeiros, seja por Projetos de Emenda à Constituição – PEC, propondo restringir esse direito.

Conforme a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, vinculado ao Ministério da Justiça, existem hoje, no Brasil, 46 Reservas Indígenas (46 regularizadas) e 681 Terras Indígenas Tradicionalmente Ocupadas (36 delimitadas, 73 declaradas, 17 homologadas, 435 regularizadas, 114 em estudo e 6 com portaria de interdição). Em São Paulo, são 31 comunidades indígenas, sendo 1 Reserva Indígena (regularizada) e 30 Terras Indígenas (12 regularizadas, 6 delimitadas, 4 declaradas, 7 em estudo e 1 homologada).

Do total de terras indígenas regularizadas, 322 o foram no período de março de 1990 a maio de 2016, de acordo com a página Povos indígenas do Brasil.