



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



VICTOR HUGO JUNQUEIRA

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO RURAL NO ESTADO DE SÃO
PAULO (1889-1994): DISPUTAS E CONFLITOS DE CLASSE PELA
HEGEMONIA NO BLOCO NO PODER**

SÃO CARLOS – SP

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



VICTOR HUGO JUNQUEIRA

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO RURAL NO ESTADO DE SÃO
PAULO (1889-1994): DISPUTAS E CONFLITOS DE CLASSE PELA
HEGEMONIA NO BLOCO NO PODER**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina dos Santos Bezerra.

SÃO CARLOS - SP

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Victor Hugo Junqueira, realizada em 20/11/2018:

Prof. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra
UFSCar

Prof. Dr. Joelson Gonçalves de Carvalho
UFSCar

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento
UFSCar

Prof. Dr. Marcos Cassin
USP

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi
UNICAMP

À Sophia,
Que todos os dias renova minha disposição em acreditar que outro mundo é possível.

À Elaine
Minha companheira de todas as horas. Tudo seria mais difícil sem você.

Às crianças e jovens da zona rural,
Na esperança e na defesa por uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Neste momento em que finalizo esta tese expresso meus sinceros agradecimentos a todos que compartilharam comigo os seus conhecimentos e contribuíram para a realização desse trabalho.

Em especial, agradeço à professora Maria Cristina dos Santos Bezerra a quem manifesto minha profunda admiração e respeito, não apenas por sua orientação acadêmica, sempre precisa e competente, mas também pela sua generosidade, força e capacidade de enfrentar os desafios da pesquisa e da vida.

Ao professor Luiz Bezerra Neto que, desde o mestrado, tem nos dado importantes contribuições teóricas sobre o marxismo e a educação do campo, que foram essenciais para a realização dessa tese.

Aos muitos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Campo (GEPEC/ UFSCar) com quem partilhei nestes últimos seis anos ricas experiências de discussão, trabalho e aprendizado.

Agradeço à professora Maria Walburga dos Santos pela valiosa contribuição no exame de qualificação e aos professores Marcos Cassin, Joelson Gonçalves de Carvalho, José Claudinei Lombardi pelas correções e sugestões no exame de qualificação e por aceitarem participar do exame de defesa.

Ao professor Manoel Nelito Matheus do Nascimento pelos conhecimentos partilhados nas aulas da pós-graduação e por prontamente aceitar participar do exame de defesa.

Agradeço também aos meus pais, Roberto e Cássia, exemplos de seres humanos íntegros e humildes, e que sempre se dedicaram e trabalharam para que eu e minhas irmãs concluíssemos o ensino superior. Vocês inspiram-me e dão-me forças para superar os obstáculos da vida.

Às minhas irmãs Juliana e Larissa pelo apoio, carinho e companheirismo.

Agradeço também a minha esposa Elaine pelo amor, companheirismo e paciência durante todos estes anos de dedicação aos estudos. Sem o seu apoio incondicional nada disso seria possível.

À Sophia, minha filha, que nasceu no primeiro ano de doutorado e que, ao contrário do que eu imaginava, fez essa caminhada mais leve e feliz, tornando-se meu alento nos momentos de angústia e cansaço.

A todos vocês os meus sinceros agradecimentos.

Nas escolas, mais que educar jovens operários e camponeses, os preparavam para maior proveito da burguesia. Eles eram educados com o objetivo de formar servidores úteis, capazes de proporcionar lucros à burguesia, sem perturbar sua ociosidade e sossego. (V. I. LÊNIN)

RESUMO

No início do século XXI a Educação do campo tornou-se expressão hegemônica no seio dos movimentos sociais e nas políticas estatais. Nesse diapasão, a educação rural tornou-se ora sinônimo de atraso, pela precariedade das escolas, ora conservadora por estar atrelada aos interesses das classes dominantes e impostas pelo governo aos trabalhadores, difundindo um conhecimento urbanista, e mais recentemente, ligada aos interesses do agronegócio para instrumentalização dos trabalhadores para atuarem no campo. A distinção operada no plano do debate político-teórico, dicotomizou as políticas educacionais voltadas à população do campo entre aquelas ligadas aos interesses do capital e do Estado (rural) e aquelas ligadas aos interesses dos trabalhadores (do campo). Contudo, no âmbito da sociedade de classes, na qual a educação assume um caráter universalista, esta distinção não é tão simples, pois implica identificar quais interesses econômicos e quais relações de poder sustentam determinadas políticas. Nesse sentido, é possível questionar: qual o papel das políticas educacionais direcionadas à população rural no conjunto das relações sociais de produção? Quais relações de poder materializadas nos aparelhos de Estado favoreceram ou limitaram as políticas de educação rural? Com base nessas questões, o objetivo dessa tese é analisar o desenvolvimento das políticas de educação rural e as condições de atendimento escolar para a população do campo no estado de São Paulo entre o final do século XIX e início dos anos de 1990, a partir das transformações econômicas e do papel do Estado na reprodução das condições e das relações sociais de produção. Em outras palavras, a pretensão é sublinhar como as condições materiais de intensificação das relações capitalistas de produção e as contradições presentes na constituição do Estado burguês estiveram relacionadas às políticas de escolarização da população rural. Metodologicamente, além da revisão bibliográfica, a pesquisa examinou fontes primárias, como os jornais Correio Paulistano, Diário Nacional, O Combate, Diário de S. Paulo, Terra Livre, Jornal dos Sem Terra, os relatórios dos presidentes dos estados (1900-1929) e, posteriormente, dos Governadores de Estado (1936-1966), Anuários de Ensino (1914, 1918, 1919, 1922, 1926, 1936-1937), bem como dados e informações estatísticas produzidos por órgãos estatais como a Fundação Seade, o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os resultados confirmam a hipótese levantada de que as políticas estatais de educação rural no estado de São Paulo são parte do projeto de formação da sociedade burguesa no Brasil, cuja intensidade do movimento (expansão – retração) não é determinada estritamente pelas necessidades do desenvolvimento das forças produtivas no campo, mas também pelo papel ideológico e produtivo da educação para afirmação de relações sociais e das condições de produção capitalistas, diante do avanço da industrialização. Esse processo revela, porém, uma série de contradições que perpassam pelas relações de poder entre as diferentes frações de classe, materializadas nas políticas estatais.

Palavras- Chaves: Educação rural. Estado. Políticas Educacionais. História da Educação. Estado de São Paulo.

ABSTRACT

At the beginning of the 21st century, rural education became a hegemonic expression within social movements and state politics. In this context, rural education has become synonymous with backwardness, precariousness of schools, and sometimes conservative because it is tied to the interests of the ruling classes and imposed by the government on workers spreading an urbanist knowledge, or in the most recent period related to the interests of agribusiness for instrumentalization of the workers to work in the field. The distinction made in the political-theoretical debate dichotomized educational policies aimed at the rural population between those linked to the interests of capital and the rural state and those related to the interests of the workers. However, within the framework of class society, in which education assumes a universalist character, this distinction is not so simple, since it implies identifying which economic interests and which power relations support certain policies. From this understanding, it is possible to question: what is the role of educational policies directed at the rural population in the set of social relations of production? What power relations materialized in state apparatuses favored or limited rural education policies? Based on these questions the objective of this thesis is to analyze the development of rural education policies and the conditions of school attendance for the rural population in the state of São Paulo between the end of the nineteenth century and the beginning of the 1990s, from the economic transformations and the role of the state in reproducing conditions and social relations of production. In other words, the pretension is to emphasize how the material conditions of intensification of the capitalist relations of production and the contradictions present in the constitution of the bourgeois state were related to the politics of schooling of the rural population. Methodologically, besides the bibliographical revision, the research examined primary sources, such as the newspapers *Correio Paulistano*, *Diário Nacional*, *O Combate*, *Diário de S. Paulo*, *Terra Livre*, *Jornal dos Sem Terra*, reports of the presidents of the states (1900-1929), and after that, from the Governors of State (1936-1966), Education Yearbooks (1914, 1918, 1919, 1922, 1926, 1936-1937), as well as statistical data and information produced by state agencies such as the Fundação Seade, the Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) and Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). The results confirm the hypothesis raised that the state politics of rural education in the state of São Paulo are part of the project of formation of bourgeois society in Brazil, whose intensity of movement (expansion - retraction) is not determined strictly by the needs of the development of the forces productive in the countryside, but also by the ideological and productive role of education for the affirmation of social relations and capitalist conditions of production, in the face of the advance of industrialization. This process reveals, however, a series of contradictions that permeate the power relations between the different class fractions, materialized in state politics.

Keywords: Rural education. State. Educational Politics. History of Education. State of São Paulo.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução de Unidades Escolares na zona rural no Estado de São Paulo entre 1934-1946.....	117
Gráfico 2 – Evolução das matrículas efetivas em escolas rurais no Estado de São Paulo entre 1934-1946.....	119
Gráfico 3 – População rural no Estado de São Paulo entre 1980 e 1994	216

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Projetos de Assentamentos e Acampamentos no Estado de São Paulo em 1985...222	
Mapa 2 – População rural no Estado de São Paulo por municípios (1982)	229

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas de filhos de brasileiros e de estrangeiros nas escolas estaduais de São Paulo (1926)	81
Tabela 2 – Escolas Primárias no Estado de São Paulo entre (1917-1929).....	83
Tabela 3 – Produção agrícola (em toneladas) no Estado de São Paulo (1931, 1940 e 1950) ..	95
Tabela 4 – Área colhida (hectares) no Estado de São Paulo (1931, 1940 e 1950).....	95
Tabela 5- Distribuição da População de 10 anos e mais por setores da PEA em São Paulo (1940 e 1950).....	99
Tabela 6 - Distribuição da População por local de residência em São Paulo (1940 e 1950).....	99
Tabela 7 – Unidades escolares no Estado de São Paulo por redes de ensino (1934- 1946)...	116
Tabela 8– Matrícula Efetiva no Estado de São Paulo por redes de ensino (1934- 1946)	118
Tabela 9 – Matrículas e aproveitamento no Ensino primário na rede estadual paulista em 1936	123
Tabela 10 – Matrículas, aprovações e conclusões de curso nas escolas rurais no Estado de São Paulo (1934 – 1946).	125
Tabela 11 - Força de trabalho na zona rural do Estado de São Paulo, 1955 por categoria.....	145
Tabela 12 – Produção em toneladas e área colhida (hectares) no Estado de São Paulo (1940 e 1950).....	146
Tabela 13 – Unidades Escolares no Estado de São Paulo por redes de ensino (1946- 1954)	159
Tabela 14 – Matrícula efetiva no Estado de São Paulo por redes de ensino (1946- 1954)....	160
Tabela 15 – Evolução da utilização e produção de tratores e fertilizantes no Brasil (1950 – 1980).....	179
Tabela 16 – Produção agrícola (em toneladas) no Estado de São Paulo (1960 - 1980).....	182
Tabela 17 – Área Colhida (hectares) no Estado de São Paulo (1960 - 1980)	182
Tabela 18 – Metas para Educação no I PND.....	193

Tabela 19 – Unidades Escolares e matrículas na zona rural no Estado de São Paulo por redes de ensino (1954 e 1971)	198
Tabela 20 - Unidades Escolares e matrículas no Estado de São Paulo segundo a localização (1976 e 1985).....	199
Tabela 21 – Variação do PIB e Inflação no Brasil na década de 1980.....	208
Tabela 22 - Crédito agrícola em milhões de dólares 1979/1990	212
Tabela 23 – Produção agrícola (em toneladas) no Estado de São Paulo (1980 - 1990).....	214
Tabela 24 – Área Colhida (hectares) no Estado de São Paulo (1980 - 1990)	215
Tabela 25 - População Ocupada na Agricultura Paulista, Residente e Não-residente por Categoria, 1980-1994	217
Tabela 26 – Número de famílias e ocupações de terras no Estado de São Paulo (1988 – 1994)	224
Tabela 27 – População urbana e rural no estado de São Paulo por regiões (1982).....	228
Tabela 28 – Número de Escolas Estaduais na Zona Rural em São Paulo em 1988 e 1990. ..	234
Tabela 29 – Evolução de escolas, professores e alunos na zona rural em São Paulo – 1988 e 1995.	235

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAG/RP - Associação Brasileira do Agronegócio de Ribeirão Preto.

ABL – Academia Brasileira de Letras.

ARENA - Aliança Renovadora Nacional.

BOC – Bloco Operário e Camponês.

CAIC – Companhia de Agricultura, Imigração e Colonização.

CEB - Câmara de Educação Básica.

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.

CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

CPT – Comissão Pastoral da Terra.

CUT – Central Única dos Trabalhadores.

DOPS - Departamento de Ordem Política e Social.

EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste.

EEPG - Escola Estadual de Primeiro Grau.

EEPG(R) – Escola Estadual de Primeiro Grau Rural.

EEPGA – Escola Estadual de Primeiro Grau Agrupadas.

EEPGR(E) - Escola Estadual de Primeiro Grau Rural de Emergência.

EEPSG – Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus.

ESALQ – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”.

ESG – Escola Superior de Guerra.

FACUR – Fraternal Amizade Cristã e Rural

FECE – Fundo Estadual de Construções Escolares.

FMI – Fundo Monetário Internacional.

GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo.

IAA - Instituto do Açúcar e do Alcool.

IAC – Instituto Agrônômico de Campinas.

IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IEA - Instituto de Economia Agrícola.

INPC - Índice Nacional de Preços ao Consumidor.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

IPES - Instituto de Estudos Políticos e Sociais.

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros.

ITR – Imposto Territorial Rural.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

LDN – Liga de Defesa Nacional.

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PAGE - Plano de Ação do Governo do Estado.

PAN – Partido Agrário Nacional.

PCB – Partido Comunista Brasileiro.

PD – Partido Democrático.

PDC - Partido Democrático Cristão.

PDS – Partido Democrático Social.

PDT – Partido Democrático Trabalhista.

PEA – População Economicamente Ativa.

PFL – Partido da Frente Liberal.

PIB – Produto Interno Bruto.

PIPMO – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra.

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento.

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária.

PP – Partido Popular.

PPS - Partido Popular Sindicalista.

PR – Partido Republicano.

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRODAC – Programa Diversificado de Ação Comunitária.

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo.

PRONASEC – Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural.

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

PRP – Partido de Representação Popular.

PRP – Partido Republicano Paulista.

PSB – Partido Socialista Brasileiro.

PSD – Partido Social Democrático.

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.

PSEC – Plano Setorial de Educação e Cultura.

PSP – Partido Social Progressista.

PT – Partido dos Trabalhadores.

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro.

PTN – Partido Trabalhista Nacional.

SEADE - Sistema Estadual de Análise de Dados.

SEE/SP Secretaria do Estado da Educação de São Paulo.

SENAR – Serviço Nacional de Formação Profissional Rural.

SRB – Sociedade Rural Brasileira

STF – Supremo Tribunal Federal.

SUMOC – Superintendência da Moeda e do Crédito.

SUPRA – Superintendência da Reforma Agrária.

UDN - União Democrática Nacional.

UDR – União Democrática Ruralista.

UEAC – Unidades Escolares de Ação Comunitária.

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos.

ULTAB – União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil.

UNB – Universidade Nacional de Brasília.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

UNICA - União da Indústria Canavieira.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

USP - Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
Hipóteses e pressupostos teóricos	25
Método e Estrutura do Trabalho.....	28
CAPÍTULO 1	33
A FORMAÇÃO DO ESTADO BURGUESES NO BRASIL E AS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO RURAL SOB HEGEMONIA DA BURGUESIA CAFEIRA.....	33
1.1 – A formação do Estado burguês no Brasil e o domínio político da burguesia cafeeira	33
1.2 – Bloco no poder e coronelismo na Primeira República.....	50
1.3 – A organização do aparelho estatal e coronelismo na expansão da educação rural ..	55
1.4 – A ideologia nacionalista na expansão da educação rural	65
CAPÍTULO 2	85
ESTADO CENTRALIZADOR E EDUCAÇÃO RURAL NA CRISE DE HEGEMONIA DA ECONOMIA AGRÁRIO-EXPORTADORA	85
2.1 – A crise de 1929 e a nova configuração do Estado Burguês	86
2.2 – A transição para a economia urbano-industrial e as relações de trabalho no campo.	93
2.3 – O ruralismo pedagógico e a política educacional para o campo	101
2.4 – Expansão da educação primária no campo	114
CAPÍTULO 3	130
A DEMOCRACIA POPULISTA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO RURAL	130
3.1 – O fim do Estado Novo e a instável democracia populista.....	131
3.2 – Avanços na industrialização e ensaios de desenvolvimento técnico nos campos paulistas.....	140
3.3 - Nacionalismo e lutas sociais no campo paulista	148
3. 4 – A institucionalização da Educação Rural.....	157
3.4.1 – Educação primária no campo (1947 – 1966).	158
3.4.2 - Ensino Rural.....	164

CAPÍTULO 4	171
A DITADURA CIVIL-MILITAR E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO RURAL NO ESTADO DE SÃO PAULO	171
4.1 – O golpe de 1964 e a nova composição do bloco no poder	172
4.2 - A hegemonia do capital monopolista e a modernização da agricultura.....	178
4.3 – Educação rural sob hegemonia do capital monopolista	187
4.4 – Expansão do ensino rural paulista no período ditatorial	197
CAPÍTULO 5	205
A TRANSIÇÃO NEOLIBERAL E A RUPTURA NA POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO RURAL	205
5.1 – A transição sem rupturas do bloco no poder	205
5.2 – As transformações no campo paulista entre 1980 e 1994.	212
5.3 – A luta pela terra no Estado de São Paulo e a criação dos primeiros assentamentos	220
5.4 – A transição neoliberal e a desconstrução da política de Educação Rural	226
CONSIDERAÇÕES FINAIS	242
REFERÊNCIAS	247
FONTES	260
ANEXOS	272

INTRODUÇÃO

A educação no meio rural constitui-se em problema de longa data no Brasil, presente nos debates políticos desde a instauração do período republicano. A precariedade e deficiências da escola rural, muitas vezes, definidas pela comparação com as escolas urbanas foram e são ainda hoje argumentos utilizados para fechar escolas no campo e invalidar as políticas de educação em áreas rurais.

O resultado da diferença no acesso à educação pela população rural transparece nos dados oficiais que demonstram a distância entre os índices de analfabetismo na cidade e no campo (FERRARO, 2012). Apenas para exemplificar a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostra que, no Brasil, enquanto nas áreas urbanas a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade foi de 6,8%, nas áreas rurais é três vezes maior, alcançando 20,8% (IBGE, 2014).

Em 2008, a PNAD já havia explicitado que:

Enquanto, nas cidades, 9% da população têm pouca ou nenhuma instrução, no campo, tal proporção ultrapassa 24%. Em outro extremo, a população mais escolarizada, acima de 11 anos de estudo, representa mais de 40% da população urbana e apenas 12,8% da população rural. A maioria da população do campo – 73% - não completou o ensino fundamental (BRASIL, 2010, p. 5)

Esta desigualdade entre campo e cidade no acesso à educação já era objeto de protestos de Sud Mennucci na década de 1930. Na conferência¹ *A guerra a zona rural* argumentava que “toda nossa legislação escolar é urbanista, como urbanistas têm sido até hoje todos os nossos reformadores pedagógicos” e justificava que no estado de São Paulo apenas 1/5 dos docentes ministravam aulas em escolas rurais, que abrigavam 80% da população (MENNUCCI, 1946, p. 29).

Não obstante, Mennucci ser um agrarista convicto, para quem a zona rural “é a reserva da nação e da raça, logicamente da espécie” e de que, em consequência, ela “alimenta, no sentido mais largo e mais amplo do vocábulo, a nação inteira” (MENNUCCI, 1946, p. 29), outros intelectuais, trabalhadores rurais e o próprio Estado defenderam em diferentes momentos históricos a expansão da educação no campo.

¹ Conferência realizada em 08 de maio de 1932, no Rio de Janeiro.

As pesquisas de Demartini (1981, 1988, 1989, 2011 entre outras) comprovam que não se sustenta o argumento de que as populações rurais eram avessas à escolarização.

Em um dos estudos realizados a autora explica que:

A análise das relações entre as categorias rurais socialmente mais baixas e a escola, desde os primórdios deste século [XX], mostra como a necessidade de escolarização é fortemente sentida por estes agricultores. Evidencia sua luta para obtê-la, que sempre se configurou como uma forma de superação das condições de vida que esta população historicamente tem vivido: à escolarização sempre foram atribuídas possibilidades de melhoria das condições de vida e de trabalho no próprio meio rural, mas fundamentalmente a possibilidade de superação da própria condição de agricultor (DEMARTINI, 1988, p. 36).

No entanto, apesar da defesa da educação rural perpassar por diferentes momentos históricos, com maior ou menor intensidade, é a partir da década de 1990 que a questão da educação em áreas rurais adquire nova ênfase no seio das políticas estatais e do debate social, em razão de três fatores principais: 1) as transformações na estrutura produtiva do capitalismo no campo e a utilização de maior tecnologia, destinada ao mercado externo; 2) a pressão dos movimentos sociais do campo, com as conquistas de assentamentos de reforma agrária e 3) as orientações dos organismos internacionais, que passaram a vincular os acordos de empréstimos aos investimentos em educação (BEZERRA NETO; BEZERRA; LIMA, 2011).

As mudanças nas condições e nas relações de produção capitalistas, a partir do final da década de 1970, com o advento da acumulação flexível, cujo objetivo principal foi aumentar os ganhos de produtividade, de um lado, estimularam a substituição de trabalhadores por máquinas e, ao mesmo tempo, demandaram a intensificação da exploração da força de trabalho. Isso, provocou modificações importantes na formação dos trabalhadores, na medida em que os diferentes setores de produção, que passaram a requerer, especialmente nos momentos de maior oferta de força de trabalho, trabalhadores com grau de instrução mais elevado, sobretudo, para realização de tarefas operacionais.

Este processo não passou incólume ao campo que, a partir da década de 1990 com o crescimento da presença do capital financeiro, da incorporação da ciência, da tecnologia e da informação para a produção de commodities, alicerçada na secular concentração de terras – modelo sistematizado ideologicamente como agronegócio – ampliou a participação do capital constante na produção, corroborando para elevar as exigências de escolarização dos trabalhadores necessários à operação, manutenção e controle de etapas mais automatizadas do processo de produção.

Ao mesmo tempo, conforme investigamos na nossa pesquisa de mestrado (JUNQUEIRA, 2014), os setores representativos do agronegócio, como associações de classe, empresas, sindicatos patronais, passaram, entre outras ações, a defender e a utilizar as escolas públicas de diferentes regiões do país como instrumento de persuasão e convencimento dos seus valores ideológicos.

Na ocasião, concluímos por meio da análise dos projetos “Agronegócio na Escola” da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG/RP) e do projeto “ÁGORA” da União da Indústria Canavieira (UNICA), realizados na região de Ribeirão Preto – SP que:

o agronegócio procura internalizar na consciência dos sujeitos desde a infância a importância do agronegócio para a sociedade, e conseqüentemente assegurar o apoio (presente e futuro) da sociedade para as reivindicações por políticas estatais direcionadas e em benefício exclusivo do setor (JUNQUEIRA, 2015, p. 194).

Em outra ponta, a oposição ao agronegócio ocorreu pela ação dos movimentos sociais, que desde os anos finais da ditadura civil-militar (década de 1970), recolocaram a reforma agrária na pauta política.

A luta desses movimentos, com apoio de parcelas importantes da sociedade, forçou o Estado a implantar uma política de assentamentos rurais que, desde a década de 1980, assentou 968.887 famílias em 9.256 assentamentos, o que corresponde a uma área de 88.314.875 hectares em todo o país (BRASIL, 2015).

Ainda que esta política tenha provocado resultados irrisórios na alteração da estrutura agrária, os movimentos sociais - cujo mais expressivo é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) - conseguiram por meio dos seus instrumentos de luta e da sua produção teórico-ideológica confrontar o agronegócio e a elite agrária brasileira, elaborando uma concepção crítica sobre a formação social e econômica brasileira e reivindicando, para além da distribuição de terras, políticas públicas específicas para a população rural.

Dentre estas políticas, o acesso à educação apresentou-se desde a origem do MST como uma das linhas centrais de ação, tanto no sentido imediato da garantia do acesso à escola para as crianças acampadas e assentadas, quanto na perspectiva mais ampla de superar os índices de analfabetismo, a baixa escolaridade e a precariedade das escolas rurais, sustentado em uma concepção que colocava no centro da discussão o campesinato, como sujeito da resistência ao avanço do capital no campo.

Como consequência destas lutas e do acúmulo de experiências educacionais nos acampamentos e assentamentos, em 1998, com a realização da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, o MST junto a outros setores da sociedade e organismos supranacionais² passaram, de forma mais orgânica, por meio da Articulação Por Uma Educação do Campo, a defender e construir uma concepção e uma proposta de educação para o homem do campo, que não se limitaria à escolarização e preparação para o mercado, mas serviria para resistir ao modelo de agricultura vigente e construir um projeto que incluísse a todos que quisessem trabalhar e viver no campo e do campo (CALDART, 2012).

Essa concepção educacional passou a ser denominada Educação do Campo, como forma de negar, denunciar e buscar por meio de políticas públicas superar a precariedade e deficiências da educação rural que, historicamente, teria - na visão dos intelectuais adeptos à Educação do campo – suprimido o saber do camponês, impondo-lhe uma educação urbana, sem mediações com a cultura e o trabalho do campo (RIBEIRO, 2012).

Conforme explicam Kolling; Nery; Molina (1999, p. 26):

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Entre outros aspectos, na defesa dessa concepção, está presente a crítica de que:

a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade (OLIVEIRA; CAMPOS, 2010, p. 240).

A Educação do campo, por sua vez, traz como princípio a participação dos sujeitos do campo nas políticas educacionais. Como afirma Caldart (2012, p. 263) a “Educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido” (itálico da autora).

² A I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo foi promovida pelo MST, em conjunto com a Universidade de Brasília (UnB), a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Nisso residiria, uma diferença temporal entre as políticas de educação rural (passado) e educação do campo (presente). Todavia, esta oposição também se refere ao confronto no tempo presente, vinculando-se a educação rural ao agronegócio “cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida”, enquanto a educação do campo, estaria a serviço dos interesses dos movimentos sociais e a consequente defesa do campesinato como modo de existência, “pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 38).

No meio acadêmico esta distinção teórico-metodológica passou a nortear o debate e a produção científica³, tanto no sentido de defender a existência de dois paradigmas educacionais opostos (FERNANDES; MOLINA, 2004), como na análise crítica a esta diferenciação (BEZERRA NETO, 2010; OLIVEIRA, 2008).

De nossa parte, a vinculação ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC/UFSCar) desde 2014 possibilitou, especialmente, por meio da leitura dos Cadernos da coleção Por uma Educação do Campo⁴ avançar - a partir da interpretação dos próprios teóricos e militantes do Movimento Por Uma Educação do Campo - no entendimento das bases teóricas e políticas da concepção, do seu processo de criação e sua afirmação enquanto política pública.

Por outro lado, contribuiu para nos posicionarmos de forma crítica aos argumentos da necessidade de uma educação específica para o campo e, em consequência, a própria centralidade e preciosismos dados à terminologia Educação do Campo, quando esta, não raro, contribui para uma análise fragmentada do real, criando uma falsa oposição campo e cidade, ou ainda idealizando a figura do camponês.

No entanto, é preciso destacar que a despeito da permanência do debate político e acadêmico, a pressão dos movimentos sociais foi determinante para que o Estado, no início do século XXI, institucionalizasse a concepção de Educação do Campo, que se tornou expressão dominante nas políticas e programas educacionais e, em decorrência, passou

³ Uma referência importante para entender a produção do conhecimento sobre a educação no meio rural no Brasil é a tese de Albuquerque (2011). Nesse trabalho, a autora analisou 433 teses e dissertações produzidas entre 1987 e 2009, realizando uma análise crítica sobre as teorias do conhecimento, educacional e pedagógica que estão na base da produção científica sobre o assunto.

⁴ No ano de 2014, por exemplo, o GEPEC dedicou-se à leitura e discussão dos Cadernos Por uma Educação do Campo, publicação que reúne importantes artigos de intelectuais ligados aos movimentos sociais, que permite entender diferentes dimensões da luta pelo direito à educação em áreas rurais, bem como os fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos do Movimento Por uma Educação do Campo.

a orientar os instrumentos normativos que passaram a reconhecê-la como uma modalidade educacional⁵.

A publicação da Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, é avaliada como um marco importante para a luta dos movimentos sociais por uma educação do campo. Segundo Fernandes (2002), a aprovação das Diretrizes

representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão *urbanóide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno (FERNANDES, 2002, p. 62 e 63, itálico do autor)

Desde então, alicerçado na concepção de Educação do Campo foi criada uma série de outras leis, como Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e programas como o Saberes da Terra, o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

Molina e Freitas (2011), ao avaliar os resultados dessas políticas estatais, reconheceram que a institucionalização da Educação do Campo não foi capaz de romper com o grave processo de fechamento das escolas do campo. Mas, consideram que a luta do Movimento Por uma Educação do Campo conquistou um “conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 21).

Assim, nas primeiras décadas do século XXI, a Educação do Campo tornou-se expressão hegemônica não apenas no seio dos movimentos sociais, como nas políticas estatais.

Nesse diapasão, a educação rural tornou-se ora sinônimo de atraso, pela precariedade das escolas, ora conservadora por estar atrelada aos interesses das classes

⁵ Uma fonte de pesquisa importante sobre a legislação publicada sobre a Educação do Campo no Brasil desde 2001 encontra-se no site do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) <<http://pronacampo.mec.gov.br/legislacao>> Acesso em 31 de março de 2017.

dominantes e impostas pelo governo aos trabalhadores difundindo um conhecimento urbanista ou, no período mais recente, ligada aos interesses do agronegócio para instrumentalização dos trabalhadores para atuarem no campo.

Em síntese, a distinção operada no plano do debate político-teórico, dicotomizou as políticas educacionais voltadas à população do campo entre aquelas ligadas aos interesses do capital e do Estado (rural) e aquelas ligadas aos interesses dos trabalhadores (do campo).

Não temos dúvidas da necessidade de um projeto educacional da classe trabalhadora e de seu papel impulsionador na transformação da sociedade. Contudo, no âmbito das ações do Estado em uma sociedade de classes, quais as finalidades das políticas educacionais, sejam elas conceituadas como educação rural ou educação do campo, já que ambas se destinam à escola pública?

Esta questão constituiu-se no problema inicial dessa tese. Porém, para empreender o estudo dessa problemática, sem incorrer em generalizações superficiais, tornou-se necessário delimitar melhor o objeto de estudo.

Com efeito, partimos da crítica às políticas de educação rural realizada, pelo Movimento Por uma Educação do Campo, cujos argumentos centrais são a ausência da participação dos trabalhadores na formulação das políticas e a imposição de um modelo conservador que privilegiava a formação urbanista, sem articulação com trabalho camponês, ou ainda, a partir da década de 1950, fomentada pelos organismos internacionais com fins a privilegiar a formação de mão-de-obra para o processo de modernização do campo (RIBEIRO, 2012), para questionarmos:

Qual o papel das políticas de educação rural no conjunto das relações sociais de produção?

Quais relações de poder materializadas nos aparelhos de Estado favoreceram ou limitaram as políticas de educação rural?

Para o exame dessas questões, adotou-se como recorte territorial o Estado de São Paulo, em um período que se estende do fim do século XIX momento em que ocorre a formação político-jurídica do Estado Burguês (SAES, 1985) e a educação rural torna-se objeto de políticas estatais até o início da década de 1990, quando há o desmonte da política de educação rural no processo de transição ao neoliberalismo.

O objetivo dessa tese, portanto, é investigar o desenvolvimento das políticas de educação rural e as condições de atendimento escolar para a população do campo, no estado de São Paulo, entre o final do século XIX e início dos anos de 1990, por meio da análise das

transformações econômicas e do papel do Estado na reprodução das condições e das relações sociais de produção. Em outras palavras, a pretensão é sublinhar como as condições materiais de intensificação das relações capitalistas de produção e as contradições presentes na constituição do Estado burguês estiveram relacionadas às políticas de escolarização da população rural.

Na literatura acadêmica, há importantes trabalhos sobre as políticas educacionais para zona rural realizadas nas primeiras décadas do século XX. Entre estes estudos, destacamos as produções de Mennucci (1932; 1946) principal defensor do ruralismo pedagógico⁶ no estado de São Paulo; Antunha (1976), que analisa a reforma Sampaio Dória em 1920; Souza (2008; 2009, entre outros), cuja ênfase está na organização curricular e Ávila (2013), que examina as políticas educacionais para o ensino primário rural nos estados de São Paulo e Santa Catarina no período que se estende de 1921 a 1952. Além da vasta produção de Demartini (1981; 1989; 2011, entre outros) que, adotando uma perspectiva histórico-sociológica, analisou a importância dada pelos moradores da zona rural à educação, à influência coronelista na educação e as condições de oferta, entre outros temas diretamente relacionados à escola rural.

Então, poderia se objetar: qual o sentido em retomar a história das políticas de educação rural, desde as primeiras décadas do século XX? Obviamente, não se trata de preencher lacunas destes estudos, nem de reinterpretá-los. O que almejamos é contribuir com estes estudos partindo de uma perspectiva teórica diferente das pesquisas precedentes. Trata-se de investigar as políticas de educação rural para as áreas rurais, articulando a análise das mudanças econômicas e da configuração das relações de poder que dominaram o Estado em diferentes momentos históricos.

A opção teórico-metodológica por este percurso fundamenta-se na concepção materialista-histórica, que traz em seus princípios a necessidade de compreensão da totalidade histórica, da relação entre o singular e o universal e, especificamente, da forma como a educação está vinculada ao desenvolvimento material da sociedade. Isto significa que é inócuo buscar uma correspondência direta e mecânica entre o trabalho no campo e a educação rural, sobretudo, quando se intensificam as relações de produção capitalistas, que têm como centro político e ideológico as cidades.

⁶ Segundo Bezerra Neto (2003, p. 11) “o termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a idéia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia”. Entre os principais expoentes do ruralismo pedagógico o autor destaca Sud Mennucci, Carneiro Leão e Alberto Torres.

A relação trabalho e educação se estabelece não no universo do trabalho particular e parcelado, mas do trabalho social, enquanto produtor de valor. Como afirmam Bittar; Ferreira Jr. (2009, p. 503)

a relação entre educação e trabalho é, em última instância, uma contingência histórica determinada pelo reino das necessidades elementares que mantêm os homens desenvolvendo plenamente as suas atividades societárias. Portanto, a relação entre instituição escolar e mundo do trabalho (fábricas, serviços, fazendas etc.) se insere no âmbito mais geral das relações econômicas que se desenvolvem no processo de produção dos bens materiais, ou seja, uma das formas fundamentais da atividade humana.

Por isso, a análise privilegiou a relação entre trabalho e educação com vistas a entender as principais tendências de afirmação do capitalismo no estado de São Paulo e como, em cada período histórico, as políticas estatais de educação rural desempenharam um papel necessário à reprodução da sociedade.

Hipóteses e pressupostos teóricos

O estudo das políticas educacionais rurais em uma formação social⁷ concreta exige de antemão elucidar, brevemente, os pressupostos teóricos que nos conduzem no desenvolvimento da argumentação.

O primeiro pressuposto é que, na sociedade de classes, o papel central (mas, não exclusivo) da educação é o da reprodução das condições e das relações sociais de produção, para tanto cumpre socialmente uma função produtiva e ideológica. Em concordância com Cassin; Botiglieri; Vale (2011, p. 57) entendemos que:

a educação constitui-se um importante elemento de reprodução das condições de produção, qualificação para o trabalho, e reprodução das relações de produção, processo persuasivo de legitimação das relações de produção dominantes numa determinada formação social.

Cabe esclarecer que, ao defendermos a função produtiva da escola, não há qualquer alusão às ideias liberais de que ganhos de escolaridade resolvem o problema do desemprego, ou mais especificamente à Teoria do Capital Humano⁸ que proclama que o

⁷ A expressão *formação social* ou *formação social e econômica* “consiste na concretização, em lugar e tempo histórico determinados, de apenas um modo de produção (possibilidade teórica dificilmente concretizada) ou de vários (mais de um) modos de produção simultaneamente, tais modos de produção se articulando, nesse caso, numa relação de dominação/subordinação” (SAES, 1985, p. 59).

⁸ De acordo com Frigotto (2006) a teoria do capital humano surge na década de 1950 e passa a ser difundida ao mundo nas décadas seguintes, tendo como um dos seus principais expoentes o economista estadunidense Theodore Schultz. A concepção geral da teoria era a de que o trabalho humano, quando qualificado era um dos

investimento individual em educação potencializaria maior produtividade dos indivíduos, que redundariam em taxas de retorno social ou individual (FRIGOTTO, 2006).

A educação escolar de nível básico liga-se à produção não de forma direta e imediata, mas por meio de uma formação geral, não específica, que constitui a base para a reprodução das relações sociais, em diferentes contextos históricos e produtivos.

Não que isso ocorra sem resistências e contradições. O processo educativo na sociedade capitalista, por si só, encerra a contradição de garantir o acesso e negar o conhecimento. Isso faz que, nos diferentes níveis do aparelho escolar, a educação encerre uma luta política, apresentando, inclusive, resultados circunstanciais ou experiências não compatíveis com as esperadas pela classe dominante, o que não invalida no plano da totalidade social a proposição de que, na sociedade capitalista a educação reproduz as relações sociais de produção.

Orso (2012, s.p) ao discutir o papel da educação na sociedade de classes, afirma que:

Como a sociedade não é homogênea, como está permeada de contradições, de lutas e antagonismos de classes, a educação se transforma de acordo com o movimento da sociedade, que ao se transformar e ser transformada, também possibilita uma educação de tipo diferente, adequada à nova realidade. Assim, em cada época e em cada sociedade, a educação “reflete” as condições do desenvolvimento social, a exigência e consciência social, o nível de desenvolvimento das forças produtivas e as relações de forças travadas entre as classes envolvidas.

Com a afirmação da sociedade capitalista, Saviani (2007) explica que ocorreu a substituição das relações de exploração baseadas no direito natural pelo direito contratual, fazendo que a educação elementar se tornasse um meio de garantir a socialização dos indivíduos no convívio da sociedade moderna. Além disso, o advento da indústria moderna e a incorporação da ciência ao processo produtivo passaram a exigir a disseminação dos códigos formais, da linguagem escrita, de tal forma que, com o desenvolvimento das relações de produção capitalistas, a posse da educação elementar passou a ser progressivamente uma exigência pelo capital para a exploração da força de trabalho.

Nesse sentido, é que defendemos a necessidade de pensar a educação rural não estritamente ligada à produção no campo, mas ao conjunto geral das relações produtivas

mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica. A educação constituía, então, o principal capital humano “concebida como produtora de capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho” (FRIGOTTO, 2006, p. 40).

materialmente implantadas em uma formação social específica e à composição hegemônica da classe dominante nas estruturas de poder.

Indubitavelmente, o campo integra, reflete e potencializa o desenvolvimento das relações produtivas na sociedade burguesa. Marx (2008) constatava a partir da análise do desenvolvimento do capitalismo na Europa no século XIX que a agricultura transformava-se cada vez mais em um simples ramo da indústria e passava a ser completamente dominada pelo capital.

Lênin (1980, p. 07) também concluiu que “o jugo do capital, que se forja, sobretudo, na esfera do comércio e da indústria, pesa cada vez mais sobre a agricultura”. Contudo, ressaltava que uma das tendências do capitalismo é a sua penetração mais lenta e assumindo formas diversas no campo (LÊNIN, 1982).

Na formação social e econômica brasileira, o desenvolvimento do capital no campo, ocorreu em ritmos desiguais e combinou, em sua evolução histórica, diferentes formas de submissão do trabalho, muitas delas à margem do assalariamento, que representa a relação dominante no capitalismo. No entanto, o que nos é central, é que o interesse pela educação rural, não ocorre *pari passu* à implantação do capitalismo no campo, mas quando a hegemonia da classe dominante no bloco no poder⁹ coloca o Estado a serviço dos interesses da construção de um projeto de sociedade burguesa, que garanta, pela submissão ideológica, as condições necessárias à acumulação e à reprodução do capital.

Isto, por um lado, justifica a desigualdade nas condições de oferta educacional entre o campo e a cidade, na medida em que o projeto de sociedade burguesa tem por lócus principal o urbano. Por outro lado, inviabiliza a tentativa de apregoar à educação o papel de preservação da “tradicional” sociedade rural, quando seu objetivo, é justamente formar para relações sociais que, minimamente, superem as relações sociais anteriormente estabelecidas.

O segundo pressuposto entende que, apesar do objetivo geral da educação ser a reprodução (ideológica e produtiva) das condições e das relações sociais de produção, no plano empírico, as políticas e práticas educacionais são produto de uma relação contraditória estabelecida na sociedade de classes, constituindo objeto permanente de luta política.

Essa relação admite diferentes níveis de luta política, seja no âmbito da alta hierarquia do aparelho de Estado para a formulação de políticas educacionais (leis, programas, projetos, etc.) para atender determinadas finalidades, seja na sua execução no chão da escola.

⁹ Este conceito será abordado no Capítulo 1.

Nesse sentido, a materialização de uma política educacional – repetimos produto de uma luta política – depende das relações de classe que se desenvolvem no interior do Estado, como expressão da própria disputa entre as frações da classe dominante e dessa com a classe dominada.

Contudo, é preciso reafirmar que, na sociedade burguesa, as classes dominadas não concentram um poder para dirigir o aparelho de Estado, desse modo, não se imagina que as políticas educacionais concretizem os interesses legítimos da classe dominada, ainda que em determinadas conjunturas históricas, a força das classes dominadas na luta política possa inserir suas reivindicações nas políticas educacionais dirigidas pela classe dominante.

A partir desses pressupostos teóricos, a hipótese central desta pesquisa resume-se à seguinte formulação: as políticas estatais de educação rural são parte do projeto de formação da sociedade burguesa no Brasil, cuja intensidade do movimento (expansão – retração) não é determinada unilateralmente pelas necessidades do desenvolvimento das forças produtivas no campo, mas pelo papel ideológico e produtivo da educação para afirmação de relações sociais de produção capitalistas, diante do avanço da industrialização.

Esta hipótese geral desmembra-se em duas outras de caráter mais específico, que consideramos importantes ao avanço da pesquisa sobre as políticas de educação rural, no estado de São Paulo:

1- A viabilização da política de educação rural pelo Estado atende aos próprios interesses de centralização e burocratização do aparelho de Estado, necessário a organização da hegemonia da classe dominante.

2 - A expansão da educação rural até a década de 1980 está alinhada a uma política de desenvolvimento do capitalismo nacional, cujas contradições presentes nos aparelhos de Estado expressam as relações de poder entre as diferentes frações de classe, especialmente, da burguesia industrial e de fração agrária no bloco no poder, com forte participação de setores da classe média urbana.

Método e Estrutura do Trabalho

Como exposto nas seções anteriores, ainda que o problema central dessa pesquisa seja compreender as políticas de educação rural, esta não é entendida de forma abstrata, tão pouco isolada das relações econômicas e políticas produzidas historicamente pela sociedade.

Esta opção teórica invariavelmente aproxima-nos da concepção materialista da história, cuja tese central postula que a produção material é a base de toda ordem social (ENGELS, 2004), de modo que “as relações jurídicas, bem como as formas de Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano, essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em sua totalidade” (MARX, 2008, p. 47).

Na investigação de determinado objeto, deve-se, portanto, buscar compreendê-lo a partir das condições materiais concretas produzidas socialmente, afastando-se da análise imediatista, parcelar e fragmentária, que atomiza o objeto. Nessa perspectiva, as categorias de História e totalidade são fundamentais para analisar tanto as conexões com outros fenômenos, como as principais tendências, leis e contradições do desenvolvimento dos fenômenos em cada contexto histórico. Para tanto, “a investigação tem de se apropriar da matéria [Stolf] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno” (MARX, 2013, p. 90).

O desafio das pesquisas guiadas pelo materialismo histórico está, entre outros aspectos, em objetivar no plano teórico as inter-relações entre a base econômica e as relações sociais, políticas e ideológicas que se desenvolvem no plano das relações concretas.

Nas pesquisas educacionais a busca dessas inter-relações é fundamental para não proceder a uma análise individualizada da educação que, no máximo, busca *a posteriori* os vínculos com outras dimensões sociais para justificar, a partir de uma teoria geral, determinadas condições que se estabelecem de modo contraditório em uma formação social específica, bem como, para não recair em um reducionismo teórico, estabelece as relações entre a base material e a educação, como um *a priori*, que se reproduz sem distinção desde que inserida no mesmo modo de produção.

Com isso, estamos apontando para a necessidade de pensar a relação entre a base material e a educação de forma orgânica, ou seja, como processos intrínsecos de uma relação social, política e ideológica necessária à reprodução material da sociedade, em sua totalidade, conforme determinadas condições históricas.

Nas pesquisas ligadas ao campo da história da educação – à qual vincula-se este trabalho - a abordagem totalizadora, segundo Saes (2012, p. 68) viabiliza dois tipos de pesquisa: a primeira “consiste no estudo de uma instituição escolar ou processo educacional, num momento histórico determinado, partindo do objetivo de demonstrar que suas características refletem a estrutura social global, ou uma subfase dessa estrutura”. Um segundo tipo de pesquisa, por sua vez, consiste:

no estudo da evolução de uma instituição escolar ou do processo educacional, na passagem de uma fase da estrutura social global para outra. O desenvolvimento econômico e social, dentro de um mesmo tipo histórico de sociedade (isto é, dentro de uma mesma estrutura social global), não leva à alteração da função geral de uma instituição ou processo, pois essa função está conectada com as características essenciais e permanentes da estrutura social global. Tal desenvolvimento provoca, porém, alterações: a) em características secundárias da instituição ou processo; b) no modo pelo qual a instituição ou o processo desempenha sua função geral (SAES, 2012, p. 70)

Os objetivos que propomos articulam-se assim a este segundo tipo de pesquisa, para a qual a reconstrução do movimento histórico em suas contradições exige recuperar as fontes documentais, a legislação, os dados e todos os tipos de informações que permitam elucidar as condições produtivas e educacionais no campo, em um período que abrange quase todo o século XX.

Na mesma direção, Sanfelice (2008, p. 84 e 85) explica que:

Pesquisas orientadas pela dialética, em seu sentido amplo, buscam contemplar o melhor possível uma análise objetiva da realidade estudada, após explorá-la exaustivamente. Tenta-se apreender o conjunto das conexões internas da coisa e isso é possível com o auxílio de muitos procedimentos científicos disponíveis. Não menos importante é a apreensão dos aspectos e dos momentos contraditórios internos, pois o objeto é tomado como unidade dos contrários. Torna-se um desafio captar o conflito, o movimento a tendência predominante de sua transformação.

Para tanto, metodologicamente, além da revisão bibliográfica, a pesquisa examinou fontes primárias - pouco exploradas em outros estudos - como os jornais Correio Paulistano, Diário Nacional, O Combate, Correio de S. Paulo e jornal Terra Livre.

Isto foi possível graças à digitalização e disponibilização destes jornais pela Hemeroteca Digital¹⁰ da Biblioteca Nacional. Nestes jornais, realizamos as pesquisas por palavras-chaves como: educação rural, escolas rurais ou escolas ruraes, ensino rural, escolas no campo.

No que tange, especificamente, ao levantamento de informações sobre a emergência dos movimentos sociais de luta pela terra na década de 1980 e as reivindicações por educação, foram estudados materiais publicados pelo MST e pelo Jornal dos Trabalhadores Sem Terra, todos disponíveis na Hemeroteca digital da Luta pela Terra¹¹.

¹⁰ Disponível em: < <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>>.

¹¹ Disponível em: < <http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=HEMEROLT>>.

Outra fonte de pesquisa explorada foram os relatórios dos presidentes dos estados (1900-1929) e, posteriormente, dos Governadores de Estado (1936-1966) nos quais analisamos os capítulos referentes à Instrução pública ou à Secretaria da Educação.

A pesquisa recorreu ainda aos Anuários de Ensino (1914, 1918, 1919, 1922, 1926, 1936-1937), documentos, dados e informações estatísticas produzidos por órgãos estatais federais e estaduais, disponibilizados na biblioteca digital da Fundação Seade¹², no Portal Domínio Público¹³, pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Para consulta das biografias de políticos, governantes e gestores com funções importantes na hierarquia dos aparelhos de Estado que, de alguma forma atuaram nas políticas de educação rural, consultamos o Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) ligado à Fundação Getúlio Vargas.

O resultado desta análise será apresentado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos a concepção de Estado que norteia esta tese e discutimos o desenvolvimento das políticas educacionais no período que se estende do final do século XIX - momento de formação da estrutura político-jurídica do Estado burguês e momento em que a educação rural emerge como preocupação política e social - até 1929, quando encerra a hegemonia política da burguesia cafeeira no bloco no poder.

No segundo capítulo, problematizamos as políticas educacionais para o campo no governo Vargas (1930 – 1945) em um período de transição da economia agrário-exportadora, para uma economia urbano-industrial, mas sem a existência de uma fração de classe hegemônica no bloco no poder, o que possibilitou um amplo debate no seio da classe média urbana, presente no aparelho de Estado sobre o papel da educação rural.

No terceiro capítulo, analisamos o momento histórico marcado pelo interstício democrático (1946-1964) que, ainda sob os impactos dos debates do período anterior, levam à institucionalização da educação rural no Estado de São Paulo que continua a expandir as matrículas no ensino primário e concretiza algumas experiências de escolas rurais para a formação com um caráter mais instrumental. Cabe ressaltar que estas políticas educacionais, como discutiremos, coincidem com a ascensão das lutas populares, que levaram a uma reação das classes dominantes do bloco no poder, colocando fim ao Estado de compromisso.

¹² Disponível em: < <http://www.cidadao.sp.gov.br/link/?serv=304273>>

¹³ Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>

Esta reação da classe dominante, com apoio de setores da classe média, materializou-se no golpe de Estado de 1964 que, ao colocar os militares no poder, garantiu as condições políticas para a hegemonia do capital monopolista. Com isso, inaugurou-se um novo período ditatorial que se estendeu até 1985.

As políticas educacionais para a zona rural realizadas durante a ditadura civil-militar (1964-1985) serão estudadas no quarto capítulo, no qual destacaremos como as transformações econômicas e uma nova hegemonia no bloco no poder alteram as finalidades da formação escolar e inicia-se o processo de retração das matrículas no campo.

No quinto capítulo desta tese, analisamos o processo de transição política entre o final da ditadura e a consolidação do neoliberalismo no país, argumentando como, nesse período, se conclui no estado de São Paulo, a política de educação rural que havia sido construída desde a década de 1910. Entretanto, fazemos notar que essa mudança ocorre justamente em um momento no qual os movimentos sociais se fortalecem no interior da sociedade e intensificam a luta por reforma agrária.

Por fim, cabe ressaltar que a presente tese pretende contribuir com os estudos sobre a historicidade da educação rural no estado de São Paulo, na perspectiva de entender a escola rural no contexto das transformações sociais, subsidiando as avaliações sobre os avanços e limites das políticas educacionais para a população do campo.

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO DO ESTADO BURGUEÊS NO BRASIL E AS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO RURAL SOB HEGEMONIA DA BURGUESIA CAFEIEIRA

O ponto de partida da análise histórica que empreenderemos sobre as políticas de educação rural é a formação do Estado burguês no final do século XIX, na medida em que este criou as condições jurídicas e políticas para o desenvolvimento das forças produtivas e de relações sociais capitalistas no Brasil.

No estado de São Paulo, neste período estabeleceram-se as pré-condições para o desenvolvimento urbano e industrial que, décadas depois, tornou-se o principal centro irradiador do processo de industrialização do país (GONÇALVES, 1989).

Com isso, ocorreram profundas mudanças na organização do trabalho, na mobilidade populacional do campo para a cidade, que inseriram a preocupação com a alfabetização da grande massa de trabalhadores na pauta política (SAVIANI, 2008).

Nesse sentido, apresentaremos, neste capítulo, os pressupostos gerais do papel do Estado na sociedade capitalista e como este direcionou as políticas educacionais para o campo em um contexto histórico no qual as relações sociais de produção capitalistas, ainda são incipientes e a fração hegemônica no bloco de poder dominante é a burguesia cafeeira.

1.1 – A formação do Estado burguês no Brasil e o domínio político da burguesia cafeeira

As políticas de ampliação da oferta educacional no estado de São Paulo estão intimamente ligadas às transformações econômicas que vão implantando as relações capitalistas de produção no país e progressivamente vão atribuindo ao Estado a função de educador do povo¹⁴.

A compreensão desse processo, porém, exige delimitar em que momento histórico se estabelecem as condições para a formação de um Estado e de uma sociedade tipicamente burguesa. Para tanto, elucidaremos, brevemente, algumas premissas que orientam a interpretação da gênese das políticas estatais de educação rural.

¹⁴ Sanfelice (2008, p. 2) afirma que desde o século XVI o “Estado foi moldado, em especial pelo ideário burguês, para constituir-se no principal articulador da educação para o povo. Nesse empenho teve que superar as influências até então hegemônicas da Igreja Católica”.

A primeira premissa corresponde à tese de Décio Saes (1985) de que a formação do Estado burguês no Brasil ocorre entre 1888 e 1891. A segunda é a de que a oferta de educação realizada pelo Estado burguês, nas primeiras décadas do século XX, exprime relações contraditórias entre a burocracia estatal e a política coronelista.

Dadas estas premissas, podemos sistematizar inicialmente que a formação do estado burguês foi condição necessária ao processo de acumulação de capital que consolidou as relações capitalistas de produção. Todavia, a emergência de um estado burguês não significou o domínio estrito da burguesia, mas de uma articulação de frações de classe, cujas contradições contribuem para explicar as políticas de educação rural no período da Primeira República (1889 – 1930).

O desenvolvimento desta afirmação leva-nos ao exame e exposição da primeira premissa: o processo de formação do Estado burguês no Brasil e, em particular, como este se organiza no estado de São Paulo.

Harvey (2006, p. 91), partindo da análise do conceito marxista de Estado, afirma que “o Estado burguês não nasce como reflexo automático do crescimento das relações sociais capitalistas”. Ao contrário, a observação de diferentes formações sociais evidencia como a criação de instituições estatais foi um instrumento para o desenvolvimento de relações capitalistas.

Saes (1985) defende a tese de que os episódios históricos conhecidos como Abolição da escravatura (1888), Proclamação da República (1889) e a Assembléia Constituinte (1890-1891) representam etapas diferentes de um mesmo processo, o da formação do Estado burguês no Brasil, na medida em que criou a estrutura político-jurídica necessária à reprodução das relações de produção capitalistas.

No entanto, a fim de caracterizar este processo de alteração da natureza do Estado, cabe ainda indagar: essa ruptura institucional coloca fim a qual tipo de Estado? E quais os fatores que condicionam esta transformação?

A resposta à primeira questão propicia um amplo debate sobre as relações de produção predominantes no Brasil no período colonial e imperial, marcado por posições divergentes e sobre as quais existe uma consolidada historiografia que, de modo simplificado e fazendo alusão à obras que se tornaram clássicas, podemos resumir em quatro grandes linhas teóricas:

I) a existência de relações feudais no Brasil colonial (GUIMARÃES, 1968; RANGEL, 1962).

II) a presença de relações capitalistas de produção desde o período colonial (PRADO JÚNIOR, 1966; FURTADO, 1977)¹⁵.

III) a tese da origem do capitalismo brasileiro a partir do escravismo colonial dominado pelo setor mercantil (GORENDER, 2013).

IV) a formação de uma economia colonial organizada para cumprir uma função específica: “a de instrumento de acumulação primitiva de capital” (CARDOSO DE MELLO, 1984, p. 39). Nessa tese, inexistiria um modo de produção dominante, na medida em que o capitalismo apresentava apenas um caráter formal¹⁶.

Consideramos desnecessário nesse trabalho fazer uma retomada de cada uma dessas teses, entretanto, nos alinhamos ao entendimento de que entre o século XVI e XIX predominou na formação social brasileira o escravismo colonial, e conseqüentemente o Estado agiu para reproduzir as condições e as relações de produção escravistas.

Embora esta interpretação tenha sido originalmente elaborada por Jacob Gorender na obra *O escravismo colonial*, apoiamo-nos na leitura de Saes (1985) para quem a especificidade do escravismo moderno em oposição ao escravismo antigo está no fato de que, enquanto na Antiguidade a política estatal atuava no sentido da “expansão territorial pela conquista e escravização de mais homens ou povos” (p. 69), o Estado escravista moderno:

[...] isto é, um Estado de proprietários de escravos, cujo aparelho praticamente se confundia com os membros físicos da categoria e os seus recursos materiais, e cuja política se orientava para a conservação das relações de produção/forças produtivas escravistas (repressão às revoltas escravistas, medidas contra a escassez de escravos, etc.). Contudo, esse Estado se ainda podia promover a expansão territorial e incorporar novas terras à área escravista (caso, por exemplo, da ação expansionista desenvolvida pelo Estado escravista existente no Sul dos EUA), *não mais desempenhava a tarefa de escravizar mais homens e povos* (SAES, 1985, p. 70).

¹⁵ Kageyama (1993) analisa os argumentos das teses aqui elencadas como I e II do ponto de vista da questão agrária. Segundo a autora, no primeiro grupo, a perspectiva é de que os problemas que envolvem a questão agrária são “suscitadas pela estrutura arcaica da agricultura, herança dos restos feudais da economia colônia” (p. 14). Para o segundo grupo, a questão agrária é gerada pelo “desenvolvimento do capitalismo, sendo portanto problemas próprios desse tipo de economia” (p. 15).

¹⁶ Segundo Cardoso de Mello (1984) a especificidade da economia colonial está no fato da existência de produção mercantil, trabalho servil e trabalho terem sido “reinventados” para estimular a transição do feudalismo para o capitalismo. No mais, o capitalismo estabelece-se apenas de maneira formal “porque a escravidão é a escravidão introduzida pelo capital e a gênese da economia colonial recebe todo o peso que lhe é devido. Há capitalismo, formalmente, porque o capital comercial invadiu a órbita da produção, estabelecendo a empresa colonial. Indo muito além do simples domínio direto da produção, o capital subordina o trabalho e esta subordinação é formal porque seu domínio exige formas de trabalho compulsório” (CARDOSO DE MELLO, 1984, p. 44).

A dominância das relações de produção/forças produtivas escravistas condicionou assim tanto as formas de produção não-escravistas (pequena produção de alimentos, pecuária não-escravista), como a estrutura jurídica-política do Brasil, marcada pela *interdependência recíproca* entre as classes dominantes da Metrópole e as classes dominantes locais nos aparelhos de Estado (SAES, 1985).

A partir dessa caracterização do Estado escravista moderno, voltemos à segunda questão: quais fatores condicionaram sua dissolução?

Para Saes (1985), o fim do escravismo esteve associado à escassez de escravos e à luta de classes. De um lado, intensificou-se a contradição em escala mundial “entre os interesses do capital mercantil (conservação do tráfico negreiro como fonte de lucro comercial) e os interesses do capital industrial (destruição de todos os sistemas de monopólio, favorecedores do capital mercantil)” (SAES, 1985, p. 84), levando a burguesia industrial inglesa a impor uma série de dificuldades ao comércio de escravos.

Por outro, a própria escassez de escravos levou ao acirramento da contradição interna entre as duas classes sociais fundamentais da formação escravista: os escravos rurais e os fazendeiros escravistas, na medida em que os primeiros buscavam por meio de fugas e insurreições libertar-se do cativeiro e os segundos, diante da falta de mão-de-obra, acentuavam os mecanismos de exploração e repressão.

Este antagonismo criou novas contradições notadamente entre a classe média em formação e o Estado escravista e as classes dominantes. Segundo Saes (1985), a classe média inspirada no igualitarismo jurídico burguês tornou-se a força dirigente do movimento abolicionista, objetivando fazer os escravos ascenderem à condição de sujeitos de direitos, pela implantação do trabalho livre.

O desenvolvimento dessas contradições levou à liquidação do Estado escravista, cujos fatos históricos já citados Abolição da escravatura (1888), Proclamação da República (1889) e a Assembleia Constituinte (1890-1891) representam uma revolução política imprescindível à consolidação do processo mais amplo da revolução burguesa, em outras palavras, no final do século XIX, ocorreu uma ruptura institucional de natureza qualitativa “que transforma a ‘natureza de classe’ do direito e instaura as condições políticas e ideológicas indispensáveis à implantação de uma economia capitalista no Brasil” (SAES, 2001, p. 27).

Assim, ao admitirmos a tese de que o Estado burguês se formou no Brasil entre 1888-1891, é preciso avançar na discussão do problema: qual a natureza deste Estado? Para Saes (1985, p. 32) o estado burguês é aquele que “cria as condições ideológicas necessárias à

reprodução das relações de produção capitalista”, exercendo uma dupla função: em um primeiro momento “*individualiza os agentes de produção* (produtores diretos e proprietários dos meios de produção) mediante sua conversão em pessoas jurídicas: isto é, sujeitos individuais aos quais se atribuem direitos e uma vontade subjetiva” (itálico do autor).

No processo de subsunção formal do trabalho ao capital o trabalhador torna-se livre, operando uma mudança importante em relação à escravidão, fazendo que a continuidade da relação não seja mais realizada pela coerção, mas pela necessidade do trabalhador vender sua força de trabalho diariamente para manter-se vivo (MARX, 2004).

Nesta relação capitalista, o Estado, por meio do direito burguês, iguala juridicamente os sujeitos, que estabelecem continuamente uma relação social desigual, como vendedores e compradores de força de trabalho (SAES, 1985).

A segunda função do estado burguês, complementar à primeira, é a ação na qual:

b) *Neutraliza, no produtor direto, a tendência à ação coletiva*, decorrente do caráter socializado do processo de trabalho, e determina, *por esse modo*, a predominância do produtor direto da tendência ao isolamento, decorrente do caráter privado assumido, pelos trabalhos nesse processo (SAES, 1975, p. 33, itálico do autor).

Para o autor, esta função ocorre para impedir que os produtores diretos, como sujeitos individuais, organizem-se no processo de produção coletiva e confrontem os proprietários dos meios de produção. Para tanto, o Estado cria e difunde um novo coletivo, diferente e oposto, da *classe social*. Este coletivo é o *povo-nação*, que unifica interesses comuns de classes antagônicas (SAES, 1985).

Esta proposição corresponde à tese de Marx e Engels (2007, p. 72) quando afirmam que “cada nova classe que passa a ocupar o posto daquela que dominou antes dela se vê obrigada, para poder encaminhar os fins que persegue, a apresentar seu interesse como o interesse geral de toda a sociedade”.

Todavia, a criação da estrutura jurídica - política do Estado de tipo burguês, não estabelece *a priori* no plano das relações concretas, a materialização da sua ação neutralizadora e a universalização dos interesses da classe dominante, o que exige compreender como se desenvolve este processo político em uma formação social específica.

Em uma formação social na qual predomina a economia de base agrária e forte presença política da elite cafeeira, como o Estado burguês intervém no desenvolvimento das

relações econômicas? E, em um sentido mais específico, como esta constituição política do Estado determina a criação de condições ideológicas favoráveis à reprodução capitalista?

A primeira indagação alude, por um lado, a uma elaboração teórica sobre o papel do Estado na sociedade capitalista que transcende a criação das condições jurídicas e ideológicas que sustentam a reprodução da divisão da sociedade em classes sociais. Por outro, requer aprofundar este exame nas condições reais da formação social do período em questão, em outras palavras, aplicar a formulação abstrata na análise do real.

A teoria do estado da qual partimos sustenta-se na tese marxista de que o Estado é a expressão política da classe dominante, necessário à reprodução da sua dominação, cujas origens remontam a própria divisão da sociedade em classes, nas quais os antagonismos se tornam irreconciliáveis. Esta formulação teórica está presente na *Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 2007), no *Manifesto do Partido Comunista* (MARX; ENGELS, 1998) e na *A Origem da família, da propriedade privada e do Estado* (ENGELS, 1982), e exprime a dimensão opressora da classe dominante com Lênin (2007).

Sem uma exegese sobre a concepção de Estado em Marx e nos marxistas em geral, a questão central está dada, o Estado é um produto da sociedade, necessário para assegurar por meios jurídicos, ideológicos e coercitivos, a reprodução da classe dominante.

Contudo, é na análise das transformações políticas na França entre 1848 e 1851 realizada na obra *O dezoito brumário de Louis Bonaparte* (MARX, 2006) que ocorre um salto qualitativo de Marx ao demonstrar que a burguesia pode abdicar do controle direto do Estado, para sustentar as condições que permitam a sua reprodução enquanto classe. Em outras palavras, “a natureza de classe do Estado capitalista independe do seu controle direto pela burguesia” (PERISSINOTTO; CODATO, 2010, p. 38).

Disso depreende-se que no plano das relações concretas, em diferentes formações sociais e econômicas, o papel do Estado, em última instância é preservar, a longo prazo, o poder da classe dominante, ainda que o exercício da administração possa ser realizado por uma burocracia civil ou militar, por partidos de direita ou de esquerda, eleita (direta ou indiretamente) ou imposta pelas armas ou pelo parlamento, com ou sem origem na classe dominante.

Cabe ressaltar ainda, a partir dessa obra que, se do ponto de vista genérico do modo de produção capitalista, a classe dominante é a burguesia, nas formações sociais e econômicas essa classe dominante é segmentada em frações, cujos objetivos imediatos podem não ser coincidentes. Isso faz com que a hegemonia do poder de Estado, conforme mostra Poulantzas (1977), seja permeada por uma constante luta política, tanto entre as classes

sociais fundamentais (burguesia e proletariado), como no interior da própria classe dominante (frações de classe).

Isto impõe a questão: como resolver a contradição entre os interesses específicos das frações da classe e os interesses gerais da classe dominante?

Uma possibilidade de resposta pode ser encontrada em Harvey (2006) ao destacar a importância do Estado na organização do caráter “anárquico” da produção capitalista, na medida em que os indivíduos ou as frações de classe buscam em suas ações apenas defender os interesses privados.

Portanto, o Estado capitalista também tem de funcionar como veículo pelo qual os interesses da classe dos capitalistas se expressam em todos os campos da produção, da circulação e da troca. Ele desempenha um papel importante na regulação da competição, na regulação da exploração do trabalho (por meio, por exemplo, da legislação do salário mínimo e da quantidade de horas de trabalho) e, geralmente, estabelecendo um piso sob os processos de exploração e acumulação capitalista. O Estado deve desempenhar um papel importante no provimento de “bens públicos” e infra-estruturas sociais e físicas, pré-requisitos necessários para a produção e troca capitalista, sem os quais nenhum capitalista individual acharia possível prover o lucro. Além disso, o Estado, inevitavelmente, envolve-se na administração de crises e age contra a tendência de queda da margem de lucro (HARVEY, 2006, p. 85).

Já de acordo com Perissinoto e Codato (2010) na interpretação da teoria do Estado na obra *O dezoito Brumário de Louis Bonaparte*, Marx explicita que os interesses privados são a lucratividade nas atividades econômicas, enquanto o interesse geral da burguesia é o da garantia da própria ordem burguesa.

Entretanto, observam que

esse interesse geral não foi definido, projetado nem afiançado diretamente pela própria burguesia. A tarefa coube ao Estado bonapartista que, a despeito dos constantes conflitos com a classe dos capitalistas, garantiu a reprodução do capitalismo de uma forma que nem mesmo a burguesia teria esperado. Com frequência, Bonaparte feriu os interesses imediatos dos burgueses particulares, mas foi ele próprio que, por meio de um Estado cada vez mais autônomo e centralizado, conseguiu pôr ponto final na revolução republicana e manter enfim a ordem social capitalista (PERISSINOTO; CODATO, 2010, p. 39).

A partir dessa leitura ficam evidentes dois pontos importantes, o primeiro é da existência de certa autonomia dos processos políticos em relação à própria classe dominante, ainda que para servir a reprodução da ordem dominante, e segundo, de que o resultado do processo, não é dado antecipadamente, mas no curso da ação política, dos conflitos de classe,

das decisões tomadas no âmbito do Estado que, inclusive podem causar problemas ao funcionamento da engrenagem de reprodução do capital (PERISSINOTO; CODATO, 2010).

Nessa direção a teoria do Estado de Poulantzas expõe que na sociedade capitalista, a burguesia divide-se em diferentes frações de classe, que se organizam em um bloco no poder, sob hegemonia de uma fração hegemônica, cujos interesses políticos fazem-se representar pelo Estado. Para o autor, a fração dominante do bloco no poder:

polariza los intereses contradictorios específicos de las diversas clases o fracciones del bloque en el poder, constituyendo sus intereses económicos em intereses políticos, que representan el interés general común de las clases o fracciones del bloque en el poder: interés general que consiste en la explotación económica e en el dominio político (POULANTZAS, 2007, p. 309).

Na relação entre a classe dominante e o Estado, adverte o autor, o Estado não é um instrumento passivo (Estado Coisa) manipulado pela classe dominante, como também não é um sujeito (Estado Sujeito) que submete as classes dominantes às suas instâncias racionalizantes (POULANTZAS, 1977).

Como afirma Carnoy (1988, p. 141), o Estado é para Poulantzas “produto e modelador das relações objetivas de classe”, ou seja, ao mesmo tempo em que representa o resultado dos conflitos e da unidade política das frações de classe, deve atuar na organização dos interesses gerais da classe dominante. Por isso,

o Estado capitalista deve deter sempre uma autonomia relativa com relação a esta ou aquela fração do bloco no poder (inclusive com relação a esta ou aquela fração do próprio capital monopolista) para assumir seu papel de organizador político do interesse geral da burguesia (do “equilíbrio instável dos compromissos” dizia Gramsci) sob hegemonia de uma dessas frações (POULANTZAS, 1977, p. 21).

A garantia desses interesses gerais do bloco no poder, sob hegemonia da fração dominante é, portanto, tarefa precípua do Estado, que deve manter uma autonomia relativa perante as diversas frações de classe para assegurar, por meio dos seus aparelhos, a coesão do bloco no poder, mas também, a hegemonia destes sobre as classes dominadas.

Na verdade, os aparelhos de Estado consagram e reproduzem a dominação de classe exercendo a repressão, a violência física com relação às massas populares, mas organizam igualmente a hegemonia da classe fazendo funcionar um certo jogo (variável) de compromissos provisórios entre o bloco no poder e certas classes dominadas, e instaurando um “consenso” ideológico destas com relação ao poder político das classes dominantes: eles *organizam-unificam* o bloco no poder *desorganizando-dividindo* permanentemente as classes dominadas, polarizando-as para o bloco no

poder e recobrando sua organização política própria (POULANTZAS, 1977, p. 26).

Contudo, no processo empírico, não é previsível que a organização dos interesses gerais da classe dominante, por um Estado com autonomia relativa, seja capaz de, com frequência, anular os interesses específicos das diferentes frações de classe. Diante disso, questiona-se: como se resolvem os conflitos entre as classes e frações de classe no interior do Estado ou como os interesses das diversas frações de classe se traduzem nas políticas estatais?

É plausível pensar que fração hegemônica do bloco no poder é a que em cada conjuntura específica terá maior capacidade de direcionar ou influenciar as políticas estatais, especialmente, a política econômica. Porém, não se pode deduzir que isto resulte de uma relação instrumental, de imposição da fração hegemônica do bloco no poder sobre o aparelho de Estado.

Poulantzas (1977, p. 23) define o Estado como uma “condensação (material) de uma relação de forças entre classes e frações de classe tal como se exprimem, de modo específico, no seio do próprio Estado” o que significa que “o Estado é constituído-atravesado por toda parte pelas contradições de classe”. Estas contradições envolvem também a relação com as classes dominadas que, embora não concentrem um poder específico nos aparelhos de Estado, a luta de classes dominantes – dominados se materializa na ossatura organizacional do Estado.

a configuração precisa do conjunto dos aparelhos de Estado, a relação de dominância-subordinação entre os ramos e aparelhos de Estado, o papel ideológico ou repressivo de tal ou qual aparelho, a estrutura exata de cada aparelho ou ramo de Estado (exército, justiça, administração, escola, igreja, etc.) dependem não apenas da relação de forças internas ao bloco no poder, mas igualmente do papel que eles devem preencher com relação às classes dominadas (POULANTZAS, 1977, p. 27).

Assim, já é importante sinalizar que, no âmbito do aparelho educacional, a hegemonia de uma fração de classe no bloco no poder, pode não se traduzir antecipadamente e diretamente no controle da política educacional, abrindo espaço para contradições entre os interesses específicos da fração hegemônica do bloco no poder e a sua materialização pela ação política da burocracia estatal, que pode ser influenciada por frações não hegemônicas ou por outros segmentos sociais, como a classe média ou pela classe trabalhadora¹⁷. De modo

¹⁷ “Isso não significa dizer que o Estado deixa de ser o espaço de dominação do bloco no poder, mas sim que em determinadas conjunturas históricas e espaciais o Estado é mais ou menos permeável a certas demandas dos segmentos fora do bloco, mais especificamente dos segmentos dominados” (PINTO; BALANCO, 2014, p. 51).

que a “intervenção estatal (políticas públicas) é o reflexo da correlação de forças políticas das frações do bloco no poder em momentos históricos e espaciais determinados, bem como da maior ou menor autonomia relativa dos centros de poder do Estado capitalista” (PINTO; BALANCO, 2014, p. 53).

A partir desta compreensão do Estado e das políticas estatais, cabe retomarmos a questão sobre a atuação do Estado burguês na formação social brasileira nas primeiras décadas do período republicano, com ênfase no estado de São Paulo. Para tanto, é importante entender os processos econômicos em curso, os conflitos de classes e de frações de classe estabelecidos na sociedade e como estes se relacionam com a organização interna do aparelho estatal.

Nas primeiras décadas do século XX a marcha de ocupação para o oeste paulista, impulsionada pela atividade cafeeira, apresentava todo o seu vigor. A atividade cafeeira que adentrou o estado pelo vale do rio Paraíba do Sul no último quartel do século XIX, atingiu a região da depressão periférica paulista na segunda metade do século XX. A partir de 1870, passou a avançar para o oeste, sobre as terras do planalto ocidental paulista, abrindo novas frentes de ocupação em direção ao rio Paraná, ao rio Grande e Paranapanema (MONBEIG, 1984).

Esta “marcha para oeste” impulsionada pelos grandes fazendeiros, ocupando novas terras, expandindo a rede ferroviária, criando novos municípios e cidades estabeleceram as bases de ocupação do estado e provocou um crescimento expressivo da produção cafeeira. De acordo com dados apresentados por Monbeig (1984), a produção cafeeira paulista, que em 1870 era de 1.043.112 sacas de 60 kg, ultrapassava os 15 milhões em 1906 e atingia a marca recorde de 17.982.000 na safra 1927-1928.

A disponibilidade de terras representou, por conseguinte, um primeiro fator favorável à expansão da cafeeira e dos capitais que se acumularam e se reproduziram com base nesta atividade econômica.

Cano (1975) argumenta que a existência de estoques de terra nas zonas pioneiras constituía uma alternativa para o fazendeiro das zonas antigas de ocupação pois, na medida em que o esgotamento do solo provocasse queda na produtividade dos cafezais e consequentemente nos lucros, este poderia desmobilizar os capitais investindo em novas plantações, em áreas de maior produtividade.

É preciso assinalar também, ainda que brevemente, a importância da especulação fundiária e a grilagem de terras para a acumulação primitiva de capitais, tornando os grileiros e negociantes de terras agentes fundamentais da marcha pioneira.

No estado de São Paulo, a avidez por terras e a ocupação ilegal de terras devolutas estimulada pelo avanço da marcha pioneira, levou o Estado entre 1895 e 1900 a adotar medidas legais visando regular a questão territorial, já estabelecida na Lei de Terras em 1850¹⁸, tornando obrigatória a apresentação de documentos que comprovassem a compra das terras ou a sua ocupação dentro dos prazos legais¹⁹. Porém,

Os falsários deram prova de imaginação e habilidades diabólicas: buscaram folhas de papel timbrado com as armas imperiais, imitaram escritas fora do uso, descolaram velhos selos, amarelaram propositalmente seus documentos, arrancaram páginas dos registros dos tabeliães. Implantavam-se à pressa cafeeiros de vinte ou trinta anos nas clareiras das florestas. Transportaram-se partes destacadas de casas velhas, que eram guarnecidas com móveis antigos, para criar o ambiente adequado e simular uma antiga ocupação do solo. Era preciso premunir-se contra os adversários, pois muitas vezes dois ou três indivíduos moviam demandas em relação ao mesmo território, com algumas variantes na delimitação. Neste caso, era indispensável cair nas boas graças do juiz de direito e dos agrimensores. E, por fim, era o assassinato uma solução levada em conta (MONBEIG, 1984, p. 144 e 145)

Estas mesmas terras griladas eram posteriormente objeto de compra e venda, compondo dessa maneira, o estoque de terras disponível à especulação e à reprodução dos capitais pelos “negociantes de terra”, entre os quais empresas de capital internacional envolvidas na colonização de amplas áreas no território paulista²⁰.

O segundo aspecto a ser destacado no desenvolvimento das relações capitalistas de produção nas primeiras décadas do século XX é a adoção do trabalho livre como forma dominante de exploração do trabalho na cafeicultura. Com o advento do trabalho livre, parte do capital imobilizado na compra do escravo, ficou disponível para investir no trato do cafezal. Por outro lado, engendrou a necessidade de buscar novas fontes de abastecimento de mão-de-obra, em um momento de expansão da atividade cafeicultura.

Este problema, como sabemos, foi solucionado pela importação de imigrantes europeus. Os dados apresentados por Monbeig (1984) mostram que entre 1827 e 1936 entraram no estado de São Paulo cerca de 2.901.204 imigrantes, dos quais 23,7% eram

¹⁸ A Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850 estabeleceu no seu art. 1º a proibição da aquisição de terras devolutas por outro título que não mediante a compra. Para os que já ocupavam as terras a legislação estabeleceu um prazo de quatro anos para regularização da propriedade. Porém, outras leis posteriores acabaram estendendo este prazo.

¹⁹ Segundo Monbeig (1984, p. 144) no Estado de São Paulo, um decreto baixado em 1900, “considerou legítima a posse de quem pudesse prová-la com título legal, anterior a agosto de 1878. No caso de haver começo de exploração econômica do solo e construção de imóvel, determinava a lei de 1900 que se pudessem regularizar os direitos do ocupante, se ele tivesse chegado à sua terra entre 1878 e 1895.

²⁰ Monbeig (1984) cita como exemplo a empresa São Paulo Land, Lumber and Colonization Co. que loteou 15.000 Km² em Birigui, região de Araçatuba –SP.

provenientes de outros estados brasileiros, 29,4% eram italianos, 13,4% portugueses, 12% espanhóis e 5,8% japoneses.

Entretanto, este movimento passou a ser expressivo a partir de 1887, quando a entrada de imigrantes passou a superar o número de dez mil pessoas anuais. Neste período ocorreram importantes oscilações na entrada de imigrantes diretamente relacionadas às crises do café e aos problemas de ordem política internacional, como a Primeira Guerra Mundial. Com efeito, dois grandes períodos se sobressaem, o primeiro de 1887 e 1900 quando ingressaram no estado 836.000 migrantes (29,7% do total), e o segundo, no interstício de 1920 a 1940 no qual outros 1.431.786 imigrantes (52,8% do total) passaram a constituir a força de trabalho nos campos e nas cidades paulistas (MONBEIG, 1984).

O predomínio da imigração estrangeira decorre da política de subvenção do estado, que agiu com um meio para “quebrar o circuito do trabalho cativo, procedendo-se a uma socialização dos custos de formação da força de trabalho e criando-se as condições para que se instituisse o trabalho livre e o mercado de trabalho” (MARTINS, 1998, p. 66).

O papel do Estado na ampliação da oferta de trabalhadores livres para o empreendimento cafeeiro criou as condições necessárias à expansão da produção, sob a instituição de novas relações contratuais entre fazendeiros e trabalhadores. Diferente da escravidão, o regime de trabalho livre pressupõe maior mobilidade para que o trabalhador possa vender sua força de trabalho a quem desejar comprá-la. No capitalismo, esta relação contratual se resolve por meio do pagamento de salário que, minimamente, deve garantir a reprodução do trabalhador e da sua família, sob o regime jurídico da aparente igualdade entre contratantes e vendedores da força de trabalho.

Contudo, é importante sublinhar que o fim do escravismo moderno não produziu como efeito imediato a generalização da relação capital-trabalho assalariado, bem como não implantou um modo de produção feudal.

Lenin (1980), ao analisar o desenvolvimento do capitalismo no início do século XX nos Estados Unidos, é taxativo ao afirmar que “o indicador essencial do capitalismo na agricultura é o trabalho assalariado” (p. 99). Porém, a partir da análise dos recenseamentos agrícolas do país reconhecia uma diversidade de formas nas relações de trabalho, entre as quais “a presença de *parceiros* semif feudais ou de uma espécie de semi-escravos, o que é do ponto de vista econômico a mesma coisa” (p. 11) no antigo sul escravista.

Para o autor, o fato de ocorrerem relações semif feudais no campo não significava a existência do feudalismo no país, apenas que nas regiões mais atrasadas do ponto de vista do desenvolvimento do capital, os trabalhadores eram explorados à maneira

feudal ou semifeudal, por se basearem na exploração da renda-trabalho, renda-produto ou da renda-dinheiro, e não da renda capitalista (POMAR, 1980).

Na formação social brasileira, concordamos com os autores como Gorender (2013), Martins (1998) e Saes (1981) quando afirmam que a transição do escravismo para o capitalismo gestou formas de trabalho não-assalariadas, necessárias ao processo de acumulação capitalista. Todavia, estes autores diferem quanto à definição das relações de trabalho existentes.

Gorender (2013, p. 31) afirma que, no período pós-abolição, era impraticável uma remuneração totalmente monetarizada, pois faltava um exército de reserva, sem o qual “o aumento da demanda elevaria os salários e frearia a viabilidade das plantagens nas novas condições pós-escravistas”. Segundo ele, esse processo engendrou “*um modo de produção plantacionista latifundiário, apoiado em formas camponesas dependentes, com um desenvolvimento capitalista incipiente*” (itálico do autor).

Partilhando da tese da não implantação direta do assalariamento após a abolição, mas com base em outra formulação teórica, José de Souza Martins (1998) identifica nesse momento histórico, a existência de relações não-capitalistas de produção engendrada pelo capitalismo.

De acordo com Martins (1998) embora o pagamento de salários estivesse presente, no início do século XX, nos trabalhos relacionados ao benefício do café, da secagem ao ensacamento, a predominância de relações não-assalariadas, sendo a principal o colonato, não implicava na ausência do desenvolvimento do capitalismo no campo. Ao contrário, constituíam-se relações de trabalho que potencializavam a expansão do capitalismo, após o fim do regime escravocrata.

O regime do colonato caracterizou-se, segundo o autor, pela combinação de três elementos principais: “um pagamento fixo pelo trato do cafezal, um pagamento proporcional pela quantidade de café colhido e produção direta de alimentos como meios de vida e como excedentes comercializáveis pelo próprio trabalhador (MARTINS, 1988, p. 19)

Este regime teria permitido, por parte do cafeicultor, acumulação de capitais por meio da conversão da renda-em-trabalho em capital, na medida em que na prática era o trabalhador, por meio do trabalho familiar “quem pagava com cafezal ao fazendeiro o direito de usar as mesmas terras na produção de alimentos durante a fase de formação” (MARTINS, 1998, p. 74).

A análise de Martins²¹ (1998) destaca como o colonato, como um regime de exploração singular, criava no colono “a ilusão de que o que entregava ao fazendeiro sob forma de café era o tributo que pagava para trabalhar para si próprio” (p. 92) quando, na realidade, o fazendeiro, ao definir o cafezal como prioridade, extraia de antemão do colono o tempo de trabalho excedente e, ao permitir o cultivo de gêneros alimentícios, agia para garantir a reprodução da força de trabalho do colono e sua família, sem que para isto tivesse que desembolsar elevadas quantias monetárias.

Na verdade, tal ordenamento intensificava a exploração do trabalho ao mesmo tempo que a obscurecia [...]. Quanto mais o colono trabalhava para si mesmo – duplicando a jornada de trabalho, subtraindo os filhos à escola, antecipando a exploração do trabalho infantil, intensificando o trabalho da mulher pela sua absorção no cafezal – mais ele trabalhava para o fazendeiro (MARTINS, 1998, p. 86).

Já Saes (1985, p. 210) defende a ideia de que a desagregação do escravismo criou as condições para o surgimento de relações servis (colonato e moradia), que permitiram o “desenvolvimento de uma pequena agricultura mercantil de alimentos e a elevação do índice de monetarização da economia agrícola, abrindo desse modo caminho para o assalariamento agrícola”

Ainda algumas décadas após este processo, as relações de produção servis continuaram a ser dominantes no campo, a indústria permaneceu subordinada à agricultura; o que significa que as produções servis foram dominantes na própria formação social, tomada no seu conjunto. Só após 1930, quando a indústria foi progressivamente subordinando a agricultura (esta já em processo de transformação capitalista), as relações de produção capitalistas tornaram-se dominantes. Desse modo, foi a classe dos capitalistas industriais, e não dos proprietários fundiários ou a dos capitalistas mercantis, a grande beneficiária, no longo prazo da revolução política burguesa no Brasil de 1888-1891 (SAES, 1985, p. 349).

Para Saes (1985) a presença de relações de trabalho não assalariadas – relações servis, segundo o autor - como “o colonato, a moradia, a meação, a terça, a quarta implicavam a existência de uma *dependência pessoal*” (p. 351) excluindo a possibilidade de um *contrato entre iguais*, princípio do direito burguês²² (itálicos do autor).

²¹ O fato de reconhecermos que Martins (1988) descreve de forma coerente as relações de trabalho no campo, não representa uma adesão a tese de que o colonato seria uma relação não-capitalista de produção engendrada pelo capitalismo, sobretudo, quando se procura generalizar esta relação para outros momentos históricos.

²² A presença de relações servis, porém, não significava na análise do autor, nenhuma aproximação com o feudalismo ou de um Estado do tipo feudal. Ao contrário, essas relações constituíam uma particularidade do Estado burguês que se instalou no Brasil, com efeitos, inclusive, no funcionamento da democracia burguesa, como se verá adiante, dominada por práticas coronelistas (SAES, 1985).

A caderneta agrícola, criada por lei em 1904 e adotada somente no Estado de São Paulo, foi o contrário de um contrato de trabalho; estabelecendo normas sobre “a concessão de moradia”, “a terra de plantio”, “a contabilização dos pagamentos” e a “garantia dos salários ganhos”, esse documento representava, na verdade, a consagração legal da dominação pessoal. A caderneta limitava claramente a liberdade de trabalho e de movimento dos camponeses de São Paulo: os fazendeiros só aceitavam como colono ou meeiros os trabalhadores cuja caderneta tivesse sido previamente assinada – tal assinatura constituindo uma autorização de partida – pelo “empregador” anterior (SAES, 1985, p. 352).

A tomada de posição quanto à uma definição específica das relações de trabalho no campo se são: não-capitalista, camponesa dependente, servil ou semifeudal, exigiria um aprofundamento dos estudos, em especial, sobre a teoria da renda da terra que escapa aos objetivos desse trabalho. Para nós, o fundamental é a descrição do processo, que se consolida como ponto comum entre os autores citados, de que, no momento pós-abolição, impõem-se de forma dominante relações de trabalho não-assalariadas, necessárias ao processo de acumulação de capitais na cafeicultura.

Assim, no campo brasileiro, a passagem de relações escravistas a relações capitalistas foi caracterizada por um período de predomínio de relações de trabalho singulares, não tipicamente enquadradas em nenhum modo de produção (capitalista, escravismo ou feudalismo), ainda que indubitavelmente o Estado burguês já criasse as condições para que o capitalismo fosse se estabelecendo como modo de produção hegemônico.

Nesse sentido, à medida que o capitalismo se desenvolvia, as dificuldades para a preservação do colonato e das relações de dependência pessoal ampliavam-se. A expectativa de ocupação de novas áreas no oeste paulista²³ pelo progresso da marcha pioneira significava um atrativo para a migração dos colonos, tornando a manutenção da força de trabalho disponível na fazenda um problema constante. A incipiente industrialização era outra condição que criava um novo mercado, para a oferta de trabalho pelos imigrantes.

Nestas circunstâncias, a adoção do trabalho livre e a entrada de imigrantes não produzem efeitos somente na cafeicultura, mas direta e indiretamente transformam o conjunto da economia, ampliando a produtividade do trabalho, flexibilizando os salários para baixo, sobretudo, nos momentos de crise. O regime de colonato e a produção de excedentes de

²³ Segundo Cano (1981, p. 202) enquanto no Vale do Paraíba (fluminense e paulista) e em Minas Gerais a cafeicultura não conseguiu introduzir relações capitalistas avançadas, no Oeste Paulista “desde meados da década de 1870 – implantou-se um novo segmento da cafeicultura com relações de produção com significativo avanço técnico para a época”. Ainda que o autor não apresente dados que justifiquem a afirmação, parece-nos claro, que este período é marcado por uma fase de transição entre o escravismo e o trabalho assalariado, no qual coexistem diferentes relações de trabalho

gêneros alimentícios comercializados nas cidades também colaboraram para reduzir os custos de reprodução da força de trabalho.

Ainda como consequência da passagem do escravismo para o trabalho livre, é importante notar que a expansão do assalariamento, especialmente nas cidades, originou uma camada social com poder aquisitivo que viabilizou a dilatação do mercado de bens de consumo corrente, dinamizando os investimentos do capital cafeeiro em outros setores urbanos (CANO, 1975).

Em resumo, a expansão territorial e o regime de trabalho livre constituem as bases sobre as quais ocorre a expansão da atividade cafeeira no estado de São Paulo. Este processo distante de ser um fenômeno local, relaciona-se diretamente às transformações econômicas e sociais, gestadas no contexto da afirmação do capitalismo monopolista internacional.

Lênin na obra *Imperialismo: fase superior do capitalismo* mostra que o final do século XIX e início do século XX marcam a transformação da hegemonia capital monopolista sobre o capital concorrencial, cuja distinção está no fato de que o segundo se caracterizava pela exportação de mercadorias, enquanto no primeiro impera a exportação de capital. Com efeito, a exportação de capitais e a sua valorização nos países estrangeiros ou atrasados ocorreriam em razão do potencial retorno lucrativo

[...] pois os capitais são escassos, o preço da terra e os salários relativamente baixos, e as matérias-primas baratas. A possibilidade da exportação de capitais é determinada pelo fato de uma série de países atrasados terem sido já incorporados na circulação do capitalismo mundial, terem sido construídas as principais vias férreas ou iniciada a sua construção, terem sido asseguradas as condições elementares para o desenvolvimento da indústria, etc. A necessidade da exportação de capitais obedece ao fato de que em alguns países o capitalismo ‘amadureceu excessivamente’ e o capital (dado o insuficiente desenvolvimento da agricultura e a miséria das massas) carece de campo para a sua colocação ‘lucrativa’ (LÊNIN, 2011, p. 181 e 182).

Nessa perspectiva, a pressão do Estado inglês pelo fim da escravidão, a expansão de capitais aplicados na criação de infraestrutura de serviços urbanos e na construção de ferrovias, empréstimos internacionais ao Estado e a produtores privados, bem como, o aperfeiçoamento de técnicas de produção do café são diferentes aspectos, ainda que correlacionados, do processo de inserção do Brasil nas relações capitalistas mundiais, cuja influência passou a ser decisiva para o processo de acumulação e reprodução do capital no país (CANO, 1975; PRADO JÚNIOR, 2012; MONBEIG, 1984).

Segundo Caio Prado Júnior (2012) os investimentos do capital financeiro internacional na produção, no consumo e exportação do café, e no processo de reprodução destes capitais acabam por articular outros setores econômicos, como o comercial e o bancário, necessários à remuneração do capital investido.

Por outro lado, cabe salientar que a cafeicultura também produz efeitos internos importantes, ao propiciar a acumulação de capitais para o desenvolvimento industrial do país. Esta afirmação corresponde à tese de Cardoso de Mello (1984, p. 100) para quem a “burguesia cafeeira foi a matriz social da burguesia industrial”.

Nas palavras do autor:

O próprio complexo exportador cafeeiro engendrou o capital-dinheiro disponível para transformação em capital industrial e criou as condições a ela necessárias: parcela da força de trabalho disponível ao capital industrial e uma capacidade para importar capaz de garantir a compra de meios de produção e de alimentos e bens manufaturados de consumo, indispensáveis à reprodução da força de trabalho industrial (CARDOSO DE MELLO, 1984, p. 147).

Na mesma direção, Cano (1975, p. 68) afirma que “foi a reprodução do capital cafeeiro a essência do processo de acumulação da economia brasileira até 1930, isto é, ele foi dominante durante o transcorrer desse processo”. Para o autor, a formação de um complexo capitalista cafeeiro no estado, cujos principais componentes foram: a atividade agrícola na produção de alimentos e matérias-primas, a criação de uma infraestrutura básica de transportes (ferrovias, portos), comunicações e armazenagem, a expansão do sistema bancário, o dinamismo da atividade comercial, a atividade industrial ligada à cafeicultura e à atuação do Estado com a política de valorização do café criaram as pré-condições necessárias para a concentração industrial em São Paulo (CANO, 1975).

Destarte, a atividade cafeeira paulista constituiu-se no centro articulador da reprodução do capital internacional no país e base de acumulação para outros setores econômicos na Primeira República. Neste contexto, o Estado está, intrinsecamente, vinculado aos interesses da classe dominante ligada ao setor agroexportador. Entretanto, esta proposição incorre no problema de ocultar a relação de forças entre as diferentes frações da classe dominante e as formas como se expressaram no interior dos aparelhos de Estado.

1.2 – Bloco no poder e coronelismo na Primeira República.

A Constituição de 1891 garantiu a autonomia fiscal para que os Estados pudessem decretar, entre outras coisas, impostos sobre a exportação de mercadorias produzidas em seu território, contrair empréstimos no exterior e dispor de força militar, o que levou a política nacional a ter um forte caráter regionalista, expresso na própria atuação dos partidos políticos. Isto explicaria, por exemplo, que o objetivo maior da elite cafeeira paulista e do seu partido – o Partido Republicano Paulista (PRP), não foi alcançar a presidência da República²⁴, mas manter o regime republicano, por meio da política dos governadores, com a qual ampliava a base fiscal do Estado e a independência jurídica e militar (KUGELMAS, 1976 apud PERISSINOTTO, 1997).

A finalidade principal desta ação política foi, durante todo o período da Primeira República, garantir por meio do Estado, a defesa dos negócios ligados à cafeicultura e os subsídios à entrada de imigrantes. Esta atuação concretiza-se entre outros aspectos no subsídio à importação de 1,2 milhões de imigrantes entre 1887 e 1930, na construção e compra de estradas de ferro, no financiamento da produção pelo Banco do Estado de São Paulo, mas, especialmente, no campo das finanças públicas, com a persistente situação deficitária do Estado²⁵, para arcar com os serviços das dívidas externas decorrentes dos empréstimos ao setor cafeeiro (CANO, 1975).

Assim, não há dúvidas de que, no plano estadual, o domínio incontestado do PRP, típico representante do setor agro-exportador materializa-se na atuação do Estado em benefício da classe dominante ligada ao capital cafeeiro. Todavia, esta afirmação, a partir da concepção de Estado, explicitada anteriormente, não nega a existência de conflitos e contradições na relação entre classes, e no interior das diferentes frações de classe, muito menos propõe a existência de um Estado oligárquico a serviço dos fazendeiros.

Ainda que as relações coronelistas predominassem na base do sistema político, como discutiremos a seguir, não são os produtores de café a fração hegemônica da classe dominante. Conforme afirmam Saes (1985) na análise da política nacional e Perissinotto (1997) para o estado de São Paulo – a fração hegemônica entre 1898 e 1930 é burguesia

²⁴ A presença dos paulistas à frente do governo federal no período que se estende da Proclamação da República (1889) a 1906, momento no qual o regime federativo é estruturado legalmente e, após este período há um afastamento dos paulistas do executivo federal, retornando apenas em 1926 com Washington Luís.

²⁵ Segundo Cano (1975, p. 61) entre 1901 e 1930 apenas nos anos de 1904 e 1920 o estado de São Paulo apresentou superávit nas contas públicas, esta situação deficitária estava “intimamente relacionado com o serviço da dívida externa decorrente dos empréstimos para o complexo cafeeiro”.

mercantil, voltada para as atividades de comercialização, financiamento e exportações do café, a qual expressaremos pelo termo corrente de burguesia cafeeira.

Isto não significa que esta burguesia exclua os grandes fazendeiros, na medida em que estes são também sócios de importantes sociedades bancárias e ferroviárias (CARONE, 1978; MONBEIG, 1984). A questão central, porém, é a subordinação do capital exclusivamente agrário ao capital mercantil, cujas “políticas econômicas do Estado em nenhum momento alteraram essa relação de força. Ao contrário, sempre reproduziram-na” (PERISSINOTTO, 1997, p. 16).

A formação do Estado burguês no estado de São Paulo move-se, portanto, no terreno das contradições entre um regime político de base oligárquica e a formação de um aparelho jurídico-político necessário à afirmação das relações capitalistas, sob hegemonia do capital cafeeiro de base mercantil. Este processo leva à existência de tensões entre setores da burguesia mercantil, fazendeiros, industriais e de setores da classe média urbana que, a despeito de muitos interesses comuns, nem sempre a busca de vantagens para a sua reprodução econômica e social são coincidentes.

Fausto (1997, p. 63), por exemplo, expõe que, apesar da complementaridade entre os setores agrários e industriais, existe em certos momentos um atrito entre eles, sendo que um dos reflexos foi a “hábil construção ideológica efetuada pelos grupos agrários, que produziram a imagem dos industriais como elementos parasitários, operando indústrias artificiais graças ao protecionismo, responsáveis pela alta do custo de vida”.

Carone (1978) demonstra as divergências entre os diferentes setores econômicos e a posição do próprio governo em relação à política fiscal e à taxa de câmbio. Enquanto os fazendeiros, industriais e o comércio exportador reclamam um câmbio baixo (desvalorização da moeda), para o comércio importador, bancos e agentes imperialistas e ao próprio Estado interessam um câmbio valorizado, ainda que para este último a definição do câmbio dependa de uma série de fatores econômicos e das relações com as diferentes frações de classe.

De acordo com Perissinotto (1997), no processo de formação do Estado burguês ocorre uma crescente de burocratização do aparelho estatal que, se de um lado, contribuiu para a reprodução da sociedade agro-exportadora, beneficiando assim, a fração de classe dominante, por outro, a centralização do poder decisório levou a uma relação não instrumental entre Estado e classe dominante, em razão das políticas estatais não reproduzirem os interesses imediatos da classe dominante, mas serem guiadas pelas próprias

convicções da alta cúpula burocrática do Estado, o que provocou muitos momentos de embates entre os setores dominantes e os aparelhos de Estado.

Na esteira deste processo, o autor explica que esta centralização do poder teve efeitos inclusive sobre a relação do Estado com o partido que monopolizava o poder e conseqüentemente nos “compromissos coronelistas” que estavam na base de sustentação do poder (PERISSINOTTO, 1997).

Como sabemos, na Primeira República, o monopólio político do PRP era garantido pelas relações de cunho coronelistas, que envolviam a troca de favores entre o Estado e os fazendeiros locais. Victor Nunes Leal no clássico *Coronelismo, enxada e voto* (1997, p. 40) demonstra como o coronelismo representou “um compromisso, uma troca de proveitos entre o poder público, progressivamente fortalecido e a decadente influência dos chefes locais, notadamente dos senhores de terra”.

A base material que sustenta esta reprodução do poder é a estrutura agrária concentrada, na qual vivem a maioria da população paulista em condições de miserabilidade, estabelecendo uma relação de dependência pessoal com o “coronel” que, ainda que não fosse rico²⁶, é representado pelo “roceiro”, a quem ela recorre para solicitar todo o tipo de ajuda, seja para obter financiamento nos bancos, para comprar fiado na venda, para necessidades médicas ou para conseguir um emprego, entregando em troca o seu voto nas eleições (LEAL, 1997).

Estas condições garantem prestígio e o poder local ao coronel, do qual o apoio político era imprescindível para a vitória dos postulantes ao poder legislativo e executivo estadual e federal. Por outro lado, a falta de autonomia política e os poucos recursos financeiros de que dispunham os municípios, faziam que o coronel dependesse do apoio do governo estadual e federal, para manter o seu prestígio político, atendendo minimamente às demandas dos seus eleitores (LEAL, 1997). O coronelismo constituiu-se assim como um:

sistema de reciprocidade: de um lado, os chefes municipais e os coronéis, que conduzem magotes de eleitores como que toca tropa de burros; de outro lado, a situação política dominante do Estado, que dispõe do erário, dos empregos, dos favores e da força policial, que possui, em suma, o cofre das graças e poder da desgraça (LEAL, 1997, p. 63 e 64).

²⁶ “Há, é certo, muitos fazendeiros abastados e prósperos, mas o comum nos dias de hoje, é o fazendeiro apenas ‘remediado’: gente que tem propriedades e negócios, mas não possui disponibilidades financeiras, que tem gado sob penhor ou a terra hipotecada; que regateia taxas e impostos, pleiteando condescendência fiscal; que corteja os bancos e demais credores, para poder prosseguir em suas atividades lucrativas” (LEAL, 1997, p. 43).

Como fica explicitado na citação anterior, o poder público, por meio de suas instituições, alimenta o privatismo decadente das oligarquias agrárias, atribuindo a elas o domínio sobre as relações burocráticas locais, cabendo-lhes inclusive a escolha dos funcionários estaduais e federais, que atuariam na sua base eleitoral. O “compromisso coronelista” traduz-se na manutenção do setor governista e na preservação dos vínculos com ele, nas palavras de Leal (1997, p. 69) “o maior mal que pode acontecer a um chefe político local é ter o governo do Estado, como adversário. Por isso, busca o seu apoio arditamente”.

A máquina coronelista²⁷ de arrecadação de votos utilizada para a preservação do governismo no poder evidencia que o coronelismo não se opõe ao Estado burguês, ao contrário, torna-se possível nesta formação social como forma de preservação do bloco no poder. Conforme argumenta Saes (1998, p. 82), o coronelismo “é um conjunto de práticas político-eleitorais que participam, de modo peculiar, da dupla função do Estado burguês: desorganização das classes trabalhadoras e unificação da classe dominante sob o comando hegemônico de uma das suas frações”.

Cabe salientar que a despeito das práticas coronelistas manifestarem-se com mais força entre a população rural, isto não significa que os proprietários rurais sejam os maiores beneficiários do Estado burguês. Como explica Saes (1998, p. 101):

Na Primeira República Brasileira, os currais eleitorais organizados pelos coronéis do interior do país não propiciaram aos grandes proprietários de terras o controle do aparelho central de Estado; ao contrário auxiliaram o bloco político-partidário comandado pela burguesia cafeeira paulista a se perpetuar na direção do Estado.

Compartilhando dessa concepção, Perissinotto (1997, p. 387) justifica que o coronelismo não representa um entrave ao processo de burocratização e centralização do Estado, ao contrário, é condição para a sua consecução, na medida em que, em primeiro lugar, criou a “impossibilidade quase que absoluta do exercício da oposição política dentro dos parâmetros institucionalmente fixados” e, em segundo lugar, impôs “a aceitação permanente de todas as diretrizes oficiais em troca de concessões de recursos financeiros e administrativos”.

Para tanto, segundo o autor, o PRP – instrumento político dos coronéis – desempenha um papel importante na manutenção dos “compromissos coronelistas”, ao se transformar de um “partido de classe” em um “partido da administração estatal” subordinado

²⁷ Por máquina coronelista estamos compreendendo as práticas políticas dos partidos e dos coronéis para obtenção de votos, conjugando fraudes, troca de favores, compra de votos, etc.

a alta cúpula do Estado. Perissinotto (1997) distingue dois grandes momentos do partido: o primeiro, entre 1873 e 1889, quando representa interesses dos cafeicultores do “Oeste paulista” e, o segundo, entre 1889 até 1930, quando a vitória republicana e o monopólio do Estado passaram a exigir do partido a ocupação de cargos e uma atuação política e burocrática para além dos seus interesses imediatos.

Nas palavras de Perissinotto (1997, p. 394):

Com o passar do tempo, o Executivo estadual foi se fortalecendo cada vez mais, autonomizando-se em relação à Comissão Executiva do partido e submetendo-a aos seus desígnios. O PRP, enfraquecido frente ao Poder Executivo, foi pouco a pouco, colocando-se em posição subordinada à alta cúpula do aparelho estatal, sediada naquele poder, servindo-lhe de instrumento de represália política e eventuais oposições às decisões governamentais. Assim, o partido era “forte” na medida em que derivava a sua força do Estado, impunha rígida disciplina aos seus militantes e deixava de ser um mero instrumento de classe; era “fraco”, porém, exatamente, por estar inteiramente subordinado à alta cúpula burocrática sediada no executivo (aspas do autor).

A análise da organização do Estado na Primeira República revela-nos que o processo de formação de um aparelho estatal burocratizado, com autonomia relativa, inclusive diante do partido que exerce o monopólio eleitoral por meio de práticas coronelistas, é condição necessária para organização do bloco no poder e, em consequência, para a reprodução da classe dominante, cuja fração hegemônica está ligada aos interesses mercantis.

A formação do aparelho estatal burguês, portanto, não se consolida com a revolução política burguesa no final do século XIX, mas vai evoluindo no sentido de subordinar as elites agrárias, aos princípios jurídicos e ideológicos burgueses, sem que isto afete significativamente sua base de reprodução econômica.

Esta compreensão do papel do Estado é importante para se discutir as políticas de educação rural no processo de transição de uma economia de base agrário-exportadora para uma economia urbana industrial. Nesse sentido, ao partirmos da formação do Estado burguês, estamos admitindo que o processo de expansão da educação básica ocorre no contexto de afirmação das relações capitalistas e que o Estado exerce uma ação determinante para a garantia de relações sociais de produção necessárias ao desenvolvimento do capital, incluindo, entre outras práticas, a construção e expansão de um aparelho escolar, para reprodução produtiva e ideológica da força de trabalho.

Com base nestes argumentos, como pensar a educação rural, em uma sociedade predominantemente agrária marcada por relações não-assalariadas, com fortes vínculos de

dependência pessoal? Qual o papel do Estado burguês em formação na oferta de educação em áreas rurais, cujo domínio político era exercido pelos coronéis?

Em linhas gerais, as considerações anteriores, levam-nos a três argumentos centrais, para o exame destas questões.

1 – Um dos fatores para oferta de educação em áreas rurais ocorre pela pressão dos imigrantes estrangeiros que compõem parte considerável da mão-de-obra nos campos paulistas. Contudo, a ação do Estado, quando se efetiva, atua com o propósito de nacionalizar os imigrantes, integrando-os ideologicamente à nação brasileira.

2 - A educação em áreas rurais é parte do “compromisso coronelista”, todavia, a burocratização do aparelho estatal, no final da década de 1910, começa a reduzir a autonomia dos coronéis, tornando a educação rural uma política sob controle do Estado, ainda que isto não exclua o poder dos fazendeiros e câmaras municipais na indicação de professores ou na dependência destes para implantação de escolas.

3 – As propostas de expansão da educação rural traduzem os ideários da sociedade capitalista, expressos por representantes da classe média urbana vinculada politicamente ao agrarismo e ao liberalismo.

Alguns desses argumentos, como veremos, estão ainda que sob diferentes formulações presentes - ora de modo explícito, ora de modo implícito - na literatura referente à educação escolar no período da Primeira República, de modo que a pretensão é sistematizar estas ideias, relacionando-as à interpretação das condições econômicas e das relações políticas no estado de São Paulo, nas três primeiras décadas do século XX.

1.3 – A organização do aparelho estatal e coronelismo na expansão da educação rural

Como vimos, a expansão da atividade cafeeira após 1870 para o “oeste paulista” provoca um intenso fluxo de imigrantes nacionais e estrangeiros para as novas áreas de ocupação. Embora seja significativa a entrada de migrantes de outras regiões do país no estado de São Paulo, a política adotada pelo Estado, após a abolição da escravidão, para abastecimento de força de trabalho nas velhas e novas regiões agrícolas, é à subvenção a entrada de migrantes estrangeiros.

Com efeito, os imigrantes, especialmente, os italianos²⁸ constituirão parcela importante da massa de trabalhadores utilizada nas atividades agrícolas em todo o Estado de São Paulo, tanto na condição de colonos, quanto na de proprietários²⁹.

Sem desconsiderar a importância do imigrante estrangeiro para formação do operariado urbano, é válido sublinhar que, na década de 1920, a maior parcela da força de trabalho é utilizada no setor primário. Dados do Censo Demográfico de 1920, disponibilizados pela Fundação Seade, assinalam que a População Economicamente Ativa (PEA) do Estado de São Paulo era de 1.487.848 habitantes³⁰, dos quais 882.559 estavam empregados no setor primário da economia, representando 59,32% do total. No entanto, quando consideramos apenas o interior do estado que ocupava 1.243.167 da PEA, a população empregada no setor primário era de 868.050 que correspondia a 69,63% deste total (GONÇALVES, 1989).

O censo agropecuário de 1920 não apresenta dados sobre a participação das relações não-assalariadas e assalariadas no total de empregos. De qualquer forma, fica evidente que as relações de trabalho tinham caráter não da exploração individual, mas familiar dada a expressividade da utilização do trabalho de crianças e mulheres, tanto nas grandes fazendas, como nas pequenas propriedades.

Se, no colonato, o rendimento monetário anual do colono dependia do grau de intensificação do trabalho que podia impor à família (MARTINS, 1998, p. 92), sorte melhor não tinham os pequenos sítiantes que dependiam da mão-de-obra familiar para utilização produtiva das terras. Segundo Monbeig (1984, p. 224) “Estima-se que um homem sozinho é capaz de cultivar dois ou três alqueires (ou, como se diz ‘tocar três alqueires por enxada’). Com a ajuda da mulher, dos filhos e filhas mais velhos, a família chega a explorar sozinha de oito a doze alqueires”.

A utilização do trabalho familiar estava sujeita a longas jornadas de trabalho, que iniciavam, em geral as 5h30 e estendiam-se até o escurecer durante doze meses, na medida em que entre as tarefas da família estavam o replantio das mudas, cinco ou seis carpas no talhão e participação na colheita (CARONE, 1978), utilizando instrumentos de trabalho

²⁸ Monbeig (1984) aponta que entre 1870 e 1940 desembarcam no estado de São Paulo 946.212 italianos. Já segundo Carone (1978), a proporção de italianos entre os imigrantes que trabalham no café no Estado de São Paulo chega a 7/10 em 1908.

²⁹ O Censo Agropecuário de 1920 apontava que das 80.921 propriedades recenseadas, 22.065 (cerca de 27%) pertenciam a estrangeiros, sendo os italianos e portugueses os principais detentores de terras com 50% e 20% respectivamente, do total de terras sob domínio de estrangeiros no estado de São Paulo (BRASIL, 1923).

³⁰ Segundo a mesma fonte de pesquisa, em 1920 a população total do estado de São Paulo era de 4.592.188 pessoas, das quais 579.033 residiam na capital e 4.013.155 no interior (GONÇALVES, 1989).

manuais³¹ ou, quando muito, puxados por animais, como é o caso de arados utilizados para cortar as raízes mais profundas (MONBEIG, 1984).

Segundo Camargo (1957) com base nos dados do Recenseamento do Brasil de 1920, no estado de São Paulo, dos 80.921 estabelecimentos agrícolas pesquisados somente 13.716 (16,9%) possuíam instrumentos agrários como arados, grades, semeadeiras, cultivadores, ceifadeiras. O número de tratores, por exemplo, era de apenas 401 unidades (0,5%).

Nesta condição histórica, na qual o trabalho de jovens e crianças é necessário para a reprodução familiar, como ocorre a oferta de educação para os filhos dos trabalhadores do campo e o seu significado ideológico, no nascedouro do Estado burguês?

O estudo de Demartini (1981) aponta que apesar da quase inexistência da oferta educacional para os moradores da zona rural no final do Império, não se pode generalizar que havia uma indiferença ou aversão à escolarização entre os moradores da zona rural. Ao contrário, segundo a autora, havia entre os colonos e trabalhadores nacionais livres o interesse pela escolarização dos seus filhos.

A mesma conclusão depreende-se da afirmação de Monbeig (1984, p. 156) que, ao descrever as reclamações dos imigrantes italianos sobre as condições da viagem e de trabalho nos cafezais paulistas, entre outras coisas, lamentavam-se “por ver seus filhos ficarem sem instrução, à margem da vida pública; seus filhos permaneciam analfabetos, enquanto os pais sabiam rudimentos de leitura.”

Isto levou alguns colonos “a pagar e manter um mestre na colônia” (DEMARTINI, 1981, p. 29), mas também levou o governo italiano a fiscalizar e cobrar do Estado brasileiro a oferta de escolas para os imigrantes.

Em 1907, no relatório de visita do inspetor do Ministério da Instrução Pública italiana Arthur Magnocavallo sobre as condições das escolas italianas no estado de São Paulo, o jornal *Correio Paulistano*³² do dia 30 de novembro de 1907 afirma que o inspetor tece elogios sobre o ensino público paulista. Todavia, com relação às escolas italianas “começa por

³¹ Em 1920, no discurso anual realizado no Congresso Legislativo, o Presidente do Estado Washington Luis afirmava que o Governo continuava a “ceder aos lavradores, por preços de atacado, grande quantidade de enxadas, enxadões, forcados, foices, arados, e cultivadores diversos (SÃO PAULO, 1920, p. 22).

³² Jornal fundado em 1854 em São Paulo. Em 1873 com a fundação do Partido Republicano Paulista (PRP) tornou-se órgão de divulgação das ideias do partido. Com o início da República e hegemonia política do PRP, o jornal tornou-se porta-voz “oficial” do governo do Estado. Após 1930, com o fim do domínio político do PRP, o *Correio Paulistano* passou a ser um jornal secundário, circulando até 1963 (COHN, 2010). Todas as edições utilizadas neste trabalho foram consultadas na página da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional disponíveis em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>.

julgar insuficiente o seu número, julgando necessário augmental-o³³” (CORREIO PAULISTANO, 30/11/1907, p. 02).

A deficiência de escolas no início do século XX não atinge apenas a zona rural, embora neste espaço as condições sejam ainda mais precárias. Em um debate na Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo sobre o Projeto de Lei nº 34 de 1903, que visava, em linhas gerais, a municipalização do ensino primário e a simplificação dos programas escolares, o deputado Fontes Júnior³⁴, autor do projeto, assinalava que em 1903 dos 174 municípios existentes no estado 133 não possuíam escolas providas. Além disso, 55 municípios não chegavam a ter sequer uma única escola (CORREIO PAULISTANO, 04/10/1903, p. 02).

Esse projeto de lei, ao propor a municipalização do ensino com o objetivo, em tese, de melhorar a distribuição das escolas pelo estado trazia como aspecto secundário a discussão sobre a oferta de educação em áreas rurais. Em um dos momentos da discussão do projeto, o proponente da lei deputado Fontes Júnior trava um debate com o deputado Antonio Mercado³⁵ expondo as divergências sobre a oferta de educação para os filhos dos trabalhadores rurais.

O sr. Fontes Junior – ...e não sabia por que se devia dar mais instrução ao menino da sede do município do que o do campo, do que o da roça...eu entendo que assim deve ser.

O Sr. Antonio Mercado – A instrução primária deve ser igual para todos os cidadãos.

O sr. Fontes Junior – Mas, sr. presidente, não somente essas ideias, vem de muitos paizes, onde o ensino no primário se acha regularmente desenvolvido e é legitimado pela necessidade absoluta de não privar por muito tempo os filhos dos camponeses dos trabalhos a que elles são levados pela contingência e pelas duras necessidades de sua vida...

O Sr. Antonio Mercado – Essa razão entre nós não tem cabimento.

O sr. Fontes Junior – ...como também, por mais que o nobre deputado extranhe (e consista que eu extranhe a sua extranheza) é incontestável, para quem conhece o interior do Estado, que a instrução primária, que se requer para o habitante da cidade deve ser mais ampla e desenvolvida...

O Sr. Antônio Mercado – Deve ser. V. exa. não afirma que seja.

O sr. Fontes Junior – ...do que é necessária e pode ser dado nas escolas ruraes, nas escolas do campo.

O Sr. Antonio Mercado – São mais broncos os filhos do interior do que os filhos da cidade?

³³ Durante todo o texto optou-se por manter as grafias originais.

³⁴ Antônio Martins Fontes Júnior (1866 – 1939) natural de Santos, formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais em 1889. Foi eleito deputado estadual em 1894 pelo PRP, sendo reeleito para outros mandatos. Em 1916, Foi eleito Senador Estadual. Durante nove anos ininterruptos ocupou a presidência da Comissão de Instrução Pública do Congresso Estadual (FRANCO, 2010).

³⁵ Antônio Mercado foi senador por São Paulo eleito em 1892 pelo PRP, deputado na legislatura de 1901-1903, e sucessivamente nas legislaturas de 1907 a 1915.

O sr. Fontes Junior –Não é essa razão, Sr. Presidente. A razão é outra: o filho do camponez, vai trabalhar na lavoura.

E ahi estabelece o programma os conhecimentos que lhe são mais necessários para o gênero de vida que tem, dando-lhe, tanto quanto possível, noções succintas, é verdade, mas essenciaes de agricultura (CORREIO PAULISTANO, 04/10/1903, p. 02)

A longa citação evidencia, um dos primeiros registros da discussão política sobre a educação rural, colocando em lados opostos duas concepções distintas sobre a forma de oferta educacional à população do campo, de um lado representada pelo deputado Fontes Junior defendendo uma formação específica e com menor nível de exigência em relação aos alunos urbanos e de outro, representada pelo deputado Antonio Mercado defendendo a educação primária indistinta para os estudantes paulistas.

Todavia, ao que indica pela leitura das discussões que ocorreram na tramitação do projeto que se estendeu, pelo menos, até 1908³⁶ - sem ser aprovado - a segunda opção não aparenta ser uma posição ideológica consolidada, na medida em que a posição do deputado, expressa em sua intervenção, ocorre aparentemente no sentido de reunir argumentos que desaprovem a municipalização, garantindo assim o poder do Estado sobre o aparelho educacional.

A questão do ensino rural volta a figurar no poder legislativo do Estado de São Paulo em 1907, com a proposição do projeto de Lei n° 48³⁷ de autoria do deputado Freitas Valle³⁸ que classificava as escolas isoladas em escolas urbanas (localizadas dentro dos perímetros urbanos das sedes dos municípios) e ruraes (as localizadas em bairros afastados e as dos districtos de paz de fora do perímetro urbano), sendo que, nas primeiras, o ensino primário seria de quatro anos, enquanto na segunda seriam de três anos, com um programa educacional inferior ao das escolas urbanas, e diferenciando-se pela introdução de noções de zootecnia e agricultura (CORREIO PAULISTANO, 12/11/1907).

Na apresentação do projeto de lei na Câmara Estadual, o deputado Freitas Valle, esclareceu que:

o projecto visa simplificar o ensino e tornal-o effectivo pela fiscalização, pois sem a fiscalização, a mais lata, a mais completa, embora mais onerosa, sem fiscalização o ensino se limita a uma ilusão legislativa, a uma ilusão

³⁶ Este foi o último ano em que obtivemos registro da tramitação do projeto na Câmara dos Deputados.

³⁷ Sobre este projeto não encontramos informações sobre a tramitação no legislativo nos anos imediatamente posteriores, voltando a ser discutido somente em 1917, no contexto da aprovação da Lei n° 1.579 de 19 de dezembro de 1917, como explicaremos nas páginas seguintes.

³⁸ José de Freitas Valle (1870 – 1958) natural de Alegrete – RS, mudou-se para São Paulo em 1888 para cursar a Faculdade de Direito. Em 1903, foi eleito deputado estadual pelo PRP, sendo sucessivamente reeleito até 1922. Neste mesmo ano, concorreu e elegeu-se Senador, cargo que ocupou até 1930 (CARVALHO, 2010).

governamental, a uma ilusão do próprio povo (CORREIO PAULISTANO, 12/11/1907, p. 02).

Contrariamente, ao projeto de Lei nº 34 de 1903, a proposta apresentada por Freitas Valle visava ampliar o controle do Estado sobre a instrução pública. Além disso, propunha uma nova concepção de obrigatoriedade que passa a ser “considerada sempre relativamente à localidade em que se derem, nas escolas vagas disponíveis” (CORREIO PAULISTANO, 12/11/1907, p. 02).

No que se refere à educação rural, a inovação do projeto está na defesa da instituição de cadeiras de zootecnia e agricultura nas escolas normais – as quais formavam os professores da educação primária – justificando pelas “condições naturais do estado” (CORREIO PAULISTANO, 12/11/1907, p. 02).

Estes projetos que não saem do âmbito do legislativo demonstram que a oferta de educação em áreas rurais marcadas por relações de trabalho livre não-assalariadas e com forte dominação coronelista não representava uma preocupação do Estado burguês, que se concentrava na expansão das escolas urbanas.

A análise dos discursos anuais dos presidentes do Estado de São Paulo na Assembléia Legislativa³⁹ exhibe um traço comum, a preocupação em ampliar a oferta educacional, sobretudo pela expansão dos Grupos Escolares. No entanto, a questão da escola rural não é explicitada em nenhum dos discursos realizados entre 1900 e 1909. Somente em 1910, no discurso do então presidente Fernando Prestes⁴⁰, quando justifica a criação de 43 escolas isoladas em bairros, “localizadas em zonas onde são densas as populações rurais” (SÃO PAULO, 1910, p. 04) é que há uma rápida menção ao problema.

Estas considerações evidenciam a ausência de uma preocupação em expandir a oferta educacional, na primeira década do século XX, para os moradores da zona rural que, embora constituíssem a maioria da população, as relações de dependência pessoal e a incorporação do trabalho das crianças na produção, eram aspectos contraditórios com a dominação ideológica necessária à afirmação do Estado burguês (SAES, 1985).

Não obstante, o esforço do Estado de ampliar o seu controle e fiscalização da educação, especialmente, pela atuação da Diretoria-Geral de Instrução Pública, cujos diretores

³⁹ A Constituição Estadual de 1891 do Estado de São Paulo definiu que o poder legislativo era bicameral, composto pela Câmara Estadual e pelo Senado Estadual. Assim quando nos referimos a Assembléia Legislativa ou Congresso Legislativo estamos considerando as duas casas.

⁴⁰ Fernando Prestes de Albuquerque (1855- 1937) ator importante na política paulista durante a Primeira República. Ocupou os cargos de deputado federal (1897- 1898 e 1901-1905) e presidente do estado em duas oportunidades (1898-1900 e 1910), sempre eleito pelo PRP, partido do qual foi um dos principais dirigentes no período (RIBEIRO, 2010b).

objetivaram “fazer a instrução pública funcionar de maneira homogênea e integrada, a exemplo de um aparelho” (CASTRO, 2012, p. 215) a interferência coronelista era um elemento presente no sistema educacional.

Leal (1997) afirma que no “compromisso coronelista” que se estabelecia entre o governo estadual e os chefes locais, os próprios funcionários do Estado, como as professoras primárias eram indicadas ou quando concursadas dependia da aprovação do chefe local. Contudo, a ação coronelista não ocorria apenas nas relações de ordem pessoal, o oferecimento de serviços públicos – estradas, pontes, escolas, hospitais, etc. - obtidos por meio de recursos estatais, era outra estratégia utilizada para manutenção do poder local.

Demartini (1989, p. 52) também constatou a interferência dos coronéis no sistema educacional uma vez que a “escola era, para o coronel, mais um favor que se podia trocar, no sistema de barganha e, ao mesmo tempo, uma instituição que era preciso controlar, tornar sua”. A partir de relatos de professores, a autora explicita como a criação de escolas e seu funcionamento, a escolha dos professores e a fiscalização do trabalho estavam diretamente ligada a influência dos chefes políticos locais.

Os compromissos coronelistas não cessaram com o fim da *República Velha*, pois a sua base de sustentação como afirma Leal (1997) é a concentração fundiária. Entretanto, no que tange, especificamente, ao sistema educacional, o aparelhamento jurídico-administrativo promovido pelo Estado, foi aos poucos limitando a interferência coronelista.

De acordo com Demartini (1989) ,o aperfeiçoamento do serviço de inspeção escolar estatal, fez com que os professores se tornassem cada vez mais independentes das relações pessoais para obter remoções ou promoções na carreira. “Com isso, os vínculos do professor passavam a ser com o próprio sistema educacional, abrindo-se dessa forma uma outra via, não política, para que pudessem fazer carreira. Mas os caminhos alternativos continuavam existindo” (DEMARTINI, 1989, p. 70).

No estado de São Paulo, a formação de um aparelho escolar remonta à Proclamação da República, sendo paulatinamente ampliada (REIS FILHO, 1981). Na década de 1910, paralelamente a este processo de expansão da rede educacional e maior fiscalização das escolas pelos inspetores estatais, a educação rural, passa a adquirir maior relevância nos debates e nas políticas estatais.

Em 1911, por exemplo, Oscar Thompson⁴¹, Diretor Geral de Instrução Pública, no seu pronunciamento no Primeiro Congresso de Ensino Agrícola, defendeu a necessidade

⁴¹ Oscar Thompson (1872-1935) natural de Paraibuna – SP estudou entre 1889 e 1891 na Escola Normal da Capital. Em 1895 ingressou na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco obtendo o título de Bacharel em

das escolas primárias rurais abordarem aspectos referentes a vida no campo dentro dos programas educacionais vigentes.

Crear e nutrir um espírito de *sympathia* a favor dos trabalhos da lavoura; esclarecer pela experiência, pela observação dos factos agrícolas o educando, desenvolver estes conhecimentos dentro dos limites de seu programma, aproveitar, de preferência, essas observações como base de interesse para os exercícios oraes e escriptos de todas as disciplinas; impregnar a intelligencia do alumno de idéas e imagens que se acham nas scenas da vida rural, são estas as possibilidades que a escola primária pode converter em realidades (THOMPSON, 1911, p. 2).

Apesar de não termos registro da aplicação destas orientações nas escolas rurais paulistas, este pronunciamento é indicativo do início de uma nova concepção sobre as escolas rurais no interior do aparelho escolar, que tomará maior impulso, a partir de 1916 na campanha a presidência do Estado, pelo candidato do PRP, Altino Arantes⁴² que, ao se referir a desigualdade nas condições de ensino entre os bairros e as cidades e ao problema do analfabetismo nas zonas rurais, apresentava a proposta de “propellir, extender, disseminar a instrução primária nas zonas ruraes do Estado”, modificando o programa dessas escolas (CORREIO PAULISTANO, 08/01/1916, p. 02).

Após a vitória eleitoral, na sua primeira mensagem ao Congresso Legislativo Estadual realizada no dia 14 de julho de 1916, Altino Arantes afirmava que no estado de São Paulo “o ensino aproveita á grande massa das populações urbanas, mas não alcança sufficientemente as ruraes” (SÃO PAULO, 1916, p. 8). O Presidente argumentava ainda sobre a má localização de muitas escolas isoladas, da dificuldade em fiscalizá-las, dos baixos salários dos professores e do não comprometimento dos pais em enviar os filhos à escola. Sobre este último ponto, explicava que:

Ciências Sociais e Jurídicas em 1899. Foi diretor adjunto (1881-1894) e diretor (1894-1897) na Escola Modelo do Carmo. Diretor da Escola Normal de São Paulo (1901-1920) cargo do qual se afastou em duas oportunidades para assumir a Diretoria-Geral da Instrução Pública (1909-1911 e entre 1917-1920). Em 1920, aposentou-se na Escola Normal de São Paulo, “desligando-se dos assuntos públicos da educação” (GONÇALVES; WARDE, 2002, p. 871)

⁴² Altino Arantes Marques (1876-1965), natural de Batatais, filho do coronel Francisco Arantes Marques ingressou na política em 1906 elegendo-se deputado federal pelo PRP, cargo que ocupou até 1911 quando renunciou para assumir a Secretaria de Negócios Interiores de São Paulo, na qual permaneceu até 1915. Em 1914, assumiu a presidência da Liga de Defesa Nacional. Foi eleito presidente do estado de São Paulo para o mandato de 1916-1920. Depois desta passagem pelo governo do estado, retornou à Câmara dos Deputados, permanecendo até 1930. Após o fim do Estado Novo, voltou a ser deputado federal participando da Assembléia Nacional Constituinte que elaborou a Constituição de 1946. Filiado ao Partido Social Democrático (PSD), candidatou-se em 1950 à vice-presidência da República, na chapa encabeçada por Cristiano Machado, ficando em terceiro lugar (MAYER, 2010b).

Desconhecendo os benefícios da instrução, luctando com aperturas de vida que os forcem a exigir trabalho dos filhos mesmo pequenos – os paes esquivam-se de mandal-os á escola, porque alli, de acordo com o regulamento em vigor, teriam elles de permanecer durante larga parte do dia. Acredito, por isso, que um programma mais simples e pratico, comportando um horário menos dilatado, remediará esse inconveniente (SÃO PAULO, 1916, p. 09).

Esta proposta de mudança na organização dos programas das escolas rurais tomou forma no Projeto de Lei nº 37 que após muitos debates no Congresso Legislativo, entrou em vigor por meio da Lei nº 1.579 de 19 de dezembro de 1917, regulamentada, posteriormente, pelo Decreto n. 2.944, de 8 de agosto de 1918.

Já a Lei nº 1.579 de 19 de dezembro de 1917 estabelecia uma classificação das escolas isoladas em rurais, distritais e urbanas, tendo a duração do curso, dois, três e quatro anos respectivamente, com um programa diferenciado para cada uma delas, conforme estabelecido nos anexos do Decreto nº 2.944, de 8 de agosto de 1918.

As escolas rurais foram definidas pela referida lei como aquelas “localizadas nas propriedades agrícolas, nos nucleos coloniaes e nos centros fabris distantes de séde de município” (SÃO PAULO, 1917, s/p.). Para estas escolas, a nomeação dos professores também era distinta, na medida em que o governo poderia dar provimento a elas “nomeando livremente, para regel-as, professores normalistas, secundarios ou primarios, indistinctamente”, enquanto para as distritais e urbanas, a nomeação poderia ocorrer apenas mediante concurso (SÃO PAULO, 1918 s/p.).

O Decreto nº 2.944/1918 também estabeleceu que:

Artigo 28 § único – As escolas ruraes só serão providas;

1º Quando houver na propriedade agrícola, nos nucleos coloniaes ou em centros fabris, distantes de sede de município, casa para residencia do professor e sala para aula;

2º Quando a estatística demonstrar a existência de 40 a 50 crianças, em idade escolar, num raio de dois kilometros, e quando, nesse raio, não houver escola estadual provida.

Artigo 29 – Nenhum professor poderá ser nomeado para reger escola rural, se for parente próximo do proprietário ou dos administradores dos estabelecimentos acima referidos.

Com isso, a nomeação dos professores poderia continuar sobre interferência dos coronéis, porém limitando, a indicação de parentes. Apesar deste ponto, há que se afirmar que, no conjunto, a legislação contribuiu para cercear a influência coronelista na criação de escolas e indicação de professores, criando um aparato jurídico que possibilitava maior controle e fiscalização do Estado sobre o aparelho escolar, inclusive sobre as escolas

particulares, que poderiam ser instaladas mediante autorização da Diretoria Geral da Instrução Pública.

A criação deste aparato legal, que passou a considerar a população das zonas rurais no sistema educacional, não é fortuito, nem se personifica na figura de Altino Arantes. O que está em jogo nesse contexto histórico é garantir a permanência de braços para a lavoura cafeeicultora em crise e inculcar nos estrangeiros o ideário do povo-nação.

As crises de superprodução do café na década de 1910 e as medidas tributárias para limitar o plantio de novas mudas tornam recorrentes as migrações de trabalhadores do campo para a cidade, suprimindo a demanda de mão-de-obra para a nascente indústria paulista (CANO, 1975).

Esse processo contrastava com o discurso da elite agrária da vocação agrícola do país e representava mais um argumento para a defesa permanente de “braços para a lavoura” com o qual a fração agrária do bloco no poder que objetivava manter a política do Estado de subvenção à imigração, especialmente com o agravamento da redução do estoque de mão-de-obra disponível, sobretudo nas zonas novas de povoamento, o que pressionava para elevar os salários dos colonos (MONBEIG, 1984).

O início da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) complica ainda mais este quadro, dificultando a entrada de imigrantes europeus e provocando a queda nas exportações do café, concorrendo para ampliar o êxodo rural. Neste contexto, a oferta de educação em áreas rurais, desponta no discurso de setores da classe média, ligados ou não à burocracia estatal, como mecanismo ideológico de contenção das migrações.

Este ideário, denominado no meio educacional de ruralismo pedagógico (BEZERRA NETO, 2003) está presente no discurso, já citado de Oscar Thompson no Congresso de Ensino Agrícola em 1911, quando afirmou que:

È conhecido entre nós o exodo da população rural para as cidades, formando o que agora se denomina o urbanismo, e assim também a preferencia que, ainda na escola primária, os educandos manifestam pelas carreiras liberaes. Em nosso meio, num paiz cuja maior necessidade econômica está na producção de suas terras e onde a agricultura é remuneradora, estas duas tendências se não deviam manifestar tão intensamente como vae succedendo. Nossas escolas podem concorrer para diminuir a manifestação dessas tendências, porém o não tem feito (THOMPSON, 1911, p. 2)

O sentido deste discurso reaparece no dia 06 de janeiro de 1916, nas palavras de Altino Arantes que, em uma reunião com apoiadores de sua candidatura para apresentação do seu programa de governo, assim argumentava:

Parace-me, outrosim, aconselhável a modificação dos programmas a serem observados nessa classe de escolas, de sorte que, simplificados quanto possível se orientem no sentido de arraigar no espírito dos pequenos camponeses – tão facilmente attrahidos para o bulicio e para o esplendor das cidades – a convicção profunda de que é na agricultura, no amor e no trabalho da terra, sempre prodiga nas suas recompensas, que residem o bem-estar, a abundancia e a prosperidade (CORREIO PAULISTANO, 06/01/1916, p. 2)

A expansão da oferta de educação em áreas rurais deveria estar organicamente articulada à implantação de um novo programa escolar que criasse as condições ideológicas para permanência dos jovens no campo.

A emergência do discurso de defesa da expansão da educação rural representa, assim, a materialização das contradições presentes no interior do aparelho de Estado que, por meio da centralização do poder, articula a difusão de uma ideologia burguesa nacionalista com os interesses produtivos de fração agrária do bloco no poder.

Neste processo, a classe média urbana exercerá o papel ideológico importante tanto como instrumento de pressão sobre o Estado, quanto na execução das políticas educacionais. É válido observar que, nesta ação, a própria classe média atende e representa interesses difusos, de um lado, um setor vinculado aos ideais agraristas (vocação agrícola do país) defende a permanência do homem no campo fazendo coro aos objetivos dos fazendeiros, e do outro, setores minoritários, que colocam a escolarização como um mecanismo de superar o domínio das oligarquias agrárias por meio do voto.

1.4 – A ideologia nacionalista na expansão da educação rural

A Primeira Guerra Mundial e o crescimento populacional urbano na década de 1910 são dois vetores históricos do interesse em ampliar a oferta de escolarização em áreas rurais. De um lado, a decisão do Brasil de declarar guerra aos países da Tríplice Aliança (formada por Itália, Alemanha e Império Austro-Húngaro), posicionado ao lado dos países da Tríplice Entente, provocou uma ascensão da ideologia nacionalista, para a qual a educação foi chamada a contribuir para a formação do ideário burguês do povo-nação. De outro, o crescimento urbano provocou no nível qualitativo um fortalecimento político de setores burgueses, da classe média e do operariado nas reivindicações dirigidas ao poder estatal.

Carone (1978) discute como, na segunda década do século XX, a burguesia industrial, apesar de começar a se organizar em associações para defender e atuar em defesa

dos seus objetivos econômicos⁴³, é incapaz de organizar-se politicamente para romper o domínio eleitoral do PRP. Fausto (1997) também mostra as aproximações entre as oligarquias agrárias e a burguesia industrial paulista, inclusive, na sucessão presidencial de 1930.

Conforme apontamos anteriormente, esta relação de proximidade (às vezes conflituosa) justifica-se, de maneira geral, pela frequente inexistência de incompatibilidade entre o setor agrário e o industrial, uma vez que o primeiro investia na indústria e o segundo dependia da atividade cafeeira para o crescimento dos seus negócios. Em consequência, Saes (1975, p. 81) argumenta que o grupo industrial adotou uma posição de “submissão à oligarquia, aceitando um tratamento paternalista e condescendente que exigia, em troca de pequenas concessões individuais, a fidelidade às grandes diretrizes traçadas pela cúpula oligárquica”.

À vista disso, a burguesia industrial não defende um pensamento industrializante pelas próprias condições históricas decorrentes de seu caráter de submissão econômica e político-ideológica (CARONE, 1978; SAES, 1975; FAUSTO, 1997). Contudo, isso não impede que - sem contrariar os interesses agrários - ela atue sobre outras classes sociais, notadamente o operariado⁴⁴ e a classe média - para transmitir a moral burguesa (CARONE, 1978).

Neste contexto, o nacionalismo é a principal forma pela qual a burguesia, com apoio de setores da classe média, expressa a sua ideologia. Segundo Carone (1978), a formação da Liga de Defesa Nacional (L.D.N) em 1916, capitaneada por Olavo Bilac⁴⁵ representa uma das formas de difusão dos valores burgueses, com forte apelo militarista, a fim de alcançar a revolução burguesa pelos militares civilistas.

Já nesta época surge na burguesia a ideia fecunda da utilização dos militares na “revolução” burguesa: incapaz de se organizar em partido próprio, ela imediatamente - através de parte da burguesia paulista - pensa em

⁴³ Somente em 1928 surge em São Paulo uma associação especificamente industrial o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CARONE, 1978; SAES, 1975).

⁴⁴ Neste período há uma forte atuação dos anarquistas e a formação dos primeiros partidos comunistas e socialistas. O ano de 1917, particularmente, é marcado por inúmeras greves operárias que, em São Paulo, chegam a ter mais de 20.000 operários parados (CARONE, 1978).

⁴⁵ Olavo Braz Martins dos Guimarães Bilac (1865-1918), jornalista, poeta, inspetor de ensino, foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras (ABL, s/ano). Segundo Carone (1978, p. 168), foi um dos principais difusores da ideologia burguesa nacionalista na década de 1910. “Olavo Bilac delineia a missão da burguesia: criticando a política sórdida, antipatriótica e divisionista das oligarquias rurais; mostrando o povo como incapaz e necessitado de uma ajuda externa para se elevar; dizendo que a instrução militar, isto é, a disciplina e a ordem militar é que podem reerguer o Brasil, e que sem hierarquia (militar e civil) nada se faz, ele apresenta o programa do futuro. Dentro deste quadro, somente os homens da burguesia são considerados como investidos de cultura intelectual e moral, elevação de espírito e desprendimento”, que com apoio dos militares formam o grupo com a “sagrada missão de governar e dirigir a nação”.

desaparecer o limite entre civis e militares⁴⁶ e, assim, utilizá-los na revolução. Ingenuamente ela considera que cada conscrito e consolidador da consciência civil, agindo reflexamente sobre os oficiais de quem recebessem instrução militar. Dentro em pouco teria desaparecido a linha limítrofe entre o militar e o civil, porque uns e outros se absorveriam reciprocamente. Então, se a revolução viesse, seria movida por verdadeira aspiração nacional, dessas que cegam os homens para seus interesses, para as suas amizades e laços de família, contanto que seus ideias triunfem (CARONE, 1978, p. 163 e 164).

Com base nestes princípios ideológicos a L.D.N se auto define por meio dos seus Estatutos como “independente de qualquer credo político, religioso ou filosófico, destinada, dentro das leis vigentes do país a congregar os sentimentos patrióticos de todos os brasileiros” (NAGLE, 1976, p. 45). A partir desse objetivo geral, a Liga definia outras intenções menos específicas, entre as quais: o combate ao analfabetismo, o desenvolvimento do civismo por meio da educação, difundindo nas escolas “o amor à justiça e o culto ao patriotismo” (NAGLE, 1976, p. 45).

Inspiradas na L.D.N, surgem outras instituições defensoras e promotoras dos ideais nacionalistas como, em âmbito nacional, a Liga Nacionalista do Brasil e, em âmbito estadual, a Liga Nacionalista de São Paulo. Segundo Nagle (1976) diferente da L.D.N, a Liga Nacionalista do Brasil e a Liga Nacionalista de São Paulo estão mais centradas na questão política do que em as questões de natureza militar, prova disso, é o acréscimo no programa da L.D.N da questão do voto e da representação, buscando “combater a abstenção eleitoral, bem como todas as fraudes que corrompem e viciam o exercício do voto” (NAGLE, 1976, p. 48).

Levi-Moreira (1984, p. 70), ao analisar a atuação da Liga Nacionalista de São Paulo, mostra que a maioria dos integrantes da Diretoria e do Conselho Deliberativo era formada por profissionais liberais (advogados, engenheiros, médicos, jornalistas e professores) que atuavam na iniciativa privada ou ocupavam cargos públicos.

Estes profissionais representam setores da “classe média urbana”; uma *classe em si*, ainda que não atuassem como *classe para si*. A utilização do conceito de classe média neste texto vale-se da definição de Saes (1985, p. 286) que a define como conjunto dos trabalhadores não-manuais, unidos por uma disposição ideológica comum, qual seja: “a de considerar a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual [...] como uma necessidade natural, eterna e não como um fenômeno histórico”. Com efeito,

⁴⁶ Isto seria dado pela instituição do serviço militar obrigatório como propunha a campanha civilista de 1915 (CARONE, 1978).

O seu limite ideológico máximo é, portanto, o da perpetuação entre trabalho intelectual e trabalho manual; aquém desses limites (isto é, fora dos contextos de crise revolucionária numa formação social capitalista ou de construção do socialismo após uma revolução proletária) tais trabalhadores tendem, *antes de mais nada*, a defender a valorização sócio-econômica do trabalhador (predominantemente) não-manual, baseando-se na suposição de que qualquer hierarquização dos trabalhadores (superioridade sócio-econômica dos não-manuais sobre os manuais) se baseia fundamentalmente nas diferenças de capacidade individual (SAES, 1985, p. 286).

Segundo Saes (1984), a classe média é uma classe secundária no seio do antagonismo capital-trabalho, engendrada no contexto da fragmentação e hierarquização do mundo do trabalho imposto pela sociedade capitalista. Esta condição, por sua vez, não anula a sua participação política que, em certas circunstâncias históricas, pode ser utilizada para representar os interesses de uma das classes principais – burguesia ou proletariado, bem como exercer o papel de base de apoio a uma das classes em lutas.

Isto não significa que a classe média constitua um bloco unitário do ponto de vista político e ideológico, ao contrário; por ser formada por trabalhadores não-manuais há profundas diferenças nas relações de trabalho, remuneração e formação educacional, fazendo com que os grupos médios possam assumir posições divergentes, em cada conjuntura política.

Na conjuntura histórica abordada, o setor da classe média a que nos referimos, é formado por funcionários que ocupavam cargos, na alta burocracia estatal, na administração privada, ou que prestavam serviços necessários (advogados, gerentes de banco) ao poder das oligarquias rurais⁴⁷. Este setor da classe média, a exemplo da burguesia, estava subordinado às elites agrárias, ou seja, não se colocava como um movimento oposicionista (FAUSTO, 1997; SAES, 1975) de modo que, em que pese às críticas ao funcionamento das instituições e do processo eleitoral⁴⁸ “o desencanto com os rumos da República não implicava, entretanto, deixar de sustentar o regime ou negar pleno apoio à ordem e às autoridades constituídas” (LEVI-MOREIRA, 1984, p. 69).

⁴⁷ Saes (1984) define como camadas médias tradicionais estes setores ligados às oligarquias rurais. Para o autor, ela é formada por aristocratas empobrecidos ou descendentes destes cujos laços familiares e sociais, bem como a partilha dos mesmos valores levaram a relações de apadrinhamento e lealdade. Este setor diferenciava-se de uma “baixa camada média” formada por pequenos funcionários públicos, empregados de banco ou escritórios, entre outros. Para uma discussão mais abrangente sobre a classe média brasileira ver Saes (1975, 1984).

⁴⁸ Segundo Levi-Moreira (1984, p. 72) “uma análise mais acurada da intensa campanha da Liga pelo voto secreto, revela que um dos seus objetivos centrais era a desmobilização do movimento operário através do alistamento eleitoral. No voto secreto, a Liga depositava suas esperanças de conter, de certa forma, a insatisfação social urbana, agravada com a elevação do custo de vida”.

A Liga Nacionalista de São Paulo, sem romper com os ideais agraristas, coloca como prioridade a expansão da instrução da população, como forma de garantir o direito da maioria ao voto e assim, aos direitos políticos, com um dos preceitos do regime republicano.

Segundo Nagle (1976, p. 102 e 103):

Toda a atuação da Liga Nacionalista foi motivada por essa exigência, manifestamente declarada, como se nota por este trecho de um dos relatórios: “É sabido que a causa primordial de todos os males é o analfabetismo, que traz como consequência inevitável a ausência de cultura cívica e política, a ignorância dos preceitos higiênicos, a incapacidade para o grande número de profissões, atrasos nos processos agrícolas e nos das indústrias que lhes são conexas”.

A Liga Nacionalista paulista desempenha um papel importante na construção do discurso nacionalista que passa a ser incorporado pelo Estado, especialmente, na argumentação utilizada para criação de escolas rurais e para o controle das escolas estrangeiras. Isto fica evidente no discurso de Altino Arantes ao Congresso Legislativo em 1917, quando, ao defender a expansão das escolas rurais, declarou que:

O ensino cívico deve ser intensificado em todas ellas (escolas isoladas) e para esse fim a Secretaria do Interior já se tem entendido com diversas associações patrióticas existentes no Estado, que tão efficaçmnete vão concorrendo para o ressurgimento de nossa nacionalidade (SÃO PAULO, 1917, p. 11).

Com a promulgação da Lei nº 1.579 de 19 de dezembro de 1917, o Estado passou a exercer um controle maior sobre as escolas estrangeiras, sobretudo, as escolas alemãs e italianas. O Jornal *O Combate*⁴⁹ noticiou algumas reportagens entre 1917 e 1920 sobre o fechamento de escolas alemãs e italianas pela Diretoria de Instrução Pública. Em 08 de outubro de 1919, por exemplo, o jornal publicou o fechamento da escola Dante Alighieri em Ribeirão Preto. No ofício comunicando o fechamento da escola, o Diretor Geral de Instrução Pública Oscar Thompson⁵⁰, escreveu:

Tendo verificado, pessoalmente, que a escola por vós dirigida em Ribeirão Preto se destina ao ensino da língua, geographia e historia italiana, a alumnos alphabetos e analphabetos, e tendo sido suprimido para os mesmos

⁴⁹ Segundo Balsalobre (2011, s/p), o jornal *O Combate* foi um periódico fundado pela família de jornalistas Rangel Pestana, que circulou ininterruptamente na cidade de São Paulo durante os anos de 1915 a 1930. De acordo com a autora, o jornal procurava harmonizar duas propostas distintas: “por um lado, a defesa dos operários grevistas e dos oprimidos de uma maneira geral, a oposição ao governo e a notícia de fatos da vida pública; e, por outro lado, a publicação de textos alinhados com os interesses culturais da sociedade paulistana da época”.

⁵⁰ Oscar Thompson foi integrante da Liga Nacionalista de São Paulo fazendo parte do Conselho Deliberativo da organização (GONÇALVES, WARDE, 2002).

o ensino de portuguez, geographia e historia brasileira, o que constitue grave infração dos dispositivos da lei n. 1579 de 19 de dezembro de 1917, observados até a nova organização que imprimistes á escola sob a vossa direccção, nego, de accôrdo com os artigos 31 da referida lei e 46 do Decreto n. 2.944, autorização para o funcionamento da Escola Dante Aligheri, sob os novos modelos adoptados (O COMBATE, 31/10/1917, p. 01).

No entanto, é no contexto da reforma da Instrução Pública, realizada em 1920, que o ideário do nacionalismo adquire maior expressão. Washington Luís⁵¹, eleito presidente do Estado, em seu primeiro discurso na Câmara Legislativa em 1920, retoma os princípios republicanos do ensino obrigatório, gratuito e laico para defender a expansão da alfabetização, sobretudo, em áreas rurais.

Com base nos dados do Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1918 que apontava que, das 480.164 crianças de 7 a 12 anos, 247.543 não tinham acesso a escola, porque o Estado não as ofertava, Washington Luís (1920, p.45) afirmava que “o ensino urbano é realmente modelar e sufficiente; não é assim o rural, que deve ser disseminado ainda mais, por innumeras escolas onde se ensine a lingua pátria, as coisas pátrias”.

Os princípios republicanos e nacionalistas são assim utilizados por um eminente representante das oligarquias agrárias, para justificar a campanha de alfabetização que propôs para todo o estado.

Dar instrução a uns e não dar a todos é profundamente injusto; é tratar com diferenças aos filhos, para os quaes foi assentado o lemma da egualdade; é criar o privilegio da instrução; é alimentar uma classe de instruídos ao lado de uma casta de ignorantes; é inconscientemente estabelecer a inferioridade de uns sobre os outros desde a meninice, e com isso fazer dominadores e servis, cidadãos ao lado de escravos, é tudo isso que não é democrático nem republicano. É assim que se fundam e se desenvolvem os despotismos; é assim que proliferam as tyrantias (SÃO PAULO, 1920, p. 51)

Este discurso, certamente, não é destinado aos coronéis, principal base eleitoral do PRP, os quais sabiam que “um roceiro menos que analfabeto sempre pode, com paciência

⁵¹ Washington Luís Pereira de Sousa (1869-1957) nasceu de Macaé – RJ. Em 1893, já bacharel em Direito, transferiu-se para Batatais - SP onde seguiu carreira de advogado e político. Em 1897, elegeu-se vereador no município e entre 1898 e 1899 exerceu a chefia da intendência (prefeitura) do município. Em 1900, já bastante conhecido nos círculos políticos, mudou-se para capital do estado. Em 1904, foi eleito deputado estadual pelo PRP, afastando-se do cargo em 1906, em virtude da nomeação como secretário de Justiça do governo de Jorge Tibiriçá (1904-1908), cargo que continuou a ocupar no governo seguinte de Manuel Joaquim de Albuquerque Lins (1908-1912). Em 1912, voltou a ser eleito deputado estadual, mas afastou-se novamente em 1914 para ser prefeito de São Paulo (1914-1919). Em 1920, foi eleito presidente do estado, cumprindo a legislatura até 1924. Conforme Mayer (2010g), Washington Luís assumiu ainda em 1925 uma cadeira no Senado, permanecendo até 1926 quando foi eleito presidente da República (1926-1930). Em 1930, em virtude da crise política provocada pela sucessão eleitoral, foi destituído da presidência e ficou no exílio até 1947 afastando-se da vida pública (MAYER, 2010g).

e boa vontade, rabiscar seu nome, ou reproduzir, em garranchos um requerimento de qualificação” (LEAL, 1997, p. 270) a fim de poder votar. O discurso de Washington Luís está ao encontro dos interesses de setores da burguesia e da classe média descontentes com as relações de poder instituídas com a República.

Isto explica, por exemplo, o fato da condução da reforma da instrução pública ficar a cargo de Antônio Sampaio Dória, um dos integrantes do Conselho Deliberativo da Liga Nacionalista de São Paulo.

A nomeação de Sampaio Dória para o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo decorreu da sua resposta à carta circular de Oscar Thompson sobre como resolver os problemas do analfabetismo. Na resposta à carta, Sampaio Dória propunha, entre as medidas transitórias, “enquanto os recursos do Tesouro não permitirem intensificar o ensino” a simplificação do programa de todas as escolas primárias para dois anos (conforme estabelecido para as escolas isoladas rurais) “de modo que, no primeiro período, domine o ensinar a ler, escrever e contar e seja o segundo um aperfeiçoamento do primeiro”. Além disso, para ampliar o número de pessoas alfabetizadas, propunha a promoção do primeiro para o segundo período de “todos os alumnos que tiverem tido o benefício de um anno escolar, só podendo os atrasados repetir o anno, si não houver candidatos aos logares que ficariam occupados” (SAMPAIO DÓRIA, 1920, p. 3).

Estas ideias de Sampaio Dória tornaram-se a base da proposta de Reforma da Instrução Pública enviada a Câmara Legislativa. No dia 04 de novembro de 1920, na sua mensagem aos deputados pelo encaminhamento da lei, o Presidente Washington Luís argumentou sobre os limites orçamentários do Estado para a instrução pública e sobre a inconveniência em criar novos impostos, para justificar a campanha de alfabetização, com a expansão do ensino primário de dois anos. “Com um curso de dois annos, aproveitados com intelligencia e com dedicação, já se consegue sem a menor dúvida, folgadamente, ensinar a ler, escrever e contar. É um objetivo exequível dentro dos recursos financeiros actuaes do Estado” (SÃO PAULO, 1920, p. 01).

A proposta recebeu forte oposição de deputados, sobretudo, com relação a generalização da escola primária de dois anos – até então, apenas nas escolas isoladas rurais, o ensino primário era de dois anos, enquanto nas escolas isoladas distritais era de três anos e nas urbanas de quatro anos – e a criação de outros dois níveis sequenciais não gratuitos, o ensino médio de dois anos, a ser ministrado nas escolas reunidas e grupos escolares e o ensino complementar de três anos a ser ministrado nas escolas complementares.

Em um dos debates na Câmara Legislativa, o deputado Gama Rodrigues⁵², opositor ao projeto, critica a gratuidade restringir-se apenas ao ensino primário, taxando o ensino médio e complementar. Nas palavras do deputado:

[...] si o projeto conserva e amplia esses 5 anos de curso médio e complementar, como aperfeiçoadores do ensino primário, é que reconhece que o ensino de 2 anos não é suficiente, não é bastante, não é o que deve ser fornecido aos seus filhos, afim de inicial-os no combate pela vida (CORREIO PAULISTANO, 24/11/1920, p. 04).

Na defesa do projeto, o deputado Freitas Valle dirigindo-se ao deputado Gama Rodrigues, afirma que: “v. exe. ataca o Estado pela sua opulência, riqueza e organização impecável do ensino quando elle, sem atacar essa organização, vai enfrentar o inimigo mais eminente que é o analfabetismo”. Em resposta, Gama Rodrigues argumenta que “quem ataca essa organização (aparelho educacional estatal) é que taxa, é que tributa os annos do curso médio e complementar, e não eu, que desejo vel-os conservados na sua integridade, gratuidade e obrigatoriedade” (CORREIO PAULISTANO, 24/11/1920, p. 04).

O Jornal Correio Paulistano – instrumento ideológico do governo - passou a publicar diariamente notas defendendo cada um dos pontos da reforma. Em um dos textos, que tratava especificamente do ensino de dois annos, afirmava que:

Dizer-se, pois, que o projecto restringe a dois annos unicamente a instrucção é falsear a verdade; elle apenas alarga seu raio de acção, alcançando patrioticamente essa infeliz população escolar abandonada, sem escolas e sem o contacto civilizado de um professor público, em aultas zonas endemicamente analfabetizadas (CORREIO PAULISTANO, 07/11/1920, p. 01).

Esta era a tônica do debate na Câmara Estadual e na sociedade, de um lado os defensores do projeto, que defendiam a expansão da alfabetização pelo ensino primário e obrigatório e de outro, os opositores, que viam como um retrocesso na organização do ensino público a redução para dois annos do ensino primário nas escolas urbanas, sobretudo, nos Grupos Escolares.

Neste clima de debate, o projeto, mantendo os principais pontos apresentados pelo executivo, foi aprovado por meio da Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920 e posteriormente, regulamentado pelo Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921.

⁵² Antônio da Gama Rodrigues (1876-1955) natural da Bahia, viveu por 20 annos em Portugal, país no qual bacharelou-se em Filosofia Natural (1895) e em Ciências Médicas (1899) pela Universidade de Coimbra. Em seu retorno ao Brasil, fixou-se em São Paulo no Vale do Paraíba, exercendo atividades ligadas a saúde. Foi deputado estadual pelo PRP por três legislaturas seguidas (1919-1930) (JORNAL OLINCE, 2010).

A partir desta lei, o ensino primário gratuito e obrigatório para crianças de 9 e 10 anos de idade, passou a ser de dois anos, sendo ministrado em escolas isoladas, escolas reunidas e grupos escolares. Todavia, a obrigatoriedade, ficou condicionada à existência de escolas e de vagas. Conforme o artigo 10 do Decreto nº 3.356, ficavam isentas da obrigatoriedade: “a) as crianças que residirem além de dois quilômetros a contar da escola; b) as que residirem a menos de dois quilômetros da escola, si nesta não houver, vaga” (SÃO PAULO, 1921, s/p.).

A legislação também simplificou as escolas isoladas em urbanas e rurais, sendo as primeiras “a) as escolas do município da capital; b) as da sede de outros municípios, situadas em logares sujeito a imposto predial urbano; as da sede dos districtos de paz” (SÃO PAULO, 1921, s/p.) e as segundas definidas por exclusão, ou seja, a que não é definida como urbana é rural.

Para a criação de novas escolas, o Estado definiu como critério a existência de núcleos de analfabetos, definidos como áreas de dois quilômetros de raio com a presença de no mínimo quinze analfabetos em idade escolar. Todavia, para se manter aberta era necessário a matrícula mínima de trinta alunos, dos quais pelo menos quinze com idade entre 9 e 10 anos, além de frequência mínima de vinte alunos.

No conjunto, a legislação avançou no aperfeiçoamento do aparelho educacional paulista, estabelecendo uma descentralização administrativa com a criação de 15 delegacias regionais de ensino, definindo as atribuições dos delegados de ensino, inspetores escolares e o papel do censo escolar, entre outras medidas administrativas.

Porém, as escolas rurais continuaram a ter os professores nomeados livremente pelo governo, estabelecendo apenas no parágrafo primeiro do artigo 115 que o “governo preferirá, em igualdade de condições técnicas, professores cujas famílias residam no lugar onde tiver de funcionar a escola” e no parágrafo terceiro que “nenhuma escola isolada será posta em seu curso, nem provida de qualquer outras formas sinão quando houver casa para o seu funcionamento e residencia do professor , procedendo informação do Delegado Regional (SÃO PAULO, 1921, s/p.)

Com esta medida, o governo procurava resolver os problemas relacionados ao efetivo provimento e permanência dos professores nas escolas rurais. Segundo Ávila (2013, p. 74):

Presume-se que em parte esse problema foi solucionado, tendo em vista a longa lista incluída no recenseamento escolar com o nome dos municípios e dos vários locais que ofereciam terreno, casa e até pensão para o professor. A oferta foi feita basicamente por fazendeiros, que passaram a enxergar o

analfabetismo como obstáculo para o progresso, mas no qual o interesse principal se restringia a uma escola que disseminasse, como assinalou Carvalho⁵³ (1989), não o perigoso conhecimento exclusivo das letras, e sim a consciência do dever domiciliário, isto é, fixar o homem no campo, de modo a conter os fluxos migratórios e a vitalizar a produção rural.

O currículo definido para as escolas primárias (urbanas e rurais) apresentava um forte caráter nacionalista e de civilidade, que perpassavam por todas as disciplinas. Este programa atendia aos interesses do Estado burguês de unificar as classes antagônicas pela ideologia do povo-nação, em um contexto de expansão urbana e fortalecimento do movimento operário urbano. Assim, enquanto a noção de civilidade⁵⁴ estava assentada no estabelecimento de comportamentos a serem seguidos nos espaços públicos e privados e nos direitos e deveres dos cidadãos, o programa nacionalista, por sua vez, buscava, como se lê na disciplina de geografia “despertar na criança sentimentos de entusiasmo pela Pátria” (SÃO PAULO, 1921, s/p).

O conteúdo programático das escolas primárias urbanas e rurais apresentava uma unidade programática, com especificidade, apenas nos trabalhos manuais. Enquanto nas escolas rurais, os alunos se dedicavam a: “trabalhos praticos de horticultura, arboricultura e jardinagem, e feitura de utensilios simples e necessarios a esses trabalhos que e possam realizar com material em entrado nas visinhanças da escola” acrescentando para as meninas noções básicas de costura e crochê; para os alunos das escolas urbanas, as atividades práticas eram: “dobramento de papel. Objectos chapéos, barquinhas, caixinhas, etc.. b) Tecidos de papel. c) Alinhavos em cartões, á vista de modelos apropriados e graduados. d) Modelagem: construcção de formas geometricas já estudadas” (SÃO PAULO, 1921, s/p).

Ávila (2013, p. 75) aponta que na visão de Sampaio Dória, a distinção entre escolas urbanas e rurais era um aspecto formal, sendo que o programa das escolas rurais “deveria ser instrutivo e idêntico ao da escola urbana, porém, integrado a um programa de pequenas indústrias agrárias”. Apenas, assim, segundo o reformador seria possível reduzir o êxodo rural.

A contenção do êxodo rural pela escola é um discurso presente desde o momento no qual a urbanização torna-se um fenômeno histórico no Brasil. Não nos cabe aqui

⁵³ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A escola e a República. São Paulo: Brasiliense, 1989.

⁵⁴ Na disciplina Instrução Moral e Cívica para o segundo ano, por exemplo, o programa apresentava, entre outras coisas: c) Recitatitos; prosa ou verso, com ideas de civismo e patriotismo; d) Palestras, sobre deveres de civilidade para com os paes, parentes, professores, colegas, comportamento das crianças na escola, nas reuniões, nos lugares publicos: tratamento devido aos criados e inferiores em geral; e) Insistir sobre o respeito á rua e especialmente contra as inscrições inconvenientes nas paredes nos muros, nos moveis, etc. f) Deveres e direitos do cidadão brasileiro: o jury, o serviço militar obrigatorio, as eleições (SÃO PAULO, 1921, s/p.)

retomar esta discussão já realizada por Bezerra (2003), com o qual concordamos, que a permanência do homem no campo depende fundamentalmente das condições econômicas e não das pedagogias ou dos esforços educacionais. Todavia, é importante notar que na proposta de Dória, o discurso de contenção do êxodo rural pela escola só faz sentido com o processo de industrialização do campo.

Em um contexto, no qual as relações sociais capitalistas de produção não estão efetivamente implantadas, a escolarização não se vincula diretamente a uma necessidade imediata do trabalho no campo, mas ao conjunto das relações sociais de produção em transformação. Isto explica, por exemplo, a obrigatoriedade restringida e a possibilidade de continuidade dos estudos (ensino médio e complementar) apenas nas escolas reunidas e urbanas, pois, como declarou o deputado Júlio Prestes em um dos debates na Câmara “si fosse obrigatório para todos, acabar-se-ia com os braços para a lavoura (riso)” (CORREIO PAULISTANO, 24/11/1920, p. 04).

O discurso do nacionalismo, da civilidade e da permanência do trabalho no campo atende aos interesses do Estado burguês, que se aparelha e se aperfeiçoa à medida que há um avanço das relações capitalistas de produção. Com efeito, não se pode afirmar que não há um interesse do Estado na educação para os moradores do campo a partir do final da primeira década do século XX, ainda que esta fosse secundária, em relação a do urbano. Como já antecipamos, a assimilação dos trabalhadores aos valores nacionalistas é importante para sua própria afirmação do Estado burguês.

Na carta de Dória a Thompson, estes preceitos são explicitados: “o analfabetismo das massas é incompatível com a civilização mais elementar. Um analfabeto é, sem exaggero, uma unidade negativa no seio do povo: não assimila as fórmulas do progresso, não desenvolve sua capacidade productiva” (CORREIO PAULISTANO, 21/05/1920, p. 03).

A defesa de escolarização para todos, como explica Saviani (2003, p. 156), é produto da sociedade moderna e burguesa, na qual o direito natural é substituído pelo direito contratual e a “incorporação da ciência ao processo produtivo envolve a disseminação dos códigos formais, do código da escrita”.

Em outro texto, Saviani (2017) destaca que, com a transição do feudalismo para o capitalismo, a educação também foi alçada pela ideologia liberal burguesa como um instrumento de construção da democracia representativa, que interessava não apenas à nova classe dominante para garantir o domínio político, como também à classe dominada. Para isso “a educação assume uma função explicitamente política. A escola passa a ser entendida

como um instrumento para transformar os súditos em cidadãos, portanto, um instrumento de participação política, a via efetiva para se implantar a democracia”. É nesse processo que “desencadeia-se a campanha pela escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica viabilizada, em cada país, pela organização do respectivo sistema nacional de ensino” (SAVIANI, 2017, p. 223).

No estado de São Paulo, dada as peculiaridades do desenvolvimento do capitalismo, a defesa da ampliação da escolarização para as camadas populares, expressa na proposta da Reforma de 1920, igualmente recorre ao discurso liberal da democracia. Em uma das discussões na Câmara Estadual, o deputado Rodolpho Miranda⁵⁵ afirmava que: “essa reforma vem trazer melhoria, vem, de acôrdo com o espírito da democracia, fazer o que é indispensável no regime democrático – a instrução pública seja levada a todas as camadas sociaes de nosso Estado” (CORREIO PAULISTANO, 24/11/1920, p. 02).

Obviamente, isto não implica romper a dualidade estrutural da educação – o que seria uma contradição, mas garantir as condições, do ponto de vista educacional, necessárias à expansão da formação social capitalista.

Conforme completou o deputado Júlio Prestes na sequência da fala, exposta anteriormente, “o governo só é obrigado a ministrar o ensino primário que é necessário e indispensável” (CORREIO PAULISTANO, 24/11/1920, p. 04).

Em uma reunião da Liga Nacionalista de São Paulo, um dos conselheiros, Macedo Soares, ao discursar em defesa da reforma de 1920, assume a dualidade estrutural da educação, mostrando como esta não é contraditória com a campanha de alfabetização:

Era preciso não confundir o mínimo de instrução que o Estado é obrigado a fornecer gratuitamente com o mínimo de instrução de que a criança pode necessitar, porquanto isso depende da sua condição social e do meio em que vive. A criança filha de uma família abastada, necessita, evidentemente, de uma instrução mais completa, do que o filho do operário. A criança que vive numa cidade, onde a lucta é mais intensa, precisa naturalmente de mais instrução do que a que vive na zona rural. Todas as crianças, porém, necessitam igualmente, do mínimo constitucional de instrução, a fim de que possam gosar dos direitos políticos” (CORREIO PAULISTANO, 23/11/1920, p. 01).

Apesar da saída de Sampaio Dória em 1921, menos de um ano após tornar-se Diretor de Instrução Pública, a reforma continuou sob direção de Guilherme Kuhlmann. No

⁵⁵ Não há muitos registros sobre o deputado. No site da Câmara Municipal de Marília, encontra-se a informação de que, além do cargo de deputado pelo PRP, foi vereador pelo município em 1929/1930 e em 1936-1937, destacando-se pela “criação das Escolas Reunidas (1929) e o Grupo Escolar (1930)”. Disponível em: <<http://www.camar.sp.gov.br/index2.php?pag=T1RjPU9EZz1PVFU9T0dFPU9EWT1PR0k9T1RZPU9XST0=&idver=100315&idleg=1>> Acesso em 19 de jul. de 2017.

entanto, segundo Ávila (2013, p. 77), diferente de Dória “que considerava a criação de escolas isoladas rurais um elemento de fundamental importância na campanha de alfabetização, Kuhlmann apostou na criação de escolas reunidas” por serem, segundo ele “estabelecimentos de instalação ligeira, são pequenos Grupos Escolares, economicos e efficientes, como convem ao Estado” (SÃO PAULO, 1922, p. 35).

Em 1925, já no governo de Carlos de Campos⁵⁶ (1924-1927) foi publicado o Decreto 3.858 de 11 de maio de 1925 que, na prática, revogava pontos importantes da Reforma Sampaio Dória. Por este decreto, o ensino médio foi suprimido e o ensino primário voltou a ser de quatro anos nos Grupos Escolares e passou a ser de três anos nas escolas reunidas e isoladas. A legislação estendia também o ensino obrigatório e gratuito para crianças de 7 a 12 anos.

Esse decreto do executivo foi aprovado por meio da Lei n. 2.095, de 24 de dezembro de 1925, regulamentada no ano seguinte pelo Decreto n. 4.101, de 14 de dezembro de 1926. É importante, ressaltar, que com esta legislação, além do acréscimo de mais um ano obrigatório nas escolas isoladas rurais, houve ampliação da jornada escolar de três para cinco horas diárias. No mais, a legislação não inovava sobre as escolas isoladas rurais, cujos professores eram nomeados livremente pelo Estado, a criação de novas escolas condicionada ao número de crianças analfabetas e os conteúdos programáticos continuaram a não apresentar diferenças entre as escolas isoladas urbanas e rurais.

Todavia, esta normatização teve um curto período de validade. Em 1927, Júlio Prestes⁵⁷ (1927-1930), na condição de Presidente do Estado, promulgou uma nova reforma da instrução pública paulista, por meio da Lei n° 2.269 de 31 de dezembro de 1927.

Nesta reforma, o governo reduziu, mais uma vez, o ensino primário das escolas isoladas rurais para dois anos, enquanto nas escolas reunidas e escolas isoladas urbanas permanecia de três anos e, nos grupos escolares, quatro anos. O ensino tornou-se obrigatório e gratuito para as crianças de 8, 9, e 10 anos de idade e facultativo para as de 7, 11 e 12 anos.

⁵⁶ Carlos de Campos (1866-1927) filho de filho de Bernardino José de Campos Júnior, presidente do estado de São Paulo entre 1892-1896. Em 1894 foi eleito deputado estadual pelo PRP para a legislatura 1895-1897, reelegeu-se para este cargo em 1900, renovando o mandato outras duas vezes em 1903 e 1907. Foi senador estadual entre 1915-1917, deputado federal entre 1918-1923 e presidente do estado de São Paulo na legislatura 1924-1927, falecendo no exercício do mandato (RIBEIRO, 2010a).

⁵⁷ Júlio Prestes de Albuquerque (1882-1946) filho de Fernando Prestes de Albuquerque (ver nota 19). Iniciou sua carreira política em 1909 sendo eleito deputado estadual em 1909 pelo PRP, cargo que ocupou ininterruptamente até 1923. Elegeu-se deputado federal para a legislatura 1924-1927. Foi presidente do estado de São Paulo entre 1927. Em 1930, foi indicado por Washington Luís para sucedê-lo, sendo eleito pelo PRP obtendo 1.091.709 de votos, de um total de 1.890.524. Porém não chegou a exercer a presidência, diante da deposição de Washington Luís e da instalação do governo provisório liderado por Getúlio Vargas (MAYER, 2010e).

Outra inovação da Lei nº 2.269/1927 para expandir as escolas no campo foi a possibilidade de subvenção mensal do Estado a escolas particulares, de acordo com o número de alunos frequentes. Para tanto, as escolas deveriam apresentar, além de professores brasileiros, as seguintes condições:

- Art. 26 - a) ser o ensino ministrado em portuguez;
 b) observarem os programmas das escolas ruraes do Estado;
 c) funcionar diariamente durante tres horas pelo menos;
 d) terem a matricula minima de 15 (quinze) alumnos e a frequencia média mensal de 10 (dez);
 e) sujeitarem-se á fiscalização e orientação da Directoria Geral da Instrução Publica;
 f) enviarem mensalmente ao inspector districtal os mappas de movimento escolar (SÃO PAULO, 1927).

A legislação estabeleceu ainda que:

Artigo 25. - O professor diplomado só poderá ser nomeado para reger escola urbana depois de duzentos (200) dias de effectivo exercicio em escola rural e só poderá ser aduncto do grupo ecolar depois de igual tempo de effectivo exercicio em escola urbana ou depois de quatrocentos (400) dias de effectivo exercicio em escola rural (SÃO PAULO, 1927).

Dessa maneira, o governo procurava resolver a falta de professores nas escolas rurais, criando a obrigatoriedade para que novos concursados atuassem pelo menos por um ano em escolas rurais, para ingressar nas escolas urbanas. Ao mesmo tempo, autorizava que professores leigos pudessem ministrar aulas nas escolas rurais:

Artigo 39. - As escolas ruraes, isoladas ou reunidas, que se conservarem vagas por mais de 3 dias, sem que professores diplomados as requeiram, poderão ser providas interinamente por leigos, habilitados em exames, perante uma commissão constituída por um inspector escolar e mais dois membros idoneos por elle nomeados.

Segundo Júlio Prestes, em discurso na Câmara Legislativa em 1928, a falta de professores era um entrave ao cumprimento dos preceitos constitucionais da garantia da educação primária gratuita e obrigatória.

Ora, se tínhamos mais de 150.000 crianças analphabetas por falta de escola e devendo cada classe ter uma média de 39 alumnos, seriam necessarios 5.000 professores para alphabetização dessa população escolar disseminada nas zonas ruraes do Estado de 7 a 12 annos de idade.

Mas, se nessas zonas ruraes já existiam creadas 2.150 escolas que se achavam vagas por falta de professores, o regimen em vigor era, evidentemente, insufficiente para atender ás necessidades do ensino, visto como as escolas normaes que tínhamos diplomavam apenas 349 professores (por ano) (SÃO PAULO, 1928, p. 218).

Para resolver este problema, além da utilização de professores leigos nas escolas para as quais não haviam professores concursados⁵⁸, o governo reduziu de 5 para 3 anos a duração dos cursos normais, visando acelerar a formação dos professores para atuar, especialmente, nas escolas rurais.

Esta lei foi objeto de inúmeras críticas, sobretudo, por reduzir a duração dos cursos normais. Nesse sentido, é interessante notar como a crítica a esta medida tem como pretexto a dualidade educacional, cuja base está nas condições econômicas. O Jornal Diário Nacional⁵⁹, vinculado ao Partido Democrático (PD), em 1927 entrevistou Roldão Lopes de Barros⁶⁰ apresentado “como uma das mais ilustres figuras do magistério paulista” que criticava a redução no curso normal, como solução para as escolas rurais.

Não é possível, como pretende o projecto, que se estabeleça um igual critério para todo o Estado. A necessidade de cultura por todo o Estado possui variadas gradações. Existem zonas onde a média geral dos indivíduos não deseja mas de dois ou três anos de ensino, outras que esse numero se eleva a quatro ou cinco e da capital, por exemplo, onde a intensidade da luta pela vida exige maiores estudos. Por esse motivo, se algumas zonas podem ter escolas dirigidas, empiricamente, por leigos, outras requerem um ensino ministrado de modo mais profundo e de acordo com as mais modernas leis pedagógicas (DIÁRIO NACIONAL, 21/12/1927).

Para o ilustre professor, “o problema do ensino rural pode ser resolvido com professores leigos, sem que haja necessidade de alterar o ensino normal” (DIÁRIO NACIONAL, 21/12/1927). Este discurso, ainda que não seja consensual, representa o pensamento de setores da classe média, que não se opõem à dualidade educacional como forma de cristalizar a diferença entre trabalhadores manuais e não-manuais.

De qualquer modo, com ou sem apoio da classe média, a utilização de professores leigos em áreas rurais foi um fator revigorante na campanha de alfabetização difundida após a reforma educacional aprovada por Júlio Prestes.

⁵⁸ Em 1928, no discurso na Câmara Legislativa, Júlio Prestes afirmava que haviam sido realizados 125 concursos para professores leigos, os quais totalizaram 1.552 candidatos dos quais 1.393 foram aprovados.

⁵⁹ O jornal Diário Nacional circulou entre 1927 e 1932 e foi criado para ser um instrumento de propagação das ideias do Partido Democrático (PD), opositor às oligarquias dominantes, representadas pelo PRP e do voto secreto (COHN, HIRANO, 2010). Segundo Fausto (1997), além da reforma política, um traço distintivo do PD era a defesa do anti-industrialismo.

⁶⁰ Carlos Roldão Lopes de Barros (1884- 1951) “Filho de costureira, trabalhou como tipógrafo no jornal Correio Paulistano enquanto seguia estudos até se formar na Escola Normal” [...]. “Em, 1911, portanto com 27 anos de idade, tornou-se professor de pedagogia e educação cívica na Escola Normal Primária. Em 1931 assumiu a cadeira de filosofia e história da educação no curso de aperfeiçoamento do Instituto Pedagógico”, transformado em 1933 em Instituto de Educação. Em 1938 sua cátedra foi transferida para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (SAVIANI, 2008, p. 237).

O Jornal oficial do PRP – Correio Paulistano – publicou em 1928 uma série de notícias sobre o apoio das câmaras municipais e de fazendeiros à oferta da educação primária em zonas rurais. Em uma delas, afirmava-se que:

A acção do governo do Estado, procurando disseminar o ensino primário pelos núcleos de população mais afastados dos centros urbanos, com provimento de mais de mil escolas rurais, tem sido acolhida com grande sympathia pelos poderes municipaes, pelos proprietários agrícolas e pelo povo do interior. Por toda a parte se nota grande entusiasmo pela causa do ensino, procurando todos, autoridades, municipaes e fazendeiros, auxiliar o governo na campanha de alfabetizadora, facilitando a instalação das escolas (CORREIO PAULISTANO, 05/07/1928, p. 05).

Em consonância com as campanhas de alfabetização em áreas rurais executadas desde o final da década de 1910, que tinham como ponto central a difusão do nacionalismo, a reforma de 1927 obtinha apoio de diferentes frações da classe dominante e de setores da classe média, ora para inserir os moradores do campo nos “padrões civilizacionais”, ora para defender a permanência do trabalhador no campo, distante das ideologias e reivindicações do operariado urbano.

Em um artigo publicado no Jornal Correio Paulistano, Plínio Salgado⁶¹ defendia a criação de escolas rurais, pois “o êxodo dos campos para as cidades industriaes accentu’ a o cosmopolitismo, abre nossas fronteiras moraes para a entrada de todas as doutrinas nascidas da superpopulação dos velhos paizes”. Com efeito, a educação nacionalista “baseada em instinctos e sentimentos, não em theorias e fórmulas” seria fundamental para afastar os inconvenientes de ideologias estranhas a nação brasileira (CORREIO PAULISTANO, 21/07/1927, p. 03).

A abertura de escolas em zonas rurais e o seu provimento com professores concursados ou leigos, mais do que a própria alfabetização tinha como objetivo central a formação do povo-nação, em outras palavras, a alfabetização era o meio de valorização do nacionalismo.

Abrindo escolas em todos os recantos do Estado, movimentando-as e aparelhando-as, a acção oficial tende a reduzir em todas zonas, no mínimo

⁶¹ Plínio Salgado (1895-1975) iniciou suas atividades políticas em 1918 participando da fundação do Partido Municipalista — organizado por líderes de 16 cidades do vale do Paraíba em oposição ao Partido Republicano Paulista (PRP). Durante a década de 1920, dedicou-se às atividades literárias, participando ativamente da Semana de Arte Moderna. Em fevereiro de 1928, foi eleito deputado estadual na legenda do PRP, com o apoio do presidente de São Paulo, Júlio Prestes. Na década de 1930, foi a principal liderança da Ação Integralista Brasileira (1932 – 1937) – organização política com inspiração fascista. Foi ainda candidato à presidência da República pelo Partido de Representação Popular (PRP) nas eleições de 1955, obtendo a 4ª colocação. Em 1958 elegeu-se deputado federal pelo Paraná (mandato 1959-1963) e entre 1963 e 1974 foi deputado federal por São Paulo (BRANDI, 2010).

o número de crianças analphabetas, valorizando assim, pela instrução, o capital humano, que é sem dúvida o mais estimável no conceito e no valor de uma nacionalidade (CORREIO PAULISTANO, 31/07/1928, p. 06).

Esse entendimento do papel da escola era exaltado pela própria burocracia estatal, responsável pelo aparelho escolar. Em uma carta de um dos inspetores escolares ao Diretor Geral de Instrução Pública Amadeu Mendes, publicada no jornal Correio Paulistano fica explícita a finalidade da escola rural:

Compreendo o alcance da escola rural, cujo menor serviço presta, é alfabetizar, pois a sua finalidade é mais decisiva do que ensinar a ler, porque culmina no seu objetivo de nacionalizar pelo ensino da história, da língua e da geographia, os próprios particulares já se preocupam com o ensino e coadjuvam o trabalho de disseminação do mesmo. Não pára no que afirmamos a acção educativa da escola rural. Ella ministra conhecimentos de hygiene, implanta hábitos de asseio, cuidando enfim da educação sanitária (CORREIO PAULISTANO, 13/09/1928).

Na década de 1920, era expressivo o número de filhos de estrangeiros matriculados nas escolas paulistas, tanto no campo como na cidade, reafirmando a importância, da difusão da ideologia nacionalista, via educação formal, para a formação do Estado burguês. Os dados do Anuário de Ensino de 1926, expressos na Tabela 1, mostram que o número de filhos de estrangeiros matriculados nas escolas estaduais alcança, no total, 45,8% das matrículas.

Tabela 1 – Matrículas de filhos de brasileiros e de estrangeiros nas escolas estaduais de São Paulo (1926)

	Grupos escolares	Escolas Reunidas	Escolas Isoladas	Total
Filhos de Brasileiros	89.750	23.386	38.645	151. 781
Filhos de Estrangeiros	80.187	20.150	27.395	127.732
Total	169.637	43.536	66.040	279.213
% filhos de Estrangeiros	47,2%	46,2%	41,4%	45,8%

Fonte: Anuário de Ensino (1926). Org. Victor Hugo Junqueira

Os dados do Anuário de Ensino (1926) dão significado à importância da difusão da ideologia nacionalista via escola. Mas, além disso, é preciso notar que, ainda que de forma secundária, o discurso do papel da escola em ensinar os valores do cultivo da terra como meio de conter o êxodo rural, tangenciava toda a discussão sobre a importância da educação rural.

Esse discurso foi assumido por alguns representantes da classe média, vinculada mais diretamente ao agrarismo e com presença nos aparelhos de Estado. A afirmação do Inspetor Geral de Ensino de Agricultura do estado de São Paulo L. Granatto, é ilustrativa desse fato.

Si nas escolas ruraes, tão acertada e patrioticamente criada, não si fizer qualquer cousa que desperte nos alumnos o amor pela vida no campo; queremos dizer que si, pelo menos nessas escolas não se conseguir inculcar no espírito dos alumnos a compreensão de que o “solo é a pátria” e que “cultival-o é engrandecel-a”, essas escolas, sem dúvida poderão resolver satisfatoriamente o patriótico problema da alfabetização, mas trarão fatalmente como consequência, mais ou menos acentuada, o exodo dos campos, o qual constituirá um dos mais perigosos factores de decadência econômica das nossas finanças (CORREIO PAULISTANO, 26/09/1928, p. 06).

À medida que avançava o desenvolvimento das relações capitalistas de produção e o êxodo rural intensificava-se no estado de São Paulo, fortalecia, entre os setores sociais ideologicamente vinculados ao agrarismo, a preocupação com a falta de braços para a lavoura, para os quais o discurso do ruralismo pedagógico é satisfatório.

Porém, para o Estado, as ações políticas não visam atender a todo instante aos interesses imediatos da classe dominante, mas a garantir a longo prazo a reprodução das condições e das relações sociais capitalistas, ainda que a direção do Estado estivesse ancorada no poder político das elites agrárias e reproduzindo-se com base na política coronelista.

Com efeito, em todo o período analisado as políticas educacionais para a zona rural, não tem ênfase - nem ao menos do ponto de vista dos discursos - na difusão de uma escola que, por seus processos pedagógicos preservasse a população no campo, mas, a formação da nacionalidade brasileira, que unificasse os trabalhadores em um coletivo, que não a classe social.

O ruralismo aparece assim como um elemento acessório a expansão da política de nacionalização, sobretudo, visando atingir os imigrantes estrangeiros, que representavam parcela expressiva da força de trabalho no campo. Isto leva, desde o final da década de 1910, a uma ampliação da oferta educacional no campo, ainda que muito aquém da demanda de crianças por escola e nos estritos limites das condições de reprodução das famílias, para as quais o trabalho infantil era necessário.

A tabela a seguir apresenta os dados da expansão do ensino primário estadual desde a promulgação da Lei nº 1.579 de 19 de dezembro de 1917 que criou as escolas isoladas rurais.

Tabela 2 – Escolas Primárias no Estado de São Paulo entre (1917-1929)⁶²

Ano	Grupos Escolares		Escolas Reunidas		Escolas Isoladas					Total Geral de Matr.
					Urbanas	Distritais	Rurais	Total Escolas	Total Matr.	
	Nº	Matr.	Nº	Matr.						
1917	167	98.847	15	3.068	-	-	-	1.604	55.767	157.682
1918	176	101.129	31	5.439	637	794	164	1.595	61.421	167.989
1919	187	111.135	39	7.443	510	803	247	1.562	61.297	179.875
1920	197	121.699	52	10.056	414	792	377	1.583	57.872	189.627
1922	198	87.857	222	50.825	390	-	1.131	1.521	74.755	213.437
1923	199	93.716	358	72.097	-	-	-	1.563	81.073	246.886
1924	200	110.951	357	77.153	283	-	1.222	1.505	79.254	267.358
1925	275	169.486	326	48.224	-	-	-	1.318	63.039	280.749
1926	283	169.837	222	43.397	-	-	-	1.460	66.041	279.275
1927	294	177.237	217	40.321	468	-	1.160	1.628	72.927	290.485
1928	297	187.304	214	41.758	-	-	-	2.684	115.960	345.022
1929	297	191.320	213	46.181	585	-	2.203	2.788	149.393	386.894

Fonte: Relatório dos Presidentes do Estado de São Paulo. Anuários de Ensino (1922, 1926). Org. Victor Hugo Junqueira

Entre 1917 e 1929 há um crescimento de 145% no total de matrículas no ensino primário, todavia, se considerarmos que em 1918, o Anuário de Ensino apontava a existência de 480.164 crianças de 7 a 12 anos, mesmo sem computar o crescimento populacional do período, a expansão de matrículas até 1929 foi insuficiente para atender a todas as crianças.

Quando analisamos os dados das escolas isoladas rurais a campanha de alfabetização de 1928, cria mais de 1.000 escolas rurais no período, o que indica, em tese, um crescimento das matrículas na zona rural, ainda que as informações não diferenciem as

⁶² Não obtivemos dados para o ano de 1921. Entre 1922 e 1925 estão computados para os Grupos Escolares o Curso de nível Médio. A partir da reforma de 1920, as escolas isoladas passaram a ser classificadas em urbanas e rurais. Em alguns anos há pequena diferença de dados entre os Anuários e os Relatórios, nestes casos optamos por trabalhar com os dados dos relatórios, por considerarem como data final o mês de dezembro. Alguns Anuários apresentam dados de abril. Estes só foram considerados quando não havia os dados nos Relatórios.

matrículas em escolas isoladas urbanas e rurais. Também, cabe ressaltar a impossibilidade de verificar nas fontes pesquisadas o número de matrículas das escolas reunidas em zonas rurais.

De qualquer forma, a expansão percentual de matrículas em escolas isoladas em (167,8%), ou seja, superior ao crescimento percentual da matrícula total no ensino primário, evidencia que, se não há uma política que atenda a demanda por educação rural, por outro lado, não ocorre uma ausência total do Estado, em relação à educação rural.

A negligência ao atendimento a maioria da classe trabalhadora, impondo uma obrigatoriedade restringida, de acordo com a capacidade do Estado em ofertar a alfabetização inicial, evidencia que a expansão da escola rural não é dada pela hegemonia da economia agrícola ou pela concentração de pessoas no campo, mas pelo processo de afirmação de uma sociedade burguesa, ainda com baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas, na qual a migração de trabalhadores para a cidade – em um período de transição de uma sociedade agrário-exportadora para uma sociedade urbana e industrial - coloca a necessidade de difusão de conhecimentos mínimos em escrita, leitura e cálculo, e a neutralização do trabalhador à tendência de ação coletiva na classe social a qual pertence.

Este processo, em linhas gerais, tende a ser continuado na década de 1930, mas para confirmá-lo ou refutá-lo, é necessário analisar quais as mudanças provocadas pelas novas relações sociais e políticas que emergiram após a crise de 1929, pelo desenvolvimento técnico provocado pelo crescente processo de industrialização e intensificação do êxodo rural.

CAPÍTULO 2

ESTADO CENTRALIZADOR E EDUCAÇÃO RURAL NA CRISE DE HEGEMONIA DA ECONOMIA AGRÁRIO-EXPORTADORA

A crise econômica de 1929 provocou graves consequências na economia cafeeira paulista que até então representava o motor do desenvolvimento econômico do estado. A queda nos preços internacionais do produto afetou todo o complexo cafeeiro e contribuiu para as transformações políticas que culminaram na tomada do poder pela Aliança Liberal, tendo à frente Getúlio Vargas, e colocaram fim à hegemonia política do PRP no estado de São Paulo.

Os efeitos da crise e a posterior recuperação da economia marcam um período de “deslocamento do eixo dinâmico da acumulação, do setor agro-exportador para o industrial” (CANO, 1981, p. 59). Este movimento acelera o processo de urbanização e intensifica o desenvolvimento das forças produtivas, com implicações significativas na produção agrícola e nas relações sociais, tanto no campo como nas cidades.

Neste contexto, inevitavelmente, ocorrem mudanças na composição do bloco no poder e no interior dos aparelhos de Estado. Partindo dessas mudanças, as questões que se colocam para fins deste capítulo são: como as transformações produtivas e nas relações sociais de produção influenciam na política de educação rural no estado de São Paulo? Como o Estado burguês atua na educação rural em um período histórico marcado pela acentuação do êxodo rural e transição para uma economia urbano-industrial?

Continuando a linha de argumentação do capítulo anterior, analisaremos como a base econômica e social condicionou as políticas para a educação rural em São Paulo no período que se estende da década de 1930 até 1946. A opção por este recorte temporal justifica-se por ser um período de afirmação para uma economia urbano-industrial, mas ainda com predomínio da população rural. Além disso, com a centralização política do Governo Vargas, há uma forte instabilidade política, sendo o estado de São Paulo governado, na maior parte do período, por interventores federais.

Do ponto de vista educacional, este interstício abrange um amplo debate sobre as teorias pedagógicas, a reorganização a nível nacional dos aparelhos de Estado e das políticas educacionais (SAVIANI, 2008). No estado de São Paulo, especificamente, este íterim abrange a publicação do Código de Educação do Estado de São Paulo, aprovado em

1933, e que em suas linhas gerais, só foi alterado em 1947 com a promulgação da Consolidação das Leis de Ensino. Trata-se, portanto, de um momento histórico importante para compreendermos como o desenvolvimento das políticas de educação rural se articulam e refletem as relações de força presentes na sociedade.

2.1 – A crise de 1929 e a nova configuração do Estado Burguês

Desde o início da década de 1920, o sistema político sob hegemonia das práticas coronelistas e persistência das oligarquias rurais no exercício do poder, fomentava a insatisfação de setores da classe média urbana tradicional, que sem desejar a superação da ordem social da qual era, em certa medida beneficiária, ansiava por mudanças nos processos eleitorais.

A contrariedade às oligarquias rurais manifestava-se de forma mais violenta pelo movimento tenentista que contestava, sobretudo, a organização jurídica - política do Estado. Todavia, este movimento não tinha por finalidade a transformação das bases sociais, do qual é sintomático, por exemplo, a ausência de uma aliança com o operariado (SAES, 1984, FAUSTO, 1997).

Na sua superfície, a natureza da crise política dos anos de 1920 apresenta o desejo de superação dos limites da participação política, sem rupturas sociais. Esta crise arrasta-se ao longo da década, mas sem graves problemas a dominação política da elite cafeeira que, nos períodos eleitorais, fazia funcionar a máquina coronelista de arrecadação de votos, com a qual garantia a sua sustentação no poder.

Contudo, uma análise mais profunda da crise política, explicita as transformações na economia cafeeira após a Primeira Guerra Mundial. Sob efeitos da recuperação econômica dos países europeus e a retomada do comércio internacional, o Brasil se beneficiaria do aumento das exportações, o que estimulou a ampliação das áreas plantadas. No estado de São Paulo, por exemplo, entre 1918 e 1924 o número de pés de cafés passou de 828 milhões para 949 milhões (PRADO JÚNIOR, 2012).

Este crescimento da produção, contraditoriamente, reativa o problema da superprodução, presente na economia cafeeira desde o início do século XX, mas em um contexto histórico diferente, porque se, no final do século XIX e início do século XX, o Brasil detém o monopólio do produto, no pós-guerra, aumenta a concorrência de outros países, acarretando uma maior vulnerabilidade dos preços no mercado internacional (FAUSTO, 1997).

Em virtude desse cenário desfavorável, o governo paulista retoma⁶³ do governo federal política de valorização do café, criando em 1924 o Instituto de Café do Estado de São Paulo, com o objetivo de controlar o comércio, abrir novos mercados e financiar tanto a produção, como a retenção da safra (CARONE, 1978).

Esta política manteve os preços elevados, mas à custa de uma retenção cada vez maior de café, para os quais eram exigidos novos financiamentos para a sua estocagem. Em consequência, a alta dos preços estimulou novas plantações, elevando em 1930 para 1.155.000.000 o número de cafeeiros (PRADO JÚNIOR, 2012).

Assim,

Aparentemente a situação da lavoura era próspera: os altos preços do café prometiam larga margem de lucros. Prometiam apenas, porque efetivamente não se vendia e exportava senão uma parte da produção. O resto permanecia retido à espera de oportunidade que nunca chegará. O pior é que depois de alguns anos de funcionamento do plano, não havia mais como sair da situação artificial e precária que se criara. É na base de preços altos que se tinham contraído as dívidas da lavoura; era preciso, pois, mantê-los. E isto se tornará cada vez mais difícil, exigindo retenções que aumentavam de ano para ano, e portanto novas dívidas para o financiamento de uma produção que não era vendida (PRADO JÚNIOR, 2012, p. 235).

Essa situação de instabilidade, em um primeiro momento, não afetou diretamente a burguesia cafeeira, beneficiada pela política de valorização. O ônus dessas medidas recaiu sobre conjunto da população, sob as quais pesavam cada vez mais as dificuldades econômicas. Fausto (2007, p. 125) assinala que as emissões constantes de moeda para atender as compras do café, “acentuaram a tendência à elevação do custo de vida, na década de 1920”.

Esta realidade social, se por um lado, não mobilizou os setores da classe média, vinculada às oligarquias a se posicionarem contra os encargos da política agrarista, levando-as, quando no máximo, a buscar refúgio político no Partido Democrático (PD), por outro, ampliou a insatisfação dos setores da baixa classe média e do operariado por serem os mais atingidos pelos efeitos da inflação e pela repressão do Estado burguês (SAES, 1984).

Mas, é importante notar como demonstra Saes (1984) que em comum tanto classe média vinculada as oligarquias, como a baixa classe média apenas de forma

⁶³ A primeira política de valorização do café inicia-se em 1906 com o Convênio de Taubaté – acordo entre os estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul – que, entre outras medidas, estabeleceu preços mínimos de compra do excedente da produção pelo Governo Federal, a fim de elevar os preços do café exportado. Entre 1917 e 1920, ocorre a segunda política de valorização do produto, dessa vez, realizada por meio de empréstimo do governo federal ao governo paulista. Em 1922, o governo federal criou o Instituto de Defesa Permanente do Café, mas, logo em seguida, desinteressou-se pela política, motivando os paulistas a criarem o seu próprio instituto (CARONE, 1978).

embrionária teciam críticas às oligarquias, tendendo de forma geral a culpabilizar os “industriais desonestos” pela alta dos preços das mercadorias e dos aluguéis e, indiretamente, ao dirigirem suas reivindicações e demandas ao Estado - pela sua própria condição de classe não explorada diretamente pelos proprietários dos meios de produção – acabavam por questionar o bloco no poder.

Coube então ao operariado organizado a crítica mais profunda à hegemonia política construída desde o início da República. Com a fundação do Partido Comunista do Brasil (PCB) em 1922, os operários passaram a contar com um instrumento de luta política e ideológica que se opunha frontalmente a situação de arrocho salarial e as relações dominantes de poder.

A partir de 1928, o PCB buscando ampliar sua atuação junto aos trabalhadores impulsionou a formação do Bloco Operário e Camponês (BOC). Segundo De Decca (2004), o BOC tornou-se o principal partido eleitoral da classe operária definindo como estratégia política à revolução democrático-burguesa no país, o que inicialmente o aproximava de outros setores conservadores como o Partido Democrático na luta contra a hegemonia política do PRP. Neste movimento, há uma “transfiguração da luta de classes como combate às oligarquias e a suspensão do conflito capital e trabalho torna-se o eixo fundamental do campo dos conflitos” (DE DECCA, 2004, p. 106).

Entretanto, ainda segundo o autor, com o acirramento das lutas sociais do final da década de 1920, a prática política do BOC levou a um distanciamento do projeto de revolução democrático-burguesa, bem como afastou de si os setores que almejaram apenas a democratização das relações políticas (DE DECCA, 2004).

Justamente por transgredir as regras do jogo político, o BOC, indo além da mera atividade parlamentar e da luta eleitoral, tornou-se progressivamente um elemento incômodo tanto para o governo do Partido Republicano como para as várias tendências políticas da oposição. Esses momentos de transgressão às normas do jogo político, tais como arregimentação do operariado em torno dos sindicatos, a defesa intermitente das leis sociais e dos direitos políticos, a criação da Confederação Geral do Trabalho, as greves operárias de 1929, fizeram balançar todo o temário da revolução, obrigando as forças políticas a redefinirem suas posições com relação ao proletariado (DE DECCA, 2004, p. 105).

A classe operária marcou assim sua presença na luta política dos anos 1920, tornando-se inimiga comum tanto das oligarquias estabelecidas no poder, como das que buscavam a sua mera substituição, sem transformar as condições econômicas.

Essa posição das classes em luta foi alterada com o agravamento da crise econômica decorrente da quebra da bolsa de valores de Nova York em 1929, cujo efeito imediato no país, foi a redução nas exportações de café.

Com isso, apesar da vitória do PRP nas eleições presidenciais de 1930, utilizando-se dos velhos mecanismos da máquina eleitoral coronelista, a instabilidade política agravada pelos problemas econômicos da burguesia cafeeira abriu as fissuras do bloco no poder para uma nova organização do Estado burguês.

Não nos cabe aqui narrar os acontecimentos que levaram à ascensão da Aliança Liberal ao poder, tendo à frente Getúlio Vargas, para a qual há uma rica bibliografia⁶⁴. O que nos é fundamental é identificar nesse processo a reorganização do bloco no poder e como as contradições internas nos aparelhos de Estado atuam no direcionamento das políticas estatais.

Os episódios políticos de 1930 que culminaram na destituição do poder de Washington Luís foram conduzidos por um conjunto de oligarquias regionais (Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba) que não aceitaram a continuidade do PRP na presidência do país, com apoio de setores da classe média urbana e do aparelho militar do Estado (FAUSTO, 1997).

O resultado desse processo marca o fim do domínio político da oligarquia cafeeira que, desde Prudente de Moraes em 1894 – a exceção é o governo de Hermes da Fonseca (1910-1914)⁶⁵ – se alternavam no poder. Isto conduziu também à supressão da burguesia cafeeira como fração hegemônica do bloco no poder, mas sem repercutir de modo imediato na conquista da hegemonia por outra fração.

Dessa forma,

O Governo de Getúlio Vargas teve então de se movimentar dentro de uma complicada trama de conciliações efêmeras entre interesses conflitantes. Nenhum dos grupos participantes dos mecanismos de poder – as classes médias, os setores agro-exportadores, a indústria e os interesses bancários – foi capaz de estabelecer sua hegemonia política e de representar seus interesses particulares como sendo interesses gerais da nação (DREIFUSS, 1987, p. 22).

⁶⁴ Neste trabalho utilizamos como fontes principais Carone (974), Fausto (1997) e De Decca (2004).

⁶⁵ Hermes da Fonseca (1855 – 1923) militar. Foi eleito presidente da República derrotando Rui Barbosa, que tinha como candidato a vice-presidente Manuel Joaquim de Albuquerque Lins (então presidente do Estado de São Paulo). A vitória de Hermes da Fonseca ocorreu devido ao seu prestígio militar, apoio entre setores urbanos, mas também a apoio de estados como Minas Gerais, que indicou como candidato a vice-presidente Venceslau Brás (LEMOS, 2010).

Nesse sentido, é que o golpe de 1930 origina um Estado de Compromisso, expressão que representa a complexidade de um bloco no poder no qual nenhuma das frações de classe consegue impor o seu domínio político.

A revolução de trinta quebrou o monopólio oligárquico do poder político, mas não representou a conquista da hegemonia política pela burguesia industrial nascente. O Estado pós-oligárquico corresponde antes a uma composição política que relaciona as categorias sociais de Estado – inicialmente os tenentes, depois a burocracia e as forças armadas, - as oligarquias e a burguesia industrial nascente (SAES, 1984, p. 84).

Na mesma direção, Fausto (1997, p. 141 e 142) afirma que o “Estado de compromisso” além do “reajuste nas relações internas da classe dominante”, cuja unidade era garantida pelo Exército, representou uma nova organização do Estado caracterizado “pela maior centralização, o intervencionismo ampliado e não restrito apenas à área do café”, e a racionalização no uso de fontes naturais demandadas pelo capitalismo internacional.

Ademais, o Estado continuou a exercer o papel de “desorganizador político da classe operária, reprimindo duramente a vanguarda e suas organizações partidárias” (FAUSTO, 1997, p. 140) buscando atraí-las para o seu campo de controle.

A formação de um “Estado de compromisso” implicou, assim, em complexas relações políticas e econômicas, na qual a reprodução do próprio sistema dependeu de inúmeras concessões às diferentes frações de classe dominante e a submissão do proletariado ao poder central.

Em que pese a política econômica do governo Vargas ter como objetivo central a criação de condições favoráveis ao processo de industrialização, ela não deixou de atender os interesses dos cafeicultores paulistas, queimando estoques de café para sustentar o principal produto da economia brasileira, da mesma forma que incentiva a diversificação agrícola respondendo a necessidade das oligarquias desvinculadas da cafeicultura (FAUSTO, 1997).

Cabe notar que, conforme aponta Saes (1984, p. 83), a despeito da burguesia industrial não ter sido o agente político da revolução de 1930, a nova organização do Estado “criou as condições institucionais indispensáveis à aceleração do processo de industrialização periférica e ao desabrochar de uma nova classe dominante”.

A materialidade dessas relações no âmbito do sistema político define para Saes (1984) a dupla natureza do Estado populista, de um lado um Estado criador de uma burguesia industrial, por meio de uma política intervencionista e industrializante, e de outro um Estado

mediador, mantendo uma base social urbana de apoio, regulamentando o conflito capital-trabalho, integrando o operariado a sua política e impedindo-o de uma atuação autônoma.

Em suma, a organização do Estado burguês que emerge após a década de 1930 representa a expressão política de um novo bloco no poder que, sem embargo de possuir uma fração hegemônica, adota uma política industrializante, sem romper com interesses das oligarquias rurais, preservando a estrutura fundiária e as relações de trabalho no campo.

Esta nova configuração do Estado burguês acarretou mudanças significativas nas políticas estaduais. Na prática, com a tomada do poder pela Aliança Liberal ocorreu a substituição da autonomia federativa dos estados pela centralização política e intervencionismo militar do governo central.

No estado de São Paulo, o fim da hegemonia política do PRP abriu novas possibilidades de ascensão ao poder pelos grupos dissidentes, o PD por ter apoiado a Aliança Liberal colocava-se como candidato natural para ocupar o executivo estadual. Porém, a opção de Vargas foi pelos tenentes, nomeando João Alberto Lins de Barros⁶⁶, como interventor estadual.

Apesar do discurso de unidade, a nomeação de um tenente desagradou o PD, que foi compensado na formação do secretariado. Na tentativa de assegurar o Estado de compromisso no plano estadual, Vargas acabou compondo um governo marcado pela desconfiança interna, críticas e articulações políticas pelos diferentes grupos: tenentes⁶⁷, democratas e republicanos (CARONE, 1974), cujo corolário foi a nomeação de uma sucessão de interventores federais⁶⁸.

Em 1932, os conflitos internos entre os diferentes grupos pelo controle do Estado levaram a oligarquia rural paulista – em uma aliança entre as oligarquias do PD e PRP – a confrontarem militarmente o governo federal contra o intervencionismo tenentista.

⁶⁶ João Alberto Lins de Barros (1897-1955) uma das lideranças do movimento tenentista no processo político que levou a Aliança Liberal ao poder em 1930. Foi interventor federal em São Paulo entre 1930 e 1931 (MAYER, 2010d).

⁶⁷ O movimento tenentista se articulou nacionalmente a partir de fevereiro de 1931 no Clube 3 de outubro. Em São Paulo, em novembro de 1930 é formada pelas lideranças tenentistas Miguel Costa e pelo interventor João Alberto um organização denominada *Legião Revolucionária de São Paulo* com o objetivo de ampliar a base de apoio dos tenentes e assegurar o controle do governo estadual. O manifesto da Liga foi redigido por Plínio Salgado e entre os membros da comissão central da Legião estava Sud Mennucci (CARONE, 1974).

⁶⁸ Entre 1930 e 1935 são nomeados oito interventores federais para o estado de São Paulo: João Alberto Lins de Barros (25/11/1930 a 25/07/1931); Laudo Ferreira Camargo (25/07/1931 a 13/11/1931); Manuel Rabelo (13/11/1931 a 07/03/1932); Pedro Manuel de Toledo (07/03/1932 a 02/10/1932); Herculano de Carvalho e Silva (02/10/1932 a 06/10/1932); Valdomiro Castilho de Lima (06/10/1932 a 27/07/1933); Manuel Cerqueira Daltro Filho (27/07/1933 a 21/08/1933) e Armando Salles de Oliveira (21/08/1933 a 11/04/1935) (ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012).

A derrota dos paulistas no conflito, não resultou em um distanciamento do poder. A reintegração das oligarquias ao seu círculo político ocorre já em 1933 com a nomeação, para interventor do estado, de Armando Salles de Oliveira⁶⁹ – “elemento de confiança do P. Democrático, que antes de assumir a interventoria do Estado (21/08/1933) visita cordialmente Vargas, ouve deste a confissão que entrega o governo aos revolucionários de 1932” (CARONE, 1974, p. 326).

Armando Salles de Oliveira permaneceu como interventor até 1935, até ser eleito governador pelo Partido Constitucionalista⁷⁰ na eleição indireta realizada pela Assembléia Constituinte em 1935. No entanto, a permanência do Partido Constitucionalista à frente do governo estadual apresentou uma curta duração pois, em 1937, com o golpe de estado executado por Vargas que impôs, por meio de uma nova Constituição, o Estado Novo ditatorial, retomou-se a nomeação de interventores nos estados (CARONE, 1974).

No estado de São Paulo, durante a maior parte de período de vigência do Estado Novo, o governo é ocupado por dois interventores: Adhemar de Barros⁷¹ (1938-1941) e Fernando de Sousa Costa⁷² (1941-1945); ambos ligados ao PRP, partido que Vargas procurava integrar no seu círculo de alianças, mantendo assim o controle sobre a principal área econômica do país.

Os anos que sucedem ao fim da hegemonia política do PRP mostram-nos um cenário de instabilidade e redução da autonomia do governo paulista, em face da centralização e intervencionismo do governo Federal, mas que, ao mesmo tempo, procurava mediar os conflitos locais, sobretudo entre as oligarquias rurais desejosas de um retorno ao passado.

⁶⁹ Armando Salles de Oliveira (1887-1945) engenheiro civil e empresário. Filiado ao Partido Democrático foi nomeado interventor federal em 1933, elegeu-se governador em 1935, afastando-se do cargo em 1936 para concorrer à presidência da República. Com o golpe de Estado em 1937, ficou preso em regime domiciliar um ano e depois foi exilado na França, Estados Unidos e Argentina. Retornou ao Brasil em abril de 1945 vindo a falecer um mês depois (CARONE, 1974).

⁷⁰ Partido fundado em 24 de fevereiro de 1934 e extinto 2 de dezembro de 1937 com a instauração do Estado Novo. O Partido Constitucionalista foi formado pela fusão do PD com dissidências do PRP e agregação de outros agrupamentos políticos, como a Federação dos Voluntários e a Liga de Defesa Paulista (CARONE, 1974; RAMOS, 2010).

⁷¹ Adhemar Pereira de Barros (1901 – 1969) Formado pela Faculdade de Medicina da Universidade do Rio de Janeiro, em 1923, complementou os estudos na Universidade Popular de Berlim. Ingressou na política em 1934, elegendendo-se para Assembléia Constituinte pelo PRP. Após isto, fez carreira política exercendo diversos cargos, por diferentes partidos, interventor federal (1938-1941), governador do Estado de São Paulo em dois mandatos (1947-1951 e 1963-1966) e prefeito de São Paulo (1957-1961). Além disso, candidatou-se a presidente da República nas eleições de 1955 e 1960, sem obter êxito (MAYER, 2010a).

⁷² Fernando de Sousa Costa (1886-1946) Engenheiro Agrônomo pela Escola Superior de Agricultura Luís de Queiroz em 1907. Elegeu-se prefeito de Pirassununga em 1912, permanecendo no cargo por 15 anos, ligado ao PRP foi nomeado, após o golpe de Estado de 1937, ministro da agricultura, cargo que exerceu até 1941, quando foi nomeado interventor federal em São Paulo (PANTOJA, 2010).

Saes (1984, p. 100) explica que, mesmo mantendo um “compromisso político” com as oligarquias rurais, o acesso cada vez mais limitado dos grupos agromercantis às estruturas do Estado não impediu que estes “lutassem contra as forças políticas da industrialização pela monopolização dos instrumentos da política econômica do Estado”.

Diante dessa tensão constante, ora aberta, ora implícita, a estratégia do Governo Vargas foi não romper relações com os partidos e grupos tradicionais, preservando-os, em um primeiro momento, sob o controle dos tenentes e depois promovendo novas lideranças políticas, como foi o caso de Armando Salles de Oliveira e Adhemar de Barros, com capacidade de amenizar os conflitos e executar a política industrializante.

Resumidamente, o Estado burguês sem deixar de atuar na defesa dos interesses dos cafeicultores⁷³, desenvolve uma política econômica que intensifica a tendência industrializante do estado de São Paulo, levando a cabo a superação da economia agrário-exportadora pela economia industrial já em fins da década de 1930.

2.2 – A transição para a economia urbano-industrial e as relações de trabalho no campo.

Os problemas da economia cafeeira provocados pelo aumento dos estoques, que se acumulavam desde a retomada da política de valorização em 1924, agravaram-se com a crise financeira internacional de 1929. A queda no preço do produto⁷⁴ e no afluxo de capitais estrangeiros afetou o conjunto da economia nacional (PRADO JÚNIOR, 2012).

No estado de São Paulo, principal área produtora, os efeitos imediatos da crise foram o endividamento dos fazendeiros com os bancos, a redução no ritmo da marcha expansionista para o oeste (MONBEIG, 1984) e a redução dos salários dos trabalhadores agrícolas (CARONE, 1974).

De acordo com um depoimento da época, o trato por mil pés de café varia de 300\$ a 600\$000, em 1929; baixa para 150\$ a 300\$ (zona Sorocabana), em 1930-1931, chegando até 100\$-180\$ (zona Paulista). O trabalhador braçal, que ganha em média de 5\$ a 7\$000, passa de 2 a 6\$000 por dia. Além disso, os fazendeiros dão menos oportunidade de trabalho aos seus empregados, permitindo-lhes, no entanto, o plantio de cereais nas ruas de café. Como

⁷³ Entre as medidas adotadas pelo Governo Vargas estão a compra de estoques de café, proibição de plantio de novas lavouras; queima do produto (cerca de 78 milhões de sacas entre 1931 e 1944); prolongamento e cancelamento das dívidas dos cafeicultores (CARONE, 1974).

⁷⁴ Segundo dados sistematizados pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), em 1928 o Brasil exportou 69.701,00 milhões de libras esterlinas em café, em 1930 as exportações reduziram-se a 41.179,00 milhões. Nos anos seguintes, a trajetória de queda permaneceu chegando a 14.892 milhões em 1939. No entanto, a quantidade de sacas de 60 Kg exportada na década de 1930 manteve-se nos mesmos patamares do final da década de 1920. No quinquênio 1925-1929 foram exportados 70.510 milhões de sacas de café, já no quinquênio 1930 – 1934 as exportações alcançaram 74.680 milhões de sacas de 60 kg (IPEADATA, 2016).

consequência a queda real dos salários é mais profunda e trágica, o que leva muitos deles a abandonar o campo pela cidade (CARONE, 1974, p. 26).

Todavia, se estes efeitos sobre a cafeicultura foram, mesmo que lentamente amenizados pelas políticas governamentais, a longo prazo, a transição da economia agrário-exportadora para uma economia urbano-industrial, impôs uma série de modificações no campo paulista, tanto na produção como nas relações de trabalho.

Efetivamente, a quebra financeira dos fazendeiros não acarretou mudanças significativas na estrutura fundiária, que permaneceu concentrada, sobretudo em “municípios apenas tocados pelo povoamento, como Pereira Barreto e Andradina, onde as propriedades de mais de 1000 alqueires predominavam, cobrindo 88% e 77%, respectivamente, da superfície total das propriedades agrícolas (1939-1940)⁷⁵ (MONBEIG, 1984, p. 212).

Contudo, as dívidas decorrentes dos baixos preços do café levaram os grandes proprietários a vender as matas que possuíam como reserva de valor ou pequenas parcelas de terras aos colonos, “que tinham sofrido menos que seus patrões com a crise e que podiam adquirir reduzidos lotes de terra virgem, vendidos a preços acessíveis” (MONBEIG, 1984, p. 117).

Uma segunda alternativa executada pelos cafeicultores foi a diversificação da produção, seja pelo aproveitamento das áreas já ocupadas, seja nas áreas de expansão agrícola. Segundo Monbeig (1984), o algodão, a cana-de-açúcar e a criação de gado foram os principais produtos que passaram a concorrer com o café na ocupação das terras paulistas.

Carone (1974) argumenta que a expansão da cultura algodoeira no Estado de São Paulo a partir de 1930, soluciona parte do impasse, gestado pela crise do café e beneficia-se pela transferência de parte dos capitais, instalação e da mão-de-obra.

As tabelas a seguir (Tabela 3 e Tabela 4) exibem a evolução da produção e a área plantada das principais culturas agrícolas no Estado de São Paulo entre 1931 e 1950.

⁷⁵ De acordo com dados da Estatística Agrícola e Zootécnica referente aos anos de 1939/1940, no estado de São Paulo, havia 428 propriedades com mais de 1.000 alqueires que representavam 0,25% do total e dominavam 20,06% da área agrícola do estado. No outro extremo, as propriedades com até 10 alqueires totalizavam 88.498 unidades que correspondiam a 51,92% do total de propriedades e ocupavam 7,48% do território (SÃO PAULO, 1942, p. 409).

Tabela 3 – Produção agrícola (em toneladas) no Estado de São Paulo (1931, 1940 e 1950)

Culturas Agrícolas/Ano	1931	1940	1950	Var. % (1931-1950)
Arroz	453.939	207.830	992.772	118,70%
Café	774.528	614.058	469.229	-39,42%
Cana - de - açúcar	1.134.420	2.708.000	6.913.524	509,43%
Feijão	201.182	83.265	177.421	-11,81%
Laranja	366.840	480.000	157.425	-57,09%
Mandioca	453.500	329.617	812.453	79,15%
Milho	1.111.584	601.077	1.262.451	13,57%
Algodão	27.283	1.024.589	610.053	2.136,02%
Total	4.523.276	6.048.436	11.395.328	151,93%

Fonte: IBGE/ Ipeadata. Org. Victor Hugo Junqueira

Tabela 4 – Área colhida (hectares) no Estado de São Paulo (1931, 1940 e 1950)

Culturas Agrícolas/Ano	1931	1940	1950	Var. % (1931-1950)
Arroz	313.970	162.532	648.150	106,44%
Café	2.087.960	1.228.116	1.406.613	-32,63%
Cana-de-açúcar	20.010	69.436	145.643	627,85%
Feijão	173.500	277.548	245.441	41,46%
Laranja	24.300	40.500	16.859	-30,62%
Mandioca	18.560	44.933	45.007	142,49%
Milho	876.220	481.067	873.089	-0,36%
Algodão	41.632	1.416.482	1.256.031	2.916,98%
Total	3.558.083	3.722.554	4.638.783	30,37%

Fonte: IBGE/ Ipeadata. Org. Victor Hugo Junqueira

Os dados da produção e da área colhida evidenciam a redução na produção e área colhida de café, por outro lado há uma forte expansão da cultura algodoeira na década de 1930, seguida de uma tendência de retração na década seguinte.

A expansão da produção de algodão está diretamente relacionada à crise do café e ao aumento da demanda para exportação durante a Segunda Guerra Mundial, tanto que após 1945 a produção já apresenta uma queda sensível (GONÇALVES; GONÇALVES, 2008).

Além disso, é importante destacar que, apesar dos esforços do Instituto Agrônomo de Campinas (IAC) na década de 1930, objetivando a melhoria no tipo de algodão e na qualidade da fibra, cujos efeitos tornam-se mais significativos nas décadas seguintes, a expansão da produção de algodão ocorre, sobretudo, pela incorporação de novas áreas, visto que a marcha de ocupação do território paulista ainda não havia sido concluída (CARONE, 1974; MONBEIG, 1984).

A cana-de-açúcar, por sua vez, que até a década de 1930 ocupava áreas impróprias para o café, tanto em pequenas, como em grandes propriedades, a partir da década de 1930 - incentivado pela política do Instituto de Açúcar e do Alcool (IAA) criado em 1933 pelo governo federal visando controlar o mercado e estimular a melhoria do produto - passa a substituir o café em áreas tradicionais, concentrando-se em grandes fazendas com grau elevado de capitalização (CARONE, 1974).

Outras culturas, como arroz, mandioca, feijão e milho apresentaram redução na produção e na área colhida, entre os anos de 1931 e 1940, possivelmente, pela expansão do algodão e, no caso específico do feijão e do milho, por serem consorciadas à produção de café (CANO, 1981); mas, no período seguinte (1940-1950) estimuladas pela expansão da fronteira agrícola e pelo crescimento da demanda por alimentos pela população urbana voltaram a crescer. Contudo, ao contrário da produção canavieira, estas culturas agrícolas foram desenvolvidas por pequenos proprietários subcapitalizados, que se inseriam cada vez mais no mercado pela via da comercialização do excedente (MONBEIG, 1984; CANO, 1981).

A diversificação da produção agrícola propiciou um crescimento do total da produção agrícola no estado de São Paulo. Considerando apenas as culturas disponíveis na tabela 3 a produção passou de aproximadamente 4,5 milhões de toneladas em 1931 para 11,3 milhões em 1950, incorporando cerca de 1 milhão de hectares (Tabela 4).

Desse modo, a continuidade da “marcha para o oeste” articulada com o desenvolvimento técnico aplicado no campo favoreceu o aumento da produção agrícola. Os dados sistematizados por Camargo (1957) mostram que, entre 1920 e 1940, o número de estabelecimentos agrícolas no estado de São Paulo elevou-se de 80.921 para 252.615. Neste período, segundo o autor, também cresceu o número de estabelecimentos que utilizavam instrumentos agrários (arados, grades, semeadeiras, cultivadores, ceifadeiras e tratores) passando de 16,9% em 1920 para 48,3% em 1940. Ainda assim, em 1940, o número de tratores (1.410 unidades) era irrisório, considerando-se o número de estabelecimentos agrícolas, o que representava 1 trator para cerca de 179 estabelecimentos.

Essas condições indicam uma intensificação paulatina das relações capitalistas de produção no campo, que diretamente alteraram as relações de trabalho. O colonato, regime dominante de trabalho dominante na cafeicultura, cede espaço para outras relações de exploração do trabalho como o arrendamento, a meação e a parceria, sobretudo, com a expansão da produção algodoeira, cuja produção dura alguns meses e não exige a imobilização de capitais (MONBEIG, 1984).

A meação, a parceria e o arrendamento constituem-se formas de apropriação do resultado da força de trabalho do proletário rural, expresso na forma de renda da terra em produto ou em dinheiro, pela classe social que detém o domínio privado da propriedade da terra. Em outras palavras, o trabalhador – despossuído dos meios de produção - para garantir a sua reprodução e da família por um período determinado, coloca sua força de trabalho em movimento para produzir uma mercadoria, que será entregue diretamente ou na forma de dinheiro ao proprietário da terra.

Pierre Monbeig (1984, p. 286) mostra que os contratos de meação ofereciam riscos aos fazendeiros, que adiantavam os instrumentos de trabalho, insumos para a produção e estavam sujeitos ao declínio dos preços ou baixa produção. Entretanto, “esses inconvenientes não são muito pesados, em face da vantagem obtida pelo fazendeiro que, além de lucrar com a cultura do algodão, irá receber na expiração do contrato, uma pastagem preparada”.

Além disso, a meação desobrigava ainda o fazendeiro do pagamento de valores fixos e proporcionais, como ocorria no colonato, constituindo, assim, uma alternativa a venda de parcelas da propriedade e a preparação da terra sem grandes dispêndios de capitais, especialmente, nos limites da fronteira agrícola.

Isso explica a importância desta relação de trabalho no campo a partir da década de 1930. A Estatística Agrícola e Zootécnica de 1939-1940 mostra que o número de arrendatários alcançava 64.889 trabalhadores, dos quais 33.628 pagavam o arrendamento em dinheiro e 31.261 em produtos.

A expansão da cultura algodoeira e o advento de novas relações de trabalho, concomitante com a restrição à entrada de imigrantes pela Constituição de 1934 reduziu a oferta de trabalhadores para a cafeicultura, contra a qual bradavam constantemente os fazendeiros. O Jornal Correio Paulistano, na década de 1930, publicou uma série de notícias dando voz à reclamação dos fazendeiros. Na edição de 31 de agosto de 1935, por exemplo, o Correio Paulistano trazia a manchete “Ameaçada de desaparecimento, em consequência da falta de braços, a lavoura cafeeira do Estado”. Nesta edição, Francisco Junqueira, fazendeiro,

na região de Ribeirão Preto, que ocupava a Secretaria de Agricultura de São Paulo argumentava que:

a “incoerência dos actuaes governantes aconselhando o desenvolvimento da polycultura, e principalmente da cultura algodoeira, sem se lembrarem que o braço para essa cultura tem que sahir forçosamente da lavoura cafeeira”
 Uma das principais causas da falta de braços para a lavoura cafeeira foi a pouca dificuldade que os colonos, portanto, parte integrante do braço agrícola, encontraram no financiamento para levar a efeito a sua cultura. Atrahidos pela facilidade dos recursos que lhes eram offerecidos pelo officialismo à cultura do algodão, os trabalhadores agrícolas abandonam e vão abandonando as fazendas de café, em busca de terrenos que lhes são facilmente arrendados (CORREIO PAULISTANO, 31/08/1935, p. 1).

Contudo, cabe destacar que o colonato continuou a ser o regime hegemônico, o mesmo documento, indica que nas áreas rurais dos municípios paulistas havia 204.916 colonos, 135.885 camaradas⁷⁶ e 621.349 enxadas⁷⁷ que compunham uma reserva de trabalho importante – formada por crianças, jovens e mulheres – a ser explorada nos momentos de maior demanda por trabalho na produção.

A presença dessas relações de trabalho exprime as diferentes formas de capitalização dos fazendeiros, seja pela extração da renda em dinheiro ou produtos, ou pela exploração da mais-valia absoluta de camaradas.

É necessário apontar que o avanço dessas relações capitalistas de produção no campo modificou as próprias relações pessoais entre fazendeiros e pequenos sitiantes “o paternalismo do ‘patrão’ para com seu ‘cliente’ passou a ser substituído pelas relações de negócios do modesto sitiante com o comerciante ou com o industrial” (MONBEIG, 1984, p. 241) refletindo em certa medida o fortalecimento do domínio da finança sobre a agricultura.

Não há dúvidas de que essas condições são resultantes das transformações nas relações sociais de produção e a superação de uma economia agrário-exportadora pela economia urbano-industrial. Todavia, não se pode imputar à gênese da industrialização um fenômeno pós-crise de 1929.

Cano (1981) aponta que em 1929, São Paulo já era responsável por 37,5% da produção industrial brasileira. Nas décadas seguintes, favorecida por uma nova conjuntura política, há uma intensificação do processo de industrialização que se concentra no estado. Os dados da produção da indústria de transformação revelam, por exemplo, que a taxa de

⁷⁶ Segundo Priori et al. (2012), os camaradas eram trabalhadores que recebiam por tempo de trabalho (diaristas ou mensalistas), geralmente, utilizados para fiscalização do serviço, ou da realização de serviços, como carroceiros, tratoristas ou ensacadores.

⁷⁷ No relatório da Estatística agrícola e zootécnica os “enxadas” são definidos como “os indivíduos capazes de trabalho agrícola.

crescimento para o Estado de São Paulo para o período 1919-1939 e 1939-1949 foram, respectivamente, de 7,0% e 9,8%, superior às taxas nacionais de 5,7% e 7,8% para os períodos assinalados.

Esta expansão industrial favoreceu o crescimento do emprego urbano que, em São Paulo, alcançou taxas anuais de 4,5% entre 1920 e 1940, e de 4,8% para o período de 1940 a 1950, que representaram para o último interstício crescimento superior ao crescimento populacional (CANO, 1981).

Isso acarretou uma mudança na distribuição da PEA a partir da década de 1940, cujas tendências centrais foram a redução na participação percentual do setor primário e crescimento do setor secundário e terciário (Tabela 5), acompanhada pela diminuição absoluta e percentual da população rural (Tabela 6).

Tabela 5- Distribuição da População de 10 anos e mais por setores da PEA em São Paulo (1940 e 1950).

Setores PEA	1940		1950	
	Nº Absoluto	%	Nº Absoluto	%
Primário	1.551.813	56,0	1.493.868	43,5
Secundário	428.478	15,4	801.325	23,3
Terciário	792.655	28,6	1.139.778	33,2
Total da PEA	2.272.946	100	3.434.941	100

Fonte: Gonçalves (1989). Org: Victor Hugo Junqueira.

Tabela 6 - Distribuição da População por local de residência em São Paulo (1940 e 1950).

	1940		1950	
	Nº Absoluto	%	Nº Absoluto	%
População Rural	4.012.205	55,8	4.262.435	46,6
População Urbana	3.168.111	44,2	4.871.988	53,4
População Total	7.180.316	100	9.134.423	100

Fonte: Os dados da população urbana e rural foram retirados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE, disponíveis em IPEADATA. Org: Victor Hugo Junqueira.

O êxodo rural tornou-se, assim um fenômeno concreto, potencialmente crescente em face da oferta de empregos no setor secundário e terciário. Segundo Gonçalves (1989) a década de 1940 foi a única na qual o setor secundário superou o setor terciário em geração de novos empregos. Nesse sentido, se não é possível afirmar que há uma migração do trabalhador rural direto para a indústria, igualmente, não se pode negar que, nesse contexto histórico, é o processo de industrialização e a consequente urbanização que dinamizam a expansão do setor terciário.

De qualquer modo, do ponto de vista dos conflitos no interior da classe dominante, a migração dos trabalhadores coloca em lados opostos os interesses dos fazendeiros e dos industriais pois, enquanto os primeiros clamam por “braços para a lavoura”, para a burguesia industrial a ampliação da força de trabalho disponível é um fator necessário para regulação/rebaixamento dos salários.

Há que se considerar também que não é apenas a oferta crescente de empregos que atrai a população rural para as cidades. Os progressos técnicos na agricultura, apesar de modestos (apenas 20,8% dos municípios paulistas usavam, por exemplo, arados em 1952) e as péssimas condições de trabalho e remuneração, também constituem fatores de expulsão dos trabalhadores do campo (CAMARGO, 1957).

Como descreve uma nota no Correio Paulistano na edição de 29 de janeiro de 1940,

Não estão apenas nas seduções do urbanismo, nem na severidade actual das leis de imigração, as causas responsáveis pela carência, cada vez mais acentuada, de braços para a lavoura brasileira. Ao lado daqueles fatores, que a nossa imprensa, em sua grande maioria, costuma indigitar como sendo os únicos operantes, existe também um outro que não menos digno de levar em conta. É o que diz respeito á remuneração do trabalhador agrícola (CORREIO PAULISTANO, 29/01/1940, p. 4).

Os dados levantados por Camargo (1957, p. 81 e 82) mostram que em São Paulo, apesar dos “salários agrícolas médios serem os “mais elevados do país (em 80% dos municípios o salário médio situa-se entre Cr \$21,00 e Cr \$40,00 diários), ficam os mesmos abaixo dos salários mensais pagos pela indústria (Cr \$ 1.224,00 em 1951)”.

O autor aponta ainda que a regularidade dos salários industriais, sua evolução em comparação ao custo de vida, combinado com as melhores condições de assistência sanitária e educacional “são elementos de irresistível tentação para o desamparado operário da agricultura” (CAMARGO, 1957, p.82).

O crescente êxodo rural e alterações nas relações de trabalho no campo apresentam-se assim como elementos importantes do processo de consolidação da hegemonia da economia urbana e industrial em um momento político de conflitos entre as frações de classes dominantes, no qual o Estado exerceu um papel fundamental para organizar o bloco no poder e desarticular as ações dos trabalhadores, tentando submeter suas organizações ao seu controle político.

A partir desse contexto econômico e político é que analisaremos como as contradições políticas, cujos conflitos perpassam pelos próprios aparelhos de Estado, repercutem nas políticas de educação rural no estado de São Paulo.

2.3 – O ruralismo pedagógico e a política educacional para o campo

Nas seções anteriores, argumentamos que a vitória política da Aliança Liberal em 1930 significou a composição de um novo bloco no poder, sem domínio de uma fração hegemônica, constituindo, dessa forma, um Estado de compromisso que, apesar de viabilizar uma política de industrialização, não excluiu as oligarquias rurais do poder.

No Estado de São Paulo, os embates entre oligarquias rurais e tenentes marcam um período de forte conturbação política, nos quais a sucessão de interventores federais é, ao mesmo tempo, causa e reflexo da instabilidade. Esta situação implicou em alternância frequente de ocupantes da função de Diretor Geral de Ensino⁷⁸ e na descontinuidade das políticas educacionais.

Nas décadas de 1930 e 1940, o cargo de Diretor Geral de Ensino de São Paulo é ocupado por importantes nomes do pensamento educacional brasileiro, como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Sud Mennucci e Almeida Júnior que, quanto à educação rural, especificamente, se distinguiam em dois grupos “os defensores da ruralização do ensino e dos partidários da escola comum” (SOUZA; ÁVILA, 2014, p. 16).

Nesse período, a crise da cafeicultura, a restrição à entrada de imigrantes e o deslocamento de trabalhadores para áreas urbanas fortalecem o discurso de um ruralismo pedagógico, manifestação no campo educacional da luta pela conservação do ideário do agrarismo em decadência, cuja fixação do homem no campo é necessária às oligarquias rurais. No entanto, a presença de ruralistas, como Sud Mennucci, no alto escalão da burocracia do Estado em alguns períodos, não é suficiente para torná-la uma política estatal hegemônica.

⁷⁸ Segundo Ávila (2013, p. 79) na gestão de Lourenço Filho (27 de outubro de 1930 a 23 de novembro de 1931), a “Secretaria do Interior foi transformada em Secretaria da Educação e Saúde Pública (Decreto n. 4.917, de 3 de março de 1931) e a Diretoria Geral da Instrução Pública passou a denominar-se Diretoria Geral do Ensino”.

Souza e Ávila (2014) ao analisarem os embates entre as concepções dos ruralistas, que defendiam uma escola específica com professores com formação específica para o campo, e os liberais, que advogavam uma escola comum para o campo e para a cidade, concluíram que no estado de São Paulo,

coexistiram, nos anos 1930 e 1940, dois tipos de escola primária rural: as escolas isoladas e grupos escolares localizados na zona rural, cujo programa era o mesmo das escolas urbanas, e as escolas isoladas e grupos escolares típicos rurais, com uma organização de ensino de caráter vocacional agrícola. [...]

Na realidade, a manutenção desses dois modelos pode ser vista como conciliação de posições em disputa. O ruralismo escolar, apesar do número de adeptos e das estratégias bem sucedidas de divulgação de seu ideário, não conseguiu impor-se como representação dominante e capaz de nortear as políticas públicas para a educação rural. Dessa maneira, ela teve que compartilhar com outras posições a configuração do ensino público (SOUZA; ÁVILA, 2014, p. 29).

Nesta perspectiva, defendemos que a coexistência dos dois modelos representa as contradições internas dos aparelhos de Estado, produto e reflexo, dos conflitos políticos inerentes a um Estado de compromisso que, de um lado, atua para a continuidade da política de alfabetização inicial e formação nacionalista para “inserção civilizacional” adequada a política de industrialização e promoção de relações sociais capitalistas e, de outro, responde aos interesses de latifundiários de preservação da força de trabalho no campo, mas projetando para um novo patamar do desenvolvimento das forças produtivas, materializando-se em propostas de uma formação mais instrumental para o trabalho no campo.

Portanto, apesar da defesa da escola comum e da especificidade da escola rural constituírem posições antagônicas no debate educacional, para fins não imediatos de reprodução da qualificação da força de trabalho, essas posições podem ajustar-se, não acarretando problemas no direcionamento das políticas de expansão da educação rural.

Nisto encontra-se a força e os limites da proposta de ruralização do ensino de Sud Mennucci pois, se de um lado, o ruralismo pedagógico atende aos interesses das oligarquias em crise que demandavam força de trabalho, uma vez que a proposta de Mennucci visava:

[...] dois alvos imediatos e importantíssimos a alcançar: destruir o preconceito que marca os labores agrícolas com o ferrete infamante, rehabilitando e enobrecendo o conceito fundamental do valor do trabalho no espírito da massa popular; preparar ao mesmo tempo, essas massas para que saibam realizar um trabalho eficiente e rendoso pelos métodos que exige a luta comercial (MENNUCCI, 1932, p. 127).

Por outro, a ruralização do ensino, como meio de fixação do homem ao campo, em detrimento da própria educação, não corresponde aos objetivos da classe média urbana, de setores da burguesia e do próprio Estado burguês que, desde a década de 1920, colocava a necessidade da expansão da alfabetização.

No extremo, Mennucci defendia:

mil vezes o analfabetismo completo, integral, absoluto do que a cartilha e o ensino que desambientam e destroem as energias moças do campo. Ou nós lhe damos o ensino e a educação de que ela precisa ou tenhamos a coragem simples e estoica de não lhe dar nada. Antes nada, do que veneno (MENNUCCI, 1932, p. 53 e 54).

Diferente das outras reformas que enfatizavam reduzir o analfabetismo nas áreas rurais, a proposta de Sud Mennuci objetivava, antes de qualquer coisa, levar ao campo “professores com devoção ao campo” e pregadores sistemáticos da “necessidade de fixação do homem à terra” uma vez que considerava o professor das escolas rurais “não apenas inhabil para a tarefa que lhe comentem, mas pernicioso, no mais alto grau que a acepção do vocábulo comporta, pela obra deletéria que efetiva, nocivo não só pelo bem que não faz, mas pelo mal de que se torna responsável” (MENUCCI, 1932, p. 53)

Isso o levou, na sua primeira passagem⁷⁹ pela Diretoria Geral de Ensino, a propor uma reforma da educação pública por meio do Decreto 5.335 de 07 de janeiro de 1932 que, entre outras coisas, favorecia a remoção de professores do interior para a capital. Com esta medida pretendia substituir os professores urbanos “portadores de bacilos insidiosos” (p. 53) que atuavam no campo, por professores “com consciência agrícola, conhecedor das necessidades da agricultura” formado em Escolas Normais Rurais como pretendia levar adiante com a sua reforma (MENUCCI, 1932, p. 127).

Todavia, não houve tempo. A imprensa e parte do professorado criticaram sistematicamente a reforma. O jornal Diário Nacional chegou a realizar uma campanha contra a reforma do ensino, que ameaçava “desmantelar definitivamente o edifício da instrução pública paulista” (DIÁRIO NACIONAL, 12/02/1932, p. 2).

[...] diminuem-se as escolas ao passo que cresce o número de crianças em idade escolar, taxa-se o ensino quando uma crise sem precedentes avassala até as classes mais favorecidas da fortuna; a politicagem, ao serviço de autoridades incompetentes, promove vinganças pessoais, coage os mestres, torna-lhes inseguros os lugares e ameaça-os de remoções e exonerações arbitrárias; procura-se “ruralizar” o ensino removendo para a capital

⁷⁹ Sud Mennucci foi Diretor Geral de Ensino em três oportunidades, a primeira de novembro de 1931 a maio de 1932, a segunda por poucos dias no mês de agosto de 1933, e a terceira entre 1943 e 1945.

centenas de professores dos grupos do interior [...] e para coroar todo este acervo de absurdos e desacertos, extinguem-se todos os cursos nocturnos de alfabetização do Estado, excepto os dos quartéis, impedindo assim que milhares e milhares de moços operários e empregados no commercio possam aprender as primeiras letras á noite, nas únicas horas que dispõem para estudo (DIÁRIO NACIONAL, 12/02/1932, p. 2).

Na obra *O que fiz e pretendia fazer*, Mennucci defende-se de todas as críticas dirigidas à reforma alegando, por exemplo, que a taxação⁸⁰ imposta aos responsáveis para solicitação da matrícula no valor de “dois mil réis, que qualquer creança, por mais pobre, gasta mensalmente em balas e guloseimas” (p. 77) justificava-se como necessária a reforma do ensino rural e profissional; que o estabelecimento de um número mínimo de matrículas⁸¹, conjugada com a remoção de professores visava solucionar a prática de diretores “que se limitavam a matricular apenas aqueles que procuravam espontaneamente a escola” (p. 66) tornando “inúmeras localidades repletas de professores, mas faltas de creanças” (p. 66) em um contexto em que “milhares de creanças sem escola vagueavam ao Deus dará!” (MENUCCI, 1932, p. 67).

Apesar desse argumento exposto por Mennucci, o fato é que o fechamento de classes em diversas localidades foi associado a um processo de mutilação da instrução pública.

Ouvem-se protestos por toda parte; numerosas crianças estão impossibilitadas de aprender, por falta de escolas. Collimando crear o ensino rural, quase inexistente, o novo diretor da instrução paulista provoca um desequilíbrio da mesma forma prejudicial, na distribuição geographica de escolas.

Em diversas cidades, até há pouco dispondo da necessária capacidade para a sua população escolar, inesperadamente foram extinctas classes nos respectivos grupos (DIÁRIO NACIONAL, 12/02/1932, p. 2).

Dessa forma, a reforma apresentava-se não apenas como incapaz de resolver um problema do ensino rural, mas de criar outro, o da redução de classes de ensino primário nas cidades. Isto contribui para explicar os motivos pelos quais reforma ruralista pretendida Mennucci não tenha logrado êxito na forma de política estatal.

⁸⁰ Art. 15. - Para a matricula de alunos nos estabelecimento de ensino estaduais, municipais ou particulares, tanto do curso primario como do pre-primario, profissional e secundario, é obrigatorio requerimento, isento do reconhecimento de firma, dos pais ou tutores dos candidatos

§ unico - Haverá tantos requerimentos quantos forem os candidatos.

Art. 16. - A renda proveniente do art. anterior será aplicada na maior difusão do ensino rural e profissional (SÃO PAULO, 1932, s./p.).

⁸¹ Artigo 13 “§ unico - A matricula e frequencia minimas legais das escolas isoladas urbanas são fixadas, respectivamente, em 32 e 26 alunos, e em 28 e 32 as das escolas rurais” (SÃO PAULO, 1932, s./p.).

Há ainda outra questão imanente à proposta ruralista: como levar a cabo, a ideia de “criar, com características próprias e intrínsecas, o homem da cidade, o homem do campo e o homem do litoral” (MENUCCI, 1932, p. 118) em uma sociedade na qual se intensifica a movimentação populacional e as mudanças nas relações sociais distanciavam as classes médias do ideário agrarista?

Fernando de Azevedo na conferência intitulada *O problema da educação rural*, proferida em 1933⁸², chamava a atenção para o fato de que:

A frase alarmada em que tantas vezes se exprimiu, no Brasil, o apêlo anódino de “rumo a terra” sôbre não ter sentido sociológico, nem fundamentos objetivos, só pode fazer sorrir cèpticamente aos habitantes das cidades, a que se dirige e àquelas que tenham uma compreensão justa já dos fenômenos sociais de movimentos de grupos, já das ásperas realidades do campo e do sertão (AZEVEDO, s./ano, p. 39).

Para o autor, esperar da educação rural a fixação do homem no campo incorria no desconhecimento e mistificação do problema, sem objetivamente conseguir elaborar um discurso que pudesse agregar apoio das classes médias urbanas, inclusive entre os professores, que foram acusados de ser o principal problema da educação rural.

O jornal Correio de S. Paulo, na edição de 29 de dezembro de 1934, publicava a carta de um professor (não identificado), com o título “ruralização do ensino”. Nela, o professor argumentava que a ruralização do ensino consistia em:

[...] educar e ensinar os pequenos de accórdo com o meio onde vivem, dar – lhes noções práticas de agricultura, de zootecnia, de hygiene rural. Ainda mais: habitual-os a distinguir, curar, combater as moléstias mais comuns e os acidentes mais enconradiços na zona rural: a maleita, o amarelão, etc. Isso, por um lado. Por outro, o problema está em formar e cultivar a mentalidade rural, que só um ensino cuidadosamente dirigido lograria conseguir (CORREIO DE S. PAULO, 29/12/1934, p. 2)

Retomando a reforma de 1932, realizada por Sud Mennucci, o professor criticava a remoção de professores e a ideia subjacente de que “era preciso trazer esses demônios da cidade para a cidade” e sugeria, no lugar de construção de Escolas Normais Rurais, a criação de cursos de cinco ou seis meses em Escolas Agrícolas para que os professores em exercício pudessem se dedicar ao ensino rural. Isso provisoriamente, concluía o professor, “até que seja possível provar, aos professores das cidades – esses demônios e portadores de bacilos insidiosos – que a vida da roça, com todo o seu maravilhoso e attractivo

⁸² A Conferência foi pronunciada em 17 de agosto de 1933, no Rio de Janeiro, “por iniciativa da Associação de Professôres Primários e da Liga de Professôres e sob patrocínio da Diretoria Geral de Instrução, do Distrito Federal (AZEVEDO, s./ano, p. 33).

bucólico é imensamente superior ao ‘footing’ no triângulo⁸³... (CORREIO DE S. PAULO, 29/12/1934, p. 2)

Em outra carta, publicada em janeiro de 1935, um professor, também não identificado, ironiza a fala de um ruralista quando afirma que o professor é o maior inimigo da vida rural.

Todo mundo pensa no ensino rural, cogita do ensino rural. E uma verdadeira campanha contra as seduções das cidades e franca apologia da vida rural.

Rumo ao campo, é a clarinada festiva que anuncia os primórdios da luta. Agora, tivemos a oportunidade de conhecer o juízo que, sobre o assunto, faz o sr. Honorio de Silos, escrevendo para a “Folha da Manhã” desta capital: “um professor inadaptado ao meio é o maior inimigo da vida rural. Até as roupas que o professor veste devem ser apropriadas á sua tarefa”.

Muito bem.

Nada de sapatos scatamachia, de colarinhos e gravatas bonitas.

Na escola rural, precisamos ter o mestre com um botinão de elástico e de couro cru, um “parelho” de algodãozinho alvejado, um lenço xadrez, um cigarrão de palmo detraz da orelha.

E ele dirá, as mão espalmadas, mostrando os campos vedejantes, as campinas viridentes, os vallados profundos:

- “Tenção, molecada!

Sémos um paiz essencialmente agrícola. Pantêmo cebola, plantêmo batatas, plantemos algodãozinho alvejado.

Vamo criá abelhas mestiçadas com vagalumes porque trazem lanterninhas e produzem dobrado, trabalhando de noite!

Plantémos!

A terra é, por toda parte, plaina, chã e mui formosa. De tal maneira é graciosa que em nella se plantando tudo dá”. (CORREIO DE S. PAULO, 08/01/1935, p. 2)

A idealização ruralista de que uma mudança na mentalidade dos professores e da sociedade em geral sobre o campo, pudessem alterar o quadro da educação rural, esbarrava nas condições materiais de vida no campo, a que os professores eram submetidos, com dificuldades de acesso, moradia e os baixos salários; e, ao que tudo indica, tornava-se um discurso inócua para as classes urbanas, que minimamente conheciam a realidade do campo.

Nesta perspectiva, Azevedo contrapunha-se ao ruralismo pedagógico quando afirmava que a “escola, por si só isolada, é impotente para depurar dos vícios e das moléstias que as infestam, essas populações longínquas, e para impedir o êxodo de populações” (p. 52), na medida em que a “educação rural é um problema, substantivamente econômico e adjetivamente educacional” (AZEVEDO, s./ano, p. 46). Para o autor, o papel da educação rural era civilizar,

⁸³ Hábito dos jovens paulistanos na década de 1930 de andar pela região central da cidade a passos lentos repetidas vezes, conversando e trocando olhares com as moças que transitavam em sentido oposto.

A educação rural deve tender, pois a elevar ao nível das cidades a mentalidade rural, estendendo até os campos os bens materiais e espirituais da cidade e alargando-lhe o horizonte geográfico e mental, além dos limites em que se confinam as “atmosferas sociais” dos grupos relegados na sombra ou subtraídos, pela distância ou pelo abandono, às influências dos centros urbanos (AZEVEDO, s./ano, p. 47)

Logo, enquanto Sud Mennucci (1932, p. 128) defendia a “formação de sociedades perfeitamente integradas ao seu meio, produtos das determinantes geográficas a reagir sobre as características biológicas”; para Fernando de Azevedo o papel da educação rural seria a integração entre a cultura urbana e rural.

As diferenças decorrentes da variedade dos meios geográficos e dos tipos de ocupações profissionais, como do isolamento e da dispersão em que se encontram as populações rurais, criam, evidentemente, dois tipos de mentalidades, com sentimentos, aspirações e tendências diversas que estabelecem um conflito permanente entre as cidades e os campos. Se existem, porém, essas duas mentalidades, rural e urbana, tão tipicamente diferenciadas que chegam frequentemente a contrapor-se, a que deve tender a educação, como processo social, senão a apagar essas diferenças pela assimilação ou integração?

Esta proposta de Azevedo (escola comum) aproximava-se assim dos objetivos de centralização política e consolidação do Estado Nacional, em um período de franca expansão urbana e industrial, contudo, sem com isso negar a importância de manutenção do homem no campo.

Segundo o autor, o papel da educação rural, como parte de um projeto de valorização do campo, envolvendo melhoria das estradas, trabalho de engenharia sanitária e amparo e proteção ao trabalhador agrícola, deveria ser o de contribuir para a modernização das técnicas de produção e exploração do solo, garantindo assim, a civilização dos grupos rurais, aperfeiçoando-os “à vida e à mentalidade das cidades, sem os ‘deslocar’ dos meios rurais, em que a superprodução material resultante da ‘valorização’ das coisas do campo, poderá contribuir para fixar a população” (AZEVEDO, s./ano, p. 48).

A solução para a fixação do homem no campo não estava, portanto, em uma educação específica, nem na “formação de quadros especiais para o magistério rural” (AZEVEDO, s./ano, p. 51), mas na construção de plano que garantisse melhores condições de vida aos moradores do campo, cuja educação teria um papel importante na difusão de conhecimentos e aproximasse o campo do desenvolvimento técnico produzido nas cidades.

O Código de Educação do Estado de São Paulo, aprovado em 1933 na gestão de Fernando de Azevedo na Diretoria Geral de Ensino (11 de janeiro a 27 de julho de 1933),

expressa esta concepção educacional, de preservação da população no campo, mas com a adoção de um mesmo ensino no campo e na cidade (ÁVILA, 2013).

Na nova legislação instituída pelo Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933, a “escola primaria, de espírito acentuadamente brasileiro, baseada em regime de vida social e de trabalhado em cooperação” (Art. 225) seria organizada, entre outras coisas, para: “ a) - servir às necessidades peculiares do meio imediato e do grupo social a que pertence, e em que se deve integrar” (SÃO PAULO, 1933, s/p.).

Especificamente para as escolas rurais, na letra da lei, o desenvolvimento dos programas de ensino deveria ser “essencialmente prático e encaminhado no sentido de fixar o indivíduo no meio em que vive, e (será) adaptado às necessidades e conveniências locais” (Art. 259) sem que isto implicasse em um programa diferenciado. A educação primária, conforme exposto no artigo 237, apresentava apenas um plano de ensino, abrangendo “Leitura, Linguagem oral e escrita, Aritmética e Geometria, Geografia, Historia do Brasil e Educação Civica, Ciência Físicas, trabalhos manuais, desenho, caligrafia, canto e ginástica” (SÃO PAULO, 1933, s/p).

Porém, apesar da lei acolher parte da demanda dos ruralistas pedagógicos, a educação rural continuou em desigualdade em relação a educação urbana. O Código de Educação ampliava a frequência escolar obrigatória para crianças de 8 a 14 anos (Art. 227), mas isentava da obrigatoriedade quando estas residiam a mais de 2 km da escola pública, ou quando não houvesse vaga. Tal mecanismo, justificava a não-obrigatoriedade pela ausência de escolas nas zonas rurais, visto que:

Art. 253. - Para localização de escola isolada, é indispensável a existencia de pelo menos 40 crianças em condições de matricula, dentro de uma área de do dois quilômetros de raio.

§ Unico - Não poderão ser mantidos as escolas que apresentem, em tres meses consecutivos, matricula inferior a 30 alunos, e frequencia média inferior a 24 alunos, ou que, em tres visitas consecutivas do inspetor, tenha frequencia inferior a 24 (SÃO PAULO, 1933).

Outra desigualdade estava na duração dos cursos, enquanto nos grupos escolares, seriam de 4 anos, acrescidos de um 5.º ano, de caráter pré-vocacional, nas escolas isoladas o curso primário era de 3 anos (Art. 236), conforme já determinava o Decreto 3.858 de 11 de maio de 1925.

Além disso, as condições materiais no campo, na qual o trabalho das crianças constituía-se em uma força social importante, tornava-se o principal fator para o impedimento das crianças frequentarem os três anos escolares.

O Anuário de ensino de 1936-1937 ao discutir a obrigatoriedade do ensino dos 8 aos 14 anos, afirmava que, com dez ou onze anos a criança já era considerada pela família apta para o trabalho, enquanto na cidade – “a criança urbana dos meios mais cultos” – acentuava-se o desejo de permanência na escola por mais tempo (SÃO PAULO, 1936-1937, p. 92).

Na cidade, portanto, a força social se intensifica no sentido de dilatar as fronteiras da idade escolar. Na roça, a faixa útil da vida infantil, para a aprendizagem escolar ainda se mantém em desoladora estreiteza: o amadurecimento tardio da criança demora o início proveitoso da escolaridade; a força social procura antecipar-lhe o término. É imperioso, pois que tiremos tudo quanto é possível tirar desses três anos concedidos à escola (SÃO PAULO, 1936-1937, p. 92).

Cabe ressaltar que a nova legislação categorizava as escolas públicas primárias em: escolas isoladas, grupos escolares, cursos populares noturnos e escolas experimentais (Art. 248), ou seja, suprimia a diferenciação entre escolas isoladas em urbanas e rurais. No entanto, como vimos acima, o próprio texto da lei fazia menção às escolas rurais, que inegavelmente, constituíam o modelo dominante de educação no campo.

No Anuário de Ensino de 1936-1937, o delegado regional de Ribeirão Preto relatava que “A quase totalidade das escolas isoladas da região, localizam-se na zona rural, visto ser em pequeno número as unidades urbanas” (p. 168). Nas outras regiões as principais referências aos prédios de escolas isoladas faziam menção a escolas rurais, não obstante a precariedade das condições higiênicas e pedagógicas, que “quer na zona urbana quer na roça, são geralmente detestáveis” (SÃO PAULO, 1936-1937, p. 161).

Com relação aos professores da zona rural, a legislação estabelecia um mecanismo de gratificação anual de 600\$000, visando a permanência do professor na roça. Esta gratificação estava condicionada a três requisitos: a) que trabalhassem, pelo menos, 200 dias letivos, na mesma escola; b) que a sala apresentasse uma frequência média anual de, no mínimo 25 alunos; e c) que ao final do ano letivo, pelo menos 75% dos alunos fossem promovidos (Art. 266).

Esta gratificação, porém, não resolveu a questão da fixação dos professores nas escolas rurais. No Anuário de Ensino de 1936-1937, os Diretores Regionais de Ensino informam uma série de problemas para a permanência dos professores nas escolas rurais, que decorriam do desconhecimento da realidade do campo e das dificuldades de adaptação às condições de moradia nas zonas rurais.

Na região de Casa Branca, o delegado regional informava que professoras recém-formadas, “assumem, na zona rural, a regência de escolas para as quaes foram nomeadas, sem terem a menor ideia do que seja essa zona, muito menos de quaes sejam as condições de vida ali” (SÃO PAULO, 1936-1937, p. 242).

Na região de Guaratinguetá, relatava o Diretor Regional:

Os mestres que seguem para a roça têm uma mentalidade urbanista, e é com grandes sacrifícios que alguns delles se adaptam ao meio rural. Além desse impreparo do mestre, influem decisivamente a sua repulsa pela zona rural, a seguintes causas: a) a falta quase absoluta de conforto material nos bairros e fazendas, onde a vida é muito rudimentar, principalmente nos municípios menos prosperos do Estado; b) o desconforto moral, oriundo da pobreza intellectual dos roceiros; eternas victimas das endemias e superstições. Isolado nesse ambiente, o professor sente-se abatido e, portanto, sem animo para tarefa tão nobilante que o Estado lhe outorga (SÃO PAULO, 1936-1937, p. 251).

A questão da ausência de uma formação ruralista para exercer a profissão nas escolas rurais aparece em outros registros de Delegados Regionais. Em Itapetininga, o diretor atribui a ineficiência das escolas ao “desconhecimento por parte dos professores, das condições do meio rural”, concluindo a partir disso que “falta ao professor, para que seu trabalho frutifique, preparo ruralista” (p. 252). Na região de Presidente Prudente, o diretor regional escreve:

É problema insolúvel, salvo se pela criação de estabelecimentos na região que formem professores da zona para a zona, e sobretudo, a preferência que deverá ser dada aquelles que rigorosamente, sem indébitas intervenções de terceiros, possuam elementos de permanência (parentes, preferência dos proprietários rurais etc.) bem como acentuada tendência a vida rural (SÃO PAULO, 1936-1937, p. 253).

Porém, é importante notar que o problema da formação e adaptação à realidade da escola não se restringia aos professores rurais, “os relatórios dos Delegados Regionais são, infelizmente, neste particular, de uma impressionante unanimidade: o jovem normalista sáe da sua escola profissional quase sempre mal preparado” (p. 239), criticando o fato da Escola Normal preparar os professores, para a “cidade, para classe homogênea, em grupo escolar de farto material didactico, como sóe acontecer com as escolas anexas ás normaes” (p. 242), quando “por força da lei, os professores recém-formados iniciam a carreira na zona rural, em escola isolada, em escola sem recursos materiais” (SÃO PAULO, 1936-1937, p. 241).

Em resumo, diante das dificuldades materiais de fixação do professor no campo, a formação dos professores específicos, continuou a estar presente nas discussões e nas decisões das políticas educacionais. Sud Mennucci, no seu retorno a Diretoria Geral de

Ensino em 1933, editou o Decreto nº 6.047 de 19 de agosto de 1933 instalando uma Escola Normal Rural em Piracicaba, que sairia do papel apenas no final da década de 1950.

A criação de cursos de especialização para os professores atuarem nas escolas rurais foi outra estratégia adotada no estado de São Paulo. No relatório encaminhado a Assembléia Legislativa em 1937, o governador do Estado José Joaquim Cardozo de Mello Neto relatava a realização de um curso de especialização de quatro meses para professores normalistas candidatos ao trabalho na zona rural, na Escola Normal de São Carlos, cujo programa abrangeu “questões de educação primária, de sociologia rural e de hygiene aplicada á vida do roceiro” (SÃO PAULO, 1937, p. 47).

Na década de 1940, os interventores paulistas Adhemar de Barros e Fernando Costa alinhados com a política do Estado Novo de ampliação da escolarização da população em todos os níveis, procuram dar continuidade à ampliação do atendimento a zona rural (ÁVILA, 2013), centrando suas ações também na questão da fixação do professor na zona rural.

Fernando Costa, devido a sua ligação com os produtores agrícolas⁸⁴, criou muita expectativa na resolução dos problemas da educação rural. Na edição de 06 de novembro de 1941, o jornal Correio Paulistano trazia como título “Ensino rural, problema que o interventor dr. Fernando Costa, vai resolver satisfatoriamente” (CORREIO PAULISTANO, 05/07/1941, p. 03).

O próprio interventor, na primeira entrevista ao Correio Paulistano após ser nomeado interventor federal do Estado de São Paulo, colocava o ensino rural como uma prioridade. Declarava ele, ser

necessário e urgente um esquema definitivo que englobe não só a educação no sentido horizontal, que vá beneficiar as crianças das nossas fazendas e matos longínquos, como ainda o apoio cultural a nossa civilização das cidades e da capital” (CORREIO PAULISTANO, 05/07/1941, p. 01).

No que concerne ao professor, Fernando Costa entendia que:

O professor da zona rural será pois, o grande órgão renovador de que precisa o Estado novo: ele é que permitirá que nossos ensinamentos alcancem as classes mais obscuras, pondo as crianças e as populações rurais ao par de tudo que devemos fazer para o maior engrandecimento do país. Precisamos sempre insistir – acrescentou ainda o dr. Fernando Costa – na necessidade de aproveitar o ascendente do professor sobre as crianças para incutir no espírito infantil a formação propugnada pelo Estado novo (CORREIO PAULISTANO, 17/06/1941, p. 02)

⁸⁴ Antes de ocupar o cargo de interventor foi Ministro da Agricultura (1937- 1941) do governo Vargas.

Assim, a formação do professor para atuar nas escolas rurais, continua a ser um ponto central da política de educação rural. Nesse aspecto, é significativo o fato do interventor nomear ruralistas como Thales de Andrade⁸⁵ e Sud Mennucci para a Diretoria Geral de Ensino.

Entre as medidas adotadas visando à formação de professores na interventoria de Fernando Costa estão a instituição de um curso de especialização agrícola, com duração de um ano, na Escola Profissional Agrícola e Industrial de Pinhal (SÃO PAULO, 1943). Em 1948, Adhemar de Barros, governador do Estado informava à Assembléia Legislativa, a existência de cursos de especialização agrícola destinados ao magistério, no período de férias, em Jacareí, São Manuel e Pinhal, com quase 300 candidatos inscritos (SÃO PAULO, 1948).

Nesta terceira passagem de Sud Mennucci pela Diretoria Geral de Ensino, o governo estadual criou também por meio do Decreto-lei n. 13.625 de 21 de outubro de 1943, a Assistência Técnica do Ensino Rural, com o objetivo de “orientar e centralizar e coordenar todas as atividades ruralistas no ensino primário e normal do Estado” (Art. 1º). Entre as competências do órgão criado estavam:

Art. 2º

- a) orientar a organização dos cursos de agricultura das escolas normais;
- b) elaborar programas especiais para o ensino primário rural e normal;
- c) promover a organização de cursos especiais intensivos sobre questões ruralistas destinados aos professores com ou sem função no magistério (SÃO PAULO, 1943).

No relatório das atividades entregue à Assembléia Legislativa, no ano de 1948, Adhemar de Barros apontava o papel da Assistência Técnica na plataforma do governo de “valorizar o homem do campo pela educação, criando-lhe ambiente propício à sua fixação condigna no meio rural” (SÃO PAULO, 1948, p. 73).

Todas estas medidas partiam do entendimento de que o problema da fixação do sujeito no campo estava na formação dos professores, por isso, “não poucos profanos” defendiam que a solução para este inconveniente estava na admissão de professores leigos

⁸⁵ “Thales Castanho de Andrade (1890-1977) iniciou sua trajetória profissional como professor de primeiras letras em Jaú, interior de São Paulo. Depois de alguns anos, retornou a Piracicaba, sua cidade natal, e lecionou em diversas escolas, mas, principalmente, na escola normal, em que atuou por mais de três décadas, chegando, nesse ínterim, à direção do estabelecimento. Em 1943, em decorrência de sua prática educacional e das ideias propagadas em sua obra literária, foi nomeado para o Serviço de Assistência Técnica do Ensino Rural e, no ano de 1947, tomou posse como diretor geral do Departamento de Educação. No ano seguinte, depois de ter respondido pela pasta da Secretaria da Educação, voltou à direção do Departamento de Educação, cargo no qual permaneceu até a sua aposentadoria, em 1955. Durante todo esse período, Thales escreveu livros direcionados ao público infantil, embora tenha concentrado a sua produção entre os anos vinte e trinta, do século passado. Entre as suas obras mais conhecidas figuram: Saudade; Itaí, o menino das selvas; e Encanto e Verdade” (HILSDORF; ALEXANDRE, 2013, p. 131).

(como já havia sido adotado no final da década de 1920 no estado). Almeida Júnior⁸⁶ – Diretor Geral de Ensino do Estado de São Paulo (1935 – 1938) porém, recusava cabalmente esta solução⁸⁷:

Com todos os inconvenientes, o magistério diplomado ainda é incomparavelmente superior, mesmo na roça, o magistério leigo. Não pensamos em levar a civilização á zona rural confiando a tarefa civilizadora a quem longe sequer de sentir a falta dos resultados materiais do progresso, não assimilou o mínimo de cultura do homem-cidadão, e apenas deslumbra o dono do sítio só porque soletra o “Almanack Ayer” ou porque sabe benzeduras para cada doença de animal. Em vez de rebaixar o professorado primário ao nível cultural da roça, procuremos, ao contrário, elevar o padrão de vida da roça a altura compatível com a permanência do professor primário civilizado (SÃO PAULO, 1936-1937, p. 249).

Esta concepção de educação enquanto processo civilizatório, da qual compartilhavam Fernando de Azevedo e Almeida Júnior, traduz-se nas políticas educacionais direcionadas ao campo nas décadas de 1930 e 1940 que, sem recusar a fixação do homem ao campo, como propunham os ruralistas, buscavam formar os trabalhadores para um novo patamar do desenvolvimento das forças produtivas, no qual se intensifica a industrialização.

Tais objetivos correspondiam aos interesses do Estado Burguês, em uma fase de fortalecimento político da burguesia nacional. Entretanto, como parte da política de compromisso, o Estado não ignorava os princípios ruralistas que, com um discurso intrinsecamente ligado ao agrarismo, fortaleceu-se no interior da classe agrária, que aspirava retomar o poder político.

No Estado de São Paulo, as semanas ruralistas patrocinadas pela Sociedade Luiz Pereira Barreto⁸⁸ em diferentes cidades do interior colocavam a importância do ensino

⁸⁶ Antônio Ferreira de Almeida Júnior (1892 – 1971) Fez carreira na educação estadual paulista, iniciando como professor primário na Escola Isolada da Ponta da Praia em 1910, ocupou diversos cargos no aparelho educacional Paulista, entre eles o de auxiliar de Diretor Geral do Ensino em 1919-1920 (período da Reforma Sampaio Dória) e Diretor de Ensino da Secretaria de Educação e Saúde Pública (1935-1938). Em 1921 formou-se em Medicina. Em 1928, foi nomeado Professor Livre-Docente de Medicina Legal na Faculdade de Direito de São Paulo. Entre 1934 e 1941, foi membro da congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) deixando esta instituição por torna-se Professor Catedrático de Medicina Legal na Faculdade de Direito de São Paulo. Foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. A partir de 1942, passou a integrar o Conselho Nacional de Educação. Aposentou-se em 1962 aos setenta anos de idade, dos quais cinquenta anos de efetivo exercício no serviço público (GANDINI, 2002)

⁸⁷ Ainda assim ocorreu a continuidade na nomeação de professores leigos na rede estadual e nas escolas municipais, inclusive, o Decreto 6.947 de 06 de fevereiro de 1935 permitia a nomeação de professores leigos na falta de professores diplomados (SÃO PAULO, 1935).

⁸⁸ A Sociedade “Luiz Pereira Barreto” foi criada em maio de 1934, seguindo o mesmo formato da Sociedade Amigos de Alberto Torres, criada em 1932, que objetivava a discussão de problemas nacionais como a educação rural, imigração e o aproveitamento dos recursos naturais como fonte de energia, a partir do pensamento ruralista de Alberto Torres (ABREU et al, 2010). A Sociedade “Luiz Pereira Barreto” tinha atuação apenas no estado de São Paulo e as suas ações visavam “a defesa do homem nacional através da atuação constante do ensino, da

rural. Em uma delas, realizada na cidade de Limeira em 1936, os organizadores solicitam a colaboração da Diretoria de Ensino justificando que “á vida do homem do campo não podem se apartar do problema da educação rural” (CORREIO DE S. PAULO, 23/04/1936, p. 7).

O próprio Vargas, em um “banquete às classes conservadoras” em 1940, declarou que “ainda falta fixar o homem a gleba saneada e productiva, e que isso, só se conseguirá no dia em que lhe dermos educação apropriada ao meio rural”. Segundo o presidente, com isso, evitar-se-ia “o êxodo dos lavradores e a fuga dos elementos jovens e animosos, desviados do campo para as grandes cidades, com a ilusão de uma existência fácil e confortável” (CORREIO PAULISTANO, 21/11/1940, p. 05).

O jornal Correio Paulistano referendava a posição de Vargas, no entanto, argumentava contra a criação de uma mentalidade rural oposta à urbana:

As escolas ruraes, no Brasil, deverão ter a finalidade de fixar o homem a gleba. Mas é bem de vêr que não se deseja com isso dividir a mentalidade brasileira em mentalidade rural e mentalidade urbana, dividindo, ao mesmo passo, a civilização em urbana e civilização rural. O homem no Brasil, tem de ser um só e o mesmo em toda parte, nas cidades como nas fazendas. O que se quer, unicamente, é evitar que o homem do campo se sinta mal no campo, visto andar de olhos voltados para a cidade (CORREIO PAULISTANO, 21/11/1940, p. 05).

Nesse sentido, na década de 1940 a educação rural continuará a ser dominada pelo debate sobre o problema de fixação do homem no campo, mas consolidando-se na política educacional a perspectiva de complementariedade entre uma formação geral para a maioria dos alunos, visando a inserção civilizacional na sociedade burguesa e uma formação instrumental mais pontual para favorecer a inserção do capitalismo no campo, tendo como horizonte a ampliação da produtividade do trabalhador.

2.4 – Expansão da educação primária no campo

Com base no ideário de inserção civilizacional, as políticas educacionais no estado de São Paulo continuam a ser direcionadas para a expansão da educação primária no campo, ainda que esta efetivamente ocorresse de forma sempre insuficiente. Armando Salles de Oliveira (1936), no relatório à Assembléia Legislativa, em 1936, declarava a existência de um déficit de 17.500 unidades escolares das quais, 10.000 em áreas rurais.

hygene, da economia de sorte que agindo venha elle a ser um elemento de producção efficiente no município, no estado e no paiz” (CORREIO PAULISTANO, 05/05/1935, p. 03). Para tanto, promovia, entre outras atividades, as semanas ruralistas nas quais ocorriam palestras e visitas as áreas rurais. Entre os sócios fundadores da Sociedade estava Sud Mennucci.

Segundo Ávila (2013, p. 117) o Estado de São Paulo foi o que mais sofreu com o crescimento populacional sem a correspondente criação de escolas. Em um artigo publicado em 17 de fevereiro de 1940, o Prof. Ataliba de Oliveira afirmava que, no ano de 1935, cerca de 648 mil crianças estavam de fora da escola, totalizando 60% da população de 7 a 12 anos do estado. Deste total, 124 mil residiam em áreas urbanas ou distritos de paz e 524 mil em áreas rurais (CORREIO PAULISTANO, 17/02/1940, p. 5).

A Tabela 7 mostra a expansão de unidades escolares no estado de São Paulo entre 1934 e 1946.

Tabela 7 – Unidades escolares no Estado de São Paulo por redes de ensino (1934- 1946)

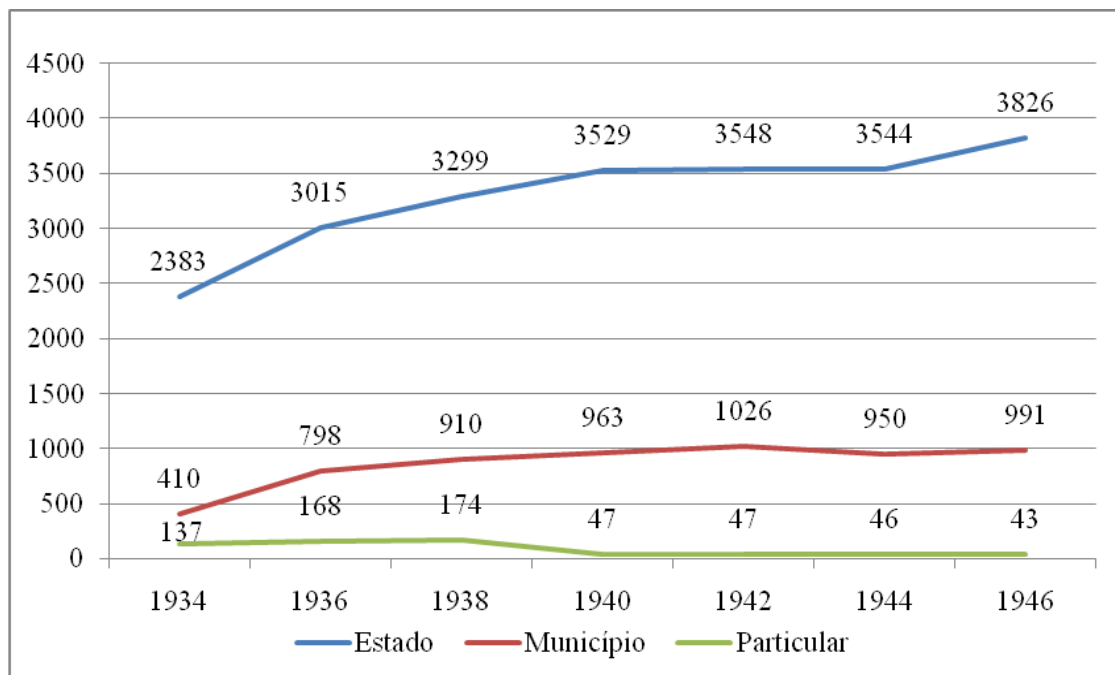
Redes de Ensino	1934	1936	1938	1940	1942	1944	1946	% de Cresc.
Zona rural								
Estado	2.383	3.015	3.299	3.529	3.548	3.544	3.826	60,55%
Município	410	798	910	963	1026	950	991	141,71%
Particular	137	168	174	47	47	46	43	-68,61%
Total	2.930	3.981	4.383	4.539	4.621	4.540	4.860	65,87%
Cidades								
Estado	692	749	811	830	862	837	1085	56,79%
Município	150	174	188	198	257	249	254	69,33%
Particular	704	736	761	805	841	782	711	0,99%
Total	1.546	1.659	1.760	1.833	1.960	1.868	2.050	32,60%
Vilas								
Estado	417	410	478	484	471	439	467	11,99%
Município	46	47	43	38	46	50	48	4,35%
Particular	35	33	36	13	13	12	10	-71,43%
Total	498	490	557	535	530	501	525	5,42%
Total Geral	4.974	6.130	6.700	6.907	7.111	6.909	7.435	49,48%

Fonte: São Paulo (1956). Org. Victor Hugo Junqueira

No período de 12 anos, a expansão total das unidades escolares no estado de São Paulo chega a 49,48% passando de 4.974 unidades para 7.435. Este crescimento, por sua vez, estava concentrado na zona rural, que apresentou crescimento de 65,87% no total de unidades escolares, enquanto nas cidades atinge 32,60% e nas vilas apenas 5,42%.

O gráfico a seguir (Gráfico 1) exhibe a evolução de unidades escolares por dependência administrativa no período de 1934 – 1946.

Gráfico 1 – Evolução de Unidades Escolares na zona rural no Estado de São Paulo entre 1934-1946



Fonte: São Paulo (1956). Org. Victor Hugo Junqueira

Não obstante ser expressivo o aumento do número de escolas no campo, principalmente entre as escolas municipais (141,72%), este dado por si só, revela pouca coisa, na medida em que as escolas rurais eram, em geral, unidocentes e multisseriadas, podendo atender poucos alunos de uma mesma fazenda.

Por isso, é importante observar a variação das matrículas no período, a fim de identificar, como a importância dada ao ensino rural nos debates sociais se materializou nas políticas educacionais.

Inicialmente, apresentaremos os dados para, em seguida, aprofundar a discussão.

A tabela a seguir (Tabela 8) apresenta a evolução das matrículas efetivas em números absolutos no Estado de São Paulo, por redes de ensino, entre 1934 e 1946.

Tabela 8– Matrícula Efetiva no Estado de São Paulo por redes de ensino (1934- 1946)

Redes de Ensino	1934	1936	1938	1940	1942	1944	1946	% de Cresc.
Zona rural								
Estado	84.725	106.636	120.358	128.229	134.114	138.805	150.611	77,76%
Município	13.800	25.279	28.677	29.597	31.642	29.417	29.864	116,41%
Particular	5.466	6.955	6.895	1.418	1.243	1.278	924	-83,10%
Total	103.991	138.870	155.930	159.244	166.999	169.500	181.399	74,44%
Cidades								
Estado	205.234	227.254	248.775	271.978	281.401	306.401	345.028	68,11%
Município	6.473	7.133	8.397	10.244	12.733	12.813	13.593	110,00%
Particular	49.494	52.109	57.617	60.461	60.186	62.138	66.891	35,15%
Total	261.201	286.496	314.789	342.683	354.320	381.352	425.512	62,91%
Vilas								
Estado	34.603	37.679	45.696	50.169	48.368	53.253	55.049	59,09%
Município	1.477	1.520	1.433	1.313	1.537	1.716	1.659	12,32%
Particular	1.585	2.500	2.732	923	648	730	402	-74,64%
Total	37.665	41.699	49.861	52.405	50.553	55.699	57.110	51,63%
Total Geral	402.857	467.065	520.580	554.332	571.872	606.551	664.021	64,83%

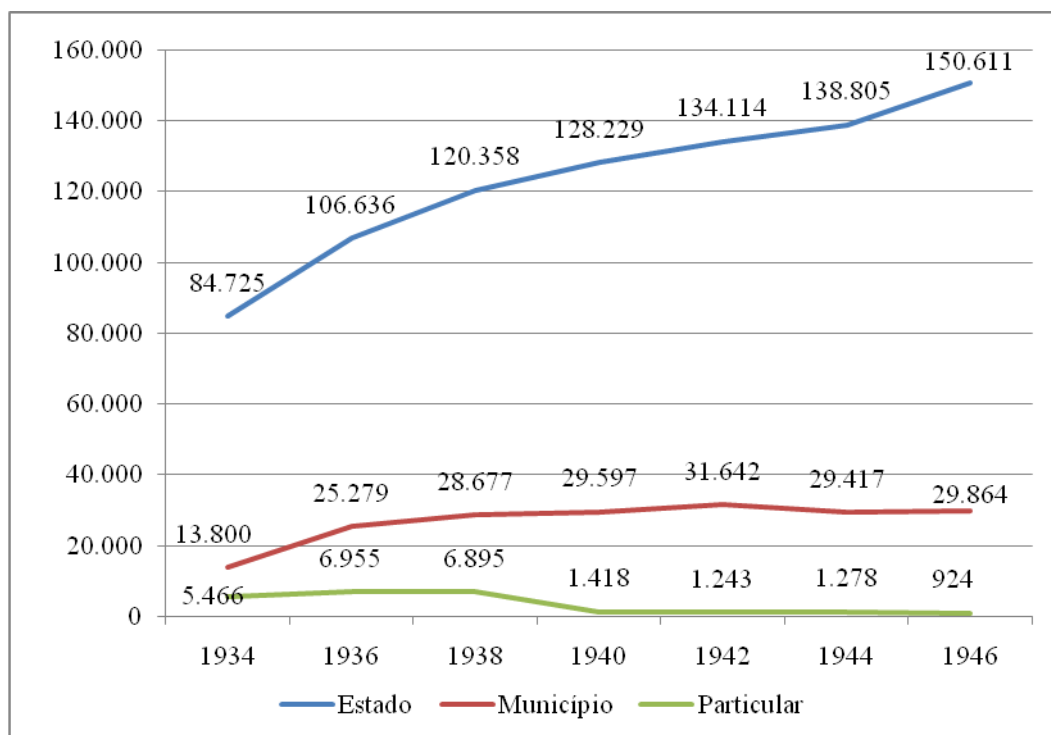
Fonte: São Paulo (1956). Org. Victor Hugo Junqueira

Acompanhando o crescimento no número de unidades escolares, também ocorreu um aumento expressivo no número de matrículas no estado de São Paulo, que passou de 402.857 em 1934 para 664.012 em 1946, representando um crescimento percentual de 64,8%. Do mesmo modo que as unidades escolares, a zona rural liderou o crescimento percentual de matrículas efetivas, com 74,4%, seguido pelas matrículas nas cidades com 62,91% e nas vilas com 51,63%.

Na zona rural, as matrículas efetivas passaram de 103.991 em 1934 para 181.399 em 1946. No período, é importante notar que a taxa de crescimento das matrículas na

zona rural foi superior ao das cidades e vilas. Como pode ser verificado na tabela e no próximo gráfico, a expansão ocorre nas redes estadual e municipal de educação, enquanto na rede particular há uma redução das matrículas.

Gráfico 2 – Evolução das matrículas efetivas em escolas rurais no Estado de São Paulo entre 1934-1946



Fonte: São Paulo (1956). Org. Victor Hugo Junqueira

A comparação entre 1934 e 1946 mostra que a rede municipal apresentou crescimento percentual no número de matrículas superior a rede estadual, 116,41% para a primeira, contra 77,76% para a segunda. Já a rede particular apresentou uma redução de 83,1% nas matrículas.

Efetivamente, entre 1938 e 1940 há uma redução de 174 escolas particulares rurais para 47 e as matrículas efetivas diminuíram de 6.895 para 1.418. Obviamente, as escolas particulares não se limitavam a escolas estrangeiras, mas estas não deixavam de ser representativas no interior do estado⁸⁹.

Este decréscimo justifica-se pela continuidade da política de formação nacionalista, que se impunha como um pressuposto da tarefa civilizatória e conseqüentemente

⁸⁹ Em 1936 o Anuário de Ensino indicava a presença de 310 escolas particulares mantidas por estrangeiros, das quais 223 no interior do estado. Quanto a nacionalidade, do total de 310 escolas, maioria - 225 - eram mantidas por japoneses, seguida pelas alemãs que somavam 26 unidades, e pelas 25 italianas (SÃO PAULO, 1936-1937).

pelas medidas estatais que visavam controlar as escolas estrangeiras para que pudessem assimilar a cultura brasileira e fortalecer a unidade nacional (SÃO PAULO, 1936-1937).

Em 1937, Almeida Júnior argumentava que a “tarefa primordial da escola primária é a unificação nacional, a formação e o cultivo do sentimento da pátria”, e apontava que o ideal seria que “sobre toda a superfície do Brasil só encontremos, nas escolas primárias, mestres de nacionalidade visceralmente brasileira”, no entanto, reconhecia que diante da impossibilidade do país prover escolas em todos os lugares, as escolas particulares poderiam existir desde que subordinadas à orientação nacional (SÃO PAULO, 1936-1937, p. 419).

A defesa de uma formação nacionalista, como vimos, perpassa todo o processo de constituição do Estado burguês, mas é nítida sua a exacerbação nos momentos que se acirram os conflitos entre países. Neste momento específico, com as movimentações que desembocaram na segunda Guerra Mundial.

Nessa direção, a principal providência tomada pelo governo foi o Decreto 406 de 04 de maio de 1938 que restringia a entrada de imigrantes no Brasil e nos artigos 85 e 86 estabelecia que:

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país⁹⁰, o ensino de qualquer matéria será ministrada em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos;

§ 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos;

§ 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em língua portuguesa;

§ 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil;

§ 5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país.

Art. 86. Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeira, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização (BRASIL, 1938).

No estado de São Paulo, em vista a atender as determinações do Decreto 406/1938, o governo de Adhemar de Barros intensificou a fiscalização sobre as escolas localizadas em áreas de forte presença de imigrantes.

No relatório apresentado a Getúlio Vargas, o interventor federal Adhemar de Barros referia-se à importância de uma campanha nacionalista, destacando a necessidade da

⁹⁰ No Decreto nº 3.010, de 20 de Agosto de 1938, que regulamentou o decreto-lei n. 406, de 4 de maio de 1938, no artigo Art. 275, explica-se que “é considerada zona rural toda porção do território nacional não compreendida nos limites do Distrito Federal, das capitais dos Estados e dos portos de entrada de estrangeiros”.

presença da escola, para “adaptação e assimilação dos estrangeiros que trabalham em nosso território, defendendo a nacionalidade, dela eliminando corajosamente os fatores de dissociação e anarquia” (SÃO PAULO, 1940, p. 74). Mais a frente, afirmava que haviam sido fechados 235 estabelecimentos de ensino no interior de São Paulo e um recrudescimento da fiscalização sobre áreas com núcleos de população estrangeira, como Lins, Santos, Bauru e Presidente Prudente (SÃO PAULO, 1940).

O Jornal Correio Paulistano também noticiava com frequência em 1940 o fechamento de escolas estrangeiras, especialmente, escolas japonesas nas regiões de Marília e Bauru. A título de exemplo, na edição de 30 de maio o jornal informava que na região de Lins foram fechadas 5 escolas japonesas e apreendidos mais de 1.000 livros e concluía que “com estas, eleva-se a mais de duzentas e sessenta o numero de escolas estrangeiras que, insistindo em burlar as leis de nacionalização do ensino, tiveram a sua actividade impedida pelo atual governo de São Paulo” (CORREIO PAULISTANO, 30/05/1940, p. 02).

Retomando os dados da tabela 8, é preciso sublinhar a contribuição das escolas municipais para o crescimento das matrículas no ensino público, sobretudo, entre 1934 e 1938, quando as matrículas praticamente dobram, passando de 13.800 para 25.279.

Este aumento foi impulsionado pela promulgação do Decreto Estadual nº 6.461 de 25 de maio de 1934 que obrigava os municípios a aplicar porcentagens mínimas entre 3% e 5% da arrecadação média, dos três últimos exercícios na educação primária (Art. 1º), especificamente, “a) no pagamento dos vencimentos dos professores municipais; b) no custeio de material didatico; c) na construção de predios escolares” (SÃO PAULO, 1934).

Com a publicação do Decreto 2.484 de 16 de janeiro de 1935, os municípios passaram obrigatoriamente a destinar “não menos de 10% [dos recursos] a manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos especialmente ao ensino primario integral e profissional, inclusive o agrícola” (SÃO PAULO, 1934, s./p.).

Com estas determinações, o governo estadual forçava os municípios a investirem em educação primária⁹¹, ao mesmo tempo, que a controlava, ao estipular que:

Art. 2º § unico - A fiscalização e inspeção, e outros serviços congeneres da instrução municipal, serão efetuados pelo Estado.

Artigo 3.º - O custo e os programas das escolas municipais serão identicos aos das escolas do Estado (SÃO PAULO, 1934).

⁹¹ Segundo o interventor Fernando Costa em 1942, os municípios aplicaram 14,64% do orçamento municipal em educação (SÃO PAULO, 1943, p. XXV).

Além disso, estabelecia ainda que a localização das escolas rurais ocorreria “de preferencia, nas fazendas, onde fôr gratuita a instalação e manutenção das mesmas, assim como a hospedagem dos respectivos professores” (Art. 8º); favorecia candidatos a professores que residiam nos municípios, quando em igualdade de condições com outros professores, mas impedia a nomeação “nem mesmo interina, de professores leigos, onde houver candidatos diplomados, que requeiram sua nomeação” (SÃO PAULO, 1934).

Assim, o governo estadual direcionava a expansão da educação primária municipal, em consonância com a sua política educacional. Outra iniciativa importante para a expansão da educação primária pelos municípios partiu da Bandeira Paulista de Alfabetação⁹², que desenvolvia campanhas junto às prefeituras municipais visando a criação de novas escolas.

Em 1937, o jornal Correio de S. Paulo noticiava a realização da “campanha 13 de maio” pela Bandeira Paulista de Alfabetação “em prol da criação de mais escolas primárias no interior do Estado de São Paulo” que, segundo a reportagem no ano anterior, em ação semelhante “que as municipalidades creassem mais de 100 escolas no território paulista” (CORREIO DE S. PAULO, 18/02/1937, p. 07)

Entretanto, é necessário assinalar que, apesar da expansão do número de escolas municipais, a precariedade destas se assemelhava as escolas estaduais. O Anuário de Ensino de 1936/37 traz os relatos de Delegados Regionais de Ensino sobre as escolas municipais. Em Itapetininga, o diretor regional explicava que:

Das 15 escolas existentes, varias funcionam com frequência diminuta; algumas havia que não tinham material, nem carteiras nem quadros negros, sentando-se os alumnos em tabuas. Escolas que taes, criadas por motivos outros que não a necessidade do ensino, certo constituirão peso morto no orçamento, por inúteis ou por serem pouco compensadoras em seus resultados (SÃO PAULO, 1936/37, p. 408).

Em Jaboticabal, o delegado regional reclamava das condições das escolas e da presença de professores leigos:

O ensino de certas escolas municipaes localizadas e providas por leigos incompetentes, á revelia das autoridades escolares, unicamente para dar emprego, em geral só acarreta aborrecimentos e, porque não dizer, maiores

⁹² A Bandeira Paulista de Alfabetação foi criada em 01 de março de 1933, tendo a frente a deputada Chiquinha Rodrigues. No início das suas atividades os principais objetivos eram: “alfabetização; propaganda dos métodos eficientes de ensino; propaganda dos bons livros; impressão em larga escala, para distribuição gratuita; formação de bibliotecas nos municípios do Estado; disseminação dos verdadeiros princípios morais e cívicos como elementos formadores do caráter da criança; reconhecer no professor, o principal modelador da alma dos jovens, colocando-o portanto, em seu verdadeiro nível social; oferecimento, a cada escolar, de uma caixa surpresa, contendo livros, cadernos, lápis, etc.; noções de higiene” (CORREIO DE S. PAULO, 06/03/1933, p. 8).

males ao ensino. A maioria das escolas municipais acima mencionadas, funciona sem horário, sem matrícula legal, sem mobiliário, sem escripturação, sem disciplina e assim é muito maior o mal que causam que o benefício que poderiam proporcionar (SÃO PAULO, 1936/37, p. 409).

O delegado regional de São Carlos afirmava que as escolas municipais continuavam “em grande maioria dos municípios, a desservir o ensino” pelos problemas de funcionamento, pela nomeação de professores leigos, para as quais contribuía a falta de fiscalização do Estado (SÃO PAULO, 1936/37, p. 410).

Além das condições materiais e de funcionamento das escolas na zona rural, outro problema sério era a evasão de alunos e elevadas taxas de reprovação. O Anuário de Ensino de 1936-1937 apresenta a movimentação escolar da rede estadual de ensino no ano de 1936, cujos resultados estão sintetizados na próxima tabela.

Tabela 9 – Matrículas e aproveitamento no Ensino primário na rede estadual paulista em 1936

Dados Educacionais	Urbanas	Distritais	Rurais	Total
Matrícula Geral ⁹³	288.722	51.250	157.883	497.855
Matrícula Efetiva ⁹⁴	227.254	37.679	106.636	371.569
Taxas de Alunos que concluíram o ano letivo	78,71%	73,52%	67,54%	74,63%
Aproveitamento	168.434	25.252	59.876	253.562
Taxas de aprovação em relação à matrícula efetiva	74,12%	67,02%	56,15%	68,24%
Taxa de aprovação em relação à matrícula geral	58,34%	49,27%	37,92%	50,93%

Fonte: São Paulo (1936-1937). Org. Victor Hugo Junqueira

Em resumo, os dados de 1936 mostram que, na zona rural apenas 37,92% dos alunos que se matriculavam nas escolas durante o ano letivo concluíam com êxito, os demais, 32,45% deixavam de frequentar a escola e 29,63% eram reprovados. Considerando as matrículas efetivas, apenas 56,15% dos alunos eram aprovados na zona rural, percentual inferior ao das escolas urbanas (74,12%) e distritais (67,02%).

⁹³ A matrícula geral é o resultado da somatória das matrículas iniciais com as matrículas ao longo do ano.

⁹⁴ A matrícula efetiva considera o número de matrículas em novembro, ou seja, é o resultado da matrícula geral subtraídas as desistências.

Os dados do Anuário de Ensino de 1936-1937 também confirmam que “a escola rural predispõe ao abandono mais que a escola urbana”. Porém, revelavam que “é menos a zona rural, em si mesma, que o tipo de escola, - a escola isolada, - o verdadeiro responsável pelo fenómeno” (SÃO PAULO, 1936-1937, p. 307).

Entre as condições para elevada evasão escolar estão a prematura inserção de crianças no trabalho rural e as migrações das famílias durante o período escolar. No relatório apresentado em 1939, ao Presidente Getúlio Vargas, o interventor Adhemar de Barros explicava que:

O decréscimo sensível da matrícula nos últimos meses letivos, em algumas regiões, é consequência do êxodo da população rural ou do deslocamento de famílias de colonos e jornaleiros de uma para outra fazenda, geralmente nas épocas de plantio e colheita.

Ha ainda uma questão séria que vem sendo estudada com carinho. E' o caso dos pais se descurarem da instrução primária dos filhos; interessando-se apenas pela sua alfabetização, retiram-nos da escola logo após os dois primeiros anos, afim de empregá-los na lavoura ou em fábricas (SÃO PAULO, 1939, p. 69).

Apesar do desenvolvimento técnico da produção e mudanças nas relações de trabalho, a presença de crianças, sobretudo de meninos nos trabalhos rurais permaneceu uma constante. O Anuário de Ensino de 1936-1937 ratificava “o principal fator de abandono prematuro da escola está, certamente, no trabalho infantil” (SÃO PAULO, 1936-1937, p. 303).

Não dispomos de dados suficientes para a década de 1930 e 1940 sobre a utilização do trabalho infantil nos campos, mas não seria incoerente aventar a hipótese de que este tenha se intensificado em momentos de falta de braços para a lavoura.

Além do trabalho infantil, o Anuário de 1936-1937 apontava outros fatores que motivavam a desistência da escola, entre eles: “a elevada taxa de reprovações, que desanima as crianças e os paes, o ensino desinteressante de muitas escolas, o nenhum valor oficial do certificado de conclusão do curso primário, para o qual, além do mais, se exige um sello de 9\$000...” (SÃO PAULO, 1936-1937, p. 303).

O Departamento Estadual de Estatística do Estado de São Paulo exprime os seguintes resultados entre os anos de 1934 e 1946.

Tabela 10 – Matrículas, aprovações e conclusões de curso nas escolas rurais no Estado de São Paulo (1934 – 1946).

Ano	Zona rural	Matrículas Efetivas	Aprovações	Conclusão de Curso	Total Aprovados e Concluintes.	% de Aprovados e Concluintes
1934	Estado	84.725	41.195	3.106	44.301	52,29%
	Município	13.800	5.022	249	5.271	38,20%
	Particular	5.466	2.136	132	2.268	41,49%
	Total	103.991	48.353	3.487	51.840	49,85%
1936	Estado	106.636	59.876	6.107	65.983	61,88%
	Município	25.279	11.316	695	12.011	47,51%
	Particular	6.955	2.893	249	3.142	45,18%
	Total	138.870	74.085	7.051	81.136	58,43%
1938	Estado	120.358	63.537	10.134	73.671	61,21%
	Município	28.677	11.464	1.353	12.817	44,69%
	Particular	6.895	3.000	459	3.459	50,17%
	Total	155.930	78.001	11.946	89.947	57,68%
1940	Estado	128.229	79.597	13.020	92.617	72,23%
	Município	29.597	14.735	1.744	16.479	55,68%
	Particular	1.418	795	194	989	69,75%
	Total	159.244	95.127	14.958	110.085	69,13%
1942	Estado	134.114	85.717	16.343	102.060	76,10%
	Município	31.642	16.921	2.446	19.367	61,21%
	Particular	1.243	834	282	1.116	89,78%
	Total	166.999	103.472	19.071	122.543	73,38%

continua...

Ano	Zona rural	Matrículas Efetivas	Aprovações	Conclusão de Curso	Total Aprovados e Concluintes.	% de Aprovados e Concluintes
1944	Estado	138.805	85.121	16.299	101.420	73,07%
	Município	29.417	14.905	2.235	17.140	58,27%
	Particular	1.278	916	360	1.276	99,84%
	Total	169.500	100.942	18.894	119.836	70,70%
1946	Estado	150.611	96.570	16.107	112.677	74,81%
	Município	29.864	15.125	2.018	17.143	57,40%
	Particular ⁹⁵	924	648	281	929	100,54%
	Total	181.399	112.343	18.406	130.749	72,08%

Fonte: São Paulo (1956). Org. Victor Hugo Junqueira

Entre as razões para as elevadas taxas de reprovação podem ser arroladas as condições de trabalho das famílias, a precariedade das escolas e do ensino, em um sistema no qual as exigências de resultados para aprovações eram comuns aos das escolas urbanas.

O problema maior, segundo o Anuário de Ensino de 1936-1937, estava na etapa de alfabetização, “dos 78.708 alunos de 1º ano das escolas rurais, 41.339 não lograram assimilar o mínimo de conhecimentos que condiciona a promoção para o 2º ano” (SÃO PAULO, 1936-1937, p. 310).

No mesmo anuário, o comentário do Delegado de Ensino da região de São Carlos retrata a dimensão dos problemas:

As crianças do meio rural muito cedo precisam deixar a escola, premidas pelas circunstâncias econômicas que todos conhecemos. Em virtude da reduzida alfabetização dessas escolas, as crianças quase sempre as abandonam, sem o aproveitamento que desejaríamos alcançarmos. Dahi o desprestígio do ensino e a relutância que se encontra por parte dos colonos, com relação à frequência dos filhos à escola, agravando assim, e muito, o problema que por si só é complexo (SÃO PAULO, 1936-1937, p. 312).

Outro problema, segundo o Diretor era a formação dos professores, pelo desconhecimento da realidade das escolas rurais e pela pouca experiência de ensino. Já o Diretor de Ensino da região de Presidente Prudente chamava a atenção para a baixa

⁹⁵ Apesar de incoerentes as informações estão de acordo com a fonte pesquisada.

frequência dos professores, cujas salas eram entregues a “substitutos leigos, nas mais das vezes de fraquíssimos conhecimentos didáticos” (SÃO PAULO, 1936-1937, p. 311).

Almeida Júnior, em um artigo publicado em 1957 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, chamava a atenção para duas questões, a primeira o custo financeiro das reprovações e a segunda a estagnação de reprovados nas séries iniciais do curso.

Tais alunos ali envelhecem e ocupam o lugar destinado às novas gerações. A este propósito desejo fazer uma revelação que se me afigura sensacional: é a de que, se *na escola primária paulista não houvesse reprovações, sua lotação de hoje satisfaria integralmente às necessidades do Estado* (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 8, itálico do autor).

Para solucionar o problema o autor propunha as seguintes medidas para a educação paulista: “1.º) aumento da escolaridade primária; 2.º) cumprimento efetivo da obrigação escolar; 3.º) aperfeiçoamento do professor; 4.º) modificação da vigente concepção do ensino primário; 5.º) revisão dos programas e dos critérios de promoção” (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 11).

Estas considerações indicam que as taxas de reprovação permaneceram altas nos anos seguintes. Não obstante, no período, a tendência foi de crescimento do percentual de aprovados e concluintes. No total das matrículas efetivas na zona rural nas três redes de ensino, ocorreu um aumento de 49,85% em 1934 para 72,08% em 1946 nas taxas de aprovação e conclusão de curso.

Cabe lembrar que o governo estadual procurou criar mecanismos que incentivassem a ampliação dessas taxas de aprovação. No Código de Educação do Estado de São Paulo de 1933, um dos critérios para a gratificação aos professores da zona rural era que, ao final do ano letivo, tivessem pelo menos 75% dos alunos promovidos (SÃO PAULO, 1933).

Embora somente em 1942 a média de aprovação e concluintes da rede estadual tenha ficado acima dos 75%, a estratégia do governo estadual em ampliar as aprovações perpassava também pela própria carreira do professor. O Decreto nº6.947 de 06 de fevereiro de 1935, utilizava entre os critérios de classificação dos professores para remoção, a frequência média da classe no último ano e o número de alunos promovidos nos dois últimos anos (SÃO PAULO, 1935).

Em 1940, ao tomar posse como Diretor de Educação, o professor Antenor Romano Barreto⁹⁶ destacava como preocupação central a elevação das taxas de aprovação na rede estadual. Declarava ele:

Realmente, se não preenchermos todas nossas unidades escolares e se razoável não for a porcentagem de aprovação nos varios cursos, perderemos de duas maneiras: uma pelos claros abertos nessas unidades, outra pela repetição de séries ou graus. Alumnos repetentes encarecem a educação e tomam lugares de novos alumnos; a reprovação em alto grau e vagas não aproveitadas attentam contra a economia (CORREIO PAULISTANO, 03/08/1940, p. 3).

O peso econômico da repetência e as medidas de estímulo ao professor, certamente, contribuíram para ampliação dos índices de aprovação, ainda que no plano geral estas continuassem exíguas. Nas escolas municipais, por exemplo, a taxa de aprovados e concluintes em 1946 chegava somente a 57,40% das matrículas efetivas.

De qualquer modo, é possível afirmar que a política educacional do Estado burguês a partir de uma nova composição do bloco no poder e das suas contradições internas passaram a enfatizar a ampliação geral da escolarização, para além da formação nacionalista, incluindo, neste processo, a própria adaptação dos trabalhadores às novas condições materiais de expansão urbana e industrial.

Neste contexto, setores da classe média presentes nos aparelhos de Estado, ainda que cada vez mais deslocada das elites rurais e do pensamento agrarista, continuam a defender a importância da educação rural para o progresso do país e controle do êxodo rural, sem que isso implicasse na pactuação dos princípios do ruralismo pedagógico. Tal posição reflete o ideal liberal defendido neste período histórico da educação enquanto instrumento de ascensão social, resolução dos problemas sociais e meio para inserção dos sujeitos no processo de desenvolvimento das forças produtivas (ANDREOTTI, 2004).

A afirmação das relações capitalistas de produção no país nas décadas de 1930 e 1940 foi acentuando a importância da escola rural para a missão civilizadora, base sobre a qual erigia a política educacional do Estado centralizado e organizador dos interesses das diferentes frações da classe dominante, articulando os interesses dos fazendeiros, pela utilização de um discurso de fixação do homem no campo, em um momento, em que o êxodo

⁹⁶ Antenor Romano Barreto formado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de São Paulo (1920-1924); licenciado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, foi diretor do Departamento de Educação em dois períodos: 1940-1941 e em 1947 (JORNAL OLINCE, 2014).

rural acentua-se e, ao mesmo tempo, ofertando a parte das crianças uma escolarização inicial para a inserção nas novas relações sociais, que tinham como centro a vida urbana.

Desse modo, contraditoriamente, é o processo de crescimento urbano e de desenvolvimento industrial que favorecem a expansão da educação rural, não como um mecanismo deliberado de esvaziamento do campo, mas como um meio de adaptação dos sujeitos às novas condições de produção material da sociedade no campo e na cidade.

No próximo capítulo, analisaremos como as políticas educacionais encaminharam os objetivos de uma formação de caráter mais instrumental na educação primária, necessárias para as novas relações de trabalho que se inseriam no campo.

CAPÍTULO 3

A DEMOCRACIA POPULISTA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO RURAL

Neste capítulo, examinaremos o desenvolvimento das políticas de educação rural no estado de São Paulo, em um contexto histórico marcado pela afirmação e crise do Estado de compromisso de natureza populista (1946-1964).

Do ponto de vista político e econômico, este período é caracterizado pelo avanço das relações capitalistas no país, mudança na política de industrialização e afirmação de uma sociedade urbana. Além disso, é importante ressaltar que, no âmbito político, apesar das crises institucionais, as eleições diretas seguiram uma regularidade, no qual a ascensão das lutas populares no campo e na cidade foi determinante para o golpe de 1964, que encerrou o curto período democrático.

Nessas condições, ocorrem mudanças nas políticas educacionais para a zona rural no estado de São Paulo? Qual o papel da educação rural no contexto marcado pela intensificação das lutas no campo?

Para discutirmos estas questões, inicialmente analisaremos as principais tendências do processo de modernização agrícola e das relações políticas no período para, em seguida, relacioná-las às políticas educacionais.

No capítulo anterior, já fizemos referência ao caráter instrumental que a educação primária na zona rural foi adquirindo a partir da década de 1930, como tentativa de responder às pressões dos ruralistas pedagógicos e aos desafios da reprodução da qualificação da força de trabalho diante da modernização do campo. Com efeito, realizaremos, neste capítulo, uma análise das políticas voltadas para este objetivo, mas sem perder de vista as intencionalidades do processo de formação ideológica dos filhos dos trabalhadores do campo.

Cabe advertir que, a exemplo dos capítulos anteriores, não se busca detalhar o processo de transformações econômicas e políticas. Temos clareza, por exemplo, da desigualdade - tanto do ponto de vista regional, como das culturas agrícolas e das relações de trabalho - que reveste a intensificação do capitalismo no campo; bem como de que a hegemonia de uma fração de classe no bloco no poder não faz cessar indefinidamente as lutas no interior desse bloco no poder. O que se pretende, portanto, é analisar os processos gerais e as tendências dominantes no período e como elas repercutem nas políticas de educação rural no Estado de São Paulo.

3.1 – O fim do Estado Novo e a instável democracia populista.

No capítulo anterior, definimos o Estado pós-1930 como um Estado de Compromisso no qual nenhuma fração da classe dominante conseguiu impor sua hegemonia no bloco no poder. Como vimos, isso não impediu que a orientação da política econômica atuasse predominantemente a favor do processo de industrialização.

Outra característica deste Estado de compromisso foi a sua natureza populista agindo como um mediador dos conflitos de classe, buscando integrar o operariado urbano, a base de sustentação política do governo, dificultando a sua ação política autônoma (SAES, 1984).

Todavia, é importante ressaltar que a existência de um Estado de compromisso não anulava as disputas entre as diferentes frações de classe, sobretudo, no que se refere à política econômica, colocando, constantemente, a burguesia industrial e setores agrário-exportadores em lados opostos. Além disso, a própria forma do Estado atuar para manter sob seu controle as massas urbanas, pelos instrumentos de integração e manipulação colocava em permanente instabilidade a configuração do bloco no poder (SAES, 1984).

Um dos momentos no qual esta instabilidade intensificou-se foi ao término da Segunda Guerra Mundial (1945), quando pressionado por fatores externos e internos, os militares executaram um golpe de Estado que pôs fim à fase ditatorial do Governo Vargas (1937-1945), estabelecendo as condições para a retomada de eleições diretas e a aprovação de uma nova Constituição.

A participação do Brasil na Segunda Guerra contra os regimes ditatoriais nazi-fascistas colocou em contradição a preservação da ditadura varguista, não interessando aos Estados Unidos a preservação do Estado Novo (CORSI, 1996).

Já no plano interno, no contexto de transição para a democracia, os rumos da política econômica provocavam divergências entre as frações da classe dominante, destacando-se dois grupos principais:

De um lado, a oposição conservadora, propondo uma democracia liberal e um desenvolvimento baseado numa redução da atividade estatal na economia e numa ampla abertura ao capital estrangeiro. De outro lado, Vargas e os heterogêneos setores a ele ligados, defendendo uma abertura democrática no regime e a continuidade da política de industrialização do País com ampla participação do Estado (CORSI, 1996, p. 29).

O primeiro grupo teve como principal expoente a recém criada União Democrática Nacional (UDN) que se tornou o principal partido de oposição e passou a

realizar ataques cada vez mais violentos ao governo, sobretudo diante das desconfianças em relação aos movimentos que pretendiam a continuidade do governo Vargas. Já o segundo grupo, apesar de formado por setores da burguesia industrial que foram favorecidas pela política industrializante levada a cabo desde 1930, não representavam uma força homogênea em defesa de Vargas, ainda mais nos momentos de crise política.

É o que ocorre, por exemplo, com a aproximação do fim do Estado Novo, quando a ascensão das lutas operárias por melhores salários e condições de vida começaram a ultrapassar os limites do sindicalismo corporativo, o que acabou por colocar o conjunto da burguesia em dúvidas sobre a capacidade do Estado populista de conter as pressões dos trabalhadores (CORSI, 1996).

Isso fortaleceu politicamente a UDN que passou a atrair setores da burguesia industrial e das forças armadas para o pólo oposicionista, que começaram a exigir abertamente deposição de Vargas. Diante disso, a estratégia de Vargas é buscar sustentação na classe operária, tomando medidas de cunho nacionalista, como a lei anti-trusts, que entre outras coisas “estabelecia normas no sentido de impedir a formação de cartéis e trusts ou de qualquer outra forma de determinação de preços” (CORSI, 1996, p. 31).

Com esta medida, o governo afastava-se das frações da classe dominante e aproximava-se das massas urbanas que, neste momento (meados de 1945), já articulava, com apoio dos comunistas, o movimento queremista, que defendia uma nova Constituinte com a presença de Getúlio. As passeatas e os comícios a favor de Vargas cresciam, contando com a participação do presidente que, sistematicamente, declarava não ser candidato. No entanto, em um comício realizado no dia 03 de outubro de 1945 no Rio de Janeiro confessou estar atravessando:

um momento dramático de minha vida pública em que preciso falar ao povo com prudência e lealdade. A convocação de uma constituinte é um ato profundamente democrático que o povo tem o direito de exigir. Quando a vontade do povo não é satisfeita, ficam sempre fermentos de desordem e revolta. E nós precisamos resolver o nosso problema político dentro da ordem e da lei. Devo dizer-vos que há forças reacionárias poderosas, ocultas umas, ostensivas outras, contrárias todas à convocação de uma constituinte. Posso afirmar-vos que, naquilo que de mim depender, o povo pode contar comigo (BRANDI, 2010, s.p).

No dia 10 de outubro, por meio de um decreto-lei, Vargas antecipou para 2 de dezembro as eleições estaduais marcadas anteriormente para maio de 1946, acirrando os ânimos da oposição, que via nesta ação uma interferência no processo de redemocratização. Diante do agravamento da crise política, a cúpula das forças armadas, liderada pelo ministro

da Guerra General Góis Monteiro, manobrou com apoio dos setores de oposição, a renúncia de Vargas, selando com um novo golpe o fim do Estado Novo.

Ao analisar todo este processo, Corsi (1996) concluiu que:

os diferentes caminhos de conduzir a democratização do regime que dividiam as classes dominantes e que correspondiam a distintos projetos de modelos de desenvolvimento econômico, eram excludentes em relação à classe trabalhadora. Em nenhum deles esta última tinha lugar. Vargas caiu não só por tentar levar avante a industrialização, tendo as massas populares como principal base de sustentação, mas também porque estas davam sinais de lhe fugirem ao controle. Frente a um acirramento da luta de classes, as classes dominantes tendiam a se reunificar e deixar momentaneamente em segundo plano as disputas em torno dos rumos da economia e garantir a transição pelo alto, tão característica da história do Brasil (CORSI, 1996, p. 35).

Como demonstrou Saes (1984) o Estado populista caracterizou-se pela constituição de um mecanismo de integração e manipulação das massas urbanas, necessárias ao desenvolvimento de uma política industrializante. Nesse sentido, a despeito das divergências com relação à política econômica entre as diferentes frações da classe dominante, um dos elementos que garantiam a sustentação do bloco no poder era a preservação da ordem social.

Com efeito, aos primeiros sinais de que o Estado não conseguia controlar a pressão operária, as classes dominantes por meio dos militares, forçaram a renúncia de Vargas e a partir de 1946, já com a vitória eleitoral do General Eurico Gaspar Dutra (1946-1951) passam a reprimir as lutas populares e as organizações operárias não subordinadas ao aparelho estatal⁹⁷.

Porém, isso não impediu o crescimento do movimento operário⁹⁸ e sua importância política como mecanismo de pressão sobre o bloco no poder, já marcado pelas disputas internas entre as frações dominantes no que tange a política econômica. Em vista disso, no período democrático (1945-1964) há uma instabilidade permanente nas relações de poder, no qual as classes dominantes, de um lado, disputavam a hegemonia no bloco no poder, mas, ao mesmo tempo, atuavam em conjunto para coerção dos trabalhadores.

⁹⁷ A cassação do registro do PCB em 1947 e a consequente perda dos mandatos de deputados comunistas é um exemplo da política autoritária visando impedir a ascensão das lutas dos trabalhadores (CARONE, 1985b).

⁹⁸ A título de exemplo o número de sindicatos de empregados passa de 395 em 1941 para 1.883 em 1963 (CARONE, 1985b).

A crise política de 1953-1955⁹⁹, que culmina com o suicídio de Vargas em 1954, seguida por um período tumultuado no qual exerceram a presidência, sucessivamente: Café Filho (24/08/1954 – 08/11/1955), Carlos Luz (08/11/1955 - 11/11/1955) e Nereu Ramos (11/11/1955 – 31/01/1956), a tentativa de impedir a posse de Juscelino Kubitschek em 1955, a renúncia de Jânio Quadros em 1961, a implantação de um regime parlamentarista para limitar os poderes de João Goulart em 1961 são alguns dos principais momentos nos quais a luta política manifestou-se de forma mais direta (CARONE, 1985b).

Um exame pormenorizado dessa situação política escapa aos objetivos desse trabalho¹⁰⁰, mas é importante assinalar que o fim do Estado Novo e da centralização do poder abre as fissuras do bloco no poder, acirrando os conflitos internos entre a classe dominante e desta contra os trabalhadores, que constituem a base social de apoio ao populismo.

Contraditoriamente, o Estado, ao buscar sustentação nas massas urbanas para desenvolver uma política industrializante de caráter nacionalista, acaba fortalecendo a capacidade de reivindicação da classe operária, que se volta contra os próprios aparelhos estatais. Entretanto, a resposta à pressão operária não se pode resumir a utilizar a repressão como único instrumento de controle da ordem social, sob risco de fragmentar sua base de apoio. Para isso o estado tenta, por meio da manipulação e de algumas concessões parciais, reproduzir a estrutura de poder sem, contudo, ser capaz de conseguir uma solução definitiva.

A relação com a classe operária adquire assim uma importância estratégica nas relações políticas no período democrático. Isso não é diferente no estado com maior participação industrial do país. Sem embargo da regularidade eleitoral com os representantes do poder executivo e legislativos sendo sucessivamente eleitos pelo voto direto e cumprindo integralmente os mandatos, isso não significou a inexistência de conflitos e as crises na estrutura do poder estatal.

Recordemos que a deposição de Getúlio Vargas em 1945 levou à substituição dos interventores estaduais, nomeados durante o Estado Novo, por novos interventores escolhidos entre os presidentes dos Tribunais de Justiça e pelo General Eurico Gaspar Dutra (CARONE, 1985b).

No Estado de São Paulo, Fernando Costa, dois dias antes do golpe contra Vargas (29/10/1945), renunciou ao posto sendo substituído por seu então Secretário de Justiça

⁹⁹ Armando Boito Jr. na sua dissertação *O Populismo em crise (1953-1955)* analisa as principais contradições da luta política que levaram ao golpe de 1954.

¹⁰⁰ Uma importante análise desse período foi realizada por Edgard Carone nas obras *A República Liberal I: instituições e classes sociais (1945-1964)* e em *A República Liberal II (evolução política)*.

e Negócios do Interior Sebastião Nogueira de Lima¹⁰¹ que permaneceu à frente do executivo, até a nomeação de José Carlos de Macedo Soares¹⁰² (07/11/1945) a pedido do General Eurico Gaspar Dutra, permanecendo até março de 1947, quando Adhemar de Barros, foi empossado governador.

A candidatura de Adhemar de Barros ocorreu pelo Partido Social Progressista (PSP) – partido fundado em 1946 pela fusão do Partido Republicano Progressista (PRP) criado pelo próprio Adhemar em 1945, com dois pequenos partidos: o Partido Agrário Nacional (PAN) liderado por Mário Rolim Teles e o Partido Popular Sindicalista (PPS) de Miguel Reale e José Adriano Marrey Júnior (SAMPAIO, 1982).

Não obstante, as alianças construídas com partidos – ligados às classes agrárias e organização sindical, inclusive recebendo apoio do PCB – o que em certa medida poderia expressar a tentativa de viabilizar um “Estado de compromisso”, o aspecto determinante para a vitória de Adhemar de Barros foi a própria personificação do populismo e o apoio das classes populares, levando-o a superar os candidatos de partidos com expressão nacional como a União Democrática Nacional (UDN), o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

Segundo Sampaio (1982, p.56) a aliança com os comunistas possibilitou que o PSP “penetrasse numa área eleitoral operária e adquirisse uma conotação popular que o levaria a se apresentar como partido de oposição às elites conservadoras identificadas com o PSD e, principalmente, com a UDN”.

Todavia, logo após o resultado das eleições o PSD e a UDN buscaram impedir a posse de Adhemar, ingressando com vários recursos na justiça eleitoral, utilizando entre outros argumentos o apoio dos comunistas ao líder do PSP. A questão só foi resolvida com a promessa de Adhemar se filiar ao PSD – algo que efetivamente não ocorreu - atraindo assim o partido para o seu governo (SAMPAIO, 1982).

¹⁰¹ Sebastião Nogueira de Lima (1880-1964) bacharel em Direito em 1904 pela Faculdade de Direito de São Paulo, ocupou os cargos de procurador-geral do estado, de Secretario de Educação e Saúde de São Paulo até 1945, durante a gestão do interventor federal Fernando Costa (1941-1945). “Em 1944 exerceu também o cargo de secretário de Segurança Pública, tornando-se no ano seguinte secretário interino de Justiça e Negócios do Interior do estado. Durante o exercício desse último cargo ocupou o Executivo paulista, tendo sido nomeado interventor federal por Getúlio Vargas no dia 27 de outubro de 1945, dois dias antes de sua destituição da presidência da República (29/10/1945). Tomou posse no mesmo dia em substituição a Fernando Costa, que renunciara para concorrer às eleições de dezembro de 1945 e permaneceu no cargo até 3 de novembro” (ABREU et al. 2010).

¹⁰² José Carlos de Macedo Soares (1883 – 1968) bacharel em Ciências Jurídicas pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1905, participou ativamente do jogo político na primeira metade do século XX. Foi diretor da Associação Comercial de São Paulo (1923-1924), Deputado Constitucionalista em 1934; ministro das Relações Exteriores (1934-1937 e 1955 -1958); Ministro da Justiça (1937); Interventor Federal em São Paulo de 1945-1947.

No governo, Adhemar de Barros (1947- 1951) realizou uma política clientelista e assistencialista, com a construção de grandes obras públicas, como casas populares, hospitais, vias públicas e rede de água e esgoto. Isso garantiu a popularidade necessária, para em uma aliança do PSP com o PTB de Vargas, fazer o sucessor nas eleições para o governo do Estado de 1950 com a vitória de Lucas Garcez ¹⁰³ (MAYER, 2010f).

A escolha de Lucas Garcez (1951-1955) - que não era um nome vinculado à estrutura do PSP - por Adhemar de Barros para concorrer ao governo do estado visava conciliar várias correntes dentro do partido, sem ameaçar a liderança do próprio Adhemar. Porém, logo após a vitória de Garcez, na montagem do secretariado, começou a ocorrer atritos com Adhemar de Barros que queria impor apenas nomes do PSP na alta hierarquia do executivo. Estes conflitos ao longo do mandato se acirraram, levando a uma ruptura entre os dois (SAMPAIO, 1982).

O afastamento de Adhemar de Barros da estrutura governamental contribuiu para a derrota nas eleições de 1954 para Jânio Quadros ¹⁰⁴ (1955-1959) eleito pela coligação formada pelo Partido Trabalhista Nacional (PTN) e o Partido Socialista Brasileiro (PSB), com um forte discurso de moralização administrativa, contra a imagem de corrupção associada ao rival populista (SAMPAIO, 1982).

Conforme Fidelis (2013, p. 146), as eleições estaduais de 1954 foram marcadas por duas disputas centrais:

a disputa pelo governo e pela hegemonia política do estado. A primeira, uma disputa eleitoral pautada no histórico político de cada um, bem como nos pontos que defendiam; a segunda evidenciou uma disputa simbólica, no qual o foco era agregar o maior número de lideranças à candidatura própria, buscando ter maior influência e controle sobre a política paulista e parte significativa da política nacional.

A partir dessas eleições, os dois candidatos passaram a ser os personagens centrais da disputa política no estado, entretanto, apesar da rivalidade, ambos representam a natureza populista do Estado, disputando votos do operariado urbano e da classe média, com um discurso de conciliação entre as classes sociais.

¹⁰³ Lucas Nogueira Garcez (1913 – 1982) formou-se em engenharia civil pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP) em 1936 e doutorou-se pela mesma universidade em 1946, tornando-se professor catedrático até 1966. Foi secretário de Viação e Obras Públicas do governo Ademar de Barros (1947-1951), até candidatar-se a governador do Estado, função que ocupou entre 1951-1955 (MAYER, 2010f).

¹⁰⁴ Jânio da Silva Quadros (1917 – 1992) personagem excêntrico e controverso na política brasileira na segunda metade do século XX foi prefeito da cidade de São Paulo por duas gestões 1953-1954 e 1986-1989; foi governador do Estado de São Paulo entre 1955-1959 e presidente da República em 1961, renunciando ao posto em pouco mais de seis meses de governo (MAYER; XAVIER, 2010).

Como dizia Adhemar de Barros, em uma de suas palestras em 1949, “ser populista, para nós é dar à função social do Estado uma amplitude que não teve até agora. É governar dando oportunidade a todos e procurando elevar cada um de acordo com suas possibilidades, porém amparando cada um de acordo com as suas necessidades” (SAMPAIO, 1982, p. 68). Na mesma direção, afirmava Jânio Quadros em 1959 “o trabalhador da cidade e dos campos que me elegeu, humilde e sofredor, não me sujeita a qualquer partido, a qualquer grupo, a qualquer indivíduo. Sujeita-me tão-só e exclusivamente ao bem comum.” (MAYER, XAVIER, 2010, s.p).

A derrota de Adhemar de Barros para o governo estadual se repetiu nas eleições de 1958, dessa vez para Carvalho Pinto,¹⁰⁵ da coligação PTN-PSB, eleito com o lema “mais administração, menos política”. Segundo Tolentino (2011, p. 27) “numa campanha que tinha embates entre Adhemar de Barros e Jânio Quadros, Carvalho Pinto procurava uma identidade própria assumindo para si o discurso em nome da honestidade, austeridade, honradez e moralidade administrativa”, contrapondo-se a imagem associada a Adhemar de Barros expressa no lema do “rouba, mas faz”.

Para além da análise específica da campanha eleitoral que levou Carvalho Pinto a vencer com 48,6% dos votos, é preciso observar duas mudanças importantes: a primeira, na composição política, com a agregação de partidos conservadores como o Partido Democrático Cristão (PDC), da UDN e do Partido Republicano (PR) à coligação PTN-PSB, atraindo apoio de setores da classe média com a vinculação de um discurso moralista e contra a política inflacionária de Juscelino Kubitschek (MAYER, 2010c); e a segunda, a tentativa de imprimir um caráter modernizante à administração pública, com o lançamento do Plano de Ação do Governo do Estado (PAGE) que definia o planejamento orçamentário das políticas estatais, para fomentar o desenvolvimento industrial paulista.

De acordo com Tolentino (2011, p. 35):

A tarja “desenvolvimento” constituía, nesse período, uma bandeira que plasmava todas as reivindicações dos diversos setores. Não só a evocava o Executivo paulista como era, fundamentalmente, a palavra de ordem que norteava o governo federal que, sob essa bandeira, manteve em latência as fissuras do bloco agrário-industrial e reuniu apoio desde o Partido Comunista até a chamada burguesia nacionalista.

¹⁰⁵ Carlos Alberto Alves de Carvalho Pinto (1910 – 1987) formado em direito pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1931, foi nomeado em 1953 para a Secretaria de Finanças da prefeitura paulistana, no início da gestão de Jânio Quadros. Com a vitória de Jânio Quadros para o governo do Estado em 1958, tornou-se secretário estadual de Finanças. O apoio de Jânio Quadros foi fundamental para se tornar governador em 1959. Carvalho Pinto ocupou ainda o cargo de Ministro da Fazenda no governo de João Goulart (1963). Em 1966, após apoiar o golpe de Estado elegeu-se senador pela ARENA (MAYER, 2010c).

No bojo do PAGE uma das medidas adotadas durante o governo Carvalho Pinto foi a aprovação da lei de Revisão Agrária, que procurava promover o desenvolvimento capitalista do campo sem alterar a estrutura fundiária. A formulação dessa política, como veremos a seguir, insere-se no contexto de ascensão das lutas populares no campo em defesa da reforma agrária.

O início da década de 1960 começa a marcar, assim, uma inflexão na política paulista, uma vez que o acirramento dos conflitos no campo e a capacidade de mobilização do operariado urbano colocam em dúvida o poder do Estado populista em manter a ordem social. Isso fortalece entre a classe dominante e setores da classe média o antipopulismo, que se transforma em sinônimo de anticomunismo (SAES, 1984).

Esta questão torna-se mais evidente nas eleições para o governo do Estado de 1962 que ocorrem sob os reflexos da renúncia de Jânio Quadros à presidência da República no ano anterior, o que contribuiu para fortalecer a candidatura do seu principal adversário no estado, Adhemar de Barros, que venceu o pleito com um discurso que, além das questões sociais, priorizava o conservadorismo, a preservação das instituições democráticas, da iniciativa privada e das tradições cristãs, em franca oposição aos ideais sindicalistas e comunistas (SAMPAIO, 1982) sem com isso, abandonar a demagogia populista.

Couto (2007, p. 142 e 143) apresenta um trecho do discurso de Adhemar de Barros durante a campanha eleitoral, no qual dizia:

Volto de uma longa caminhada. Palmilhei todos os calminhos de São Paulo. Dialoguei com o homem do campo e o operário de todos os quadrantes desta terra bendita. Ouvi os jovens, observei as crianças! Coloquei os méis ouvidos de médico no coração da terra paulista. Das classes trabalhadoras à classe média, dos mais humildes aos mais poderosos. Ouvi o clamor das multidões que anseiam, acima de tudo, *paz* para trabalhar, *tranqüilidade* para progredir.

Ao projetar a imagem do candidato da paz e da tranqüilidade, Adhemar busca atrair para o seu eleitorado o voto mais conservador, identificado contra a agitação sindical das massas urbanas e rurais organizadas, recebendo, por isso, apoio dos grandes proprietários rurais contrários à revisão agrária (COUTO, 2007; TOLENTINO, 2011).

Assim, se nas eleições de 1947 é eleito com o apoio dos comunistas, que também o apóiam nas eleições ao governo estadual de 1958¹⁰⁶; em 1962 elege-se com um

¹⁰⁶ Nas eleições de 1958 para governador do Estado vencidas por Carvalho Pinto, Adhemar de Barros recebeu apoio do PCB e do PTB, buscando atrair o voto popular. Na Edição de outubro de 1958 o jornal Terra Livre publicava a notícia “Como o Sr. Adhemar de Barros recebeu o apoio dos comunistas” na qual reproduzia declarações do candidato, que afirmava: “Recebi de braços abertos o apoio dos comunistas. Esse apoio foi

discurso anticomunista, “como defensor da Ordem e como representante das forças contrárias a radicalização de esquerda” (SAMPAIO, 1982, p. 103).

O discurso que leva a vitória de Adhemar de Barros em 1962 antecipa um posicionamento político-ideológico que contribuiria para o golpe militar de 1964. Cabe lembrar, que a Marcha da Família com Deus pela Liberdade realizada no dia 19 de março de 1964 em São Paulo foi organizada por Leonor Mendes de Barros, esposa de Adhemar de Barros.

Desse modo, uma breve análise da política paulista no interstício democrático entre 1945-1964 evidencia que a sustentação da política populista é possível somente pelo apoio e controle das classes populares, mas, que ao ascenderem politicamente, passam a ultrapassar os limites reivindicativos tolerados pela classe dominante e passíveis de serem contidos pelo Estado burguês.

Isso, leva a uma reação dos setores antipopulistas, especialmente, dos proprietários rurais, que na estratégia de identificar o fortalecimento das lutas populares ao perigo comunista, passam mobilizar setores das classes médias urbanas em defesa de valores tradicionais (família, religião, propriedade) e da preservação da ordem social, ameaçada pela democracia de massas (SAES, 1984).

Como afirma Carone (1985a, p.171):

a partir de 1958 e 1959 quando a crise atinge mais profundamente a sociedade, os segmentos mais conservadores da classe média começam a olhar com simpatia os candidatos mais reacionários da classe dirigente – Carlos Lacerda, Adhemar de Barros etc. – e a acreditar ser necessário acabar com o “caos”, a “agitação social” e o “comunismo”. A vitória eleitoral desses candidatos, em 1962 é o caminho seguro para o preparo de 1964, golpe que também vai ter a simpatia de parte significativa dessa classe.

As vitórias eleitorais de Carvalho Pinto (1958) e Adhemar de Barros (1962) exprimem em certa medida uma mudança de posição em relação à base de apoio, buscando seja por medidas modernizantes ou pelo discurso anticomunista se aproximar dos setores mais conservadores e se distanciar da classe operária.

Todavia, essa análise eleitoral, por si só é insuficiente se deslocada do exame das mudanças econômicas e da caracterização das lutas populares, que acirram o debate sobre

oferecido a mim e ao meu companheiro de chapa Porfírio da Paz sem nenhum compromisso de nossa parte. Foi dado porque nós defendemos as idéias nacionalistas contra o entreguismo. Nós temos um programa de defesa intransigente do povo, de combate a carestia, de luta contra os tributos escorchantes; de verdadeira cruzada em defesa dos trabalhadores expoliados, dos humildes e desamparados, nós temos um programa dentro do qual se acham consubstanciadas as mais legítimas reivindicações populares” (JORNAL TERRA LIVRE, OUT/1958, p. 02).

a importância da questão agrária nos rumos do desenvolvimento da economia paulista e vão determinar as políticas de educação para o campo. Nessa perspectiva, apresentaremos nas duas próximas seções um exame das condições econômicas no Estado de São Paulo e da importância das lutas no campo para a deterioração do Estado de Compromisso.

3.2 – Avanços na industrialização e ensaios de desenvolvimento técnico nos campos paulistas.

A nova configuração do bloco no poder formado na década de 1930 teve como eixo central da política econômica a atuação do Estado no fomento à industrialização. Neste aspecto, os resultados do crescimento da produção industrial são exitosos, fazendo com que a participação da indústria na produção total passasse de 21% em 1920 para 43% em 1940 (FAUSTO, 2006).

No estado de São Paulo, o crescimento das taxas de industrialização superiores aos do conjunto do país, fizeram com que a participação do estado no valor da produção industrial brasileira aumentasse de 45,4% em 1939 para 54,5% em 1959 (SAES, NOZOE, 2014).

Gonçalves (1989) ao analisar as condições econômicas do estado de São Paulo explica que a década de 1950, foi marcada por fortes investimentos no setor industrial e em infraestrutura de transporte e energia necessárias a produção e circulação de mercadorias, o que contribuiu para diversificar o setor produtivo e consolidar a integração de um mercado interno.

O avanço no processo de industrialização refletiu-se na composição setorial do emprego, com a constante redução da participação do emprego no setor primário - que se reduziu a 32,7% em 1960¹⁰⁷ - em detrimento do crescimento do emprego urbano, notadamente o setor terciário.

Nesse aspecto, é importante observar que apesar da industrialização ser o motor do processo de crescimento do emprego urbano, o setor o secundário permaneceu estacionário entre 1950 e 1960 em 23,3%, enquanto o terciário passou de 33,2% para 44,0% (GONÇALVES, 1989).

Isso não significa que a geração de emprego industrial tenha ficado em um estado de inércia, ao contrário, dados levantados por Saes, Nozoe (2014) apontam que na

¹⁰⁷ Cabe registrar, a título de comparação, que na década de 1960 a população economicamente ativa brasileira alocada no setor primário era de 59,9% (GONÇALVES, 1989).

indústria de transformação, em 1940, estavam empregados 272.865 operários, passando a 484.844 em 1950 e, em 1960, o número de 687.697 operários no estado.

Desse modo, o que explica a estagnação relativa do setor secundário?

Segundo Gonçalves (1989), a razão está no reajustamento do processo de industrialização, com a passagem de uma industrialização restringida à industrialização pesada, que ocorreu a partir de 1956, com a mudança na política econômica, que favoreceu a entrada de capitais externos.

Cano (1981, p. 76) explica que na fase restringida (1930-1955) “a reprodução ampliada de seu capital produtivo depende ainda do setor exportador, que gera divisas necessárias às importações dos bens de produção”. Além disso, nesta fase a inexistência de um setor produtor de bens de produção limita a autonomia para a reprodução do capital industrial.

Este processo tende a ser revertido a partir de 1956 quando pela Instrução 113 da Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC) o governo brasileiro facilita a entrada de bens de capital no país, orientando a economia brasileira para o processo de internacionalização (CAPUTO; MELO, 2009; SAES, 1984; CANO, 1981).

Com essa medida o governo favorece a implantação de um processo de industrialização pesada, alterando o padrão de acumulação capitalista, com o estabelecimento de um ritmo mais acelerado de produção de bens de produção e de consumo durável, do que dos bens de consumo não-durável.

Essa expansão, como se recorda, fez-se com crescente participação do capital alienígena, caracteristicamente oligopolizado que, ao implantar seus investimentos, instalou-os com capacidade ociosa planejada. Esta capacidade, naturalmente, tinha em mira tanto a expansão futura do mercado paulista quanto a conquista completa do mercado nacional (CANO, 1981, p. 92).

Caputo; Melo (2009, p. 534) observam que a súmula 113 “foi um marco na arquitetura do tripé formado pelo capital estatal, nacional e estrangeiro no desenvolvimento industrial nacional¹⁰⁸”. Um dos reflexos desta nova etapa do processo de industrialização foi o aumento na taxa de exploração da força de trabalho.

¹⁰⁸ Entre 1955 e 1963 ingressaram no país 497,7 milhões de dólares como investimento estrangeiro direto (IDE) dos quais 38,1 % (189,61 milhões) foram aplicados na fabricação e montagem de veículos automotores, reboques e carrocerias, cujas fábricas, em sua maioria, concentravam-se no Estado de São Paulo (CAPUTO; MELO, 2009).

Cano (1981, p. 162) mostra que entre 1949 e 1959 “a produtividade média anual dos operários – medida em Cr\$ constantes de 1939 – dá um grande salto de 12,80 para 24,65, no Brasil, atingindo a espetacular cifra de 29,38 em São Paulo que tivera 15,25 em 1949”. Por outro lado, o peso dos salários dos operários no valor da transformação industrial brasileira apresentou queda de 23,0 para 18,5% no período.

Assim, o comportamento da PEA do setor secundário entre as décadas de 1950 e 1960 resulta de uma combinação de dois grandes movimentos gerados a partir da alteração na política de industrialização, de um lado “se desenvolveram aceleradamente novos setores, produzindo novos empregos”, mas por outro, “houve uma perda de postos de trabalho na indústria pela própria transformação no índice de produtividade no trabalho industrial dos setores mais antigos” (GONÇALVES, 1989, p. 28).

A transição de uma industrialização restringida para a industrialização pesada também afetaram as condições e as relações de produção no campo, especialmente, a partir da década de 1960, como veremos no próximo capítulo.

Todavia, desde o governo Dutra, quando os insumos agrícolas e as máquinas foram incluídos na categoria de importações prioritárias, e a partir de 1949 foram liberados do licenciamento prévio¹⁰⁹ “as importações de alguns fertilizantes e defensivos, sementes, mudas, animais para reprodução e máquinas agrícolas” e, a partir de 1950, os tratores (TARTAGLIA; OLIVEIRA, 1988, p. 17), há um avanço, ainda que menos acelerado, no processo de modernização da agricultura paulista, se comparado ao que ocorre a partir da década de 1960.

Welch (2010, p. 202) aponta que, nos anos de 1950, nas lavouras de café, a utilização do trabalho de homens, mulheres e crianças era muito superior ao emprego de máquinas e da força animal. Nas palavras do autor “o campesinato contribuía, em média, com mais de 90% dos insumos envolvidos na produção de café em fazendas existentes, enquanto as máquinas eram usadas quase que exclusivamente para transporte e processamento”.

Segundo Graziano (1980), o emprego de máquinas agrícolas na década de 1950 ainda era limitado a poucas propriedades, isso porque a mecanização se restringia a algumas etapas do processo produtivo (preparo do solo e plantio) e a ausência de uma força de trabalho reserva para o campo constituía um entrave para a exploração do trabalho temporário.

¹⁰⁹ Durante os dois primeiros anos, a política econômica do governo Dutra foi marcada pelo liberalismo cambial e alfandegário, gerando déficits na balança comercial, o que fez o governo rever essa política ainda em 1947, criando a partir de então um sistema de licença prévia para importação, o que significava que as importações poderiam ser liberadas, somente após o exame dos técnicos do governo (CARONE, 1985b)

Assim, “o emprego de máquinas não era o objetivo de dispensar mão-de-obra, já que as relações de trabalho predominantes impunham uma certa rigidez no volume de trabalhadores permanentes que residiam na propriedade” (GRAZIANO, 1980, p. 152).

Valendo-se de informações de um relatório da Secretaria da Agricultura da década de 1950, o autor exemplificava que, na lavoura cafeeira, “a colheita exige um grande número de braços na fazenda e, nesse caso, o estímulo econômico do agricultor em usar tal sistema de carpa mecânica é menor, pois ele de qualquer modo mantém os seus colonos durante o ano, a fim de atender a colheita” (SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1952, p. 3 apud GRAZIANO, 1980, p.152).

O controle do trabalho, também, é apontado por Welch (2010, p. 202) como principal¹¹⁰ fator impeditivo à expansão da utilização de máquinas na produção de café, pois a fim de “manter um número adequado de trabalhadores disponíveis na fazenda para a época da colheita, o sistema de colonato utilizava o tempo do trabalhador com o processo de cultivo”, fazendo o capinar com a enxada milhares de pés de café, ao menos três vezes antes da colheita.

Nesse sentido, é que Graziano (1980) defende que as relações sociais de produção, em particular as relações de trabalho, “são simultaneamente condicionantes e condicionadas pelo desenvolvimento das forças produtivas”. Ou seja, neste caso a insuficiência de trabalhadores para suprir as necessidades de exploração temporária da força de trabalho restringe o processo de mecanização.

As causas do déficit de trabalhadores podem ser encontradas na expansão da atividade industrial, reforçando entre os fazendeiros o discurso já antigo de falta de braços para a lavoura, especialmente, em momentos nos quais a industrialização avançava. Em 1952, em um artigo da revista da Sociedade Rural Brasileira (SRB), Gastão Jordão (1952, p. 38) argumentava que “cada indústria que se instala no país abre um vácuo na população dos campos e contribui conseqüentemente, para o baixo nível de produção agrícola” e apontava como uma das providências para resolver este problema a intensificação do braço agrícola.

Mas, obviamente, este não é o único fator que explica a falta de mão-de-obra no campo. As próprias condições de vida no campo, marcados pelo avanço da mecanização e pelos índices salariais dos colonos, muito abaixo do custo de vida (WELCH, 2010) tornavam-se um obstáculo à permanência e atratividade de braços para a lavoura.

¹¹⁰ Além do controle do trabalho, o autor indica o elevado preço das máquinas e o receio por parte dos proprietários de que elas poderiam danificar as árvores de café, como causas dos limites ao uso de maquinários da produção de café.

A alternativa a este problema foi a ampliação do fluxo migratório de outros estados brasileiros¹¹¹, o que segundo Welch (2010, p. 208) não atendia aos interesses dos fazendeiros, que desejavam a imigração estrangeira, por considerar estes imigrantes “menos móveis, menos exigentes, e portanto, mais disciplinados e controláveis do que os trabalhadores migrantes brasileiros”.

De qualquer modo, a intensificação das migrações internas para o estado de São Paulo, amenizou os problemas nos momentos de maior demanda de trabalhadores, como por exemplo, na época da colheita, favorecendo o aumento dos estoques de força de trabalho reserva necessária ao avanço da modernização.

Além disso, como aponta Graziano (1980, p. 153 e 154):

A própria mecanização, com o crescimento da escala de produção, a concentração das explorações agropecuárias com a expropriação dos pequenos produtores, a modernização da agricultura com a substituição da produção de subsistência pelas culturas comerciais, enfim, o próprio desenvolvimento das relações capitalistas no campo iria criar esse excedente de mão-de-obra.

O crescimento do número de tratores em relação ao pessoal ocupado é um indicador interessante para verificar como a mecanização afetou o êxodo rural. De acordo com dados compilados por Carvalho (2011, p. 197), no estado de São Paulo em 1940, havia 1305 pessoas por trator, reduzindo-se para 401 em 1950, atingindo a marca de 64 em 1960.

Os efeitos desse processo, apesar de concentrado nas grandes propriedades e nas lavouras de maior inserção comercial, repercutiram em toda a agricultura paulista, na medida em que passaram a impor dificuldades à pequena produção que, sem acesso aos mesmos recursos, tornaram-se menos competitivas, forçando os pequenos proprietários a venderem as terras ou em permanecendo nelas se proletarizarem durante algumas épocas do ano (GRAZIANO, 1980).

É importante notar que, já na década de 1950, é cada vez mais frequente a utilização de trabalhadores não-residentes em áreas rurais contratados por dia ou mês. Etori (1955), baseado nos resultados obtidos pelo sistema de amostragem da Secretaria da Agricultura de São Paulo, apresentou a seguinte distribuição da força de trabalho no campo.

¹¹¹ “Nos anos 50, mais de 1,25 milhões de brasileiros emigraram para São Paulo vindos dos Estados nordestinos da Bahia, Paraíba, Sergipe, Pernambuco e Alagoas, bem como Minas Gerais, que faz fronteira com o nordeste e o leste de São Paulo. A vasta maioria desses nordestinos procurava trabalho na agricultura de São Paulo durante os períodos de pico de demanda, tais como os meses de colheita de janeiro, fevereiro, março e julho. Depois disso, muitos retornavam para casa ou deixavam a agricultura à procura de trabalho urbano. Apesar da alta rotatividade de pessoal, o fluxo de migrantes cresceu no início dos anos de 1960, com mais de 120 mil pessoas entrando em São Paulo em 1961” (WELCH, 2010, p. 207).

**Tabela 11 - Força de trabalho na zona rural do Estado de São Paulo, 1955
por categoria**

Categoria	Mil trabalhadores	%
Colonos	285	20,4
Parceiros	225	16
Camaradas por dia	221	15,8
Camaradas por mês	86	6
Arrendatários	215	15,4
Proprietários	360	26,4
Total	1392	100

Fonte: Ettori (1955, p. 14).

Os dados da tabela mostram que o número de camaradas por dia e por mês supera o número de colonos. Ettori (1955, p. 17) afirma que os camaradas eram utilizados tanto nas grandes propriedades como nas pequenas intensivas, bem como na prestação de serviços a arrendatários e parceiros, “constituindo a maior parte da verdadeira classe de assalariados na agricultura.

Nesse aspecto, as relações de produção, ao mesmo tempo em que condicionam a mecanização, são transformadas para impulsionar o desenvolvimento das condições de produção, cujas consequências mais significativas serão observadas a partir da década de 1960.

Outra característica desse período no estado de São Paulo foi o aumento da produção dos gêneros comerciais, a estagnação da produção de gêneros alimentícios, como arroz e feijão, não obstante o crescimento da demanda. Todavia, é importante notar que este crescimento deve-se mais à incorporação de novas áreas agrícolas, do que propriamente ao avanço das condições de produção. Segundo Gonçalves e Souza (2009), entre os triênios de 1949/1950 e 1959/1961, a área agropecuária incorporou mais de 2 milhões de hectares, passando de 13.403.345 para 15.608.020 hectares.

Os dados da tabela a seguir exibem os quantitativos da produção e da área plantada das principais culturas agrícolas no estado entre 1950 e 1960.

Tabela 12 – Produção em toneladas e área colhida (hectares) no Estado de São Paulo (1940 e 1950).

Culturas Agrícolas	Produção (ton.)		Área colhida (ha)	
	1950	1960	1950	1960
Arroz	992.772	918.905	648.150	606.774
Café	469.229	1.157.989	1.406.613	1.635.187
Cana – de - açúcar	6.913.524	20.066.819	145.643	366.240
Feijão	177.421	178.439	245.441	289.427
Laranja	157.425	375.510	16.859	34.517
Mandioca	812.453	1.279.978	45.007	69.321
Milho	1.262.451	1.582.179	873.089	1.045.330
Algodão	610.053	641.123	1.256.031	638.799
Total	11.395.328	26.200.942	4.636.833	4.762.408

Fonte: IBGE/ Ipeadata. Org. Victor Hugo Junqueira

O café continuou a ser a principal atividade agrícola do país, sendo responsável por constituir a maior fonte de renda estrangeira no Brasil nos anos de 1950 e 1960¹¹². Isso fez que, no estado de São Paulo, entre 1950 e 1960, a área ocupada crescesse em cerca de 230 mil hectares, passando de 1.406.613 ha para 1.635.187 ha, mantendo a liderança da área plantada.

No entanto, o maior crescimento em termos de produção e área colhida foi da cana-de-açúcar que passou de 145.643 ha para 366.240ha e a produção foi aumentada de 6.913.524 para 20.066.819 toneladas. Carone (1985a) explica que a expansão da produção de cana-de-açúcar no estado de São Paulo está associada à publicação do Decreto-lei nº9.824 de 10 de setembro de 1946 que amplia as cotas de participação de cada estado proporcionalmente ao seu consumo.

Com esta medida, há uma alteração na concepção da política estabelecida pelo Instituto do Açúcar e Alcool que, desde a sua criação na década de 1930, objetivava defender a hegemonia da produção nordestina, estabelecendo cotas de produção a outros estados.

¹¹² Em 1948, o café fornecia 42% do que o Brasil obtinha com suas exportações; esse número aumentou para 74% em 1952 e chegou a média de 55% ao longo dos anos de 1950 e 1960 (WELCH, 2010, p. 198).

Com o Decreto-lei de 1946, a cota do estado de São Paulo passa de 2.931.736 para 5.000.000 de sacas. Em 1951, por meio da Resolução n° 501 de 01 de fevereiro há permissão para uma nova ampliação da produção. “Com esta política, São Paulo sai beneficiado, podendo passar de 5.000.000 para 7.688.771 sacas, pouco mais de 50% da produção, enquanto outros Estados vêem seu percentual aumentado, em média, na casa dos 30%” (CARONE, 1985a, p. 48).

As áreas de pastagens, em função do seu papel no processo de expansão da fronteira agropecuária, também apresentaram um crescimento significativo, passando de 8.621.145 ha para 9.945.099 ha entre os triênios 1949/1950 e 1959/1961. Além disso, pastagens substituíram as áreas destinadas à produção de algodão, que apresentaram uma forte retração.

Segundo Tartaglia; Oliveira (1988, p. 23), a queda nos preços do algodão está associada à recuperação da produção em países como Estados Unidos, Egito, União Soviética e México que após a Segunda Guerra Mundial, passaram a suprir os mercados internacionais com produção mais moderna, bem com ao aumento na produção de fibras sintéticas, que apresentavam preços menores do que os do algodão.

Em síntese, a trajetória ascendente de avanço nas relações de produção capitalista no campo paulista, impulsionada pela modernização das condições de produção, atua para modificar as relações de produção, substituindo os trabalhadores permanentes que residiam nas propriedades (colonos, arrendatários, parceiros, pequenos proprietários) por trabalhadores assalariados temporariamente sem vínculo habitacional com a propriedade, estabelecendo assim, já no final da década de 1950, um movimento deliberado de expulsão dos trabalhadores das terras.

Paralelo a isso, a expansão de culturas comerciais como a cana-de-açúcar e a estagnação da produção de gêneros alimentícios como arroz e feijão, é reflexo e condicionante das transformações que operam nas relações de trabalho, aumentando a demanda por trabalhadores não residentes, contratados por períodos específicos, em detrimento da redução da população rural.

Isso será um fator de tensão social nos campos, em um contexto no qual as forças populares são importantes para a sustentação do Estado populista e a reforma agrária é incorporada às reivindicações de cunho nacionalista.

3.3 - Nacionalismo e lutas sociais no campo paulista

Após o fim do Estado Novo, com a política de industrialização já consolidada, a questão fulcral que provoca divergências entre as frações da classe dominante que formam o bloco no poder é sobre o papel do Estado no direcionamento da política econômica e da participação do capital internacional no processo de desenvolvimento industrial.

Nesse contexto, o nacionalismo torna-se um fator determinante não apenas na orientação dos rumos da economia, mas também como uma das principais bandeiras dos movimentos populares.

Saes (1984), ao analisar as posições assumidas pelas diferentes camadas da classe média urbana nos processos políticos que antecederam ao golpe de 1964 e nos eventos posteriores, observa que a crise do Estado de compromisso selado em 1930 ocorre pelo impulso do movimento popular e nacionalista, que afasta o Estado populista da classe dominante.

Segundo o autor, a ideologia nacionalista formulada no próprio seio do Estado pela “doutrina da segurança nacional”, pela nacionalização do Petróleo (1947-1953), pela criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) tornou-se, a partir dos anos finais da década de 1950, “expressão política concreta da ascensão operária” (p. 123) atingida pela intensificação da exploração da força de trabalho, decorrente de uma nova fase da industrialização, marcada pelo ingresso do capital monopolista internacional na produção industrial (SAES, 1984).

Como vimos, o Estado de compromisso, sobretudo com Instrução 113 da SUMOC atuou para favorecer o ingresso de capitais internacionais na economia brasileira sem, contudo, deixar de fortalecer uma ideologia nacionalista como meio de aproximação das classes populares. Todavia, ao fazer isso, o nacionalismo reverte-se em um meio de pressão dos movimentos populares, do movimento sindical e do PCB contra o Estado, em razão da deterioração da qualidade de vida provocada pela inflação e pelo aumento na exploração do trabalho (SAES, 1984).

Concomitantemente, as precárias condições de vida no campo e a estrutura fundiária concentrada acabam por incorporar a defesa da reforma agrária, como possibilidade concreta de estimular o capitalismo nacional e promover a justiça social, ao movimento nacionalista (SAES, 1984).

Isso faz crescer a agitação no campo, expressa no fortalecimento das Ligas Camponesas, das Uniões de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTABs), que

depois originou a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) que juntas constituem instrumentos de pressão da classe trabalhadora sobre o Estado burguês.

No Estado de São Paulo, as lutas sociais também se intensificam no campo, sobretudo, no oeste e noroeste do estado em virtude da grilagem de terras e da expulsão de camponeses, meeiros, parceiros, arrendatários e outros trabalhadores que não possuíam títulos de propriedade.

Na década de 1950, o movimento de expansão das fronteiras agrícolas no estado já começava apresentar sinais de esgotamento, o que provocou uma ampliação no processo de expropriação das terras dos camponeses.

Além disso, a crise nos preços do algodão que levou a um movimento de substituição da lavoura por pastagens reduzindo a demanda por trabalhadores, associada ao próprio desenvolvimento das condições de produção que passaram a substituir os trabalhadores residentes de caráter familiar por trabalhadores temporários, assalariados ou diaristas, não residentes, geraram graves tensões no campo.

O Jornal Terra Livre¹¹³ publicou diversas cartas de camponeses sobre casos de despejos, violência, espancamentos e perseguições de jagunços e policiais na região do Pontal do Paranapanema, Santa Fé do Sul e Araçatuba¹¹⁴.

Em novembro de 1955, o jornal noticiava o despejo de 150 famílias, cerca de 700 pessoas, no município de Fernandópolis que, segundo a reportagem, lavravam as terras a mais de 15 anos e foram vítimas do processo de grilagem (JORNAL TERRA LIVRE, NOV/1955).

No pontal do Paranapanema, essa situação se repetiu nos municípios de Mirante do Paranapanema, com o despejo de cerca de 200 famílias (JORNAL TERRA LIVRE, JUN/JUL 1954); em Flórida Paulista outras 32 famílias de sitiantes estavam sobre ameaça de despejo pela justiça, por terem suas propriedades contestadas por um grileiro da região (JORNAL TERRA LIVRE, MAR/1958). Na edição de dezembro de 1962, com o título “Grileiros incendiaram o cartório para falsificar documentos de posse” o jornal informava que em Dracena

[...] sucedeu mais um episódio do drama dos trabalhadores da terra em nosso estado. Em 14 de novembro, por mandato judicial do Juiz de Dracena, foram

¹¹³ O Jornal Terra Livre que apresentava como lema “A terra para os que nela trabalham” foi publicado entre 1949 e 1964 pelo PCB. O jornal era um instrumento de divulgação e mobilização, sobretudo dos trabalhadores do campo, mas visando à unidade com os trabalhadores urbanos. As edições do jornal podem ser consultadas em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=HEMEROLT>

¹¹⁴ No Anexo I encontram-se alguns recortes dessas reportagens.

despejados de uma gleba de 41 alqueires a família de Pedro Aniceto Neto e mais oito famílias de lavradores, num total de quase sessenta pessoas, que ficaram ao desabrigo, dormindo na rua, vivendo da solidariedade de outras famílias de lavradores, pois as autoridades do Município em nada os ajudaram (JORNAL TERRA LIVRE, DEZ/1962, p. 08);

Ainda segundo a notícia, a disputa pela terra envolvia grileiros da região que por volta de 1943, “tocaram fogo no Cartório de Lucélia, para fazer desaparecer o processo no qual o Estado havia provado que quase ninguém tinha título de propriedade na região” (JORNAL TERRA LIVRE, DEZ, 1962, p. 08).

Além do instrumento judicial, os latifundiários recorriam à violência e à intimidação para se apropriarem das terras de pequenos proprietários e posseiros. No Jornal Terra livre, há relatos de inúmeros casos de expropriação violenta dos trabalhadores das terras que, em certos momentos, nos remetem à narrativa de Marx, sobre o processo de acumulação primitiva na Europa.

Avelino de Souza foi despejado pelo latifundiário Antonio Serafim proprietário da fazenda Nova Pátria, em Flórida Paulista. Na ocasião de cumprir as ordens do juiz Sales, mais de 20 jagunços e a polícia, armados até os dentes tomaram de assalto a casa de Avelino (pai de 6 filhos menores) amarraram-no como se fosse uma fera e retiraram de sua residência, tudo o que lhe pertencia e jogaram num caminhão os objetos e as pessoas, atirando-os depois de longa viagem, no largo de uma igreja de Alto Iris (JORNAL TERRA LIVRE, NOV/1962, p. 07).

Na edição de março de 1958, o jornal publicava a violência de jagunços contra quatro pequenos sitiantes na Fazenda Santa Elisa, em Itapetininga, como forma de intimidá-los e repreendê-los por não cederem suas terras a um latifundiário (JORNAL TERRA LIVRE, MAR/1958).

No entanto, apesar de inúmeros outros casos de violência na expropriação de camponeses no interior paulista, o principal conflito agrário, neste período, ocorreu no município de Santa Fé do Sul, envolvendo arrendatários e o latifundiário Zico Diniz.

Segundo Chaia (1997, p. 11), Zico Diniz adquiriu as terras em Santa Fé do Sul em 1950 da Companhia de Agricultura, Imigração e Colonização (CAIC) e, em 1954, entregou a três prepostos seus: Joaquim Nogueira, José Lira Marin e Antônio Barbosa que “deveriam arrendar, formalmente, uma área de 2 mil alqueires e entregá-la limpa, com capim-colonião plantado, pronta para engorda de gado”.

Os prepostos, então, subarrendaram a área a 300 famílias. Mas, em 1956, após realizarem o desbravamento das matas, deixando as terras prontas para o cultivo, os trabalhadores foram expulsos pelos arrendatários, sob a alegação de Zico Diniz de não ter

autorizado o subarrendamento das terras. Como não haviam estabelecido um contrato formal, o Juiz aceitou a medida de despejo das famílias (CHAIA, 1997).

Essa decisão judicial nada mais fez que favorecer abertamente Zico Diniz e seus arrendatários, que posteriormente subarrendaram novamente aquelas terras - que faziam parte das Fazendas Bosque, Mariana e São João - a 800 famílias, por preços maiores, uma vez que a lei sobre arrendamento estipula que, quando a terra arrendada necessita ser desbravada, a renda a ser paga é de 10%, enquanto em terras já prontas para o cultivo, esta é de 25% (CHAIA, 1997, p. 12)

Os novos contratos, também realizados de forma verbal, foram fixados em três anos, devendo ao final do prazo (em 1958), os arrendatários entregarem as terras prontas com capim. Todavia, os contratos não puderam ser cumpridos em 1958, o que levou ao fazendeiro prorrogá-los até julho de 1959.

Ao aproximar-se o vencimento deste novo prazo, os trabalhadores (subarrendatários) notificaram Zico Diniz e seus prepostos solicitando uma nova prorrogação. Todavia, os prepostos ignoraram a notificação e como represália “mandaram plantar capim-colonião no meio das culturas dos lavradores, sufocando, desta forma, as lavouras” (CHAIA, 1997, p. 13).

Segundo o Jornal Terra Livre, na edição de março de 1959:

Este fazendeiro já é acostumado a despejar os trabalhadores de suas terras. Há dois anos, este fazendeiro mandou seus capangas incendiarem às casas de 36 famílias e destruírem as lavouras. Dessa vez o despejo que almeja o sr. Zico Diniz é indireto, pois plantando capim nas roças, arrendatários automaticamente terão de sair das terras, perdendo todo o trabalho feito e dando lugar aos bois (JORNAL TERRA LIVRE, MAR/1959, p. 03).

Os trabalhadores, por sua vez, não se intimidaram e resolveram enfrentar o latifundiário por meio da Associação dos Lavradores de Santa Fé do Sul, tendo como principal líder Jofre Correia Neto, ligado ao PCB – que, inclusive, sofreu uma tentativa de assassinato em 1959 e foi preso diversas vezes.

A tensão na região levou o governo Estadual a intervir na questão, enviando representantes para mediar o conflito, juntamente com lideranças sindicais. A articulação deu resultado e os arrendatários conseguiram permanecer nas terras, por mais um ano. Porém, com a aproximação do término do contrato em 1960, a tensão voltou a se manifestar na região:

Na Fazenda Mariana constatou-se o criminoso atentado aos direitos e à vida daqueles honestos lavradores, mais de 10 ranchos destruídos pela chamas atacadas pelo jagunço de Zico Diniz, de nome Joaquim Jovêncio. Num dos

ranchos, por exemplo, queimou-se tudo que estava dentro, cereais, móveis e um colchão onde a modesta família do arrendatário Cícero Pereira do Nascimento havia guardado 50 mil cruzeiros fruto, de muitos anos de economia (JORNAL TERRA LIVRE, SET/1960, p. 02).

Simultaneamente, a preocupação do governo em resolver a questão perpassava por um confronto com o PCB que mantinha militantes no município:

A tensão aumentou em Santa Fé do Sul com o confronto entre PCB e Governo, que assumiram posturas políticas diferentes: o PCB queria que os pequenos arrendatários permanecessem nas terras arrendadas com contratos seguindo a sua linha de proposições, enquanto o Governo pretendia a retirada espontânea dos lavradores, sem pressões e violências por parte do proprietário (CHAIA, 1997, p. 26).

Diante do impasse, o governo procurou encaminhar o conflito em 1960, individualizando as questões, como forma de reduzir a influência dos comunistas e retirando os arrendatários das terras e realocando-os em outras localidades. Além disso, atuou na repressão das principais lideranças, como Jofre, prendendo-o com base na Lei de Segurança Nacional e na perseguição da Associação dos Lavradores de Santa Fé do Sul pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS).

A ação do governo e a violência praticada por Zico Diniz desorganizaram a classe trabalhadora, até que “as trinta famílias restantes de pequenos arrendatários, após acertarem suas contas com o proprietário, retiraram-se das terras arrendadas, dando lugar ao gado de Zico Diniz” (CHAIA, 1997, p. 28).

A luta dos arrendatários de Santa Fé do Sul, a despeito de não conquistar o direito à terra, evidenciou o tensionamento das lutas sociais no campo, o poder de organização e fortalecimento dos sindicatos rurais, mobilizando artistas, intelectuais e sindicatos urbanos contra a perseguição às lideranças do movimento e à exploração do pequeno arrendatário (CHAIA, 1997; JORNAL SEM TERRA).

A resistência dos trabalhadores do campo também se manifestou em diferentes regiões do Estado, por meio de greves, manifestações e ocupações de terras¹¹⁵. Em Urânia, em 1961, os trabalhadores resistiram para permanecer nas terras arrendadas. Na região de Jales,

Esgotada a paciência dos camponeses, desencadeou-se uma luta nos municípios de Jales, Populina, Mesópolis, Dulcinópolis, Sol, Turmalina e Santa Albertina, contra a exploração aplicada pelos latifundiários. Esgotados todos os recursos aplicados pelos trabalhadores rurais, no sentido de adquirir um pedaço de terra para plantar, produzir e viver, centenas e centenas de

¹¹⁵ Algumas desses fatos estão nos recortes de jornais no Anexo II.

camponeses invadiram a fazenda Areia Branca e dividiram entre si 390 alqueires (JORNAL TERRA LIVRE, JUN/1962, p. 08).

No município de Palmital, na região de Assis, os trabalhadores do campo uniram-se contra uma decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) que concedeu as terras do município aos herdeiros de um suposto proprietário, que teria adquirido as terras em 1911. Segundo o jornal Terra Livre (Jun/1962, p. 08), inconformados com a possibilidade de perder as terras, os trabalhadores estavam “comprando armas em grande quantidade, para defender, se fôr preciso, seus direitos”.

Welch (2010) também revelou o fortalecimento da capacidade de organização dos camponeses na região de Ribeirão Preto. Sob liderança dos militantes do PCB ou da Igreja Católica, os trabalhadores do campo passaram a desafiar por meio de greves, da luta sindical e judiciária o poder dos latifundiários.

Segundo dados apurados pelo autor junto à imprensa comunista, a partir de 1958, são crescentes os números de greves rurais no estado de São Paulo, chegando ao ápice em 1962 e 1963 quando são registrados mais de 15 greves por ano (WELCH, 2010).

O acirramento da luta de classes no campo em diferentes regiões do país forçou o governo federal a criar a Superintendência da Reforma Agrária (SUPRA) em 1962, com o objetivo de manter a “ordem” no campo e promulga em 1963 o Estatuto do Trabalhador Rural, estendendo ao campo a legislação social e sindical implementada por Vargas em 1943 para os trabalhadores urbanos, mas, buscando manter os sindicatos rurais sob sua esfera de controle, ao mesmo tempo em que, favorecia o desenvolvimento das relações capitalistas no campo, ao criar a figura do assalariado.

No Estado de São Paulo, antes disso, o governo de Carvalho Pinto (1959-1963) aprovava por meio da Lei nº 5.994 de 30 de dezembro de 1960, regulamentado pelo Decreto 30.328 de 14 de abril de 1961, a denominada Lei de Revisão Agrária¹¹⁶ na qual no artigo primeiro estabelecia que o Estado incentivaria a exploração racional e econômica do solo e facilitaria a aquisição de pequenas propriedades rurais, como uma das estratégias da política modernizante estabelecida no PAGE (SÃO PAULO, 1960).

A referida lei, embora tivesse como razão central promover o desenvolvimento das condições e relações de produção capitalista no campo, também se colocava como uma tentativa de resposta à mobilização dos trabalhadores do campo na luta por reforma agrária.

¹¹⁶ Para uma discussão aprofundada sobre a lei de Revisão Agrária ver Tolentino (2011).

Em linhas gerais, a lei de Revisão Agrária deve ser entendida no contexto da proposta desenvolvimentista e industrializante estabelecida no PAGE, no qual a agricultura desempenharia um papel importante, ampliando a oferta de alimentos para a população urbana, reduzindo, assim, o custo de reprodução da força de trabalho e, ao mesmo tempo, abastecendo as indústrias com matérias primas.

Segundo Tolentino (2011, p. 40):

pode-se dizer que Carvalho Pinto tinha em mente um projeto de modernização do Estado de São Paulo e, estrategicamente, propunha estender a industrialização também para a agricultura, setor do qual se esperava transformações em função da nova demanda por produtos alimentícios e da necessidade de formar um público consumidor dos produtos industriais.

Nesse sentido, o maior desafio seria a modernização da pequena propriedade familiar, “para a formação de uma classe média rural que, capitalizada, aumentasse o potencial consumidor do mercado interno e produzisse alimentos em grande escala e baixo custo, particularmente nas vizinhanças das grandes cidades” (TOLENTINO, 2011, p.45).

Ao inserir a pequena propriedade no processo de modernização, é preciso ressaltar que esta cumpre um papel importante para acelerar o desenvolvimento capitalista. Como afirma Lênin (1980, p. 100):

O capitalismo não se expande apenas pela aceleração do desenvolvimento das explorações de grande extensão nas regiões de agricultura extensiva, mas também pela criação de explorações maiores quanto ao volume de sua produção, de caráter capitalista mais acentuado em lotes de terra de menor dimensão, nas regiões de agricultura intensiva.

Para viabilizar esse projeto de desenvolvimento, o eixo principal da Revisão Agrária era a utilização de um instrumento tributário que previa a taxaço progressiva do Imposto Territorial Rural (ITR) para grandes propriedades improdutivas e a isenço das pequenas propriedades (até 50 hectares).

Ademais, o Estado poderia ainda:

- I – promover, mediante loteamento, o aproveitamento de terras do Estado que se prestem à exploração agrícola ou pecuária e não estejam sendo utilizadas ou incluídas em planos de utilização para reflorestamento, proteção da fauna e da flora ou em atividades de pesquisa e fomento;
- II – desapropriar, para fins de loteamento ou reagrupamento, terras inaproveitadas, de preferência localizadas em regiões de maior densidade demográfica e dotadas de melhores vias de comunicação, e que preencham os requisitos do investimento anterior;

III – adquirir mediante compra ou doação, terras cuja situação ou características justifique o aproveitamento para fins dessa lei (SÃO PAULO, 1960).

A aquisição dessas terras seria realizada com os recursos advindos do ITR. Segundo Tolentino (2011, p. 46), o âmago da proposta:

seria a de substituir o Jeca (entendido aqui como o homem pobre rural sem acesso à propriedade, condições de educação, saúde etc) pelo *farmer*, o pequeno produtor rural ao estilo norte americano, munido de toda tecnologia moderna apesar da produção em caráter familiar.

Ao trazer o problema da questão agrária, para o governo estadual, Carvalho Pinto tenta viabilizar uma alternativa contra-revolucionária para conter a “agitação social” e aos riscos de “convulsão social”¹¹⁷ na luta por reforma agrária, apresentando uma alternativa não radical para a permanência do homem na terra.

Tolentino (2011) apresenta um trecho do discurso do, à época, Secretário de Agricultura José Bonifácio Coutinho Nogueira, ao encaminhar o projeto de lei ao governador, no qual afirmava:

O que a nós, democratas autênticos, cabe dizer, nesta oportunidade, é que não temos o direito de continuar negando a realidade social dos nossos dias, se não desejamos assistir a interrupção do nosso processo político. Não se diga que todos os programas revisionistas da política agrária sejam antidemocráticos, pois essa é, exatamente, a afirmação que fazem os inimigos do regime (BOLETIM DA REVISÃO AGRÁRIA, 1960, p. 17-18 apud TOLENTINO, 2011, p. 51).

Explicitamente, os objetivos do governo opunham-se a reforma agrária, a começar pela própria denominação, revisão agrária e pela forma de aquisição das terras. Nos termos da lei, a desapropriação dos lotes ocorreria mediante a compra, com prazos de pagamento que se estendia a 15 anos (Art. 7º) e as condições de exploração da terra eram determinadas pelo Estado (Art. 9º) (SÃO PAULO, 1961), ou seja, a lei não atendia aos camponeses mais pobres, mas a trabalhadores já capitalizados, o que revelava a intenção do governo em modernizar a produção no campo, sem alterar a estrutura fundiária.

O PCB se opôs ao projeto e denunciou a manobra do governo, especialmente, por não utilizar a legislação para resolver os conflitos envolvendo arrendatários em Santa Fé do Sul.

¹¹⁷ As expressões são do próprio Carvalho Pinto em declarações à imprensa e na Assembléia Legislativa, conforme Tolentino (2011).

Que significa essa nova lei, que alguns tem a petulância de chamar de reforma agrária? – Significa a utilização de terras do Estado, compradas a preços que ninguém sabe, por gente endinheirada, sem levar em conta os interesses do povo e dos camponeses. Os homens do campo sem terra em nada serão beneficiados, pois as condições de pagamento, prazos e métodos de produção lhes impedem qualquer benefício da lei (JORNAL TERRA LIVRE, JAN/1961, p. 02).

Como era de se esperar, a lei teve resultados pouco expressivos no que tange à desapropriação de terras, com a implantação de apenas dois assentamentos: Fazenda Santa Helena, no município de Marília e a Fazenda Capivari, na região de Campinas (TOLENTINO, 2011, p. 58).

As razões para os pífios resultados no processo de desapropriação das terras devem-se à transferência da arrecadação do ITR dos estados para os municípios, eliminando, dessa maneira, a fonte de recursos em que se baseava a revisão agrária e pela derrota do candidato apoiado por Carvalho Pinto nas eleições estaduais de 1962, José Bonifácio Coutinho Nogueira que fora seu Secretário de Agricultura, o qual “representava a última chance de sobrevivência de parte da medida, particularmente, dos projetos de loteamentos e constituição de áreas modelo de produção intensiva e tecnificada” (TOLENTINO, 2011, p.124).

A campanha eleitoral de Adhemar de Barros em 1962 pautou-se pelo discurso de manutenção da ordem e da oposição às forças de esquerda, o que atraiu forte apoio dos latifundiários. Em consequência, já eleito, o governo de Adhemar, não só abandona a lei de Revisão Agrária, como se posiciona contra as Reformas de Base, especialmente, a proposta de reforma agrária do governo federal (SAMPAIO, 1982, TOLENTINO, 2011).

Em suma, o interstício democrático entre 1945-1964 é marcado por fortes embates políticos, no qual a ascensão política da classe operária e as lutas sociais no campo tornam-se um entrave à política de industrialização e modernização do campo, que visavam aprofundar o desenvolvimento das condições e das relações de produção capitalistas.

Nesse contexto, como são encaminhadas as políticas de educação rural? Que formação se deseja para os trabalhadores do campo?

3. 4 – A institucionalização da Educação Rural

A retomada do processo de eleições diretas não provocou alterações significativas na política educacional paulista. Em 1947, o governador Adhemar de Barros instituiu uma Comissão a ser responsável por organizar projeto de Consolidação das Leis do Ensino (Decreto nº 17.211 de 13 de maio de 1947). A justificativa para o ato era que a existência de inúmeras leis aprovadas após o Código de Educação (1933) criava dificuldades jurídicas à organização da rede estadual de Educação. Por isso, o Estado propunha-se “a rever, atualizar e completar a legislação existente sobre ensino, escoimando-a de disposições antiquadas e adaptando-a às novas exigências da nossa evolução social e econômica” (SÃO PAULO, 1947).

Segundo Ávila (2013) a nova legislação adequava-se também às Leis Orgânicas do Ensino¹¹⁸ publicadas em 1946 pelo governo federal, mantendo o caráter centralizador e uniformizante.

A Consolidação das Leis de Ensino, que foi aprovada por meio do Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947, sistematizava o que na prática já existia, um ensino primário de caráter geral e um ensino agrícola de formação instrumental. Nos termos da lei, enquanto a educação primária seria oferecida:

- Art 2º - 1 – nas escolas isoladas
- 2 – nos grupos escolares e nos Cursos Primários anexos às Escolas Normais
- 3 – no curso primário, de 5 (cinco) anos subdividido em primário comum de 4 (quatro) anos e complementar de 1 (um) ano, do Instituto de Educação “Caetano de Campos”
- 4 – nos cursos populares noturnos (SÃO PAULO, 1974).

A educação rural, como uma modalidade específica, seria ministrada em:

- Art. 3º- 1 – nas escolas típicas rurais;
- 2 – nos grupos escolares rurais;
- 3 – nos cursos de agricultura das escolas normais
- 4 – nos cursos especiais intensivos, destinados aos professores, com ou sem função no magistério oficial (SÃO PAULO, 1947).

A legislação afirmava, assim, a especificidade de uma escola para a zona rural, apresentando um caráter mais instrumental e complementar à formação geral oferecida pela educação primária.

¹¹⁸ Segundo Ávila (2013, p. 155), no que tange ao Ensino primário rural, a legislação paulista procurou adaptar-se à: Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946); à Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946) e à Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946).

3.4.1 – Educação primária no campo (1947 – 1966).

A Consolidação das Leis de Ensino não alterou o Código de Educação no que se refere à educação primária, que continuou a ser oferecida em escolas urbanas, rurais e distritais (Art. 179), com obrigatoriedade para as crianças de 08 a 14 anos, mantendo as restrições pela distância (2 km) ou pela falta de vagas (Art. 148).

As escolas isoladas (que predominavam no campo) continuaram a oferecer apenas 3 anos de ensino, enquanto nos grupos escolares eram 4 anos, acrescidos de um quinto ano de caráter pré-vocacional (Art. 152). Também não ocorreram alterações no currículo escolar, com a manutenção de um plano de ensino que abrangia: Leitura, Linguagem oral e escrita; Aritmética e Geometria; Geografia, História do Brasil e Instrução cívica; Ciências físicas e naturais; Trabalhos manuais, Desenho, Caligrafia, Canto e Ginástica (Art.153) tanto para as escolas urbanas como para as rurais e distritais (SÃO PAULO, 1947).

Contudo, a legislação ressaltava que, nas escolas isoladas rurais, o programa “essencialmente prático e encaminhado no sentido de fixar o indivíduo no meio em que vive, será adaptado às necessidades e conveniências locais” (Art. 194), conforme propunham os ruralistas pedagógicos (SÃO PAULO, 1947).

Em geral, a política educacional voltada ao ensino primário nas áreas rurais não inovou quanto aos objetivos e aos padrões de oferta, mantendo inclusive, a preocupação com a sua expansão.

Os dados referentes ao número de escolas e ao total de matrículas entre 1946 e 1954 (Tabelas 13 e 14) mostram o crescimento da oferta educacional no Estado de São Paulo.

Tabela 13 – Unidades Escolares no Estado de São Paulo por redes de ensino (1946- 1954)

Redes de Ensino	1946	1948	1950	1952	1954	% de Crescimento
Zona rural						
Estado	3.826	4.184	4.717	5.586	5.978	56,25%
Município	991	1.294	1.476	1.678	2.003	102,12%
Particular	43	37	49	96	54	25,58%
Total	4.860	5.515	6.242	7.360	8.035	65,33%
Cidades						
Estado	1.085	1.165	1.578	1.941	1.992	83,59%
Município	254	262	228	217	344	35,43%
Particular	711	651	629	586	598	-15,89%
Total	2.050	2.078	2.435	2.744	2.934	43,12%
Vilas						
Estado	467	444	479	502	516	10,49%
Município	48	51	45	37	56	16,67%
Particular	10	7	7	11	15	50,00%
Total	525	502	531	550	587	11,81%
Total Geral	7.435	8.095	9.208	10.654	11.556	55,43%

Fonte: São Paulo (1956). Org. Victor Hugo Junqueira

Tabela 14 – Matrícula efetiva no Estado de São Paulo por redes de ensino (1946- 1954)

Redes de Ensino	1946	1948	1950	1952	1954	% de Crescimento
Zona rural						
Estado	150.611	168.742	173.430	192.000	210.994	40,09%
Município	29.864	39.363	41.909	44.400	49.043	64,22%
Particular	924	1.253	1.560	1.600	1.881	103,57%
Total	181.399	209.358	216.899	238.000	261.918	44,39%
Cidades						
Estado	345.028	379.912	436.518	518.000	550.850	59,65%
Município	13.593	14.062	13.471	13.300	16.756	23,27%
Particular	66.891	66.149	68.107	68.700	66.556	-0,50%
Total	425.512	460.123	518.096	600.000	634.162	49,04%
Vilas						
Estado	55.049	62.280	63.979	70.000	74.514	35,36%
Município	1.659	1.675	1.258	1.300	1.555	-6,27%
Particular	402	283	455	700	974	142,29%
Total	57.110	64.238	65.692	72.000	77.043	34,90%
Total Geral	664.021	733.719	800.687	910.000	973.123	46,55%

Fonte: São Paulo (1956). Org. Victor Hugo Junqueira

Os dados expostos nas tabelas anteriores mostram uma tendência de crescimento percentual maior nas matrículas na cidade do que no campo, 49,04% contra 44,39%, diferente do que ocorreu no período de 1934 a 1946. Se considerarmos apenas a rede estadual, a diferença nas matrículas entre as escolas urbanas e rurais é ainda maior 59,65% ante 40,09%.

Na comparação da evolução do número de escolas, o crescimento médio das escolas rurais foi superior ao das escolas urbanas. Isso, em parte, é explicado por, não raras vezes, as escolas rurais, face à dispersão da população, atenderem menor número de alunos. Mas, não deixa de ser expressivo o aumento de 102,12% das escolas municipais rurais. Já na

rede estadual, embora o aumento percentual de escolas seja superior ao de matrículas, o crescimento de escolas primárias é maior nas cidades (83,59%) do que na zona rural (56,25%).

Em resumo, os dados indicam uma reversão na tendência de maior crescimento percentual de escolas e matrículas no campo, quando comparadas às cidades. Isso de forma alguma significa qualquer tipo de universalização da escola primária na zona rural, ao contrário, a falta de escolas continuou a ser um problema em diferentes regiões do estado.

O Jornal Terra Livre publicou diversas reportagens e cartas de pais reclamando da falta de escolas e de professores. Em 1956, o jornal relatava a exploração de colono em Catanduva, segundo a notícia, a Fazenda Belmir possuía cerca de 300 famílias de colonos, “mas uma só escola com 30 alunos. Isso quer dizer que várias centenas de crianças não freqüentam a escola” (JORNAL TERRA LIVRE, OUT./1956, s.p).

Em 1955, Jânio Quadros em discurso na Assembléia Legislativa, reconhecia que:

Impossibilitado de ministrar ensino primário a todas as crianças em idade escolar, seja pela rarefação demográfica em certas regiões agrícolas, seja pela ausência de prédio, sala e instalações, ou pela carência de recursos financeiros para tão oneroso encargo o Governo procurou favorecer com as novas unidades o maior número possível de educandos, sediando as respectivas escolas em bairros ou zonas mais populosos, onde a frequência alcançasse índices mais elevados (JÂNIO QUADROS, 1955, p. 27).

Como forma de resolver o problema do déficit de vagas nas escolas primárias, Jânio Quadros promulgou a Lei nº 3.783, de 5 de fevereiro de 1957 que criava as escolas de emergência, que segundo o próprio governador constituíam-se de:

classes e escolas instituídas a título precário, como recomendava o eminente Cincinato Braga¹¹⁹, em seus magistrais estudos sobre os problemas fundamentais paulistas, conversíveis em escolas comuns, definitivas, quando provada a sua viabilidade, que irão suprimindo as deficiências do aparelhamento escolar efetivo, igualmente, em caráter precário, atendendo às crianças que ficaram sem lugar nos grupos escolares e escolas isoladas (JÂNIO QUADROS, 1957, p. 55 e 56).

De acordo com a lei nº 3.783, as escolas de emergência poderiam ser localizadas:

¹¹⁹ Cincinato César da Silva Braga (1864 – 1953), historiador e economista, ocupou por diversas vezes o cargo de Deputado Federal por São Paulo (1892-1902, 1906-1923, 1935-1937); foi presidente do Banco do Brasil (1923-1925) e Constituinte em 1934. Também pertenceu ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, à Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro e foi sócio fundador do Instituto Histórico de São Paulo (ABREU, 2010)

a) em lugares de acesso e condições de permanência de professor particularmente difíceis; b) onde a matrícula não alcançar os mínimos regulamentares ou for duvidosa a possibilidade da permanência desses mínimos; c) onde as instalações oferecidas não reunirem os requisitos mínimos regulamentares (SÃO PAULO, 1957).

Com isso, criava-se a possibilidade da criação de escolas com um número de alunos inferior ao de quarenta crianças em um raio de dois quilômetros (Art. 184), como determinava a Consolidação das Leis de Ensino.

A adoção deste modelo de escola apresentou um crescimento exponencial tanto no interior, que em 1958 apresentava 594 escolas e 551 classes de emergência, como na capital que, no mesmo ano possuía 140 escolas e 539 classes de emergência (SÃO PAULO, 1959, p. 70).

Porém, em 1960, no governo Carvalho Pinto, a legislação sobre as escolas de emergência foi alterada por meio da lei nº 5.822, de 16 de agosto de 1960 e do decreto nº 37.575, de 28 de novembro de 1960, que condicionaram a existência dessas escolas à existência de, no mínimo, quinze matrículas para a criação e frequência média de doze alunos, para sua manutenção (SÃO PAULO, 1960).

Outra modificação introduzida na legislação em 1960 foi a de que as escolas de emergência só poderiam ser criadas na zona rural “em lugares de acesso manifestamente difícil e onde a população escolar não ofereça condições de estabilidade” (SÃO PAULO, 1960). Embora os pré-requisitos para localização das escolas de emergência na legislação de 1957 deixassem implícito que tais escolas se destinariam, prioritariamente, à zona rural, havia a possibilidade de criação de classes de emergência em grupos escolares¹²⁰ e de escolas em áreas urbanas (SÃO PAULO, 1957), condição que foi suprimida pelas alterações realizadas no governo Carvalho Pinto.

Entretanto, a adoção desse modelo não foi suficiente para resolver o déficit de vagas nas escolas rurais, apesar da tendência de decréscimo percentual da população rural. Assim, na década de 1960 a expansão da escola pública continuou a dominar a política educacional, uma vez que, além do reconhecimento do ensino como “exigência impostergável da vida cultural e política dos povos civilizados”, cada vez mais, foi se atribuindo à educação o papel de condicionar o “desenvolvimento econômico e social das nações” (SÃO PAULO, 1959).

¹²⁰ O Decreto - lei nº 177, de 31 de dezembro de 1969 extinguiu as classes de emergência de grupo escolar e as escolas de emergência localizadas na zona urbana dos municípios.

No Plano de Ação Estratégica do Governo (PAGE) elaborado em 1959, durante o governo Carvalho Pinto, o diagnóstico do ensino primário, relatava que:

A criação de facilidades adequadas ao ensino primário não acompanhou o ritmo de crescimento da população escolarizável do Estado. A exigência cultural da escola elementar, no entanto, se fez sentir obrigando a que se encontrassem soluções provisórias, a despeito da evasão escolar acentuada – fenômeno realmente verificado, com incidência maior no setor rural, - a pressão popular, em favor de mais escolas primárias foi ponderável e compeliu o estado a criar “galpões” escolares, a aumentar o número de períodos de funcionamento dos estabelecimentos, com diminuição da quantidade de horas diárias de aula para cada turma, e a instituir classes de emergência (SÃO PAULO, 1959, p. 67).

Para minimizar o problema da falta de vagas, o governo aprovou a criação do Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE), para atender à construção, ampliação e equipar os prédios escolares. Os objetivos específicos do plano, a serem executados por meio do FECE, eram a construção de 683 salas para atender alunos que frequentavam galpões ou salas inadequadas; 2.289 salas para ampliar o tempo de permanência de alunos para quatro horas diárias e a construção de 4.095 novas salas de aula.

Os dados apresentados por Carvalho Pinto nas declarações à Assembléia Legislativa nos anos de 1961 e 1962 não evidenciam que o plano tenha alcançado os objetivos propostos, apesar de exibir um acentuado crescimento nas matrículas e no número de salas de aula, o que contribuiu para que, em 1962, segundo o governador, 81% das crianças paulistas de 7 a 11 anos¹²¹ de idade estivessem nas escolas (SÃO PAULO, 1962).

No governo Adhemar de Barros (1963 – 1966), o objetivo principal para a educação primária continuou a ser o atendimento a toda a população em idade escolar. Em 1964, declarava na Assembléia Legislativa que para 1966 (último ano do seu mandato) – a rede estadual estava se preparando para o atendimento de 1.240.000 crianças na zona urbana e 560.000 na zona rural, o que exigiria “um colossal esforço de construção de salas de aula, isto é, 3.320 para as primeiras e 1.200 para as segundas” (SÃO PAULO, 1964, p. 30).

Contudo, como reconheceu o governador em 1966, estes objetivos não foram cumpridos, entregando o Estado 2.313 salas de aula, ou seja, apenas 51,1% do total planejado. Ainda assim, o governador enaltecia o fato de que para a população escolarizável de 7 a 11

121 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) fixou a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos (Art. 27) e devendo ser ministrado, em no mínimo, quatro séries anuais (Art. 26). No parágrafo único do artigo 26, estabelecia-se que “os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade”. Desse modo, a LDB alterou o estabelecido na Consolidação das Leis de Ensino de 1947 que delimitava a obrigatoriedade do ensino primário dos oito aos quatorze anos.

anos existissem “vagas suficientes em todo o Estado, computando-se as existentes nas escolas municipais e particulares”. Isso, considerando, a base de 35 alunos por classe (SÃO PAULO, 1966, p. 53).

Indubitavelmente, a disponibilidade de vagas, a partir de um cálculo aritmético, não correspondia à universalização da educação, sobretudo em áreas rurais, não apenas pela falta de escolas, mas pelas próprias condições materiais de reprodução das famílias.

De qualquer modo, as políticas educacionais para educação primária, nos diferentes governos que se sucederam no executivo paulista, continuaram a ser orientadas para a expansão de vagas, sob o argumento da importância da escola para integração social da criança aos padrões de desenvolvimento da sociedade paulista. Em suma, a expansão da educação primária, independente de ser no campo ou na cidade, deveria cumprir o papel de constituição de uma mão-de-obra minimamente escolarizada ao processo de desenvolvimento industrial, cuja repercussão não se limitava ao espaço urbano.

3.4.2 - Ensino Rural

A principal inovação na Consolidação das Leis de Ensino no que se refere ao ensino rural, foi a institucionalização da educação rural, com um caráter mais prático, diferenciando-se, assim, do ensino primário que objetivava uma formação geral. Na realidade à a lei congregava em uma única modalidade, diferentes iniciativas de educação rural voltada a instrumentalização dos trabalhadores para atuar no campo, que já estavam em andamento desde a década de 1930.

No Código de Educação de 1933, por exemplo, já estava previsto que, de acordo com as “possibilidades econômicas do Estado, e das facilidades oferecidas pelos municípios ou pelos particulares, as escolas existentes na zona rural” (Art. 256) “tomarão gradualmente o tipo de granja-escolar” Art 256, §1), unidades nas quais deveriam constar uma área cultivável de no mínimo 3 hectares, além da sala de aula e residência para o professor (SÃO PAULO, 1933).

Nestas unidades, segundo o art. 259 “o professor, com o auxílio dos alunos e eventualmente, dos pais, organizará trabalhos práticos de cultura, criação, pesca, indústrias rudimentares e outras atividades rurais, destinando-se os lucros á escola” (SÃO PAULO, 1933).

Estas prerrogativas foram mantidas, inclusive com a mesma redação na Consolidação das Leis de Ensino em 1947. Todavia, apesar de ser considerada como um

modelo ideal, como declarava Almeida Júnior em 1935 (CORREIO DE S. PAULO, 21/06/1935, p. 03), a pesquisa de Moraes (2014) identificou referência a apenas 05 escolas, nos municípios de Campos do Jordão, Mogi das Cruzes, Cotia, Pinhal e Tietê, das quais apenas nas unidades de Pinhal e Cotia há registro de funcionamento.

A Consolidação das Leis de Ensino disciplinava ainda que o ensino rural seria ministrado nas escolas típicas rurais e nos grupos escolares rurais, além dos cursos voltados à formação de professores, nos cursos de agricultura das Escolas Normais e nos cursos especiais intensivos.

Segundo Moraes (2014), os grupos escolares rurais foram instituídos pelo Decreto nº 6.047 de 19 de agosto de 1933, na segunda passagem de Sud Mennucci pela Diretoria de Ensino. O decreto estabelecia no Art. 12 que “O Governo Instalará grupos escolares e escolas vocacionais rurais, tendo em vista a formação de uma mentalidade escolar francamente voltada para as atividades agrícolas e pastoras e, na zona marítima, para as fainas marinhas e ribeirinhas”. No mesmo artigo, complementava o parágrafo 6º, com a transformação dos grupos escolares de Butantan e "Arnaldo Barreto" de Tremembé em grupos escolares rurais e, no parágrafo seguinte, autorizava a transformação de outros estabelecimentos de ensino em grupos escolares rurais “dando-lhes uma orientação rural ou rural-profissional, de conformidade com os ensinamentos que a pratica aconselhar” (SÃO PAULO, 1933).

Na Consolidação das Leis de Ensino, ficava determinado que, nos grupos escolares rurais, além do ensino primário comum, objetivava-se a “desenvolver o pendor e dar aptidão para as atividades agrícolas e pastorais” (Art. 409). Para criação desses grupos escolares, a legislação condicionava a existência dos seguintes requisitos:

- Art. 410 – a) - localização em zona rural, à distância mínima de três quilômetros do perímetro urbano;
- b) - existência de prédio escolar de propriedade do Estado, com quatro salas de aula no mínimo e cinco hectares de terra cultivável;
- c) - duzentas crianças pelo menos em condições de freqüentarem o estabelecimento (SÃO PAULO, 1947).

A criação desse tipo de escola motivou alguns fazendeiros a manifestarem interesse na doação de terrenos, como mostram as cartas publicadas no jornal Correio de S. Paulo. Na edição de 23 de novembro de 1935 o jornal Correio de S. Paulo publicava uma carta de um fazendeiro de Mogi Guaçu endereçada ao Diretor de Ensino Almeida Júnior, na qual escrevia que:

[...] estaria disposto a fazer a doação ao Estado, de um terreno, com dois a três alqueires, desde que o Governo dirigisse a construção de casa adequada e custeasse metade da despesa com a edificação de casa, que lhe ficaria pertencendo, se o ensino viesse a ser orientado, como o do grupo escolar “Dois Córregos” perto de Piracicaba. Viria assim esta escola a ser uma das que daria instrução elementar, base da secundária e profissional, que receberiam os que fossem depois para a formadora de operários agrícolas qualificados, em instalação em Espírito Santo do Pinhal (CORREIO DE S. PAULO, 23/11/1935, p. 03).

De acordo, com o estudo de Moraes (2014), diferente das granjas escolares, os grupos escolares rurais obtiveram maior expansão no estado de São Paulo. A autora encontrou referências sobre doação de terrenos a 82 unidades, das quais, em 31 identificou o efetivo funcionamento.

Outra iniciativa, para a expansão do ensino rural foi a criação de escolas típicas rurais, previstas desde 1943, no Decreto 13.625 de 21 de outubro de 1943 que criava Assistência Técnica do Ensino Rural, que entre as competências estava “art. 2º- e) fiscalizar e orientar as atividades dos grupos escolares rurais, das escolas típicas rurais e dos cursos de agricultura das escolas normais” (SÃO PAULO, 1943). Todavia, como explica Moraes (2014), estas escolas foram implantadas somente em 1945, por meio da Portaria 31 de 01 de setembro de 1945.

Porém, tanto no decreto de 1943, como na Consolidação das Leis de Ensino em 1947, não há uma caracterização dessas escolas, seja das condições para sua instalação ou dos seus objetivos e programas. Somente em 1953, o governo publicou uma legislação dispendo sobre a criação, transferência, conversão, instalação e supressão de escolas típicas rurais (Lei 2.158 de 07 de junho de 1953).

Esta legislação estabeleceu que a criação das escolas típicas ocorresse apenas em locais nos quais o número de unidades escolares não comportasse a criação de um grupo escolar rural. Exigia-se também um mínimo de 30 alunos de 07 a 14 anos, em um raio de dois quilômetros ou com a possibilidade de transporte escolar gratuito. As condições das escolas deveriam apresentar requisitos mínimos de conforto para a sala de aula, residência para o professor e terreno com pelo menos um hectare para a prática de atividades agrícolas, de preferência em localidades nas quais os municípios ou particulares doassem o terreno, conservassem as estradas ou custeassem o transporte escolar (SÃO PAULO, 1953).

Em 1957, na sua declaração anual na Assembléia Legislativa, Jânio Quadros explicava que:

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, pôr esse fato, de rico conteúdo educativo, como curso de preparação da criança e do adolescente, para as atividades rurais e do convívio social da zona agrícola em que reside (JÂNIO QUADROS, 1957, p. 63).

Os três tipos de escola – granjas escolares, grupos escolares rurais e escolas típicas rurais – representavam, pelo menos do ponto de vista institucional, o ideário ruralista do papel de uma escola específica para fixação do trabalhador no campo. Essas propostas concebidas e implantadas nas décadas de 1930 e 1940, período no qual as ideias ruralistas tiveram maior expressão política, foram, contudo, expandidas nas décadas de 1950 e 1960, período no qual a população urbana já supera a população rural no estado de São Paulo.

A política educacional institucionalizada na educação rural objetivava conter o êxodo rural? Mas, como manter a população no campo em um momento em que as relações de produção desenvolvem-se no sentido da apropriação privada da propriedade e da posse da terra, com a expulsão de parceiros, arrendatários, posseiros, meeiros, colonos e outros trabalhadores que dispunham da posse transitória da terra?

Nesse sentido, cabe diferenciar o idealismo ruralista da materialização das políticas educacionais. A fixação do homem no campo, historicamente, constituiu-se no cerne do pensamento agrarista que acusava a falta da escola no campo, ou quando essas existiam, os professores e os currículos urbanos, por despovoar o campo. Com efeito, a educação rural, que ensinasse os valores do campo e iniciasse a preparação para o trabalho, representou a resposta dos ruralistas para corrigir estes inconvenientes, sobretudo, nas décadas de 1930 e 1940 quando os efeitos da industrialização e das restrições às imigrações internacionais, levam os fazendeiros a bradar sobre a falta de braços para a lavoura.

Este discurso perdurou por décadas. Carvalho Pinto, em 1959, dizia que o abandono da cultura agrícola pelo processo migratório colocava em risco o “futuro da economia nacional e as próprias condições da vida social brasileira”, tornando assim inadiável manter o homem no campo, por meio de “uma ação em profundidade, que transforme a mentalidade do homem da gleba, modifique sua psicologia” (SÃO PAULO, 1959, p. 71). Para tanto,

Não há dúvidas que esse trabalho terá de ser feito sobretudo pela escola. Não há escola comum, que se vem revelando insatisfatória, por inadequada ao seu fim, como mero instrumento de educação urbana que é transplantada

para o meio agrícola. *A escola é preparação para a vida, é início de adaptação para o ambiente social futuro, com perspectivas mais esclarecidas, mais amplas.* Ora, só a escola típica rural constitui a solução normal do problema agrícola, ou melhor da educação da criança rural. Não como um confinamento obrigatório, injustificável, do menor a roça, mas de preparação dêle para vencer no meio e ali radicar-se, em proveito próprio e da sociedade (CARVALHO PINTO, 1959, p. 71, itálico nosso).

O idealismo ruralista é incorporado ao discurso governamental que atribui à mentalidade de trabalhadores, em sua maioria analfabetos, a causa do êxodo rural, para a qual a escola rural, voltada ao campo, com ensino de caráter mais prático seria capaz de preservar o trabalhador na terra.

Ainda que fosse interessante ao Estado manter uma reserva de força de trabalho no campo, indubitavelmente, as condições materiais negam qualquer proposição ruralista, tornando o êxodo rural um fenômeno incontrolável pela escola.

Desse modo, qual o papel de um ensino específico para a zona rural, em um momento em que o processo de industrialização torna-se hegemônico?

A resposta a esta questão, exige de antemão uma advertência, o ensino rural não é sinônimo de ensino profissional. Como explicado no Anuário de Ensino (1936-1937, p. 385) ao tratar dos grupos escolares rurais

Essas escolas não têm, nem devem ter caráter profissional. Em vez de procurarem produzir operários agrícolas, estão tentando ministrar o ensino primário através das actividades rurais. A actividade rural é o meio: a educação primária é o fim. Tanto melhor se, com isso, conseguirem despertar na criança sympathias mais vivas pelo campo; se colaborarem, ainda que modestamente, para fixal-a na roça, - o que como já está fartamente demonstrado, depende essencialmente de fatores econômicos (ANUÁRIO DE ENSINO, 1936-1937, p. 385)

A argumentação, retirada do Anuário de Ensino organizado por Almeida Júnior, crítico do ruralismo pedagógico, desenvolve-se no sentido de colocar a prática como meio a alcançar a formação geral, que levasse a civilização à zona rural (CORREIO DE S. PAULO, 21/06/1936). Esse pensamento, em tese, seria contestado pelos ruralistas. Noêmia Cruz, diretora do Grupo Escolar do Butantã, em uma conferência realizada em 1941, na Sociedade Rural Brasileira, defendia que:

A escola rural tem que deixar de ser theorica, livresca e encyclopedica, para ser uma verdadeira escola de campo, onde os filhos do lavrador e do pequeno industrial camponez possam receber uma instrucção adequada ao seu meio de vida e não uma instrucção abstrata, cheia de academicismo, que no campo não tem nenhuma applicação (CORREIO PAULISTANO, 28/06/1941, p. 06).

A crítica dirige-se, assim ao academicismo do ensino rural. Todavia, para a eminente ruralista,

A escola rural deve ter o cuidado de não se converter em pequena pseudo-escola de agricultura, sem perder seu caráter extensivo nem ter, como finalidade formar perfeitos agricultores [...] Bastará que a criança do campo aprenda, em suas práticas escolares, a saber defender sua saúde, o valor da seleção de sementes, do emprego preventivo das vacinas, da necessidade do expurgo e da extinção da saúva, para que a pátria e a agricultura nacional fiquem devedoras á Escola rural de um serviço de incalculáveis benefícios (CORREIO PAULISTANO, 28/06/1941, p. 06).

Para a autora, o caráter prático do ensino, não deveria constituir-se em um ensino profissional. Como afirmou em outro texto “o ensino rural deve ser de tal modo que não caia em exageros; isso prejudicaria o fim geral da escola primária (CRUZ, 1936, p. 162 apud MORAES, 2014, p. 66).

Assim, o objetivo principal da escola rural, ainda que com o ensino específico, continuou a ser a formação para os novos valores da sociedade burguesa, assegurando, por meio de um ensino mais prático, o conhecimento necessário à disseminação de novas relações sociais no campo, voltado ao desenvolvimento técnico e produtivo da própria agricultura.

Não obstante, Noemia Cruz declarar que as crianças do Grupo Escolar do Butantã, ao final do curso estivessem “preparadas para os trabalhos dos campos, auxiliando seus paes que residem fora da cidade” (CORREIO DE S. PAULO, 01/07/1936), o papel instrumental da educação não se limitava aos objetivos imediatos, mas a preparação futura de uma classe trabalhadora, que poderia permanecer no campo.

Como afirmava Carvalho Pinto (1959, p. 71), os “grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais, desenvolveram suas atividades de modo a proporcionar aos alunos o ensino primário fundamental e as noções agrícolas destinadas a dar-lhes melhor formação para os seus trabalhos futuros”.

Althusser (2008, p. 74 e 75) argumenta que a força de trabalho deve ser diversamente qualificada, “segundo as exigências da divisão social-técnica do trabalho”, competindo à escola, na sociedade capitalista, - além de ensinar a ler, escrever, contar e conhecimentos de “cultura científica” e “literária” – a tarefa de levar os sujeitos a aprender “as ‘regras’ das boas maneiras, isto é da convivência que todo agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o posto que lhe é ‘destinado’: regras de moral e consciências profissionais, o que significa dizer de forma clara, regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho”.

Em concordância com o autor, podemos entender que a especificidade do ensino primário rural, está em garantir a formação ideológica, por meio do ensino prático que, para além da submissão às regras da ordem estabelecida, potencialize a qualificação diversificada da força de trabalho para atuar no campo, não no sentido da mera adaptação às condições de trabalho vigentes, mas para instituir novas formas de organização e relações de trabalho em um estágio de intensificação do desenvolvimento das forças produtivas, sob impulso da industrialização.

Não é demais ressaltar o atendimento limitado dessa proposta de ensino. Segundo os dados do relatório da mensagem do governador a Assembléia Legislativa, em 1965, existiam no estado 56 grupos escolares rurais e 136 escolas típicas rurais, atendendo 19.000 alunos (SÃO PAULO, 1965, p. 38).

Ainda assim, é preciso situar a importância dessa experiência em um interstício democrático, no qual o Estado de compromisso, por meio dos governos populistas, direciona as políticas educacionais, para garantir a reprodução da força de trabalho voltada à modernização da agricultura, sem abandonar o discurso ruralista da fixação do homem ao campo e valorização da sua cultura.

Trata-se, portanto, de uma estratégia que visa preservar a essência do pensamento agrarista, das classes produtoras rurais tradicionais e, concomitantemente, alterar as relações sociais no campo, tendo no horizonte, o avanço do desenvolvimento técnico, como parte do processo de industrialização nacional. A política de educação rural, como não poderia ser diferente, não tem como finalidade a fixação ou a expulsão do homem no campo, mas sim, a preparar ação dos trabalhadores para uma nova configuração social que, cada vez mais, aproximava e dinamizava a relação campo-cidade.

Também, não há evidências de qualquer alteração nas políticas de educação rural¹²² no estado de São Paulo diante da intensificação das lutas no campo. O que há, diante do tensionamento social no campo e na cidade, é uma reorganização das frações de classe, fazendo emergir um novo bloco no poder, que projeta novas relações sociais de produção para acelerar a reprodução do capital, exigindo, em consequência, modificações nas políticas estatais, dentre elas: a educação.

¹²² Não desconsideramos, com isso, que as repercussões dos acontecimentos políticos e da mobilização dos trabalhadores possam ter influenciado as práticas dos professores em sala de aula, espaço privilegiado da luta ideológica.

CAPÍTULO 4

A DITADURA CIVIL-MILITAR E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO RURAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

O período histórico que se estende de 1930 a 1964 caracterizou-se pela consolidação de uma sociedade urbana e industrial, porém, sem a hegemonia de uma fração de classe no bloco no poder. Ainda assim, as políticas estatais foram direcionadas, predominantemente, no sentido de fortalecer a burguesia industrial sem, com isso, modificar a estrutura agrária e o poder político dos latifundiários.

Este processo, como vimos, alterou as relações sociais no campo e ampliou o desenvolvimento técnico da produção agrícola, cada vez mais necessária ao abastecimento das cidades e ao barateamento da força de trabalho. Concomitantemente, a expansão das fronteiras agrícolas internas, no estado de São Paulo, foi chegando aos seus limites, intensificando o processo de apropriação privada das terras por grileiros, latifundiários e demais representantes da classe dominante, o que ocasionou a reação dos trabalhadores rurais.

Nesta conjuntura, a ascensão das lutas populares e a bandeira da reforma agrária como parte do programa nacionalista dos trabalhadores do campo e da cidade, estes últimos em um franco enfretamento aos patrões e ao Estado contra o aumento do nível de exploração da força de trabalho, levou a uma radicalização da própria política populista que, para não perder apoio das camadas populares, propôs em 1963 as Reformas de Base, dentre as quais a reforma agrária (SAES, 1984).

A proposição das reformas representa o ápice e decadência do Estado populista, contra o qual se unem todas as frações da classe dominante, mobilizando a opinião pública, especialmente a classe média tradicional, em um movimento anticomunista, como foi identificada a defesa de uma política nacionalista pelas classes populares (SAES, 1984).

O resultado desse conflito de classes foi o golpe militar de 1964 que colocou fim ao Estado de compromisso, fazendo erigir uma nova organização do Estado, centralizada e repressiva, para conter a luta dos trabalhadores.

Desse modo, a imposição de uma Ditadura civil-militar em 1964 representa a superação das contradições do Estado de compromisso e da liberação das amarras políticas e sociais que, minimamente, colocavam em risco o desenvolvimento da reprodução dos capitais, nos novos patamares desejados pela classe dominante.

Todavia, é importante entender como o golpe de 1964 representa uma nova organização do bloco no poder e como isto se traduz na transformação econômica da agricultura e no direcionamento das políticas de educação rural no estado de São Paulo.

4.1 – O golpe de 1964 e a nova composição do bloco no poder

O golpe de 1964 representa o início de uma nova composição do bloco no poder sob hegemonia do capital monopolista e a exclusão das forças populares nas decisões políticas, diante das novas exigências de reprodução do capital.

Esta nova composição surge como uma resposta das diferentes frações da classe dominante ao fortalecimento do poder de pressão das classes populares, de caráter nacionalista, sobre o Estado de Compromisso e da sua incapacidade de conseguir controlá-las nos limites da ordem democrática burguesa (SAES, 1984).

Segundo René Dreifus (1987, p. 36) no final da década de 1950 “a luta de classes irrompia dentro da corrupta estrutura política institucional que controlava as classes trabalhadoras nos grandes centros urbanos com sua retórica de nacionalismo e sua atitude demagógica em relação ao progresso econômico”.

No campo, como vimos no capítulo anterior, crescia o processo de mobilização por reforma agrária e pela sindicalização dos trabalhadores, bem como se fortaleciam as organizações estudantis, que apoiavam as reivindicações populares, desvencilhando as classes dominadas do controle populista e conquistando autonomia política perante as classes dominantes.

Foi somente quando o populismo se tornou uma forma de participação que deflagrou a crise. Tal ocorria à medida que o populismo perdia uma parte substancial do seu caráter manipulador e os políticos tradicionais perdiam o controle dos sentimentos populares. As premissas ideológicas do pacto de domínio que assumiam o povo como ator central começavam a ser cobradas politicamente e o discurso ideológico dominante começava a ser implementado pela *práxis* política das classes subordinadas. Tal ruptura político-ideológica continha em si a ameaça da subversão denunciada pelo conjunto das classes dominantes e suas camadas auxiliares (DREIFUSS, 1987, p. 141).

No contexto histórico da Guerra Fria (1947 – 1991), para a classe dominante e setores da classe média, esta escalada das reivindicações dos trabalhadores era identificada como uma luta pelo socialismo, contra a qual era necessário “interromper o processo histórico que havia sido inaugurado após 1930 e, por conseguinte, libertar o Estado demiurgo da pressão dos ‘de baixo’” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 334).

Na esteira desse processo, o Estado populista sob o governo de João Goulart, afasta-se do conjunto da classe dominante, anunciando medidas de cunho nacionalista como a reforma agrária, a nacionalização de refinarias de petróleo, a restrição de remessas de lucros pelas empresas multinacionais, a extensão da legislação do trabalho ao campo, na tentativa de sustentar o governo nas forças populares (SAES, 1984).

Contra estas medidas as diferentes frações da classe dominante unem-se para liquidar a ascensão das classes populares e garantir uma nova hegemonia no bloco do poder capaz de conter politicamente as classes subordinadas. Nesse sentido, é que concordamos com a afirmação de Saes (1984, p. 132) de que a crise de 1964 “mais que uma simples crise institucional; ela é antes de mais nada, a própria expressão da luta de classes”.

Cabe recordar que o Estado de Compromisso selado em 1930 mediante a ausência de uma fração de classe hegemônica, gerou uma situação de permanente instabilidade e disputas de poder entre as classes dominantes.

Como afirma Dreifuss (1987, p. 22 e 23):

O Estado Novo garantiu a supremacia econômica da burguesia industrial e moldou as bases de um bloco histórico burguês, concentrando as energias nacionais e mobilizando recursos legitimados por noções militares de ordem nacional e de progresso, cujos interesses pela industrialização mutuamente reforçavam os interesses dos industriais. Sob a égide do Estado Novo, industriais e proprietários de terra tornaram-se aliados. Contudo, a convergência de interesses não dissolveu a identidade de interesses. Conflitos e tensões marcaram o seu relacionamento e foi esse elemento de competição mútua que tornou possível, e até mesmo necessário, que o aparelho burocrático-militar do Estado Novo tivesse um papel de intermediário, o que favoreceu uma interferência contínua das Forças Armadas na vida política da nação. A intervenção do aparelho burocrático-militar na vida política assegurava a coesão do sistema, ao mesmo tempo em que se tornava um fator de perturbação nas tentativas de institucionalização política a longo prazo.

No golpe de 1945 (deposição de Vargas) e nas tentativas de golpe em 1955 (eleição de Juscelino Kubitschek) e 1961 (renúncia de Jânio Quadros), episódios nos quais a continuidade do Estado de Compromisso foi ameaçada pelos setores mais reacionários da classe dominante, as forças armadas tiveram um papel fundamental de mediador para manutenção da ordem social.

Todavia, na conjuntura de 1963/64, a situação era diferente das anteriores, pois não se tratava da aproximação do Estado a um setor específico da classe dominante, mas à incorporação de reivindicações populares que ultrapassavam os próprios limites da manutenção do bloco no poder.

A oligarquia rural temia uma mobilização das massas camponesas e se sentia aterrorizada pelo fantasma da reforma agrária; a burguesia agrária registrava o impacto das pressões sobre o comércio e temia que seus rendimentos fossem utilizados como subsídios para a industrialização local que necessitava de capital. A burguesia financeiro-industrial sentia a ameaça lançada pelas classes trabalhadoras, cada vez mais inquietas e organizadas, a seus entrincheirados privilégios. As várias frações e setores das classes dominantes moveram-se em direção a uma reconciliação política e suas demandas conflitantes, reagindo firmemente e de forma unificada à “emergência da sociedade de massas”, o que a totalidade das classes dominantes percebia como sendo a erosão da ordem capitalista (DREIFUSS, 1987, p. 142)

Desse modo, as classes dominantes passam a agir de forma coordenada e com apoio dos Estados Unidos para destruir a participação autônoma dos movimentos populares como mecanismo de pressão política sobre o Estado. Para tanto, valeram-se da coordenação do trabalho ideológico do Instituto Brasileiro de Ação Democrática¹²³ (IBAD) e do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais¹²⁴ (IPES) que por meio de intensa propaganda em jornais, rádios, televisão e cinema, bem como suas tentativas de inserção nas organizações dos trabalhadores urbanos e rurais, no movimento estudantil, nas organizações militares, nos partidos políticos e no Congresso atuaram para fomentar o antipopulismo, associado, ao anticomunismo¹²⁵ (DREIFUSS, 1987; SAVIANI, 2008).

O principal efeito dessa ação política e ideológica recaiu especialmente sobre a classe média tradicional que, contra o perigo comunista, passam a mobilizar movimentos femininos ligados à Igreja na defesa das instituições tradicionais (a família, a religião e a propriedade) e mobilizam os profissionais liberais (associações de médicos, advogados e engenheiros) na defesa das instituições democráticas, que estariam sendo subvertidas pelo Estado populista (SAES, 1984).

A mobilização da classe dominante também ocorreu pela ação das próprias entidades representativas, tanto por meio da atuação dos seus membros no complexo IPES/IBAD, como pela mobilização de setores da sociedade e financiamento do golpe militar.

¹²³ O Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) fundado em 1959 foi “a primeira organização empresarial especificamente voltada para a ação política. Sua finalidade explícita era combater o comunismo e aquilo que seus membros chamavam de ‘estilo populista de Juscelino, [...] sendo dissolvido pela justiça em dezembro de 1963” (SAVIANI, 2008, p. 294).

¹²⁴ O Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) foi fundado em 29 de novembro de 1961, “por um grupo de empresários do Rio e de São Paulo, articulados com empresários multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG), por intermédio dos generais Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e Silva. Gobery foi o principal formulador da doutrina da interdependência na ESG. Em setembro de 1961, solicitou transferência para a reserva e, a partir de 1962, assumiu a direção do IPES [...] o IPES permaneceu em atividade por aproximadamente dez anos, até se autodissolver em junho de 1971” (SAVIANI, 2008, p. 294).

¹²⁵ A obra *1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe* de René Armand Dreifuss faz uma rica análise da atuação do complexo IPES/IBAD nos diversos campos sociais.

A FIESP, principal entidade representativa da burguesia industrial, por exemplo, agiu de forma direta para desestabilizar o governo João Goulart em conjunto com o governo de Adhemar de Barros e grupos militares.

De acordo com notícias publicadas pelo Jornal Folha de S. Paulo de 06 de junho de 2014¹²⁶, documentos encontrados na ESG indicam como a entidade envolveu-se no golpe de 1964. Um deles, o engenheiro Quirino Grassi, relata que:

Em princípios de 1963 um grupo de empresários de S. Paulo, desejando prestar um trabalho visando a defesa dos nossos ideais democráticos e cristãos, articulou-se junto à Presidência da Federação das Indústrias do Est. de S. Paulo, e em ligação com o então Governador do Estado, oficiais superiores do II exército, e o comandante da Força Pública do Est. de S. Paulo, iniciou a preparação do que seria o movimento vitorioso de março de 1964 em S. Paulo.

Além disso, a entidade teve papel de destaque no apoio financeiro à ação militar. Conforme revelou o Relatório da Comissão da Verdade de São Paulo:

Em depoimento à Comissão Municipal da Verdade de São Paulo o coronel reformado Erimá Pinheiro Moreira relatou que o então presidente da Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP), Raphael de Souza Noschese, ofereceu US\$1,2 milhão (1 milhão e duzentos mil dólares) ao general Amaury Kruehl (comandante do II Exército) para que apoiasse o golpe militar (COMISSÃO DA VERDADE DE SÃO PAULO RUBENS PAIVA, 2015, p. 551).

Do mesmo modo, a Sociedade Rural Brasileira (SRB) organização que congregava latifundiários da cafeicultura, da cana-de-açúcar e da pecuária no estado de São Paulo, operou como um “centro de comando de associações rurais patronais, centralizando e coordenando diversas ações, dentre elas a crítica e a denúncia de medidas desenvolvidas pelo governo Goulart, em especial àquelas relacionadas à sindicalização rural e à reforma agrária” (TEIXEIRA, 2017, s.p).

Welch (2010) afirma que a SRB de São Paulo, apoiou o movimento golpista desde o início das articulações, posicionando-se de forma contrária à sindicalização no campo. A entidade mantinha contato regular com a alta oficialidade do Exército.

Uma das primeiras etapas da reação ruralista foi o alistamento de esposas e irmãs de membros da SRB e o estímulo à formação de organizações críticas ao governo e ao “comunismo”. Sálvio Almeida Prado, presidente da SRB,

¹²⁶ Notícia vinculada pela Folha de S. Paulo em 01 de junho de 2014 com o título “Papéis de militares expõe a participação da FIESP no golpe de 1964. Disponível em; <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/06/1463226-papeis-de-militares-expoem-atuacao-da-fiesp-no-golpe-de-64.shtml>> Acesso em 15 de julho de 2018.

foi um dos primeiros a lançar mão dessa estratégia, incentivando sua esposa, Sebastiana do Amaral Almeida Prado, a formar a FACUR – Fraternal Amizade Cristã e Rural, em dezembro de 1962. A arregimentação deveria desencadear uma onda de manifestações, tendo como protagonista política a “mulher”, “cristã” e “dona-de-casa” (TEIXEIRA, 2017, s. p.).

Com o anúncio das reformas de Base por João Goulart, no comício realizado na Central do Brasil no Rio de Janeiro, no dia 13 de março de 1964, a entidade aumentou o seu engajamento na destituição do governo, disponibilizando o seu escritório em São Paulo, para a organização de atos políticos contra o governo, entre os quais a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, realizada no dia 19 de março de 1964 (WELCH, 2010).

O poder de pressão das classes dominantes e de setores da classe média também incidiu sobre as Forças Armadas, também divididas entre a defesa do nacionalismo-reformista e o desenvolvimentismo associado ao capital internacional. Contudo, o acirramento da crise, recrudescendo entre os militares o discurso da necessidade de sustentação da ordem e da disciplina em uma sociedade marcada pelos conflitos de classe.

Com esse discurso, as forças conservadoras, incapazes de alcançar o poder pelo voto, conseguiram o apoio de importante parcela da alta cúpula das Forças Armadas para desencadear um golpe civil-militar concretizado no dia 01 de abril de 1964.

Conforme explica Dreifuss (1987, p. 143):

A intervenção militar assumia sua função ideológica de arbitragem numa sociedade apresentada como “infestada” pelo “caos e corrupção”, de fato escondendo seu duplo significado: um de movimento de classe, estrategicamente preparado e cuidadosamente desenvolvido em direção a uma contenção das forças populares, e o outro de ser uma manobra política de uma fração dominante tentando subjugar as forças sócio-econômicas populista e seu bloco dominante oligárquico.

Este segundo ponto, merece ainda uma reflexão: a quais interesses econômicos o golpe servia e qual a fração de classe passaria a hegemonizar o bloco no poder?

A política econômica levada a cabo pelo Estado de Compromisso foi responsável por acelerar o processo de industrialização, favorecendo a reprodução do capital nacional. Todavia, a partir da década de 1950, o crescimento da participação do capital externo na economia brasileira, criava mais um ponto de divergência entre as frações da classe dominante, na medida em que, em diferentes situações, colocava em oposição setores defensores do desenvolvimentismo nacional contra grupos que se posicionavam favoravelmente à abertura da economia brasileira ao capital estrangeiro.

Como vimos, a partir do final da década de 1950, as medidas governamentais (como a instrução 113 da SUMOC) promoveram a inserção do capital externo na economia brasileira, alterando o padrão de desenvolvimento industrial e elevando a reprodução do capital a um novo patamar.

No governo Juscelino Kubitschek, a política econômica de favorecimento ao ingresso de multinacionais intensificou o ritmo do processo de industrialização e urbanização, deslocando do Estado para o capital multinacional a centralidade no processo de expansão capitalista (DREIFUSS, 1987)

Esse movimento produziu duas consequências importantes: “a) uma crescente concentração econômica e centralização do capital com a predominância das unidades industriais e financeiras integradas; b) um processo de controle oligopolista de mercado” (DREIFUSS, 1987, p. 49).

Desse modo, o capital monopolista, sobretudo multinacional, foi assumindo uma posição estratégica na economia brasileira, ao mesmo tempo, a concentração e a centralização de capital colocavam novas necessidades de aumento de produtividade e lucratividade, que exigiam alterar a relação política entre o governo e as classes trabalhadoras.

Como mostra Dreifuss (1987), diante dessa necessidade, a fração da classe emergente passou a atuar politicamente para influenciar a política econômica, tanto pela inserção de “técnicos” nos aparelhos de Estado, como pela formação de intelectuais e disseminação de sua ideologia modernizante-conservadora entre os grupos de pressão sobre o Estado (militares, empresários, políticos), a fim de conquistar uma participação no bloco no poder compatível com a sua força econômica.

Ainda segundo o autor, por dez anos, o capital multinacional e associados buscou uma acomodação no bloco de poder populista, tentando reformar os aparelhos de Estado. Mas, como

os canais político-partidários e administrativos não obtiveram êxito em atingir as reformas necessárias renunciadas pelo bloco modernizante-conservador, e quando os interesses multinacionais e associados notaram as dificuldades crescentes em se conseguir conter a massa popular dentro do sistema político populista, o bloco de poder emergente teve que recorrer a outros meios (DREIFUSS, 1987, p. 107).

O golpe de 1964 representou assim a destituição do Estado de Compromisso, pelo conjunto da classe dominante, mas sob a liderança específica do capital monopolista multinacional, cuja reprodução perpassava pelo controle dos aparelhos de Estado e subordinação das classes dominantes.

Como afirma Saes (1984, p. 147)

A partir de 1956, a influência do capitalismo industrial na sociedade brasileira se torna irreversível; doravante, o prosseguimento do processo de industrialização e a aceleração da acumulação de capital devem transpor os limites estabelecidos pela política populista de integração operária. Daí o verdadeiro significado político do movimento político-militar de 1964: define-se como uma contra-revolução destinada a criar as condições institucionais indispensáveis à aceleração da acumulação de capital própria a uma etapa monopolista de desenvolvimento capitalista. Portanto, a contra-revolução de 1964 torna possível a instalação de um poder autoritário capaz de varrer as tensões sociais e de anular a pressão popular; ao fazê-lo, introduz definitivamente a sociedade brasileira num mundo plenamente capitalista, onde a única lógica social é a da acumulação de capital.

O significado político do golpe de 1964 é, portanto, a conquista da hegemonia política pelo grande capital monopolista no bloco no poder, representada no seio do Estado pelo grupo militar, cujas ações serão direcionadas unilateralmente a criar e acelerar as condições de reprodução do capital no país.

4.2 - A hegemonia do capital monopolista e a modernização da agricultura

A hegemonia do capital monopolista provocou uma alteração na política econômica, fiscal, creditícia e salarial desenvolvida nos governos populistas. Isto impactou diretamente no campo, na medida em que o “Estado militar tenta acelerar a transformação capitalista do campo, harmonizando a agricultura brasileira com as necessidades do desenvolvimento monopolista” (SAES, 1984, p. 165).

Para Delgado (1984), é durante o governo militar nas décadas de 1960 e 1970 que se efetiva uma grande transformação na base técnica da agricultura, com a constituição do chamado Complexo Agroindustrial Brasileiro (CAI).

Esse processo caracteriza-se, fundamentalmente, pela implantação no Brasil, de um setor industrial produtor de bens de produção para a agricultura. Paralelamente, desenvolve-se ou moderniza-se, em escala nacional, um mercado para produtos industrializados de origem agropecuária, dando origem à formação simultânea de um sistema de agroindústrias, em parte dirigido para o mercado interno e em parte voltado para a exportação (DELGADO, 1984, p. 32).

Esta alteração tem como objetivo principal aumentar a produtividade da produção agrícola, reduzindo a influência dos fatores naturais (solo, clima, pragas, etc.) por meio da aplicação de fertilizantes e agrotóxicos e, simultaneamente, elevar a produtividade do

trabalhador, a partir da intensificação da mecanização e a subordinação da força de trabalho ao capital (KAGEYAMA, 1985).

Os dados sistematizados por Delgado (1984) mostram a evolução da utilização e produção de tratores e de fertilizantes à base de nitrogênio, fósforo e potássio (NPK).

Tabela 15 – Evolução da utilização e produção de tratores e fertilizantes no Brasil (1950 – 1980)

Ano	Tratores		NPK	
	Frota	Produção	Consumo	Produção
1950	8.372	0	s.d	s.d
1960	61.345	37	198,4	105,7
1970	145.309	14.048	999	190,2
1980	545.205	58.812	4.066,10	1.871,70

Fonte: Delgado (1984). Tratores de 4 rodas e esteira. NPK em mil toneladas.

É importante destacar que o crescimento do consumo e produção de tratores e NPK beneficiam dois setores industriais formados principalmente por capitais multinacionais, que passam a monopolizar o desenvolvimento do capital no campo.

No Estado de São Paulo, isto se reflete diretamente na organização da produção agrícola, com a passagem na década de 1960, como classifica Muller (1985), da “dinâmica da inércia” à dinâmica industrial, momento no qual há profundas alterações na base técnica de produção e nas relações de trabalho no campo, sob impulso das políticas estatais.

A política de revisão agrária de Carvalho Pinto já apontava para a transformação capitalista da agricultura, sem alteração na estrutura fundiária. No plano nacional, isto se tornou realidade com a aprovação do Estatuto da Terra¹²⁷ em 1964 (Lei 4.504, de 30 de novembro de 1964).

No que tange as relações sociais, a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural (ETR) em 1963 que “estendia as leis trabalhistas aos trabalhadores rurais e regulamentava os sindicatos rurais, segundo linhas corporativas tradicionais, dentre elas, o registro burocrático da unidade sindical pelo Ministério do Trabalho” (SILVA, 1999, p. 64) representou de um lado, uma forma de contenção pelo Estado das lutas sociais no campo, impedido a

¹²⁷ Cabe notar que no parágrafo 2º do art. 1º o Estatuto definia como objetivo da política agrícola o “conjunto de providências de amparo à propriedade da terra, que se destinem a orientar, no interesse da economia rural, as atividades agropecuárias, seja no sentido de garantir-lhes o pleno emprego, seja no de harmonizá-las com o processo de industrialização do país” (BRASIL, 1964).

organização autônoma da classe trabalhadora, e de outro, contribuiu para a intensificação da exploração do trabalho e expulsão dos trabalhadores do campo.

Conforme explica Silva (1999, p. 64):

o empregador é obrigado a pagar 27,1% sobre cada jornada de trabalho dos trabalhadores permanentes, correspondentes aos gastos sociais. Eis um ponto que toca o centro da questão, segundo a qual os trabalhadores permanentes são mais onerosos e, por isto, eles são despedidos, para serem, em seguida, admitidos como volantes, isto é, uma força de trabalho mais barata, porque os gastos sociais não seriam computados. Segundo tal raciocínio, o ETR desempenhou um papel fundamental na expulsão destes trabalhadores das fazendas. Este estatuto não deve ser considerado como um meio de melhorar as condições de vida dos trabalhadores; ele representou justamente o contrário, pois regulamentou a intensificação da exploração da força de trabalho.

Com estas medidas, o Estado viabilizou as condições para a manutenção do poder político pela elite agrária e para o aprofundamento das relações capitalistas no campo.

Como sintetiza Silva (1999, p. 65):

A ação do Estado, ao criar o ETR, implicou dois pontos:

- a) no que tange às classes dominadas, elas foram impedidas de se organizar politicamente e foram submetidas ao aparelho de Estado;
- b) no que tange às classes dominantes, o Estado lhes permitiu a organização-dominância e a sua autonomia neste momento histórico concreto, impondo o "sacrifício econômico" aos proprietários de terras sem, contudo, ameaçar o seu poder político.

Cassin e Goldschmidt (2015) argumentam que o Estatuto do Trabalhador Rural (1963) que alterou a relação trabalho e capital no campo, com a intensificação do assalariamento e o Estatuto da Terra (1964) que instituiu a empresa rural como padrão de organização da produção nos estabelecimentos rurais, levados a cabo pelo regime civil-militar representam o instrumento político-jurídico, necessário à realização da Reforma Agrária burguesa no Brasil.

Nas palavras dos autores,

É nesse período que se tem uma política pública de Estado (jurídica/política/financeira) de desenvolvimento das forças produtivas no campo e do estabelecimento hegemônico das relações de produção capitalista e o assalariamento como relações dominantes (CASSIN; GOLDSCHMIDT, 2015, p. 2).

No âmbito financeiro, a aceleração do processo de industrialização da agricultura ocorreu, sobretudo, por meio da disponibilização crescente de créditos subsidiados. Tartaglia e Oliveira (1988, p. 32) apontam que a “participação do crédito rural no

total de créditos bancários cresceu de 11% para 25% nos anos 60 e o total de créditos agrícolas, no período de 1969-1979, aumentou cinco vezes, em termos reais, crescendo a uma taxa média anual de 17%”.

Segundo Delgado (1984, p. 78), o “volume de crédito concedido por finalidade e as taxas reais negativas, além de outras condições favoráveis de financiamento (prazos e carências elásticos), constituem-se no principal mecanismo de articulação pelo Estado dos interesses agroindustriais”, fazendo crescer a demanda por máquinas e insumos modernos.

Todavia, como nota Graziano Silva (1980), a oferta de créditos destina-se a aquisição de produtos industriais.

Assim, embora pareça (o crédito subsidiado) apenas um “privilégio” do setor agrícola, não deixa de ser também “um crédito ao consumidor”, como tantos outros financiamentos existentes no país: o Governo paga para que a agricultura ajude a indústria. Mas não a indústria em geral e sim a grande indústria, o grande capital (GRAZIANO SILVA, 1980, p. 132 e 133).

Isto se reflete na distribuição de créditos entre os estados da federação, entre os estabelecimentos agrícolas, privilegiando culturas nas quais há maior rentabilidade financeira e maior potencial de absorção de insumos industriais, como fertilizantes, agrotóxicos e maquinários (GRAZIANO DA SILVA, 1980; MULLER, 1985; KAGEYAMA, 1987).

No estado de São Paulo, em razão do estágio de desenvolvimento industrial e agrícola, houve um importante aporte de recursos financeiros. Dados sistematizados por Muller (1985) mostram que em 1969, o estado recebia 33% do valor do crédito total nacional, o que correspondia a 27,3% dos contratos assinados. Embora, nos anos posteriores, ocorresse uma desconcentração espacial dos recursos e do progresso técnico na agricultura brasileira, o que fez com que São Paulo reduzisse sua participação no montante, chegando em 1980 a 21,1% do total, o estado continuou a ser um dos que mais absorveram recursos da União (MULLER, 1985).

Entre os resultados dessa política de expansão creditícia está a reorganização do espaço agrícola paulista. As tabelas (Tabela 16 e Tabela 17) revelam as mudanças na produção e área colhida de alguns produtos agrícolas entre 1960 e 1980.

Tabela 16 – Produção agrícola (em toneladas) no Estado de São Paulo (1960 - 1980)

Culturas Agrícolas/Ano	1960	1970	1980	Var. % (1960-1980) ¹²⁸
Arroz	918.905	1.053.308	420.000	-54,29%
Café	1.157.989	588.000	824.040	-28,84%
Cana – de - açúcar	20.066.819	30.357.197	76.303.032	280,24%
Feijão	178.439	160.595	283.056	58,63%
Laranja	375.510	1.127.255	6.911.200	1740,48%
Mandioca	1.279.978	1.827.383	480.957	-62,42%
Milho	1.582.179	2.676.333	2.335.800	47,63%
Soja	----	90.086	1.099.058	1120,01%
Algodão	641.123	707.810	482.635	-24,72%
Total	26.202.902	38.589.937	89.141.758	240,20%

Fonte: IBGE/ Ipeadata. Org. Victor Hugo Junqueira

Tabela 17 – Área Colhida (hectares) no Estado de São Paulo (1960 - 1980)

Culturas Agrícolas/Ano	1960	1970	1980	Var. % (1960-1980)
Arroz	606.774	703.469	300.000	-50,56%
Café	1.635.187	767.460	805.060	-50,77%
Cana – de - açúcar	366.240	524.139	1.088.480	197,20%
Feijão	289.427	250.150	459.500	58,76%
Laranja	34.517	93.309	427.450	1138,38%
Mandioca	69.321	97.103	26.004	-62,49%
Milho	1.045.330	1.371.492	1.002.100	-4,14%
Soja	----	62.152	560.767	802,25%
Algodão	638.799	630.089	270.000	-57,73%
Total	4.764.368	4.501.333	4.941.341	3,71%

Fonte: IBGE/ Ipeadata. Org. Victor Hugo Junqueira

Considerando o período entre as décadas de 1960 e 1980, é importante notar a continuidade no processo de crescimento da produção de cana-de-açúcar e uma significativa expansão da produção de laranja e de soja. Na outra ponta, houve a redução na produção de

¹²⁸ Para a soja foi considerado a variação entre 1970 e 1980.

café, arroz e algodão, ou seja, ocorreu a expansão de culturas nas quais a inserção de grandes capitais e a articulação com a indústria se fez de forma mais contundente.

Ainda assim, é preciso examinar algumas culturas específicas. O café, por exemplo, teve redução na área colhida e na produção devido a política governamental de erradicação da cultura, com vistas à valorização do produto. Já os produtos alimentares, como arroz e mandioca, tiveram sua redução relacionada à ausência de estímulos creditícios, incorporação tecnológica e a não consolidação de um complexo agroindustrial no estado (TARTAGLIA; OLIVEIRA, 1988).

No caso do feijão, como explica Kageyama (1985), após um período de redução da área e da produção no Estado de São Paulo, houve um retorno do crescimento motivado pelo aumento dos preços ocorrido a partir da década de 1970 e aos bons resultados da produção na região de Itararé.

Todavia, as principais mudanças na estrutura produtiva do estado de São Paulo estão no crescimento da participação em área e produção de laranja, cana-de-açúcar e soja, que se constituíram em grandes complexos agroindustriais e foram altamente beneficiadas pelas políticas governamentais, como crédito, assistência técnica e pesquisa.

O crescimento da produção de laranja esteve associado à industrialização da fruta para exportação de suco congelado, modificando a “estrutura de comercialização do produto [que] passou da órbita do capital comercial para o padrão do capital industrial internacionalizado que dominou o setor através da concentração da produção” (TARTAGLIA; OLIVEIRA, 1988, p. 37).

Do mesmo modo, o crescimento da soja justifica-se pelas condições favoráveis do mercado internacional e pelas políticas de incentivo nas décadas de 1970 e 1980, o que propiciou um crescimento extraordinário da produção, sobretudo no Rio Grande do Sul e Paraná, estendendo-se ao estado de São Paulo, onde apresentou elevada rentabilidade (TARTAGLIA; OLIVEIRA, 1988).

Mas, foi à cana-de-açúcar que passou a ocupar o posto de principal produto agrícola do Estado de São Paulo. Desde o início da década de 1960, com a Revolução Socialista Cubana e o rompimento das relações comerciais com os Estados Unidos, o Brasil por intermédio do IAA passou a desenvolver “uma política expansionista visando incrementar as exportações do produto e ampliar a capacidade produtiva do parque industrial açucareiro e das lavouras” (TARTAGLIA; OLIVEIRA, 1988, p. 36).

Na década de 1960, o governo criou o Fundo de Recuperação da Agroindústria Canavieira e o Plano de Expansão da Indústria Açucareira Nacional para financiar o aumento

da produção e das exportações. Entretanto, é na década de 1970, quando em decorrência das crises do petróleo de 1973 e 1979, o governo federal lança o Programa Nacional do Alcool (Proálcool) para reduzir a dependência das importações de gasolina, que a produção de cana-de-açúcar apresentou sua principal expansão no Estado de São Paulo (TARTAGLIA; OLIVEIRA, 1988).

Esta reorganização da produção nos campos paulistas, como adverte Graziano Silva (1980, p. 134):

não constituiu apenas a substituição de culturas, mas dos próprios produtores: por exemplo, quando se troca arroz e feijão por soja e cana, são também as pequenas unidades familiares de baixo nível tecnológico que estão sendo expulsas e substituídas pela grande produção mecanizada e empresarial.

Esse movimento de transformação nas condições de produção (aumento da utilização de tratores e fertilizantes) e na substituição de culturas tradicionais, pelas ligadas aos complexos agroindustriais, por um lado, acelerou a expulsão de pessoas do campo, fazendo a população rural de São Paulo diminuir de 4.479.417 em 1960 para 2.845.178 em 1980, ou seja, em duas décadas ocorreu uma redução de 40% na população rural.

Por outro, consolidou a tendência de substituição da força de trabalho familiar, como o colonato e outras relações de trabalho decorrentes da posse transitória da terra, pelo trabalho assalariado, especialmente, de caráter temporário.

Kageyama (1988, p. 277) apresenta dados de que no estado de São Paulo, entre as décadas de 1970 e 1980, ocorreu:

Um ritmo de expansão do emprego temporário sensivelmente mais rápido que o do emprego permanente (5,32% e 2,98% ao ano respectivamente) e, a partir de 1975, uma proporção de empregos assalariados superior à de familiares, chegando a 60% do emprego total em 1980.

Nesse sentido, as transformações nas condições de produção alteraram as relações de produção, reduzindo a demanda na utilização da força de trabalho e, ao mesmo tempo, intensificando a utilização de formas contratuais tipicamente capitalistas, extremamente precarizadas. Dessa forma, as relações de trabalho no campo aproximaram-se cada vez mais da cidade, não somente pelo crescente número de assalariados rurais, mas, sobretudo, pela “unificação do mercado de mão-de-obra não qualificada” em um único exército de reserva (GRAZIANO SILVA, 1980, p. 185).

Isso permite que, de um lado, o “excedente” de mão-de-obra do setor urbano, seja pelo menos em parte, absorvido pela agricultura na época das

colheitas, evitando assim um crescimento maior dos salários; de outro, que os salários urbanos mais baixos, especialmente os do setor de serviços e da construção civil, absorvam a variação dos salários rurais (GRAZIANO SILVA, 1980, p. 185 e 186).

Com isso, a exploração do trabalho no campo passa a ser determinada cada vez mais pela lógica do capital monopolista, tanto na extração da mais-valia absoluta, como relativa. Porém, com um caráter ainda mais agressivo, se comparado às cidades.

É preciso notar que o período de 1965 a 1980 é marcado por um acelerado crescimento da produtividade do trabalho no Brasil (120% no período), em todos os grandes setores econômicos, entre os quais a agricultura (FILHO; CAMPOS; KOMATSU, 2014).

Muller (1985), ao considerar o volume da mão-de-obra e a produção média agrícola no estado de São Paulo entre os períodos de 1960/1964 e 1975/1978, concluiu que houve um aumento de 400% de produtividade. Kageyama (1985), apesar da utilização de dados diferentes, também constatou que “São Paulo teve, ao lado da região Sul, os maiores acréscimos de produtividade no trabalho agrícola na década de 1979” (p. 107) devido a presença nestas localidades da existência prévia de uma base capitalista mais ampla, sobre a qual o progresso técnico torna-se mais efetivo no aumento da produtividade.

Como vimos, o crescimento do número de tratores, a utilização de agrotóxicos e fertilizantes foi determinante para o aumento da produção agrícola e a exploração da força de trabalho em maiores escalas. Apenas para exemplificar em 1960 a relação entre área de lavoura por pessoal ocupado na agricultura paulista era de 2,8 hectares por pessoa, passando a 3,3 em 1970 e alcançando 5 hectares por pessoa em 1985 (CARVALHO, 2011).

Além disso, é preciso considerar que no campo a inserção crescente do trabalho assalariado e a subordinação direta do trabalho ao capital não foi acompanhada por mecanismos de regulação da jornada de trabalho, como nas cidades, de modo que a exploração do trabalhador por longos períodos de trabalho (mais-valia absoluta) manteve-se intacta. Segundo Kageyama (1987), com base no censo demográfico, em 1980 no Estado de São Paulo, apenas 4,9% dos empregados rurais trabalhavam menos de 39 horas semanais, 51,1% trabalhavam de 40 a 48 horas e 44,3% laboravam 49 horas ou mais semanalmente.

Todavia, estas alterações nas relações de trabalho não tiveram efeito somente nos trabalhadores assalariados temporários ou permanentes, mas também, sobre a mão-de-obra familiar. Além da extensiva jornada de trabalho¹²⁹, que historicamente marcou o trabalho

¹²⁹ Segundo o Anuário Estatístico de São Paulo (1980) 95,80% dos trabalhadores que atuavam em atividades agrícolas por conta própria trabalhavam 40 horas ou mais.

familiar no campo, a força de trabalho subocupada nas pequenas propriedades agrícolas passou a constituir uma reserva de mão-de-obra para atender a demanda sazonal de trabalho do grande capital agrário (KAGEYAMA, 1987).

Desse modo, conforme afirma Muller (1985, p. 18) “o relevante no processo de industrialização do campo é a subordinação efetiva dos tempos de trabalho necessário e excedente à dinâmica dos capitais, em mercados com características crescentes de concorrência oligopólica” (sublinhado do autor).

As transformações produtivas também impactaram na utilização do trabalho infantil nos campos que, historicamente, foi um dos principais fatores para a abstenção aos estudos, repetência e abandono escolar¹³⁰.

O processo de modernização agrícola com a conseqüente expulsão dos trabalhadores do campo e ampliação da produtividade do trabalho reduziu a demanda da força de trabalho infantil na agricultura.

Segundo Antuniassi (1983, p. 41), um estudo realizado por Graziano da Silva; Gasques (1976)¹³¹, com base em dados da Secretaria de Agricultura, constatou que ocorreu uma redução da participação de trabalhadores com menos de 15 anos na agricultura entre 1964 e 1975, tanto em termos absolutos, como relativos, em razão da diminuição numérica dos trabalhadores residentes e a substituição por trabalhadores volantes. Nessa pesquisa, os autores indicavam que o percentual de trabalhadores mirins empregado nos campos paulistas representava 16% do total.

A própria Antuniassi (1983) ao comparar dados dos períodos de 1970-1971 e 1974-1975, também concluiu que a participação de trabalhadores com menos de 15 anos na agricultura chegava a 17% no estado de São Paulo, mas com uma participação maior entre os trabalhadores familiares (proprietários 20%; arrendatários 25%, parceiro 9%, colono 17%), do que entre os assalariados (assalariado, 11% e volante 10%).

Em que pesem as estimativas de decréscimo, o trabalhador mirim continuou a ser importante nas relações de trabalho no campo, de um lado, como necessidade para reprodução de famílias que viviam em pequenas glebas não atingidas diretamente pela modernização seletiva e desigual, seja pela ampliação da quantidade de trabalho para manter a

¹³⁰ Antuniassi (1983, p. 96), em sua pesquisa com famílias que trabalhavam na agricultura no estado de São Paulo, na década de 1970, evidenciou que “o índice de repetência escolar nessa população é elevado (72%) sendo que as crianças que trabalham estão mais sujeitas à repetência do que as que não o fazem. Entre os 101 alunos que trabalham, 82% tiveram que cursar outra vez a mesma série escolar, contra 67% dos que não trabalham. Isso mostra que a atividade de trabalho está negativamente associada à vida escolar”.

¹³¹ GRAZIANO DA SILVA, J. F.; GASQUES, J. G. Diagnóstico inicial do volante em São Paulo. In: Anais da II Reunião Nacional sobre mão-de-obra volante Agricultura. Botucatu, FCA. 1976.

família na condição de pequeno produtor, diante da competitividade imposta pela nova etapa de acumulação, seja para liberar os adultos para o assalariamento temporário nas grandes propriedades. Por outro lado, a incorporação do trabalhador mirim como assalariado permite rebaixar o custo da mão-de-obra, atendendo, sobretudo, as pequenas e médias propriedades¹³² que não conseguiam atrair trabalhadores adultos em momentos de maior demanda de trabalho (ANTUNIASSI, 1983).

Portanto, o processo de desenvolvimento técnico da agricultura e a expansão do assalariamento contribuíram para liberar parte da força de trabalho infantil do trabalho agrícola. Isto, em tese, poderia indicar um ganho na escolarização com maior inserção de crianças e adolescentes nas escolas, redução dos índices de evasão e repetência. Porém, este avanço ficou circunscrito à educação primária, preservando a desigualdade de acesso e condições de permanência nas escolas, como veremos nas próximas seções.

4.3 – Educação rural sob hegemonia do capital monopolista

A afirmação da hegemonia do grande capital monopolista no bloco no poder alterou as relações sociais de produção e a intensidade do desenvolvimento capitalista no campo e na cidade.

Nesse contexto social e econômico, a educação foi alçada à condição de instrumento para elevação da produtividade do trabalhador, integrando assim, em um plano mais amplo, o escopo da política autoritária de implantação de uma racionalidade tecnocrática a serviço da acumulação e reprodução de capitais (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008).

Os trabalhos de Saviani (2008), Frigotto (2006), Ferreira Jr. e Bittar (2008) destacam a importância da “teoria do capital humano” de Theodore W. Schultz, segundo a qual o trabalho humano, quando qualificado era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica. A educação constituía, então, o principal capital humano “concebida como produtora de capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho” (FRIGOTTO, 2006, p. 40).

Essa teoria, adequada ao contexto econômico do período em voga, passou a constituir a fundamentação ideológica que orientou as políticas nacionais de educação no período ditatorial, entre elas, a reforma universitária de 1968 (Lei nº 5.540 de 28 de novembro

¹³² Dados apurados por Antuniassi (1983, p. 108) revelam que “enquanto nas propriedades de 20 a 50ha a participação do volante mirim é de 21%, nas propriedades maiores de 200ha essa participação é de 8%”.

de 1968) e a reforma do ensino de Primeiro e Segundo Graus (Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971).

Entre as inovações trazidas pela Lei n° 5.692/1971 estava a criação do ensino primário de 08 anos, com início a partir dos sete anos de idade, estendendo a obrigatoriedade até os 14 anos, sem a imposição de critérios que justificassem as exceções.

No texto da lei, pela primeira vez, a obrigatoriedade da educação não estava condicionada a outros requisitos, como a existência de escolas e as condições financeiras dos pais. Isso favoreceu a política de expansão de matrículas que, no período militar (1964-1985), cresceu 113,8%, o que representou um crescimento médio de 3,9% ao ano (OLIVEIRA, 2007).

Contudo, para as camadas populares a expansão de matrículas ocorreu em escolas nas quais em geral,

[...] funcionava o turno intermediário, com pouco mais de três horas de permanência na sala de aula, mal aparelhada, mal mobiliada, sem biblioteca, precariamente construída, aquela em que os professores recebiam salários cada vez mais incompatíveis com a sua jornada de trabalho e com a sua titulação (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 163)

Cabe notar também, que o crescimento das matrículas concentrou-se nas três primeiras séries do 1° grau e os índices de repetência e evasão continuaram elevados. “A taxa de repetência na 1° série do 1 grau saltou de 27,2% em 1973 para 34,2% em 1983. Somando-se as taxas de repetência e evasão, constatamos, em 1985, uma perda da ordem de 42,6% na 1° série e de 35,2% na 2° série” (GERMANO, 1990, p. 246).

Desse modo, o governo ampliava o acesso de crianças nas escolas a fim de garantir o mínimo de escolaridade para a construção do Brasil – Potência, mas, preservando as condições precárias e exercendo um forte controle ideológico sobre os currículos, acentuando o papel da escola como aparelho ideológico de Estado (BITTAR; BITTAR, 2012)

Entretanto, a principal mudança na educação brasileira pelos militares foi a tentativa de formação profissional para o mercado, com ênfase no ensino de 2° grau. A Lei n° 5.692/71 propugnava que o currículo seria organizado em uma parte geral (exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais) e em uma parte especial, que seria predominante no 2° grau, segundo a qual:

Art. 5 § 2°

a) Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1° grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2° grau;

b) Será fixada, quando se destina a iniciação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971).

Segundo Nascimento (2009), com esta mudança, o governo pretendia estabelecer uma profissionalização compulsória no ensino médio o que, em tese, contribuiria para superar a dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino técnico profissionalizante, além de atenuar a pressão por vagas no ensino superior.

Com essa reforma, o regime militar pretendeu conferir um novo caráter ao segundo grau de ensino. Com o propósito de lhe conferir caráter terminal e de diminuir a demanda sobre o ensino superior, a reforma imprimiu-lhe o carimbo de ‘profissionalizante’, ou seja, acabava-se com o ensino médio de caráter formativo, com base humanística, para fornecer ‘uma profissão’ aos jovens que não pudessem ingressar na universidade (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 162 e 163)

Porém, como demonstra Santos (2003, p. 219), “os efeitos dessa reforma sobre o ensino médio foram o de não produzir nem a profissionalização, nem o ensino propedêutico” face à falta de recursos materiais e humanos para uma extensa rede de escolas e as dificuldades de empresários admitirem profissionais egressos dos cursos de segundo grau.

De qualquer forma, a orientação das políticas educacionais, implícita ou explicitamente, objetivou elevar a produtividade do trabalhador, de modo a atender as necessidades da etapa do desenvolvimento do capital monopolista.

Com efeito, é preciso questionar se esta orientação política incorporou a educação rural, qual o papel desta no projeto de construção do “Brasil Grande Potência” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008), e especificamente, no Estado de São Paulo, quais as modificações em relação à política que estava sendo construída desde a década de 1930.

Partimos da hipótese de que a política educacional do governo federal tende a ser reproduzida nos estados, sobretudo com a centralização do poder a partir do Ato Institucional nº 3, de 05 de fevereiro de 1966, que extinguiu as eleições diretas para o executivo Estadual, garantindo, com isso, o domínio do partido do governo, a Aliança Renovadora Nacional¹³³ (ARENA).

Por isso, observaremos inicialmente, como a educação rural se apresenta no planejamento estratégico do governo militar. Como adverte Freitag (1979, p. 97 e 98) “o

¹³³ No Estado de São Paulo, foram governadores neste período Roberto de Abreu Sodré (1967-1971), Laudo Natanael (1971-1975), Paulo Egydio Martins (1975-1979) e Paulo Salim Maluf (1979-1982) todos eleitos de forma indireta pela ARENA. José Maria Marin foi governador entre maio de 1982 e março de 1983, completando o mandato de Paulo Maluf, que havia renunciado para candidatar-se ao cargo de Presidente da República, neste momento a ARENA já havia alterado o nome para Partido Democrático Social (PDS).

planejamento educacional do governo militar é sempre um aspecto, ou setor dos planos nacionais de desenvolvimento”.

Embora o Plano Decenal de 1967-1976 não tenha se materializado em programas e projetos, foi o primeiro a explicitar o papel econômico da educação (FREITAG, 1979), sendo alçada à condição de peça fundamental, na medida em que sua função é “atender às necessidades de mão-de-obra especializada contidas nos programas dos demais setores” (BRASIL, 1966, p. 39).

O diagnóstico elaborado do setor educacional evidenciava a precariedade das escolas primárias brasileiras, agrupando os problemas em dois grandes sistemas, os endógenos e os exógenos.

Entre os problemas endógenos foram identificados:

a qualificação do corpo docente (44% dos mestres primários brasileiros não são normalistas); horários reduzidos (nas zonas urbanas densamente povoadas é usual a adoção de 3 turnos diurnos que influem decisivamente no nível de aproveitamento); currículos inadequados (divorciados da realidade ambiente, especialmente na zona rural); instalações precárias (80% das escolas têm uma única sala, várias abrigando classes heterogêneas, o que reduz o nível de aprendizado, e, em outras regiões, a escola de uma única sala, para preservar certa homogeneidade de turmas, não possui classes além da 2ª e mesmo 1ª série); falta de material escolar; falta de supervisão pedagógica; programas excessivos; critério seletivo de promoção, demasiado alto (afastado da realidade); e a mobilidade do professor (BRASIL, 1966, p. 79).

Já entre os fatores exógenos foram ressaltados:

As características individuais do aluno (níveis de saúde mental e física): as condições econômicas de sua família (necessidade de ativação em idades tenras, especialmente na zona rural, onde o absenteísmo cresce nas épocas de colheita); nível econômico impedindo a compra de calçado, alimento, material escolar, etc.; meio ambiente desfavorável (desenvolvimento da comunidade, nível cultural dos pais); dificuldade de acesso à escola (dispersão demográfica e falta de transporte) (BRASIL, 1966, p. 79 e 80).

Esses elementos, como analisamos anteriormente, faziam parte da realidade educacional paulista na zona rural, sobretudo, no que se refere à inserção prematura das crianças no mundo do trabalho, à ausência de um currículo específico, à mobilidade dos professores e à oferta precária da educação.

Contudo, apesar de reconhecer a desigualdade na oferta educacional entre as áreas urbanas e rurais, as sugestões para melhoria educacional ficaram em um plano mais

genérico, da necessidade de formação de professores leigos, minimização das reprovações em massa e oferta de assistência social e sanitária as crianças e às famílias.

O Plano Decenal (1967-1976) também orientou a elaboração da Lei nº 5.692/71 em diversos aspectos¹³⁴, porém para o ensino primário – transformado em 1º grau – não propôs nada de específico para a educação rural. As únicas menções referiam-se à possibilidade de ajustar o período letivo aos momentos de plantio e colheita das safras (Art. 11), a obrigatoriedade das empresas agrícolas, industriais e comerciais em manter o “ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação” (Art. 47); e na condição de não poder ofertar o ensino em suas propriedades facilitar aos estudantes a “frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades” (Art. 49). A lei estabelecia ainda – no artigo 51 - que os sistemas de ensino deveriam atuar em parceria com as empresas urbanas e agrícolas para instalar e manter receptores de rádio e televisão educativos nas suas dependências (BRASIL, 1971).

No plano setorial para o período de 1970 a 1973 o governo federal encaminhou ao Ministério da Educação e Cultura 21 projetos considerados prioritários distribuídos em 10 grandes programas (I - Programa do Ensino Primário e Médio; II - Programa de Aperfeiçoamento do Magistério; III - Programa de Educação de Adulto; IV - Programa Global de Assistência ao Educando; V - Programa de Implementação da Reforma Universitária; VI - Programa de Melhoria das Condições de Remuneração do Magistério; VII - Programa de Formação e Treinamento Intensivo da Mão-de-Obra; VIII - Programa de Integração do Educando no Mercado de Trabalho; IX - Programa de Integração das Universidades nas Comunidades; X - Programa de Pesquisa e Desenvolvimento para o Setor Educacional).

Mas, como esclarecia o documento: “tôda orientação e os maiores esforços se dirigem para a problemática do ensino superior, onde, entretanto, de cada mil que ingressam no curso primário, apenas onze chegam ao fim” (BRASIL, 1970, p. 15) entendido como ponto crucial para elevação da produtividade do trabalhador.

No ensino primário, estavam elencados dois projetos: o primeiro, denominado *Operação-escola* apresentava como finalidade “atender integralmente, em prazo médio, à população em idade escolar entre 7 e 14 anos” (p. 23); e o segundo intitulado *Construção*,

¹³⁴ O Diagnóstico do Plano, por exemplo, apontava para a necessidade de mudanças no ensino médio, no sentido de “criar incentivos para a formação mais ampla de técnicos de grau médio” (BRASIL, 1966, p. 297).

Transformação e Equipamento dos Ginásios Polivalentes visava expandir a rede escolar, “reformulando o ensino médio e melhorando sua produtividade de forma a integrá-lo com o ensino primário” (BRASIL, 1970, p. 26).

Nota-se que, apesar do Plano Decenal ter diagnosticado que no “ensino primário, em 1964, cêrca de 34% da população de 7 a 11 anos não se achavam na escola; na zona urbana o déficit era de 19% enquanto na zona rural subia a 49%” (BRASIL, 1966, p. 283) não há qualquer alusão específica a expansão da rede de ensino na zona rural.

A única referência à educação rural realizada no Plano Setorial 1970/1973 estava no Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO) cuja finalidade era a da “preparação de mão-de-obra para os setores primário, secundário e terciário” (BRASIL, 1979, p. 73).

O governo apostava assim no treinamento de trabalhadores rurais visando ao aumento da produção e da produtividade, adequando-os às necessidades da expansão do capitalismo no campo.

Santos e Bezerra Neto (2015, p. 184) apresentam outros programas desenvolvidos durante a ditadura civil-militar para a educação rural, como o “Programa Diversificado de Ação Comunitária do Movimento Brasileiro de Alfabetização (PRODAC/MOBRAL), Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR), Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC), Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL)” que atuavam na alfabetização, controle das tensões sociais e preparação dos trabalhadores para o mercado.

O I Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) 1972-1974 que integrava o I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) manteve, em linhas gerais, os mesmos objetivos para o setor educacional dos planos anteriores, tais como a expansão da educação primária, a redução das taxas de analfabetismo, o crescimento do ensino superior e a preparação da mão-de-obra com vistas a inserir o país no seleto grupo das nações desenvolvidas.

As metas apresentadas para a educação estão expressas na tabela abaixo (Tabela 18).

Tabela 18 – Metas para Educação no I PND

Educação	Situação 1970	Meta para 1974	Varição (%)	Situação 1974*
Ensino de 1º Grau				
Nº de matrículas (milhares)	16.300	22.000	35	19.293
Taxa de Escolarização real	73%	80%	-	79,8%
Ensino de 2º Grau				
Nº de matrículas (milhares)	1.100	2.200	100	1.692
Ensino Superior				
Nº de matrículas (milhares)	430	820	90	1.000
Alfabetização: número de analfabetos entre 15 e 35 anos (milhares)	8.000	2.000	-75%	5.360
Preparo de mão-de-obra (nº de trabalhadores treinados por ano)	100.000	217.000	117	530.000

Fonte: Brasil (1971, p. 43). * Dados do II PSEC (BRASIL, 1975).

Como é possível observar, a proposta governamental era imprimir um ritmo mais acelerado na formação de trabalhadores e na expansão de matrículas no ensino de 2º Grau e no ensino superior, uma vez que, no contexto da ideologia tecnicista, atribuía à educação um fator de aumento da produtividade e da renda,

a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática, o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país; e ao ensino superior eram atribuídas as funções de formar a mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país (SAVIANI, 2008, p. 295)

Os resultados disponíveis no II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979)¹³⁵ indicam que as metas para o ensino superior foram superadas; as do ensino primário e para o preparo da mão-de-obra mostram um expressivo avanço, alcançando resultados muito próximos aos projetados. Por outro lado, o crescimento das matrículas no ensino de 2º Grau e a redução da taxa de analfabetismo apresentaram resultados muito inferiores aos estabelecidos para 1974.

¹³⁵ O II PSEC constituía parte do II Plano Nacional de Desenvolvimento.

Os dados não distinguem a evolução das matrículas do ensino de 1º grau em áreas urbanas e rurais, apenas confirmam a tendência de ampliação do atendimento escolar no país que passou de 52% no início dos anos de 1960 a 80% em 1974.

Porém, admitia-se a incapacidade do sistema de promover a extensão dos anos de escolarização, “principalmente nas zonas rurais, onde apenas uma pequena fração alcança as quartas e quintas séries, e outra, menor, o antigo ginásio” (BRASIL, 1975, p. 17).

O problema educacional na zona rural estendia-se também aos adultos que, segundo o diagnóstico do II PSEC, estimava-se que:

o contingente de analfabetos com 15 anos e mais tenha-se reduzido a 12,5 milhões em fins de 1974. Considerando que este esforço localizou-se principalmente nas zonas urbanas, restam nestas, no período, cerca de 2 milhões de analfabetos e cerca de dez milhões nas zonas rurais (BRASIL, 1975, p. 12, sublinhado nosso).

Com efeito, apesar de reconhecer que a “carência educacional é assim mais acentuada, no meio rural, em valores absolutos”, há uma secundarização do problema ao afirmar que a carência educacional “subsiste na zona urbana, considerando que nesta são maiores as exigências objetivas, sendo imperioso o amplo domínio dos meios de comunicação verbal, de maior acervo de conhecimentos e informações e de mais amplas destrezas e habilidades” (BRASIL, 1975, p. 12).

O II PSEC recoloca o problema da ausência e da baixa escolaridade como um limitador do desenvolvimento econômico, apontando que, no setor primário, “10,5 milhões, dos 13,1 milhões de pessoas ativas, têm menos de 2 anos de escolaridade e 7,7 milhões não têm nenhuma instrução” (BRASIL, 1975, p. 12).

Diante disso, um dos objetivos gerais do Plano era “universalizar progressivamente o ensino de 1º grau, na faixa dos 7 aos 14 anos, atingindo a taxa de 90% no período. Mas, com uma diferença entre as zonas urbanas e rurais, enquanto nas primeiras propunha-se estender a escolaridade às 8 séries do 1º grau; para as segundas procurava-se “assegurar, pelo menos, quatro séries de educação fundamental” (BRASIL, 1975, p. 36).

O plano estabelecia ainda para a educação rural ampliação da rede escolar, apoio nutricional e incentivo ao desenvolvimento de “processos educativos escolares ou não, que se ajustem às necessidades e peculiaridades sócio-econômicas das diferentes regiões rurais do País”.

Em geral, os planos nacionais elaborados pelos governos militares de 1967 a 1979 não demonstram uma preocupação com a criação de uma especificidade do ensino rural, mas subordinam esta a uma estratégia de ampliação da escolarização da população, para

ampliação da produtividade do trabalhador. Nesse sentido, enquanto as políticas para o ensino de 1º grau e a educação de adultos atuam para oferecer a escolarização básica, restrita a quatro anos de escolaridade; as políticas de extensão rural agem na formação profissional dos trabalhadores rurais, ajustando-os as necessidades produtivas de cada localidade.

Não há dúvidas de que, nesse processo, é a educação rural, que é preterida em relação à educação oferecida em áreas urbanas, considerada essencial para a formação básica do trabalhador e inclusão deste no contingente da força de trabalho disponível para o sistema produtivo.

Todavia, no III Plano Nacional de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985) que integra o III Plano Nacional de Desenvolvimento há uma alteração em relação aos planos anteriores, ao afirmar expressamente que a sua primeira linha programática:

é a educação no meio rural, buscando atingir um dos focos mais acentuados de pobreza no País. Considerando que na área rural se verificam as menores taxas de escolarização, os maiores índices de repetência e evasão e a maior dificuldade de adequação da educação às particularidades da clientela e do meio, encontra-se aí um dos desafios. Levando ainda em conta a propensão à migração, em si inevitável, mas fortemente acelerada pelas condições de pobreza rural, coloca-se o problema complexo de imprimir à oferta de serviços educacionais conteúdo condizente com as necessidades sócio-econômicas locais (BRASIL, 1982, p. 17, itálico do autor).

A expressão *educação no meio rural* coloca em relevo a área a ser direcionada a política educacional que, ao lado das periferias urbanas, constituíam o cerne do problema da baixa escolaridade e analfabetismo. Mas, há que se notar que a não utilização do termo educação rural não representa um afastamento da ideia, tão cara aos ruralistas pedagógicos, da preservação da cultura do campo. O plano apresenta estratégias por regiões, mas destaca como estratégia comum:

a preocupação das regiões no sentido de que a política da educação, da cultura e do desporto seja concebida e realizada a partir dos problemas das comunidades e com sua participação, para que se possa evitar uma oferta educacional estranha ao meio ambiente rural ou deturpadora das suas características culturais. Como consequência, insiste-se na necessária flexibilidade das programações, tanto em termos de respeitar o calendário agrícola, as épocas de safra, as propriedades do cultivo quanto em termos de elaboração de currículos que sejam expressão viva do modo de vida rural e de produção de material escolar adequados às características culturais das comunidades e regiões (BRASIL, 1982, p. 31).

Para a região sudeste, o documento definia como prioridade estratégica a melhoria na qualidade do ensino de 1º grau, sugerindo, inclusive como estratégia, recorrer a

“alternativas de educação não-formal com apoio às experiências comunitárias e a uma supervisão educacional mais eficiente”. Outros elementos destacados foram a “reativação dos colégios agrícolas para a formação de técnicos” e a municipalização do ensino (BRASIL, 1982, p. 31).

No entanto, uma questão ainda está por ser respondida: o que motivou a ênfase na educação no meio rural no início da década de 1980? No III PSEC, a resposta a esta pergunta sugere ser uma estratégia nacional para redução das desigualdades sociais e disparidades regionais, alinhando-se neste momento as políticas de “contenção da pobreza” do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) para a América Latina (HOTZ, 2008).

Além disso, há um componente econômico que contribui para que a educação na zona rural seja posta como primeira linha programática do plano setorial. No final da década de 1970 e no início da década de 1980, a economia brasileira é afetada drasticamente pela elevação do preço do petróleo no mercado internacional, além disso, as políticas nacionais de endividamento externo e arrocho salarial provocaram recessão econômica e uma escalada inflacionária (CANO, 2011).

Nesse contexto, o III PND¹³⁶ aponta como estratégia o estímulo à produção no setor primário para equilíbrio da balança de pagamentos, controle do endividamento externo (DELGADO, 2012) e combate à inflação. Na análise do governo:

As perspectivas de expansão das exportações ficam mais favoráveis quando se considera a contribuição que poderá ser dada pelo setor primário. Por ser uma atividade que utiliza mais intensamente fatores de que a economia brasileira dispõe em maior abundância relativa, a agricultura certamente detém a liderança em termos de vantagens comparativas internacionais. A adequada utilização de instrumentos de política econômica voltada para o setor agropecuário, conjugada a uma política comercial estimulante, deverá conduzir à rápida ampliação das exportações desse setor (BRASIL, 1972, p. 25).

Para tanto, além das políticas creditícia, fiscal e de incentivo a pesquisa científica, controle de estoques, criação de infraestrutura de armazenamento e comercialização visando ao aumento da produção e da produtividade agrícola, o plano recomendava: “desenvolver, com relação ao trabalhador rural, integradamente, todas as ações possíveis para melhorar e regularizar a renda familiar e os serviços de saúde, educação,

¹³⁶ Segundo o documento “No período deste III PND, os setores prioritários são o de agricultura e abastecimento, o energético e o social” (BRASIL, 1982, p. 59).

assistência e previdência social e habitação, garantindo-lhe maior segurança e bem-estar” (BRASIL, 1972, p. 61).

Em consonância, com esta política de estímulo à produção agrícola, é que o III PSEC justificava a necessidade de “oferecer serviços educacionais mais convenientes à estratégia de sobrevivência das famílias pobres, fazendo igualmente eco à prioridade nacional concedida à agricultura” (BRASIL, 1972, p.17).

A prioridade atribuída à educação no meio rural no III PND apresenta-se muito mais como um elemento conjuntural, alinhada à política de incentivo a agricultura e, ao mesmo tempo, apresenta-se como uma estratégia de combate aos elevados índices de população escolarizável fora da escola.

A elaboração do III PND encerra o ciclo de políticas de planejamento do governo militar que, como vimos, pautou-se pela teoria do capital humano, na busca de ampliar a escolarização e aumentar a produtividade do trabalhador.

A partir dessa análise é que buscaremos compreender como se desenvolveram as políticas para educação rural no Estado de São Paulo.

4.4 – Expansão do ensino rural paulista no período ditatorial

Como afirmamos anteriormente a hipótese que adotamos para analisar a educação rural é a de que se reproduzem no plano estadual as orientações da política nacional de ampliação da escolarização da população e profissionalização dos trabalhadores, sobretudo, urbanos, para atender as prerrogativas do desenvolvimento do capital monopolista.

Nesse contexto, as estatísticas educacionais¹³⁷ para o estado de São Paulo mostram que há uma contração na política de expansão da oferta educacional no campo que vinha ocorrendo desde a década de 1920.

Os dados do Departamento de Estatística do Governo do Estado de São Paulo, para os anos de 1954 e 1971 expressam uma tendência geral de crescimento de matrículas e unidades escolares no campo, mesmo com o movimento já consolidado de êxodo rural (Tabela 19 e Tabela 20).

¹³⁷ A descontinuidade nas estatísticas educacionais e ausência de explicações metodológicas em alguns documentos nos impedem de traçarmos de modo mais detalhado a evolução de matrículas e unidades escolares no período. Por isso, optamos por trabalhar com dados do Departamento de Estatística do Governo do Estado de São Paulo para o período que se estende até 1971 (publicação da 5.692/71), e para o período seguinte (1972 – 1985) utilizamos dados do Serviço de Estatística do Ministério da Educação. Dada as diferentes formas de coleta, não é possível compará-las entre si, todavia, possibilitam-nos uma visão geral da questão.

Tabela 19 – Unidades Escolares e matrículas na zona rural no Estado de São Paulo por redes de ensino (1954 e 1971)

Redes de Ensino	UNIDADES ESCOLARES			MATRÍCULAS EFETIVAS		
	1954	1971	% de Cresc.	1954	1970	% de cresc.
RURAL						
Estado	5.978	14.162	136,90%	210.994	406.581	92,70%
Município	2.003	1.070	-46,58%	49.043	15.132	-69,15%
Particular	54	32	-40,74%	1.881	3.110	65,34%
Total Rural	8.035	15.264	89,97%	261.918	424.823	62,20%
URBANO	3.521	5.230	48,54%	711.205	1.758.442	147,25%
TOTAL GERAL	11.556	20.494	77,35%	973.123	2.183.265	124,36%

Fonte: São Paulo (1956, 1974). Org: Victor Hugo Junqueira

No período, verifica-se um crescimento mais acelerado de unidades escolares no campo, porém com maior ampliação de matrículas em escolas urbanas. Este movimento reflete, de um lado, a política de implantação de escolas emergenciais e criação do Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE) e, de outro, a maior demanda de atendimento nas escolas urbanas, como resultado do fluxo migratório.

Este cenário começa a ser alterado na década de 1970, no auge das políticas de planejamento do governo ditatorial e implantação da lei 5.692, de 1971, que ampliava a obrigatoriedade do Estado com a educação.

Tabela 20 - Unidades Escolares e matrículas no Estado de São Paulo segundo a localização (1976 e 1985)

1° GRAU	UNIDADES ESCOLARES			MATRÍCULAS EFETIVAS		
	Ano	1976	1985	% de Cresc.	1976	1985
RURAL	14.342	14.095	-1,72%	306.393	293.652	-4,16%
URBANO	5.900	5.885	-0,25%	3.423.024	4.267.981	24,68%
TOTAL	20.242	19.890	-1,74%	3.729.417	4.561.633	22,31%
2° GRAU	UNIDADES ESCOLARES			MATRÍCULAS EFETIVAS		
	Ano	1976	1985	% de Cresc.	1976	1985
RURAL	-	38	-	6.254	4.396	-29,71%
URBANO	-	2.168	-	462.203	758.442	64,09%
TOTAL	-	2.206	-	468.457	762.838	62,84%

Fonte: Brasil (1980, 1985). Org. Victor Hugo Junqueira

As estatísticas divulgadas pelo Ministério da Educação e Cultura demonstram um decréscimo no número de unidades escolares e matrículas no ensino de 1° grau na zona rural. Em contraposição, sem embargo da pequena redução no total de unidades escolares, a zona urbana continuou a apresentar crescimento de matrículas.

No ensino de 2° grau, os dados obtidos na pesquisa não permitem uma comparação na evolução do número de escolas. De qualquer modo, é absolutamente temerária a desigualdade, no oferecimento deste nível de ensino no campo, uma vez que as unidades escolares na zona rural correspondiam a apenas 1,72% do total de escolas. O mesmo ocorre com relação às matrículas que representavam míseros 0,57% do total em 1985, apresentando ainda uma redução em relação a 1976.

Desse modo, em consonância com a política nacional de ampliação da educação obrigatória e de qualificação da mão-de-obra no ensino de 2° grau, ocorre um crescimento de, 22,31% e 62,84% nas matrículas de 1° e 2° grau, respectivamente. Mas, já se principia um revés na política de expansão de oferta e crescimento de matrículas na zona rural.

Cabe destacar, ainda, que o discurso da fixação do homem ao campo submerge a centralidade atribuída à formação técnica, cujo objetivo principal foi o de instrumentalizar

os trabalhadores para atuar em um novo contexto de desenvolvimento técnico e aceitar as condições de exploração impostas pelas novas relações de trabalho.

Isso explica a retração na política de educação rural, desenvolvida nos governos populistas, para os quais não há mais registros na década de 1970. A pesquisa sobre a legislação educacional para o período ditatorial (1966 – 1985) revela que a principal iniciativa voltada à educação rural foi a instalação de unidades escolares rurais do 1.º grau, de ação comunitária, inicialmente no "Vale do Ribeira" (Decreto nº 52.944 de 25 de maio de 1972) e depois permitidas a criação em outras regiões (Decreto n. 18.293 de 9 de dezembro de 1981), desde que atendessem - conforme Resolução da Secretaria de Educação de 18 de janeiro de 1982 - aos seguintes critérios:

- Art. 2º - I – população estável, ocupando área geográfica rural definida e de difícil acesso;
- II – existência de crianças em idade escolar de acordo com a legislação;
- III – prédio escolar que apresente instalações adequadas ao desenvolvimento da programação especial;
- IV – existência de área adequada ao desenvolvimento das atividades complementares e comunitárias previstas na programação especial;
- V – possibilidade para que o professor resida no prédio da escola ou em sua proximidade.

Segundo Brandão (1986) após este decreto, as Unidades Escolares de Ação Comunitária (UEAC) expandiram-se para áreas do Litoral Norte, do Vale do Paraíba e da região de Presidente Prudente, notadamente em locais de economia predominantemente agrícola e com precário sistema escolar.

Ainda segundo o autor o objetivo dessa proposta era “vincular o professor à escola e, através dele, a escola à comunidade” (BRANDÃO, 1986, p. 143) de modo que estas escolas deveriam se constituir “como centro de integração de atividades do processo de desenvolvimento”, para tanto:

- Art. 1º Parágrafo único – a programação especial que corresponde ao currículo da escola, deverá atender, de forma integrada, às necessidades da comunidade mediante a oferta de modalidades de ensino referidas no “caput” deste artigo, bem como atividades comunitárias nas áreas de saúde, lazer, trabalho, cidadania, memória cultural e outras que se fizerem necessárias para atender a especificidade da região (SÃO PAULO, 1982)

Para Brandão (1986), a proposta dessas unidades era romper com a dualidade educação urbana e educação rural, porém sem a ilusão de fomentar uma mentalidade ruralista, vinculando o professor à comunidade, visando resolver os problemas de evasão e repetência.

Barreto (1986) explica que, nessas unidades, o professor, além de ministrar aulas, reservaria parte do seu tempo para o ensino de adultos ou para a pré-escola e para o desenvolvimento de um trabalho comunitário, de acordo com a demanda local. Segundo a autora, em 1983 no estado de São Paulo, havia cerca de quatro centenas e meia desse tipo de escola, responsáveis por pouco mais de 13.000 matrículas.

Assim, na década de 1980, a rede escolar estadual na zona rural era formada, além das UEAC, por escolas emergenciais, isoladas, agrupadas (EEPGA), escolas de primeiro grau (EEPG) e escolas de primeiro e segundo graus (EEPSG). Para completar o quadro, havia em menor número escolas municipais e escolas particulares.

As escolas de emergência, criadas em 1957, tornaram-se ao lado das escolas isoladas o modelo principal de expansão do ensino primário rural até o final da década de 1980. Segundo Vasconcelos (1993), em 1988, no estado de São Paulo, havia 5.665 escolas isoladas que representavam 56,4% do total de escolas rurais, e 3.170 escolas de emergência que correspondiam a 31,6% do total.

As escolas emergenciais constituíam-se nas mais precárias, oferecendo uma ou mais séries de 1º grau, não ultrapassavam a 4ª série. Essas unidades contavam com apenas um professor, admitido em caráter temporário e poderiam ser extintas a qualquer momento, caso não se mantivesse uma frequência média de 12 alunos. As escolas isoladas, também, ministravam até o máximo a 4ª série, porém poderiam contar com um professor efetivo para ministrar as aulas (SÃO PAULO, 1981).

Em menor número, as escolas agrupadas que correspondiam em 1988, a 214 unidades, 2,1% do total (VASCONCELOS, 1993) eram formadas por 4 a 7 classes, não podendo ultrapassar a 6ª série. Estas escolas, além dos professores, poderiam ter um escriturário e um servente. As EEPG e as EEPGS, que representavam apenas 1,8% do total, cerca de 176 escolas (VASCONCELOS, 1993) poderiam oferecer, respectivamente, o ensino de primeiro e segundo graus completos, estavam “localizadas nas sedes dos bairros rurais populosos e nas vilas e sedes de distritos” (SÃO PAULO, 1981).

Estes dados evidenciam a precariedade das escolas rurais na década de 1980 que, em sua maioria, oferecia no máximo até a 4ª série do ensino primário. Barreto (1986), ao analisar a educação rural paulista apontava que, apesar do estado de São Paulo apresentar uma situação melhor do que a do restante do país, os problemas eram inúmeros. Segundo dados apresentados pela autora, na década de 1980, a maior parte das escolas eram constituídas por classes multisseriadas, que atendiam as séries iniciais; a oferta das séries mais avançadas ocorria em escolas urbanas, para as quais eram difíceis os meios de acesso.

Outro dado importante é a diferença entre os índices de evasão e repetência entre escolas rurais e urbanas.

[...] de cada 100 alunos matriculados em 1975, apenas 74 chegaram a 4^o série 4 anos após; dos que iniciaram em 1978, somente 68 se matricularam na 4^o série em 1981. Essa situação ainda se agrava sobremaneira nas áreas rurais, onde de 100 crianças que iniciaram a escolarização em 1978, apenas 38 chegaram à 3^o série em 1980 (SÃO PAULO, 1983 apud BARRETO, 1986, p. 13).

Ainda segundo a autora, com relação à formação dos professores praticamente não existiam professores leigos mesmo nas áreas rurais, sendo que mais da metade possuíam formação universitária e os salários eram equivalentes aos dos professores urbanos. Por outro lado, a inexistência de outros funcionários fazia com que os professores rurais tivessem que dispor parte do seu tempo para realizar outras tarefas, como responsabilizar-se pela merenda e pela limpeza da escola, além de ter de expender parte do seu salário para deslocar-se até a escola (BARRETO, 1986).

Nesse contexto, a realidade das escolas rurais continuou a ser marcada pelo distanciamento em relação às escolas urbanas, tanto nos indicadores de analfabetismo, como no percentual da população em idade escolar que efetivamente concluía a educação obrigatória.

Um estudo¹³⁸ publicado no início da década de 1980, pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) órgão que compunha a estrutura organizativa da Secretaria de Estado da Educação (SEE-SP) que buscou traçar a relação entre a escolarização e as condições sócio-econômicas das famílias no campo, constatou que dos 1.248 alunos entrevistados somente 210 apenas estudavam e que o percentual de reprovações era superior, entre aqueles que trabalhavam e estudavam. Além disso, a pesquisa constatou um atraso na escolaridade das crianças rurais, tanto pelo ingresso tardio na escola, como pelo número de reprovações (SÃO PAULO, 1983).

A despeito de não apresentar uma correspondência direta entre os dados apresentados sobre condições agropecuárias regionais e a situação escolar, a pesquisa explicita que as condições de trabalho das famílias representavam um fator determinante para a evasão, baixa frequência escolar e para os elevados índices de reprovação (SÃO PAULO, 1981, 1983).

¹³⁸ O estudo foi realizado de agosto a dezembro de 1980, envolvendo técnicos da Secretaria de Agricultura, Secretaria da Educação e professores do Departamento de Economia e Sociologia Rural da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ). Do ponto de vista metodológico, foram levantados dados secundários sobre a produção agropecuária, relações de trabalho e estrutura fundiária; e levantamento de dados primários, por meio da aplicação de um questionário, respondido por 147 escolas, 1.248 alunos e 625 pais de alunos.

O abandono da escola pelos menores ainda em idade escolar é maior para os filhos das categorias menos especializadas e com menor remuneração.

Quando se analisa somente a população rural (sem considerar a população agrícola), há algumas evidências de maior evasão nas regiões onde predominam culturas anuais, semiperenes e perenes que exigem uma maior participação do menor como força de trabalho (SÃO PAULO, 1983, p. 126).

Indubitavelmente, as condições de exploração do trabalho no campo e a inserção precoce de crianças no mundo do trabalho, historicamente constituíram um obstáculo a escolarização das crianças. Todavia, como procuramos discutir no decorrer desse trabalho, a educação rural não se liga estreita e diretamente apenas às condições de produção no campo.

As políticas de educação rural, formuladas e aplicadas pelo Estado burguês, historicamente, não visaram apenas à formação do trabalhador para relações de trabalho no campo, mas à formação para as relações sociais necessárias à afirmação e ao desenvolvimento de determinadas condições de produção capitalistas.

A coesão nacionalista, a inserção civilizacional ou a escolarização mínima, para a posterior formação técnica representam momentos distintos das políticas de educação para a classe trabalhadora, visando à submissão ideológica e à aquisição de conhecimentos necessários à inserção no mercado de trabalho, conduzidas segundo os interesses das frações de classe hegemônicas no bloco no poder, mas permeadas por contradições no interior dos aparelhos de Estado.

Por isso, é fato que em muitos momentos, que não coincidem com a hegemonia dos latifundiários, que a força do ruralismo pedagógico leva à criação de experiências educacionais, sob o signo da educação rural, que visavam à fixação do homem no campo, por meio de um currículo de caráter mais instrumental, ligado a produção no campo.

Entretanto, essas iniciativas, que vigoraram desde a década de 1930 e estenderam-se até o final da década de 1960, objetivavam preparar futuros trabalhadores para as novas condições técnicas de produção no campo, que se desenvolviam pelo avanço da industrialização.

Assim, não é possível afirmar que o Estado burguês se absteve da educação para a zona rural. No estado de São Paulo, desde 1916, a educação para a zona rural esteve na pauta política, marcou presença nas discussões em diferentes grupos sociais e foi criada uma série de leis visando atender as particularidades da população rural.

Não se quer dizer com isso que a educação rural tenha sido prioridade do Estado, nem se trata de negar a desigualdade entre as escolas rurais e urbanas, o que se reafirma é que as políticas educacionais primaram por expandir a escolarização no campo,

garantindo, dentro dos limites do Estado burguês, os saberes necessários a reprodução da sociedade capitalista o que, na maioria das vezes, é argumentado como sendo a imposição de uma cultura urbana na escola rural.

Martins (1981, p. 265), a partir de seus estudos com populações rurais no estado de São Paulo, demonstrou que “a escola só propõe como negação do mundo rural onde e para quem ele já está negado, ou seja, no mundo das mercadorias”. Nesse sentido, a escola nega o rural, quando se pretende uma educação que não corresponde às relações sociais de produção capitalistas já implantadas, mas acrescentamos também, as exigidas para a sua reprodução.

Isso se exprime nas tentativas de ampliar a oferta educacional em paralelo com o desenvolvimento de relações capitalistas. Ainda assim, é preciso considerar mais uma vez, que a exclusão de um contingente de filhos de trabalhadores rurais da escola também se liga a estas mesmas condições de reprodução do capital no campo que, ao submeter pequenos proprietários, posseiros, parceiros, meeiros a uma competição desigual no universo do mundo da mercadoria, ou pela exploração direta da força de trabalho, forçam a inclusão antecipada de crianças no mundo do trabalho, prejudicando o acesso ou a conclusão dos estudos.

CAPÍTULO 5

A TRANSIÇÃO NEOLIBERAL E A RUPTURA NA POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO RURAL

A crise econômica originada no final dos anos de 1970 pela elevação dos juros internacionais desestabilizou as finanças públicas, acarretando um processo inflacionário e de estagnação econômica (CANO, 2011) que passou a inviabilizar o modelo de planejamento e intervencionismo estatal na expansão do capitalismo no país, em curso desde a década de 1930.

Todavia, é importante notar que este não é um movimento isolado, mas integra o próprio processo de transformação nas formas de reprodução do capitalismo nos países centrais, que poderiam ser resumidas em três grandes campos: o econômico (formação de um mercado global de capitais); a organização da produção (passagem do fordismo para toyotismo); e o político (hegemonia do neoliberalismo sobre o keynesianismo) (ANDERSON, 1995; HARNECKER, 2000; HARVEY, 1992).

Este conjunto de mudanças, ainda que com uma diferença temporal com relação aos países centrais do capitalismo, passam a orientar e a alterar as próprias relações políticas e econômicas no Brasil, cujas ações mais significativas ocorrem na década de 1990, com a reforma do Estado, adoção de uma política privatizante, desregulamentação e abertura comercial (CANO et. al, 2007).

Nesse sentido, estamos caracterizando a década de 1980 como um período de transição de modelos econômicos e da composição interna do bloco no poder, com a afirmação da hegemonia do capital financeiro, que provocará a desconstrução das políticas de educação rural, justamente, no momento em que os movimentos sociais de luta pela terra começam a se fortalecer.

5.1 – A transição sem rupturas do bloco no poder

O período ditatorial, sob a hegemonia do grande capital monopolista favoreceu, sobretudo, os interesses do grande capital industrial (SAES, 2001) que passou a comandar a articulação com os demais segmentos econômicos, intensificando as relações capitalistas de produção no campo e na cidade.

Isso refletiu-se na expansão territorial da industrialização por todas as regiões brasileiras na década de 1970¹³⁹, com elevadas taxas médias de crescimento anual da indústria de transformação (9% para o país e 8,1% em São Paulo) e com taxas médias anuais de geração de empregos urbanos (6,16% da PEA não agrícola), superiores ao crescimento demográfico nas cidades brasileiras (4,4%) no período (CANO, 2011).

No campo, a principal transformação foi a intensificação do assalariamento e da integração técnica da indústria à agricultura, com grande participação do Estado, por meio da política de expansão do crédito subsidiado (DELGADO, 2012). As consequências mais imediatas desse processo foram a concentração de terras, a redução da PEA e da população rural, de modo mais exacerbado no estado de São Paulo.

Os dados do emprego evidenciam, por exemplo, que, na década de 1980, enquanto nacionalmente no setor primário estão 30% da PEA, em São Paulo este setor corresponde a 11,5% (CANO, 2011). A mesma situação se observa na comparação dos dados da distribuição da população urbana e rural, visto que em 1980 o percentual da população rural representava 32,41% do total (IBGE, 2010) e em São Paulo apenas 11,36%; FUNDAÇÃO SEADE, 2017).

Todavia, em virtude do agravamento da crise econômica cujas origens remontam à década de 1970, a política econômica que vinha sendo construída desde a década de 1930, baseada no intervencionismo estatal em benefício dos capitais produtivos, sobretudo, industrial, não foi capaz de sustentar os mesmos patamares anteriores.

Cano (2011) explica que o desequilíbrio financeiro provocado pela elevação dos juros internacionais e o crescimento dos gastos com o pagamento da dívida externa¹⁴⁰ restringiu não apenas ação do Estado, mas também os investimentos privados, afetando principalmente a dinâmica industrial.

Ainda segundo o autor, nesse período, o crescimento anual do PIB brasileiro foi de 2,2% e de 1,5% para São Paulo, afetado, especialmente, pelo fraco desempenho da

¹³⁹ Mas, com relativa desconcentração industrial em São Paulo, cuja participação na industrialização brasileira reduz-se de 58,1% para 53,4%. A desconcentração industrial também dentro do estado com queda na participação da região metropolitana de 43,5% para 33,6% e crescimento do Interior de 14,7% para 19,8% (CANO, 2011).

¹⁴⁰ Souza (2014, p. 387 e 388) explica que, a partir de 1978, a taxa de juros internacional não parou de crescer, com isso o pagamento de juros do Brasil saltou de US\$ 2,7 bilhões de dólares para US\$10,5 bilhões em 1982. Além disso, houve uma ampliação do déficit em conta corrente do balanço de pagamentos de US\$ 6,9 bilhões em 1978 para US\$ 16,3 bilhões em 1982. Os gastos com a amortização da dívida também apresentaram crescimento de US\$ 5,4 bilhões para US\$ 8,2 bilhões no período. Assim, “os encargos da dívida, que representavam 64% das exportações no primeiro ano, subiram para 97% no último.

indústria de transformação, que apresentou crescimento de 0,9% para o país e 0,2% para São Paulo (CANO, 2011).

Como resposta, o governo militar passou a incentivar a ampliação das exportações de produtos primários, como alternativa para redução do déficit na balança de pagamentos (DELGADO, 2015). Com isso “o setor agropecuário continuou obtendo taxas de (3,2%) de crescimento em torno de sua trajetória anterior” (CANO, 2011, p. 10).

Todavia, este crescimento foi insuficiente para o equilíbrio das contas públicas, agravadas após 1982 com a moratória mexicana e a restrição a novos empréstimos pelos bancos internacionais aos países latino-americanos. Diante disso, o governo brasileiro, foi impelido a renegociar a dívida externa, “só que fez nos termos do FMI, o que significa não só a perda de qualquer capacidade de formular a política econômica própria, mas também a exigência de adoção de políticas que levariam inevitavelmente a recessão” (SOUZA, 2014, p. 390).

O estudo de Carneiro (1991) mostrou que, a partir de 1984, há um crescimento das transferências líquidas para pagamento de juros e amortizações às agências governamentais e instituições multilaterais, passando de 6,5% do fluxo líquido em 1985 para uma média anual de 38%, entre 1987 e 1989.

Além disso, segundo o autor, um problema adicional foi a crescente estatização da dívida externa que passou de 50% em 1974 para 62% em 1982, o que gerou um grave problema: a restrição orçamentária, uma vez que sendo “o setor público o principal devedor e não gerando divisas, o problema estaria em como adquirir tais divisas do setor privado exportador, para fazer face aos seus compromissos em moeda estrangeira” (CARNEIRO, 1991, p.129).

Uma das soluções encontradas pelo governo brasileiro foi a adoção do “receituário” econômico que visava ao pagamento dos encargos da dívida externa, às custas de forte arrocho salarial, creditício, fiscal e monetário que fez disparar a inflação e fez reduzir o ritmo de crescimento econômico (SOUZA, 2014).

A tabela a seguir mostra a evolução do PIB e da inflação, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) para o Brasil na década de 1980.

Tabela 21 – Variação do PIB e Inflação no Brasil na década de 1980

	PIB - variação em volume	INPC (anual)
1980	9,2	99,7
1981	-4,3	93,51
1982	0,8	100,31
1983	-2,9	177,97
1984	5,4	209,12
1985	7,8	239,05
1986	7,5	59,2
1987	3,5	394,6
1988	-0,1	993,28
1989	3,2	1863,56
1990	-4,3	1585,18

Fonte: Marangoni (2012), IBGE (s/ano).

Os dados mostram que apesar do PIB ter exibido alguns anos de crescimento superior a 5% (1984 a 1986), a inflação, com exceção do ano de 1986 (em função do Plano Cruzado), apresentou desde o início da década um contínuo crescimento, ultrapassando 900% a partir de 1988.

Draibe (1993) sintetiza a economia brasileira no período:

Esgotado o padrão de "crescimento com endividamento" adotado na década anterior e vigente até o segundo choque do petróleo, o país vive um forte período recessivo entre fins de 1980 e o segundo semestre de 1984. O ano de 85 segue a tendência de recuperação baseada no dinamismo das exportações e em 86 a economia se aquece, quase caracterizando um "boom"; 87 e 88 registram nova retração; novo pico se manifesta em 89 e, a partir daí, o país ingressa em crescente recessão.

Ainda segundo a autora, os efeitos dessa política recessiva recaem sobre a classe trabalhadora com baixo índice de crescimento do emprego (1,3% em média na década), aumento da pobreza e arrocho salarial.

No final da década de 80, 48,6% da força de trabalho ganhavam até dois salários mínimos e 27,2% da população ocupada recebiam 1 salário mínimo. Para se ter uma idéia dos baixos valores salariais e da crescente concentração da riqueza, vale assinalar o comportamento da participação da massa salarial

na renda interna total: cai de 40,79% em 1970 a 37,9% em 1980 e em 1989 estava estimada em 30% (DRAIBE, 1993, s.p).

Evidentemente, isso fez aumentar o desgaste do governo militar junto às classes populares, mas também provocou críticas da pequena e da grande burguesia industrial nacional – ainda que dentro dos limites da ação das frações de classes dominantes – contribuindo para o processo de transição do regime ditatorial ao regime democrático, com forte participação das massas, mas sob direção burguesa (NERY, 2014).

Sem entrar nos pormenores desse processo político, para o qual o trabalho organizado por Pinheiro (2014) traz valiosas contribuições¹⁴¹, é importante notar que a consolidação de um regime democrático burguês é também o ponto culminante da afirmação da hegemonia de uma nova fração de classe dominante no bloco no poder: o capital financeiro.

Contudo, para entender este processo de alteração na composição do bloco no poder, é preciso retornar ao golpe de 1964, que marcou uma mudança na orientação política em favor do grande capital monopolista e favoreceu a emergência do capital financeiro no interior da classe dominante.

Saes (2001) argumenta que, com a reorganização do bloco no poder na década de 1930, o capital bancário assume uma postura subalterna em relação à burguesia industrial. Nesse contexto, no qual a direção política é para o avanço da industrialização, algumas medidas governamentais, como a limitação das taxas de juros e a vigência de juros negativos, explicitam a fraqueza dessa fração de classe no bloco no poder entre 1930 e 1964.

A conquista da hegemonia política pelo capital monopolista não faz cessar a política industrializante, nem o poder da burguesia industrial. Ao contrário, sua ação objetivou intensificar as relações capitalistas de produção, por meio da industrialização, inclusive do campo, mas com um sentido determinado: o favorecimento de grandes capitais, o que fez que os oligopólios industriais fossem mais beneficiados que a propriedade fundiária e as pequenas e médias empresas industriais (SAES, 2001).

É nessa conjuntura que se estabelecem as condições para o fortalecimento do grande capital financeiro nas políticas estatais. Segundo Saes (2001, p. 54):

As novas equipes ministeriais, sustentadas pelo Alto Comando das Forças Armadas e apoiadas pelo capital bancário (nacional, associado ou internacional), implementarão desde então uma política econômica que contribui objetivamente para o fortalecimento da posição econômica do capital bancário diante das demais frações de classe dominante.

¹⁴¹ PINHEIRO, M. (Org.). Ditadura: o que resta da transição. São Paulo: Boitempo, 2014, 376 p.

Entre as medidas adotadas no âmbito da política econômica do governo militar, Saes (2001) destaca a elevação das taxas de juros, o estímulo ao endividamento externo, a autorização para que os bancos do país captassem moeda estrangeira e o favorecimento à centralização dos capitais bancários, que, em conjunto, contribuíram para a formação de oligopólios bancários que aumentaram a sua participação no financiamento da produção.

No entanto, é somente na década de 1980 que a hegemonia do capital financeiro no bloco no poder manifesta-se de forma mais explícita¹⁴², especialmente após a crise de 1982, quando o governo passa a aplicar as medidas recessivas sob orientação do FMI.

Nessa conjuntura, a instabilidade política provocada pelas medidas recessivas do governo militar e a reorganização da classe trabalhadora, cujos momentos mais importantes são a formação do Partido dos Trabalhadores (PT), da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a retomada das lutas sociais pelo movimento operário, inviabilizou a própria continuidade do regime político que garantiu a ascensão do capital bancário.

A crise econômica e a pressão dos trabalhadores tencionou para que a classe dominante, sobretudo a oposição burguesa representada pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), capitaneando o apoio de parte da burguesia industrial, da classe média e setores da intelectualidade descontentes com regime militar (MACIEL; SECCO, 2014) se afastasse do governo e passasse a apoiar a redemocratização do país, mas de forma que “não houvesse uma crise de hegemonia no seio do bloco no poder e, portanto, sem pôr em risco a dominação/ exploração de classe” (NERY, 2014, p. 287).

Isso se explicita pela própria vitória nas eleições indiretas de Tancredo Neves para presidente e José Sarney para vice-presidente em 1984. O presidente, como explica Nery (2014, p. 286) “quando do fim do bipartidarismo (1979) filiou-se ao Partido Popular (PP) autêntico partido dos banqueiros, que, por razões práticas, fundiu-se ao PMDB em 1982” sempre vinculado aos setores mais conservadores do partido¹⁴³. Já o vice, que se tornou efetivamente o presidente, fora até as vésperas da eleição, presidente do partido do governo

¹⁴² Segundo Saes (2001) pós-1964 a mudança na orientação política do Estado representa a hegemonia do capital bancário no bloco no poder, embora num nível mais geral de análise não seja incorreto sustentar que, quando confrontadas com outras classes dominantes ou frações da classe dominante (propriedade fundiária, médio capital industrial), as frações monopolistas – bancária, industrial - parecem exercer em condomínio a hegemonia.

¹⁴³ Partido criado em 1979 após o fim do bipartidarismo, reunindo por membros dos dois partidos existentes no regime militar: a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Segundo Couto (2007, s. p.) “Por sua composição política e pela conduta cautelosa de seus principais dirigentes, o PP contava com a simpatia de eminentes membros do governo do presidente João Batista Figueiredo (1979-1985), como os ministros Petrônio Portela e Golberi do Couto e Silva, que o viam como uma peça importante em uma futura transição do poder dos militares para os civis. Por conta disso, por diversas vezes o PP foi caracterizado, na imprensa e entre os demais setores políticos brasileiros, como o partido da ‘oposição confiável’”. Em 1982 incorporou-se ao PMDB.

militar o Partido Democrático Social (PDS), que depois originaria o Partido da Frente Liberal (PFL) ligado ao latifúndio (NERY, 2014).

É nessa transição do regime militar ao regime democrático que as políticas neoliberais já começam a despontar no Brasil pelas ações do governo Sarney. Segundo Souza (2014), apesar da tentativa do governo de compatibilizar uma política econômica (Plano Cruzado¹⁴⁴) de contenção da inflação e crescimento econômico, liderada pelo Ministro Dilson Funaro, tornou-se impossível conciliá-la com o pagamento dos encargos financeiros da dívida externa. Diante disso, o governo Sarney já em fins de 1986, altera sua política econômica e “o primado da estabilidade monetária voltou a preponderar sobre o desenvolvimento” (p. 399).

Ainda segundo Souza (2014, p. 399), essa política se consumou com a aprovação do Plano Verão sob coordenação do Ministro Mailson da Nóbrega, que tinha como medidas “o congelamento temporário dos salários, o corte do gasto público e a forte elevação dos juros”.

Ao mesmo tempo que apertava a economia, Mailson deflagrava um processo de abertura comercial e desestatização que seria retomado e radicalizado na década seguinte durante os governos Collor e Fernando Henrique Cardoso. A “reforma tarifária” de 1988-1989, além de iniciar a derrubada das tarifas de importação, aboliu vários regimes especiais de importação que protegiam alguns setores da economia e unificou os tributos incidentes sobre importações (SOUZA, 2014, p. 400).

Além disso, o governo já listava algumas empresas que poderiam ser privatizadas, dando os primeiros passos na implantação da política neoliberal projetada pelo Consenso de Washington em 1989 e levada a cabo no governo Fernando Henrique Cardoso.

Assim, é importante notar que a afirmação do capital financeiro nacional e internacional no bloco no poder - cuja participação “na renda nacional subiu de 7,8% em 1980 para 19,5% em 1989” (SOUZA, 2014, p. 401) - já começa a alterar as políticas estatais na década de 1980, antecipando algumas medidas econômicas que seriam implantadas na década seguinte.

Esse processo não passa incólume pelo campo, provocando, de um lado, alterações importantes na estrutura produtiva e nas relações de trabalho, e por outro, a criação dos movimentos sociais de luta pela terra, que mais tarde passariam a defender uma nova concepção de educação para o campo.

¹⁴⁴ O Plano Cruzado foi instituído pelo Decreto n° 2283 de 28 de fevereiro de 1986, depois substituído pelo Decreto n° 2284. Sua existência foi curta, pois em 21 de novembro de 1986, o governo já lançava o Cruzado II, com uma orientação econômica diferente do anterior, abandonando a tentativa de combate a inflação.

5.2 – As transformações no campo paulista entre 1980 e 1994.

A modernização da agricultura, impulsionada a partir da década de 1960 como uma das respostas às necessidades do desenvolvimento do capital monopolista teve como um dos eixos principais a expansão do crédito subsidiado, que possibilitou entre outras coisas, a integração da agricultura à indústria, impondo novas condições de produção e transformando as relações de produção no campo.

De forma geral, o movimento de transformação do rural brasileiro continuou a ocorrer na década de 1980, mas em um ritmo mais lento diante da recessão econômica. A principal alteração na política agrícola neste período foi em relação à oferta do crédito subsidiado.

Segundo Graziano da Silva (1998, p. 34 e 35):

Até 1979 o crédito rural era um crédito específico destinado a desencadear e sustentar a modernização agrícola, com linhas específicas de financiamento a insumos químicos, sementes selecionadas e investimentos rurais. Na década de 1980 esse padrão de financiamento é rompido, inserindo-se o crédito rural num sistema financeiro geral, apenas com taxas de juros e prazos de carências diferenciados, o que se torna atrativo para capitais de outros setores (industrial, bancário, etc.), que passam a disputar essa fonte de financiamento com os empresários rurais propriamente ditos.

Esta alteração na política de crédito provocou duas consequências importantes para a agricultura no início da década: primeiro, houve uma queda no volume de crédito (Tabela 22) e, segundo o governo, eliminou praticamente todos os subsídios (taxas de juros reais negativos) para concessão de financiamento rural, arrefecendo o processo de desenvolvimento técnico da agricultura (GRAZIANO DA SILVA, 1998).

Tabela 22 - Crédito agrícola em milhões de dólares 1979/1990

Ano	Crédito agrícola em milhões de dólares	Ano	Crédito agrícola em milhões de dólares
1979	36.514,90	1985	24,260.5
1980	39,038.2	1986	31,411.2
1981	35,592.6	1987	27,334.8
1982	34,440.8	1988	20,551.8
1983	26,259.5	1989	19,093.9
1984	16,501.2	1990	10,422.8

Fonte: GONZALES; COSTA (1998 p. 16)

No entanto, mesmo com as mudanças na política de crédito, a agricultura é definida no início da década de 1980 como um setor estratégico pelo governo para o combate à estagnação econômica, devendo cumprir como função principal a geração de divisas por meio das exportações que permitissem compensar os custos da crescente dívida externa, tanto que, “a partir de 1983 o saldo do comércio agrícola elevou-se substancialmente, passando a representar entre 1983 e 1985 algo em torno de 75% dos juros da dívida externa brasileira” (GRAZIANO DA SILVA, 1998, p. 109).

A partir da safra de 1985/1986, o governo Sarney adotou uma nova política expansiva de crédito rural (Tabela 22), porém a instabilidade financeira e a crescente pressão inflacionária colocaram em trajetória descendente, a partir de 1987, a oferta de crédito, cuja disponibilização tornou-se ainda mais seletiva, mantendo-se, por exemplo, subsídios à produção de açúcar e álcool (GRAZIANO DA SILVA, 1998).

Na mesma direção, Martine (1991, p. 12) afirma que, na década de 1980, a redução do crédito, foi acompanhada de uma maior seletividade dos beneficiários e das culturas agrícolas, de modo que:

não houve exatamente uma eliminação do tratamento creditício preferencial, senão maior seletividade dos beneficiários que, paradoxalmente, passaram a ser mais subsidiados que antes. Os produtos de maior peso no desempenho favorável da agricultura nessa fase são aqueles que dispunham de mecanismos de valorização, incentivos e subsídios, além de crédito e de preços mínimos: a cana-de-açúcar - protegida pelos múltiplos mecanismos do Proalcool - o trigo, a soja, o cacau, o algodão e a laranja - todos mais ou menos beneficiados por mecanismos especiais relacionados aos esforços de ajuste externo ou por fatores externos.

Esses fatores contribuíram para consolidar os desequilíbrios e desigualdades regionais já existentes no campo brasileiro e, especificamente no estado de São Paulo, as próprias condições já estabelecidas nas cadeias de produção internas, garantiram a continuidade do processo de modernização do campo, em um ritmo mais intenso do que o conjunto do país.

Camargo (2007, p. 30) explica que o crescimento da produção e da tecnificação da agricultura paulista nas décadas de 1980 e 1990 “pode ser avaliado também como resultado não só de um processo de ajustamento do setor a uma nova realidade, mas também a modificações de caráter estrutural por que passou a agricultura”.

Políticas públicas para o setor levadas a cabo desde os anos 70 conformaram cadeias de produção consolidadas, tendo como núcleos dinâmicos a agroindústria processadora, os complexos cooperativos ou as modernas empresas comerciais. Com grande capacidade de resposta a políticas

comerciais ativas, como as de exportação a partir da segunda metade da década de 80, estas cadeias produtivas expandiram a produção usando capacidade instalada ou mesmo aumentando-a, aproveitando o parque produtivo de meios de produção para a agricultura, que tinha sido superdimensionado na década de 70, alavancando a produção agrícola (CAMARGO, 2007, p. 30 e 31).

Além disso, é importante notar que outra característica do período é o crescimento da produtividade (produção por área), que entre “1980/88, cresceu 1,41% ao ano, correspondendo a 43% do produto real, enquanto a mecanização (produtividade do trabalho) teria apresentado uma taxa de crescimento anual, no mesmo período, da ordem de 0,98%.” (GASQUES E VILLA VERDE, 1990, p.194 apud GONZALES; COSTA, 1998, p. 18).

No estado de São Paulo, a estrutura consolidada dos complexos agroindustriais, combinada com a política de estímulo às exportações de produtos primários que, inclusive, continuaram a contar com crédito subsidiado, repercutiram no favorecimento da cana-de-açúcar e da laranja, que foram as culturas que mais apresentaram crescimento em área e produção na década de 1980, conforme dados das próximas tabelas (Tabela 23 e Tabela 24).

Tabela 23 – Produção agrícola (em toneladas) no Estado de São Paulo (1980 - 1990)

Culturas Agrícolas/ Ano	1980	1990	Var. % (1980-1990)
Arroz	420.000	313.018	-25,74%
Café	824.040	649.552	-21,17%
Cana - de - açúcar	76.303.032	137.835.000	80,64%
Feijão	283.056	271.800	-3,98%
Laranja	6.911.200	11.788.975	70,58%
Mandioca	480.957	541.947	12,68%
Milho	2.335.800	2.766.000	18,42%
Soja	1.099.058	937.200	-14,73%
Algodão	482.635	480.080	-0,53%
Total	89.139.778	155.583.572	74,54%

Fonte: IBGE/ Ipeadata. Org. Victor Hugo Junqueira

Tabela 24 – Área Colhida (hectares) no Estado de São Paulo (1980 - 1990)

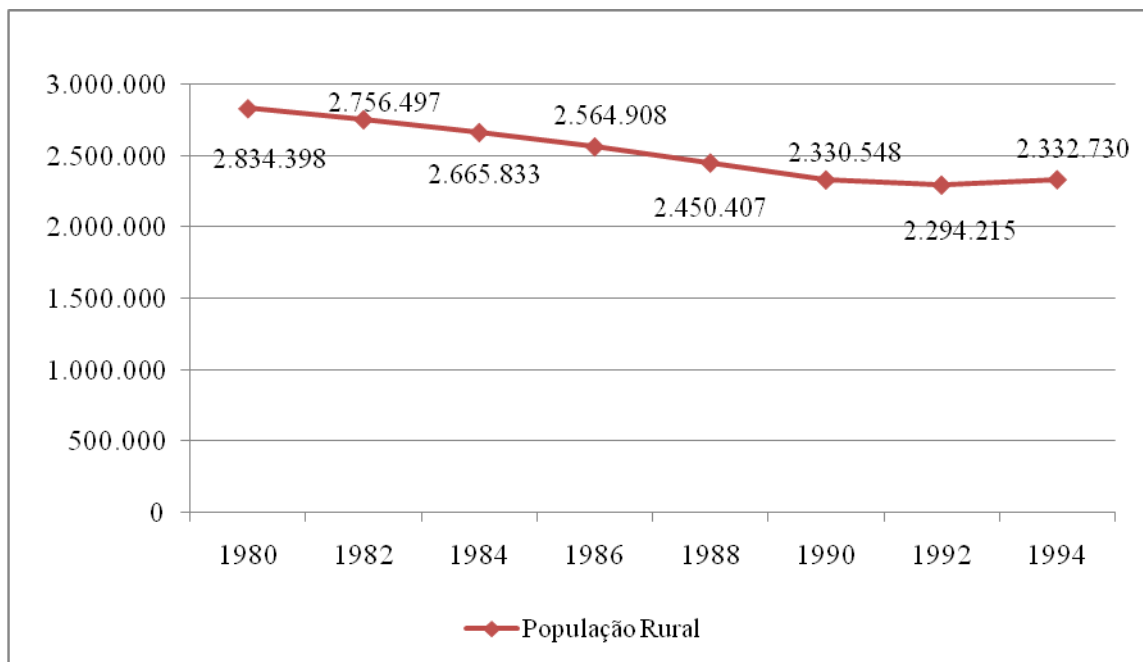
Culturas Agrícolas/ Ano	1.980	1.990	Var. % (1980-1990)
Arroz	300.000	221.505	-26,17%
Café	805.060	567.027	-29,57%
Cana - de - açúcar	1.088.480	1.811.980	66,47%
Feijão	459.500	367.650	-19,99%
Laranja	427.450	722.850	69,11%
Mandioca	26.004	22.880	-12,01%
Milho	1.002.100	1.151.100	14,87%
Soja	560.767	561.200	0,08%
Algodão	270.000	300.800	11,41%
Total	4.941.341	5.728.982	15,95%

Fonte: IBGE/ Ipeadata. Org. Victor Hugo Junqueira

A exemplo das décadas de 1960 e 1970, as culturas com expressiva participação dos capitais monopolistas, continuam a expandir sobre áreas de culturas menos capitalizadas e com presença maior de pequenos produtores. A exceção é a soja que apresenta uma retração na produção, devido ao processo de migração em direção aos estados do Centro-Oeste.

Esta dinâmica produtiva continuou a impactar o êxodo rural e a estrutura de empregos no campo, apresentando duas tendências principais: redução das formas de trabalho não assalariado e aumento da participação de trabalhadores não-residentes no total de empregos.

A modernização técnica da agricultura e as alterações nas relações de trabalho (Estatuto do Trabalhador Rural), como vimos no capítulo anterior, aceleraram a expulsão de moradores do campo que, na década de 1960, correspondiam a 55,6% da população e, na década de 1980, reduziram-se a 11,3%. Este movimento desacelerou-se a partir do início da década de 1980, apresentando, inclusive, uma estabilidade entre 1990 e 1994 (Gráfico 3).

Gráfico 3 – População rural no Estado de São Paulo entre 1980 e 1994

Fonte: Fundação Seade (2017).

Por outro lado, a geração de empregos no campo apresentou comportamento inverso, enquanto na década de 1980 ampliou-se a geração de empregos, no início da década de 1990, há uma retração de postos de trabalho. Os dados sistematizados por Camargo (2007) permitem examinar em detalhes a estrutura de empregos no campo entre 1980 e 1994.

Tabela 25 - População Ocupada na Agricultura Paulista, Residente e Não-residente por Categoria, 1980-1994

Categorias	1980		1990		1994	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Residentes						
Proprietários	329.832	26,2	312.059	20,5	251.475	20
Administradores	21.323	1,7	20.710	1,4	17.782	1,4
Arrendatários	23.904	1,9	23.697	1,6	14.233	1,1
Parceiros	118.768	9,4	63.552	4,2	49.662	3,9
Assalariados	228.594	18,2	363.642	24	325.629	25,9
Outros ¹⁴⁵	61.824	4,9	67.038	4,4	17.126	1,4
Subtotal	784.245	62,3	850.698	56,1	675.907	53,7
Não residentes						
Volantes ¹⁴⁶	286.086	22,7	343.758	22,6	271.517	21,6
Outros ¹⁴⁷	188.748	15	323.485	21,3	310.967	24,7
Subtotal	474.834	37,7	667.243	43,9	582.484	46,3
Total	1.259.079	100	1.517.941	100	1.258.391	100

Fonte: Camargo (2007, p. 40) com base em dados do Instituto de Economia Agrícola (IEA) e Vicente et. al. (1999).

Conforme dados expressos na tabela, o número de ocupados na agricultura paulista passou de 1.259.079 em 1980 para 1.517.941 em 1990, crescimento absoluto de 258.862 postos de trabalho, já no início do decênio seguinte (entre 1990 e 1994) este crescimento é todo eliminado, retornando o total de pessoas ocupadas no campo ao mesmo patamar de 1980.

Não obstante, a redução dos empregos no campo no início da década de 1990 em todas as categorias a ampliação dos trabalhadores não residentes foi contínua, passando de 37,7% em 1980 para 46,3% em 1994. É válido notar que este crescimento não foi puxado pelos volantes que se mantiveram, em termos percentuais, praticamente estáveis no período.

¹⁴⁵ Colonos, empreiteiros e outros (CAMARGO, 2007, p. 40).

¹⁴⁶ Média anual dos levantamentos realizados pelo Instituto Econômico Agrícola (IEA) (CAMARGO, 2007, p. 40).

¹⁴⁷ Proprietários, administradores, mensalistas e outros trabalhadores contratados para serviços específicos, exceto a categoria volante (CAMARGO, 2007, p. 40).

Mas sim, pelo aumento na categoria “outros” que englobam proprietários, administradores, mensalistas e outros trabalhadores contratados para serviços específicos.

Entre os residentes, a principal mudança foi a redução absoluta e percentual de formas de trabalho não assalariadas, como arrendatários, parceiros, colonos e a expansão do trabalho assalariado. Para Camargo (2007) a substituição crescente de categorias não totalmente assalariadas para as formas de trabalho com assalariamento puro resultou, entre outros fatores, da maior exigência das empresas rurais visando a uma maior racionalização e divisão do trabalho mais eficiente, ao surgimento de novas atividades administrativas e de utilização da informática na produção.

Uma das consequências desse processo foi a redução na demanda da força de trabalho infantil na década de 1990, tanto pela menor geração de empregos, como pela queda percentual de categorias, como parceiros, colonos, arrendatários que dependem proporcionalmente mais do trabalho familiar.

Bapistella, Vicente e Veiga (2000) apontam que o número de trabalhadores com menos de 15 anos empregados na agricultura paulista decresceu de 70.707 em 1990 para 64.809 em 1994, chegando a 24.815 em 1999. Segundo os autores, apesar da redução, a utilização da mão-de-obra infantil persiste, sobretudo, pela pobreza das famílias.

A instabilidade econômica gera instabilidade social e as crianças são as primeiras a sofrer, dado que os aspectos mais negativos do trabalho infanto-juvenil estão no desenvolvimento físico, quando expostos a longas jornadas em atividades penosas, insalubres e perigosas, e no desenvolvimento intelectual, na dificuldade de conciliar estudo e trabalho (BAPTISTELLA; VICENTE; VEIGA, 2000, p. 22).

Portanto, o desenvolvimento do capitalismo no campo, na década de 1990, mostra que, ao eliminar vagas de trabalho, contribuiu para retardar o ingresso de crianças e jovens em um mercado de trabalho cada vez mais seletivo, o que, em tese, liberaria um maior contingente de pessoas para serem incorporados pela escola, ampliando as taxas de escolarização da população rural.

Por outro lado, o capital, ao expandir o domínio do mercado sobre pequenos produtores, proprietários ou não de terras, amplia as dificuldades econômicas para aqueles que não possuem condições de competir no mercado, levando-os a recorrerem ao trabalho dos menores, como forma de garantir a sobrevivência familiar.

Estas são algumas das facetas do processo de intensificação das relações capitalistas de produção no campo na década de 1980, que conforme caracterizamos em Junqueira (2014), marca o “encerramento de um ciclo de desenvolvimento urbano-industrial

no qual ocorreu a integração técnica dos capitais financeiros com a indústria e a agricultura” (p. 49), iniciando, na década de 1990, um novo ciclo de expansão internacional do capital na agricultura, combinando a eliminação e precarização de empregos manuais, com a maior exigência de qualificação da força de trabalho para postos de trabalho que demandam utilização de tecnologia, ciência e informação.

Contudo, esta é apenas uma dimensão da questão agrária na transição entre o fim do regime militar e o regime democrático, no qual ocorre a afirmação do capital financeiro e do neoliberalismo no país. O surgimento dos movimentos sociais de luta pela terra é outro aspecto relevante para entender as transformações no campo e suas repercussões nas políticas de educação rural no estado de São Paulo.

Os conflitos agrários no estado de São Paulo remontam o final do século XIX, quando o processo de grilagem de terras avançou sobre terras indígenas e de posseiros¹⁴⁸. Nas décadas de 1950 e 1960, no contexto de modernização da agricultura e fortalecimento das lutas populares ocorreu uma intensificação dos conflitos, de um lado com os sumários de despejos e expulsão de posseiros e arrendatários e, de outro, a resistência dos trabalhadores por meio de greves, manifestações e ocupações de terras, pressionando os governos por reforma agrária.

No entanto, o regime ditatorial implantado em 1964 e os instrumentos de repressão sobre a classe trabalhadora coibiram as lutas populares, em favor da expansão do capital monopolista na agricultura, cujas consequências sociais já indicamos. Com efeito, é no momento de desgaste do governo militar que as lutas sociais reascendem no campo, recolocando a reforma agrária na pauta política.

Não é nosso objetivo analisar a evolução das lutas no campo brasileiro e sim entender, no caso particular de São Paulo, como os movimentos sociais exerceram pressão sobre o bloco no poder, não estritamente por reforma agrária, mas por meio da luta pela terra e a defesa por educação para os trabalhadores do campo.

¹⁴⁸ O documentário O Pontal do Paranapanema é uma referência importante para compreender o processo de luta pela terra no oeste do estado de São Paulo. Produção da Cinematográfica Superfilmes e da ONG Ecofalante. Direção de Chico Guariba (2005). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EZFhKZI3JZE>>

5.3 – A luta pela terra no Estado de São Paulo e a criação dos primeiros assentamentos

A retomada das lutas sociais no campo paulista ocorre no final da década de 1970, com a expropriação de posseiros por latifundiários na região de Andradina, que resultou na desapropriação de 9.385 hectares da Fazenda Primavera e o assentamento de 264 famílias (FERNANDES, 1994). Desse conflito originou-se o Movimento dos Sem Terra do Oeste do Estado de São Paulo, que segundo Fernandes (2000), representa um dos embriões da formação do MST.

Além deste, outras experiências de luta pela terra em diferentes regiões do estado representavam a ascensão da capacidade de organização dos trabalhadores e enfrentamentos ao latifúndio. Entre as primeiras mobilizações no estado, Fernandes (1994, 1999) destaca os conflitos no Pontal do Paranapanema, com a ocupação das Fazendas Tucano e Rosanela no município de Teodoro Sampaio em 1983; a ocupação da Fazenda Pirituba entre Itapeva e Itaberá em 1983; e a formação do Movimento dos Sem Terra de Sumaré por trabalhadores que viviam na cidade.

O aumento da tensão no campo nos anos de 1980 pode ser comprovado pelos dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT) que em 1981 registrou 20 conflitos agrários no estado, envolvendo 17.065 pessoas (JORNAL SEM TERRA¹⁴⁹, out. de 1981, p. 10).

Esses conflitos que inicialmente apresentavam um caráter localizado foram adquirindo maior unidade a partir dos encontros regionais e nacionais, das trocas de experiências e das ações de solidariedade, que culminaram com a formação do MST em 1984. A partir de então, o movimento foi ampliando a sua capacidade de organização e mobilização por reforma agrária em todo o país (FERNANDES, 2000).

Em 1985, o Movimento dos Sem Terra realizou um levantamento da situação fundiária no Estado de São Paulo, identificando conflitos nas regiões do Pontal do Paranapanema, Campinas, Vale do Ribeira, Região Oeste (Andradina e Araçatuba), Alta Paulista e na região de Itapeva (JORNAL SEM TERRA, mar. a mai. de 1985, p. 6).

Neste contexto, de agravamento da crise econômica e ascensão das lutas populares, no campo e na cidade, a renovação do movimento sindical, especialmente com PT e a CUT e a criação do MST, permitiu fortalecer o movimento de oposição ao regime militar e de enfrentamentos ao poder dominante.

¹⁴⁹ O Jornal Sem Terra foi criado em maio de 1981 em Porto Alegre para ser um instrumento de divulgação das lutas por reforma agrária no estado do Rio Grande do Sul. Em 1985, o jornal passa a ter circulação nacional sob a direção do MST. As edições utilizadas neste trabalho foram consultadas na Hemeroteca da Luta pela Terra, disponível em: <<http://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=HEMEROLT&PagFis=254>>.

Isso, de certa forma, refletiu nas eleições diretas para governadores de 1982 na qual o PMDB venceu em 10 estados, entre eles, São Paulo e Minas Gerais, e o Partido Democrático Trabalhista (PDT) com Leonel Brizola no Rio de Janeiro (MACIEL, 2014).

No estado de São Paulo, André Franco Montoro¹⁵⁰, um dos principais nomes do PMDB, venceu as eleições de 1982, com um discurso baseado no tripé: participação, descentralização e geração de empregos, traduzindo-se em um “esboço de um projeto alternativo de democracia possível que apontava para a necessidade de incorporação de amplos segmentos da sociedade num processo de democratização do Estado” e, ao mesmo tempo, buscava conter os efeitos perversos da recessão econômica (GARCIA, 1984, p. 04).

A candidatura de Montoro aproximava-se assim dos movimentos sociais, tanto por representar uma oposição à ditadura, como por incorporar algumas das demandas dos trabalhadores, entre elas a proposta da realização de uma reforma agrária em terras públicas.

Barbosa e Leite (1991) explicam que em razão da legislação nacional impedir os estados federativos de desapropriar terras para fins de reforma agrária, a política fundiária do governo Montoro estabeleceu duas diretrizes de ação: assentamento de trabalhadores rurais com o Plano de Valorização de Terras Públicas (Lei 4.957 de 30 de dezembro de 1985) e a regularização fundiária (Lei 4.925 de 19 de dezembro de 1985).

Nesse modelo “alternativo” o assentamento em terras públicas foi pensado como um programa “realizável”, mais “tranquilo” de percorrer ao invés das desapropriações por utilidade pública. De um lado, era necessário pensar em algum tipo de política que desse conta de “saldar” os compromissos de campanha e ainda contrapor-se ao estilo de intervenção do governo federal (que atuava através do Ministério Extraordinário de Assuntos Fundiários – MEAF – vinculado ao Conselho de Segurança Nacional), de outro, o programa de assentamentos, ao não enveredar pela desapropriação como instrumento de aquisição de terras, evitava o confronto direto com a classe proprietária rural e diminuía sobremaneira o ônus financeiro para concretização dos projetos (BARBOSA, LEITE, 1991, p. 50).

Dessa forma, o governo Montoro procurava evitar o confronto direto com os proprietários rurais, mas não escapava da pressão dos movimentos sociais, que intensificavam

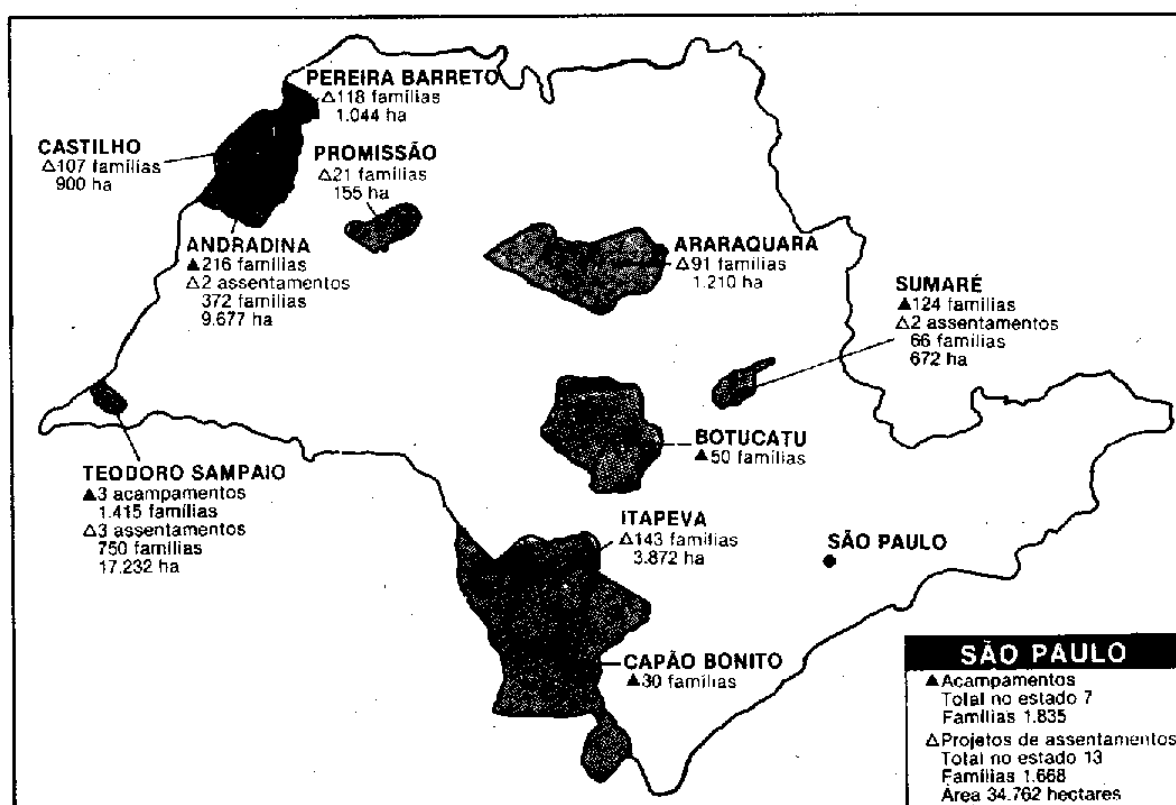
¹⁵⁰ André Franco Montoro (1916-1999) ingressou na política pelo Partido Democrata Cristão (PDC) eleito pela primeira vez para Deputado Federal por São Paulo para a legislatura de 1959-1961; ocupou o cargo de Ministro de trabalho por um curto período (1961-1962) no governo João Goulart, voltou a ser deputado federal em 1962, permanecendo até 1971. Em 1965, após o Ato Institucional nº 2 que criou o bipartidarismo foi para o MDB. Entre 1971 e 1983 foi senador, tornando-se uma das principais lideranças do movimento de oposição contra a ditadura durante o processo de redemocratização. Foi governador do estado de São Paulo entre 1983 e 1987 pelo PMDB e depois, já filiado ao PSDB (partido do qual foi um dos fundadores em 1988), foi novamente deputado federal entre 1995-1999 (MAYER; MONTEIRO; ALDÉ, 2010).

a formação de acampamentos, as ocupações de terras e cobravam do governo a morosidade em resolver os problemas¹⁵¹.

Conforme demonstram Barbosa e Leite (1991, p. 44) a implantação de assentamentos mesmo em terras públicas só foi possível, em sua maioria, pela luta dos sem terras, pois dos 24 projetos de assentamentos e reassentamentos criados no governo Montoro, 16 resultaram de processos conflituosos, 4 foram reassentamentos implantados pela Companhia Energética de São Paulo (CESP) em decorrência da construção de hidrelétricas e apenas 4 foram assentamentos planejados pelo estado.

O mapa a seguir mostra um panorama dos assentamentos criados e dos acampamentos existentes em dezembro de 1985.

Mapa 1 – Projetos de Assentamentos e Acampamentos no Estado de São Paulo em 1985.



Fonte: Jornal Sem Terra (nº 49, dezembro de 1985, p. 5)

¹⁵¹ O Jornal Sem Terra descreve várias ações e críticas do movimento sem terra ao Governo Montoro. Em 1986, por exemplo, os trabalhadores sem terra realizaram uma caminhada de 100 quilômetros de Campinas a São Paulo para “tentar sensibilizar o governador Franco Montoro (PMDB), para a situação de quase três mil famílias sem terra vivendo em 13 acampamentos espalhados pelo estado” (JORNAL SEM TERRA, março de 1986, p. 8).

O mapa¹⁵² exibe a correspondência entre as áreas de assentamentos e acampamentos em diferentes regiões do estado, evidenciando que a pressão dos trabalhadores foi o principal fator para a criação de assentamentos pelo governo. O caso mais emblemático dessa relação no processo de retomada das lutas sociais nos anos de 1980 ocorre no Pontal do Paranapanema, com a conquista do assentamento da Gleba XV de Novembro abrangendo uma área de 13.310 hectares que beneficiou mais de 500 famílias.

A conquista do assentamento em uma área de terras griladas e marcadas pelo poder político dos latifundiários, representou a capacidade de organização e mobilização das classes dominadas para fazer seus interesses serem atendidos pelo Estado. No entanto, a reação dos latifundiários se fez imediata com a criação da União Democrática Ruralista (UDR) que passou a atuar tanto no enfretamento direto aos trabalhadores, como politicamente junto ao governo estadual e federal para impedir o avanço da política de assentamentos (FERNANDES, 1994).

A pressão dos latifundiários fez o governo recuar na sua ação de desapropriação de terras devolutas e, sem apoio do próprio partido, a política fundiária acabou se tornando um elemento isolado no aparelho de Estado, muito vinculada à atuação de técnicos identificados com a proposta de reforma agrária (BARBOSA, LEITE, 1991).

Todavia, é importante notar que o fortalecimento da luta pela terra, especialmente a partir da década de 1990 quando o MST/SP começa a realizar as primeiras ocupações de terra no Pontal do Paranapanema¹⁵³, mobilizando cada vez mais famílias, não fez cessar a política de assentamento.

A tabela a seguir (Tabela 26) mostra a evolução do número de ocupações e de famílias em ocupações no estado entre 1988 e 1994.

¹⁵² É importante observar que este mapa desconsidera os reassentamentos promovidos pela CESP.

¹⁵³ De acordo com Fernandes (1994, p. 139) “o MST realizou sua primeira ocupação na região do Pontal do Paranapanema no dia 14 de julho de 1990. Nesse dia, 700 famílias ocuparam a fazenda Nova Pontal no distrito de Rosana, município de Teodoro Sampaio”.

Tabela 26 – Número de famílias e ocupações de terras no Estado de São Paulo (1988 – 1994)

Ano	Ocupações	Nº de Famílias
1988	1	...
1989	1	130
1990	5	1.666
1991	6	1.070
1992	16	4.500
1993	30	5.200
1994	58	6.100

Fonte: NERA/DATALUTA (2014).

Assim, a despeito da oposição dos latifundiários organizados em torno da UDR a uma política de reforma agrária, expressa pelos ataques ao I Plano Nacional de Reforma Agrária¹⁵⁴, antes mesmo que este entrasse em vigor, e pela unificação de forças da classe dominante contra a reforma Agrária na Assembléia Constituinte de 1988, a mobilização dos movimentos sociais tornou possível a criação de assentamentos por todo o país.

No estado de São Paulo entre 1984 e 1994 foram assentadas 3.836 famílias, das quais 2.749 no período de 1984-1988 (BERGAMASCO; NODER, 2006). Essa pressão dos movimentos sociais, impulsionada pelo fortalecimento da classe trabalhadora, em um momento de transição política, demonstra que:

A presença ativa das classes dominadas na cena política através de movimentos sociais, partidos políticos ou manifestações espontâneas poderá levar o Estado a atender os reclamos das classes populares em nome do “equilíbrio instável de compromisso”. Ou seja, em nome da manutenção da ordem social vigente, o Estado assiste a algumas demandas das classes subalternas, podendo inclusive, ao fazê-lo, imprimir uma redução dos ganhos das classes dominantes a curto e médio prazo (BERRINGER, 2014, p. 51).

É certo, como observamos anteriormente, que a classe dominada não teve forças suficientes para superar o domínio das classes dominantes, de modo que a transição política representou uma reorganização das frações da classe dominante no bloco no poder, mas sem rupturas nas relações de dominação. Entretanto, a capacidade de organização e

¹⁵⁴ O I Plano Nacional de Reforma Agrária foi aprovado no Governo Sarney por meio do Decreto nº 91.766, de 10 de outubro de 1985 e estabelecia como meta assentar 1.400.000 famílias entre 1985 e 1989, porém não chegou a assentar nem 10% do previsto.

mobilização da classe trabalhadora foi fundamental tanto para superação do regime ditatorial, bem como para alcançar algumas das suas demandas, por meio da pressão sobre os aparelhos de Estado.

A conquista dos primeiros assentamentos contribuiu, portanto, para a afirmação política dos movimentos sociais, potencializando-os para novas lutas por reforma agrária, ao mesmo tempo, criava novas necessidades e desafios para permanência na terra, entre as quais, educação, saúde, crédito, organização da produção e comercialização.

Essa caracterização mostra que a década de 1980 marca um momento de profundas transformações nas relações de poder, derivadas de transformações econômicas que tem em sua base a transição para a hegemonia de uma nova fração de classe no bloco no poder - o capital financeiro e, em oposição, a capacidade de resistência e enfrentamento das classes dominadas organizadas, com apoio de setores da classe média.

No campo paulista, particularmente, ampliou-se a presença do capital financeiro, resultando no aumento da produção e da área de culturas voltada ao mercado externo, notadamente, cana-de-açúcar e laranja e, em consequência, a continuidade na redução de formas de trabalho não assalariadas. Essas mudanças contribuíram para a formação dos primeiros movimentos sociais de luta pela terra, que passaram a exercer pressão sobre o governo Estado, liderado, naquele momento, por opositores ao regime ditatorial.

Diante desse quadro, analisaremos em seguida a política de educação rural entre os anos de 1984 e 1994, período que caracterizamos como transição ao neoliberalismo e que coincide com a hegemonia política do PMDB no estado de São Paulo, quando entre 1983 e 1994, além de Franco Montoro (1983 – 1987), passaram pelo governo estadual Orestes Quércia¹⁵⁵ (1987 – 1991) e Luiz Antônio Fleury Filho¹⁵⁶ (1991-1995) todos do PMDB.

¹⁵⁵ Orestes Quércia (1938-2010) político tradicional do PMDB exercendo a presidência nacional do partido entre 1991 e 1993. Ocupou os mandatos de Senador entre 1975 e 1983, foi vice-governador no mandato de Franco Montoro, sucedendo-o no período de 1987 a 1993 e foi candidato a presidência da República nas eleições de 1994 (GOUGET; ALDÉ; SETEMY, 2010).

¹⁵⁶ Luís Antônio Fleury Filho (1949 –) oficial da Polícia Militar de São Paulo de 1968 até 1973, quando ingressou na Promotoria Pública do Estado de São Paulo. Em 1987 assumiu o cargo de Secretário de Segurança Pública de São Paulo a convite do governador Orestes Quércia, cargo que o projetou para ser candidato do PMDB ao governo do Estado (1991-1994), depois ainda seria eleito Deputado Federal para o mandato de 1999-2007 (DEZOUZART; ALDÉ; SETEMY, 2010).

5.4 – A transição neoliberal e a desconstrução da política de Educação Rural

O programa político do governo Montoro, eleito em 1982, como vimos baseava-se no tripé: participação, descentralização e geração de empregos. Em conformidade com essas diretrizes, a participação e a descentralização tornaram-se os termos principais do programa educacional, cuja ideia central era a de que a “descentralização com participação levaria à democratização da educação, propiciando, assim, a recuperação da dignidade da escola pública” (BORGES, 2001, p. 62).

Para tanto, em seu mandato, entre outras medidas procurou estabelecer um diálogo com as entidades e sindicatos do magistério e instituiu o Fórum de Educação de São Paulo¹⁵⁷ (Decreto n° 21.074 de 12 de julho de 1983) com o objetivo de:

Art. 1° - promover debates sobre:

a - as diretrizes e bases da educação nacional e do ensino de 1.° e 2.° graus;
b - a estrutura e o funcionamento do sistema educacional, em geral, e do sistema estadual de ensino, em particular;

II - favorecer discussões entre os órgãos da Secretaria de Estado da Educação e as entidades, grupos ou pessoas interessadas na educação;

III - propor recomendações e apresentar projetos para a solução de problemas relativos à educação (SÃO PAULO, 1983).

Entretanto, as principais medidas ocorreram no campo da descentralização com municipalização da merenda escolar, início do processo de municipalização das pré-escolas e parcialmente das reformas e construções dos prédios escolares (BORGES, 2001).

No que tange à educação rural, é importante notar que, conforme explica Zacarias Pereira Borges (2001) ao analisar tanto o Programa do PMDB para Educação, como a proposta de Montoro para educação, esta não figurava nem no diagnóstico. Nas palavras do autor: a “proposta de Montoro não faz diagnóstico específico do ensino na zona rural, ao passo que o Programa do PMDB considera inexistente a educação agrícola e rural” (BORGES, 2001, p. 51).

Estes são os primeiros indícios da afirmação de um nítido movimento de abandono explícito da política de expansão da escolarização na zona rural, que vinha desde o

¹⁵⁷ O Fórum Estadual de Educação inicialmente coordenado por Moacir Gadotti ligado ao PT, no primeiro momento as reuniões envolviam grande número de professores, militantes políticos de esquerda, professores universitários. Isto provocou desconfiança nos deputados do PMDB que passaram a pressionar o governo estadual. Em 1985, já na gestão de Paulo Renato de Souza a frente da Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP) foi publicado o Decreto 22.563 de 15 de outubro de 1985 que transferia para Divisões Regionais de Ensino a organização do Fórum, com isso tornou-se uma instância para debater os problemas regionais, o que esvaziou a participação da sociedade e, em pouco tempo, acabou inviabilizando a própria continuidade do Fórum (BORGES, 2001).

final da década de 1910 - ainda que com suas limitações ou por mera demagogia do discurso político - se estabelecendo no estado de São Paulo.

Cabe notar que, como vimos no capítulo anterior, já na segunda metade da década de 1970, já há uma sinalização de retração no número de escolas e matrículas no campo em São Paulo, ainda assim, não se abandona a importância das escolas rurais, como pode ser visto pelas medidas de expansão das UEACs. No entanto, é justamente, no momento de passagem do regime ditatorial ao regime democrático, que se pautava pelo discurso da garantia dos direitos individuais e sociais, que a oferta de educação na zona rural não é sequer mencionada na proposta governamental.

Com efeito, é necessário indagar: quais as razões para adoção dessa posição em relação à política de educação rural? Borges (2001, p. 51) não aprofunda na questão, expondo apenas que estudos da época (sem mencionar quais) “mostravam a cidadinização do ensino na zona rural, o que cada vez mais colaborava para a descaracterização da população rural”.

Esta crítica ao ensino rural perpassou por toda a história da educação rural brasileira, permanecendo, até a atualidade, de modo que este argumento é insuficiente para justificar a mudança na orientação da política educacional.

Não obstante o documento não aborde essa questão, poderíamos aludir que a diminuição da população rural face ao processo de transformações nas relações de trabalho e de modernização técnica da agricultura certamente teria sido um fator importante para interromper a ampliação da oferta de vagas em escolas rurais.

Em 1982 a população rural no estado de São Paulo, segundo a Fundação Seade, totalizava 2.756.497 habitantes o que representava 10,59% do total. Porém, é importante ressaltar que a concentração populacional na região metropolitana de São Paulo, que sozinha possuía 50,05% da população do estado pode remeter a uma falsa ideia de insignificância da população rural no estado de São Paulo.

A Tabela 27 exhibe a distribuição da população em urbana e rural por regiões administrativas e na região metropolitana de São Paulo.

Tabela 27 – População urbana e rural no estado de São Paulo por regiões (1982)

Regiões	Urbana	Rural	Total	% População rural
Região Administrativa Central	475.925	95.378	571.303	16,69%
Região Administrativa de Araçatuba	423.593	115.672	539.265	21,45%
Região Administrativa de Barretos	228.842	53.610	282.452	18,98%
Região Administrativa de Bauru	559.448	127.705	687.153	18,58%
Região Administrativa de Campinas	2.864.112	521.379	3.385.491	15,40%
Região Administrativa de Franca	363.169	67.652	430.821	15,70%
Região Administrativa de Marília	515.293	182.684	697.977	26,17%
Região Administrativa de Presidente Prudente	481.181	191.915	673.096	28,51%
Região Administrativa de Registro	108.448	83.768	192.216	43,58%
Região Administrativa de Ribeirão Preto	618.888	74.869	693.757	10,79%
Região Administrativa de Santos	994.051	5.133	999.184	0,51%
Região Administrativa de São José do Rio Preto	715.494	261.571	977.065	26,77%
Região Administrativa de São José dos Campos	1.134.864	149.688	1.284.552	11,65%
Região Administrativa de Sorocaba	1.159.308	426.289	1.585.597	26,89%
Subtotal	10.642.616	2.357.313	12.999.929	18,13%
Região Metropolitana de São Paulo	12.624.286	399.184	13.023.470	3,07%
Total do Estado	23.266.902	2.756.497	26.023.399	10,59%

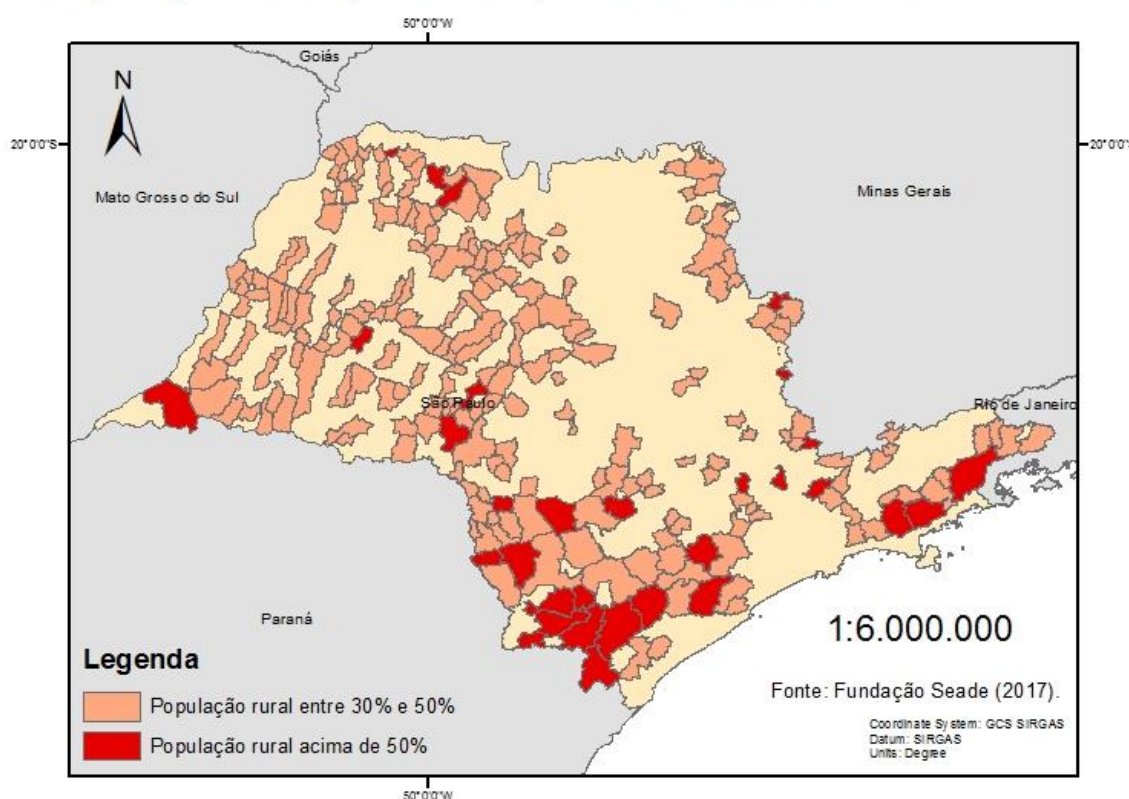
Fonte: Fundação SEADE (2017). Org. Victor Hugo Junqueira

Nas regiões de Marília, Presidente Prudente, Registro, São José do Rio Preto e Sorocaba a população rural ultrapassava os 25% da população total e excluindo a região metropolitana, no estado a população rural era de 18,13%.

Quando se examina a distribuição da população por município, verifica-se que dos 571 municípios existentes na época no estado de São Paulo 215 (37,6%) possuíam entre 30 e 50% dos habitantes na zona rural e outros 31 municípios (5,42%) contabilizavam mais de 50% da população na zona rural, cuja localização pode ser observada no mapa a seguir (Mapa 2).

Mapa 2 – População rural no Estado de São Paulo por municípios (1982)

População Rural por Município - Estado de São Paulo - 1982



A presença de parcela expressiva de habitantes na zona rural em diferentes regiões do Estado não poderia constituir assim como único fator para o abandono da política de oferta de educação no campo.

Também, poderiam ser arrolados fatores históricos como a precariedade dos prédios, a falta de professores, a limitação da oferta até as quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau, os elevados índices de reprovação e abandono como razões para priorizar o atendimento dos estudantes das áreas rurais nas cidades. No entanto, como sabemos esses problemas perpassaram por toda a história da educação rural e ainda que integrassem as preocupações do novo governo com a melhoria da oferta educacional, permaneceria a

questão: por que no momento em que se busca democratizar as relações políticas há uma renúncia à construção de uma proposta de educação rural?

A crise econômica que afeta o país e a nova configuração do bloco no poder, com a hegemonia do capital financeiro, já sinalizavam para alterações nas políticas estatais, que, ao priorizar a amortização dos juros da dívida externa, passa a abdicar da política desenvolvimentista e começa a tomar as primeiras medidas para contenção dos gastos sociais.

Essa conjuntura econômica reflete nos estados, que passam a tomar medidas descentralizadoras que, se por um lado, justificavam-se pela necessidade de aproximar as pessoas das tomadas de decisões, por outro, serviam à transferência de responsabilidades (e de seus custos) aos municípios, ou à iniciativa privada.

Cavalcanti, Novais e Bonini (2007) ao analisar as finanças públicas do governo paulista no período de 1980 a 2004 expõem que na década de 1980 o endividamento externo provocou desequilíbrios nas contas públicas, que repercutiram na retração da atividade econômica e na elevação da taxa inflação. Diante deste cenário, os dois primeiros anos do Governo Montoro caracterizaram-se por uma política de ajuste nas contas públicas.

Nos primeiros dois anos, a forte retração das receitas correntes, determinada especialmente pela diminuição da receita tributária, tornou necessária a realização de severos cortes nas despesas. Por isso, o gasto com pessoal e os investimentos saíram, respectivamente, de R\$ 21,7 bilhões e de R\$ 6,9 bilhões, em 1982, para alcançarem R\$ 13,6 bilhões e R\$ 4,1 bilhões em 1984 (CAVALCANTI; NOVAIS; BONINI, 2007, p.419)

Duran; Alves; Palma Filho (2005, p. 87) argumentam ainda, que no governo Montoro, manteve-se a tendência de queda na aplicação dos recursos destinados a educação, face aos “critérios distorcidos e elitistas adotados na política orçamentária do governo para eleger suas prioridades”.

De acordo com dados oficiais fornecidos pela Secretaria Estadual da Fazenda, em 1979 o governo estadual gastou 17,79% do orçamento geral do estado com educação, em 1986, último ano do governo Montoro, esse gasto foi de 13,26% (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005, p. 87).

Nessa perspectiva, a proposta implícita de Montoro era priorizar o transporte escolar rural, municipalizando a execução dos serviços, tanto que segundo Borges (2001) em 1984 durante o mandato, o governo cria medidas legais visando simplificar a transferência de recursos financeiros aos municípios, garantindo-lhes maior flexibilidade para organização do transporte conforme as peculiaridades locais.

Cabe notar que a política de transporte escolar no estado de São Paulo remonta à década de 1950, quando por meio da Lei 1.192 de 25 de setembro de 1951, o estado passava a custear o transporte de alunos do ensino secundário para localidades próximas quando não houvesse oferta desta etapa escolar na localidade. Em 1962, o Estado amplia esta política passando a atender alunos pobres da zona rural, por meio da Lei nº 7.342 de 29 de outubro de 1962, que no artigo 1º estabelecia que “O Estado custeará as despesas de transporte dos alunos reconhecidamente pobres, das escolas rurais, que desejem cursar o 4º ano do grupo escolar da sede do município” (SÃO PAULO, 1962).

Essas legislações foram sendo regulamentadas nos anos seguintes, mas sem alterar a forma de execução, que seria realizada pelas prefeituras municipais a partir de repasses do governo estadual.

De acordo com Vasconcelos (1995) com a introdução do transporte escolar a política de educação rural até 1988 baseou-se em duas grandes ações: a oferta direta de escolarização por meio de criação de escolas no campo e a segunda, de forma indireta, pela oferta de transporte escolar.

A expansão de escolas na zona rural até a década de 1970 evidencia a prioridade dessa ação na política de educação rural, passando, a partir de então, a concorrer com a segunda ação face ao crescimento da oferta de transporte escolar. Todavia, até a década de 1980, a despeito da retração da expansão de escolas e matrículas na zona rural, as duas ações ocorrem de forma simultânea.

É somente com a retomada das eleições diretas para o governo do estado que há uma explícita tendência à política de transporte rural e fechamento de escolas no campo. Segundo dados apresentados por Vasconcelos (1995), em 1970, eram transportados para escolas urbanas 74.327 alunos da zona rural, em 1985 este número sobe para 115.090 e em 1988 para 143.346 alunos, o que equivale a um crescimento de 95,4% no período. Concomitantemente, as matrículas em escolas rurais reduzem-se de 307.294 em 1980 para 243.010 em 1988.

Desse modo, ao priorizar o transporte rural, a ser executado pelas prefeituras o governo estadual restringia sua participação na educação rural, economizando com a sua própria rede e transferindo para os municípios parte do ônus do transporte. Borges (2001, p. 156), ao analisar o governo Montoro explica que:

O programa de transporte de alunos da zona rural e de bairros periféricos para complementação de seus estudos foi outra medida que vingou ano a ano, na medida em que as prefeituras municipais se interessaram por ela,

muito embora reclamando que as quantias repassadas não correspondessem ao total gasto.

Vasconcelos (1995) afirma que, no período de 1981 a 1988, o auxílio financeiro da Secretaria de Estado de Educação às prefeituras para a realização do transporte escolar representava em média 30% dos gastos, demonstrando que a maior parte dos custos recaía sobre os municípios.

A ação do governo Montoro também concorreu para o fechamento de escolas rurais. Em 1985, na gestão do Secretário de Educação Paulo Renato Costa Souza¹⁵⁸, foram publicadas uma série de resoluções¹⁵⁹ dispor sobre a reestruturação da rede escolar de ensino, que entre outras medidas, nucleava uma série de escolas rurais unidocentes¹⁶⁰, em diferentes regiões do estado.

Essa medida antecipa o processo mais drástico de fechamento e nucleação de escolas, concretizado no governo de Orestes Quércia. Segundo Dante (1993, p. 2) o diagnóstico elaborado pela Secretaria de Educação sobre a situação da educação rural apontava que:

Em 1989, das 2.290.893 pessoas com dez anos de idade ou mais, com situação de domicílio rural, 16,9% não possuíam instrução, 17,1% tinham até 2 anos de estudo e apenas 40,9% tinham atingido 4 anos de instrução. Nesse mesmo ano, a população de estudantes com situação de domicílio na área rural era de 638.428 pessoas, das quais 550.992 freqüentavam o 2º grau. Desses estudantes, cerca de 35,0% estudavam em escolas na zona rural, que ofereciam, no máximo, 4 anos de escolaridade. Outros, utilizando-se de transporte, percorriam trechos e completavam seus estudos na sede do município.

Ainda segundo o diagnóstico, as deficiências e precariedade do ensino rural também se manifestavam na infraestrutura das escolas isoladas e de emergência, em geral, unidocentes e multisseriadas refletindo na baixa aprendizagem dos estudantes que “mal aprendiam a ler, escrever e operar conteúdos da matemática” (DANTE, 1993, p. 03).

¹⁵⁸ Paulo Renato Costa Souza (1945-2011) economista, Professor titular do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Foi Secretário do Estado de Educação de São Paulo entre 1984 e 1986 e entre 2009 e 2010 no governo de José Serra do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Foi Ministro da Educação nos governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) entre 1995 e 2003. Além de Deputado Federal entre 2007 e 2011.

¹⁵⁹ O Diário Oficial de São Paulo do dia 30 de março de 1985 apresenta uma série de resoluções indicando as escolas que seriam nucleadas. Em anexo são apresentadas algumas dessas escolas.

¹⁶⁰ Segundo Borges (2001) logo de início foram instalados 138 núcleos de escolas rurais.

Para solucionar estes problemas, o governo estadual, por meio do Decreto 29.499 de 05 de janeiro de 1989, estabeleceu uma política de reestruturação e agrupamento das escolas da zona rural, cuja justificativa do Estado era:

- enriquecer o currículo das escolas da zona rural, objetivando ampliar as oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos da zona rural;
- estabelecer condições que garantam o acesso e a permanência do educando na escola da zona rural;
- racionalizar o trabalho nas escolas da zona rural, agrupando-as de acordo com as características e peculiaridades locais;
- organizar gradativamente o agrupamento visando promover a integração da escola da zona rural com a comunidade e;
- viabilizar a integração do ensino regular com oportunidades de aprendizagem de noções de agropecuária para a população educacional da zona rural (SÃO PAULO, 1989).

Em resumo, a justificativa do Estado era que o agrupamento de escolas mutisseriadas em escolas seriadas, promoveria avanços na qualidade da educação ofertada na zona rural. Todavia, o próprio decreto definia a permanência de escolas unidocentes e multisseriadas, estabelecendo, assim, dois modelos principais de escolas rurais:

1 – As Escolas Estaduais de Primeiro Grau Rural de Emergência EEPGR(E) – denominação que passavam a ter todas as escolas isoladas – era formada por apenas uma classe e um docente, podendo atender a uma ou mais séries, sem ultrapassar a 4.^a série.

2 – As Escolas Estaduais de Primeiro Grau Rural EEPG(R) formadas a partir do agrupamento em conjuntos de 2 (duas) a 7 (sete) classes. Essas escolas, quando constituídas de mais de quatro classes poderiam ofertar até a 6.^a série do 1.^o Grau, contando com um quadro de funcionários que incluía um assistente de diretor, um escriturário e um auxiliar de serviços.

Além desses dois modelos, a rede educacional da zona rural era formada, em menor número, pelas UEACs e pelas Escolas de 1.^o e 2.^o graus completos. Enquanto as primeiras se diferenciavam, como vimos no capítulo anterior, por buscar uma maior interação com a comunidade, as segundas oportunizavam maiores anos de escolaridade na zona rural, podendo os alunos, em raras exceções, concluir o 2.^o grau sem terem de se deslocar para a cidade.

Desse modo, a reestruturação alterou a denominação das escolas rurais, substituindo o modelo baseado na predominância de escolas isoladas e emergências, historicamente marcadas pela precariedade, por outro, escolas de emergência e escolas agrupadas, criando uma aparente dualidade, na medida em que as de emergência continuariam

a representar a precariedade, e as agrupadas tornar-se-iam modelos de escolas urbanas implantadas na zona rural.

Mas, quais os resultados concretos dessa reestruturação?

Segundo Vasconcelos (1993, p. 66):

Uma das consequências mais importantes do programa diz respeito à redução das escolas unidocentes: enquanto em 1988 elas totalizavam 9.653 unidades, em 1990 somavam 3.684 (redução de 62%). Cada escola agrupada foi formada, em média, pela eliminação de 4,5 escolas unidocentes.

A tabela a seguir mostra a mudança quantitativa na oferta educacional na zona rural em São Paulo antes e após a publicação do decreto.

Tabela 28 – Número de Escolas Estaduais na Zona Rural em São Paulo em 1988 e 1990.

Escolas	1988	1990
Isoladas	5.565	0
Emergência	3.170	3.340
Agrupadas	214	1.526
UEAC	818	344
Escolas de 1º e 2º Graus	176	368
Total	10.043	5.579

Fonte Vasconcelos (1993) com adaptações.

Como pode ser observado na tabela, a eliminação de escolas unidocentes ou para serem agrupadas, ou pela simples extinção resultou em dois anos no fechamento de 4.464 escolas na zona rural, processo que continuou no governo seguinte de Fleury Filho (1991-1994).

Segundo Borges (2001, p. 350), o governo de Fleury continuou a política de fechamento e agrupamento de escolas rurais resultando em 1994 na presença de:

2.649 escolas rurais unidocentes de emergência, 1.070 rurais com duas ou três classes (ciclo básico à terceira ou quarta série) 790 escolas rurais agrupadas¹⁶¹ (ciclo básico até a sétima série), além de algumas unidades que atendiam o ensino fundamental completo e também o ensino médio.

O processo de reestruturação, embora tenha feito avançar o modelo de escola seriada no campo, não foi capaz de superar nem as escolas unidocentes, nem a multisseriação,

¹⁶¹ No texto consta a nota de que das 790 escolas agrupadas “432 estavam localizadas dentro de propriedades rurais e 358 em locais semi-urbanizados” (BORGES, 2001, p. 350).

como formas dominantes de educação rural. Outro efeito limitado foi a ampliação da oferta de escolarização no campo, visto que apenas 790 das escolas poderiam alcançar até a sétima série, sendo muitas delas localizadas em áreas semi-urbanizadas, o que implicava em uma continuidade do deslocamento até as cidades para ao menos concluir o ensino de 1º grau.

Os efeitos da reestruturação da rede estadual também se estenderam aos municípios, que embora até 1995, tivessem uma participação pouco expressiva na oferta de educação rural, também reduziram o número de escolas. A tabela a seguir mostra um comparativo da evolução de escolas, professores e matrículas na zona rural entre 1988 e 1995.

Tabela 29 – Evolução de escolas, professores e alunos na zona rural em São Paulo – 1988 e 1995.

		1º Grau								
		Escolas			Professores			Alunos ¹⁶²		
Dep. Adm.		1988	1995	Var. (%)	1988	1995	Var. (%)	1988	1995	Var. (%)
Estadual		10.149	3.788	-62,68%	13.654	12.476	-8,63%	235.759	202.426	-14,14%
Municipal		176	40	-77,27%	192	84	-56,25%	2.653	1.160	-56,28%
Particular		16	19	18,75%	222	486	118,92%	4.598	5.924	28,84%
Total		10.341	3.847	-62,80%	14.068	13.046	-7,26%	243.010	209.510	-13,79%
		2º Grau								
		Escolas			Professores			Alunos		
Dep. Adm.		1988	1995	Var. (%)	1988	1995	Var. (%)	1988	1995	Var. (%)
Estadual		31	45	45,16%	559	805	44,01%	5.685	7.827	37,68%
Municipal		-	2	-	-	61	-	-	587	-
Particular		6	6	0,00%	101	119	17,82%	1.061	2.151	102,73%
Total		37	53	43,24%	660	985	49,24%	6.746	10.565	56,61%

Fonte: MEC Ministério da Educação, Secretaria de Planejamento, Coordenação de Informações para o Planejamento Educacional (1989, 1997). Org. Victor Hugo Junqueira.

Os dados expressos na tabela demonstram que no ensino de 1º grau, para o período analisado, há uma redução de 62,80% no número de escolas, apresentando maior

¹⁶² Dados de matrícula inicial.

percentual nas redes municipais. O mesmo ocorre no total de matrículas e número de professores que, no primeiro caso, apresentou diminuição na rede municipal de 56,28% ante 14,14% na rede estadual; e de 56,25% no número de professores, enquanto na rede estadual o decréscimo foi de 8,63%.

Com relação ao ensino secundário, há um de crescimento no número de escolas, professores e alunos. Todavia, é importante que, mesmo após este crescimento, a oferta do ensino de 2º grau no campo permaneceu irrisória, apenas para exemplificar a questão, os dados de matrícula inicial em 1995 contabilizam 1.612.062 estudantes nesta etapa escolar, o que significa que desses somente 0,48% estudavam no campo.

Na rede estadual, é possível constatar que a principal medida foi a redução no número de escolas primárias (62,68%), mas com uma queda menos acentuada tanto no número de professores (8,63%) e de alunos matriculados (14,14%) na zona rural. Diante desses dados, poderia se questionar: em que medida a política de reestruturação da educação rural efetivamente contribuiu para a contenção de gastos? Mas, também, essas ações provocaram mudanças qualitativas na educação?

Vasconcelos (1993, p. 72) ao analisar as experiências de agrupamentos em países como Índia, Estados Unidos, Líbano e Costa Rica explica que um dos argumentos comuns é a economia de escala que implicaria “na redução do custo médio por aluno, à medida em que as escolas isoladas são fechadas e seus alunos transferidos para escolas agrupadas”, por outro lado, ao fechar escolas amplia-se os gastos com transporte, cujos custos “podem, até acabar anulando os benefícios econômicos dos agrupamentos, eliminando, assim, a economia de escala”.

Basso e Bezerra (2014) também consideram estes argumentos, mas acrescentam que, nesse contexto histórico, havia uma forte influência do Banco Mundial na educação e que o fechamento de escolas atendia as premissas econômicas determinadas pelo banco, nesse sentido, concluem que:

o processo de nucleação empreendido no Estado de São Paulo a partir de 1989, foi resultado de interesses econômicos disfarçados pela busca de melhores condições de ensino e aprendizagem para as crianças do campo, e isto gerou reflexos nada positivos, pois, além de não atingir seu fim último que era a extinção da multisseriação, distanciou as escolas dos alunos e das comunidades e impôs uma nova situação, o transporte massivo de alunos do campo para as cidades

Não temos dúvidas de que a reestruturação da escola rural objetivou reduzir os gastos educacionais, todavia, essa política não pode ser entendida como uma ação isolada. O

fechamento/agrupamento de escolas é parte das medidas que visavam a contenção dos gastos e a descentralização das responsabilidades em um contexto marcado pela crise econômica e aumento das demandas sociais, reprimidas no período autoritário.

Os dados da evolução na rede estadual mostram que o número de matrículas iniciais no 1º grau passou de 4.366.337 em 1988 para 5.263.111 em 1995, já no 2º grau o crescimento foi de 597.305 matrículas em 1988 para 1.258.213 em 1995 (MEC, 1989, 1997).

Assim, se considerarmos o aumento da demanda por escola pública, inclusive da população rural, dada a tendência de redução do emprego da força de trabalho infantil, o efeito do fechamento de escolas é ainda mais expressivo, pois significou um número maior de crianças e adolescentes obrigadas a estudar na cidade.

O processo de redemocratização fomenta uma nova política de educação rural baseada no transporte escolar, na busca de manutenção de escolas no campo que apresentassem uma estrutura semelhante à escola urbana, ainda que preservando o discurso da valorização do campo no currículo. O espaço urbano torna-se referência para o atendimento e organização da escola, mas não para o currículo.

Cabe lembrar que o Decreto nº 29.499/1989 estabelecia que as unidades escolares rurais deveriam desenvolver projetos de enriquecimento curricular, envolvendo, prioritariamente, atividades relacionadas com a agropecuária (art. 10), contando em cada Delegacia de Ensino com um Técnico em Agropecuária para orientar e acompanhar os projetos (art. 12).

A proposta governamental parece ser influenciada pela importância do complexo agroindustrial na economia paulista. Nesse sentido, a medida poderia, em tese, satisfazer os interesses dos setores industriais e proprietários fundiários por maior qualificação da força de trabalho, em um contexto de consolidação de um determinado estágio do desenvolvimento técnico.

Contudo, como já argumentamos, a relação trabalho e educação não se estabelece de forma direta na formação básica, o que significou que na, prática, o enriquecimento escolar, quando existente, limitou-se à plantação de hortas (WHITAKER; ANTUNIASSI, 1993).

Com base em dados do Fundo de Desenvolvimento da Educação, as autoras expõem que apenas 48% das escolas desenvolviam atividades de enriquecimento curricular, das quais 54% desenvolviam atividades de horticultura, “sendo as outras em geral viveiros de plantas ou criação de animais de pequeno porte, jardinagem, etc. o que dá ao setor primário mais de 80% dos casos” (p. 32), mas sem a presença do técnico em agropecuária.

O enriquecimento curricular voltado às atividades do campo serviu, entre outras coisas, para conservar o velho idealismo ruralista de que a educação poderia fixar o homem no campo¹⁶³, quando, na realidade, o Estado desmontava a educação rural priorizando o atendimento em áreas urbanas e ampliação da escolarização da população urbana e rural (ainda que com desigualdades) para as novas demandas econômicas e sociais impostas pela reestruturação produtiva do capital e pelas conseqüentes relações de poder dela derivadas.

Em uma perspectiva histórica, é importante notar que essa política de fechamento/nucleação de escolas ocorre no momento em que os movimentos sociais de luta pela terra, particularmente do MST começam a formar uma concepção de políticas educacionais para o campo. Não que a luta por educação estivesse ausente nas ações iniciais do movimento, ao contrário, desde a conquista dos primeiros assentamentos, os trabalhadores passaram a reivindicar junto ao Estado a criação e o acesso à escola e, no interior do movimento, foi se produzindo uma reflexão sobre o modelo de educação desejável nos assentamentos.

No entanto, a atuação do movimento restringia-se às demandas das populações acampadas ou recém assentadas pela garantia do direito à educação. Na edição de março de 1988, por exemplo, o *Jornal Sem Terra* relatou a luta de 250 famílias acampadas na Fazenda Reunidas, em Promissão, na qual exigiam da Secretaria de Assuntos Fundiários do Estado de São Paulo (SEAF):

[...] cadastramento urgente das famílias acampadas, distribuição de 5 hectares de terra sem plantio para cada família, com carta de anuência, em caráter provisório, até que todas as famílias sejam assentadas, garantia de educação para o 1º e 2º grau, transporte das crianças, saúde, assistência médica no acampamento, cinco bombas de águas manuais, quatro caixas de água de 500 litros, além de providências do SEAF junto à Defesa Civil para obtenção de cesta básica mensal para cada família (*JORNAL SEM TERA*, mar. 1988, p. 8)

A reportagem informava que, na reunião com o representante do Estado, “todos os itens foram negados ficando apenas de estudar a questão da escola” (*JORNAL SEM TERA*, nº 71, mar. 1988, p. 8). Diante disso, a luta persistiu com outros atos e protestos. As mesmas famílias acampadas, em outubro de 1988, “Frente à prefeitura (de Promissão) realizaram um comício para exigir a determinação efetiva da área, financiamento, maquinaria,

¹⁶³ Segundo Whitaker; Antuniassi, (1993) em trabalhos de campos realizados na região de Araraquara, algumas professoras declaravam que as atividades de enriquecimento curricular “além de ajudar a fixá-los (alunos) no campo, estaremos ensinando às crianças coisas que são da realidade delas”.

escola e serviço de saúde paras as famílias da fazenda” (JORNAL SEM TERA, n° 77, out. 1988, p. 8).

O resultado desse e de muitas outras ações foi a conquista de escolas na Fazenda Reunidas e em muitos outros assentamentos no estado de São Paulo. Segundo dados levantados por Andrade (1993), considerando os anos de 1990 e 1991, havia 35 escolas nos assentamentos paulistas, com exceção da EEPG Comunidade Nossa Senhora Aparecida, localizada no assentamento Reunidas que atendia até a 8° série do 1° grau, as demais ofertavam no máximo a 4° série do 1° Grau e algumas delas possuíam ensino supletivo.

Concomitantemente, a conquista de escolas, o MST foi construindo uma concepção de educação como instrumento necessário à luta por reforma agrária e pelo socialismo. O Jornal Sem Terra publicou na edição n° 82 de abril de 1989, com o título “Educação de Classe” o 3° Encontro Nacional dos Professores Assentados, no qual apresentava as diretrizes da proposta educacional oriundas das experiências nos assentamentos.

A escola é um mecanismo de transmissão do saber acumulado pela sociedade ao longo da história, bem como de formação da consciência dos indivíduos. Numa sociedade de classes, a escola funciona também como legitimadora da dominação; os conteúdos e os métodos, estão direcionados para a manutenção da ordem existente. [...]

A educação nos assentamentos é um processo de produção e reprodução de conhecimentos, a partir de sua própria realidade. Este ponto de partida implica necessariamente no envolvimento da comunidade com o processo de educação desenvolvido na escola. Deixa de ser um processo alienante e passa a ser um aprendizado formador da consciência (JORNAL SEM TERRA, N° 82, abril de 1989).

A partir da década de 1990, com a intensificação das lutas no campo e a implantação de assentamentos por todo o país, a reflexão e o debate sobre o papel da escola nos assentamentos tornaram-se cada vez mais presentes. Isso se concretizou na divulgação de inúmeros materiais, como os Boletins de Educação, Cadernos de Educação e os Cadernos de Formação produzidos pelo setor de Educação, os quais apresentavam os princípios políticos e pedagógicos da educação do movimento e traziam subsídios para a prática educativa nas escolas dos assentamentos.

O primeiro Boletim da Educação elaborado em 1992 cujo título é “Ocupar, resistir e produzir também na educação” expõe como deve ser uma escola de assentamento:

- 01 - A Escola de Assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural.
- 02 - A Escola deve capacitar para a cooperação.
- 03 - A Direção da Escola deve ser coletiva e democrática

- 04 – A Escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no Assentamento.
- 05 – A Escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos Assentados.
- 06 – O Ensino deve partir da prática e levar o conhecimento científico da realidade.
- 07 – O coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno.
- 08 – O professor tem que ser um militante.
- 09 – A Escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular.
- 10 – A Escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética (MST, 1992, p. 01).

A proposta inicial de educação do movimento traz em sua centralidade a importância da educação para o trabalho, para a organização e luta dos trabalhadores, tendo como locus privilegiado o espaço dos acampamentos e dos primeiros assentamentos criados. Todavia, reconhecia-se que:

Esta nova proposta é construída aos poucos e com isso enfrenta problemas de todo o tipo, como: falta de recursos, uma vez que ao Estado, responsável pela educação, não lhe interessa desenvolver esta forma de ensino. O próprio Movimento não possui a organização suficiente para desenvolver este setor, em toda a sua potencialidade (JORNAL SEM TERRA, Nº 82, abril de 1989).

Diante destas condições e das necessidades imediatas da luta pela terra, no momento em que o Estado atua para o desmonte da educação rural, os movimentos sociais não tem uma formulação ampliada de política educacional para o campo, bem como, não dispõem de força suficiente para se contrapor à política hegemônica, ainda que conquistassem algumas escolas em assentamentos.

O fim da política estatal de expansão da educação rural, no contexto de democratização política e transição ao neoliberalismo, não encontra, portanto, um bloco de resistência sistemática da classe trabalhadora.

A pressão dos movimentos sociais por educação induz o Estado a intervir pontualmente em áreas de conflitos ou nas quais o aumento da demanda justifica a criação de escolas, sem com isso, alterar o cerne da política de fechamento de escolas rurais imposta pelas transformações econômicas e pela consolidação de uma nova fração hegemônica do bloco no poder, a partir da década de 1980.

É incontestável, que as mudanças nas relações produtivas no campo que provocaram a redução da população rural não devem ser desconsideradas como fator importante para o encerramento de um ciclo de expansão da escola rural no Estado de São Paulo. No entanto, este argumento utilizado como justificativa central escamoteia as relações

de classe que perpassam o interior do Estado e de como as políticas estatais, em última instância, devem servir aos interesses do bloco no poder.

Não que as classes dominantes deixassem de se preocupar com a escolarização dos trabalhadores ou de que setores da classe média presentes no aparelho de Estado abdicassem da defesa da educação pública. Ao contrário, na década de 1980 há importantes debates e movimentos de luta pela democratização da educação que pressionam o Estado para universalização da educação pública.

Além disso, as mudanças produtivas e crescimento do desemprego que retardaram ainda o ingresso dos jovens no mercado de trabalho, favorecendo o aumento da demanda, tornavam-se uma preocupação, não apenas das elites locais, mas também dos organismos internacionais que enfatizavam a necessidade da ampliação do sistema público educacional.

Nesse sentido, o Estado, ao promover o desmonte da educação rural, atende os interesses da fração hegemônica da classe dominante, não estritamente para negar o direito à escola pela classe dominada, ainda que esta pudesse ser uma consequência. Mas, como ação que se insere no conjunto de medidas que precipitam a hegemonia das políticas neoliberais.

Saviani (1999, p. 134) argumenta que

a partir de 1990 a "racionalidade financeira" é a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e da diminuição do tamanho do Estado visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional

Apesar do período de 1986 a 1995 ser marcado por um período de desajuste das contas públicas, com déficits crescentes, a nucleação de escolas rurais procura tornar mais "racional" a equação entre crescimento da demanda versus número de escolas, apelando para isso, para a nucleação de escolas, transferências de responsabilidades aos municípios e intensificação da política de transporte escolar.

Desse modo, é na transição para o neoliberalismo que se encerra um ciclo de expansão de escolas rurais no estado de São Paulo, promovendo, a partir de então, uma política de negação do campo como espaço educacional, contrastadas pelo atendimento de reivindicações pontuais dos movimentos sociais, que não afetam o sentido geral da política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como ponto de partida a necessidade de compreender como as relações de poder materializadas nos aparelhos de Estado impactaram as políticas de educação rural e o papel destas no conjunto das relações sociais de produção.

A partir disso, delimitamos, como hipótese central que as políticas estatais de educação rural são parte do projeto de formação da sociedade burguesa no Brasil, cuja intensidade do movimento (expansão – retração) não é determinada unilateralmente pelas necessidades do desenvolvimento das forças produtivas no campo, mas pelo papel ideológico e produtivo da educação para a afirmação de relações sociais de produção capitalistas, diante do avanço da industrialização.

Desse modo, após a análise da História das políticas estatais para a educação rural no estado de São Paulo, é fundamental buscarmos a síntese, que traduza a apropriação do concreto pelo pensamento, demonstrando que estas políticas educacionais são produto das inter-relações entre a base econômica e as relações sociais, com vistas à própria reprodução de determinadas condições e relações de produção.

Como vimos, as origens de fato de uma política de educação rural remonta à formação do estado burguês no Brasil, no final do século XIX, quando se cria uma estrutura político-jurídica necessária à reprodução das relações de produção capitalistas.

Todavia, no momento em que as relações de produção no campo transitam do escravismo para formas de trabalho não-assalariadas, a questão educacional é irrelevante do ponto de vista da ação estatal, que passa a formar um aparelho educacional, cujo foco é a educação dos filhos da elite e da classe média urbana.

É somente na segunda metade da década de 1910, quando o Estado burguês, em razão da Primeira Guerra Mundial, vê-se diante do desafio de nacionalizar os imigrantes, integrando-os ideologicamente ao país e sob pressão de setores da classe média urbana adepta aos valores liberais burgueses, que a educação rural passa a figurar como um problema político no estado de São Paulo.

Nesse contexto, no qual já se inicia a transição de uma sociedade agrário-exportadora para uma sociedade urbana e industrial, a defesa de uma educação para a população rural não é dada pela hegemonia de uma economia de base agrícola, com limitado desenvolvimento das condições de produção ou pelos interesses dos latifundiários, mas pela formação de um aparelho estatal educacional, que paulatinamente, passa a absorver e a

promover os ideários burgueses de expansão da escolarização mínima para as classes populares.

No entanto, é a partir da década de 1930 quando o Estado passa a ser dominado por um bloco no poder, cuja direção central é o estabelecimento de condições e relações sociais de produção necessárias ao processo de industrialização, que a escola rural assume, de forma mais efetiva, o seu caráter de instrumento de inserção civilizacional.

Estas condições favorecem a expansão de matrículas em escolas rurais, ainda que sempre insuficientes para atender a totalidade das crianças. Somado a isto, o crescimento do êxodo rural, fez que os fazendeiros defendessem a expansão de escolas no campo, que ofertassem um ensino técnico, como um suposto meio de manter a força de trabalho no campo, mas já vislumbrando a preparação de trabalhadores para o desenvolvimento das forças produtivas.

Dessa forma, as políticas educacionais sob domínio do Estado de Compromisso (1930-1964) tiveram, como eixo principal, garantir uma formação produtiva e ideológica necessária ao desenvolvimento das condições e relações de produção capitalistas, no campo e na cidade.

Nessa esteira, nos distanciamos das teses que afirmam o caráter urbanista da educação rural, que teria contribuído para a expulsão do homem do campo. Como discutimos, não é a ausência da educação no campo o motor do êxodo rural, mas sim a estrutura agrária e o desenvolvimento das forças produtivas que aceleram a expulsão do homem do campo. Ao mesmo tempo, é o avanço do processo de industrialização e a formação de uma sociedade burguesa (que tem como *locus* principal o espaço urbano), aliado à pressão de setores da classe média urbana, no/sob os aparelhos de estado, que colocam a importância da oferta da educação rural.

O sentido historicamente determinado das políticas de educação rural foi a formação para a reprodução das condições e das relações de produção, não apenas para a reprodução imediata, mas para a garantia da continuidade da reprodução em patamares cada vez mais desenvolvidos.

A própria formação de um aparelho escolar Estatal, centralizado, foi condição para que, mesmo sob pressão das diferentes frações da classe dominante, e nas conjunturas de ascensão das classes populares, as políticas de educação rural contribuíssem para a formação ideológica e produtiva de parte dos trabalhadores para se submeterem às determinações da sociedade burguesa.

Isso nos impõe afirmar que, apesar das diferentes composições do bloco no poder, a ação do Estado burguês convergiu para oferecer educação de acordo com as necessidades e estágios de desenvolvimento do capital, cuja referência foi o processo de industrialização. Em outras palavras, não se poderia presumir que em momentos nos quais se procurava impulsionar as relações capitalistas de produção, o Estado aplicasse uma política que objetivasse a conservação de relações de trabalho, modos de vida ou tradições rurais não condizentes com as finalidades objetivadas.

Obviamente, o limite dessa política são as próprias condições de produção que, por se sustentarem na exploração do trabalho familiar, não podem universalizar o acesso à educação, na medida em que isto seria contraditório com as necessidades de exploração da força de trabalho pela fração agrária da classe dominante. Na emblemática frase de Júlio Prestes em 1920, já citada, se o ensino “fosse obrigatório para todos, acabar-se-ia com os braços para a lavoura (riso)” (CORREIO PAULSTANO, 24 de nov. de 1920, p. 04).

As políticas de educação rural são conduzidas de forma a acelerar as condições e relações produtivas capitalistas, que ao potencializar o desenvolvimento das forças produtivas possibilitaram liberar parte da força de trabalho mirim para estudar. Em razão disso, é incontestável que a oferta de escolarização rural foi preterida em relação à escolarização urbana, todavia, não se pode deduzir disso, a inexistência de uma política de educação rural, ou que, quando existente atenderia aos interesses dos fazendeiros pelo controle político local ou, em outra vertente, que se colocava contra os objetivos desses mesmos fazendeiros por contribuir para o êxodo rural.

A expansão da oferta educacional no campo é parte da política do Estado burguês para consolidação e intensificação das relações capitalistas no campo e na cidade, disciplinando a força de trabalho, para reproduzir as relações e as condições de produção capitalistas, independentemente do espaço em que atuar.

As políticas de educação rural são, portanto, viabilizadas pelo Estado burguês, a partir do momento em que avança o processo de industrialização e a alfabetização passa a corresponder aos interesses gerais da burguesia nacional, com importante participação entre setores da classe média urbana nos aparelhos de Estado, que defendem a expansão da escolarização, como instrumento de inserção civilizacional dos povos do campo.

Com a emergência de um novo bloco no poder, após o golpe militar de 1964, as políticas educacionais adquirem um caráter mais instrumental, visando a uma formação mais profissionalizante, com o objetivo de adequar os trabalhadores às novas condições de produção no campo, no contexto da industrialização da agricultura.

Neste contexto, a emergência do capital monopolista e as transformações produtivas no campo a partir da década de 1960, provocam já na década de 1970, uma retração na política de expansão da educação rural. Contudo, é no processo de redemocratização, quando o capital financeiro passa ser a fração dominante no bloco no poder, que as políticas estatais ao buscarem “racionalizar” os recursos públicos para aumentar a rentabilidade do capital internacional, colocam fim ao movimento de expansão de escolas no campo. Com isso, o fechamento/nucleação de escolas e o transporte escolar tornam-se o centro da política de educação rural.

Este processo coincide com o fim do ciclo de expansão da industrialização e a consolidação do domínio de relações de trabalho capitalistas nos campos paulistas. Isto, todavia, por si só não justificaria o abandono da política de expansão de escolas rurais, na medida em que a educação continua a desempenhar suas funções ideológicas e de preparação para as relações de trabalho.

Nessa perspectiva, o que explica o fim de um ciclo de expansão das escolas rurais? A resposta a esta questão pode ser organizada em dois pontos, que se inter-relacionam. O primeiro, diz respeito à configuração que assume o campo paulista, com uma população rural reduzida e o recrutamento de trabalhadores assalariados na cidade. Para a classe dominante no campo, não há necessidade de escolas rurais, visto que sua mão-de-obra pode ser qualificada na cidade. Segundo, a recomposição do bloco no poder, com a hegemonia do capital financeiro e fortalecimento do neoliberalismo modifica as políticas educacionais, privilegiando ampliar o atendimento, pelo menor custo, gerando o fechamento de escolas rurais.

Contraditoriamente, isto ocorre justamente no momento no qual a classe trabalhadora no campo começa a se organizar politicamente e fortalece a luta por reforma agrária e por uma educação nos assentamentos. Assim, no momento em que a classe dominante afasta-se da defesa da escola rural, o que não significa abster-se de defender a escolarização para a população do campo, é que a classe trabalhadora apoiada por setores da classe média, presente nos aparelhos de estado, passa a assumir o papel de enfrentamento às políticas neoliberais e de defesa da existência de escolas no campo.

De tal modo, é a pressão das frações não hegemônicas, como a classe média urbana e a classe trabalhadora, sob o bloco no poder, que é capaz de garantir minimamente políticas específicas que assegurem o direito de acesso a escola no campo.

Nesse aspecto, a educação do campo traz sim a marca da participação dos povos do campo na formulação das políticas estatais, diferenciando-se da educação rural,

porém esta realidade não altera as condições estruturais do papel produtivo e ideológico da educação para a reprodução das condições e das relações sociais de produção.

Desse modo, tanto o que se denomina educação rural (passado), quanto a educação do campo (presente) carregam em si o fato da submissão ao controle do Estado, que, em última instância, atua para garantir a coesão do bloco no poder e o controle da classe dominada, sobretudo, quando fomenta a fragmentação da classe trabalhadora.

Nesse sentido, os movimentos sociais ao assumirem o discurso da especificidade cultural e das relações de trabalho (campesinato), como centro das reivindicações por uma Educação do Campo viabilizam ações que permitem conquistar demandas específicas e necessárias, em um país de profundas desigualdades sociais. Mas, que não se contrapõem aos interesses do Estado em garantir os interesses gerais do bloco no poder.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. A. de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br>>. Acesso em 01 de setembro de 2017.
- ALBUQUERQUE, J. de O. **Crítica a produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI**. 2011. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.
- ALMEIDA JR, A. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, vol. XXVII, n° 56, p. 3- 15, jan/mar., 1957.
- ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 294 p.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: Emir SADER & Pablo GENTILI (Orgs.), **Pós-Neoliberalismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANDREOTTI, A. L. **A formação de uma geração: a educação para a promoção social e o progresso do país no jornal “a voz da infância” da Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo (1936-1950)**. 2004. 155 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- ANTUNHA, H. C. G. **Instrução Pública no Estado de São Paulo: A Reforma de 1920**. São Paulo: Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, 1976. 297 p. (Estudos e Documentos).
- ANTUNIASSI, M. H. R. **Trabalhador infantil e escolarização no meio rural**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983. (Coleção Agricultura e Sociedade).
- ANTUNIASSI, M. H. R.; WHITAKER, D.; Escola Pública localizada no meio rural. **Cadernos CEDES**, São Paulo, v. 33, p. 9 - 42, 1993.
- ÁVILA, V. P. da S. de. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada**. 2013. 214 fls. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2013.
- AZEVEDO, F. de. **Educação na encruzilhada: problemas e discussões**. 2 ed. São Paulo: Melhoramentos, s/ ano.
- BALSALOBRE, S. R. G. A história de São Paulo no ano de 1918 pelo olhar do jornalismo militante: uma análise dos gêneros textuais de O Combate. In.: VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (Siget), Natal, 6, 2011. **Anais do VI Siget** (Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais), 2011. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Sabrina%20Rodrigues%20Garcia%20Balsalobre\(UNESP\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Sabrina%20Rodrigues%20Garcia%20Balsalobre(UNESP).pdf)> Acesso em: 22 out. 2016.

BAPTISTELLA, C. da S. L.; VICENTE, M. C. M; VEIGA, J. E. R. Demografia e mercado de trabalho na Agricultura paulista nos anos noventas. **Informações Econômicas**, São Paulo, v. 30, n. 5, p. 7 – 29, mai. 2000.

BARBOSA, M. V.; LEITE, S. Reforma Agrária em terras públicas: contradições de um governo democrático. **ABRA - Reforma Agrária**, v. 21, n.1, p.40-59, jan./abr. 1991.

BARRETO, E. de S. O ensino rural paulista: desafios e propostas. **Cad. Pesq.**, São Paulo, nº 56, p. 11 – 18, fev. 1986

BASSO, J. D. ; BEZERRA NETO, L. As implicações das políticas públicas nas escolas no campo no estado de São Paulo a partir do final da década de 1980. **Revista HISTEDBR** [online] Campinas - SP, nº 55, p. 312 - 322, mar. 2014. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/5298>>. Acesso em: 17 de jul. de 2017.

BERGAMASCO, S. M. P. P.; NORDER, L. A. C. Assentamentos e assentados no estado de São Paulo: dos primeiros debates as atuais reflexões. **ABRA- Reforma Agrária**, v. 33, p. 203-226, 2006.

BERRINGER, T. **Bloco no poder e a política externa nos governos FHC e Lula**. 2014. 223 fls. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. 221 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BEZERRA NETO, L. B.; BEZERRA, M. C. dos S.; LIMA, E. N. Programa Escola Ativa: de que educação para o trabalhador do campo estamos falando? In: NETO, L. B.; BEZERRA, M. C. dos S. (Orgs.). **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa**. São José: Premier, 2011, p. 19 – 42.

BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.38, p. 150-168, jun.2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696/7263>> Acesso em: 24 de novembro de 2014.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>> Acesso em: 09 de jul. de 2018.

BITTAR, M.; FERREIRA JR., A. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 489 - 511, mai/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313702010>> Acesso em: 13 de jul. de 2016.

BORGES, Z. P. **A política educacional do Estado de São Paulo durante os governos do PMDB (1983-1994): a proposta partidária e sua execução.** 2001. 388 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BRANDÃO, C. R. Da escola rural de emergência à escola de ação comunitária. In: ARROYO, M. G. (Org.) **Da escola carente à escola possível.** 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1986. p. 127 – 153. (Coleção Educação Popular).

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **PNAD 2008: Primeiras análises – O setor rural.** Comunicados do IPEA. Brasília: IPEA, n° 42, 2010. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=17> Acesso em 18 de agosto de 2015.

CALDART, R. Educação do Campo. In: CALDART, R. et. al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259 – 267.

CAMARGO, J. M. **Relações de trabalho na agricultura paulista no período recente.** 2007. 230 fls. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CAMARGO, J. F. de. **Êxodo rural no Brasil:** ensaio sobre suas formas, causas e consequências econômicas principais. [S.I.] São Paulo, 1957.

CANO, W. Da década de 1920 à de 1930: transição rumo à crise e à industrialização. **Economia**, Brasília, n.3b, p. 897–916, set/dez 2012.

CANO, W. **Desequilíbrios regionais e concentração industrial no Brasil (1930-1970).** 1981. 447 p. Tese (Livre-Docência) – Departamento de Planejamento Econômico do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1981.

CANO, W. Novas determinações sobre as questões regional e urbana após 1980. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, v. 13, n. 2, p. 27 – 53, nov. 2011. Disponível em: <<http://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/393>>. Acesso em 19 de mar. 2017.

CANO, W. **Raízes da concentração industrial em São Paulo.** 1975. 322 p. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1975.

CAPUTO, A. C.; MELO, H. P. de. A industrialização brasileira nos anos de 1950: uma análise da instrução 113 da SUMOC. **Estud. Econ.** [online], São Paulo, vol. 39, n.3, p.513-538. 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612009000300003>. Acesso em: 13 de mai. 2017.

CARDOSO DE MELLO, J. M. **O capitalismo tardio:** contribuição à revisão crítica da formação e desenvolvimento da economia brasileira. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

CARNEIRO, R. de M. **Crise, estagnação e hiperinflação** (a economia brasileira nos anos 80). 1991. 262 fls. (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

CARNOY, M. **Estado e Teoria Política**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1988.

CARONE, E. **A República Liberal I: instituições e classes sociais (1945-1964)**. São Paulo: DIFEL, 1985a (Coleção Corpo e Alma do Brasil).

CARONE, E. **A República Liberal II: evolução política (1945-1964)**. São Paulo: DIFEL, 1985b (Coleção Corpo e Alma do Brasil).

CARONE, E. **A República Nova (1930- 1937)**. São Paulo: Difusão Européia do Livro. 1974. 414 p.

CARONE, E. **A República Velha: instituições e classes sociais (1889-1930)**. 4 ed. Rio de Janeiro: Difel, 1978. 416 p.

CARVALHO, J. G. **Questão Agrária e Assentamentos Rurais no Estado de São Paulo: o caso da Região Administrativa de Ribeirão Preto**. 2011. 209f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CASSIN, M.; BOTIGLIERI, M. F.; VALE, S. B. do. Reestruturação produtiva no campo e as novas exigências de educação, formação e qualificação. In: NETO, L. B.; BEZERRA, M. C. dos S. (Orgs.). **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa**. São José: Premier, 2011, p. 43– 60.

CASSIN, M.; GOLDSCHIMDT, M. H. A questão agrária no Brasil no século XXI. In: VIII Colóquio Marx e Engels, 2015, Campinas. **Anais do VIII Colóquio Marx e Engels**. Campinas: Centro de Estudos Marxistas, 2015. v. 1.

CASTRO, R. M. de. A história da educação em São Paulo: a instrução pública dada a ler nos Anuários do ensino do estado de São Paulo – 1907-1927. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 2 (29), p. 209-238, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/392>> Acesso em 12 de setembro de 2016.

CAVALCANTI, C. E. G.; NOVAIS, L. F.; BONINI, M. R. Finanças públicas estaduais – 1980 a 2014. In: CANO, W. et. al. (Orgs.) **Economia paulista: dinâmica socioeconômica entre 1980 e 2005**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p. 415 – 464.

CHAIA, V. L. M. Santa fé do Sul: a luta dos arrendatários. **Cadernos AEL**, Campinas, nº 7, 1997.

COMISSÃO DA VERDADE DE SÃO PAULO RUBENS PAIVA. Relatório - Tomo I: Recomendações Gerais e Recomendações Temáticas, 2015. Disponível em: <<http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/>> Acesso em: 02 de agosto de 2018.

CORSI, F. L. O fim do Estado Novo e as disputas em torno da política econômica. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 06-07, p. 25-36, dez. 1996. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/39336/24152>>. Acesso em: 27 de dez. 2018.

COUTO, A. M. M. **Adhemar de Barros: práticas e tensões políticas no poder**. 2007. 249 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DANTE, P. J. L. **Reestruturação do ensino público na zona rural**. Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE- Informações Econômicas, SP, 1993. Disponível em: <<http://www.iea.sp.gov.br/out/LerTexto.php?codTexto=1158>>. Acesso em 23 de jun. de 2017.

DE DECCA, E. S. **O silêncio dos vencidos: memória, história e revolução**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. 209 p.

DELGADO, G. C. **Capital financeiro e agricultura no desenvolvimento recente da economia brasileira**. 1984. 320 fls. (Doutorado em Economia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1984.

DELGADO, G. C. **Do capital financeiro na agricultura à economia do Agronegócio: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

DEMARTINI, Z. de B. F. Desigualdade, Trabalho e Educação: a população rural em questão. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 24, p. 24–37, fev. 1988.

DEMARTINI, Z. de B. F. Educação rural: retomando algumas questões. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 175-189, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/402/346>> Acesso em: 14 de março de 2016.

DEMARTINI, Z. de B. F. O coronelismo e a educação na 1º República. **Educação & Sociedade**. São Paulo, n. 34, dez.1989.

DEMARTINI, Z. de B. F. Uma visão histórico-sociológica da educação da população rural em São Paulo. **Cadernos - Centro de Estudos Rurais e Urbanos**. São Paulo, n. 15, p. 7 – 32, 1981.

DRAIBE, S. M. Qualidade de vida e reformas de programas sociais: o Brasil no cenário latino-americano. **Lua Nova** [online], São Paulo, n.31, dez. 1993, p.5-46. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451993000300002>> Acesso em: 22 de agosto de 2018.

DREIFUSS, R. A. **1964: A conquista do estado**. Ação política, poder e golpe de classe. 5 ed. Petrópolis: Vozes. 1987.

DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; PALMA FILHO; J. C. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 83-112, jan./abr. 2005.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**: trabalho relacionado com as investigações de L. H. Morgan. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 215 p. (Coleção perspectivas do homem, série Ciências Sociais, v. 99).

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: José Luiz e Rosa Sundermann, 2004. 83 p. (Coleção Cadernos Marxistas, 2).

ETTORI, O. J. T. Mão de obra na agricultura de São Paulo. **A agricultura em São Paulo, São Paulo**, São Paulo, ano V, n. 9, p. 13 – 39, 1955. Disponível em: <<http://www.iea.sp.gov.br/ftp/iea/rea/1961/asp-1261.pdf>> Acesso em: 05 de janeiro de 2018.

FAUSTO, B. **A revolução de 1930**: historiografia e história. 16 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 159 p.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Editora Vozes, 2000.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2002, p. 61– 70. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

FERNANDES, B. M. **Espacialização e territorialização da luta pela terra**: a formação do MST- Movimento dos trabalhadores rurais sem terra no Estado de São Paulo. 1994. 207 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. JESUS, S. M A de. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004, p. 32 – 53. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

FERRARO, A. R. Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo-Cidade e de Gênero. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 943-967, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/13.pdf>> Acesso em: 05 de fevereiro de 2017.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876>> Acesso em: 28 de agosto de 2017.

FIDELIS, T. Tostão contra o milhão: **a trajetória política de Jânio Quadros pelo jornal O Estado de São Paulo (1947/1955)**. 2013. 164 fls. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2013.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 3 ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. 15 ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1977.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985**. Um estudo sobre a política educacional. 1990. 461 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

GONÇALVES, J. S.; SOUZA, S. A. M. Agricultura paulista: esgotamento da fronteira de expansão e papel das exportações nas mudanças estruturais. **Informações Econômicas**, São Paulo, v. 39, n. 8, ago. 2009, p. 27 – 41. Disponível em: <<http://www.iea.sp.gov.br/out/LerTexto.php?codTexto=11720>> Acesso em: 05 de janeiro de 2018.

GONÇALVES, J. S; GONÇALVES, S. P. Transformações da produção do algodão brasileiro e os impactos nas paridades de preços no mercado interno. **Revista Economia Ensaios**, v. 23, p. 1-26, 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeconomiaensaios/article/viewFile/3633/2673>>. Acesso em: 26 de janeiro de 2018.

GONÇALVES, M. F. Mudanças na composição setorial do emprego. In: FUNDAÇÃO SEADE. **A interiorização do desenvolvimento econômico no Estado de São Paulo (1920-1980)**. São Paulo: SEADE, 1989. p. 5 – 60. (Coleção economia paulista, v. 1, n. 3).

GORENDER, J. Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. In: STÉDILE, J. P. (Org.) **A questão agrária brasileira: o debate na década de 1990**. São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 19-54.

GRASSI, Q. **Problemática da implantação de um curso de mobilização nacional na Escola Superior de Guerra**. ESG. 1972. Disponível em: <<http://media.folha.uol.com.br/poder/2014/05/31/image2014-05-31-184639.pdf>> Acesso em: 19 de julho de 2018.

GRAZIANO DA SILVA, J. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. 2 ed. Campinas: UNICAMP, IE, 1998.

GRAZIANO DA SILVA, J. **Progresso técnico e relações de trabalho na agricultura paulista**. 1980. 294f. Tese (Doutorado em Ciência Econômica) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1980.

GUIMARÃES, A. P. **Quatro séculos de latifúndio**. Paz e Terra, 1963.

HARNECKER, M. **Tornar Possível o impossível: A esquerda no liminar do século XXI**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. 2 ed. São Paulo; Annablume, 2006. 251 p.

HILSDORF, M. L. S.; ALEXANDRE, F. L. Thales de Andrade, autor de literatura infantil: trajetória e constituição do campo. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 13, n. 1 (31), p.

129-157, jan./abr. 2013. Disponível em: <
<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/520/353>>. Acesso em 01 de setembro de 2017.

HOTZ, C. O III Plano Setorial De Educação, Cultura e Desporto e o alinhamento das diretrizes setoriais da educação paranaense (1979-1985). **Revista HISTEDBR [On-line]**, Campinas - SP, n.30, p.84-97, jun.2008. Disponível em: <
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art06_30.pdf >. Acesso em: 12 de ago. de 2017.

JUNQUEIRA, V. H. **Educação, Trabalho e Ideologia: análise da relação agronegócio e educação na região de Ribeirão Preto – SP.** 2014. 213 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

KAGEYAMA, A. A questão agrária brasileira: interpretações clássicas. In: **Reforma Agrária. Boletim da Associação Brasileira de Reforma Agrária.** Campinas, SP: vol. 23, nº 03, set/dez 1993.

KAGEYAMA, A. A. Alguns efeitos sociais da modernização agrícola em São Paulo. In: MARTINE, G.; GARCIA, R. C. **Os impactos sociais da modernização agrícola.** São Paulo: Editora Caetes, 1987, p. 99 – 123.

KAGEYAMA, A. A. **Modernização, produtividade e emprego na agricultura – uma análise regional.** 1985. 468 fls. (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma Educação Básica do Campo: memória.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº1).

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada de voto: o município e o regime representativo no Brasil.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997. 440 p.

LÊNIN, V. I. **Capitalismo e agricultura nos Estados Unidos da América: novos dados sobre as leis do desenvolvimento do capitalismo na agricultura.** São Paulo: Ed. Brasil, Debates, 1980.

LÊNIN, V. I. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria.** São Paulo: Abril Cultural, 1982.

LENIN, V. I. **O Estado e a Revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na Revolução.** São Paulo: Hucitec, 1979. 153 p. (Pensamento Socialista, série Clássicos).

LÊNIN, V.I. **O Imperialismo: fase superior do capitalismo.** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

LEVI-MORERIA, S. Ideologia e atuação da Liga Nacionalista de São Paulo (1917-1924). **Revista de História.** São Paulo, nº 116, p. 67-74, 1984. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/61361/68001>> Acesso em 16 de agosto de 2016.

MACIEL, D. A aliança democrática e a transição política no Brasil. In: PINHEIRO, M. (Org.). **Ditadura: o que resta da transição**. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 330 – 337.

MARANGONI, G. Anos 1980, década perdida ou ganha? **Desafios do desenvolvimento/IPEA**, Brasília, ano 9, n. 72, 2012, p. 56 – 65. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/images/stories/PDFs/desafios072_completa.pdf> Acesso em: 17 de agosto de 2018.

MARTINE, G. A trajetória da modernização agrícola: a quem beneficia? **Lua Nova** [online], São Paulo, n.23, p. 7-37, 1991. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451991000100003>>. Acesso em: 12 de ago. de 2014.

MARTINS, J. de S. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 249-270. (Coleção Educação e Comunicação, v. 5).

MARTINS, J. de S. **O cativo da terra**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1998. 157 p.

MARX, K. **Capítulo VI Inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. 169 p.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção capitalista. São Paulo: Boitempo: 2013.

MARX, K. **O dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2006. 144 p.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Crítica a novíssima filosofia alemã em seus representantes Feurbach, B. Bauer e Stirner, e do Socialismo alemão em seus diferentes profetas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 643 p.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 67 p. (Coleção leitura).

MENEZES FILHO, N. A.; CAMPOS, G. S.; KOMATSU, B. K. A Evolução da Produtividade no Brasil. **Policy Paper**, Centro de Políticas Públicas – Insper, São Paulo, nº 12, ago. 2014. Disponível em: <<https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2014/09/Evolucao-Produtividade-Brasil.pdf>> Acesso em: 27 de abr. 2017.

MENNUCCI, S. **Cem anos de Instrução Pública: 1822-1922**. São Paulo: Editores Salles Oliveira, Rocha, 1932. 115 p. (Coleção “Assumptos Sociaes”).

MENNUCCI, Sud. **Discursos e Conferências Ruralistas**. São Paulo: s.ed., 1946. 223p.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2652/1824>> Acesso em: 27 de jul. de 2015.

MONBEIG, P. **Pioneiros e fazendeiros de São Paulo**. São Paulo: Editora Hucitec/ Editora Polis, 1984. 392 p.

MORAES, A. I. D. **Ensino primário tipicamente rural no estado de São Paulo: granjas escolares, grupos escolares rurais e escolas típicas rurais (1933-1968)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

MULLER, G. **A dinâmica da agricultura paulista**. São Paulo: Fundação SEADE, 1985.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2 ed. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1974, 1976. 400p.

NASCIMENTO, M. N. M. **História, Trabalho e Educação: relações de produção e qualificação da força de trabalho na agroindústria canavieira**. 2009. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

NERY, V. E. Diretas Já: mobilização de massas com direção burguesa. In: PINHEIRO, M. (Org.). **Ditadura: o que resta da transição**. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 274 – 299.

OLIVEIRA, L. M. T. de.; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 239 – 246.

OLIVEIRA, M. A. de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno**. 2008. 481fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.** [online]. 2007, vol.28, n.100, p.661-690. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003>> Acesso em: 27 de jul. de 2016.

ORSO, P. J. As possibilidades e limites da educação na sociedade de classes. In: IX Seminário Nacional de Estudos E Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 2012. João Pessoa. **Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**, João Pessoa, 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.10.pdf> Acesso em: 10 de jul. de 2017.

PERISSINOTTO, R. M. **Estado e capital cafeeiro: burocracia e interesse de classe na condução da política econômica (1889-1930)**. 1997. [s.n]. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

PERISSINOTTO, R. M.; CODATO, A. Marx e seu Legado para a Teoria Contemporânea do Estado Capitalista. **BIB**. São Paulo, nº 70, p. 31-50, 2º semestre de 2010. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/images/stories/publicacoes/BIB/PDFs/PorArtigo/BIB70/bib70_2.pdf> Acesso em 27 de agosto de 2016.

PINTO, E. C.; BALANCO, P. Estado, bloco no poder e acumulação capitalista: uma abordagem teórica. **Revista de Economia Política**, vol. 34, n. 1, p. 39-60, jan/mar. 2014

POMAR, W. Apresentação. In: LÊNIN, V. I. **Capitalismo e agricultura nos Estados Unidos da América**: novos dados sobre as leis do desenvolvimento do capitalismo na agricultura. São Paulo: Ed. Brasil, Debates, 1980.

POULANTZAS, N. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.

POULANTZAS, N. **Poder político y clases sociales en el estado capitalista**. 30 ed. Siglo Veintiuno Editores. Romero de Terreros, México. 2007.

PRADO JR. **A questão agrária**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil**. 43 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. 364 p.

PRIORI, A., et al. Relações de trabalho: colonos, parceiros e camaradas. In: PRIORI, A., et al. **História do Paraná: séculos XIX e XX** [online]. Maringá: Eduem, 2012. p. 105-114. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/k4vrh/pdf/priori-9788576285878-09.pdf>> 23 de Nov. 2016

RANGEL, I. **A questão agrária brasileira**. Recife: Comissão de Desenvolvimento Econômico do Pernambuco, 1962.

REIS FILHO, C. dos. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1981. 214 p. (Série: Memória da Educação).

RIBEIRO, M. Educação rural. In: CALDART, R. et. al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 295 – 301.

SAES, D. **A formação do Estado burguês no Brasil (1888-1891)**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 363 p. (Coleção Estudos brasileiros, v. 86).

SAES, D. A. M. de. Visões teóricas sobre a história da educação. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 15, n. 26, p. 65-76, jul.-dez. 2012.

SAES, D. **Classe média e política na Primeira República (1889-1930)**. Petrópolis: Vozes, 1975. 112 p. (Sociologia brasileira, v. 2).

SAES, D. **Classe média e sistema político no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984. 235 p. (Biblioteca básica de ciências sociais: série 1: Estudos Brasileiros, vol. 6).

SAES, D. **Estado e democracia**: ensaios teóricos . 2. ed. Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998. 187 p.

SAES, D. **República do capital**: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo editorial, 2001. 135 p.

SAMPAIO, R. **Adhemar de Barros e o PSP**. São Paulo: Global Editora, 1982 (Teses: 5).

SANFELICE, J. L. A história da educação e o currículo escolar. **Jornal APASE**, v.19, n.179, p. 3 - 6, 10 out. 2008.

SANFELICE, J. L. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 69-94.

SANTOS, J. A. dos. A trajetória da educação profissional. In: FARIA FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G.; LOPES, E. M. T. **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, F. R. dos; BEZERRA NETO, L. Políticas públicas para a educação rural no Brasil: da omissão à regulamentação do Programa Nacional De Educação Na Reforma Agrária. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 1, p. 178-195, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643709/11225>> Acesso em: 18 de mai. 2017.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Fatores sócio-econômicos que afetam a escolaridade na zona rural do Estado de São Paulo**. Coord. NEVES, E. M. São Paulo: SE/CENP, 1981.

SAVIANI, D. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 473 p. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 151 – 168.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, nº 69, dez. 1999, p. 119 – 136. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>> Acesso em: 24 de ago. de 2017

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n.034, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>> Acesso em: 07 de agosto de 2018.

SILVA, M. A. M. **Errantes do fim do século**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

SOUZA, N. A. de. A economia da ditadura e da transição. PINHEIRO, M. (Org.). **Ditadura: o que resta da transição**. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 370 – 412.

SOUZA, R. de F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008. 320 p. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 2)

SOUZA, R. F de; ÁVILA, V. P da S. de. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). **Hist. Educ.** [Online], Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 13-32, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S223634592014000200002&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 27 de agosto de 2017.

SOUZA, R. F. **Alicerces da Pátria**: história da escola primária no estado de São Paulo (1890 - 1976). Campinas: Mercado de Letras, 2009. v. 1. 407 p.

SOUZA, R. F. **História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no Século XX**. São Paulo: Cortez Editora, 2008. 318p

TARTAGLIA, J. C.; OLIVEIRA, O. L. de. Agricultura paulista e sua dinâmica regional (1920-1980). In: **A interiorização do desenvolvimento econômico no Estado de São Paulo, 1920-1980**. São Paulo: SEADE, 1988, p. 5- 53. (Coleção economia paulista, v. 1).

TEIXEIRA, G. da S. “Latifundiários” de São Paulo no golpe de 64: apoios, projetos e controvérsias. **Boletim DATALUTA**, Presidente Prudente, n. 118, out. 2017. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/10artigodomes_2017.pdf > Acesso em: 16 de maio de 2018.

TOLENTINO, C. A. F. **O farmer contra o jeca**: o projeto de revisão agrária do governo Carvalho Pinto. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.146 p.

VASCONCELOS, E. A. de. Agrupamento de escolas rurais: alternativas para o impasse da educação rural? **Cad. Pesq.**, São Paulo, n° 86, p. 65-73, ago. 1993. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/894.pdf>> Aceso em: 18 de jun. de 2015.

VASCONCELOS, E. A. de. **Escolarização da população rural paulista: análise da política pública**. RAP, Rio de Janeiro, n° 29, v. 4, p. 38-59, out./dez.1995.

WELCH, C. A. **A semente foi plantada**. As raízes paulistas do movimento sindical camponês no Brasil, 1924- 1964. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FONTES

DOCUMENTOS

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Governadores do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www3.al.sp.gov.br/historia/governadores-do-estado/governantes2.htm>> Acesso em 01 de setembro de 2017.

BRASIL. **I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) – 1972/74**. Disponível em: <<http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/iditem/322>> Acesso em: 12 de jan. 2017.

BRASIL. **II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) – 1975/79**. Disponível em: <<http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/iditem/492>>. Acesso em: 12 de jan. 2017.

BRASIL. **III Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) – 1980/85**. Disponível em: <<http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/iditem/493?show=full>>. Acesso em: 12 de jan. 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censos Agropecuários** (vários anos: 1970, 1975, 1980, 1985, 1995/96 e 2006). Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>> Acesso em 31 de ago. de 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censos Demográficos** (vários anos: 1970 – 2010). Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>> Acesso em 31 de ago. de 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. Disponível em: <<http://seculoxx.ibge.gov.br/>> Acesso em 31 de ago. de 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas históricas do Brasil: séries econômicas, demográficas e sociais de 1550 a 1988**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>> Acesso em 31 de ago. de 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Painel dos Assentamentos: SR-8 São Paulo, 2015a**. Disponível em: <http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>. Acesso em: 25 de abr. de 2015.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Directoria Geral de Estatística. **Recenseamento do Brasil 1920**. Rio de Janeiro: TYP da Estatística, vol. III, 1923. 612 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980/1985**. Brasília, MEC/CCS, 1982. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002051.pdf>> Acesso em: 20 de jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **O ensino no Brasil no quinquênio 1932-1936**. Boletim n° 1. 1939. Disponível em: <<http://www.cidadao.sp.gov.br/link/?serv=304273>>. Acesso em 22 de novembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino regular de 1° Grau no meio rural – Brasil 1979**. Brasília, 1979. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24371> Acesso em: 31 de ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estudos Estatísticos. 1985**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001481.pdf>> Acesso em: 07 de mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975/1979)**. Brasília, DF: Departamento de Documentação e Divulgação, 1976. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002052.pdf>> Acesso em: 20 de jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejamento Setorial: projetos prioritários 1970/1973**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000662.pdf>> Acesso em: 20 de jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Administração Geral. **Sinopse estatística ensino regular de 1° grau 1988**. Brasília: MEC/SAG/CPS/CIP, out. 1991. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24377>. Acesso em: 23 de mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Administração Geral. **Sinopse estatística ensino regular de 1° grau 1989**. Brasília: MEC/SAG/CPS/CIP, mai. 1992. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24353>. Acesso em: 23 de mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Administração Geral. **Sinopse estatística ensino regular de 2° grau 1987**. Brasília: MEC/SAG/CPS/CIP, mai. 1990. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24361>. Acesso em: 23 de mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Administração Geral. **Sinopse estatística ensino regular de 2° grau 1989**. Brasília: MEC/SAG/CPS/CIP, mai. 1992. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24373>. Acesso em: 23 de mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Planejamento. Coordenação de Informações para o Planejamento Educacional. **Anuário Estatístico do Brasil**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Geral. **Estatísticas Educacionais 1976/1977**. Rio de Janeiro: Opúsculo, 1980. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24625>. Acesso em: 23 de mai. 2017.

SÃO PAULO (Estado). **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1914**. Organizado pelo Diretor Geral de Instrução Pública João Chrysostomo Bueno dos Reis Júnior. São Paulo, 1914. Disponível em: <<http://www.cidadao.sp.gov.br/link/?serv=304273>>. Acesso em 05 de jul. de 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1918**. Organizado pelo Diretor Geral de Instrução Pública Oscar Thompson. São Paulo, 1918. Disponível em: <<http://www.cidadao.sp.gov.br/link/?serv=304273>>. Acesso em 08 de jul. de 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1919**. Organizado pelo Diretor Geral de Instrução Pública Oscar Thompson. São Paulo, 1919. Disponível em: <<http://www.cidadao.sp.gov.br/link/?serv=304273>>. Acesso em 08 de jul. de 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1922**. Organizado pelo Diretor Geral de Instrução Pública Guilherme kuhlmann. São Paulo, 1922. Disponível em: <<http://www.cidadao.sp.gov.br/link/?serv=304273>>. Acesso em 10 de jul. de 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1926**. Organizado pelo Diretor Geral de Instrução Pública Prof. Pedro Voss. São Paulo, 1926. Disponível em: <<http://www.cidadao.sp.gov.br/link/?serv=304273>>. Acesso em 10 de jul. de 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1936-1937**. Organizado pelo Diretor de Ensino Antônio de Almeida Júnior. São Paulo, 1936-1937. Disponível em: <<http://www.cidadao.sp.gov.br/link/?serv=304273>>. Acesso em 14 de jul. de 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Anuário Estatístico de São Paulo 1980**. São Paulo: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE). 1981.

SÃO PAULO (Estado). Departamento de Estatística do estado. **Ensino Primário Fundamental Comum no Estado de São Paulo – 1934-1955**. São Paulo, 1956. Disponível em: <<http://www.cidadao.sp.gov.br/link/?serv=304273>> Acesso em: 12 de ago. de 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Estatística agrícola e zootécnica 1939-1940**. São Paulo: Departamento Estadual de Estatística. Diretoria de Estatística, Indústria e Comércio. 1942.

SÃO PAULO (Estado). Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **Informações dos municípios paulistas**. 2017. Disponível em: <<http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/>> . Acesso em: 31 de ago. de 2017.

SÃO PAULO (Estado). Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo, em 14 de julho de 1916, pelo Dr. Altino Arantes, Presidente do Estado de São Paulo. São Paulo, 1917. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 12 de setembro de 2016.

SÃO PAULO (Estado). Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo, em 14 de julho de 1916, pelo Dr. Altino Arantes, Presidente do Estado de São Paulo. São Paulo, 1916. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 12 de setembro de 2016.

SÃO PAULO (Estado). Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo, em 14 de julho de 1920, pelo Dr. Washington Luís Pereira de Sousa, Presidente do Estado de São Paulo. São Paulo, 1920. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 18 de setembro de 2016.

SÃO PAULO (Estado). Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo, em 14 de julho de 1928, pelo Dr. Fernando Prestes de Albuquerque. Presidente do Estado de São Paulo. São Paulo, 1928. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 28 de setembro de 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Mensagem apresentada pelo governador Adhemar de Barros à Assembléia Legislativa a 14 de março de 1948.** São Paulo, 1948. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 28 de setembro de 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Mensagem apresentada pelo governador Adhemar de Barros à Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo em 14 de março de 1964.** São Paulo, 1964. Disponível em: <<http://www.cidadao.sp.gov.br/link/?serv=304273>> Acesso em: 12 de dezembro de 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Mensagem apresentada pelo governador Adhemar de Barros à Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo em 14 de março de 1965.** São Paulo, 1965. Disponível em: <<http://www.cidadao.sp.gov.br/link/?serv=304273>> Acesso em: 12 de dezembro de 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Mensagem apresentada pelo governador Armando de Salles Oliveira á Assembléa Legislativa de São Paulo a 9 de julho de 1936.** São Paulo: Empreza Graphica da Revista dos Tribunaes, 1936. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 20 de setembro de 2016.

SÃO PAULO (Estado). Mensagem apresentada pelo governador Carlos Alberto de A. Carvalho Pinto à Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo em 14 de março de 1962. São Paulo, 1962. Disponível em: <<http://www.cidadao.sp.gov.br/link/?serv=304273>> Acesso em: 12 de dezembro de 2016.

SÃO PAULO (Estado). Mensagem apresentada pelo governador Carlos Alberto de A. Carvalho Pinto à Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo em 14 de março de 1959. São Paulo, 1959. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 20 de setembro de 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Mensagem apresentada pelo governador J. J. Cardozo de Mello Neto á Assembléa Legislativa de São Paulo a 9 de julho de 1937.** São Paulo: Empreza Graphica da Revista dos Tribunaes, 1937. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 28 de setembro de 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Mensagem apresentada pelo governador Jânio Quadros à Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo em 14 de março de 1955.** São Paulo, 1955. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 02 de dezembro de 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Mensagem apresentada pelo governador Jânio Quadros à Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo em 14 de março de 1957.** São Paulo, 1957. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 02 de dezembro de 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo a 14 de julho de 1910, por Fernando Prestes, vice-presidente do Estado.** São Paulo: Duprat&Comp., 1910. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 01 de setembro de 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Plano de Ação do Govêrno (1959-1963).** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1959. Disponível em: <<http://www.cidadao.sp.gov.br/link/?serv=304273>>. Acesso em 14 de dezembro de 2016.

SÃO PAULO (Estado). Relatório apresentado ao excelentíssimo senhor presidente da República, Dr. Getúlio Vargas, pelo interventor federal Fernando Costa. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1944. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 22 de novembro de 2016.

SÃO PAULO (Estado). Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Getúlio Vargas Presidente da República pelo Dr. Adhemar de Barros Interventor Federal em São Paulo. São Paulo: Empreza Graphica da Revista dos Tribunaes, 1940. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 28 de novembro de 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Economia e Planejamento. Departamento de estatística. **Ensino primário comum 1971.** São Paulo, 1974. Disponível em: <<http://www.cidadao.sp.gov.br/link/?serv=304273>> Acesso em: 19 de fev. de 2017.

JORNAIS

CORREIO DE S. PAULO. Edições de 00001 de 16 de julho de 1932 a 01532 de 30 de junho de 1937. Disponíveis em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=720216&pasta=ano%20193&pesq=>>>.

CORREIO PAULISTANO. Edições 13050 de 01 de janeiro de 1900 a 26360 de 31 de dezembro de 1942. Disponíveis em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_01&pasta=ano%20195&pesq=>>.

DIÁRIO NACIONAL: A democracia em marcha (SP). Edições 00001 de 14 de julho de 1927 a 01587 de 03 de outubro de 1932. Disponíveis em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=213829&pasta=ano%20192&pesq=>>>.

JORNAL DOS TRABALHADORES SEM TERRA. Edições de nº 01 de maio de 1981 a nº 174 de novembro de 1997. Disponível em: <<http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=HEMEROLT&PagFis=3099&Pesq=>>>.

JORNAL TERRA LIVRE: a terra para os que nela trabalham. Edições de julho de 1954 a março de 1964. Disponíveis em: <<http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=HEMEROLT&PagFis=3099&Pesq=>>>.

O COMBATE: Independência, verdade e justiça. Edições 00645 de 06 de julho de 1917 a 03080 de 04 de novembro de 1925. Disponíveis em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=830453&pasta=ano%20191&pesq=>>>

LEIS E DECRETOS

BRASIL. **Decreto - lei n. 406 de 04 de maio de 1938.** Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 de novembro de 2016.

BRASIL. **Lei n. 4.504 de 30 de novembro de 1964.** Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 09 de março de 2017.

BRASIL. **Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 09 de março de 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 de abril de 2002.** Institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf> Acesso em: 08 de agosto de 2017.

SÃO PAULO. **Decreto - lei n. 177, de 31 de dezembro de 1969.** Dispõe sobre extinção e criação de escolas de emergência e criação de classes provisórias na rede escolar de ensino primário e medidas correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=48912>>. Acesso em: 22 de março de 2017.

SÃO PAULO. **Decreto n. 13.625 de 21 de outubro de 1943.** Dispõe sobre criação da Assistência Técnica do Ensino Rural e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=68962>>. Acesso em: 05 de dezembro de 2016.

SÃO PAULO. **Decreto n. 17.211 de 13 de maio de 1947.** Constitui Comissão encarregada de organizar projeto de Consolidação das Leis do Ensino. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=99077>>. Acesso em: 01 de dezembro de 2016.

SÃO PAULO. **Decreto n. 17.698 de 26 de novembro de 1947.** Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo Decreto n. 17.211, de 13 de maio de 1947. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=99515>>. Acesso em: 01 de dezembro de 2016.

SÃO PAULO. **Decreto n. 18.293 de 9 de dezembro de 1981.** Regulamenta a instalação das unidades escolares de ação comunitária. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=61236>>. Acesso em: 26 de maio de 2017.

SÃO PAULO. **Decreto n. 2.484 de 16 de janeiro de 1935.** Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1935/lei-2484-16.12.1935.html>>. Acesso em: 05 de dezembro de 2016.

SÃO PAULO. **Decreto n. 2.944 de 08 de agosto de 1918.** Aprova o Regulamento para a execução da Lei n. 1.579, de 19 de Dezembro de 1917, que estabelece diversas disposições sobre a Instrução Pública do Estado. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=134574>> Acesso em: 03 de setembro de 2016.

SÃO PAULO. **Decreto n. 21.074 de 12 de julho de 1983.** Institui o Fórum de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=57289>>. Acesso em: 12 de junho de 2017.

SÃO PAULO. **Decreto n. 29.499 de 05 de janeiro de 1989.** Dispõe sobre a reestruturação e agrupamentos das escolas da zona rural. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=35024>>. Acesso em: 26 de junho de 2017.

SÃO PAULO. **Decreto n. 3.356 de 31 de maio de 1921.** Regulamenta a Lei n.1750, de 8 de Dezembro de 1920, que refôrma a Instrucção Pública. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=133890>> Acesso em: 06 de setembro de 2016.

SÃO PAULO. **Decreto n. 3.858 de 11 de maio de 1925.** Reforma a Instrução Pública. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=133332>>. Acesso em: 16 de setembro de 2016.

SÃO PAULO. **Decreto n. 30.328 de 14 de abril de 1961.** Dá regulamento à Lei n. 5.994, de 30 de dezembro de 1960 que estabelece normas de estímulo a exploração racional e econômica da propriedade rural e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=122584>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2017.

SÃO PAULO. **Decreto n. 37.575 de 28 de novembro de 1960.** Regulamenta a Lei n. 3.783, de 5 de fevereiro de 1957 e a Lei n. 5.822, de 16 de agosto de 1960, que dispõe sobre unidades de emergência e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=97439>>. Acesso em: 09 de março de 2017.

SÃO PAULO. **Decreto n. 4.101 de 14 de maio de 1926.** Regulamenta a lei n. 2.095, de 24 de Dezembro de 1925, que, aprovando, com modificações, o Decreto n. 3858, de 11 de Junho de 1925, reforma a Instrucção Pública do Estado. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=134253>> Acesso em: 13 de setembro de 2016.

SÃO PAULO. **Decreto n. 4.917 de 3 de março de 1931.** Transforma a Secretaria de Estado dos Negócios do Interior em Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública e da outras

providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=132142>>. Acesso em: 14 de setembro de 2017.

SÃO PAULO. Decreto n. 5.335 de 07 de janeiro de 1932. Reorganiza a Instrução Pública e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=131566>>. Acesso em: 20 de setembro de 2016.

SÃO PAULO. Decreto n. 5.884 de 21 de abril de 1933. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=131161>>. Acesso em: 14 de setembro de 2017.

SÃO PAULO. Decreto n. 52.944 de 25 de maio de 1972. Autoriza a instalação de unidades escolares rurais de 1.º grau, de ação comunitária no Vale do Ribeira e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=80926>>. Acesso em: 09 de março de 2017.

SÃO PAULO. Decreto n. 6.047 de 19 de agosto de 1933. Instala uma Escola Normal, Rural, em Piracicaba, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=131333>>. Acesso em: 14 de setembro de 2017.

SÃO PAULO. Decreto n. 6.461 de 25 de maio de 1934. Concede regalias aos professores normalistas nomeados para escolas primárias municipais e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=130619>>. Acesso em: 17 de setembro de 2016.

SÃO PAULO. Decreto n. 6.947 de 06 de fevereiro de 1935. Consolida disposições anteriores e introduz modificações na carreira do magistério primário, instituída pelo Decreto n. 3.884, de 21 de abril de 1933 e alternada pelo Decreto n. 6.197 de 9 de dezembro de 1933. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=122584>> Acesso em: 17 de setembro de 2016.

SÃO PAULO. Lei n. 1.192 de 25 de setembro de 1951. Dispõe sobre custeio, por parte do Estado, de transporte de alunos, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=29193>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

SÃO PAULO. Lei n. 1.579 de 19 de dezembro de 1917. Estabelece diversas disposições sobre a instrução pública do Estado. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1917/lei-1579-19.12.1917.html>>. Acesso em: 02 de setembro de 2016.

SÃO PAULO. Lei n. 1.750 de 8 de dezembro de 1920. Reforma a Instrução Pública do Estado. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei-1750-08.12.1920.html>> Acesso em: 06 de setembro de 2016.

SÃO PAULO. Lei n. 2.095 de 24 de dezembro de 1925. Approva o decreto n. 3.858, de 11 de Junho de 1925, expedido pelo Poder Executivo, e que reformou a Instrução Pública do Estado. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1925/lei-2095-24.12.1925.html>> Acesso em: 12 de setembro de 2016.

SÃO PAULO. **Lei n. 2.158 de 07 de junho de 1953**. Dispõe sobre a criação, transferência, conversão, instalação e supressão de escolas típicas rurais. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=31685>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

SÃO PAULO. **Lei n. 2.269 de 31 de dezembro de 1927**. Reforma a Instrução Pública do Estado. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1927/lei-2269-31.12.1927.html>> Acesso em: 17 de setembro de 2016.

SÃO PAULO. **Lei n. 3.783, de 5 de fevereiro de 1957**. Dispõe sobre a criação de escolas de emergência, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=37606>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

SÃO PAULO. **Lei n. 4.925 de 19 de dezembro de 1985**. Dispõe sobre a alienação de terras públicas estaduais a rurícolas que as ocupem e explorem e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=27128>>. Acesso em: 10 de junho de 2017.

SÃO PAULO. **Lei n. 4.957 de 30 de dezembro de 1985**. Dispõe sobre planos públicos de valorização e aproveitamento dos recursos fundiários. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=27105>>. Acesso em: 10 de junho de 2017.

SÃO PAULO. **Lei n. 5.822 de 16 de agosto de 1960**. Dispõe sobre a criação e instalação de escolas de emergência, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=40768>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

SÃO PAULO. **Lei n. 5.994 de 30 de dezembro de 1960**. Estabelece normas de estímulo à exploração racional e econômica da propriedade rural e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=40994>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2017.

SÃO PAULO. **Lei n. 7.342 de 29 de outubro de 1962**. Dispõe sobre o custeio de transporte de alunos pobres. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=42759>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2017.

VERBETES

ACADÊMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). **Biografia Olavo Bilac**. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/olavo-bilac/biografia>>. Acesso em: 26 de outubro de 2016.

BRANDI, P. Plínio Salgado. In: ABREU, A. A. de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/plinio_salgado>. Acesso em: 28 de outubro de 2016.

CARVALHO, M. P. **José de Freitas Valle e a “Vila Kyrial”**. Portal Luis Nassif. 2010. Disponível em: <<http://blogln.ning.com/profiles/blogs/jose-de-freitas-valle-e-a>>. Acesso em 19 de outubro de 2016.

COHN, A. Correio Paulistano. In: ABREU, A. A. de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <[http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/CORREIO%20PAULISTA NO.pdf](http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/CORREIO%20PAULISTA%20NO.pdf)>. Acesso em 18 de outubro de 2016.

COHN, A.; HIRANO, S. Diário Nacional. In: ABREU, A. A. de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/DI%20NACIONAL.pdf>>. Acesso em 20 de outubro de 2016.

DEZOUZART, E.; ALDÉ, L. SETEMY, A. Luís Antônio Flury Filho In: ABREU, A. A. de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: < <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/luis-antonio-fleury-filho>>. Acesso em: 31 de agosto de 2017.

FRANCO, D. Antônio Martins de Fontes Júnior. In: ABREU, A. A. de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/FONTES%20J%20ANTONIO%20MARTINS.pdf>>. Acesso em 18 de outubro de 2016.

GANDINI, R. P. C. Antônio Ferreira de Almeida Júnior. In: FÁVERO, M. de L. de A.; BRITTO, J. de M. (orgs.). **Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. 2ª ed. aumentada. Rio de Janeiro: Editora UFRJ & MEC/INEP/COMPED, 2002, p. 131 – 137.

GONÇALVES, G. N; WARDE. M. J. Oscar Thompson. In: FÁVERO, M. de L. de A.; BRITTO, J. de M. (orgs.). **Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. 2ª ed. aumentada. Rio de Janeiro: Editora UFRJ & MEC/INEP/COMPED, 2002, 1008p.

GOUGET, G.; ALDÉ, L.; SETEMY, A. Orestes Quércia. In: ABREU, A. A. de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/orestes-quercia>>. Acesso em: 31 de agosto de 2017.

JORNAL OLINCE. **Antenor Romano Barreto**. Aparecida, SP, n. 59, setembro/outubro 2014. Disponível em: < <http://www.jornalolince.com.br/2014/set/panopticum/5906-vale-paraibanos-no-dicionario-de-escritores-paulistas>> Acesso em 18 de janeiro de 2018.

_____. **Antonio da Gama Rodrigues**. Aparecida, SP, n. 33, maio/junho 2010. Disponível em: <<http://www.jornalolince.com.br/2010/jun/pages/focus-especial-1.php>> Acesso em 30 de outubro de 2016.

LE MOS, R. Hermes da Fonseca. In: ABREU, A. A. de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/primeira-republica>>. Acesso em: 23 de dezembro de 2017.

MAYER, J. M. Adhemar Pereira de Barros. In: ABREU, A. A. de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010a. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/ademar-pereira-de-barros>>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2016.

MAYER, J. M. Altino Arantes. In: ABREU, A. A. de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010b. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/ARANTES,%20Altino.pdf>>. Acesso em 20 de setembro de 2016.

MAYER, J. M. Carlos Alberto Alves de Carvalho Pinto. In: ABREU, A. A. de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010c. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/carlos-alberto-alves-de-carvalho-pinto>>. Acesso em: 09 de maio de 2017.

MAYER, J. M. João Alberto Lins de Barros. In: ABREU, A. A. de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010d. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/joao-alberto-lins-de-barros-1>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

MAYER, J. M. Júlio Prestes. In: ABREU, A. A. de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010e. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/julio_prestes>. Acesso em 20 de setembro de 2016.

MAYER, J. M. Lucas Nogueira Garcez. In: ABREU, A. A. de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010f. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/garcez-lucas-nogueira>>. Acesso em: 09 de maio de 2017.

MAYER, J. M. Washington Luís. In: ABREU, A. A. de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010g. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/LU%C3%8DS,%20Washington.pdf>>. Acesso em 20 de setembro de 2016.

MAYER, J. M.; MONTEIRO, M. C.; ALDÉ, L. André Franco Montoro. In: ABREU, A. A. de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/andre-franco-montoro>>. Acesso em: 09 de maio de 2017.

MAYER, J. M.; XAVIER, L. Jânio da Silva Quadros. In: ABREU, A. A. de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/janio-da-silva-quadros>>. Acesso em: 09 de maio de 2017.

PANTOJA, S. Fernando de Sousa Costa. In: ABREU, A. A. de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/fernando-de-sousa-costa>>. Acesso em 12 de abril de 2017.

RAMOS, P. de A. Partido Constitucionalista de São Paulo. In: ABREU, A. A. de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partido-constitucionalista-de-sao-paulo>>. Acesso em 12 de abril de 2016.

RIBEIRO, A. S. Carlos de Campos. In: ABREU, A. A. de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010a. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/CAMPOS,%20Carlos%20de.pdf>>. Acesso em 20 de setembro de 2016.

RIBEIRO, A. S. Fernando Prestes. In: ABREU, A. A. de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010b. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/PRESTES,%20Fernando.pdf>>. Acesso em 18 de outubro de 2016.

ANEXOS

Anexo 1 – Algumas notícias sobre a Expropriação de Camponeses no Estado de São Paulo na década de 1960 publicadas no Jornal Terra Livre.

Grileiros no Paranapanema ameaçam pequenas glebas

Esteve em nossa redação uma comissão de lavradores do Pontal do Paranapanema, São Paulo, a fim de denunciar as ameaças que estão sofrendo por parte de certos grileiros de terras. Disseram-nos os lavradores que varios individuos vêm pressionando-os a vender suas pequenas glebas, sob ameaça aberta da utilização da violência caso não cedam.

Informaram-nos ainda que estiveram tentando uma entrevista com o governador Carvalho Pinto, para pedir garantias e providencias contra uma ação de despejo, sem conseguir. Há mais de um mês enviaram ao chefe do Governo de São Paulo um abaixo-assinado relatando a situação em que se encontram, pois compraram seus pequenos sitios dentro do perimetro da reserva florestal, sem sabê-lo, sendo recentemente surpreendidos por um despacho do juiz de Direito de Presidente Venceslau, marcando o despejo para 30 de janeiro pasado. Apesar do tempo transcorrido, nenhuma resposta receberam das autoridades estaduais áquele abaixo-assinado.

Ultimamente, embora seja bastante conhecido o despacho do juiz, vários individuos vêm forçando-os a que abandonem suas terras. Entre esses grileiros encontra-se o individuo conhecido por Candido Sardinha, que depois de oferecer 3.000 cruzeiros por alqueire a cada pequeno proprietário do bairro agrícola de Pontão Alegre, passou a ameaçá-los, sendo escorraçado do local a tapas e carreiras pelos lavradores.

Latifundiários compram a Justiça para roubar e expulsar os colonos

CANITAR, São Paulo — (Do Correspondente)

—Os irmãos Mafarrej, Acibe e Nacibe, milionários industriais da cidade de São Paulo e latifundiários da Sorocabana, têm três fazendas em Canitar: Santa Lúcia, São Bento e Santa Otália. Usam todos os meios para a exploração dos camponeses trabalhadores. Para a administração das fazendas empregam capangas para perseguir os trabalhadores e reduzi-los à condição de escravos.

Os capangas são os srs. André, Jorge Morais e José Fernandes, que promovem os mal trates aos trabalhadores, por ordem do latifundiário. O assalariado rural, recebe Cr\$ 100,00 por dia de pagamento a seu trabalho que começa à seis da manhã e vai até a noitinha. Essa importância comparada ao alto custo de vida, dá um salário de fome para um chefe de família que tem que cuidar do sustento de mulher e filhos.

MISÉRIA E EXPLORAÇÃO

A situação dos colonos na fazenda São Bento é de miséria completa. O colono não tem roupa, não tem calçado, não tem comida, não tem dinheiro, não tem crédito e nem salário. A única coisa que tem "à vontade", é a exploração dos irmãos Mafarrej, que estão sempre prontos a dar um novo golpe na pobreza e miséria de camponeses simples que não têm outra coisa senão a sua força de trabalho que vendem por um preço miserável aos milionários exploradores.

"PAREDAO" DE LETRAS

Veio procurar o representante de TERRA LIVRE em Canitar o colono Américo Matias, declarando que com imensa tristeza dirigia aos leitores a sua reclamação, a fim de que fosse publicado porque considera que o TERRA LIVRE "já é um paredão em benefício dos camponeses em todo o Brasil".

Declara o camponês: "Me ajustei como colono, eu e minha família, na fazenda São Bento, de propriedade dos irmãos Mafarrej, milionários miseráveis que têm na gerência e administração homens preparados para explorar o suor e o sangue dos trabalhadores. Trato de 8.000 pés de café à importância de Cr\$ 14.000,00 por 1.000 pés de café que dá um salário de fome de Cr\$ 9.523,30. Trabalhamos em cinco pessoas na casa e não ganhamos por mês nem o salário de um só trabalhador, que pelo decreto lei 51.336 de 13-10-1961 seria Cr\$ 12.096,00".

Continua ainda o camponês: "Tenho 4 filhos no ponto de entrar para a escola. Quero cumprir minha obrigação de alfabetizar meus filhos; não tendo dinheiro para comprar uniformes e cadernos para as crianças, fui ao administrador e pedi Cr\$... 10.000,00 para isso. Me responderam que não davam um tostão e se eu estou "achando ruim que desocupe a fazenda e vá embora sem pagamento algum". Eles fazem isso porque eu tenho uma plantação de milho e feijão no meio do café que trato, no valor de Cr\$ 200.000,00. Estão me mandando embora e se negam a me pagar até o resto do ano. Mandam-me embora e não permitem que eu cõlha a plantação".

AUTORIDADES PARADAS

Por meio da ajuda da Associação Rural dos Trabalhadores, por seu presidente Roque Pedroso, o colono procurou o promotor público de Ourinhos para a apresentação das reclamações às autoridades. Desde 15 de março do corrente ano as autoridades não tomam iniciativa de resolver o problema. No Fórum existem queixas já de dois anos e até agora nada se resolve. Diante disso, os grandes proprietários se gabam de que "com dinheiro compram todas as autoridades que tratam das queixas dos trabalhadores contra suas fazendas".

Quatro famílias expulsas da terra em Santa Fé do Sul: Justiça está podre

Camponeses paulistas lutarão contra os "empreiteiros"

Os camponeses do Estado de São Paulo, iniciarão luta pela extinção do "empreiteiro", que é uma outra forma de exploração. Os empreiteiros, fazendo o papel de testa-de-ferro dos fazendeiros, prejudicam grandemente os trabalhadores, pois além de não pagarem salário mínimo, férias, domingo e outras vantagens que a lei oferece não dão garantia de serviço, podendo dispensar o trabalhador a qualquer momento, sem indenizações, porque somente paga o dia de trabalho.

Os camponeses não têm direito algum de reclamar melhores salários, pois, se vão ter com o empreiteiro, este diz que não é dono da fazenda; e se vão reclamar com o fazendeiro este diz "que eles não são seus empregados".

Portanto, os camponeses paulistas lutarão contra esta exploração, obrigando os donos da terra a serem os responsáveis pelos contratos de trabalho.

Mulheres e crianças espancadas — Invasões das residências de quatro trabalhadores — Vandalismo e covardia em nome da Justiça do latifúndio — Oficiais de Justiça efetuaram verdadeiro saque

"Policiais armados até os dentes invadiram as residências de 4 camponeses da fazenda "Córrego Escondido", em Santa Rita, Município de Santa Fé do Sul, expulsando-os da terra, por ordem do Juiz da Comarca, que está comprado pelos fazendeiros". Com estas palavras, o vereador Justiniano Fernandes Vieira, iniciou sua palestra com o repórter de TERRA LIVRE, em nossa redação, juntamente com o camponês João Mendes Silva, um dos expulsos, que vieram a esta Capital protestar junto às autoridades, contra este ato de brutalidade e covardia.

A razão do despêjo foi simplesmente porque o latifundiário Izau Tanaka, proprietário da fazenda, não queria que eles lá ficassem por mais tempo, porque já eram "velhos de casa".

A invasão foi realizada às

11 horas da noite pegando todos os camponeses desprevenidos e os policiais espancaram homens, mulheres e crianças, sendo que seus móveis foram atirados na Vila Aspásia, onde estão apodrecendo. Ficaram na fazenda 160 galinhas, 46 porcos, animais de trabalho, roças de arroz e milho e os Oficiais de Justiça levaram 10 porcos, 1 cavalo, 1 égua, 1 burro e uma mula alegando que seria para pagar a dívida que já havia sido paga.

Na fúria selvagem, os policiais quebraram a costela de 1 lavrador, machucaram 11 crianças e deixaram 4 mulheres em estado grave, sendo que o espancamento foi ordenado pelo Delegado e pelo advogado do latifundiário Eduardo Teixeira Broncato. Os outros camponeses expulsos foram: Antonio Martins Silva, José Teodoro e Carlos Teodoro.

Março de 1963

TERRA LIVRE

Desemprego e miséria em Tupã pode gerar um sério conflito

TUPA, São Paulo (do correspondente) — A situação dos trabalhadores desta região está insustentável, por força da maior exploração jamais desencadeada contra os homens que produzem. Já atinge à ordem de meio milhão, os desempregados, camponeses que, sem terra para trabalhar, andam perambulando com seus filhos pelas ruas das cidades do interior, dormindo pelas calçadas ou debaixo das pontes, tendo como "boa" conselheira apenas a fome e a miséria. Grande parte desses trabalhadores abandonados é composta de camponeses expulsos das terras dos latifundiários. A outra parte, é gente obrigada a abandonar a lavoura, forçada pelo arrendamento exigido pelos proprietários de terra, que estão cobrando 40 por cento, e em dinheiro, na base de 50 mil a 70 mil cruzeiros. Esses são os preços mínimos de arrendamento, e os demais contratos têm as seguintes bases: 60 arrobas de algodão e 60 sacos de amendoim por alqueire (cobrados dos pequenos lavradores).

PRODUTO E SALÁRIO

Em sua grande maioria, os donos das grandes terras de cultura ocupadas com a planta de capim para a engorda de boi, são os mesmos que compram o produto do trabalho dos camponeses. Compram a preço miserável, porque o produto nunca tem preço enquanto está nas mãos de quem o produziu. Como os patrões têm as burras cheias de dinheiro, compram por qualquer preço, favorecidos pela necessidade dos camponeses, e provocam a alta dos preços, arrancando lucros criminosos das costas dos trabalhadores. Alegam, os patrões da região, que não podem pagar o salário mínimo em vigor na região; quando há trabalho, ainda pagam 600 a 700 cruzeiros por dia. Quando acontece qualquer coisa com a lavoura (um pequeno fracasso), esse salário baixa para 300 e 400 cruzeiros.

LUTA CONTINUA

Vendo que o produto do seu trabalho cai sempre nas mãos dos intermediários (que quase sempre é o próprio dono da terra), e diante de uma situação desesperadora, os camponeses estão procurando o Sindicato da Lavoura de Tupã, a fim de reforçar sua unidade em torno de sua diretoria, e marcharem para uma luta mais séria, exigindo das autoridades federais, medidas contra esses crimes dos latifundiários.

Anexo 2 – Algumas notícias publicadas no Jornal Terra Livre sobre as Lutas dos trabalhadores do campo no início da década de 1960.

ARRENDATARIOS DE URANIA EM LUTA CONTRA DESPEJOS E PLANTIO DE CAPIM

Urania, Estado de São Paulo — (Do Correspondente) — Continuam nesta região as lutas de arrendatários pela permanência nas terras arrendadas, contra os latifundiários que querem expulsá-los, colocando famílias inteiras, às centenas, na rua, sem terra, e sem casa para morar.

O sr. Aliquio Marques, grande fazendeiro deste município, possui grandes extensões de terra arrendadas há vários anos. Agora não lhe interessa mais continuar arrendando estas terras para os camponeses, pois quer transformá-las em pastos para engordar bois e dar lucros fabulosos aos frigoríficos estrangeiros.

Vinte e duas famílias já foram jogadas na rua, sem ter onde ir morar. Essas famílias já percorreram toda a região e não encontram um metro de terra para arrendar, nem a 25% como pagam aos japoneses. Aliquio Marques, nem a 40%, nem a meia, nem a preço algum, quer arrendar suas terras. Aqui nesta região os camponeses não encontram mais terra alguma

para arrendar, não há mais matas para derrubar e os grandes fazendeiros só querem plantar capim em suas terras.

Só o Almeida Prado possui aqui mais de 4 mil alqueires em pastos; os ingleses têm uns 100 mil e Zico Diniz tem 3 mil alqueires de matas que nem arrenda, nem vende. Existem inúmeros tubarões menores, com propriedades de 400, 500 e 600 alqueires.

Se a situação continuar desta forma, os camponeses só poderão ir para a rua junto com os soviéticos, porque aqui na terra não podem ficar, já que ela está sendo toda forrada pelo capim dos latifundiários desumanos.

Não querem eles também que nós nos organizemos. Quando tentamos formar nossas organizações, eles nos acusam de agitadores, porque têm medo dos camponeses unidos. Não querem que nós protestemos, não querem que nós digamos que a terra deve ser de quem trabalha. Acusam-nos de perigosos e agitadores.

No entanto, não acusam aqueles que são res-

ponsáveis pela miséria do povo, não acusam aqueles que fazem a farinha de trigo subir de Cr\$ 25,00 para Cr\$ 50,00 o quilo. Fazem assim, porque têm medo dos camponeses or-

ganizados. Devemos pois, cada dia mais, lutar pela reforma agrária, contra a carestia, por financiamentos, pela baixa do arrendamento e contra os exploradores do povo.

Luta contra os grileiros em Duque de Caxias (Rio)

Está em franca atividade a nova diretoria da Associação dos Lavradores de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro, eleita em assembleia realizada há dias, que ficou constituída das seguintes pessoas: Presidente, Francisco José da Silva; 1.º Vice-Presidente, Joaquim Antonio; 2.º Vice-Presidente, João Batista Barreiros; 1.º Secretário, Manoel Escobar Sobrinho; 2.º Secretário, João Leite Caldas; 1.º Tesoureiro, Silvio de Oliveira; 2.º Tesoureiro, Acir Soares; Conselho Fiscal: Mário Gorgonha, Avelino Carneiro da Costa, Osvaldo Pereira Santana; Procurador, D. Alzira Silveira Hernani.

A Associação está de-

envolvendo um plano no sentido de ampliar os departamentos, para melhor dirigir suas atividades. Foi criado o Departamento de Assistência à lavoura, que está realizando grandes trabalhos, inclusive a campanha para acabar com a saúva.

A nova diretoria tudo tem feito, mesmo com sacrifício, para defender os camponeses de Duque de Caxias e do Estado juntamente com a Federação que já conta com 26 núcleos. Grande disposição reina entre os camponeses da região, que unidos em torno de suas associações estão dispostos a emprender firme e desidida luta contra os grileiros de terra.

Maio de 1961

EM PALMITAL

População disposta a lutar para defender propriedades ameaçadas

Em Palmital, na Alta Sorocabana, Estado de São Paulo, 25 mil habitantes (6 mil da cidade e 19 mil do campo) estão ameaçados de ficar sem as suas terras e casas, em virtude de haver o Supremo Tribunal Federal entregue as terras do município aos herdeiros do sr. Aristides Alvares da Cruz, que há 50 anos as requereu do Governo.

Em 1911, o Estado havia dividido a Fazenda Palmital, com 5.638 alqueires, e dentro de suas terras foi fundada a cidade. No mesmo ano, porém, Aristides Alves da Cruz apresentou um título de propriedade e entrou com ação na Justiça, exigindo a posse. Em 1921 apareceu dizendo-se dono das terras, o major Soares Gouveia, que também apresentou título de propriedade, ganhando a questão. O Estado pagou-lhe 9 mil contos como indenização, continuando os habitantes do município como legítimos donos, uma vez que o Estado lhes garantira legalmente a propriedade.

Por volta de 1940 os herdeiros de Aristides Alvares da Cruz, inconformados com a decisão a favor do major Soares Gouveia, entraram em juízo com uma ação, até que em outubro do ano passado o Supremo Tribunal Federal os reconheceu como donos das terras. Dessa forma, os habitantes do município estão condenados a perder suas propriedades conseguidas com esforços de longos anos.

A população de Palmital, porém, não se conforma em perder suas legítimas glebas e está comprando armas em grande quantidade para defender, se fôr preciso, seus direitos. Diariamente realizam passeatas pela cidade, das quais participam lavradores, estudantes, comerciários, donas de casa, crianças, transportando faixas como esta: — "Esta terra é nossa".

Vitoriosa a greve dos assalariados agrícolas da Fazenda São Miguel

Um fato inteiramente novo na zona cafeeira da Alta Paulista e talvez em todo o Estado de São Paulo, foi a greve de 54 famílias de assalariados agrícolas da Fazenda São Miguel, de propriedade do latifundiário Francisco Mariscal, ligado a Lunardeli pela Cia. Colonizadora Mato Grosso Ltda. A greve foi iniciada no dia 15 deste mes, quando os assalariados agrícolas suspenderam o trabalho na hora do almoço e procuraram o administrador da Fazenda para comunicar que só retornariam ao trabalho com o pagamento de 200 cruzeiros por saca de café colhido, ao invés dos 150 cruzeiros que vinham recebendo. O administrador prometeu se comunicar com o escritório da companhia, localizado na cidade, enquanto três trabalhadores procuraram entrar em entendimento com o sr. Francisco Mariscal. Na cidade, quando entravam no escritório daquele latifundiário, os três líderes do movimento foram presos pelo suplente de Delegado de Polícia em exercício, Sebastião Barbosa.

UMA VITÓRIA

Tomando conhecimento do fato, o Presidente da Associação dos Trabalhadores Rurais de Vera Cruz, Calixto José Gomes, se entendeu com o Advogado Gadia de Marília, e convocou uma Assembléia dos grevistas para o dia seguinte, na sede da Associação. Já libertados, compareceram à Assembléia os trabalhadores João Alves e João Carneiro, além de um outro, que foram presos anteriormente. Ficou deliberado mandar uma comissão constituída de três trabalhadores rurais, o Advogado Gadia, o

sr. Henrique Zapareli, representante da Federação dos Trabalhadores em Construção Civil do Estado de São Paulo, e o sr. Calixto José Gomes, Presidente da Associação dos Trabalhadores Rurais de Vera Cruz, para entrar em entendimentos com o latifundiário Francisco Mariscal. O resultado foi a conquista de um aumento de 30 cruzeiros por saca de café colhido, nenhuma punição para os trabalhadores e a obtenção do pagamento de férias a um trabalhador anteriormente demitido.

MAIOR ÊXITO

O fato tem maior significação, quando sabemos que a vitória foi conquistada através da entidade de classe daqueles trabalhadores. Está provado que os assalariados agrícolas não estão dispostos a morrer de fome sem luta. Esta é uma vitória que servirá de exemplo a todos os trabalhadores do campo, para que sejam abertas lutas de maior envergadura. A vitória dos assalariados agrícolas de Vera Cruz mostra a todos os camponeses que somente a união em torno da associação de classe e mais a solidariedade da classe operária e do povo, são capazes de libertar os homens do campo da miséria e da ganância dos grandes proprietários de terra. O latifundiário Mariscal, que duvidava fossem os trabalhadores postos em liberdade, sentiu de perto a força dos seus assalariados unidos, com a vitória da greve e a libertação, pelo Sindicato dos grevistas presos arbitrariamente.

CONGRATULAÇÕES

A propósito do grande êxito da greve dos assalariados agrícolas de Vera Cruz, o Presidente da

União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), enviou o seguinte telegrama à entidade camponesa da aquela cidade:

"Calixto José Gomes
Vera Cruz Paulista —
Estado de São Paulo.
Em nome da Diretoria

da ULTAB congratulo-me com os trabalhadores da Fazenda São Miguel, pela brilhante vitória, fruto da organização e unidade. Cumprimos a Associação dos Trabalhadores Rurais de Vera Cruz por esse grande sucesso.
a) Lyndolfo Silva".

CAMPONESES DA PARAIBA SABEM LUTAR CONTRA O EXPLORADOR

O terror policial desencadeado pelos latifundiários em Sapé, no Estado da Paraíba, culminando no assalto contra a casa do lavrador Ludgero Almeida, líder das Ligas Camponesas naquela região, além de outras violências praticadas, provocou a reação natural dos homens do campo, que em número de 4.000 desfilaram nas ruas em protesto firme e decidido.

O ASSALTO

Para fazer barrar a luta dos camponeses contra os latifundiários exploradores, José Marinho Falcão e seu Filho Clóvis Falcão organizaram o assalto à casa de Ludgero, no momento em que este se reunia com outros lavradores. Pistolas na mão, os jagunços comandados por Clóvis Marinho invadiram a residência do camponês, disparando tiros para todos os lados mas, encontrando a resistência de Ludgero e de seus companheiros.

Vendo que não era possível vencer os heróicos camponeses, o bando de criminosos pagos pelos latifundiários abandonou a luta, deixando feridos vários companheiros de Ludgero. Mas o resultado não foi bom para os bandidos, que deixaram mortos dois dos seus côm-

plices, Manoel Benício e Fernando Rodrigues. A onda de violências continuou, mas ficou um grande exemplo a ser seguido por todos os camponeses, que adquirem confiança no trabalho organizado pelas Ligas Camponesas e associações de lavradores, resistindo também a bala aos ataques dos latifundiários.

SOLIDARIEDADE

Em consequência disso, segundo notícias vindas de João Pessoa, fortes patrulhas do Exército, pertencentes ao 15º Regimento de Infantaria, dirigiram-se ao município de Sapé, ocupando casas de líderes camponeses. Solidariedade dos camponeses de toda a região está chegando a Sapé, como uma prova irresistível do prestígio crescente das Ligas Camponesas no norte do país. Os chefes das Ligas em João Pessoa se deslocaram para Sapé, a fim de articular um movimento de protesto junto ao govêrno do Estado da Paraíba. De nossa parte, juntamos o nosso protesto contra a perseguição criminosa, apelando para o Exército a fim de que não deixe interesses estranhos ao povo modificarem a verdadeira finalidade do glorioso Exército Brasileiro.

Junho de 1961

CAMPONESES OCUPAM TERRAS EM JALES

Esgotada a paciência dos camponeses, desencadeou-se uma luta nos municípios de Jales, Populina, Mesópolis, Dulcinópolis, Sol, Turmalina e Santa Albertina, contra a exploração aplicada pelos latifundiários aos homens que trabalham a terra. Esgotados todos os recursos aplicados pelos trabalhadores rurais, no sentido de adquirir um pedaço de terra para plantar, produzir e viver, centenas e centenas de camponeses invadiram a fazenda Arca Branca e dividiram, entre si, 300 alqueires. Em nossa redação, esteve o vereador e lavrador Alfredo Thomaz de Mesquita, presidente da Associação dos Lavradores de Populina que, a respeito, prestou as seguintes declarações:

"A nossa luta é pelo direito de viver, pelo direito de plantar e produzir para que os que plantam matem a fome dos seus filhos e ajudem a matar a fome dos milhões de brasileiros das cidades, que não plantam."

LUTAS PACÍFICAS

Proseguindo em suas declarações, o lavrador adiantou que "os arrendatários estão desesperados, sem terra para trabalhar e, embora queiram a cé comprá-las, negam-lhes a oportunidade". "O movimento em que estamos empenhados é um movimento pacífico; nossas únicas armas são enxadas e foices para trabalhar a terra. O que pleiteamos, queremos de baixo da ordem, mas é preciso não esquecer de que estamos sendo levados pela fome a tomar atitude, já que nenhuma autoridade sã para os interesses do homem do campo, que vêm suas roças e plantações tomadas pelo capim colonião, plantado por jateiros para engordar boi para exportar a sede de lucros cada vez maiores dos frigoríficos estrangeiros, alimentados pelos grandes fazendeiros seus aliados".

PLANTAR PARA COMER

"Os arrendatários continuam Pedro Prosimiro filho do lavrador vereador — são pessoas que ar-

rendam a terra, cortam o mato, fazem as plantações, abrem poggos, constroem morrillas e, no final da colheita, são obrigados a dar trinta por cento do produto ao dono da terra. Muitos não colheram nem para o gado. Dá formarem comissões para derrubar mato plantar no terreno e pagar arrendamento aos donos das terras. O arrendamento precisa ser mais suave ou então que as terras sejam cedidas a preços módicos, aos lavradores. Mas ninguém os escuta. Os arrendatários querem plantar para comer e para alimentar os outros. Mas os latifundiários, juntos com pessoas influentes do governo estadual não deixam. Nessas condições, as famílias, desesperadas, se uniram. E começou a repressão policial, grosseira, desenfreada e criminoso".

Liberto Luchesi (advogado grileiro) tem escritura de um terreno perto da região, na fazenda Arca Branca, mas ninguém sabe onde é o seu terreno. Ele ocupou uns 5 mil alqueires.

Depois da divisão das terras pelos camponeses, Luchesi convidou a polícia de Jales para ir até lá, 4 soldados um sargento. Lá os camponeses resistiram e os soldados resolveram voltar e ir buscar um batalhão em Rio Preto. Dia seguinte o avião de Luchesi trabalhou o dia inteiro e a noite carregando soldados de toda a região, armados etc. A fazenda foi toda ocupada e cercada, as estradas fechadas etc.

Causas, Carvalho Pinto esteve em Fernandoópolis com José Bonifácio e este foi apresentado para o povo como o homem que fez a reforma agrária em São Paulo. Tomaram as terras porque foram ludi- briados por C.P. que disse já haver feito a reforma agrária. Pensavam que tudo já tinha sido feito e os patrões não queriam dar as terras para eles.

O movimento ganhou o apoio do povo, tanto que veio gente até de Mato Grosso, querendo terra também e trazendo até trator para fazer a terra produzir fartura.



ALFREDO THOMAZ DE MESQUITA, vereador e lavrador, em companhia de Prosimiro de Mesquita, quando prestava esclarecimentos ao Redator-Chefe de TERRA LIVRE, ao centro

Carvalho Pinto manda massacrar camponeses no oeste paulista

JALES (São Paulo — do correspondente) — Depois de ter sitiado três fazendas e de ter dividido 300 alqueires de terra inculta, mais de 500 lavradores de dispersaram em "Arca Branca" à cata de recursos para sobreviver, enquanto garantiam a posse daquelas áreas, favorecendo a ocupação militar do local por tropas da Polícia Militar do governo latifundiário do sr. Carvalho Pinto. Armados de fuzis, metralhadoras e bombas de vários tipos, os soldados investiram contra pequenos grupos de colonos para arranca-lhes informações a respeito dos líderes camponeses que dirigem a Associação dos Lavradores de Populina, nada conseguindo senão o silêncio, não só dos camponeses como de toda a população local, solidária com a luta dos escravos do latifúndio paulista.

POLÍCIA GERA VIOLENCIA

Por ordem do governador Carvalho Pinto, cujo candidato é o autor da desmascarada "revisão agrária", os soldados da Polícia Militar usaram da violência que os latifundiários aconselham contra os camponeses, quando um deles foi agredido a coronhadas por não querer informar nada a respeito dos líderes Zé Patrício e Alfredo Thomaz de Mesquita (Presidente da Associação), que dias antes tinha estado com o governador do Estado pedindo solução para a miséria dos camponeses da região, saindo dos Campos Eliseos envolvido com as velhas promessas do Chefe do Executivo. Em resposta à agressão selvagem e sem razão dos massacradores fardados, uma foite brandiu no ar e cortou em duas partes o fuzil do agressor, ao mesmo tempo que os demais colmos, desarmados e pacíficos, preparavam-se para não morrer de braços cruzados.

SOLUÇÃO POLICIAL

Três camponeses se encontram gravemente feridos no interior da mata onde se refugiaram contra a investida da Polícia Militar, enquanto na Capital paulista o governo informa que a situação em Jales já está superada, ficando tudo em paz com a "solução policial". Entretanto, centenas de camponeses, em sua maioria arrendatários e posseiros, encontram-se dispersos nas matas, não se sabendo que atitude tomarão, agora que estão sendo caçados para fuzilamento. Outra "solução" para os problemas do campo, contida na "revisão agrária" foi a prisão e espancamento de grande número de lavradores em Jales e a ordem de captura dos líderes Alfredo Thomaz de Mesquita, vereador e Presidente da Associação de Populina, Pedro Prosimiro de Mesquita, Secretário, Miguel Pereira da Silva, José Nunes, Lo Tesoureiro e os membros do Conselho Fiscal: Sebastião Alves Caetano, José Patrício de Souza, Francisco Justino de Almeida, André Corcino, Antonio Collegaro e o comerciante Ceresino Pereira.

Solidariedade de Guarulhos à família de João Pedro Teixeira

"João Pedro Teixeira, autêntico líder camponês do Estado da Paraíba, presidente da Associação dos Lavradores do Município de Sapé, deixou viúva e onze filhos que, como é natural, estão passando por enormes dificuldades a partir de alimentação, agasalhos e todas as outras espécies de privações. Os moradores do município paulista de Guarulhos, estando solidários com a Reforma Agrária Radical, resolvem colaborar financeiramente com a viúva do bravo líder camponês, assassinado barbaramente pelos jagunços a mando de latifundiários do Município de Sapé".

Este é o texto de diversas listas que estão correndo o município de Guarulhos, coletando fundos para ajudar a família de João Pedro Teixeira, que sacrificou a sua vida na luta pela libertação do homem

5.ª CONFERENCIA INTERNACIONAL DE TRABALHADORES AGRICOLAS E FLORESTAIS

BUDAPEST (Do nosso enviado especial) — Na primeira quinzena de março deste ano, realizou-se em Budapest, capital da Hungria, a VIII Reunião do Comitê Administrativo da União Internacional dos Sindicatos de Trabalhadores Agrícolas e Florestais (UISTAP). Dele participou a maioria dos países, inclusive o Brasil, e entre as suas principais resoluções consta a de convocação da IV CONFERENCIA DE TRABALHADORES AGRICOLAS E FLORESTAIS para os dias 27, 28, 29 e 30 de novembro e 1.º de dezembro de 1962. A conferência que se realizará na cidade de Sofia, capital da Bulgária, discutirá a seguinte ordem do dia:

- 1 — As atividades da UISTAP e as tarefas das organizações sindicais dos trabalhadores agrícolas e florestais para o cumprimento das decisões do V Congresso da Federação Sindical Mundial;
 - 2 — Experiências e características da luta em favor da reforma agrária nos países da América Latina;
 - 3 — Aprovação dos regulamentos da UISTAP;
 - 4 — Eleição dos órgãos dirigentes da UISTAP.
- Dentro da orientação estabelecida nas resoluções do V Congresso Sindical Mundial dessa reunião internacional participam:

ALTA MOGIANA

6 mil trabalhadores em greve derrotaram império dos usineiros

RIBEIRÃO PRETO (Do Correspondente) — Após uma greve que movimentou mais de seis mil trabalhadores de usinas e da lavoura canavieira, usineiros da Alta Mogiana se viram obrigados a respeitar os acordos trabalhistas recentemente firmados entre os sindicatos patronais (Sindicato dos Usineiros e Associação dos Usineiros) e a Federação dos Trabalhadores na Indústria de Alimentação do Estado de São Paulo. Segundo este acordo, conseguido depois de muitas lutas pelos trabalhadores e depois da ameaça de greve geral em todas as usinas de açúcar do Estado, os trabalhadores receberiam um aumento salarial de 45% e não seriam mais descontados em 33% de seu salário para pagamento de aluguel de habitação (fato que permitia uma série de abusos por parte dos patrões). Isto tudo deveria vigorar a partir de 1.º de junho. Entretanto, alegando que só poderiam pagar os aumentos salariais caso obtivessem o aumento do preço do açúcar, os usineiros desrespeitaram os acordos firmados e não pagaram os aumentos de salário.

GREVE
Logo disso, distribuíram à imprensa rica um comunicado (matéri-paga) em que tentavam lançar a culpa do pretendido aumento de açúcar nos trabalhadores. Diante de tais fatos, os trabalhadores das usinas de açúcar e da lavoura canavieira de Sertãozinho, Barrinha, Pontal, Jaboticabal, Guariba, Pradópolis e Pitangueiras resolveram paralisar o trabalho nas usinas até que os patrões passassem a respeitar os acordos salariais. Além disso, lançaram um manifesto ao Povo da região, em que esclareciam as causas das lutas salariais e mostravam que os aumentos salariais poderiam ser concedidos sem aumento do preço do açúcar. Assim, no início deste mês começou o movimento grevista na Usina Albertina, o qual imediatamente se alastrou a diversas outras usinas, ameaçando uma paralisação total das usinas da região. O movimento culminou com a vitória dos trabalhadores, que impuseram aos usineiros o respeito a todas as reivindicações: eliminação do desconto de habitação, pagamento do salário de Cr\$ 65,10 por hora, Cr\$ 520,60 por dia, Cr\$ 15.618,00 por mês, Cr\$ 203,00 por tonelada de cana cortada e respeito às horas normais de trabalho (com pagamento de horas extras). Outra expressiva vitória dos trabalhadores foi a obrigação de os usineiros pagarem os cortadores de cana por horas de trabalho e não por toneladas de cana cortada (o que permitia uma série de abusos na pesagem). Dessa forma os cortadores de cana deverão receber no mínimo o salário mensal de Cr\$ 15.618,00.

USINA ALBERTINA
Os trabalhadores da Usina Albertina foram os primeiros a entrar em greve, conseguindo arrancar dos patrões um acordo logo no primeiro dia de greve. Como o acordo continuasse a não ser cumprido, os trabalhadores entraram novamente em greve depois de alguns dias. Essa nova greve durou cerca de uma semana, finda a qual os trabalhadores obtiveram a vitória. Aconteceu que os patrões queriam impedir a entrada na Usina do representante da FATAESP e do advogado das Associações de Trabalhadores na Lavoura Canavieira. Revoltados com essa discriminação, os trabalhadores ameaçaram iniciar nova greve, o que obrigou a suspensão da proibição.

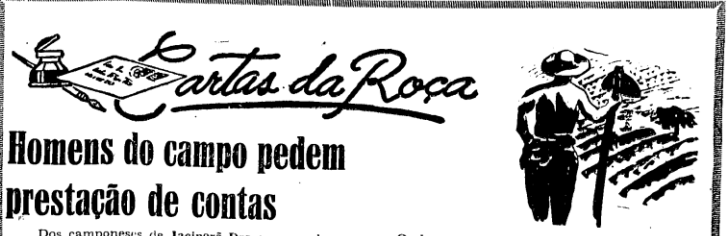
A segunda usina a paralisar totalmente os trabalhos foi a Bela Vista, cujos trabalhadores obtiveram a vitória no primeiro dia de greve, em virtude da possibilidade de estragar as máquinas que foram descaídas e queimadas. As mulheres fizeram piquetes para evitar a ação da polícia, inclusive violências.



USINA SÃO MARTINHO
Nesta usina, uma das maiores do Estado, o movimento grevista foi liderado pelos cortadores de cana residentes em Barrinha. No dia 12 esses trabalhadores penetraram nos canaviais da usina e mobilizaram os cortadores de cana que ali se encontravam trabalhando, e todos se dirigiram à sede da usina. Assim, cerca de mil cortadores de cana, entrando na sede da usina, forçaram a paralisação imediata das máquinas. De nada adiantou a presença de grande contingente policial de Jaboticabal, Guariba, Pitangueiras e Barretos, pois os trabalhadores não se intimidaram e se mostraram dispostos, inclusive, a enfrentar a polícia de Carvalho Pinto para fazer valer seus direitos. A vitória foi imediata e total.

Em outras usinas, como na São Vicente, houve apenas início do movimento grevista, não tendo sido o mesmo deflagrado porque os usineiros, diante das vitórias dos trabalhadores nas usinas mencionadas não tiveram outra saída que não fosse ceder às exigências dos trabalhadores — respeito aos acordos salariais.

UNIAO LEVOU A VITORIA
Importante fator de vitória dos trabalhadores foi sua união. Ao mobilizar, nas lutas reivindicatórias, os operários das usinas e os trabalhadores da lavoura canavieira, conjuntamente, a Federação dos Trabalhadores na Indústria de Alimentação do Estado de São Paulo agenciou em chelo. Outro importantíssimo fator de vitória foi a organização dos trabalhadores da lavoura canavieira da região em associações filiadas à Federação das Associações de Trabalhadores Agrícolas do Estado de São Paulo (FATAESP): Associação dos Trabalhadores na Lavoura Canavieira de Sertãozinho, Associação dos Trabalhadores na Lavoura Canavieira de Pontal, Associação dos Lavradores de Barrinha. Além disso, organizando e dando consciência aos trabalhadores agrícolas da região, essas associações levaram tais trabalhadores à vitória. Por isso mesmo, em todas as usinas os cortadores de cana exigiam a presença do líder camponês Irineu de Moraes, secretário da FATAESP, e a verificação dos acordos. Por isso mesmo, os cortadores de cana não tiveram medo de enfrentar a polícia de Carvalho Pinto nas usinas. Porque sabem atualmente de uma arma mais poderosa que todas as armas da polícia: união e organização.



Homens do campo pedem prestação de contas

Dos camponeses de Jaciporã-Draçena, recebemos cópia do ofício enviado ao deputado Hernani Maia, do qual, destacamos o seguinte:
"Nós, abaixo-assinados, homens e mulheres camponeses sem terras e miseravelmente explorados por todos os meios de latifundistas garantidas pelo governo, contra uma grande classe trabalhadora, protestamos contra o atentado aos nossos mais legítimos direitos de uma reforma agrária radical, de acordo com as resoluções do Congresso pela reforma agrária, de Belo Horizonte. Será que V. Excia. não pensou na responsabilidade e consequência, que assumiu nesse Congresso perante a grande massa camponesa?"

Exigimos vosso urgente e enérgico protesto contra o projeto de reforma agrária que se encontra na Câmara Federal, que não está dentro das necessidades das massas camponesas."

Camponês não brinca de fazer Reforma Agrária

ALCIDES JOSÉ COUTINHO — Cianorte, Paraná — escreveu:

"... os camponeses sabem que falta a reforma agrária radical, de acordo com as resoluções do I Congresso Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil, realizado em Belo Horizonte, para sairmos do atoleiro de miséria em que nos encontramos. Não pedimos ao governo federal e estadual, que nos conceda isso, choramingando como um menino desmamado; exigimos deles terras e auxílio para plantarmos o arroz e o feijão que o povo necessita e não pode comprar, antes por falta de dinheiro e agora porque os tubarões escondem."

O Senado, a Câmara Federal, o Gabinete e o presidente da República sabem que o camponês e o operário querem a reforma agrária. Sabem perfeitamente que não estamos brincando de fazer reforma agrária. Sendo assim, ela será feita na lei ou na marra".

Exploração vai acabar

FRANCISCO BEZERRA DE BRITO — Rubiácea, São Paulo — também escreveu para TERRA LIVRE:

"Eu moro na Fazenda Santa Clara, de propriedade do Sr. Dr. Clide de Castro Prado. Sou arrendatário, pago 12 mil cruzeiros por alqueire. O ganho da terra não dá nem para os gastos. Tiro dinheiro das máquinas a juros superiores ao regulamento, que é outra maneira de nos explorar. Por enquanto estas máquinas fazem o que querem; por enquanto, por, o povo que trabalha está se preparando para acabar com esta exploração."

«Nós já conhecemos o caminho a seguir»...

JOSÉ DOMINGOS DE SOUZA — Pompéia, São Paulo — nos comunica:

"... num prazo de três anos, eu e meu irmão menor carpios café, ao mesmo tempo em que eu trabalhava de guarda na fazenda de Jacutingá Decorridos esses três anos tínhamos a importância de 300 mil cruzeiros para receber. O pagamento foi só do metade. Continuava trabalhando como guarda da Fazenda porque me garantiram que a conta seria depois acertada. Depois de um ano e três meses o serviço de guarda foi cortado e o pagamento não ocorreu o pagamento e estragou a minha plantação de mil e quinhentos pés de café com um tombamento. Entrei com um requerimento de despejo. Minha casa foi invadida por um oficial de justiça e capangas, deixando sem abrigo minha família. Fiz várias queixas e entreguei todos os papéis necessários que me exigiram a um advogado que sumiu com eles."

Os homens da justiça desta comarca de Pompéia estão fazendo a aplicação da justiça de uma maneira melhor para quem pode mais. As leis que auxiliam o povo já são poucas, ainda esses homens da justiça massacram essas poucas a fim de o trabalhador do campo continuar sendo explorado. Isso não conseguirão porque os camponeses já sabem direito o caminho a seguir."

Máquinas estrangeiras: estopim da revolta

Dos camponeses de Jaciporã — Draçena, recebemos um ofício dirigido ao Presidente da República. Destacamos o trecho seguinte:
"... Cremos e esperamos que V. Excia. tome uma decisão enérgica, pronta e eficaz, contra os trustes americanos Sanbra, Clayton e outras máquinas estrangeiras, que exploram criminosamente a grande e injustiçada classe camponesa."



UMA VARA É FACIL QUEBRAR MAS UM FEIXE NINGUÉM QUEBRA

JOAQUIM POVEDA — Getulina, Estado de São Paulo — remeteu:

"Nos dias 29 e 30 do mês de maio os camponeses do Núcleo Colonial de Dourados, Mato Grosso, souberam defender os seus direitos por meio de uma união forte e firme. Os grileiros quiseram tomar uma área de terra e os camponeses não permitiram de armas na mão. Foi uma grande vitória. Os camponeses compreenderam que só a união de todos é que garante a vitória na luta contra os grileiros e latifundiários. Nunca é de mais a gente repetir que uma vara é fácil de quebrar, mas um feixe não há quem o consiga."

NACIONALISMO VAI DETER O IMPERIALISMO

RAIMUNDO FARIAS DE CARVALHO, da ATAM — São Luiz, Maranhão, enviou um escrito sobre a condição política do Brasil, do qual destacamos o seguinte trecho:

"... contra esse gigante que é o imperialismo norte-americano, que explora os povos dos países subdesenvolvidos, enriquecendo às custas de rios de sangue do povo trabalhador; contra esse gigante, temos o nacionalismo que dia a dia está mais firme pela consciência que o povo vai adquirindo e, muito em breve esse gigante estará atacado de paralisia e enxaqueca."

Anexo 3 — Resoluções de nucleação de escolas — Diário oficial de São Paulo 30/03/1985

8

D. O. E.; Sec. 1, São Paulo, 05/10/60, sábado, 30 mar. 1985

Objeto — Instalação de 2 Equipamentos Xerox Modelo 1035...
Prazo — Até 31-12-85.
Valor — Cr\$ 13.176.914.
Recursos — Orçamentários — Categoria de Programação 04.1.101.2539 — Código de Despesa 3.1.3.2.9.9.
Data de assinatura — 26 de maio de 1985.

COORDENADORIA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA INTEGRAL

Portaria CATI 6, de 28-8-85
O Coordenador da CATI, nos termos da alínea "f)" do inciso I, do artigo 12º, do Decreto 17.913, de 30-10-81, decide:
Artigo 1º — É fixado o preço de Cr\$ 194 por quilograma de algodão em semente recebida pelo Serviço de Beneficiamento de Algodão em semente proveniente de Campos de Cooperações de Sementes Básicas e Certificadas, executorado pelo Serviço de Produção de Sementes de Algodão, através da Seção Técnica de Beneficiamento de Algodão.
Artigo 2º — O preço referido no artigo anterior deverá ser recolhido pelo cooperador no prazo máximo de 10 dias, contados a partir da data de comunicação do termo de beneficiamento de cada lote.
Artigo 3º — Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições contrárias.

Despachos do Coordenador
De 21-3-85.
Homologando a adjudicação referente à Tomada de Preços 4-85, constante do PSA 203.161-85.

De 27-3-85.
Homologando a adjudicação referente à Tomada de Preços 2-85, constante do PSA 203.160-85.

De 27-3-85.
Homologando a adjudicação referente à Tomada de Preços 5-85, constante do PSA 203.162-85.

Julgamento de Licitação
PSAA 203.216-85 — Tomada de Preços 6-85 — Aquisição de reatores de partida rápida — Adjudicatária — Norel Eletrônica Ltda., os itens 1 e 2, por estar material que realmente atende ao solicitado em edital, dentro das especificações técnicas e às finalidades destinadas.

DEPARTAMENTO DE SEMENTES, MUDAS E MATRIZES
Julgamento de Licitação
Adjudicando e homologando a Tomada de Preços 011-85 — Aquisição de tela para confinamento de algodão em pluma, conforme consta do Proc. SAA 210.795-82, à firma Ober S/A Oscar Berggren Ind. e Com., por ser a única a cota, atender às exigências do Edital, bem como aos interesses da Administração.

Centro de Produção de Sementes
Resumo de Termos de Contratos
Proc. SAA 210.317-84.
Autorização — Diretor do Centro de Produção de Sementes do Departamento de Sementes, Mudas e Matrizes — CATI.
Contratado — Ernesto Petracelli.
Natureza — Rescisão de Contrato de compra e venda a contento de sementes de Arroz.
Motivo — As sementes não atingiram os padrões exigidos.
Assinatura — 28-3-85.
Proc. SAA 210.319-84.
Autorização — Diretor do Centro de Produção de Sementes do Departamento de Sementes, Mudas e Matrizes — CATI.
Contratado — Luiz de Martin Neto.
Natureza — Rescisão de Contrato de compra e venda a contento de sementes de Arroz.
Motivo — As sementes não atingiram os padrões exigidos.
Assinatura — 28-3-85.

Proc. SAA 210.323-84.
Autorização — Diretor do Centro de Produção de Sementes do Departamento de Sementes, Mudas e Matrizes — CATI.
Contratado — Waldir Gonçalves de Souza.
Natureza — Rescisão de Contrato de compra e venda a contento de sementes de Arroz.
Motivo — As sementes não atingiram os padrões exigidos.
Assinatura — 28-3-85.

Proc. SAA 210.324-84.
Autorização — Diretor do Centro de Produção de Sementes do Departamento de Sementes, Mudas e Matrizes — CATI.
Contratado — Onório José Ramalho.
Natureza — Rescisão de Contrato de compra e venda a contento de sementes de Arroz.
Motivo — As sementes não atingiram os padrões exigidos.
Assinatura — 28-3-85.

Proc. SAA 210.639-84.
Autorização — Diretor do Centro de Produção de Sementes do Departamento de Sementes, Mudas e Matrizes — CATI.
Contratado — José Piva.
Natureza — Rescisão de Contrato de compra e venda a contento de sementes de Arroz.
Motivo — Isolamento inadequado, ocasionando o campo fora dos padrões exigidos.
Assinatura — 28-3-85.

Resumo de Termo de Contrato
Contratante — Coordenadoria de Assistência Técnica Integral.
Objeto — Fomento de sementes, produzidas em Campos de Cooperações, no Ano Agrícola 1984-85.
Vigência — 13.02.85 — Elemento Econômico 3.1.3.2.50, do orçamento de 1985.
Vigência — 1 ano a partir da data da assinatura.
Sementes — Contratos — Valores
Algodão — Kiyoshi Egashira — Cr\$ 32.400.000
Milho Híbrido — Célio Marcos Tomazinho — Cr\$ 40.800.000.
Soja — Carlos Cirino — Cr\$ 16.700.000.

Educação

Secretário
Paulo Renato Costa Souza

GABINETE DO SECRETÁRIO

Resolução SE, de 29-3-85
5º — Dispõe sobre a reestruturação da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo e dá outras providências.

O Secretário da Educação, em fundamento no Decreto 7.400/75, resolve:

Artigo 1º — Adotar as seguintes medidas para reestruturação da Rede Oficial de Ensino no Estado de São Paulo:

DE DE LINS — Município de Guechima — Desdobrar, a partir de 1.º-2-85, a EEPG(A) João Leonel Berbel em EEPG (B) Bairro Santa América, provida por Maria Elza Francisco da Silva Timó, RG 2.746.789; EEPG(D), Bairro Santa América, provida por Milda Tricário, RG 4.763.520; EEPG (E) Bairro Santa América, provida por Adriana Moraes Ferra, RG 6.878.888 e ficando extinta 01 classe de 1.º a 4.º séries, que ficam incorporadas.

Município de Pirajui — Desdobrar, a partir de 1.º-2-85, a EEPG(A) Dr. Pedro da Rocha Braca em EEPG(F) Fazenda Santa Maria, provida por Carmen Silva Rodrigues Silva, RG 5.416.482; EEPG(G) Fazenda Santa Maria, provida por Dolores Lopes Leal, RG 6.015.036; EEPG(H) Fazenda Santa Maria, provida por Mercedes de

Souza Guimarães, RG 6.199.207 e ficando extinta 01 classe de 1.º a 4.º séries, provida por Maria Tereza Trieppe Lora, RG 5.845.953 (Proc. 837.33 DRE/Bo).

Artigo 2º — Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.
58 — Dispõe sobre a reestruturação da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo e dá outras providências.

O Secretário da Educação, em fundamento no Decreto 7.400/75, resolve:
Artigo 1º — Adotar as seguintes medidas para reestruturação da Rede Oficial de Ensino da Divisão Regional de Ensino de Presidente Prudente:

Transformar a partir das datas abaixo mencionadas, as seguintes EEPGs:
DE DE DRACENA — Município de Dracena — a partir de 31-1-85 a EEPG José Cetraria em EEPG (Grupada) José Cetraria.
DE DE PRESIDENTE PRUDENTE — Município de Presidente Prudente — a partir de 31-1-85 a EEPG Prof. Hugo Micheli em EEPG

a partir de 31-1-85 a EEPG Pe. Emílio Becker em EEPG DE DE PRESIDENTE PRUDENTE — Município de Presidente Epitácio a partir de 31-1-85 a EEPG 18 de Junho em EEPG José Amador em EEPG:

DE DE RANCIANHIA — Município de Ranciania a partir de 31-1-85 a EEPG Dum Antonio José dos Santos em EEPG DE DE SANTO ANATÔNIO — Município de Mirante do Paranaguá a partir de 31-1-85 a EEPG Prof. Zuleika Raposo em EEPG:

Instalar a partir das datas a seguir mencionadas, as seguintes EEPGs:
DE DE DRACENA — Município de Dracena — a partir de 14-2-85, a EEPG (A) Prof. Moacir Simião, criada pelo Decreto 23.246/85, publicado no D. O. de 1.º-2-85, para funcionar à Rua Bezerra de Menezes, 236, Bairro Metrópole, município de Dracena, com 4 classes de 1.º a 4.º séries, das quais 1 classe é incorporada, 4 classes de 1.º a 4.º séries da EEPGSG "Eng.º Isaac Pereira Garcia", sendo 2 providas por Elizabeth Hovollato de Castro, RG 7.535.311 e Ivoneite Ribeiro Selen, RG 2.477.352 e 2 que constituem Jornada Integral de Trabalho Docente.

DE DE PRESIDENTE VENEZUELA — Município de Teodoro Sampaio — a partir de 1.º-2-85, a EEPG da Gleba XV de Novembro, criada pelo Decreto 23.246/85, publicada no D. O. de 1.º-2-85, de fevereiro de 1985, para funcionar no Centro da Gleba XV de Novembro, Distrito de Euclides da Cunha Paulista, com 12 classes de 1.º a 4.º séries, que ficam criadas.

DE DE RANCIANHIA — Município de Ranciania — a partir de 18-2-85, a EEPG (A) da Fazenda Bandeirantes, criada pelo Decreto 23.274, publicado no D. O. de 16-2-85, para funcionar na Fazenda Bandeirantes, com 4 classes de 1.º a 4.º séries, que correspondem às classes das seguintes escolas: 40-306 — EEPG (B) Bairro Barro Preto, provida por Neusa Sariko Ogundo Guibken, RG 2.028.319; 407-355 — EEPG (B) Fazenda Bandeirantes, provida por Terecinha Marques Reis, RG 3.830.055; 40-422 EEPG (D) Fazenda Orani, provida por Vera Lúcia Casaldi dos Santos, RG 5.737.570 e 407-240 — EEPG (B) Sítio São Joaquim, provida por Maria Bessonni Morari, RG 6.928.023, que a ficam incorporadas.

Município de Iepé — a partir de 18-2-85, a EEPG (A) da Fazenda Capim, em Iepé, criada pelo Decreto 23.274, publicado em 16-2-85, para funcionar na Fazenda Capim, com classes de 1.º a 4.º séries que correspondem às classes das seguintes escolas: 406-636 — EEPG (B) da Capim, provida por Hércilia Decastilho Pires, RG 4.279.405; 406-635 — EEPG (B) da Capim, provida por Terecinha Guedes Quintel, RG 5.094.159; 511-823 — EEPG (B) da Água dos Patinhos, provida por Maria Alves da Silva Ruela, RG 5.568.430 e 406-632 — EEPG (B) da Olaria Capim, provida por Odete Juliano, RG 4.853.493, que a ficam incorporadas. (Proc. 1320-85 DRE/PP)

59 — Dispõe sobre a reestruturação da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo e dá outras providências.

O Secretário da Educação, em fundamento no Decreto 7.400/75, resolve:
Artigo 1º — Adotar as seguintes medidas para reestruturação da Rede Oficial de ensino no DRE do Itoró:

DE DE CARAGUATUBA — Município de Itoró — Instalar, a partir de 1.º-2-85, a EEPG do Bairro da Armação, criada pelo Decreto 23.246/85, para funcionar à Rodovia Jânio da Silva Quadros, s/nº — Bairro da Armação, com 4 classes de 1.º a 4.º séries, mediante a incorporação da EEPG (A) do Bairro da Armação, com 4 classes de 1.º a 4.º séries, providas pelos Professores: América Aparecida Carrasco Vieira, RG 5.400.804, em Jornada Parcial de Trabalho Docente e Bertia Maria Northrup, RG 4.837.076, em Jornada Parcial de Trabalho Docente e pela Prof.ª Mafalda Sbordoni, RG 5.622.948 em Jornada Integral de Trabalho Docente.

Transformar a partir de 1.º-2-85, a EEPG Prof.ª Anna Leite Julião Torres, em EEPGSG. Prof.ª Anna Leite Julião Torres.

Desdobrar, a partir de 13-2-85, a EEPG (Grupada) Prof.ª Leonilda Alves da Cruz Valle, em EEPGSG (Isolada) Prof.ª Leonilda Alves da Cruz Valle, provida pela Prof.ª Maria Inês Lazare Nogueira, RG 8.320.877; EEPG (Isolada) Bairro do Curral, provida pela Prof.ª Geórgina de Oliveira Senne, RG 8.098.657 e EEPG (Isolada) Bairro do Curral, presente e vaga, ficando extinta 1 classe de 1.º a 4.º séries.

Município de Ubatuba — Transformar a partir de 1-2-85, a EEPG Prof.ª Antonia Ferreira de Paula, em EEPGSG de Penúbe, EEPG do Bairro do Bananal, presente e vaga, ficando extinta 2 classes de 1.º a 4.º séries.

Município de Santos — Distrito de Bertonga — Instalar, a partir de 1-2-85, a EEPG (A) Dr. Dino Bueno, criada pelo Decreto n.º 23.246 de 31-01, publicado em 1-2-85, localizada à Avenida Tomé de Souza, 12, Centro, com 4 classes de 1.º a 4.º séries, que ficam criadas.

Delegacia de Ensino de Santos — Município de Santos — Transformar, a partir de 1-2-85, as seguintes Unidades: EEPG Marquês de São Vicente, em EEPGSG Marquês de São Vicente; EEPG Prof.ª Alzira Martins Licht, em EEPGSG Prof.ª Alzira Martins Licht; EEPG Visconde de São Leopoldo, em EEPGSG Visconde de São Leopoldo.

Delegacia de Ensino de São Vicente, Município de Itanhaém — Transformar, a partir de 1-2-85 a EEPG Dagoberto Nogueira da Fonseca, em EEPGSG Dagoberto Nogueira da Fonseca.

Município de Penúbe. Transformar, a partir de 1-2-85, as seguintes Unidades: EEPGSG Penúbe em EEPGSG de Penúbe; EEPG do Bairro dos Prados em EEPGSG do Bairro dos Prados.

Desdobrar, a partir de 13-2-85, a EEPG (Grupada) do Bairro do Bananal em EEPG (Isolada) Bairro do Bananal e EEPG (Isolada) Bairro do Bananal, presente e vaga, ficando extinta 2 classes de 1.º a 4.º séries.

Município de Praia Grande. Instalar, a partir de 1-2-85, a EEPG do Conjunto Samambaua Unida pelo Decreto 23.246 de 31-01, publicado em 1-2-85, localizada à Rua Cinco, s/nº, Bairro Conjunto Samambaua, com 06 classes de 1.º a 4.º séries, que ficam criadas.

Transformar, a partir de 1-2-85, as seguintes Unidades: EEPG Prof.ª Laudelino Fernandes dos Santos, em EEPGSG Prof.ª Laudelino Fernandes dos Santos; EEPGSG Contorno Samambaua I, em EEPGSG Contorno Samambaua I.

Município de São Vicente. Transformar, a partir de 1-2-85, as seguintes Unidades: EEPGSG Prof.ª Albino Luiz Caldas, em EEPGSG Professor Albino Luiz Caldas; EEPG Prof.ª Zena de Castro Bualdo, em EEPGSG Prof.ª Zena de Castro Bualdo; EEPGSG Marim Afonso, em EEPGSG Marim Afonso.

Artigo 2º — Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação. (Proc. 0122/73/85)

60 — Dispõe sobre a reestruturação da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo e dá outras providências.
O Secretário da Educação, em fundamento no Decreto 7.400 de 16 de dezembro de 1975, resolve:

Artigo 1º — Adotar as seguintes medidas para reestruturação da Rede Oficial de Ensino da Divisão Regional de Ensino de Ribeirão Preto:

Delegacia de Ensino de Aratajuara — Município de Aratajuara Instalar a partir de 1.º-2-85

A EEPG de Aratajuara, criada pelo Decreto 23.246/85, à Rua Domingos Paulo Real, s/nº, no Núcleo Residencial Volante Opac, com 10 classes de 1.º a 4.º séries, que ficam criadas.

A EEPG da Vila Yamada, criada pelo Decreto 23.246/85, à Rua Imaculada Conceição, s/nº, na Vila Yamada, com 8 classes de 1.º a 4.º séries, que ficam criadas.

A EEPG do Jardim Pinheiros, criada pelo Decreto 23.246/85, à Rua Chico Pinto Torres, s/nº, no Jardim Pinheiros, Distrito de Vila Xavier, com 12 classes de 1.º a 4.º séries, que ficam criadas.

Transformar a partir de 1.º-2-85

A EEPG Prof. Victor Lacroix em EEPGSG Prof. Victor Lacroix Município de Santa Lúcia

Transformar a partir de 14-3-85

A EEPGSG Bem de Abreu em EEPG Bem de Abreu. Delegacia de Ensino de Barretos — Município de Barretos

A partir de 4-2-85, instalar

A EEPG (A) do Bairro São Francisco, criada pelo Decreto 23.246/85, à Avenida São Francisco, s/nº, Bairro São Francisco, com 5 classes de 1.º a 4.º séries das quais 1 fica criada e 4 mediante a incorporação das seguintes escolas isoladas: 516-570 — EEPG (A) Bairro São Francisco, provida por Maria Aparecida Carvalho Santos, RG 5.133.664; 516-582 — EEPG (D) Bairro São Francisco, provida por Flávia Cristina Vieira de Carvalho, RG 5.599.908; 516-594 — EEPG (B) Bairro São Francisco, provida por Mara Sílvia de Barros Oliveira, RG 5.599.869; e 516-600 — EEPG (D) Bairro São Francisco, provida por Neusa Maria Pita Alves, RG 8.019.709.

Município de Colina — Instalar a partir de 1.º-2-85

A EEPG Prof.ª Dary Sílveira Vaz, criada pelo Decreto 23.246/85, à Rua João Silveira, s/nº, Bairro São Sebastião, com 7 classes de 1.º a 4.º séries, mediante a incorporação da EEPG (A) Prof.ª Dary Sílveira Vaz, com 7 classes de 1.º a 4.º séries, sendo 1 presente e vaga, 4 providas por Maria Inês Jardim Duarte, RG 4.742.042; Hélio Maria Filomeno Ikema, RG 6.382.658; Maria Guiomar Filomeno do Nascimento, RG 4.742.064; Dávia Cintra Batista, RG 4.740.316 e Betina de Souza Specht Carmelini, RG 4.097.139 e 2 que constituem Jornada Integral de Trabalho Docente.

Delegacia de Ensino de Bebedouro — Município de Bebedouro Instalar a partir de 1.º-2-85

A EEPG (A) do Bairro Alvorada, criada pelo Decreto 23.246/85, à Alameda Quatro, s/nº, Bairro Jardim Alvorada, com 4 classes de 1.º a 4.º séries, que ficam criadas.

Transformar a partir de 1-2-85

A EEPG Abílio Alves Marques em EEPGSG Abílio Alves Marques

Delegacia de Ensino de Franca — Município de Alinópolis Instalar a partir de 1.º-2-85

A EEPG Padre Geraldo Trossel, criada pelo Decreto 23.246/85, à Rua Alagos, 248, com 12 classes de 1.º a 4.º séries, das quais 5 ficam criadas, e mediante a incorporação da EEPG (A) Padre Trossel, com 7 classes de 1.º a 4.º séries, sendo 1 presente e vaga, 4 providas por Laura Santini Fernandes Costa, RG 4.774.631; Maria Esther Rezendes, RG 4.769.508; Maria Angela Piresueli Coll, RG 4.722.213 e Veri Ciarelletti Ferrero, RG 5.319.076 e 2 que constituem Jornada Integral de Trabalho Docente.

Município de Batavia Instalar a partir de 1.º-2-85

A EEPG Padre Benito de Uliarte Ebrastrin, criada pelo Decreto 23.246/85, à Avenida das Amóinhas, 229, Núcleo Habitação Dr. Alino Arantes, com 7 classes de 1.º a 4.º séries, mediante a incorporação da EEPG (A) Padre Benito de Uliarte Ebrastrin, com 7 classes de 1.º a 4.º séries, sendo 2 providas por Terecinha Maria de Figueiredo Moura, RG 4.746.014 e Maria Aparecida Laves, RG 4.721.752, 1 presente e vaga e 4 que constituem Jornada Integral de Trabalho Docente.

Município de Franca — Instalar a partir de 1-2-85.

A EEPG da Vila Santa Teresinha, criada pelo Decreto 23.246-85, localizada à Rua Frei Agostinho de Jesus, 569, Vila Santa Teresinha, com 16 classes de 1.º a 4.º séries, das quais 12 ficam criadas e 4 que correspondem a classes da EEPG Dr. Orlin Luz, sendo 2 providas por Orlando Benedito Espanhol, RG 4.709.355; Manoel Lourenço Negro de Oliveira, RG 10.316.777 e 2 que constituem Jornada Integral de Trabalho Docente, que a ficam incorporadas.

A EEPG do Parque Progresso, criada pelo Decreto 23.246-85, à Rua Padre Alonso de Carvalho, 2300, no Parque Progresso, com 8 classes de 1.º a 4.º séries, das quais 6 ficam criadas e 2 que correspondem a classes da EEPG Prof. Pedro Nunes Rocha, providas por Beatriz de Aguiar, RG 4.810.708 e Idina Manóvian Albuquerque, RG 3.199.135, que a ficam incorporadas.

A EEPG do Jardim Brasília, criada pelo Decreto 23.246-85, à Rua Porto Velho, 1851, no Jardim Brasília, com 10 classes de 1.º a 4.º séries, das quais 4 ficam criadas, e mediante a incorporação da EEPG (A) do Jardim Brasília, com 6 classes de 1.º a 4.º séries, providas por Zoraida Serrano Idalgo, RG 3.168.612; Gilda Santuza Couto, RG 4.524.240; Edna Maria de Freitas Pimenta, RG 4.599.305; Olina Sebastiana Barcellos Motta, RG 3.057.339; Isabel Anelino Teixeira Lemos, RG 5.057.391; e Maria Antonieta de Menezes Mellini, RG 4.898.297.

Transformar a partir de 1-2-85 a EEPG Dr. Jélio Cardoso, em EEPGSG Dr. Jélio Cardoso.

Município de Itirapuí — Instalar a partir de 1-2-85. A EEPG (A) de Itirapuí, criada pelo Decreto 23.246-85, à Rua Coronel Mesias Rosa, s/nº, com 4 classes de 1.º a 4.º séries, que correspondem a classes da EEPGSG Prof. Henrique Leopoldo, sendo 2 providas por Ana de Sousa Teles Faria do Nascimento, RG 5.018.837 e Nair Aquila Martins Alves, RG 5.214.901 e 2 que constituem Jornada Integral de Trabalho Docente, que a ficam incorporadas.

Município de Pedregulho — Instalar a partir de 1-2-85 a EEPG de Pedregulho, criada pelo Decreto 23.246-85, localizada à Rua Frei Alexandre Gonçalves, 270, com 8 classes de 1.º a 4.º séries, das quais 3 ficam criadas, e mediante a incorporação da EEPG (A) de Pedregulho, com 5 classes de 1.º a 4.º séries, sendo 4 providas por Cleide de Paula Rezende da Rocha, RG 3.157.303; Wilma Gomardzo Bueno, RG 4.48.399; Maria José Leite Munhoz, RG 4.820.959 e Neusa Maria de Sousa Rodrigues, RG 5.615.928 e 1 que constituem Jornada Integral de Trabalho Docente.

Município de Ribeira — Instalar a partir de 1-2-85 a EEPG (A) de Ribeira, criada pelo Decreto n.º 23.246-85, à Rua Barão de Itaipava, 390, com 4 classes de 1.º a 4.º séries, que correspondem a classes da EEPGSG Prof.ª Henriqueta Rivera Miranda, todas constituindo Jornada Integral de Trabalho Docente, que e ficam incorporadas.

Município de Aramina — Instalar a partir de 1-2-85 a EEPG de Aramina, criada pelo Decreto 23.246-85, à Rua Padre Abel, 147, Bairro Vila Nova, com 5 classes de 1.º a 4.º séries, das quais 1 fica criada, e mediante a incorporação da EEPG (A) da Aramina, com 4 classes de 1.º a 4.º séries, sendo 2 providas por Nelly Mattar Colmanetti, RG 4.740.129 e Eunice de Souza Queiroz, RG 3.125.262, 2 que constituem Jornada Integral de Trabalho Docente e 1 classe de Freixo-Escola provida por Eunice Marjoly Sant'Anna, RG 8.388.856.

Município de Buscrava — Instalar a partir de 1-2-85 a EEPG (A) de Buscrava, criada pelo Decreto 23.246-85, à Rua Joaquim Francisco Menezes, s/nº, no Conjunto Habitação João Abbad de Souza, com 5 classes de 1.º a 4.º séries, que ficam criadas.

Delegacia de Ensino de Jaboticabal

Município de Guaratuba — Instalar a partir de 16-2-85 a EEPG Prof.ª Afreda Rodin de Moura, criada pelo Decreto 23.246-85, à Rua Francisco Velloz, 311, com 8 classes de 1.º a 4.º séries, das quais 2 ficam criadas, e mediante a incorporação da EEPG (A) Prof.ª Afreda Rodin de Moura, com 6 classes de 1.º a 4.º séries, sendo 3 providas por Célia Ângelo Botelho, RG 3.104.509; Wanda Niero, RG 2.467.185 e