



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINA MORAES GIMENES

**RESGATE HISTÓRICO DAS ESCOLAS RURAIS EM
SÃO JOÃO DA BOA VISTA - SP**

SÃO CARLOS
2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINA MORAES GIMENES

**RESGATE HISTÓRICO DAS ESCOLAS RURAIS EM
SÃO JOÃO DA BOA VISTA – SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos para conclusão do mestrado.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Nível: Mestrado.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra.

SÃO CARLOS
2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

G491rh

Gimenes, Carolina Moraes.

Resgate histórico das escolas rurais em São João da Boa Vista - SP / Carolina Moraes Gimenes. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
185 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Educação rural. 2. Educação no campo. 3. São João da Boa Vista. I. Título.

CDD: 370.19346 (20ª)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de
Carolina Moraes Gimenes

São Carlos 27/02/2014

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cândida de Oliveira Costa

Dedico esse trabalho aos meus pais, Manoel Gimenes e Rosa Gimenes e a todos os profissionais que acreditam na importância e na necessidade de uma educação única e igualitária na formação omnilateral do ser humano.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais Manoel e Rosa pela confiança, pelo apoio, pela força, pelo amor, pela dedicação, pelas orações, pelas horas perdidas de sono as quais passaram ao meu lado, pelas viagens na madrugada, pelos bilhetinhos de incentivo e também por acreditarem em mim mesmo quando eu não acreditava.

À minha irmã, Fabiana, por me incentivar e acreditar que seria possível, por sempre dizer que estava orgulhosa de mim, por estar comigo, por dividir comigo os medos, inseguranças, prazos, disciplinas, viagens na madrugada com o papai, pedágios, incertezas e até as crises.

À minha grande família: vovozinha e vovozinho pelas orações, pela preocupação, por entenderem minha ausência e acreditarem em mim; pelas tias, tios, primos, primas e “agregados” por estarem sempre por perto apoiando e incentivando.

À D. Elmiza diretora e amiga, por todo o apoio, incentivo e força, por me instigar a buscar mais e querer o crescimento e por acreditar na minha capacidade. Por estar sempre por perto pronta para me abraçar, aconselhar e mimar.

À minhas amigas de trabalho, Paty, Rita, Lucília, Lucia, Sirlene, Gaby, Cris, Sandra, Jane pelo carinho, compreensão e pela grande ajuda, sempre com paciência pra me escutar e pra me fazer acreditar nos momentos difíceis e de dúvida.

Às amigas que estiveram sempre comigo, acreditando nos meus sonhos, pela força nos momentos de insegurança, pelas sacudidas necessárias, pelas orações, pelos passeios onde muitas vezes tinham que emprestar os ouvidos e escutar com entusiasmo sobre meu trabalho, pelo carinho e dedicação, por entenderem minha falta de tempo e de dedicação, por até lerem e corrigirem meu texto, por fazerem “mágica” pra diminuir os efeitos do stress, por me verem chorar e literalmente chorarem comigo, por simplesmente estarem ao meu lado, por todas as palavras de força, e cada uma sabe a sua importância Jozelane (Jô), Juliana (Nana), Aline, Paty, Julia e Larissa.

Aos meus amigos e colegas de curso, grandes companheiros de aulas, de piquenique no corredor, de madrugadas estudando, de fugas para passeios. Agradeço a todos

os colegas que participaram dessa fase comigo, mas, em especial aos que tive a possibilidade de conhecer melhor e dividir muitas emoções Joelma, Tati, Debora, Dani, Consuelo e Zeh.

A todos os companheiros do GEPEC, pela cumplicidade, ajuda e amizade por estarem sempre por perto, em especial: Adriana, Julia, Jaqueline, Miriam, Samila, Monica, Ana Flavia.

A todos os professores que fizeram parte dessa formação, que se dedicaram e apoiaram meu crescimento. Ao professor Nelito por estar sempre presente.

Ao Professor Luiz Bezerra Neto que desde o início esteve sempre presente, participando de todas as etapas, direcionando e apontando caminhos, por acreditar em mim, por me permitir fazer parte desse grupo.

À Professora Maria Cândida Oliveira, por estar presente nessa conquista, por me fazer acreditar na possibilidade do mestrado quando isso ainda era um sonho, por estar sempre pronta a ajudar. Pela amizade, carinho e direcionamento sempre.

À minha orientadora Professora Maria Cristina Bezerra, Cris, por todo o carinho, por todos os direcionamentos e apontamentos, por acreditar na minha capacidade, por me deixar crescer sozinha e chegar sozinha as minhas conclusões, pelas tantas leituras indicadas, pelas muitas orientações, pela paciência diante da minha teimosia, pelo abraço sempre apertado e por se fazer especial.

À Diretora da EMEB Genoefa Pan Bernardo Silvana da Silva Eloy pela sua grande ajuda e disponibilidade.

A todas as famílias dos alunos das duas escolas rurais de São João da Boa Vista.

Por fim, a todos que não citei, mas que de alguma maneira estiveram por perto me ajudando, me passando dados e informações importantes, me apoiando.

RESUMO

O presente texto tem como objetivo apresentar e analisar fragmentos da história da educação rural no município de São João da Boa Vista, interior do estado de São Paulo. Tomando como referência o princípio da totalidade, o trabalho traz alguns apontamentos sobre a educação no país e no estado de São Paulo, para então analisar a educação rural em São João da Boa Vista. Para isso, num primeiro momento, parte do levantamento bibliográfico, análise de leis, anuários de ensino do estado de São Paulo, outros documentos oficiais e até registros escolares oficiais e extraoficiais incluindo ainda a aplicação de questionário, que possibilitou a observação da realidade atual das escolas localizadas na zona rural de São João da Boa Vista e o conhecimento do perfil dos alunos e das suas famílias. É pautado pela observação e análise desses dados que o trabalho aponta a uma queda significativa no número de escolas rurais no o município, demonstrando como a política de fechamento dessas escolas decorre de inúmeros fatores, que ultrapassam a vontade individual de permanecer ou não no campo. Por fim, apresenta algumas das possíveis causas e fatores responsáveis por desenhar o atual cenário da educação rural sanjoanense.

Palavras Chave: Educação. Educação rural. Educação no campo. São João da Boa Vista.

ABSTRACT

This paper aims to present and analyze fragments of the history of rural education in São João da Boa Vista, in the state of São Paulo. Referring to the principle of totality, the work brings some notes on education in the country and in the state of São Paulo, then to analyze rural education in São João da Boa Vista. For this, at first, part of the literature survey, analysis of laws, annuals teaching the state of São Paulo, and other official documents to official school records and still unofficial including questionnaires, which allowed the observation of the current reality of schools located in the countryside of São João da Boa Vista and knowledge of the profile of the students and their families. It is guided by observation and analysis of these data that the study points to a significant drop in the number of rural schools in the county, showing how the policy of closing these schools stem from numerous factors beyond the individual will remain in the field or not . Finally, it presents some of the possible causes and factors responsible for drawing the current scenario of rural education sanjoanense.

Keywords: Education. Rural Education. Education in the field. São João da Boa Vista.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|-----|
| Imagem 1 – Limites e municípios vizinhos de São João da Boa Vista..... | 28 |
| Imagem 2 - Valor da produção dos três principais produtos, por ERD Estado de São Paulo, 2012 | 34 |
| Imagem 3 - Gráfico dos empregos formais de São João da Boa Vista modificado pela autora..... | 35 |
| Imagem 4 - Mapa das escolas do 21º Distrito, sede Casa Branca, 1926..... | 57 |
| Imagem 5 - Mapa das escolas do 21º Distrito, sede Casa Branca, 1926 modificado pela autora..... | 59 |
| Imagem 6 - Mapa da região Escolar de Campinas, 1936..... | 75 |
| Imagem 7 - Mapa da região Escolar de Campinas, 1936..... | 75 |
| Imagem 8- Vista atual da fazenda São Pedro | 97 |
| Imagem 9 - Sala de aula EMEB “Pedro Vaz de Lima” | 100 |
| Imagem 10 - Vista da EMEB “Genoefa Pan Bernardo” | 104 |
| Imagem 11 - Prédio antigo da EMEB “Genoefa Pan Bernardo” | 105 |
| Imagem 12 - Vista do fundo da EMEB “Genoefa Pan Bernardo” | 107 |
| Imagem 13 - Gráfico das atividades realizadas pelos pais – profissão..... | 112 |
| Imagem 14 - Gráfico da renda média das famílias..... | 113 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| TABELA 1 - População do município de São João da Boa Vista | 37 |
| TABELA 2 - Escolas do município de São João da Boa Vista em 1926 | 58 |
| TABELA 3 - Escolas de São João da Boa Vista em 1937 | 74 |
| TABELA 4 - Escolas do município de São João da Boa Vista em 1976 | 84 |
| TABELA 5 - Escolas rurais do município de São João da Boa Vista existentes antes de 1995 e em 1995 | 93 |
| TABELA 6 - Escolas rurais do município de São João da Boa Vista existentes de 1995 a 1997 | 94 |
| TABELA 7 - Escolas rurais do município de São João da Boa Vista existentes de 1998 a 2000 | 95 |
| TABELA 8 - Escolas rurais do município de São João da Boa Vista existentes de 2001 a 2013 | 95 |
| TABELA 9 - Distribuição de alunos da EMEB “Pedro Vaz de Lima” em 2012..... | 100 |
| TABELA 10- Distribuição de alunos da EMEB “Genoefa Pan Bernardo” em 2012. | 107 |
| TABELA 11- Número de transferências da EMEB “Pedro Vaz de Lima” | 111 |
| TABELA 12 - Núcleos Habitacionais de São João da Boa Vista | 132 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCAR – Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

BNH – Banco Nacional de Habitação

CATI – Coordenadoria de Assistência Técnica Integral

CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação de Populações Rurais

CECAP – Caixa Estadual de casas para o Povo

CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal

CDHU – Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo

CDM – Central de Atendimento Secretaria da Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CFESP - Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional

CNE – Campanha Nacional de Educação

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

COHAB – Companhias de Habitação Popular

EDR – Escritório de Desenvolvimento Rural

EEPG – Escola Estadual de Primeiro Grau

EEPGR – Escola Estadual de Primeiro Grau Rural

EMEB – Escola Municipal de Educação Básica

EMEI – Escola Municipal de Ensino Infantil

ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FCP – Fundação da Casa Popular

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDESP – Fundo de Desenvolvimento da Educação em São Paulo

GDAE – Gestão Dinâmica de Administração Escolar

GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação do Campo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho

IEA – Instituto de Economia Agrícola

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LUPA – Levantamento de Unidades de Produção Agrícola

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OEA – Organização dos Estados Americanos

PAEB – Professor de Apoio a Educação Básica

PAIH – Plano de Ação Imediata para a Habitação

PEA – Programa Escola Ativa

PSEC – Plano Setorial de Educação e Cultura

Pnate – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PNH – Programa Nacional de Habitação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PRODESP – Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo

SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

SEI – Sistema de Educação Integral

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UH – Unidade Habitacional

UnB – Universidade de Brasília

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1 – O MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DA BOA VISTA..... | 28 |
| 2 – A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL, NO ESTADO DE SÃO PAULO E EM SÃO JOÃO DA BOA VISTA | 38 |
| 2.1 – Educação do Campo | 88 |
| 3 –ESCOLAS RURAIS DE SÃO JOÃO DA BOA VISTA NAS ÚLTIMAS DÉCADAS E ATUALMENTE, 2013. | 92 |
| 3.1 – EMEB Pedro Vaz de Lima | 96 |
| 3.1.1 – Histórico da Fazenda São Pedro | 97 |
| 3.1.2 – Dados de funcionamento da EMEB..... | 99 |
| 3.1.3 – Perfil sócio econômico dos alunos da EMEB “Pedro Vaz de Lima” | 102 |
| 3.2 – EMEB “Genoefa Pan Bernardo” | 104 |
| 3.2.1 – Histórico..... | 104 |
| 3.2.2 –Dados de funcionamento da EMEB..... | 106 |
| 3.2.3 – Perfil sócio econômico dos alunos da EMEB “Genoefa Pan Bernardo” | 109 |
| 3.3 – Semelhanças e diferenças existentes entre as duas escolas no campo de São João da Boa Vista..... | 110 |
| 3.4 – Transporte dos alunos das escolas no campo..... | 114 |
| 3.5 – Realidade dos professores das escolas rurais..... | 117 |
| 3.6 – Parte pedagógica das escolas rurais de São João da Boa Vista | 120 |
| 4. FATORES IMPACTANTES SOBRE AS ESCOLAS RURAIS DE SÃO JOÃO DA BOA VISTA. | 123 |
| 4.1 – Mudanças na agricultura e agropecuária | 123 |
| 4.1.1 – Políticas Nacionais para Habitação | 128 |
| 4.2 – A municipalização | 133 |
| 4.3 – Nucleação /agrupamento..... | 137 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 139 |
| REFERÊNCIAS | 144 |
| APÊNDICES..... | 154 |
| ANEXOS | 178 |

INTRODUÇÃO

Meu interesse pela educação rural se iniciou há aproximadamente seis anos, quando ingressei como professora efetiva na rede pública da Prefeitura de São João da Boa Vista, em uma escola localizada na zona rural do município, a EMEB “Pedro Vaz de Lima”.

Foi no término de 2011 que, na escola, começamos a ouvir alguns rumores da existência de uma educação específica e diferenciada para as escolas do campo. A equipe da escola sempre trabalhou para que os alunos tivessem os mesmos direitos e a mesma educação de qualquer outra criança, independente de onde eles residissem. Por isso, essa educação diferenciada trazia preocupações. Desta forma, comecei a buscar informações sobre as propostas, iniciei minha pesquisa sobre a educação do/no campo, me deparei com um universo mais amplo e mais complexo do que imaginava, aumentando ainda mais meu interesse.

Junto ao esforço por uma educação de relevância social para os alunos de todas as escolas, estava presente também a grande vontade de retornar ao meio acadêmico. Conhecendo o GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação no campo e a UFSCar, constatei a existência de pesquisas sobre esse tema, com diferentes perspectivas referentes a educação oferecida para a população residente na zona rural.

Já, de volta à área acadêmica, no mestrado, era preciso decidir os rumos da pesquisa e após muitas reflexões, orientações, finalmente tínhamos nosso objeto: a educação rural em São João da Boa Vista – SP. A ideia era entender a realidade desta educação a partir de 1980, desvelando o trajeto percorrido por ela e compreendendo os acontecimentos até chegarmos à realidade atual dessa educação.

Durante as pesquisas iniciais, os dados encontrados referentes às escolas rurais do município, no ano de 1976, nos fizeram mudar a proposta da pesquisa, pois a quantidade de escolas rurais existentes naquele ano era de 61, contra as atuais 02 únicas escolas existentes no ano de 2012. O número elevado de unidades escolares em contraste com a realidade atual levou-nos às indagações: “o que aconteceu com essas escolas?”, “quais as possíveis justificativas para a diminuição de quantidade?”, “como esse número acabou reduzido para o total atual de 02 escolas situadas no campo?”. Essa pesquisa pretende não só revelar os dados atuais dessa educação, oferecida para a população do campo, trazendo dados das escolas

existentes atualmente, a partir de 2012 até 2013, como busca compreender o caminho até esse quadro atual, através de um levantamento histórico dos acontecimentos, leis, documentos sobre essa educação no Brasil, no estado de São Paulo e no município, durante o século XX e início do século XXI. Quer-se, ainda, apontar e discutir alguns dos possíveis fatores que acabaram influenciando o fechamento de tantas escolas rurais.

Para que a pesquisa fosse capaz de mostrar as possibilidades para a construção da realidade da educação rural de São João da Boa Vista, foi necessário o conhecimento da totalidade, a compreensão da educação rural inserida na educação em geral e, também, do município.

Cabe ressaltarmos a grande dificuldade encontrada durante a realização desta pesquisa, devido à escassez de dados, materiais e documentos, já que muitas dessas escolas rurais eram isoladas e pouco se tinha acesso a elas. Além disso, muitos dos documentos que poderiam demonstrar e explicar a trajetória da educação no campo de São João da Boa Vista acabaram perdidos -foram deixados para trás em mudanças de estabelecimentos e de gestão - ou até, queimados. Por esse motivo, a pesquisa guiou-se, inicialmente, por fatos e dados coletados a partir de entrevistas com pessoas ligadas à educação na época. Foram elas as responsáveis por indicar a existência de leis, documentos e dados que poderiam ser utilizados neste trabalho.

Para conhecer um pouco da educação no século XX buscamos, primeiramente, informações nos Anuários de Ensino do Estado de São Paulo¹(1908 a 1936), em documentos do Estado e em documentos do município. Em um segundo momento, voltamos nosso olhar para a atual situação e nos deparamos com um sério problema na classificação das escolas do campo: uma das escolas situada na zona urbana é considerada rural, uma vez que, o prédio em que se localiza também abriga outra unidade escolar, essa classificada como escola estadual urbana.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira – INEP (2011), São João da Boa Vista tem 3 escolas rurais:

- EMEB “Pedro Vaz de Lima”, localizada na Rodovia SP 342 Km 218, Estrada São João da Boa Vista/ Espírito Santo do Pinhal ;

¹ Durante o texto quando nos referirmos ao Anuário de Ensino do Estado de São Paulo usaremos o termo Anuário.

- EMEB “Genoefa Pan Bernardo”, localizada na Estrada Vicinal São João da Boa Vista/ Santo Antônio do Jardim;

- EMEB “Nicola Dotta”, bairro do Pedregulho, Largo da Igreja, s/n;

Nesta última foi que nos deparamos com a contradição – de manhã funciona a escola estadual com ensino do 6º ano do fundamental ao 3º ano do ensino médio; e no período da tarde funciona a EMEB que atende a educação infantil e a primeira etapa do fundamental. A primeira é de responsabilidade do estado e é classificada pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo como escola urbana. Já a segunda escola é de responsabilidade do município, e recebe a classificação de escola rural pelo Departamento Municipal de Educação.

Diante disso ficou-nos a indagação, como podem duas escolas que funcionam no mesmo endereço e que, provavelmente, atendem as mesmas famílias, já que uma dá sequência ao ensino oferecido pela outra, estarem classificadas de forma diferente?

Assim, para a continuidade dessa pesquisa fez-se necessário, além do levantamento e do conhecimento de discussões de diferentes autores sobre o tema, definirmos a classificação a ser adotada para delimitar ‘escolas rurais’ e ‘escolas urbanas’. Somente a partir dessa definição poderíamos decidir quais escolas seriam retratadas e estudadas neste trabalho. A escola estadual seria incluída em nosso estudo como sendo uma escola rural ou a escola municipal seria excluída, considerando-a uma escola urbana?

Diante desses questionamentos, sentimos necessidade de conhecermos e discutirmos sobre ‘o que é o rural’ e ‘o que é urbano’, e como é feita essa classificação por diferentes pesquisadores que se dedicam ao tema. Sabendo que o mesmo é gerador de discussões polêmicas, além de ser divisor de opiniões.

Muito se tem discutido quanto aos critérios para a classificação de rural e urbano, quanto às características utilizadas para essa classificação dos espaços, e também, quanto às relações existentes entre os dois, relações estas que estão sempre em movimento. Percebemos que definir o que é Urbano e o que é Rural não tem sido uma tarefa fácil, mas muitos pesquisadores têm buscado aprofundamento e entendimento sobre esse complexo tema.

Para definir, categorizar ou mesmo para compreender um pouco mais sobre o rural e o urbano foi preciso estar atento às relações estabelecidas entre os dois, tanto no passado como no presente, já que essas relações se modificaram e continuam se modificando.

Eduardo Paulon Girardi (2008, p. 3-5) em seu texto “O Rural e o Urbano: é possível uma tipologia?”, nos mostra a existência de duas principais abordagens teóricas do Rural-Urbano, a dicotomia e o *continuum*. Na abordagem da dicotomia o campo é oposto à cidade e existem alguns elementos como atividades econômicas, diferenças ambientais, população, densidade populacional e diferenças sociais que contribuem para essa classificação. No *continuum* há uma maior integração entre Rural e Urbano e não há uma distinção nítida. Dentro dessa abordagem há duas vertentes. A primeira tem seu foco no urbano, sendo este fonte de progresso, restando ao rural o atraso, essa vertente traria o fim da realidade rural. A segunda, aproxima o rural do urbano, mas as peculiaridades de cada um não desaparecem.

José Eli da Veiga (2007) traz contribuições importantes já que acredita que é preciso superar essa abordagem dicotômica, mas não cair na ilusão de que a histórica contradição urbano-rural estaria desaparecendo, pois não parece existir alguma evidência que aponte para o fim dessa histórica contradição urbano-rural. Além disso, aponta que há:

Uma falsa alternativa sendo proposta nesse duelo entre dicotomia e “continuum”. Mas para disso se dar conta, é absolutamente necessário sair do isolamento demográfico (ou no máximo sociológico) em que foi metido esse debate, como se seus fundamentos ecológicos e econômicos tivessem menor importância.

O desafio é, portanto, entender as várias dinâmicas socioeconômicas, das mais efêmeras às mais duráveis, distinguindo bem as reversíveis das irreversíveis, pois algumas podem ser duráveis sem que sejam necessariamente irreversíveis (VEIGA, 2004, p.3).

Acreditamos que seja importante abordar aqui a contribuição de José Graziano da Silva (2002, p.90), que atenta para a diferenciação existente entre campo, cidade, rural e urbano. Para ele, campo e cidade correspondem apenas a espaços, já, rural e urbano representam e trazem consigo muitas relações, costumes, culturas e hábitos.

Segundo Veiga (2004), no Brasil a definição de cidade é estritamente administrativa, toda sede de município é cidade, mesmo tendo apenas 04 casas, o que justifica mais ainda a existência do nosso problema, pois torna ainda mais difícil uma definição de ‘rural’ e ‘urbano’. Essa definição de cidade segundo o autor surgiu em 1938, no Estado Novo,

com o Decreto Lei nº 311 e continua até hoje, 2013. Veiga acrescenta que fora do Brasil são usados outros critérios estruturais e funcionais para definir cidades, como localização, número de habitantes, número de eleitores e densidade demográfica. Diante disso o autor coloca a necessidade de um novo projeto de lei que defina o que é cidade e revogue o decreto anterior, esse projeto deve consultar a legislação de outros países.

Para Silva (2002), o campo brasileiro tem-se apresentado como um novo rural, onde existem atividades de agropecuária moderna; atividades de subsistência; atividades não agrícolas ligadas ao lazer, indústrias; novas atividades agropecuárias, piscicultura, horticultura, floricultura. Segundo o autor, nessas três últimas atividades, as atividades não agrícolas ligadas ao lazer e as novas agropecuárias tem tido grande valorização atualmente. Trevizan (2006, p.5) acrescenta que diante disso “pode-se concluir que são as atividades não agrícolas que estão segurando gente no campo e não as atividades agrícolas.” Assim, a afirmação de alguns autores como Wanderley (2008) faz sentido quando alega que hoje a cidade não pode mais ser definida simplesmente como lugar que tem indústrias e nem o campo como lugar que é caracterizado pela atividade da agricultura. Percebemos assim que, na luta por uma definição, os pesquisadores levam em conta diferentes perspectivas, entre elas a territorial, espacial, social e econômica.

Clayton Campanhola e José Graziano da Silva (2000, p.12) acreditam que essa divisão clara entre o rural e o urbano não é tão importante, os dois espaços realizam trocas e essas relações se diversificam. O “enfoque passou a ser nos espaços (territórios) que dão suporte físico aos fluxos econômicos e sociais, relegando a um plano inferior, a preocupação com seus limites geográficos”.

Mesmo com tantas pesquisas, ainda não temos uma classificação de rural e urbano que dê conta de incluir todos os municípios. Girard traz em seu texto a proposta de tipologia da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e segundo o autor:

A metodologia da tipologia do IBGE IPEA/IBGE/Unicamp (2001, v.2) baseia-se no cruzamento de três dimensões: a demográfica, a econômica e o grau de urbanização. Os municípios são classificados segundo cada uma dessas dimensões e em seguida as três são consideradas simultaneamente, resultando na classificação final (GIRARD, 2008, p.24).

Veiga (2002) critica a atual classificação brasileira do rural e do urbano considerando-a pequena e irrelevante. O autor acrescenta, ainda, que é preciso enfatizar que o Brasil é mais rural do que oficialmente se calcula, propondo assim outra classificação para o rural e urbano, a qual leva em consideração o tamanho do município e a sua densidade demográfica. Para ele existem 3 tipos de municípios:

- os municípios inequivocamente urbanos: municípios pertencentes à aglomeração Urbana Metropolitana, Aglomeração Urbana não Metropolitana e os centros Urbanos com mais de 100.000 habitantes;

- os municípios intermediários: municípios com população entre 50.000 e 100.000 habitantes, ou com densidade demográfica maior que 80 hab./Km², mesmo que tenha menos de 50.000 habitantes.

- os municípios essencialmente Rurais: municípios com menos de 50.000 habitantes e densidade demográfica menor que 80 hab./Km² (VEIGA, 2007, p.146)

Cabe ressaltar que, tanto a proposta de Tipologia de Veiga, como as propostas por outros grupos e autores não são utilizadas e nem aceitas como oficiais no Brasil, e não existe ainda uma tipologia que consiga categorizar o rural e o urbano para classificar os municípios de forma mais coerente.

Diante da inexistência, no Brasil, desta definição discutida acima, optamos nesse trabalho por seguir a classificação feita pelo Município de São João da Boa Vista relacionada ao Bairro do Pedregulho, que o considera como sendo um bairro urbano. Essa classificação se deu através da Lei Municipal nº181 de 25 de novembro de 1980 (SÃO JOÃO DA BOA VISTA, 1980). Assim, a escola municipal EMEB Nicola Dotta não foi estudada e não será apresentada nesta pesquisa.

Antes de optarmos por seguir essa classificação municipal, outras opções foram consideradas. Pensamos na possibilidade de criar e aplicar um questionário nesta escola com a finalidade de conhecer os alunos que a frequentam, observando a atividade econômica da maioria das famílias e após sistematização dos dados poder decidir se acrescentaríamos ao grupo das escolas rurais. No entanto, ao fazer isso, estaríamos criando outra maneira de classificação das escolas em rurais ou urbanas, o que não é nossa intenção e nem pretensão. Além disso, com toda certeza, outras escolas de São João da Boa Vista, que também atendem alunos que residem no campo, acabariam sendo classificadas como rurais.

Durante a pesquisa utilizamos diferentes tipos de fontes. Além da realização da pesquisa bibliográfica, fez-se necessária a busca por informações mais antigas relacionadas às escolas existentes e a realidade do município no decorrer do século XX e início do século XXI. Essa busca deu-se tanto em documentos e leis do município de São João da Boa Vista, arquivadas na Prefeitura, nas Escolas, no Bispado, e na Casa de Agricultura, quanto em órgãos estaduais, disponíveis a partir da Diretoria de Ensino e do Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Entre as fontes utilizadas, podemos destacar os Anuários de Ensino do Estado de São Paulo, que possibilitaram o conhecimento da educação e das escolas no período de 1908 a 1936. A necessidade de sua utilização se deu pela inexistência de documentos locais que apresentassem dados sobre a educação no município nesse período. Sobre esses documentos, cabe esclarecer que o primeiro surgiu no ano de 1908, devido à grande exposição internacional a qual o Brasil passava. Esse documento apresenta logo nas primeiras páginas os objetivos e, também, a sua intenção inicial, oferecer informações sobre a educação para os estrangeiros e trazer dados estatísticos sobre a educação do Estado. De acordo com o documento essas informações eram necessárias e naquele momento haviam:

[...] motivos permanentes a proclamar desde muito a oportunidade desta publicação.

São frequentes em S. Paulo as visitas de estrangeiros ilustres. Entre as primeiras cousas que lhes mostram estão os estabelecimentos de ensino publico, os quaes têm merecido de muitos delles largos encômios.

A curiosidade leva-os naturalmente a solicitar informações sobre o conjunto do nosso aparelho escolar; e o Governo, não possuindo um repositório completo nesse sentido, apenas póde oferecer-lhes relatorios, programmas, regulamentos, etc., trabalhos esses muito especializados para poderem oferecer uma vista de conjunto (SÃO PAULO, 1908, p.V, sic).

Entretanto, os dados e as fontes, que tanto necessitávamos para a pesquisa, não estavam nas escolas rurais ainda existentes ou na Diretoria de Ensino do município. Os poucos documentos encontrados estavam espalhados nos arquivos das escolas urbanas que eram responsáveis pelas escolas rurais, enquanto as mesmas funcionavam vinculadas a elas, sem qualquer preocupação para organizá-los e sistematizá-los. Sobre essa dificuldade com os documentos, Maria Elisabeth Miguel aclara que “O estudo das instituições escolares por meio da documentação que registra suas histórias nem sempre está à disposição do pesquisador de forma organizada e em arquivos. Raramente a encontramos disponíveis para consultas”(MIGUEL, 2007, p.31).

Foi possível perceber também que muitas vezes os documentos procurados já não eram considerados importantes para as escolas e por isso eram deixados de lado e até descartados. Diana Gonçalves Vidal, discorrendo sobre esse descaso com os documentos narra que:

Simetricamente, os investigadores em historia da educação reiteram queixas acerca do descaso institucional para os documentos antigos, para com o que é considerado pela escola, em geral, como arquivo morto, concebido no mais das vezes como um depósito da documentação que já perdeu sua validade legal e, portanto, não dispõe de valor (VIDAL, 2007, p.64).

Outro problema encontrado foi a alteração do órgão que se responsabilizava pelas escolas rurais. Até o ano de 1998 as escolas rurais eram estaduais e com a municipalização a prefeitura assumiu a responsabilidade sobre elas. Naquele momento, muitos documentos e fontes importantes para a pesquisa foram deixados de lado, como os livros “Termo de Visita” de muitas escolas rurais e os relatórios de delegados regionais.

Entretanto, mesmo diante da grande dificuldade enfrentada para encontrar e localizar dados sobre as escolas rurais do município no passado; com as informações e com os dados conseguidos, foi possível observarmos as grandes mudanças ocorridas nesse caminho e também algumas das influências sofridas pelas escolas rurais, desvelando assim, um pouco da trajetória da educação oferecida à população do campo.

Cabe acrescentar que existe na presente pesquisa um período de hiato, do qual não foi possível obter dados sobre a educação rural, sobre as escolas rurais existentes no município, uma vez que as informações encontradas abrangem o período do início do século XX até 1942, e saltam para o ano de 1976. Contudo, mesmo com a inexistência desses dados foi possível conhecer o quadro inicial da educação, e apreender que a partir daquele momento, 1942, a educação na zona Rural começou a aumentar. Com os dados conseguidos a partir de 1976, observamos o grande número de escolas que o município chegou a ter e, a partir daí, traçamos um percurso trazendo as possíveis causas para essa diminuição no número de escolas rurais.

Faltava-nos então conhecer a realidade atual da educação oferecida para a população residente no campo do município de São João da Boa Vista, conseguir dados sobre essas escolas e essa educação. Para isso, foi necessária a observação das duas escolas rurais do município (Pedro Vaz e Genoefa), buscando conhecimento sobre a estrutura física e também sobre o funcionamento delas, bom como a aplicação de um questionário, que foi

respondido pelos pais dos alunos das duas EMEBs, abrangendo questões relacionadas ao perfil socioeconômico. Os dados obtidos pelo questionário foram analisados e sistematizados e foi possível conhecer um pouco mais sobre a educação no campo do município de São João da Boa Vista oferecida nos dias atuais, de 2012 a 2013, período da pesquisa, e sobre a população a qual ela é oferecida.

É importante esclarecer ainda o porquê da escolha do termo Rural para retratar as escolas localizadas na zona rural do município e a educação oferecida por elas. Como nossa pesquisa aborda desde o início do século XX, período em que o termo era o único conhecido para se referir a educação oferecida aos moradores da zona rural, optamos por utilizá-lo durante todo o trabalho. Assim, ao usarmos o termo educação rural ou escolas rurais estamos nos referindo à educação oferecida para a população residente na zona rural e as escolas localizadas nesses locais. Não estamos trazendo nenhuma concepção junto desta palavra.

Esse esclarecimento se faz necessário devido ao fato de que atualmente existem muitas discussões referentes à nomenclatura para essas escolas. Existem diferentes terminologias para a educação oferecida na zona rural, ou para as escolas localizadas na zona rural. Cada nomenclatura carrega uma concepção diferente.

Nessas discussões, o termo escola rural ou educação rural, acabou ficando ultrapassado e para muitos remete a uma visão de preconceito, de atraso, incapacidade, falta de perspectiva. Isso porque traz de volta a lembrança daquelas escolas abandonadas, que existiam no início do século XX e funcionavam em condições inadequadas, tanto em relação às instalações físicas, quanto à falta de material e dificuldade de trabalho do professor que assumia várias funções. Do ponto de vista do ensino, essas escolas ensinavam apenas a contar e escrever o nome. Para Guhur (2010), essa concepção tradicional enxerga o campo como um lugar de atraso e vê seus sujeitos como sendo inferiores e incapazes.

Campos e Oliveira (2012, p.240), em um texto sobre educação do campo, narram que a educação rural sempre foi estabelecida pelos órgãos oficiais e “teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e a idealização de um mundo do trabalho urbano”. Assim contribuiu para provocar a saída do homem do campo que ia para a cidade se tornar operário. Dessa forma, a “educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana” sendo colonizadora (CAMPOS, OLIVEIRA, 2012, p.240).

Já no que diz respeito aos termos utilizados atualmente referentes à educação oferecida para a população residente no campo: educação no campo e educação do campo, esses são antagônicos, e geradores de discussão.

Segundo Fernandes et al (1998, p.9), quando se fala e se discute a educação do campo se esta falando da educação voltada “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” (FERNANDES, et al, 1998, p.9). Assim, essa expressão tem como objetivo incluir o maior número de moradores da zona rural.

Para Guhur (2010), essa mudança na nomenclatura de educação rural para educação do campo tem muito significado:

A educação Rural identifica-se historicamente com as iniciativas do Estado em organizar a educação para os trabalhadores do campo de acordo com os interesses do capital, caracterizando-se pela marginalização dessa população e pelo caráter de política compensatória, de abafar os conflitos resultantes da contradição de classe no meio rural.

A educação do Campo se organiza então como denuncia dessa situação, a partir de um processo de luta social, de reflexão coletiva e de práticas educativas coladas às lutas dos Movimentos Sociais do campo, onde a educação é parte de um projeto político e social maior [...] (GUHUR, 2010, p.98).

A autora acrescenta que essa educação do campo é pensada a partir dos seus próprios sujeitos, que são vistos como protagonistas e, assim sendo, é do campo.

Essas discussões que buscam e defendem uma educação específica para as escolas da zona rural são antigas, e se baseiam na justificativa de que o contexto onde a escola está inserida é diferente, ou seja, a escola tem uma realidade diferente das demais escolas. Segundo Alves (2009) a ideia de uma educação escolar que deve ser adaptada às singularidades do campo tem sido recorrente na história da educação brasileira.

Na primeira metade do século XX já havia defensores da existência de uma educação diferenciada e específica para as escolas da zona rural, segundo Werle (2006):

SudMennucci, em 1934, defendia, insistentemente, a formação diferenciada para o meio rural frente à ofertada no meio urbano e litorâneo. Pois para ele era necessário criar “com características próprias e intrínsecas, o homem da cidade, o homem do campo, o homem do mar. E criá-los sem que um inveje

a sorte do outro e se julgue em plano inferior na escala social”. É nítida a intencionalidade de diferenciação entre cidade e campo e a associação da prática de campo a um tipo específico de formação de professores (WERLE, 2006, p.116).

Para Mennucci (1930, p.136), o professor, para trabalhar nas escolas rurais, tinha que ser diferente, deveria ter outra mentalidade, sendo preciso, também, escolas organizadas em outros moldes.

A luta pela especificidade da educação rural ainda se faz presente nos dias atuais, e os intelectuais do MST tem protagonizado a defesa pela diferenciação da educação feita para o campo. Segundo Alves:

Ainda hoje, de formas diferenciadas, é proclamada a necessidade de se desenvolver uma educação no campo ajustada às peculiaridades. Há, ainda, aqueles que teimam em afirmar a necessidade de a educação escolar no campo exercer a função de fixar crianças e jovens à terra, visando conter a sua evasão para as cidades. A educação escolar da cidade é tida como fator de desajustamento, que ensejaria um desvio nas expectativas do jovem do campo, atraindo-o para as seduções urbanas. Daí a reivindicação de uma educação ajustada às necessidades da zona rural, inclusive envolvendo um componente de formação profissional pertinente ao trabalho no campo. Daí a defesa do espaço rural como o lócus necessário da escola responsável por essa formação. Dessas postulações deriva uma proposta de educação autônoma e específica para a zona rural (ALVES, 2009 p.139).

Segundo Caldart (2004, p.23), esse movimento acredita e defende que “a educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa”. No que se refere ao currículo da escola do campo, Floresta (2006, p.113) acredita que ele deve estar centrado na realidade da vida e do cotidiano local. Já que “a abordagem de uma pedagogia nova deve se apoiar sistematicamente nas características culturais da comunidade na qual a criança vive, procurando estabelecer a coerência entre escola e o seu meio”.

Para Roseli Caldart (2005), quando falamos de educação do campo estamos falando do direito a uma educação pensada com a participação das pessoas e vinculada a sua cultura e as suas necessidades tanto humanas como sociais.

Essa concepção de educação do campo propõe uma pedagogia que visa a valorização tanto do campo quanto do habitante do campo, essa pedagogia deve considerar a realidade em que o sujeito esta inserido. Esse movimento “Por uma Educação do Campo” é resultado da articulação entre a UNESCO, UNICEF, MST, CNBB e UnB ocorrida na Conferência Nacional que aconteceu em Luiziana, Goiás, no ano de 1998. Durante este

evento foram discutidos os problemas enfrentados pela educação do campo na época e foram elaborados documentos com alguns compromissos e desafios para serem colocados em prática. Das lutas travadas desde então, surgiram a Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002 que traça as diretrizes para a Educação Básica do Campo; e a Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Costa (2011) discorre que o termo ‘educação do campo’ traz um novo conceito: “pensando-a como um processo de construção de um projeto de educação dos e para os trabalhadores do campo, sendo conduzido e “festado” desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de suas lutas e de suas organizações” (COSTA, 2011, p.88).

No entanto, cabe ressaltar que essa proposta de educação compreende a educação do campo como sendo uma educação ligada ao Movimento Social e não contempla toda a realidade do campo brasileiro, com os pequenos proprietários, assalariados rurais e outras frações da classe trabalhadora que vivem do trabalho no campo.

Além disso, essa proposta traz a necessidade da existência de uma escola dual, já que pretende atender as especificidades do campo e quer uma educação para o campo. Marcos Antônio de Oliveira (2008a), ao dissertar sobre o assunto, coloca que ao visar essa ‘educação do campo’ acaba-se pressupondo uma divisão fenomênica entre o urbano e o rural, como se fosse possível que ambos existissem separadamente.

Bezerra Neto (2010, p.152) discorrendo sobre a educação do campo e sobre essa divisão elucida que no final do século XX e início do século XXI surge um movimento que se autodenomina “Por uma Educação do Campo”, cujas bases epistemológicas:

[...] partem de uma visão na qual o mundo rural é diferente do urbano, como se vivêssemos em duas realidades diferentes, como se rural e urbano não fizessem parte de uma mesma totalidade.

Como esse movimento não trabalha com uma visão de totalidade, passa-se a admitir a existência de um homem urbano e um homem rural, de uma mulher urbana e uma mulher rural, quando não de uma criança rural e de uma criança urbana. Daí a luta por uma escola do campo, diferente da escola urbana. [...]

Se entendermos que deve haver uma educação específica para o campo, teríamos que considerar as diversidades apontadas acima e perguntarmos de que especificidade estamos falando? Partindo deste pressuposto, teríamos que considerar a possibilidade de uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e tantas outras quantas são as diferentes

realidades do campo. Nesse caso, trabalharíamos apenas com as diversidades e jamais com o que une todos os trabalhadores, que é o pertencer a uma única classe social, a classe dos desprovidos dos meios de produção e por isso, vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital (BEZERRA NETO, 2010, p.152).

Para Caldart (2005) quando se fala em educação no campo defende-se que as pessoas têm direito de serem educadas no local onde vivem. Para Bezerra Neto (2010):

Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade (BEZERRA NETO, 2010, p.152).

Assim, acreditamos que as escolas localizadas no campo não devem receber diferenciação na educação que oferece aos seus alunos, já que todos têm direito a mesma educação, independente do lugar onde residem. Devem ser escolas iguais as outras, mas que estão localizadas no campo, na zona rural. O acesso a educação escolar deve ser garantida a todas as pessoas, morem estas no campo ou na cidade.

Mesmo existindo essas diferenças, Alves (2009) acredita que o que falta para que a sociedade consiga formar cidadãos conscientes é justamente conseguir entender a sociedade enquanto totalidade. Isso porque não existe oposição entre campo e cidade. Para Alves (2009, p.154) “sob o capitalismo só podem existir duas culturas: a cultura burguesa, dominante, e a cultura dos trabalhadores, em estado embrionário”. Arruda e Brito (2009) completam alegando que “as singularidades expostas por meio das ‘especificações da vida no campo’ nada mais são do que as formas de manifestação da sociedade capitalista, em suas distintas regiões, esferas da vida social, grupos sociais, entre outros” (ARRUDA, BRITO, 2009, p.43).

Para os autores a escola do campo acaba por preparar os alunos para o trabalho, “assim partindo do campo e a ele retornando, a escola do trabalho teria como perspectiva fundamental preparar o homem nela inserido para uma modalidade particular de trabalho” (ARRUDA e BRITO, 2009, p. 50).

Cabe acrescentar ainda que existem atualmente, 2013, pesquisas e estudos que visam a difusão de outra concepção de educação, que deve estar pautada na pedagogia histórico-crítica e buscar uma escola única. Segundo discussão apresentada por Taffarel et al,

(2010), a escola deve ser uma para todos e não ser dualista, ela não deve ter como apoio as distinções de classe. Na escola única “a organização da escola e o trato com o conhecimento buscam integrar o pensar e o fazer” (TAFFAREL et al, 2010, p.30).

Assim, a escola, independente de ser urbana ou no campo, possui a mesma responsabilidade social, ou seja, a “formação humana integral para os futuros organizadores da sociedade e desmistificação da realidade e do modo capitalista de organização” (TAFFAREL et al, 2010, p.30).

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma:

- A introdução traz a discussão sobre o que é urbano e o que é rural, necessidade surgida a partir da análise dos dados, quando nos defrontamos com escola situada no campo caracterizada nos documentos como urbana e escola na proximidade da área urbana considerada como rural. Discutimos quais escolas são consideradas no ano de 2012, início da pesquisa, como escolas no campo e a diferenciação das terminologias para as escolas localizadas na zona rural.

- O primeiro capítulo é responsável por apresentar o município de São João da Boa Vista, trazendo dados sobre o surgimento do município, seu desenvolvimento, as principais atividades econômicas, a educação e as variações na sua população rural e urbana.

- O segundo capítulo traz o percurso histórico da educação rural no Brasil, Estado de São Paulo e em São João da Boa Vista, montando uma trajetória da educação rural. Elenca, ainda, os acontecimentos mais marcantes e importantes e as mudanças ocorridas que mais repercutiriam na reconfiguração da educação rural no município em questão.

- O terceiro capítulo apresenta as escolas rurais existentes em São João da Boa Vista no período mais recente e nos dias atuais, 2012, 2013. Buscando a compreensão da realidade de cada uma delas e, também, as suas semelhanças e diferenças. Bem como, traz discussões sobre o transporte oferecido para os alunos dessas escolas, a realidade dos professores e a parte pedagógica.

- O quarto e último capítulo aponta as hipóteses responsáveis por fazerem com que as escolas rurais do município chegassem à situação atual, culminando com o fechamento da quase totalidade delas.

1 – O MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DA BOA VISTA

São João da Boa Vista está localizado no Estado de São Paulo na Serra do Mantiqueira e faz divisa: ao leste com o município de Águas da Prata; ao sudoeste com Aguai; a sudeste com Andradas (MG); ao sul com os municípios de Espírito Santo do Pinhal e Santo Antônio do Jardim e, ao norte e noroeste com o município de Vargem Grande do Sul (Imagem 1).



Imagem 1– Limites e municípios vizinhos de São João da Boa Vista
(Fonte: <https://maps.google.com.br>, 2013).

De acordo com os dados do SEADE (2010), o município possuía em 2010 83.585 habitantes, o que representa 0,20% da população do Estado de São Paulo. Ocupa área de 516,4 /km², que corresponde a 0,21% do território paulista, e em 2012, apresentou densidade demográfica de 163,8 hab./km². São João da Boa Vista concentra 96,0% de sua população em áreas urbanas, aproximadamente 80.250 pessoas. Já a concentração da população em áreas rurais é de 4,0%, aproximadamente 3.335 habitantes (FUNDAÇÃO SEADE, 2013).

Hedienne Zara e Reinaldo Benedetti (2013, p.16), apresentam informações importantes sobre a história e o desenvolvimento de São João da Boa Vista no livro que foi escrito a partir da análise de documentos conseguidos pelo Historiador Professor João Baptista Scannapieco, documentos como o original da Carta de Sesmaria de 1728.

Foi possível saber que em 1726, Ignácio Vieira Barros junto de outros personagens e mais oito escravos negros, foram além do rio Itupeva e iniciaram uma lavoura. Esse rio marca o que hoje, 2013, é a divisa entre os municípios de Mogi Guaçu e Aguaí, por onde passava uma estrada, o Caminho dos Goyazes e, dessa forma, o desenvolvimento dessa região esteve relacionado com os destinos da produção para abastecimento. Naquele momento inicial, a população era pequena e a produção de alimentos também, servindo apenas aos mercados regionais.

Ainda, segundo os autores, os registros oficiais de transações de terras aparecem somente em 1817, com a aquisição feita por José Antônio Dias de Oliveira das terras da Fazenda Campo Triste que eram da família de José Dutra. Em 1818, o Monsenhor João José Vieira Ramalho adquiriu o Ribeirão dos Porcos, Fazenda São João dos Pinheiros. Após isso outras negociações apareceram.

Hedienne Zara e Reinaldo Benedetti (2013) acrescentam que com a influência do Monsenhor João José Vieira Ramalho foi construída em São João a primeira capela. Mas a corte oficial aponta Antônio Machado como fundador, na data de 24 de junho de 1821, data oficial considerada pela Prefeitura de São João da Boa Vista. Naquela época, para que o governo reconhecesse um povoado era necessária a autorização religiosa e política, e ter uma Capela Curada era uma exigência para a criação de uma freguesia e então, em 1832, os moradores requereram ao Vigário Geral e Provedor do Bispado de São Paulo que a Capela fosse curada. Após isso, o Monsenhor Ramalho iniciou a construção de outra capela, que hoje, 2013, é a atual Catedral, e acabou sendo reconhecido como idealizador da cidade, em 1853.

Ramalho faleceu aos 66 anos e não assumiu seu lugar no Senado, para o qual tinha sido eleito. Com a sua morte a bancada ruralista perdeu um representante, no entanto, o seu projeto de desenvolvimento agropecuário continuou firme, já que houve um grande investimento na área rural com compras de moinhos, monjolos, engenhos de serra e de cana (ZARA, BENEDETTI, 2013).

Segundo os autores foi no ano de 1838, em 28 de janeiro, que São João da Boa Vista se tornou uma Freguesia e naquele momento havia olarias, engenhos maiores e até uma fábrica de chapéus. Após ter passado a categoria de vila, em 24 de abril de 1880, foi elevada a

município² pelo Decreto 5684. A Comarca de São João da Boa Vista só foi instalada em fevereiro de 1885.

No período de 1865 a 1868 a Vila não tinha recursos e nem verba no orçamento anual, no entanto, a Vila e o Município conseguiram algum progresso “graças à exuberância de suas terras, intensamente procuradas para lavouras de café, cana de açúcar, fumo e cereais. Contínuos eram os pedidos de datas de terrenos para edificações” (ANDRADE, 1973, p. 81).

Em relação à educação em São João da Boa Vista naquele período, Andrade (1973) apresenta dados importantes. O primeiro registro da existência de escolas foi em 1855, no entanto tal escola não foi provida. Foi somente em 1862 que ocorreu a nomeação interina de um professor público de primeiras letras, seção masculina e foi essa a primeira escola pública de São João da Boa Vista. Discorrendo sobre o momento da nomeação e dos próximos acontecimentos Andrade acrescenta:

Nomeado professor primário da escola da seção masculina para a Vila, o **Sr. Custódio J. Barbosa Sandeville**, tendo apresentado o seu título para registro em 16 de julho de 1862, entrou logo no exercício do cargo.

Em 4 de maio de 1863, foi provida a escola do sexo feminino pela nomeação de **D. Maria Madalena Sandeville**, esposa do **Sr. Custódio**, que faz registrar o seu título, como consta da sessão da Câmara de 1º de junho de 1863. Foi assim satisfeita uma das aspirações da pequena população da Vila e do Município, que clamavam pela instalação de escolas, o que estava também no programa dos governos geral e provincial, que consideravam o ensino público como um fator essencial para o progresso material e cultural do povo.

Esses dois professores públicos exerceram o magistério por largos anos, sendo aposentados após o exercício contínuo do cargo por mais de 35 anos (ANDRADE, 1973, p. 48).

Essas escolas atenderam, em partes, as necessidades da população urbana, mas para a população da zona rural o cenário foi pouco alterado. Isso porque essas escolas só podiam atender quem residisse em um raio de seis quilômetros, já que não existiam recursos relacionados ao transporte. Além disso, elas só podiam atender o máximo de 40 alunos cada uma (ANDRADE, 1973).

Além das escolas mencionadas, foram criadas também escolas particulares, no entanto foram fechadas. Foi em 1882 que se iniciaram as discussões e a proposta da construção de um colégio para a instrução:

² Naquele momento faziam parte do município as vilas de Cascavel, futura Aguai, Águas da Prata e Vargem Grande do Sul, que foram sendo emancipadas com o passar dos anos.

Na sessão de 8 de agosto do ano de 1882, ao ser debatida a questão da instrução primária no município, **Joaquim José**, deixando a presidência e manifestando-se sobre a necessidade da difusão do ensino e sobre as dificuldades de sala para o funcionamento de escolas, propôs à Câmara construir, à sua custa, dele proponente, um prédio em terreno de propriedade da Municipalidade, situado no largo da Matriz, que seria destinado à instalação de escolas (ANDRADE, 1973, p.112).

Voltando nosso olhar para a produção agrícola e para o desenvolvimento econômico e social, percebemos que foi depois de 1850, com o início da produção cafeeira, que tudo ficou diferente. Toda a economia paulista girava em torno dela; o interior de São Paulo passou a ter como base plantações de café, provocando um grande entusiasmo para a sua exploração. Ainda no século XIX o café se estendeu para “as zonas posteriormente conhecidas como ‘paulista’ e ‘mogiana’”. Na ‘mogiana’, situavam-se os municípios de Amparo, São João da Boa Vista, Itapira, Mogi Mirim, Casa Branca, Mococa, Espírito Santo do Pinhal, Serra Negra, entre outros” (SÃO JOÃO DA BOA VISTA, 2009, p.26). O aumento na produção foi imenso. Se em 1836 a produção era de 821 arrobas, no ano de 1854 a produção da região era de 81.750 e em 1886 o aumento era maior ainda, sendo que a região produzia 2.262.599 arrobas de café (SÃO JOÃO DA BOA VISTA, 2009).

Após isso outros alimentos também começaram a fazer parte da lista de exportações do município, entre eles destacavam-se milho, arroz e açúcar. Segundo Zara e Benedetti (2013, p.25) em 1908, São João tinha 93 grandes propriedades agrícolas, com 33 fazendas dedicadas à produção de café. A principal fazenda era a Refúgio, que produzia café para exportação e empregava 80 famílias, mas havia também a produção de laticínios, vinho, aguardente e criação de gado e cavalos. Outras fazendas de grande importância eram a Fazenda Santa Helena, que empregava 90 famílias e produzia café, aguardente, fumo e araruta, tudo para exportação, além de manter agricultura de subsistência e as Fazendas Aliança, Desterro, Pauliceia e Retiro que pertenciam ao Coronel José Procópio de Azevedo Sobrinho e juntas tinham mais de um milhão de pés de café e empregavam 300 famílias de camponeses. Além do destaque no café, a pecuária também passou a se destacar. Além disso, com o dinheiro das safras do café outros setores da economia passaram a ser fomentados, como foi o caso da construção civil e do segmento de indústrias, o que levou ao surgimento de grandes olarias e indústrias leiteiras.

Discorrendo sobre as fazendas existentes no município nas proximidades de 1886, João Batista Scannapieco acrescenta ainda alguns nomes como Itaguassu, Paraíso,

Ribeirão Preto, Chapadão, Jaguary, Aurora, Fartura, Paineiras, Santa Gabriela, Gerivá, São Bento, Glória, Sant'Ana, Aparecida, Cachoeira, Alegre, Monte Alegre, São Pedro, Três Barras, Lage, São João das Palmeiras, Recreio, Rio Claro, Inveja e Palmyra. Muitas dessas fazendas, em 2009 aparecem como pertencentes a Aguaí, Águas da Prata e Vargem Grande do Sul, já que naquele momento esses municípios ainda não haviam sido desmembrados (SÃO JOÃO DA BOA VISTA, 2009).

Zara e Benedetti (2013) narram um acontecimento importante para o município em meados dos anos 1880. Em 22 de outubro de 1886, devido à importância da produção agrícola da região, e também, do prestígio dos grandes produtores, ocorreu a instalação do trecho da Ferrovia Mogiana, que tinha como destino Poços de Caldas. Essa instalação tornou mais fácil a exportação de café, açúcar, tijolos, grãos, telhas, algodão, carne, fumo, madeiras, e possibilitou o grande crescimento de São João da Boa Vista. Com a ferrovia, São João se tornou referência regional e, em 1889, tinha 25 máquinas de beneficiar café, 30 engenhos de cana, um segmento comercial, serrarias e olarias e prestação de serviços autônomos. A população do Município era de mais ou menos 16.000 habitantes, “e apenas 20% desse grupo estava na zona urbana. Nas proximidades do centro estavam somente 450 casas” (ZARA, BENEDETTI, 2013, p.23).

Segundo Andrade (1973), essa construção constitui-se como ‘o melhoramento tão esperado pela população’, sendo responsável por impulsionar o desenvolvimento industrial, comercial e agrícola. Narrando esse fato, o autor afirma que essa instalação dos trilhos foi pedida anos antes da data da inauguração oficial do trecho ferroviário.

Na sessão de 20 de agosto de 1874, a Câmara representou à Companhia Mogiana de Estrada de Ferro, que tratava do prolongamento da linha até Casa Branca, sobre a necessidade e conveniência da construção de uma estação em ponto adequado e próximo a esta cidade. A Companhia construiu a estação com a denominação de <<Caldas>>, visto ter sido instalada para a ligação com a povoação de Poços de Caldas, já então muito procurada em virtude de suas águas termais, consideradas milagrosas. A estação de Caldas – a primeira instalada em terras do município – passou mais tarde a ser denominada Engenheiro Mendes, em homenagem a operoso engenheiro daquela via férrea, e sofreu há já alguns anos grande alteração pela construção de outra estação à direita e pouco além da primitiva, com instalações mais amplas e confortáveis (ANDRADE, 1973, p.97. sic).

No que se refere ao desenvolvimento do município, existiam, em 1889, duas igrejas: a da Matriz e a do Rosário; cadeia; fórum; câmara municipal; Casa da Instrução³; Mercado Municipal; as Coletorias conjuntas do império e da Província; duas escolas primárias; quatro escolas particulares; o Teatro Apolo; o Telégrafo da Mogiana e uma Agência do Correio (ANDRADE, 1973).

De acordo com Zara e Benedetti (2013) a mão de obra camponesa era formada também por imigrantes europeus. O município tinha:

[...] 31.010 habitantes na cidade, sendo que 23.920 eram brasileiros, 4.215 eram italianos, 1.597 espanhóis, 796 portugueses, 197 alemães, 97 sírios, 82 austríacos, 30 suecos, 17 argentinos, 13 dinamarqueses, 13 franceses, 7 poloneses, 6 africanos, 5 holandeses, 4 americanos, 3 cubanos, 3 belgas, 2 gregos, 2 russos e apenas um suíço (ZARA, BENEDETTI, 2013, p.25).

A fertilidade do solo, a abundância de água e o clima ameno permitiram o desenvolvimento da lavoura que se tornou o centro das atividades, abastecendo vida civil e fortalecendo a comercialização dos produtos agrícolas originários da região. A produção cafeeira se manteve como o principal setor de acumulação até 1930.

Segundo dados cedidos pela Prefeitura Municipal de São João da Boa Vista⁴, no ano de 2012, o município contava com aproximadamente 415 indústrias, 1.404 prestadores de serviço, 42 estabelecimentos de agronegócios e 10 agências bancárias, além de ter cerca de 2 mil 432 estabelecimentos comerciais.

De acordo com informações da CATI – Coordenadoria de Assistência Técnica Integral (SÃO PAULO, 2007/2008) na agricultura, o município se destaca pela produção de milho, café, e principalmente cana-de-açúcar. Na pecuária tem como principal produto o gado de corte.

Conforme a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (FUNDAÇÃO SEADE), em 2010 o município contava com rebanhos de bovinos; bubalinos; equinos; galinhas; galos, frangas, pintos, frangos; muares; ovinos e suínos; o que predominava era o rebanho de bovinos, com 35.533 cabeças, e esse era seguido pelo rebanho de galos, frangos, frangas e pintos com 11.000.

³ Que foi instalada no prédio doado por Joaquim José.

⁴ Dados cedidos através de visita ao setor responsável pelo desenvolvimento do município.

Na agricultura, em 2010, a cana-de-açúcar foi a cultura mais produzida no município, com produção de 6.958.000 toneladas, ocupando uma área de 7.100 km². Em segundo lugar, o milho em grão, com uma produção de 27.780 toneladas em uma área de 4.420 Km². A seguir, vem o café com 3.960 toneladas em uma área de 3.000 Km². É relevante também a produção de laranja plantada numa área de 420 Km² com 13.056.0 toneladas (FUNDAÇÃO SEADE).

Segundo dados da IEA (2013), a Coordenadoria de Assistência Técnica Integral - CATI, agrupa 645 municípios do Estado de São Paulo em 40 regiões agrícolas, administradas por Escritórios de Desenvolvimento Rural (EDRs), e apresenta análises sobre o desenvolvimento das regiões. De acordo com essa pesquisa a região, EDR, de São João da Boa Vista está entre as quatro EDRs de maior produção agropecuária paulista de 2012. Fazem parte dessa região, do Escritório de Desenvolvimento Rural de São João da Boa Vista, dezesseis municípios, são eles: Aguai, Águas da Prata, Caconde, Casa Branca, Divinolândia, Espírito Santo do Pinhal, Itobi, Mococa, Santa Cruz das Palmeiras, Santo Antonio do Jardim, São João da Boa Vista, São José do Rio Pardo, São Sebastião da Gramma, Tambaú, Tapiratiba e Vargem Grande do Sul. A pesquisa ainda traz os 4 principais produtos de cada região em 2012, como podemos observar na imagem 2.

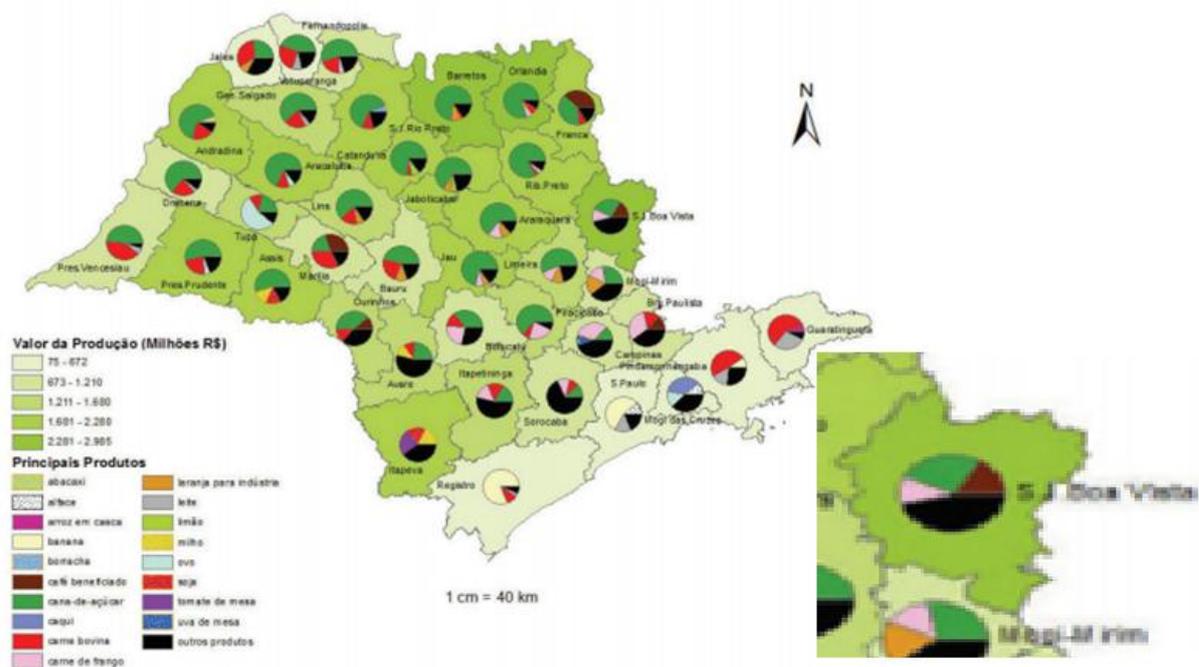


Imagem 2 - Valor da produção dos três principais produtos, por ERD Estado de São Paulo, 2012. Fonte: Adaptado de IEA (2013).

Segundo a pesquisa desenvolvida pela CATI, em 2012, a região, EDR de São João da Boa Vista teve como destaque a produção de cana-de-açúcar, café beneficiado, carne de frango e laranja para indústria (IEA, 2013).

Dados da Fundação SEADE (2013) sobre o saneamento básico do município apontam que em 2010, 98,94% dos domicílios contavam com abastecimento de água, 98,33% com coleta de lixo e 97,59% tinham esgoto sanitário.

Cabe ainda apresentar aqui informações e dados sobre os empregos formais de São João da Boa Vista. Segundo dados da Fundação SEADE (2013), no ano de 2010, o total de empregos formais era de 21.645, desses 13.250 eram preenchidos por homens e 8.395 por mulheres.

O total de empregos formais aparece dividido em setores; a maior parte são referentes a vagas no setor de serviços, sendo 7.515 empregos, representando 35% do total. Outras 5.682 vagas pertenciam ao comércio atacadista e varejista e ao comércio e reparação de veículos automotores e motocicletas, representando 27%. Um percentual menor, de 24%, correspondia aos empregos no setor da indústria: 5.274 vagas. Somam-se a eles 2.559 empregos da agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura, representando um total de 12%. O menor número de empregos formais pertence ao setor da construção, sendo 615 empregos, 2% do total (Imagem 3).

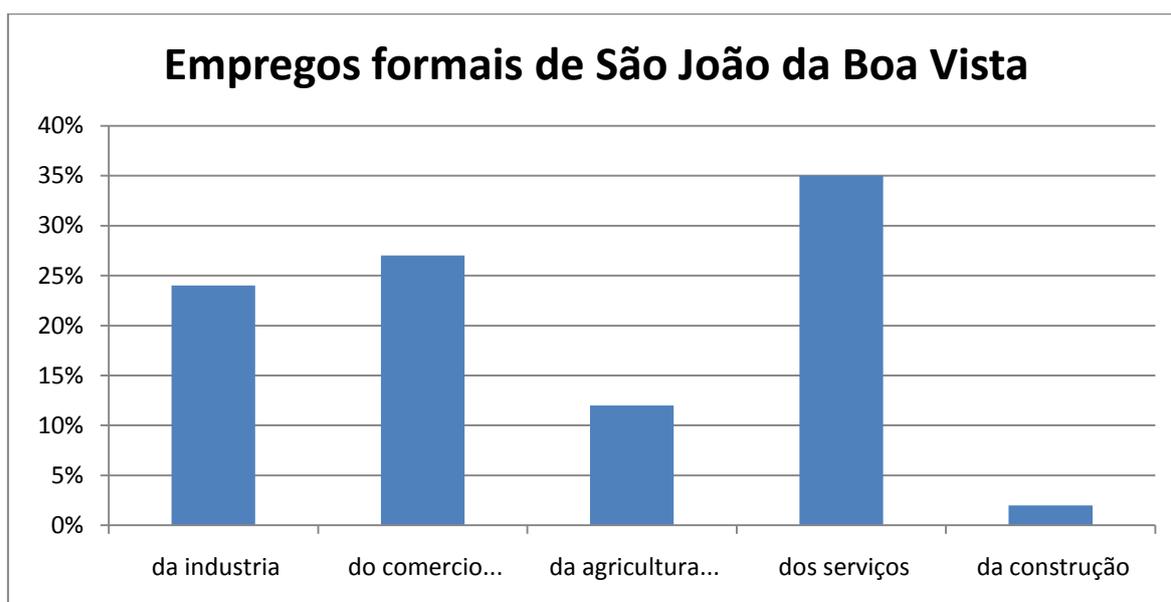


Imagem 3 - Gráfico dos empregos formais de São João da Boa Vista.
(Fonte: adaptada da FUNDAÇÃO SEADE, 2011).

É importante destacar que o município conta com muitos trabalhadores informais, principalmente nos setores da construção e da agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura. A presença desses trabalhadores informais pôde ser observada nos resultados da pesquisa com as famílias dos alunos de duas escolas no campo do município, onde aproximadamente 50% dos trabalhadores não têm carteira de trabalho com registro.

Em relação à educação, segundo dados da Fundação SEADE (2013), no ano de 2012 a população do município em idade escolar de 0 a 3 anos era de 3.684; de 4 a 6 eram 2.811 crianças; de 6 anos 955; de 7 a 10 anos, 4.097 crianças. A taxa de analfabetismo em pessoas com 15 anos ou mais no ano de 2010 era de 3,8%. Mais de 63% da população com idade entre 18 e 24 anos tinha o ensino médio completo.

O índice de alfabetização do município ultrapassa 94% do total de habitantes. Segundo dados obtidos junto ao INEP através de consulta formal, São João da Boa Vista contava em 2011, com 34 escolas municipais de ensino infantil e/ou fundamental (Educação Básica), sendo que três estão situadas na zona rural e atendem em média 363 alunos (INEP 2011).

Dessas três escolas apresentadas como sendo escolas localizadas na zona rural do município está a escola EMEB “Nicola Dotta” que, de acordo com a lei n. 181, de 25 de novembro de 1980 e com a lei n. 1.838, de 26 de abril de 2006, esta localizada em perímetro urbano (SÃO JOÃO DA BOA VISTA, 2006). Entretanto, nos dados do INEP e de acordo com a prefeitura do município ela ainda é considerada uma escola rural. Após questionamento à Delegacia de Ensino da região, foi esclarecido que essa situação deve ser regularizada, já que a escola Estadual “Professor José Nogueira de Barros”, que funciona no mesmo prédio já teve seu cadastro atualizado e é considerada uma escola urbana.

Durante a pesquisa foi possível observarmos que houve grande diminuição da população rural do município em função do aumento da população residente na cidade. Temos conhecimento do número total da população em 1913 de 39.590 habitantes (SÃO PAULO, 1913, p.561), no ano de 1914 a população geral era de 40.320 habitantes (SÃO PAULO, 1914, p.618).

De acordo com dados do IBGE apresentados por Silva (1976), em 1976 o município tinha um total de 44.555 habitantes, sendo que 33.051 residiam na zona urbana e 11.504 na zona rural do município. Ao apresentar este dado, o autor comenta o

impressionante êxodo rural ocorrido nos últimos anos, possibilitando-nos a percepção que esse êxodo se iniciou antes de 1980, período do qual obtivemos os dados referentes ao fechamento de várias escolas rurais (SILVA, 1976).

No período de 1980 a 2010, a população urbana teve um aumento de 43%, ou seja: 34.673 habitantes a mais residindo na zona urbana, enquanto que nesse mesmo período a população rural sofreu uma queda de 67%, que representa uma diminuição de 6.833 habitantes residindo na zona rural do município (Tabela 1).

TABELA 1 - População do município de São João da Boa Vista

| POPULAÇÃO DE SÃO JOÃO DA BOA VISTA | | | |
|------------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| ANOS | POPULAÇÃO URBANA | POPULAÇÃO RURAL | POPULAÇÃO TOTAL |
| 1980 | 45.577 habitantes | 10.168 habitantes | 55.745 habitantes |
| 1985 | 52.117 habitantes | 9.464 habitantes | 61.581 habitantes |
| 1990 | 59.193 habitantes | 8.455 habitantes | 67.648 habitantes |
| 1995 | 65.638 habitantes | 7.221 habitantes | 72.859 habitantes |
| 2000 | 71.674 habitantes | 5.630 habitantes | 77.304 habitantes |
| 2010 | 80.250 habitantes | 3.335 habitantes | 83.585 habitantes |

(Fonte: baseada nos dados da SEADE, 2013).

No que se refere à densidade demográfica do município, houve um aumento de 49% no período de 1980 a 2010, no ano de 1980 a densidade demográfica era de 108 hab./Km², já no ano de 2010 a densidade demográfica do município era de 161 hab./Km². A diminuição da população rural do município é percebida também quando analisamos o grau de urbanização. Segundo dados da SEADE (2013), no ano de 1980 o grau de urbanização de São João da Boa Vista era de 81%, no ano de 2010 era de 96% (SEADE, 2013).

Após a apresentação do município e conhecimento de dados importantes sobre seu desenvolvimento, suas principais atividades econômicas, as mudanças na sua população, tanto rural quanto urbana, faz-se necessário a compreensão dos acontecimentos relacionados à educação rural no decorrer dos anos, no país, no estado de São Paulo e no município, acontecimentos esses que de alguma maneira construíram a atual situação da educação rural em São João da Boa Vista.

2 –A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL, NO ESTADO DE SÃO PAULO E EM SÃO JOÃO DA BOA VISTA

Para podermos compreender o caminho percorrido pela educação rural em São João da Boa Vista, sua realidade atual e a situação das escolas rurais no decorrer do século XX e início do século XXI, é necessário conhecermos a história da educação, o percurso e os principais acontecimentos da educação rural no Brasil, compreendendo assim o contexto histórico dos fatos apresentando e discorrendo sobre os diferentes tipos de escolas existentes, para conhecer a educação oferecida neste período. Embora já tenhamos apontado alguns dados sobre educação no município, registraremos algumas especificidades e dados da educação rural no Estado de São Paulo e no município de São João da Boa Vista que, em sua maioria, foram extraídos dos Anuários.

Dessa forma, para compreender um pouco da educação no Brasil desde seu início é preciso contextualizar os momentos. Segundo Silva (2004), de 1550 até 1822 predominava no Brasil um modelo agrário exportador dependente, o mercantilismo e, naquele momento, a mão de obra era escrava. A elite era formada pelos administradores, donos de terras e religiosos enquanto que as camadas populares eram compostas por negros, índios e alguns portugueses pobres.

No ano de 1808, com a vinda da família real para o Brasil, começou a ocorrer uma dicotomia entre a cidade e o campo no Brasil, já que as matrizes culturais da corte portuguesa eram ligadas a economia agrária que se apoiava no trabalho escravo e no latifúndio.

Com a vinda da família real para o Brasil, ocorreu a reorganização de uma rede escolar, sendo que a mesma deveria ser capaz de atender a aristocracia portuguesa e preparar quadros para novos trabalhos técnico-burocráticos. Assim, pela primeira vez o Estado era responsável pelos encargos da educação. Naquele momento também ocorreu a criação de alguns cursos superiores como agricultura, medicina, química, economia política, academia militares e botânica (SILVA, 2004).

Deste período apresentado é necessário ainda enfatizarmos a primeira lei de Educação do Brasil enquanto país livre. Ela foi criada no dia 15 de outubro de 1827, como resultado de inúmeras discussões e após a apresentação de alguns projetos referentes a

soluções para o problema da instrução pública nacional, e que determinava a criação de Escolas de Primeiras Letras. As Escolas de Primeiras Letras adotaram como método de ensino o ensino mútuo⁵, o mesmo já era divulgado no Brasil desde 1808. No entanto, com muitas carências e com a omissão do poder central em relação às escolas primárias, a instrução pública acabou não evoluindo muito até a metade do século XIX e essa situação clamava por uma reforma na instrução pública (SAVIANI, 2007).

Foi assim, com essa necessidade de reforma que, segundo Saviani em 1854, Luiz Pedreira do Couto Ferraz⁶ criou o decreto nº 1.331-A de fevereiro de 1854, que aprovou o regulamento que dava início a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, reforma essa que ficou conhecida como Reforma Couto Ferraz. Ela destacava a instrução pública primária e adotava o ensino como obrigatório⁷, além de trazer normas para o município da Corte e para as províncias. O ensino nesse período acabou ficando conhecido por ser um ensino bastante ligado à prática. Cabe ressaltar que essa reforma teve muita importância no que se refere à adoção da obrigatoriedade do ensino primário, mas, na prática não foi muito efetiva, já que, as determinações da mesma não eram cumpridas (SAVIANI, 2007).

No ano de 1879, o Decreto nº 7.247, de 19 de abril foi responsável pela reforma do ensino primário, secundário e superior, no município da Corte, conhecida como Reforma de Leôncio de Carvalho que proclamava o ensino como livre desde que garantisse condições de moralidade e de higiene. Com ela, houve a inserção de inúmeros materiais didáticos para a escola e o método do ensino intuitivo⁸, além de oportunizar a criação de escolas privadas (SAVIANI 2007, p.136 à p.140).

Nesse período, o café era o produto do Brasil e a produção cafeeira era feita por escravos. A “abolição, tida por quase todos como inevitável, foi programada pelas camadas dominantes brasileiras na forma de transição gradual e segura” (SAVIANI 2007,

⁵ De acordo com o autor (p.128), esse método aproveitava os alunos que estavam mais avançados, utilizando-os como auxiliares do professor, já que as salas eram numerosas. Existia muita disciplina, o professor, mestre, ficava sentado em uma cadeira alta e supervisionava toda a escola, que era um salão amplo com muitos bancos.

⁶ Luiz Pedreira do Couto Ferraz no ano de 1853 ocupava o posto de ministro do Império.

⁷ O ensino elementar era obrigatório para crianças com mais de 7 anos, meninos livres, assim os escravos eram excluídos dessa determinação.

⁸ O método do ensino intuitivo surgiu na Alemanha no século XVIII, e tinha como finalidade a valorização da intuição, “a compreensão dos conhecimentos proveniente da observação e dos sentidos” (REMER e STENTZLER, 2009, p.6335). Esse método também era conhecido como lições de coisas e acabou sendo utilizado como base da organização das escolas-modelos e dos grupos escolares e a partir da década de 1920 influencia a pedagogia da Escola Nova.

p.162) e para solucionar o problema da formação da nova mão de obra, a educação foi chamada. Foi nesse momento que a educação ligada à zona rural, aparece pela primeira vez nas discussões. Segundo Saviani:

A idéia central que perpassa as discussões que se travaram no período que vai de 1886 até a abolição e a Proclamação da República se expressa na ligação entre a emancipação e instrução. O objetivo buscado era transformar a infância abandonada, em especial os *ingênuos*, nome dado às crianças libertadas em consequência da Lei do Ventre Livre, em trabalhadores úteis, evitando que caíssem na “natural indolência” de que eram acusados os adultos livres das classes subalternas. E o meio principal aventado para atingir esse objetivo era a criação de escolas agrícolas, aparecendo, ainda, a expressão “colônias orfanológicas” (SAVIANI 2007, p. 163).

No entanto, esse tipo de formação e essas escolas não chegaram a existir. O problema de mão de obra acabou sendo solucionado com a entrada de imigrantes europeus, que, no ano de 1888, já se encontravam nos cafezais, não havendo necessidade de investir na educação rural. Durante e após esse período houve inúmeros projetos e propostas que visavam a reorganização do ensino, mas, a maioria nem chegava a ser discutida no parlamento.

Silva, quando traça uma linha do tempo da educação do campo, discorre sobre o período entre 1823 e 1891, o qual denomina Educação Imperial. A autora narra que naquele momento a “elite era representada pelos latifundiários agro-exportadores, grandes comerciantes e a nobreza metropolitana” e a sociedade era “organizada pela monocultura da cana de açúcar, latifúndio e trabalho escravo” (SILVA, 2004, p.12). O período foi marcado por vários movimentos nacionalistas e de libertação como a Inconfidência, a Revolta Pernambucana, a Conjuração Baiana, a Cabanagem, Emboabas. Houve também a criação da Lei da Terra em 1850, por meio da qual a terra passou a ser mercadoria e, a Abolição da escravatura, em 1888 (SILVA, 2004).

Neste contexto, ainda segundo Silva (2004), em 15 de outubro de 1827, foi criada a primeira lei da educação, a Lei Januário Barbosa, que trazia a construção de escolas públicas nas vilas e povoados. O ensino médio era responsabilidade da Corte e foi criado o Ensino Técnico Agrícola na Bahia, na primeira Escola de Agronomia do país. O ensino superior era garantido por profissionais liberais, padres e advogados e o ensino elementar e normal ficava por conta das províncias. Os profissionais não eram habilitados. Foi durante esse período também que ocorreu a criação das escolas estrangeiras ou internacionalistas. No que diz respeito ao método de ensino empregado ele era mútuo, não havia exames e as

crianças aprendiam e ensinavam umas as outras, apenas tinham a supervisão de um monitor. Os professores ainda eram em sua maioria leigos, já que a criação da primeira Escola Normal ocorreu em 1835 na Bahia e somente em 1846 em São Paulo.

Entre os anos de 1892 e 1896, ocorreu a Reforma da Instrução Pública Paulista, que além de criar o Conselho Superior da Instrução Pública, a Diretoria-Geral e os Inspectores de Distrito, abrangia todo o ensino, entretanto, essa reforma acabou por não se consolidar (SAVIANI, 2007). Com o retrocesso da reforma paulista, e com o início do domínio da oligarquia cafeeira, que assumiu o regime republicano através da política dos governadores, o mesmo autor coloca que: “seria preciso esperar o período final da República Velha com a crise dos anos de 1920 para retomar as reformas estaduais da instrução pública e recolocar o problema do sistema de ensino” (SAVIANI, 2007, p.166).

Tratando sobre o período de 1889 a 1920, Silva (2004) traz apontamentos importantes para a compreensão dos acontecimentos e do cenário da educação naquele momento. O modelo agrário ainda era o da monocultura, o produto era o café e não existia mais o regime escravo. A classe dominante naquele momento era representada por militares e fazendeiros do café, já que esses possuíam as terras, ocorrendo a consolidação da oligarquia cafeeira. Entre outros acontecimentos ocorreu em 1914 a Primeira Guerra Mundial, que trouxe um sentimento nacionalista à tona; e em 1917 a Revolução Russa que influenciou a divisão do mundo entre nações socialistas e capitalistas. No Brasil ocorreu o início do embate político entre o urbano industrial e o agrário exportador. Assim, a educação passou a ser vista como importante para conter a migração do campo para a cidade e para elevar a produtividade no campo. Ainda hoje é o capital agrário que financia a industrialização (SILVA, 2004).

Naquele momento não existia ainda uma política destinada à escolarização rural. É perceptível a dualidade existente no sistema, a educação para a classe dominante é oferecida em escolas secundárias acadêmicas e nas escolas superiores e a educação oferecida para o povo se dá em escolas primárias e escolas profissionais (SILVA, 2004).

De acordo com o Anuário de 1908 (SÃO PAULO, 1908) a Reforma, trazida pela lei de 26 de agosto de 1897, “tinha por principal objetivo a organização uniforme do ensino nos grupos escolares e escolas isoladas, sobretudo do interior” (SÃO PAULO, 1908, p.XXXII). Ela apresentou vários problemas relacionados às diversas mudanças que visava, já que suprimiu o Conselho Superior e as inspetorias do distrito, criando em seu lugar uma

corporação técnica do ensino, composta por um inspetor geral e dez inspetores auxiliares, número esse insuficiente, pois eles deveriam atuar onde antes atuavam 40 inspetores distritais.

Foi a partir de 1893 que os grupos escolares, que reuniam em um só prédio até dez escolas primárias, foram criados e se difundiram tanto pelo Estado de São Paulo quanto para outros estados. Segundo o relatório do Dr. Alfredo Pujol, Secretário do Interior, presente no primeiro Anuário (SÃO PAULO, 1908) antes do início do século XX, no ano de 1896 existiam em todo o Estado de São Paulo 29 grupos escolares e havia 07 em processo de instalação. Ainda segundo o secretário:

O período que decorre de 92 a 97, foi indiscutivelmente um dos mais fecundos na evolução do ensino em S. Paulo; nelle se consolidou a legislação escolar; nelle se operaram os mais assignalados progressos: foi uma época de trabalho, de entusiasmo e, por isso mesmo, de extraordinário brilho (SÃO PAULO, 1908, p.XXX).

Através da pesquisa nos Anuários, foi possível conhecer um pouco da educação de São João da Boa Vista no início do século XX. No ano de 1907, a cidade contava com um Grupo Escolar, o: Grupo Escolar “Coronel Joaquim José”, sendo esse, segundo Silva (1976, p.312), o primeiro grupo escolar a ser criado no município. Teve sua instalação em 3 de novembro de 1896, a partir da reunião das escolas urbanas e tinha um total de 255 matrículas, sendo 150 meninos e 105 meninas (SILVA, 1976, p.312).

O ensino de São João da Boa Vista também contava com 16 Escolas Isoladas, sendo elas: Sant’Anna da Vargem Grande (masculina); Sant’Anna da Vargem Grande (feminina); Cascavel (masculina); Cascavel (feminina); Prata (masculina); Cidade (feminina); Cascata (mista); Villa Conrado (mista); Alegre (masculina); Estação de Caldas (masculina); Santo Antônio (masculina); Serra da Boa Vista (masculina); Campo Triste (masculina); Rio Claro (masculina); Fabrício Vallim (masculina); Posses (masculina) (SÃO PAULO, 1908, p.333).

Sobre essas escolas deve-se elucidar que muitas não estavam localizadas dentro do que hoje, 2013, é considerado Município de São João da Boa Vista, uma vez que muitas das cidades que atualmente, em 2013, são vizinhas a São João, ainda não haviam sido criadas. Eram, na verdade, Distritos de Paz, e faziam parte da Comarca de São João. Essas escolas podiam estar localizadas, entre outros distritos de paz, no de Águas da Prata, Vargem Grande do Sul e Aguai (antiga Cascavel).

Podemos perceber ainda no Anuário que ocorreram algumas mudanças na identificação das escolas isoladas existentes no estado de São Paulo, essas passaram a ser classificadas como sendo escolas isoladas de sede (Distritos de Paz), ou escolas isoladas de bairro, tornando a análise sobre a localidade desses colégios, mais clara. (SÃO PAULO, 1911, p.100).

No ano de 1907 foram visitadas pelo inspetor José Monteiro Boanova um total de 13 escolas públicas em São João da Boa Vista, destas, 08 eram masculinas, 02 femininas e 03 mistas, essas escolas somavam 405 matrículas, sendo 155 femininas e 250 masculinas (SÃO PAULO, 1908, p.75).

Já no anuário do ano de 1908, encontramos a quantidade de escolas em funcionamento em todo o estado de São Paulo. No mês de março funcionavam 78 Grupos escolares⁹, desses 17 estavam localizados na capital e 61 no interior do Estado, 04¹⁰ escolas reunidas e 1.256 escolas isoladas (SÃO PAULO, 1908). Em relação a São João da Boa Vista, neste ano, o município tinha uma população de 37.550 habitantes e contava com 12 escolas isoladas e 08 escolas em grupos. Segundo a estatística, para que toda a população em idade escolar fosse atendida era necessária a criação de mais 44 unidades escolares, já que 82% dessa população estava sem escola. (SÃO PAULO, 1909).

No ano seguinte, segundo dados do Anuário, o município tinha 07 escolas isoladas com um total de 190 alunos matriculados, e um grupo escolar com 10 salas. As escolas acima citadas eram as estaduais. Naquele ano, 1909, São João tinha, também, 13 escolas mantidas pelo próprio município¹¹, a matrícula destas somavam 432 alunos, sendo 319 matrículas masculinas e 113 femininas (SÃO PAULO, 1910, p.51- p.117).

No ano de 1908, os municípios do Estado de São Paulo apareciam divididos em 10 zonas, São João da Boa Vista fazia parte da 2ª Zona. No entanto, essa divisão em zonas apresentada anteriormente sofreu modificações com o decreto nº. 1883, de 06 de junho de 1910. O Estado passou a ser dividido em 16 zonas, e cada uma delas tinha um inspetor

⁹ Nesse momento São João da Boa Vista tinha em funcionamento o Grupo escolar “Joaquim José”, que depois de ter ficado por dois anos desativado, voltou a funcionar a partir de 1904.

¹⁰ Esse número não contemplava algumas escolas reunidas que não tinham seu funcionamento assemelhado com os grupos escolares, sendo elas somadas às escolas isoladas.

¹¹ Os Anuários de Ensino não trazem muitos dados dessas escolas, devido serem de responsabilidade do município. A criação destas se deu através da Lei n. 686, de setembro de 1899. A mesma em seu Art. 32 trazia: “Ficam a cargo das camaras municipaes, a contar do futuro exercicio em deante, a manutenção e o custeio das actuaes escholas provisórias em seus municipios e a dispensa dos professores das mesmas, bem como sobre criação e provimento de novas escholas municipaes de equal categoria” (SÃO PAULO, 1899).

responsável. O município de São João da Boa Vista fazia parte da 9ª Zona cujo inspetor responsável era o Dr. João Chrysostomo B. dos Reis (SÃO PAULO, 1910, p.15-16).

Através destes dados apresentados, podemos perceber que as escolas existentes, principalmente no interior do Estado não eram suficientes para atender a quantidade de crianças com idade escolar. Apenas uma minoria tinha acesso à educação.

No estado de São Paulo, segundo dados do Anuário (SÃO PAULO, 1911), em 1910, na capital, o número de crianças em idade escolar era de 44.182 das quais 93,6% frequentavam a escola. Já no que se refere ao interior do Estado, os dados são bem diferentes. De um total de 395.526 crianças em idade escolar apenas 24,5% frequentavam a escola naquele ano. Podemos observar ainda nesse anuário que a população em idade escolar do município de São João da Boa Vista era de 5.671, e contava com 06 escolas isoladas¹² e 10 salas no Grupo escolar “Coronel Joaquim José”. Naquele momento somente 20% das crianças em idade escolar tinha acesso à escola.

Ainda nesse período, em 1913, São João da Boa Vista continuava tendo 01 Grupo Escolar- Grupo Escolar “Coronel Joaquim José”, com um total de 12 classes e 482 alunos matriculados e contava com 27 escolas isoladas, sendo 02 de sede e 25 de bairro - femininas, masculinas e mistas (SÃO PAULO, 1914, p.8). Eram elas:

→ **Isoladas de sede:**

1ª- Branca Pinheiro; Curso noturno;

→ **Isoladas de bairro:**

Masculinas- 1ª de Vargem Grande; 2ª de Vargem Grande; 1ª de Cascavel; 2ª de Cascavel; 3ª de Vargem Grande; Sant’Anna da V. Grande; Estação de Caldas; Prata; Santo Antônio; Serra da Bôa Vista; Campo triste; Rio Claro; Fabricio Vallim; Posses; Alegre.

Femininas – 2ª de Vargem Grande; 2ª de Cascavel; 3ª de Cascavel; 1ª de Vargem Grande; Sant’Anna da Vargem Grande 3ª; 1ª de Cascavel; Alegre.

Mista – Cascata; Cascavel; Villa Conrado (SÃO PAULO, 1913, p.387).

¹² Cabe elucidar aqui, que de acordo com uma nota do anuário de Ensino do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1911, p.117), os números das escolas isoladas apresentados, não tem somado as escolas isoladas que tem professores leigos, assim sendo, esse número não representa a totalidade das escolas isoladas existentes naquele momento.

Ainda naquele ano, com a Lei n. 1399 de 22 de dezembro de 1913, foi criada a escola preliminar feminina no bairro do Alegre, no município de São João da Boa Vista (SÃO PAULO, 1913, p.576). No ano de 1914, também houve criação de escolas. Pela Lei nº. 1430 de 4 de dezembro de 1914 ficou criada a escola noturna para adultos, na sede de São João da Boa Vista, e pela lei nº. 1.432 de 11 de dezembro de 1914, uma escola masculina no bairro da estação da Cascata, também no município de São João da Boa Vista (SÃO PAULO, 1914, p.641 – 644).

Observando os dados referentes ao número de matrículas percebemos que no ano de 1914 houve um aumento significativo. Em 1913 o número total de matrículas, somando as da capital e do interior era de 75.391. Em 1914 esse número foi elevado para 88.199 matrículas. Segundo o Anuário, naquele ano foram efetuadas 12.808 matrículas a mais(SÃO PAULO, 1914, p.9). Isso se deu devido à abertura de novas escolas e às anexações de escolas. No entanto os grupos escolares eram os maiores responsáveis por esse aumento de matrículas e a população residente na zona rural ainda tinha dificuldade de atendimento escolar.

Até aquele momento, o município de São João da Boa Vista não contava com nenhuma escola-reunida. Foi em 1º de maio de 1915 que ocorreu a criação da Escola reunida de Sant'Anna de Vargem Grande, com 06 salas localizadas no Distrito de Paz de Vargem Grande (SÃO PAULO, 1917, p.359). No ano de 1919, outra escola reunida foi criada, a escola reunida de Cascavel, com um total de 07 classes no Distrito de Cascavel¹³ (SÃO PAULO, 1919, p.87).

O quadro de escolas estaduais do município no ano de 1917, segundo Anuário era:

ESCOLAS ISOLADAS PROVIDAS E SEUS PROFESSORES

DE BAIRRO

Masculinas:

1ª de Cascavel – José Ubirajara Pinto, normalista.

2ª de Cascavel – Romeu Pillegrini, normal. Primario.

Femininas:

1ª de Cascavel – Zulmira de Araujo, normal. Primaria.

2ª de Cascavel – Tides Lesbak.

3ª de Cascavel – Gabriela Simões de Lima, normalista primaria.

Alegre – Deoclesia Nogueira de Carvalho, normal. Prim.

Estação de Cascata – Angelica de A. nobrega, comp.

¹³ Atual município de Aguai.

ESCOLAS VAGAS¹⁴DE BAIRRO

Masculinas:

Curso noturno para adultos.

Escola noturna para adultos.

1^a e 2^a

Mixta:

Villa Conrado.

DE BAIRRO

Masculinas:

Estação de Cascata, Estação de Caldas, Santo Antonio, Serra da Boa Vista, Campo triste, Rio Claro, Fabricio Vallini, Passos, Alegre, Sant'Anna da Vargem Grande, Cascavel.

Femininas:

Sant'anna da Vargem Grande, Sant'Anna da vargem Grande.

Mixtas:

Cascavel, Villa de Santo Antonio (SÃO PAULO, 1917, p.359- 360)

Observando e buscando a compreensão desses dados sobre as escolas em 1917, foi possível constatar que naquele momento existia uma confusão em relação a nomenclatura dessas escolas, já que elas aparecem nomeadas por números e divididas em mistas, masculinas e femininas. Devido a essa dificuldade na compreensão do número de escolas existentes, os dados foram mantidos no seu formato original, sem ser possível afirmar a quantidade exata de escolas existentes.

Ainda naquele ano, foi criada a escola preliminar isolada mista no bairro de Posses, no Município de São João da Boa Vista, pela Lei nº. 1.595 de 29 de dezembro de 1917, sendo acrescida ao número total de escolas (SÃO PAULO, 1917, p.423 – 426).

É preciso esclarecer sobre as escolas existentes naquele período, que nada consta se elas se localizavam na zona urbana ou na zona rural do município, no entanto, segundo o Anuário de 1910: “não há ensino nas escolas ruraes (as de bairro e districtos de paz) e nas urbanas (as de séde) distantes das estradas de ferro, além de outros motivos, pela falta de permanência dos professores”. Podemos perceber que pela primeira vez o termo ensino nas escolas rurais aparece, levando-nos a entender que as escolas rurais eram todas as de bairro e de distrito de paz, já que nessa época, os centros urbanos eram pequenos.

Além disso, outro fator que nos leva a compreender que algumas dessas escolas eram rurais é o fato de que parte das escolas existentes naquele momento aparece

¹⁴ Se essas escolas vagas permanecessem sem professores por muito tempo, acabavam sendo fechadas.

sendo classificada como escolas isoladas rurais¹⁵ alguns anos depois, daí a necessidade de apresentá-las aqui, mesmo ainda não existindo uma educação classificada como rural no município. Sobre essa dificuldade de conhecer a localização das escolas neste período, Vicentini e Gallego (2006), apontam que essa dificuldade ocorre devido ao fato de que até 1910 o ensino era igual para todas as escolas, já que existia um esforço para unificar o funcionamento das escolas independentemente da sua localidade. Foi depois deste ano que surgiram iniciativas legais para que as diferenças entre as escolas fossem efetivadas, diferenças essas relacionadas ao tipo da escola: grupo escolar, escola reunida ou isolada e à localização: urbana ou rural.

Ainda segundo as autoras:

As indicações referentes ao calendário escolar (datas de matrícula, férias, festas), ao número de alunos por turma e de horas por aula, à duração do ensino primário e ao que deveria ser ensinado eram as mesmas para os diversos tipos de escolas até a década de 1910, quando surgiram iniciativas legais para se efetivar as diferenças (VICENTINI, GALLEGO, p.1, 2006).

De acordo com Souza (2009, p.30), a criação dos grupos deu-se “a partir da reunião de escolas isoladas agrupadas pela proximidade, ficando obrigados a adotar o tipo de organização e método de ensino das escolas-modelo do estado”. Ainda segundo a autora:

A criação dos grupos escolares incorporou o pressuposto da reunião das escolas constituindo-se em um novo tipo de estabelecimento de ensino primário, cuja instalação e funcionamento dependiam de vários critérios: número de alunos no raio da obrigatoriedade escolar (variou entre 200 e 400 alunos), professores habilitados no curso normal e/ou complementar, funcionários administrativos – diretor e porteiro e edifício que abrigasse no mínimo quatro classes correspondentes a cada um dos anos do curso elementar. Conseqüentemente, um grupo escolar configurava-se como uma organização mais complexa (SOUZA, 2009, p.143).

No Anuário, também encontramos a narrativa sobre a criação desses grupos escolares:

Foi na primitiva administração do Dr. Bernardino de Campos, sendo Secretario do Interior o Dr. Cezario Motta Junior, que teve promulgação a lei n.169 de 7 de agosto de 1893, dispondo sobre a criação de grupos escolares. O regimento interno das escolas públicas de 26 de Julho de 1894, que regulamentou a lei citada, dispõe sobre os referidos estabelecimentos o seguinte no seu artigo 81

¹⁵ Como exemplo dessas escolas temos a Escola da Fazenda do Rio Claro, que já aparecia nesse momento.

< Nos logares em que, em virtude de densidade da população, houver mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade, o Conselho Superior porerá faze-lãs funcionar em um só predio para esse fim construido ou adaptado. Taes escolas terão a denominação de Grupo Escolar, com a sua respectiva designação numérica em cada localidade>.

São os grupos escolares instituições de ensino preliminar destinadas a educar e instruir, consoante o regimen educativo moderno, posto em pratica na Escola-modelo, creanças de um e outro sexo.

O ensino é distribuído ordinariamente por quatro classes, correspondentes a cada um dos annos em que se divide o curso (SÃO PAULO, 1908, p.134, sic).

Os grupos escolares eram tidos como o melhor tipo de escola primária, já que as classes eram homogêneas, tanto em relação à idade, quanto em relação ao preparo dos alunos. Além disso, o professor só tinha de realizar o seu trabalho, devido à presença de outros funcionários na escola, como inspetores, diretores (SÃO PAULO, 1910). Segundo Menucci (1930, p.61), antes e no início da década de 1920 os grupos escolares só existiam nas grandes e mais importantes cidades. No ano de “1920 existiam 195 grupos escolares com mais de 3.000 classes”(MENUCCI, 1930, p.61).

Além dos Grupos escolares, no início da década de 1920, existiam também as escolas isoladas. Segundo Souza (2009), o termo escola isolada apareceu pela primeira vez na legislação através do decreto nº248, de 26 de julho de 1894, no Regimento Interno das Escolas Públicas. Era a nova designação para as escolas preliminares, que juntamente com os grupos escolares foram os modelos que predominaram de escola primária até 1970 no estado de São Paulo. (SOUZA, 2009).

De acordo com o Anuário de 1908 –1909 (SÃO PAULO, 1909), esse tipo de escola era encontrada nos bairros mais distantes das cidades e em distritos de paz, e apresentava inúmeros problemas. Além da estrutura física precária e da falta de higiene, era possível observar a deficiência de preparo técnico dos professores recém – formados; o desamparo dessas escolas; suas péssimas instalações; deslocamento de onde deveriam funcionar para locais ainda mais distantes. Sobre a situação dessas escolas de bairro e, completando o quadro apresentado, o Anuário do ano seguinte traz que:

Com relação ás escolas suburbanas (de bairros e districtos de paz) a situação se agrava pela falta de estabilidade dos professores.

Este facto é consequencia necessária do Regulamento de 30 de setembro de 1904, que estabeleceu as condições de promoção dos professores.

Seu fim principal era obter o provimento das escolas localisadas em pontos longiquos do Estado. Este resultado não foi attingido sinão de uma maneira

incompleta. Os professores não permanecem nos bairros sinão o tempo marcado para a promoção, tempo inteiramente insuficiente para ensinar a lêr aos seus alumnos.

O tempo de bairro é considerado como um prazo de desterro. Terminado elle, o professor se remove, e os materiaes da escola se extraviam ou deterioram (SÃO PAULO, 1908, p.27. sic).

Para agravar a situação, as escolas isoladas eram regidas por apenas uma professora que tinha de ensinar para alunos de idade e adiantamento diferentes, o que era muito trabalhoso e acabava deixando-as exaustas com prejuízo do ensino. A missão destas escolas deveria ser simples e modesta: deveriam educar em pouco tempo as crianças, já que estas eram desde cedo aproveitadas pelos pais nos serviços (SÃO PAULO, 1910).

No ano de 1919, através da observação do anuário foi possível percebermos a divisão das escolas isoladas em escolas distritais, urbanas, noturnas ou rurais. Tornando mais clara nossa observação sobre a educação rural neste momento. Neste ano de 1919, foram criadas mais 03 escolas distritais no Município de São João da Boa Vista a 3ª feminina de Cascavel, 3ª feminina das reunidas de Sant'Anna e a distrital de Vargem Grande (SÃO PAULO, 1919, p.25).

Além dessas escolas apresentadas, que eram mantidas pelo Estado, existiam também, as escolas mantidas pelo município e algumas escolas particulares. Segundo dados do Anuário (SÃO PAULO, 1919, p.107), no ano de 1919 o número das escolas mantidas pelo município de São João da Boa Vista era de: 13 escolas, com 416 alunos matriculados; e o número de escolas particulares era de: 08 escolas, todas localizadas na zona urbana. Desse total uma estava localizada no Distrito de Vargem Grande (SÃO PAULO, 1919).

A apresentação da trajetória da educação do Brasil até o momento nos leva a perceber que a uma maneira geral, não foi tema de preocupação nesse período, até 1920, ficando um longo tempo esquecida e relegada ao abandono. Assim sendo a educação oferecida para a classe trabalhadora que habitava no campo também o foi. Mennucci (1946) dando ênfase ao abandono da educação para os habitantes da zona rural, que acabava sendo ainda mais relegada, acrescenta que, mesmo após a promulgação da Lei Áurea, em 1888, o Brasil continuou cuidando somente do ensino das cidades, “ignorando, com a mais enternecedora inocência, todas as vastíssimas e intermináveis zonas de nosso *hinterland*” (MENNUCCI, 1946, p.15). A preocupação com a região onde eram criados os elementos que garantiam o sustento das grandes capitais era superficial. Discorrendo sobre a atenção despreendida para as capitais e grandes centros Mennucci acrescenta que:

Só estes lhe merecem zelos e atenções, porque só estes, pela própria força de sua aglomeração demográfica, se organizam de forma a exigir dos poderes públicos os cuidados de suas múltiplas atividades.

As zonas rurais, colocadas fóra do círculo de ressonância geral, longe do bulfício das cidades, ignaras de sua força e de suas próprias necessidades, continuam relegadas ao desamparo e ao esquecimento (MENNUCCI, 1946, p.15).

Diante da falta de recursos para que um sistema de ensino se materializasse, a educação apresentava um quadro de inexistência de vagas e de escolas que conseguissem atender a quantidade de alunos gerada pela obrigatoriedade do ensino. Perante essa carência, apenas alguns grupos sociais foram privilegiados, entre estes os moradores da zona urbana especialmente os de classe média (SOUZA, 2009). Segundo Anuário (SÃO PAULO, 1919), nesse período a população aumentava e não havia verba suficiente para manter escolas que atendessem toda demanda. Assim, em alguns municípios, a população de crianças não matriculadas chegava a 95%, isso devido às escolas se encontrarem localizadas apenas nos centros urbanos e nas sedes dos municípios, ficando sem essas escolas ou com pouquíssimas unidades os locais mais afastados, a zona rural.

De acordo com Souza (2009), esse abandono prevaleceu durante a primeira metade do século XX, mesmo a maior parte da população residindo na zona rural, já que a expansão do ensino primário só ocorreu nas áreas urbanas do estado. Entre outros fatores a autora acredita que “as pressões políticas, a relação custo/benefício considerando a aglomeração de crianças nas cidades, a visibilidade pública da ação do Estado e os interesses de modernização e de manutenção da ordem social” influenciavam esse favoritismo. Além disso, difundir a educação na zona rural era um investimento alto que encontraria inúmeros obstáculos econômicos, políticos e sociais.

Silva (2004), discorrendo sobre a década de 1920 acrescenta que naquele momento, com o início da industrialização ocorreu a urbanização e o inchaço das cidades devido ao aumento da imigração e do êxodo rural. Foi a partir daquele momento que segundo a autora a oligarquia rural demonstrou grande interesse em difundir a educação rural. Assim os agroexportadores se opunham aos movimentos progressistas urbanos. Com esse forte movimento migratório interno, a educação rural passa a ser vista como um eficiente instrumento para enfrentar os problemas sociais e de miséria, iniciando-se também a preocupação sanitária para a solução desses problemas sociais.

No ano de 1920, Sampaio Doria, realizou uma reforma educacional no estado de São Paulo, a mesma visava o fim do analfabetismo infantil. Ocorreu uma reorganização do sistema de ensino público, o ensino primário foi reduzido para dois anos de duração, ocorreu a criação do ensino médio, a obrigatoriedade e gratuidade da escola primária foi reduzida para crianças de nove e dez anos (SOUZA, 2009). Podemos observar que essa reforma focava o ensino na aquisição das primeiras letras, já que os índices de analfabetismo eram altos.

Após essa reforma as escolas sofreram algumas modificações. A partir de 1920 as escolas isoladas começaram a oferecer cursos de apenas dois anos e passaram a ser classificadas em escolas isoladas urbanas e rurais. De acordo com Menucci, a situação escolar em 1920 não chegava a ser significativa, pois englobava uma diversidade na sua oferta. Segundo ele, “se lhes diminuirmos as de sede de municípios e districtos de paz e as escolas e cursos nocturnos para a alfabetização de adultos, que sempre se localizaram nas cidades, não chegavam a mil” (MENNUCCI, 1930). A partir disto, podemos observar que as escolas isoladas neste momento não se localizavam somente no campo, estavam muitas vezes localizadas na cidade, tanto nos municípios quanto nos distritos de paz, e também muitas vezes tinham como função a alfabetização de adultos.

As escolas isoladas sempre foram escolas com estruturas mais precárias do que os grupos escolares já que atendiam menos alunos e estavam sempre localizadas em bairros menos populosos e na zona rural, na sua grande maioria, sofriam carência de espaço físico, material e até mesmo de profissionais.

Souza (2009, p.136), nos ilustra um pouco dessa realidade relatando que “durante boa parte do século XX, muitos professores de escolas isoladas continuaram custeando os alugueis de salas para garantir o funcionamento de suas escolas”. Outro acontecimento bastante corriqueiro era o professor lutar por melhorias nas escolas, acontecendo muitas vezes de ter que ir atrás de energia elétrica, água e até mesmo de apoio das famílias dos alunos para reformas do prédio, o que acabava confirmando ainda mais o descaso do estado com essas escolas, que não eram prioridade.

Nesse momento, 1920, podemos observar também a existência das escolas rurais, através das palavras de Menucci (1930), podemos compreender um pouco mais destas escolas:

(...) as chamadas escolas ruraes, que permaneciam realmente em funcionamento activo (porque a praxe era funcionarem poucos mezes por anno) se localizavam de preferencia nas estações das estradas de ferro e em nucleos de campo proximos ás cidades e, portanto, de fácil acesso com as viagens de ida e volta diárias do mestre-escola. Imagine-se, pois, a que se reduziria, na realidade, a insignificante minoria de escolas verdadeiramente ruraes, situadas em nucleos de zonas afastadas (MENNUCCI, 1930, p.62-6. sic).

As escolas rurais nesse período não atendiam toda a população rural, já que, estavam localizadas mais próximas às cidades. Além disso, notamos que nessa época essas escolas trabalhavam de forma diferente, pois funcionavam somente um período do ano.

De acordo com Martins (2003) essas escolas eram mesmo diferentes no que diz respeito aos professores. Para que os mesmos pudessem lecionar em tais colégios deveriam ser formados na Escola Normal Rural¹⁶, estudar a bibliografia do concurso ou fazer cursos especiais. A estrutura também era diferente; na parte da manhã eram ministradas as disciplinas tradicionais e no período da tarde, eram ensinadas técnicas de cultivo e outras atividades rurais. Essas escolas estavam vinculadas com o pensamento do Ruralismo pedagógico, já que pretendiam entre outras coisas a fixação do homem no campo¹⁷, e isso só ocorreria através de uma pedagogia específica para o meio rural.

Neste momento, percebemos ainda a existência das escolas reunidas, incorporadas na regulamentação legal da instrução pública a partir de 1920, entretanto, elas já existiam anteriormente, mas ainda não haviam sido oficialmente incorporadas. Sua incorporação ao sistema público deu-se pela existência de muitas crianças sem escola havendo assim a necessidade da criação da escola pública em bairros e vilas cujo local era impossível implantar grupos escolares, já que os locais não atendiam as exigências para a criação destes (SOUZA, 2009).

As escolas reunidas eram, então, ditas aceitas pelo governo como um tipo provisório de escola que deveria desaparecer, no entanto, eram impostas pelo próprio governo pra resolver o problema da falta de disponibilidade de investimento. No decorrer dos anos de

¹⁶ A única Escola Normal Rural que dava formação específica para o ensino rural nesse momento era a de Piracicaba (MARTINS, 2003, p.59).

¹⁷ É preciso esclarecer que acreditamos que a escola não é a responsável por essa fixação do homem no campo e sim a oferta de estrutura no campo e acesso aos serviços públicos, como discutiremos ainda nesse texto.

1910 o número dessas escolas reunidas fixadas em pequenos núcleos urbanos só fez aumentar. Em 1917 eram 15 escolas reunidas e em 1918 esse número aumentou para 31 escolas. Após esse aumento, esse tipo de escola, no início dos anos de 1920, acabou sendo incorporada na regulamentação legal da instrução pública. As escolas reunidas passaram a ser vistas como as preferidas pelo estado (SOUZA, 2009), já que a sua criação exigia pouco investimento.

As escolas reunidas não eram nem como os grupos escolares nem como as escolas isoladas, elas eram menores que os grupos escolares e maiores que as escolas isoladas. Essas escolas eram criadas em locais com mais de 160 alunos e com menos de 400 alunos, num raio de dois quilômetros. Eram criadas em locais que não eram sede de município, seguiam o mesmo regulamento e o mesmo programa dos grupos escolares, mas nestes estabelecimentos os professores recebiam um salário menor em relação ao salário dos professores dos grupos escolares.

Diferentemente dos grupos escolares, a criação dessas escolas era econômica, já que necessitava de pouco pessoal administrativo, e a instalação física era barata, na maioria das vezes essas escolas apresentavam melhores condições de higiene, de instalação e de ensino se comparadas às escolas isoladas.

As escolas-reunidas eram basicamente Grupos escolares reduzidos e segundo Mennucci (1930, p.61), “estas só se localizavam nas sedes de município de menor relevancia e nas sedes de districto de paz¹⁸ que apresentassem densos aglomerados urbanos”. Ainda segundo o autor, em 1920 o número dessas escolas era 52, e tinha-se menos de 250 classes no total.

Souza (2009, p.122), discorrendo sobre este tipo de escola nos acrescenta que em 1920, após a reforma republicana, foi orientada a “multiplicação das escolas reunidas, priorizando a organização e distribuição do ensino primário nas vilas, distritos de paz e bairros populares dos núcleos urbanos”. Em 1924 o número de escolas reunidas no estado de São Paulo era de 357 escolas. Nesse período essas escolas ofereciam o ensino primário, 1^a e 2^a séries.

¹⁸ Distrito de paz era o nome que recebia o distrito, povoado que ainda não era considerado um município, mas que tinha um número grande de pessoas agrupadas em núcleo urbano. Os distritos de Paz foram criados com a criação dos juizes de paz. Eles acabavam funcionando como um sub-Termo Judiciário da Comarca e o juiz era responsável por eles.

Segundo Cavaliere (2003), a reforma do ensino de 1921 teve como carro chefe a reestruturação do ensino elementar, de forma que a mesma garantisse vagas para as muitas crianças que ainda não tinham acesso a escola.

Entre as mudanças trazidas pela reforma estavam:

- Divisão dos municípios do Estado em regiões, São João da Boa Vista fazia parte da nona região, junto do município de Vargem Grande do Sul antes Distrito de Paz, como já foi dito anteriormente.

- Criação de 15 delegacias regionais de ensino;

- Aumento no número de inspetores escolares;

- Sérição para todas as escolas, onde os alunos deveriam ser separados em duas classes, de 1º e 2º anos, com espaços e programas; nas escolas isoladas, o professor trabalharia em dois turnos de duas horas e meia cada um, sendo os alunos divididos por nível de adiantamento¹⁹;

- Redução da obrigatoriedade de ensino de 04 para 02 anos. Já que era impossível oferecer uma educação de 04 anos para todos, deveria ser reduzida e conseguir oferecer oportunidade de acesso a mais crianças. No curso primário havia o 1º e 2º anos e no curso médio 1º e 2º anos. Só existia obrigatoriedade de ensino para crianças de 09 a 10 anos de idade, as de 07 e 08 anos não a tinham mais;

- Promoção do 1º para o 2º ano automática, não existindo a repetência. Nesse momento se o aluno no 2º ano não atingisse o nível esperado era eliminado do sistema;

- Unificação do currículo das escolas normais;

- Criação dos caixas escolares;

- Oficialização do escotismo²⁰;

- Criação de escolas maternais anexas às fábricas e instalação de jardins de infância anexos às escolas normais.

¹⁹ Essa medida já havia sido garantida antes pelo decreto n.3.205 de 29 de abril de 1920 (SÃO PAULO, 1920).

²⁰ Os grupos de escoteiros chegaram a existir inclusive em escolas rurais, no município de São João da Boa Vista existiu um grupo nas Escolas reunidas de Posses.

Essa reforma ocorreu em um momento em que prevalecia o entusiasmo pedagógico, um movimento pela educação originado no início da República e que “era um processo de lutas pela expansão da rede escolar como a única possibilidade de erradicar um dos maiores “crancos” da vida nacional, o analfabetismo”(PICHELLI, 1997, p.91). Assim, para os entusiastas, a expansão na quantidade de escolas era a única maneira de resolver todos os problemas da nação.

O município de São João da Boa Vista nesse período após a reforma, contava com apenas um grupo escolar, uma escola reunida, localizada no Distrito de Cascavel e com sete escolas isoladas, sendo uma escola isolada urbana noturna urbana e seis escolas isoladas rurais ou distritais, atendendo um total de 432 crianças (SÃO PAULO, 1922).

Discorrendo sobre os avanços após a Reforma, o Delegado regional Prof. Oscar Leme Brisola, responsável pela 9ª região, a que São João da Boa Vista fazia parte, narra que na sua região:

A boa vontade, tanto por parte das municipalidades como dos participantes, é manifesta. Manda porem, a justiça que um nome seja aqui destacado: o do Cel. Octaviano Porto que, a expensas próprias, mandára construir, em sua fazenda, no município de S. João da Boa Vista, dois prédios magníficos para as Escolas Reunidas de Posses, sendo um delles para residencia dos professores. (SÃO PAULO, 1923, p.165. sic).

Após os anos iniciais da reforma, no ano de 1923, o quadro de escolas do município, segundo o Anuário de Ensino do Estado de São Paulo²¹(SÃO PAULO, 1923), era composto por: 01 Grupo escolar; 04 escolas reunidas; 08 escolas isoladas; 39 unidades escolares, somando um total de 1.881 matrículas. Se compararmos o número de matrículas deste ano, ao número do ano que antecede a reforma – 1920 observamos um aumento de 631 matrículas. Outro aumento relevante que reflete os efeitos da reforma pode ser visto na quantidade de escolas reunidas, que passou de 01 em 1920 para 04 em 1923. Ao número de escolas isoladas, foi acrescido uma, assim, passou de 07 unidades em 1920 para 08 em 1923.

As quatro escolas reunidas existentes no ano de 1923 eram:

- Escolas reunidas de Cascavel, cuja criação ocorreu antes de 1921, funcionava em dois períodos e tinha 05 classes e um total de 204 alunos;

²¹ Devido a elevação do antes Distrito de Paz de Vargem Grande do Sul, para município, algumas escolas que eram computadas para o município de São João da Boa Vista deixaram de ser, podendo aparentar queda, ou impedindo a percepção de aumento no número das escolas de São João da Boa Vista.

- Escolas reunidas do Bairro Alegre, criada em 05 de julho de 1923, funcionava em dois períodos e tinha 04 classes e um total de 153 alunos;

- Escolas reunidas de Posses, criada em 01 de setembro de 1923, funcionava em dois períodos e tinha 04 classes e um total de 158 alunos;

- Escolas reunidas de Rio Claro, criada em 09 de novembro de 1923, funcionava em dois períodos com um total de 04 classes e um total de 132 alunos (SÃO PAULO, 1923, p. 446 – 538).

Esse aumento no número das escolas reunidas comprova o que já foi dito, anteriormente, sobre o grande investimento nesse tipo de escola, ocorrido durante esse período que vigorava a reforma.

A reforma vigorou até dezembro de 1925 e, com o seu fim, voltou a vigorar a antiga estrutura do ensino primário e os grupos escolares voltaram a ser priorizados. Neste momento, muitas das escolas reunidas acabaram virando grupos escolares e outras acabaram por serem desmembradas em escolas isoladas (SOUZA 2009). No entanto, como herança desta reforma podemos observar um grande enfraquecimento dos grupos escolares, que até o momento eram as melhores escolas existentes no sistema e motivo de orgulho para o mesmo. Esse enfraquecimento ocorreu devido à redução de classes e alunos dos grupos. Além dos grupos escolares, as escolas isoladas também foram reduzidas, já que muitas delas foram transformadas em escolas reunidas, assim, as escolas reunidas tiveram um grande aumento no número de unidades (CAVALIERE, 2003). Entretanto, observamos, também, que após essas mudanças houve um grande aumento no número de crianças com acesso às escolas.

Com o Decreto n. 16.782 – A, de 13 de Janeiro de 1925, a educação sofreu novamente algumas mudanças:

- ocorreu a criação do Departamento Nacional do Ensino, responsável pelos assuntos do ensino;

- o Conselho Superior do Ensino foi extinto e houve a criação do Conselho Nacional de Ensino;

- Apresentação de propostas de difusão do ensino primário nos Estados, garantindo verba da União e dos Estados, a União ficaria encarregada de pagar os salários dos

professores primários e os Estados de providenciar prédio para as escolas e para moradia desses professores;

- São João da Boa Vista passou a fazer parte da 2ª Zona, 21º distrito, de Casa Branca (imagem 4).

- As escolas subvencionadas passaram a ser de natureza rural (BRASIL, 1925).

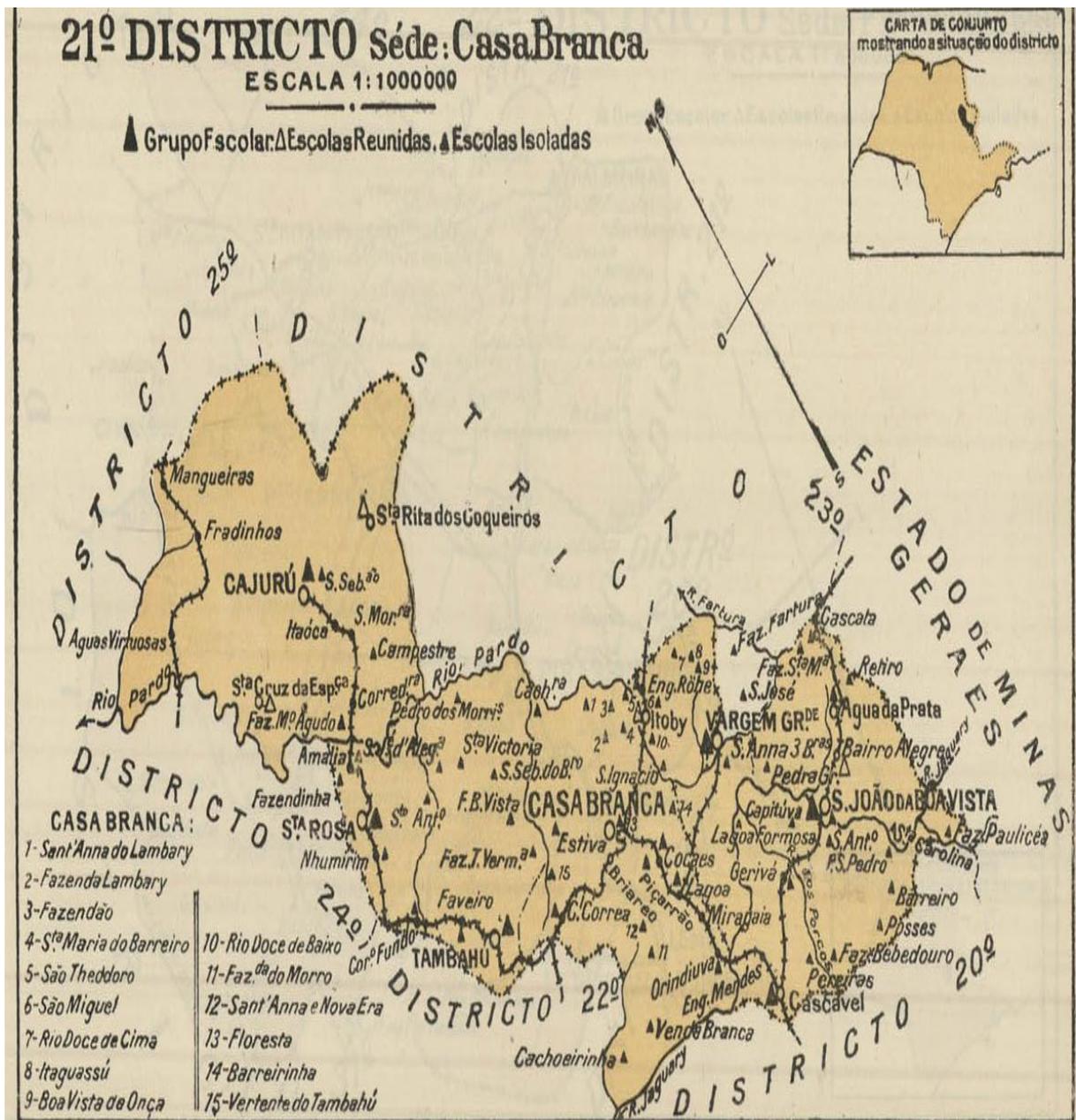


Imagem 4 - Mapa das escolas do 21º Distrito, sede Casa Branca, 1926.
 (Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo 1926, SÃO PAULO, 1926).

O anuário de 1926 (SÃO PAULO, 1926, p.230), ainda apresenta algumas das escolas existentes naquele ano no município de São João da Boa Vista, algumas delas, as do

estado, são possíveis de serem localizadas no mapa, imagem 5, observando a legenda da tabela 2.

TABELA 2 - Escolas do município de São João da Boa Vista em 1926

| TIPO DA ESCOLA | NOME DA ESCOLA | QUANTIDADE DE CLASSES | LEGENDA NO MAPA |
|---|--|-----------------------|---|
| Grupo Escolar | Grupo Escolar “Coronel Joaquim José” | 24 classes |  |
| | Grupo Escolar de Cascavel ²² | 11 classes |  |
| Reunida | Escolas Reunidas do Bairro Alegre | |  |
| Escola de 1º Provitamento, mantidas pelo Estado ²³ : | Mista, rural, da fazenda Bebedouro Mista, rural, de Engenheiro Mendes Mista, rural, do bairro Santo Antonio Masculina, urbana de Água do Prata Mista, rural, do bairro das Posses Mista, rural, da fazenda Santa Carolina | |       |
| Escola Municipal mista | mista do bairro de Santo Antonio mista do Corrego Fundo ²⁴ mista da Cachoeira mista de Santa Helena mista do bairro da Grama mista do bairro do Rio Claro mista do bairro do Campo Triste mista do bairro Barreiro Velho mista da Serrinha mista da Fazenda Refugio mista do bairro dos Bicos | | |

(Fonte: SÃO PAULO, 1926, p.230).

²² Localizado no Distrito de Paz de Cascavel, atual município de Aguaí.

²³ Pudemos observar que no mapa aparecem mais escolas do que as que estão sendo trazidas pelo texto do Anuário.

²⁴ Esta escola não foi localizada no mapa.

É possível observarmos que o período, cujos dados foram apresentados até o momento, 1870 a 1930, foi marcado por uma forte influência positivista. Segundo Silva (2008, p.26), nesse período o mundo estava mais povoado e era caracterizado pelo aumento das divisões econômicas. No Brasil, esse momento “foi marcado pela passagem do Império para a República estendendo-se até a década de 1930, pelas transformações ocorridas com a transição do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial.” O trabalho antes escravo foi sendo substituído pelo trabalho livre e o café se tornou muito importante para a economia, principalmente no estado de São Paulo que foi transformado no novo polo econômico (SILVA, 2008, p.26).

Neste contexto, os princípios do liberalismo tornaram-se importantes na superestrutura ideológica do período. Caracterizou-se, portanto pela luta entre dois setores: o rural x o urbano, cujo embate expressava a tentativa de consolidação e conservação das bases de desenvolvimento de uma civilização capitalista de base agrário-comercial e, simultaneamente, pela instauração de uma civilização urbano-industrial (SILVA, 2008, p. 27).

Ainda, segundo o autor, naquele momento estava sendo formulado um novo Brasil, com novas regras políticas, novos valores e também com novas correntes de ideias e pensamentos, principalmente por meio dos movimentos entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico, que marcaram as décadas entre 1870 e 1920.

Para os positivistas, o país passava por tensões políticas e econômicas que eram originadas pela luta de interesses existente entre “as oligarquias rurais, a burguesia comercial-urbano-industrial em sua fase embrionária e as massas rurais que começavam a aglomerar-se nas cidades”. Assim, diante deste quadro, foi que os positivistas buscaram “impor à sociedade brasileira sua plataforma político-educacional” (SILVA, 2008, p.33).

O positivismo tinha como principal defensor Comte, e tinha três instituições que caracterizavam esse regime, a preponderância moral, a separação entre a igreja e o estado e a dignidade da mulher. A doutrina positivista acreditava numa reforma social a partir da educação. “As medidas a serem tomadas no campo educacional, segundo os positivistas, exigiam prioridade na expansão do ensino básico, enfatizando a leitura, a escrita e as noções de contabilidade” (SILVA, 2008, p.65).

Segundo o autor, os positivistas acreditavam que a educação deveria auxiliar formando novos hábitos, tanto da mente e do caráter, quanto de padrões morais. A escola juntamente com a família deveria oferecer uma educação que garantisse estabilidade política e

social, e a educação deveria ser iniciada na família, através da mulher, já que para eles a educação era um processo que deveria envolver instruir e educar, necessidades para que o indivíduo pudesse ser inserido na sociedade (SILVA, 2008). A proposta dos positivistas tinha seis principais objetivos a serem alcançados:

[...] a) valorizar a educação doméstica, b) incorporar o proletariado na sociedade, c) promover a liberdade de ensino, d) combater a obrigatoriedade do ensino nas escolas, e) realizar uma ampla reforma mental e f) erradicar a influência católica dos conteúdos escolares (SILVA, 2008, p. 79).

A educação era vista assim como um instrumento de “instauração, consolidação e manutenção de uma ordem democrático-republicana. A educação para a moral e para o trabalho era entendida como a mais elevada formação, acima inclusive do ler e do escrever” (SILVA, 2008, p.88). Para eles a educação estaria relacionada “à questão de capacitação e da formação de novas gerações, no sentido de mudança de determinados valores, crenças, tradições e práticas sociais e exigiam a substituição de um conteúdo da superstição por um conteúdo carregado de exaltação cívica”(SILVA, 2008, p.114).

O autor acrescenta que para o Apostolado Positivista, a educação tinha que estar a favor do progresso industrial, assim, deveria “oferecer formação profissional e cidadania – o que significava exercer o voto e valorizar o patriotismo -, ao defender a escola e o processo educacional formal e não formal, como formador de mão de obra eficaz para o mundo do capitalismo” (SILVA, 2008, p.142). Ainda, segundo o autor, a influência positivista, durante a Primeira República teve efeitos passageiros, no entanto, com a industrialização e urbanização crescentes, a burguesia formada exigiu acesso à educação. Pode-se observar a grande influência do positivismo nas reformas educacionais, principalmente na do ensino primário e secundário, no modo de organização do ensino superior e também no veto às universidades e ainda no pensamento que se fez presente no início da República, de que a construção de um país só se fazia através da educação.

É perceptível essa forte influência ainda em algumas reformas educacionais,

A reforma educacional de Benjamin Constant para a escola primária no Distrito Federal foi inspirada pelas ideias positivistas a partir do regulamento em 8 de novembro de 1890. Na condição de ministro, dedicou-se à organização da instrução pública, encaminhando importantes reformas em todos os níveis de ensino, como o ensino primário gratuito, livre e leigo no Distrito Federal; a exigência de diploma conferido pela Escola Normal para o exercício do magistério público; o ensino elementar organizado em três

níveis: o primeiro para crianças de 7 a 13 anos e o segundo de 13 a 15 anos e a reorganização do Colégio D. PedroII. Sua maior preocupação era estabelecer um programa de organização da Escola Normal (SILVA, 2008, p.92).

Afirma ainda, que as Propostas do Apostolado Positivista influenciaram a organização do ensino no Brasil, “sobretudo a partir de 1930: a liberdade em ensinar, a ideia de um ensino moral nas escolas secundárias e superiores, a valorização da família como agente educativo” (SILVA, 2008, p.146).

Discorrendo sobre a educação, Bezerra Neto (2003), salienta que a educação de modo geral não ia bem, e a educação oferecida nas escolas da zona rural apresentavam mais problemas ainda, tanto relacionados ao conteúdo trabalhado, ao pequeno número de vagas oferecidas quanto ao fato de não considerarem no ano letivo escolar o ano agrícola.

Diante desse cenário, e com inúmeros problemas na educação oferecida para a zona rural foi que, defendendo a ideia do Brasil como um país agrícola e rural. Com a imensa necessidade de conter o êxodo rural, mantendo no campo a população que a cada dia mais o deixava entre outros motivos em busca de melhores condições de vida, teve início o movimento ruralista, que acabou por ficar conhecido como ruralismo pedagógico.

Essa busca por melhores condições de vida, o que acabava por levar a população rural às cidades se dava pela falta de estrutura e falta de condições dignas de vida no campo. As políticas públicas e a legislação em sua maioria visavam atender às cidades. Mennucci elucida que nesse momento:

Toda a nossa legislação sanitária é urbanista. Embora questões incontroversas, as do saneamento e profilaxia rurais, reclamadas por todos os entendidos e estudiosos, a verdade é que, no Brasil inteiro, os aparelhamentos de saúde pública e assistência social só existem nas capitais e nos grandes centros. Fora disso, aqui ou ali, surge esporadicamente uma ou outra tentativa de organização sanitária rural, em núcleos invariavelmente ineficazes e insuficientes e o mais das vezes efêmeros (MENNUCCI, 1946, p.27-28).

Mennucci (1930) aponta outro possível motivo para esse êxodo dos campos, que teria sido a dificuldade do lavrador em obter a posse da terra, assim ele permaneceria trabalhando para outro sob fiscalização, não conseguindo obter as melhorias de vida tão desejadas.

O Ruralismo Pedagógico era assim uma ação que visava fixar o homem no campo através de uma pedagogia específica, evitando que as cidades ficassem com uma população maior do que tinham condições de suportar e que também buscava melhorias para o campo, seja revelando os problemas da educação oferecida para a zona rural ou pensando a existência de projetos educacionais que atendessem a sociedade brasileira de forma mais ampla e que colaborasse para a disseminação da ideia de um Brasil agrícola e rural.

Para uma maior compreensão do surgimento desse movimento, faz-se necessário elucidar que nesse momento no Brasil, final da década de 1920 e início da década de 1930, ocorria um rápido crescimento industrial, enquanto o crescimento agrícola era bem reduzido. Esse crescimento industrial se deu, entre outros motivos, pela rearticulação dos grupos de poder após a Revolução de 30. A burguesia industrial desejava agora sua hegemonia sobre as outras classes. Até o momento, a mão de obra utilizada nas indústrias era estrangeira, em sua maioria italianos, que trouxeram experiências próprias de organização política, principalmente o anarquismo, que enfatizava a luta de classes, tão temida e indesejada pela burguesia e vista como um obstáculo para a consolidação da hegemonia burguesa. Dessa forma, era preciso modificar essa realidade (PICHELLI, 1997).

Após 1930, o empresariado paulista definiu algumas estratégias para conseguir implantar o projeto industrialista e reprimir qualquer possibilidade de insurreição de ideias anarquistas:

Primeiro recompor o operariado brasileiro com trabalhadores nacionais, já que a imigração trazia consigo as denominações ideológicas estranhas como o anarquismo e o comunismo.

A segunda direção do projeto previa redefinir o cenário fabril e urbano, com a adoção de uma ampla ação pedagógica que possibilitasse a formação de um novo homem: dócil, produtivo, disciplinado e totalmente submisso aos ditames da ideologia burguesa (PICHELLI, 1997, p.78).

Assim, ainda segundo o autor, criando organismos como o IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho, a escola de Sociologia e política e o CFESP - Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional, a burguesia pode elaborar maneira de alcançar seus interesses e consolidar a hegemonia da burguesia industrial (PICHELLI, 1997).

Foi então, diante da imensa necessidade de formação de mão de obra enquadrada dentro dos ditames desejados pela burguesia e desejando segurar o homem no

campo, que a cada dia mais se sentia atraído e vislumbrado diante da crescente urbanização e industrialização, que o ruralismo pedagógico se firmou.

Naquele momento, entre outros pensadores, existiam os que defendiam a industrialização do Brasil e aqueles que defendiam a ruralização do Brasil (BEZERRA NETO, 2003).

Os defensores do ruralismo pedagógico defendiam a ideia de urgência de um currículo escolar que atendesse às necessidades do homem que morava no meio rural. Esse currículo deveria trazer conhecimentos que pudessem ser úteis no dia a dia, seja na agricultura ou em outras atividades realizadas pelos moradores do campo. De acordo com Stanislavski (2009), havia um discurso para o combate ao urbanismo. Pensava-se então na necessidade de uma educação que fosse adequada e que além de valorizar a vida no campo e a escola rural, também difundisse a valorização do ensino agrícola. Maia (1982, p.27) acrescenta que se pensava em uma escola “que atendesse as orientações do “ruralismo pedagógico”. Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a “fixação” do homem ao campo”.

Para Vicentini e Gallego (2006), essa diferenciação defendida por Sud Mennucci a partir de 1930 tinha entre outros, o interesse de eliminar o preconceito relacionado ao campo e contribuir para o desenvolvimento da agricultura através das escolas e os professores deveriam ser “capazes de atender às especificidades dos alunos do interior do estado, cuja educação até o momento havia sido negligenciada” (VICENTINI, GALLEGO, 2006, p.2).

A educação rural tinha assim a grande função de trazer de volta as pessoas ao campo, e também, se preocupar com as questões sanitárias. Prova disto é que o governo acabou criando o Ministério da Educação e Saúde tendo como uma das finalidades conseguir, através da educação, sanear a zona rural e diminuir as epidemias. A grande função do professor das escolas rurais nesse momento era, segundo Maia (1982, p.28), “demonstrar as ‘excelências’ da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana”. Para Bezerra Neto (2003) nessa concepção, o professor deveria transmitir uma ideologia para conseguir essa fixação do trabalhador na terra.

Discorrendo sobre a função do professor naquele período Mennucci aponta que:

Mas, outra altíssima função cabe ao mestre do campo e em geral a todos os educadores perfeitamente informados, e que é, talvez, neste momento, muito mais importante que o detalhe técnico: é a reabilitação da zona rural na alma popular, reabilitação que inclui entre os seus grandes tentamens, como a maior das conquistas, o fazer cessar, quanto antes, a guerra²⁶; implacável que se move ao campo e a todas as atividades que ali se exercem (MENNUCI, 1946, p16. sic).

Assim, era preciso fazer o homem do campo continuar no campo, valorizando-o e desejando ali estar. De acordo com Bezerra Neto:

A figura do professor era entendida, como a presença de uma pessoa importante para ensinar aos trabalhadores a lidar com o solo, a cultivar determinados tipos de culturas e a trabalhar com a pecuária. Nesse sentido, os professores seriam os responsáveis pelo desenvolvimento do plantio e do avanço da produção e pela produtividade no campo, pois esse deveria ter uma formação diferenciada em relação aos trabalhadores em geral, por ser um profissional preparado pelos livros para dominar as mais variadas técnicas (BEZERRA NETO, 2003, p.49).

Basicamente a educação na zona rural tinha condições precárias se comparadas com a suntuosa arquitetura dos grupos escolares. As escolas isoladas na zona rural ou mesmo nas cidades sofriam com a falta de recursos materiais, financeiros e pedagógicos, e os professores que ministravam aulas lá eram recém-formados. Souza (2009) quando caracteriza os grupos escolares, nos revela esse contraste existente entre os grupos escolares e as escolas isoladas cujas características já foram apresentadas:

A superioridade organizacional e material desse tipo de escola fez com que fossem considerados estabelecimentos escolares arquetípicos do que melhor havia no ensino público primário. Muitos dos primeiros grupos instalados no estado foram dotados de prédios especialmente construídos, e contaram com professores formados pela Escola Normal de São Paulo e com novos e abundantes materiais didáticos (...). Tratava-se de um sistema de ensino modelar visto que todas as instituições estavam organizadas nos moldes dos mais avançados processos pedagógicos (SOUZA, 2009, p.30).

Nesse período podia-se notar uma grande diferenciação das escolas localizadas na zona urbana e das escolas rurais, já que em sua maioria as escolas rurais eram escolas isoladas onde as condições eram extremamente precárias. Havia ainda diferenciação entre as escolas isoladas urbanas e rurais, pois, o ensino nas escolas isoladas urbanas era mais

²⁶ A guerra a que o autor se refere aqui está relacionada ao conflito existente entre o campo e a cidade que acaba levando o homem a preferir a organização urbana à campesina, devido as atrações que a cidade oferecia e as más condições de vida oferecidas pelo campo.

simplificado se comparado com o ensino dos grupos escolares, mas, as escolas isoladas localizadas nas vilas e nas zonas rurais não apresentavam o ensino apenas simplificado, o ensino delas era praticamente reduzido aos rudimentos, ensinando apenas noções básicas de diferentes conteúdos e preocupados com a alfabetização (SOUZA, 2009). No decorrer do século XX, essas escolas ainda eram instaladas nas zonas urbanas, nos bairros populares e nos distritos de paz, entretanto, “as escolas isoladas foram, cada vez mais, identificadas como uma escola primária tipicamente da zona rural” (SOUZA, 2009, p.148). Essa afirmação pode ser comprovada com dados apresentados pela autora, que aponta que das 1.505 escolas isoladas existentes em 1924, no estado de São Paulo, apenas 283 eram urbanas, sendo 1.222 rurais.

Em relação às escolas da zona rural, além do abandono, havia também outro fator, o número dessas escolas era reduzido, se relacionado à grande demanda, assim ocorria falta de vagas. Demartini (1989) diz que naquele momento, 1920, não parecia existir um interesse do governo pelo funcionamento das escolas rurais e mesmo quando havia reformas que levavam a criação destas escolas em áreas rurais carentes, havia também, “dentro do próprio órgão que as criava, aberturas legais para que o professor aí não permanecesse e as escolas deixassem de funcionar” (DEMARTINI, 1989, p.14).

Cabe ressaltar ainda que esse abandono em relação às escolas localizadas no campo vem de tempos anteriores. Em 1893, quando foram criados os grupos escolares na capital e nos principais centros urbanos, as escolas primárias do Estado já se encontravam num cenário de precariedade e de muitas ausências que foram herdadas ainda do regime monárquico. Segundo Souza (2009) nesse momento “permanecia o descaso do Estado em relação à escola pública, principalmente, para com aquelas localizadas em bairros servindo a população dos pequenos vilarejos e vilas dependentes da atividade rural” (SOUZA, 2009, p.64).

O abandono da educação direcionada a população do campo continuava e se efetuava mesmo diante de um momento onde a educação estava ganhando destaque, com a criação do Sistema Nacional de Educação do Brasil. Ao tratar desse período, Bezerra Neto diz que:

Após a “revolução” desencadeada por Getúlio Vargas, no início dos anos trinta, o Brasil passaria por um período marcado pela construção e organização do Sistema Nacional de Educação Federativo, momento de criação e expansão das universidades e “universalização” do ensino primário público. Em virtude das transformações ocorridas, sob a influência do

anarco-sindicalismo e dos socialistas que lutavam contra a exploração a que a classe trabalhadora estava submetida e, com a introdução das primeiras indústrias de base, começava a ocorrer uma certa explosão da oferta de escolas públicas primárias estaduais e municipais, além do surgimento das escolas de educação infantil e das campanhas de alfabetização de adultos, bem como o aparecimento do sistema de educação profissional patronal, através da criação do SENAI e do SENAC. Reclamava-se, no entanto, que essas escolas eram destinadas apenas a quem vivia nos centros urbanos (BEZERRA NETO, 2003, p.72).

No decorrer da década de 1930, com esse pensamento de “revalorizar” e reabilitar o campo, apoiado e defendido entre outros por Mennucci, o Ruralismo Pedagógico acabou ganhando mais força, surgindo iniciativas concretas. Ocorreram algumas ações de renovação para a educação rural. Em 1933, se inicia a Campanha Nacional de alfabetização na zona rural, e a instalação de granjas escolares nas escolas isoladas da zona rural; no ano de 1935 ocorreu a criação de cursos Normais Rurais durante o 1º Congresso Nacional de Ensino Regional, congresso esse que contribuiu também para que em 1937, fosse criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, que tinha como principal objetivo expandir o ensino e preservar a arte e o folclore da zona rural. As granjas escolares consistiam num novo tipo de escola isolada, que era mais adequada e que favorecia a estabilidade do professor já que oferecia melhores condições materiais e morais de conforto. A instalação dessas granjas escolares foi estabelecida pelo Decreto n. 17.698 de 1947, e cada granja escolar deveria ter uma área cultivável de no mínimo três hectares, tendo construído prédios com salas de aula e aposento para servir de residência do professor. O professor deveria ser auxiliado pelos alunos nas atividades e os lucros eram destinados a escola²⁷.

Através da observação e análise do Anuário de 1926 é possível observarmos as ideias do ruralismo pedagógico no Estado, e também, a diferenciação entre a educação oferecida para a população residente na zona rural. Em relatório, o inspetor geral Cesar Prieto Martines, expõe a necessidade da criação de escolas Normais Rurais, já que as escolas normais existentes preparavam professores para atuarem nos centros urbanos. O inspetor sugeria que fosse criada essa escola normal em Santos, tendo o curso a duração de 02 anos em regime de internato, com aulas de manhã e à tarde. Além de português, matemática, história, geografia, francês e ciências naturais, os alunos teriam matérias como higiene rural, agronomia e pesca, para assim, ajudarem na vida da população rural. Segundo o inspetor:

²⁷ Não há registros da existência de granja escolas no município de São João da Boa Vista.

O typo das nossas normaes, já pelo longo curso que adoptam, já pela sua localidade em centros, onde a vida é cercada de conforto, preparam professores para as populações urbanas. Rarissimo é o alunno que a procura com o fito de installar a sua escola na zona rural, principalmente nos lugares distantes dos centros populosos. Só o morador dos logares afastados poderia ter essa aspiração por achar-se radicado em tal meio. As normaes actuaes, porém, dificultam se não impossibilitam a frequência de candidatos vindos do sertão.

Enquanto não criarmos typos de normaes apropriadas, as zonas ruraes, principalmente a maritima, permanecerão completamente despovoadas de escolas officiaes (SÃO PAULO, 1926, p.204. sic).

Por meio dessas palavras, podemos observar a situação em que se encontrava a educação da zona rural, já explicitada anteriormente. Diante dela, o curso Normal específico para as populações rurais e litorâneas era visto como possibilidade, tanto de melhorar as condições de vida dos moradores do campo, já que os professores depois de formados teriam condições de atuar para isso, quanto de solucionar o problema de falta de professores interessados em lecionar nesses locais.

Observamos que, naquele momento com a criação das escolas normais rurais, teve início a diferenciação entre os professores das escolas urbanas e os das escolas rurais. Mennucci (1946), quando narra sobre a futura²⁸ criação das escolas normais rurais deixa claro que as mesmas devem ter como base o pensamento pedagógico, o sanitário e o agrícola, para formarem assim, professores com conhecimentos das atividades agrícolas e, também, das necessidades sanitárias dos habitantes do campo. Discorrendo sobre as escolas normais rurais, em outro texto, o autor pontua que:

Uma escola normal, portanto, para a formação de professores ruraes, deve ter estas três directrizes básicas: formar um profissional entendido de agricultura, formar um professor que seja ao mesmo tempo um enfermeiro, formar um mestre que entre para o campo com a convicção inabalavel de que precisa ser alli um incentivador de progresso, seja qual for o atrazo, a desconfiança ou a hostilidade do meio (MENNUCCI, 1930,p.138. sic).

Ele demonstra também grande preocupação com a escolha dos professores²⁹ que ministrariam aulas nessas escolas já que os mesmos deveriam ser responsáveis pela mudança, pela transformação da mentalidade relacionada ao campo, e a valorização do

²⁸No momento da narrativa do autor, estava previsto para o ano de 1932 o inicio dessas escolas normais rurais no estado de São Paulo, segundo Mennucci (1946, p.141), essas escolas “irão dividir o quadro dos professores em duas classes; a da cidade e a dos campos”. A primeira escola normal rural teve Piracicaba como a sede escolhida.

²⁹ Entre esses professores das escolas normais rurais, estavam presentes professores - médicos, professores - agrônomos e professores.

mesmo. De acordo com Souza (2009, p.150) nessa época o homem do campo era visto como a imagem do “Jeca Tatu – consagrada por Monteiro Lobato – apático, doente, sem aspirações e esperança, inepto para o trabalho e indiferente ao progresso e ao desenvolvimento social e econômico”.

Em contrapartida ao “entusiasmo pedagógico” pela educação, tinha-se o “otimismo pedagógico”, esse, se embasava nas ideias do movimento escolanovista, que foi trazido pelos americanos e rapidamente absorvido e desenvolvido no Brasil devido a sua adequação aos interesses da burguesia. A preocupação dos entusiastas era em relação à qualidade da educação, assim, fazia-se necessário melhorar as condições didáticas no processo educacional (PICHELLI, 1997).

É pautado nessas ideias, que, a partir de 1920, emerge a propagação das ideias da escola nova, que surgem para acabar com a supremacia do método intuitivo existente desde o início da República. A escola nova tinha como centro a atividade do aluno e visava o aproveitamento das atividades que eram próprias dos mesmos. O movimento Ruralismo pedagógico sofria grande influência dessas ideias.

Segundo Pichelli (1997), para os profissionais da educação, os entusiastas, “o sistema educacional deveria ser eficiente na formação das novas elites dirigentes da nação e, fundamentalmente, na mão de obra para a indústria” (PICHELLI, 1997, p.95). No ano de 1932, essas ideias foram sintetizadas e apresentadas de maneira mais elaborada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, esse documento exigia mudanças na educação, mudanças essas que viriam em 1934, com a nova Constituição que tratava a educação como um direito de todos e alegava que a mesma deveria ser garantida pela família e pelos Poderes Públicos (BEZERRA NETO, 2003).

A escola, para os defensores da escola nova, deveria ser um elemento de transformação social, devendo estar aberta a sociedade envolvendo tanto a família quanto o meio comercial, industrial e agrícola. Assim, ela deveria possibilitar à criança a compreensão do modo de funcionamento da sociedade e era preciso, para que isso ocorresse, a criação e existência das instituições escolares ou instituições auxiliares,³⁰ como também ficaram

³⁰ Faziam parte dessas instituições auxiliares entre outros: assistência dentária, Associação de Pais e Mestres, Caixas Escolares, Clubes Agrícolas, Clubes Desportivos, Clubes de Cultura, Conselhos Escolares, Grupo Teatral, Jornal Infantil, Liga da Bondade, Merenda Escolar, Orfeão, Organizações de Escotismo, Pelotões de Saúde.

conhecidas. Fazendo uso dessas instituições a escola deveria prevenir doenças, combater vícios e costumes e alimentar as crianças (SOUZA, 2009).

A escola nova tinha como princípio a aprendizagem pela experiência, assim, se desdobrava em outros espaços como laboratório, museus, gabinetes e cinema e ainda deveria fazer uso dos meios de comunicação social, jornais, cinema e rádio para fins educativos (SOUZA, 2009).

Segundo Saviani, a escola nova representava o interesse da burguesia e ganhou grande espaço após o movimento de 1930. Com isso, houve um grande refluxo dos movimentos populares anarquistas, socialistas, marxistas que reivindicavam a criação de escolas para os trabalhadores, Nesse momento, “ser progressista passou a significar ser escolanovista” (SAVIANI, 2009, p.49)

O número de grupos escolares aumentou com a transformação das escolas reunidas em grupos escolares, além disso, no ano de 1932 a classificação dos grupos escolares também foi alterada, pois, houve o surgimento de um novo tipo de grupo escolar: eram de primeira ordem àqueles que possuíam oito ou mais classes e os de segunda ordem os que possuíam de quatro a sete classes (SOUZA, 2009, p.146). No ano de 1937, o número de grupos escolares do estado de São Paulo era de 654.

Em relação às escolas existentes no período, no estado de São Paulo, destaca-se a transformação das escolas reunidas em grupos escolares, com o decreto nº 5.335 de 7 de janeiro de 1932, permanecendo como reunidas apenas as unidades que tinham três classes agrupadas. Buscou-se a eliminação desse tipo de escola e em 1934 existiam 48 escolas reunidas, destas 42 foram transformadas em grupos escolares em 1935 e as outras 06 acabaram extintas.No Código de Educação deste ano, só eram reconhecidos dois tipos de escolas, os grupos escolares e as escolas isoladas (SOUZA, 2009).

Nos grupos escolares a estrutura era completa, elas contavam com salas específicas por turma, direção, secretaria, servente e pátio, geralmente ofereciam do 1º ao 4º, e podiam ser mistas, ou masculinas (MARTINS, 2003).

Referindo especificamente ao Estado de São Paulo, ainda no início dessa década, entrou em vigor o Código de Educação do Estado de São Paulo, instituído por meio do Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933. Esse código trazia algumas modificações e de acordo com ele existiam naquele momento no Estado:

- Educação pré-primária: oferecida nas escolas maternais que recebem filhos de operários e são criadas junto aos estabelecimentos fabris e nos jardins da infância cujo curso tem duração de três anos, e funcionam anexos aos grupos escolares e às escolas normais do Estado.

- Educação primária: oferecida nas escolas isoladas, com duração de 03 anos, e nos grupos escolares, com duração de 05 anos, onde o 5º ano é de caráter pré-vocacional. As escolas públicas Primárias estão distribuídas nas seguintes categorias³¹: escolas isoladas; grupos escolares; cursos populares noturnos, que funcionavam nos grupos escolares e escolas experimentais. As escolas isoladas se dividem ainda em escolas isoladas femininas, escolas isoladas masculinas e escolas isoladas mistas. Essas escolas de acordo com o decreto deviam tomar gradualmente o tipo de granja-escolar³² e seu programa devia ser essencialmente prático e orientado no sentido de fixar o indivíduo no meio rural. O período de duração das aulas³³ era de quatro horas, iniciando às 11 horas e tendo um intervalo de 30 minutos.

- Educação profissional, dividido em curso vocacional; escolas profissionais primárias; escolas profissionais secundárias; escolas noturnas de aprendizado e aperfeiçoamento profissional e curso de aperfeiçoamento para mestres.

- Institutos Profissionais, instalados somente na Capital e constituídos por: Curso de Aperfeiçoamento; escola profissional secundária; escola noturna de aprendizado e aperfeiçoamento profissional; seção industrial; gabinete de psicotécnica; curso vocacional; curso doméstico e dispensário de puericultura.

- Escolas Agrícolas, que podiam ser primárias ou secundárias e deviam preparar operários e administradores agrícolas e difundir conhecimentos e técnicas de trabalho rural.

- Escolas de Pesca, deviam oferecer educação profissional para pescadores e ajudar no desenvolvimento de todos os ramos de atividades relacionadas ao mar.

³¹ Neste momento as escolas reunidas ainda existem, mesmo não constando nesta divisão e não fazendo mais parte do ensino primário.

³² Para a existência da granja escolar é necessário uma área cultivável de 3 hectares ou mais, nessas granjas devem ser organizados trabalhos práticos de cultura, criação, pesca, indústrias rudimentares e outras atividades rurais. O lucro da mesma será destinado à escola (SÃO PAULO, 1933).

³³ O período de duração e o horário das aulas podem ser alterados, se for necessário, pelo Delegado de ensino (SÃO PAULO, 1933).

- Educação Secundária, destinada a adolescentes e composta por dois cursos seriados, o fundamental e o complementar. Este ensino era ministrado na escola secundária do Instituto de Educação; nos cursos ginasiais fundamentais anexos as escolas normais; nos Ginásios e no curso ginasial fundamentado na escola de Comércio.

- Educação pedagógica, que tinha por finalidade formar professores primários, secundários, inspetores e diretores de escolas.

- Educação especializada, composta por escolas para débeis físicos; escolas para débeis mentais; escolas de segregação para doentes contagiosos; escolas anexas aos hospitais; colônias escolares, escolas para cegos; escolas ortofônicas; escolas de educação emenda ativa dos delinquentes (SÃO PAULO, 1933. sic).

No que diz respeito aos dados de São João da Boa Vista, no ano de 1934, tinha uma população em idade escolar de 6.359 habitantes e contava com um total de 60 unidades escolares. Já as estatísticas referentes ao ano de 1936 apontam que o município de São João da Boa Vista tinha 03 grupos escolares, sendo dois destes urbanos e um distrital, localizado no Distrito de Cascavel, juntos somavam 43 classes, um ginásio de ensino secundário, e 16 escolas isoladas, dessas 2 urbanas e 14 rurais. O município tinha ainda escolas municipais que eram nesse momento agrupadas ou singulares (SÃO PAULO, 1937).

Mesmo diante da existência desses diferentes tipos de educação, é preciso elucidar que a educação destinada para a população rural se resumia basicamente nas escolas isoladas e em algumas escolas agrícolas localizadas na zona rural, estando a população em total desvantagem. É clara a função e o principal papel desta educação oferecida para a zona rural naquele momento, diminuir o analfabetismo e fixar o homem no campo, além de ter também forte preocupação com a higiene, controle de epidemias e doenças e alimentação, como já foi apontado.

Segundo Prado (1995, p.5), ao estudar o pensamento educacional no Estado Novo, de 1937 a 1945, é possível encontrar fontes nas ideias do ruralismo pedagógico. Nesse momento, o papel da educação estava envolvido com preocupações relativas ao campo “da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna e apresentava papel de destaque na obra que o Estado Novo pretendia realizar”. Ainda segundo Prado:

O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão,

formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional. (PRADO, 1995, p.5)

Em 1938, com base nessas ideias, o governo criou uma campanha chamada Marcha para Oeste que visava criar disposições que fossem favoráveis a vida rural, assim incentivava a ida da população pobre para o interior do Brasil e favorecia que o trabalhador rural permanecesse no campo. Dessa forma, além de legitimar a ideologia através dessa campanha, o governo também pretendia recuperar a posição que perdeu no mercado internacional, fixar os excedentes populacionais, substituir com a colonização nacional a imigração estrangeira, e também, diminuir a migração interna que ia em direção às cidades, orientando-a e solucionando o problema de sobra de mão de obra (PRADO, 1995).

Ainda segundo Prado (1995, p.10), outra questão que ocorria nesse momento e que era subjacente a essa discussão acima apresentada, era a questão da atração exercida pelos centros urbanos, que após a expansão industrial eram polos dos trabalhadores rurais excluídos do mercado de trabalho. Dessa forma, nesse período as políticas sociais visavam evitar possíveis crises ocasionadas pela imigração da população das áreas rurais para as cidades. As ações relacionadas à implantação de saneamento, educação e transporte para as áreas vazias e não povoadas não se davam apenas a “uma demografia rarefeita e sensível a perigos relativos à segurança nacional”, também visavam parar esse movimento de migração para as cidades, tanto pela superlotação das cidades quanto pelo esvaziamento do campo que ocasionaria problemas econômicos e políticos.

A escola rural deveria “formar mão-de-obra especializada ao seu meio, dissolvendo possíveis sonhos de êxodo e migração para as cidades” (PRADO, 1995, p. 13). Essa preocupação com o rural existente nesse momento ocorria devido à falta de mão de obra nas zonas rurais e também devido à tensão nas cidades.

No que diz respeito ao Estado de São Paulo nesse período, uma modificação importante foi relacionada à divisão do estado de São Paulo, em Delegacias Regionais. No ano de 1937, essa divisão se dava em 21 delegacias. O município de São João da Boa Vista

fazia parte novamente da Delegacia de Ensino de Campinas, juntamente com os municípios de Campinas, Amparo, Espírito Santo do Pinhal, Itapira, Mogi Guaçu, Mogi Mirim, Pedreira, Serra Negra e Socorro, com um total de 660 unidades escolares (SÃO PAULO, 1937). Tabela 3.

TABELA 3 - Escolas de São João da Boa Vista em 1937

| LEGENDA NO MAPA | CLASSIFICAÇÃO | NOME DA ESCOLA |
|-----------------|--|--|
| 1 | Isolada | Isolada Santa Maria |
| 2 | Isolada | Isolada Campo Belo |
| 3 | Isolada | Isolada Gerivá |
| 4 | Isolada | Isolada Posses |
| 5 | Isolada | Isolada Lage |
| 6 | Isolada | Isolada Santa Maria |
| 7 | Isolada | Isolada Pedra Grande |
| 8 | Isolada | Isolada Morro Alto |
| 9 | Isolada | Isolada Santa Carolina |
| 10 | Isolada | Isolada Barreiro |
| 11 | Isolada | Isolada Paulicéia |
| 12 | Isolada | Isolada Paraíso |
| 13 | Isolada | Isolada Tanquinho ³⁴ |
| 14 | Isolada mista Isolada feminina Grupo Escolar | Cascavel Cascavel Cascavel |
| 15 | Isolada mista Isolada mista | Alegre Alegre |
| 16 | Isolada feminina Isolada mista Isolada mista | Prata Prata Prata |
| 17 | Grupo Escolar (manhã) Grupo Escolar (tarde) | “Coronel Joaquim José” “Coronel Joaquim José” |

Adaptado da Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo 1937(SÃO PAULO, 1937).

Através da observação do mapa da região de Campinas (imagem 6), e do mesmo mapa aproximado com a legenda das escolas (imagem 7) é possível perceber a existência das escolas enunciadas, com exceção das escolas municipais e do ginásio. Não é possível afirmar quantas dessas 23 escolas identificadas no mapa eram urbanas e quantas eram rurais. No entanto, sabemos que os grupos escolares de São João da Boa Vista, eram urbanos.

³⁴ A Escola Isolada Tanquinho fazia parte do Distrito de Cascavel (Aguai)

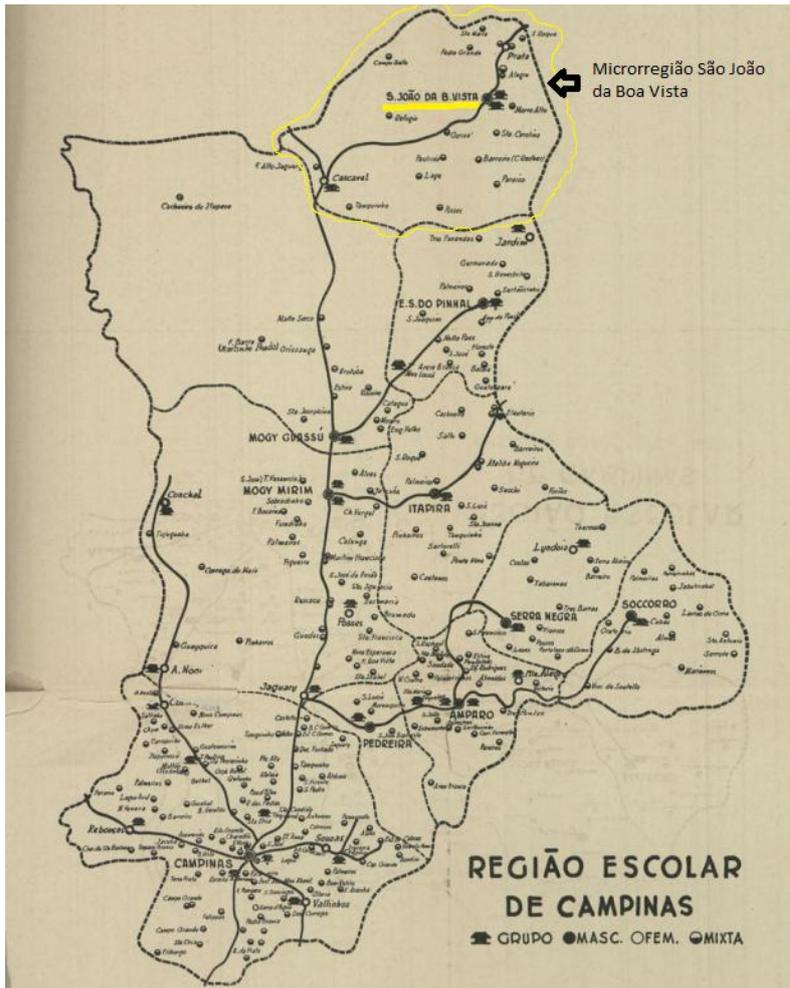


Imagem 6 - Mapa da região Escolar de Campinas, 1936.

(Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1936, SÃO PAULO, 1937).



Imagem 7 - Mapa da região Escolar de Campinas, 1936 – modificado pela autora.

(Fonte: adaptada do Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1936, SÃO PAULO, 1937).

Discorrendo ainda sobre a década de 30, de acordo com Oliveira (2008b), foi com o começo do Estado Novo em 1937, diante dos altos índices de analfabetismo e do grande fluxo migratório para os centros urbanos que continuavam e incomodavam as elites urbanas, que a preocupação com a escolarização da população que residia na zona rural, se fortaleceu.

Outro acontecimento marcante neste período foi a constituição de 1937. A constituição deu a concentração de poder para o chefe do executivo. E na educação, segundo Pichelli (1997, p.107) se iniciou o dualismo educacional, onde os ricos podiam utilizar o sistema público ou particular para prover seus estudos, mas os pobres, deveriam se destinar as escolas profissionais, o que “se adequava perfeitamente aos interesses da burguesia industrial” (PICHELI, 1997, p.108).

O relatório da Delegacia Regional de Ensino de Campinas sobre a educação no ano de 1940 e 1941 não apresentam grandes mudanças em relação aos últimos dados já discutidos aqui, mas pode-se observar um aumento no número de escolas. Em 1940 São João da Boa Vista contava com 02 escolas urbanas, 13 escolas rurais, 22 escolas municipais e 03 escolas particulares. Os grupos do município eram o de Cascavel com um total de 11 classes, localizado no distrito de Cascavel-Aguaí; o Grupo Coronel Joaquim José, com 22 classes e o 2º Grupo Escolar com 12 classes, esses dois últimos localizados em São João da Boa Vista com um total³⁵ de 1.268 matrículas efetivas (SÃO PAULO, 1941, p. 32-56).

As 15³⁶ escolas isoladas do município tinham um total de 823 matrículas, no entanto ao observarmos as matrículas efetivas esse número caiu para 496 matrículas, número real de alunos que essas escolas atendiam. Dessas 15 escolas isoladas apenas duas eram urbanas o restante se localizava na zona rural. Quando somados os grupos e as escolas isoladas temos 60 estabelecimentos oficiais com um total de 2.180 matrículas efetivas. As 22 escolas municipais tinham um total de 1.066 matrículas gerais sendo que destas apenas 643 eram efetivas, já as 03 escolas particulares tinham um total de 104 matrículas gerais sendo apenas 24 efetivas, essa diferença observada no número de matrículas gerais e efetivas nos mostra um número elevado de matrículas eliminadas. Os dados apresentados do ano de 1941 não trazem grandes mudanças, apenas o aumento de uma escola particular, somando assim

³⁵ Nesse número total estão somadas as matrículas efetivas femininas e masculinas dos dois Grupos de São João da Boa Vista.

³⁶ No relatório ocorre um erro, já que aparece um total de 15 escolas isoladas, 02 sendo urbanas e 12 sendo rurais, somando 14 unidades e não 15. No próximo ano esse erro foi corrigido e ficou sendo 02 urbanas e 13 rurais. Levando-nos a compreender que foi um erro de digitação.

naquele ano um total de 04 escolas particulares e a mudança no nome do 2º Grupo Escolar de São João que passou a ser Dr. Teófilo de Andrade (SÃO PAULO, 1941, p.43-88).

Ávila (2011) diz que no ano de 1943 Sud Mennucci elaborou a reforma do ensino rural e esse documento serviu de base para a Consolidação das Leis de Ensino do Estado em 1947. Entre outras mudanças essa reforma tratou a educação primária e a educação rural como sendo duas modalidades diferentes de educação. Naquele momento as escolas isoladas eram urbanas, rurais ou distritais, e nas rurais o curso tinha duração de três anos, e todas as crianças³⁷ de 08 a 14 deveriam frequentar a escola. Segundo o decreto n.17.698, de 26 de novembro de 1947, que aprovou a Consolidação das leis e demais normas relativas ao ensino, a educação rural seria ministrada:

- 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).

Esse decreto trazia ainda a Assistência Técnica do Ensino Rural que devia orientar, centralizar e coordenar as atividades ruralistas no ensino primário e normal do Estado. No seu artigo 42 o decreto n.17.698, apresentava as competências detalhadas da Assistência Técnica do Ensino Rural:

- 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;
- d) - estudar a possibilidade de serem convertidos em rurais outros grupos escolares que satisfaçam as condições exigidas por lei;
- e) - fiscalizar e orientar as atividades dos grupos escolares rurais, das escolas típicas rurais e dos cursos de agricultura das escolas normais;
- f) - registrar e incentivar as iniciativas desses e de outros estabelecimentos de ensino que visem despertar na infância ou na juventude o amor pelas coisas da terra e o interesse pelas práticas agrícolas (SÃO PAULO, 1947).

Ainda na década de 1940 foram criados alguns programas que eram de responsabilidade do Ministério da Agricultura, do Ministério da Educação e Saúde e de

³⁷ Essa obrigatoriedade de ensino tinha suas exceções, assim de acordo com o decreto n. 17.698, no artigo 148 “Ficam as crianças em idade escolar isentas da obrigatoriedade de ensino quando: residirem a mais de dois quilômetros da escola pública ou quando na escola não houver vaga; quando sofrerem de incapacidade física ou mental, ou moléstia contagiosa, ou repugnante; quando forem indigentes, e não se lhes possa oferecer assistência escolar” (SÃO PAULO, 1947).

algumas organizações norte-americanas. Entre esses programas estava a CBAR - Comissão Brasileiro-Americana de Educação de Populações Rurais, que oferecia cursos rápidos. De acordo com Lira e Melo (2011) havia três subprogramas da CBAR: o Centro de Treinamento, as Semanas Ruralistas e os Clubes Agrícolas. A CBAR foi o embrião para a criação em 1956 da ABCAR – Associação Brasileira de assistência Técnica e Extensão Rural.

Em setembro de 1945 ocorreu a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, que visava um grande investimento para o ensino primário, no entanto, segundo Maia (1982), a educação rural não sofreu grandes mudanças já que continuou com baixa produtividade, elevados índices de repetência e evasão, instalações precárias, falta de materiais e equipamentos, além de contar com professores com baixo nível de qualificação.

No ano de 1952 foi oficializada a CNER – Campanha Nacional de Educação Rural- com o patrocínio da UNESCO – Organização das nações Unidas para a Educação e da OEA – Organização dos Estados Americanos, depois de diversas reuniões ocorridas no Ministério de Educação e Saúde, com o objetivo de debater o problema das populações rurais. Segundo a Revista da Campanha Nacional de educação os objetivos principais e precisos eram:

- 1) investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida rural brasileira;
- 2) preparar técnicos para atender às necessidades da Educação de Base;
- 3) promover e estimular a cooperação das instituições e dos serviços educativos existentes no meio rural e que visam ao bem comum;
- 4) concorrer para a elevação dos níveis econômicos da população rural pela introdução, entre os rurícolas, de técnicas avançadas de organização e de trabalho;
- 5) contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações do campo;
- 6) oferecer, enfim, orientação técnica e auxílio financeiro a instituições públicas e privadas que, atuando no meio rural, estejam integradas nos objetivos e finalidades do seu plano (BRASIL, 1959,p.22).

No decorrer da campanha foram desenvolvidas em todo o território nacional algumas atividades como o centro de treinamento de líderes rurais, as missões rurais, os cursos de aperfeiçoamento, as semanas educativas, os cursos e conferências, e campanhas educacionais.

O primeiro curso de treinamento de educadores de base aconteceu em 1952 na cidade de Pinhal localizada no Estado de São Paulo, vizinha à cidade de São João da Boa

Vista, sua sede foi a Escola Agrícola e Industrial “Carolino da Mota e Silva”, as matérias ministradas nesse curso foram: Organização de Comunidade e Técnica de Missão Rural, Extensão Agrícola, Sociologia Rural, Sanitarismo Rural e Noções de psicologia Educacional e Pedagogia. O segundo curso que foi realizado no mesmo local durante o segundo semestre teve o aumento das matérias Geografia Agrária, noções de Cooperativismo, Indústrias Agrárias, Fotografia e noções de Folclore.

Em 1952 ocorreram as primeiras oito missões rurais em vários Estados, sendo que as de São Paulo ocorreram em Espírito Santo do Pinhal e no Litoral. Elas eram feitas pelos profissionais treinados pelo Curso de educação de Base.

As Missões rurais eram formadas por uma equipe de técnicos entre eles agrônomos, assistentes sociais, médicos, enfermeiras, auxiliados por professoras de economia doméstica, artesanato, recreação entre outros profissionais.

No que se refere à CNER, em relação às missões e ações da campanha, em 1959, no Estado de São Paulo o Centro de Orientação de Líderes Rurais (feminino) de Apiaí ainda desenvolvia seus trabalhos com bons resultados, o Centro Cooperativo de Treinamento Agrícola para Jovens Rurais (masculino) de Avaré também funcionava em ritmo normal e estava em instalação o Centro Cooperativo de Treinamento Agrícola para Jovens Rurais, de Mogi das Cruzes (BRASIL, 1959).

Na década de 1950, ocorreu a criação da Lei nº 2.158, no dia 7 de julho de 1953 que discorria sobre a criação de escolas típicas rurais, de acordo com essa Lei nº 2.158, para a criação deste tipo de escola deveriam ser atendidos alguns requisitos como:

- I – que o número de unidades típicas rurais não permita a formação de grupo escolar rural;
- II – mínimo de 30 (trinta) crianças de 7 (sete) a 14 (catorze) anos, dentro de uma área de dois quilômetros de raio, ou possibilidade de serviço regular de transporte diário, gratuito ou por preço médico;
- III – sala de aula que apresente as seguintes condições mínimas:
 - a) Trinta e cinco metros quadrados de área;
 - b) construção de tijolos ou de madeira aparelhada;
 - c) cobertura de telhas, ou equivalente;
 - d) piso assoalhado ou ladrilhado;
 - e) iluminação satisfatória;
 - f) janelas envidraçadas ou teladas;
 - g) fossa higiênica;
- IV – terreno cultivável com provimento fácil de água anexo à escola, com área mínima de um hectare, para a prática de atividades agrícolas;

V – residência para o professor, de preferência anexa ao edifício da escola, ou em pensão condigna, gratuita ou por preço módico (BRASIL, 1953).

Essa lei ainda apresentava, em seu artigo 4º, que as escolas isoladas podiam ser convertidas em escolas típicas rurais, mas para isso era necessário que elas atendessem as exigências acima apontadas e fossem providas por professores que já tivessem realizado o curso de especialização para o ensino típico rural. Percebemos assim que, diante da necessidade do cumprimento dessas normas e exigências, o número de escolas isoladas, que funcionavam em prédios e salas que não ofereciam as mínimas condições de higiene e ventilação, locais que não ofereciam segurança, que não contavam com energia e água, deveria diminuir.

No entanto, mesmo diante de todas essas ações referentes e ligadas ao campo, à educação direcionada e oferecida para essa população não sofreu grandes mudanças e melhorias, “o ensino continuou da mesma maneira, sem se atentar para as especificidades do meio rural, principalmente no que diz respeito ao conteúdo a ser ensinado e ao calendário escolar apresentado para o trabalhador rural” (BEZERRA NETO, 2003, p.54).

Para congelar ainda mais essa realidade das escolas do campo e diminuir os investimentos, foi que, no decorrer da década de 1950 com a industrialização e com a urbanização do país, as políticas econômicas brasileiras voltaram sua preocupação e investimentos para esse lado deixando a educação rural para segundo plano.

Naquele momento ocorria no país o êxodo rural que era provocado tanto pela urbanização, que atraía os moradores do campo para atuarem como mão de obra nas indústrias das cidades, quanto pelo processo de modernização do campo que os expulsava, com a introdução de máquinas para atuarem nas atividades agropecuárias, no entanto, ao invés de trazer melhora no trabalho dos camponeses essa modernização acabava os expulsando do campo.

Com isso a educação oferecida para a população da zona rural acabou por ficar novamente para segundo plano, não sendo alvo de investimentos e ações do governo. Nos centros urbanos a situação da educação se agravava com a grande demanda de matrículas ocasionada pela urbanização.

Nesse contexto, diante da pressão de socorrer e atender toda a demanda houve a autorização de funcionamento das escolas, classes de emergência³⁸, que funcionavam sem o mínimo de qualidade (SOUZA, 2009). Para garantir o acesso de todos à escola, oferecendo-lhes vagas, a qualidade dessas escolas acabava comprometida, isso acabaria por gerar outros inúmeros problemas.

As escolas de emergência eram instaladas onde houvesse número suficiente de alunos por um determinado período, ou ainda, quando a escola já existente no local não conseguia atender toda a demanda. Deveriam funcionar por pouco tempo, no entanto, muitas passavam anos em funcionamento. Do ponto de vista legal, a criação dessas escolas ficou estabelecida através da Lei nº 3.783 de fevereiro de 1957 e com o decreto nº 37.575, de novembro de 1960, e só podiam ser criadas na zona rural. Assim elas se tornaram escolas tipicamente rurais (MARTINS, 2003).

Funcionavam em prédios sem as mínimas condições de higiene e sem materiais, já que na maioria das vezes elas funcionavam nos prédios das escolas isoladas. Souza (2009, p.351) acrescenta que a presença dessas escolas “sinalizava a orientação de uma política de atendimento às pressões da demanda sem resguardar critérios mínimos de qualidade”.

Silva (2004), discorrendo sobre o período entre 1946 e 1958 acrescenta que como naquele período o país teve ênfase na industrialização ocorreu falta de interesse por parte das oligarquias em defender o ensino no campo. Ocorreu também uma separação mais acentuada entre campo e cidade e a agricultura acabou ficando subordinada a industrialização.

Fazendo uma análise da educação oferecida para a zona rural até o momento podemos observar que mesmo diante da existência de defensores de uma educação que atendesse especificamente os interesses desse setor, e mesmo com a reivindicação de uma educação diferenciada para o meio rural, durante todo esse período ela era tratada com desprezo, com descaso inclusive com o professor que ali ministrava aulas. Esse professor acabava sempre por desejar sua transferência para a zona urbana e a conquista de uma cadeira lá, já que até mesmo seu salário era menor que o pago aos que trabalhavam na zona urbana. Segundo Bezerra Neto (2003), esse preconceito com a educação rural e com os professores

³⁸ Essas escolas de emergência funcionavam nesse momento também na zona urbana, já que era necessário atender a demanda de matrículas existente. Foram tomadas também outras medidas para solucionar a falta de vagas como, diminuição do período de aula, instalação de escolas em barracões, aumento do número de alunos por sala (SOUZA, 2009, p.351).

acabava por se tornar preconceito contra o homem do campo, aumentando ainda mais o desejo já existente de sair do campo e migrar para a cidade. Nessa primeira metade do século XX, as condições precárias das escolas localizadas nas áreas rurais e também a falta de preparo de muitos professores que ministravam aulas ali era notória.

No início da década de 1960, foi promulgada a primeira LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o ensino nacional. Essa lei 4024/61 trouxe mudanças na estrutura e no funcionamento do ensino, dividindo-o em 04 graus: Primário: composto por 04 anos; Secundário ou Ginásio também composto por 04 anos; Colégio: composto de 03 anos e Superior. Também foi estabelecida a obrigatoriedade para o ensino primário para crianças a partir dos sete anos de idade. No entanto, em locais mais afastados, na zona rural, muitas vezes essa lei não era cumprida, ora por falta de vagas, ora por falta de escolas. Além disso, na maioria das escolas rurais só era oferecido até o 3º ano o que impossibilitava o término do ensino primário. A estrutura apresentada pela LDB, acabou sendo alterada em 1971, com a criação da lei 5692, que estabeleceu a divisão do ensino em 3 graus, sendo, 1º grau com um total de 08 anos, resultado da fusão do antigo primário e secundário; 2º grau composto por 03 anos e o Superior. (MARTINS, 2003)

No ano de 1964 com o início da ditadura, as escolas da zona rural sofreram um novo golpe. Feng (2008) elucida que:

Na década de 1960 o país vivencia o início da crise do modelo desenvolvimentista através do desenvolvimento das ondas migratórias das populações carentes (principalmente as nordestinas e/ ou do meio rural para o urbano), do golpe militar de 1964, da anulação dos direitos civis e da cidadania (levando-se em consideração as ações repressoras do regime militar), do desenvolvimento do “milagre econômico” e da aproximação do país do Fundo Monetário Internacional.

Portanto foi aferida aos Estados a responsabilidade de manutenção, organização e funcionamento do ensino primário e médio, bem como a garantia da obrigatoriedade escolar para crianças com idade de 7 anos. Contudo a lei 5692/71 propõe a progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação, especialmente do 1º Grau, que, pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais, assim foi deixado a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, pois a lei 4.024 não abrangeu as escolas do campo. Mas apesar das novas atribuições, as prefeituras municipais do interior são desprovidas de recursos humanos e financeiros, deixando as escolas rurais sem condições de continuidade funcional culminando em um processo de deterioração da escola rural e submissão aos interesses urbanos (FENG, 2008, p.15-16).

Segundo Souza (2009, p.369), o “aligeiramento, precariedade, baixos salários e abalos na identidade profissional do magistério contribuíram para fazer da escola de 1º grau um espaço depauperado de aquisição das primeiras aprendizagens”. A escola podia se dizer democrática, no entanto, a sua função acabara empobrecida; houve perda na qualidade de ensino e os currículos acabaram restringidos.

Na década de 1970 podemos observar alguns programas, políticas e documentos que traziam para a discussão a educação rural e que desprendiam atenção à educação oferecida para a população de baixa renda. O II PSEC- Plano Setorial de educação e Cultura trazia medidas operacionais, objetivos, metas e estratégias para o quinquênio 1975/1979. Segundo esse documento (BRASIL, 1976, p.5), a “preocupação básica de todo o esforço do MEC era a melhoria constante da qualidade do ensino, ao lado da valorização de alunos e professores e da ênfase aos valores perenes que formam a nossa cultura humanística”. Assim, os esforços do PSEC estavam concentrados dentre outros, nas seguintes áreas:

[...] - Inovação e renovação do ensino, de forma a atingir os objetivos de modernização e melhoramento qualitativo do ensino.

[...]- Expansão e melhoria da rede física, a partir de um sistema nacional de construções escolares e de instalações desportivas que permita eliminar os desequilíbrios entre as áreas rural e urbana, bem como inserir mudanças na concepção e no planejamento da estrutura escolar, em função das inovações curriculares e das necessidades dos educandos.

(BRASIL, 1976, p.4-5).

Através desses objetivos, trazidos ainda na apresentação do documento, podemos observar que há preocupações referentes às más instalações das escolas rurais, e à discrepância existente entre as escolas rurais e urbanas, preocupações essas nada recentes. O documento ainda trazia como objetivo para o Ensino de 1º grau “expandir a escolarização nas zonas rurais de acordo com as potencialidades e especificidade de cada região do país, procurando assegurar, pelo menos, quatro séries de educação fundamental” (BRASIL, 1976, 36).

Com a finalidade de concretizar os objetivos apresentados no II PSEC e diminuir as desigualdades existentes em relação à educação rural, foi lançado no ano de 1979, pelo MEC, o documento Subsídios para o planejamento da educação no meio rural. Segundo esse documento a educação para a zona rural:

Deve apoiar e enriquecer as vivências cotidianas da população, através do desenvolvimento de capacidades que permitam tanto à população infantil, como jovem e adulta, compreender melhor o ambiente em que vivem, defender sua própria saúde, reconhecer e aproveitar melhor os recursos naturais, estruturar-se cooperativamente, obter maior rendimento do trabalho e resolver melhor os problemas reais (BRASIL, 1979, p.15).

Ainda segundo o documento, as respostas educacionais deveriam ser compatíveis com o contexto cultural, ecológico e social do meio rural. As características do meio rural deveriam ser respeitadas e deveria haver a possibilidade de flexibilidade nas atividades e no calendário de aulas “assegurando a utilização de todos os recursos, formas e meios disponíveis na área rural e o atendimento a toda a população, seja ela criança, jovem, seja adulta” (BRASIL, 1979, p.15-16), para isso poderiam inclusive alterar os calendários, se necessário. Essa educação deveria ter também a participação da comunidade como condição para garantir que a oferta de serviços educativos fosse adequada às necessidades e as possibilidades socioeconômica e culturais do meio rural.

Quanto ao município de São João da Boa Vista, consta no Diário Oficial de 24 de julho de 1976 (SÃO PAULO, 1976) a existência de 61 escolas rurais, vinculadas a outras escolas, conforme a tabela 4.

TABELA 4 - Escolas do município de São João da Boa Vista em 1976

| ESCOLAS VINCULADORAS | ESCOLAS VINCULADAS | TIPO |
|--|---|------------|
| EEPG. Coronel Joaquim José EEPG. Coronel Joaquim José | 1ªEEPG. da Estação do B. Alegre 2ªEEPG. da Estação do B. Alegre EEPG. do Bairro Alegre EEPG. da Fazenda Alegre EEPG. da Fazenda Boa Vista EEPG. do Bairro Campo Belo EEPG. da Fazenda Cantagalo EEPG. da Fazenda Capituba EEPG. do B.o da Conserva Cinco 1ªEEPG. da Estação do Gerivá 2ªEEPG. Da Estação do Gerivá 1ªEEPG. da Fazenda Lagoa Formosa EEPG. da Fazenda Volta Grande | Isolada |
| | EEPG. do B.o Campo novo dos Borges EEPG. da Fazenda Boa Vista EEPG. da Fazenda Coqueiros EEPG. da Estação do Gerivá EEPG. do Bairro do Campo Belo EEPG. do B.o da Conserva Cinco | Emergência |

| | | |
|--------------------------------------|--|------------|
| EEPG. Padre Josué da Silveira Mattos | EEPG da Fazenda Aliança EEPG da Fazenda Sete Voltas EEPG da Fazenda Aurora EEPG da Fazenda São Geraldo EEPG da Fazenda Paraíso EEPG do Bairro do Macuco EEPG da Fazenda Paulicéia EEPG da Fazenda Cachoeira EEPG da Fazenda Santa Cecília EEPG da Fazenda Santa Cecília ³⁹ | Isolada |
| | EEPG do Bairro Mamonal EEPG do Bairro da Paulicéia EEPG da Fazenda Sete Voltas EEPG do Bairro do Macuco | Emergência |
| EEPG Antonio dos Santos Cabral | EEPG da Fazenda Santa Carolina EEPG da Cerâmica Santa Angela Industrial EEPG do Sítio São Francisco EEPG da Fazenda São Manoel do Barreiro EEPG da Fazenda Fortaleza 1.º EEPG do Bairro da Olaria 2.º EEPG do Bairro da Olaria EEPG da Fazenda São Pedro EEPG da Fazenda Barreirinho EEPG da Fazenda São Paulo | Isolada |
| | EEPG do Sítio São Francisco EEPG da Fazenda Cachoeira EEPG da Fazenda Fortaleza EEPG da Fazenda Santa Helena EEPG da Fazenda São Pedro | Emergência |
| EEPG Prof.a. Anésia Martins Mattos | EEPG do Bairro Santo Antonio dos Braidos EEPG do Bairro Nossa Senhora de Fátima EEPG do Bairro Córrego Fundo EEPG da Fazenda São Jerônimo EEPG do Bairro dos Milans EEPG do Bairro da Pedra Branca 1.a EEPG do Bairro do Pedregulho 2.a EEPG do Bairro do Pedregulho 3.a EEPG do Bairro do Pedregulho EEPG do Bairro do Rio Claro | Isolada |
| | EEPG da Fazenda Monte Alegre EEPG do Bairro do Pedregulho EEPG da Fazenda São José do Rio Claro. | Emergência |

(Fonte: Diário Oficial de 24 de julho de 1976, SÃO PAULO, 1976)

No final da década de 80, mais especificamente em 1989, o que se via eram escolas rurais com péssimas condições físicas e materiais, alunos e professores com dificuldade de acesso até a escola, já que essas se localizavam longe da cidade e também longe da casa dos alunos, e as estradas estavam em péssimas condições. Vasconcellos (1993, p.67), ao apresentar o cenário encontrado nas escolas rurais, apontava cinco problemas, “a precariedade de material, a terminalidade antecipada, o isolamento pedagógico, a multisseriação e a necessidade de dupla folha de pagamento de professores” esses fatores

³⁹ Essa escola aparece duas vezes na lista do Diário Oficial de 24 de julho de 1976, por isso mantivemos como no original.

apresentados nos mostram a urgência de alguma atitude, já que o direito de todos à educação não estava sendo garantido. Assim, era preciso pensar em alternativas para melhorar o acesso à escola e essas alternativas deveriam ser possíveis de serem realizadas tanto economicamente quanto politicamente.

Uma das maneiras de garantir esse acesso à escola foi o oferecimento do transporte escolar, por lei, a partir de 1988. Dessa forma, as crianças eram transportadas até as escolas na zona urbana.

De acordo com Vasconcellos (1991, p.96), a outra maneira de resolver esse problema de acesso das crianças que moravam na zona rural, era reorganizar a oferta de ensino na mesma. “Esta reorganização é chamada normalmente de “agrupamento” ou “nucleação” de escolas rurais isoladas, uma vez que o procedimento normal costuma ser a concentração da oferta de ensino em escolas centrais”.

O agrupamento se realizou através do fechamento de escolas isoladas, essas na maioria das vezes compostas por apenas uma sala multisseriada e um professor, e na transferência dos alunos dessas escolas para uma escola nova, maior e mais equipada. Essa escola que recebia esses alunos era chamada de escola núcleo. Nessa nova escola existia uma sala para cada série. Para que as crianças pudessem chegar até essas escolas era oferecido o transporte, já que, a distância da casa dos alunos até a escola aumentou. Esse transporte era oferecido pela prefeitura em vans, peruas ou mesmo em ônibus (VASCONCELLOS, 1991).

O decreto que trouxe a implantação dos agrupamentos para o Estado de São Paulo foi o decreto n. 29.499 de 05 de janeiro de 1989, que dispunha sobre a reestruturação e agrupamento das escolas da zona rural. Segundo o decreto as escolas agrupadas, que consistem no agrupamento de duas a sete escolas de emergência, passavam a ser chamadas de Escolas Estaduais de Primeiro Grau Rural – EEPG (R) (SÃO PAULO, 1989).

De acordo com Vasconcellos (1993), esse modelo de escola acabou por diminuir de forma relevante o ensino multisseriado, já que acarretou o fechamento de inúmeras escolas isoladas, em 1988 elas eram 9.653 e em 1990 esse número caiu para 3.684 escolas isoladas. Além disso, a nucleação das escolas acabou por ser uma medida mais econômica para a educação rural, no entanto, o aumento dos gastos relacionados ao transporte foi grande e muitas vezes esse gasto não foi computado.

Discorrendo sobre a intenção e os objetivos da nucleação, Vasconcellos narra que:

Os objetivos principais do programa são: a) a melhoria do acesso e da permanência da criança rural na escola; b) a melhoria das instalações e dos equipamentos à sua disposição; c) a melhoria do desempenho do professor, em função do alívio de suas tarefas não curriculares e do seu contacto com outros professores; d) a melhoria das condições de supervisão; e) o enriquecimento curricular e o atendimento às comunidades (VASCONCELLOS, 1993, p.66).

É preciso pontuar ainda, no que diz respeito a esse tipo de escola, que mesmo a legislação apresentando e se referindo a esse processo de fechamento das escolas como agrupamento ou nucleação, nem sempre as escolas nucleadas significavam a mesma coisa que escolas agrupadas. Percebemos através da pesquisa que esses processos, agrupamento e nucleação, em alguns estados e municípios ocorreram de maneira diferente. Assim, a nucleação seria realmente o fechamento das escolas isoladas e a transferência dos seus alunos para escolas núcleos. Essas escolas núcleos ficavam localizadas também na zona rural, mas contavam com uma estrutura mais completa, tendo uma sala de cada série. Para chegarem até as escolas os alunos utilizavam o transporte público que lhes era oferecido.

No que diz respeito ao agrupamento, em alguns estados o mesmo não consistiu no fechamento das escolas isoladas e sim no agrupamento destas com outras escolas maiores, localizadas na zona urbana. Assim essas escolas isoladas rurais passavam a ser agrupadas, vinculadas⁴⁰ a uma escola urbana que seria responsável pelo seu funcionamento, inclusive, administrativamente.

Com relação à nucleação podemos observar que a preocupação com a qualidade de ensino oferecida nas escolas rurais até podia existir, no entanto, esse processo foi pensado para propiciar economia para o Estado. Em relação às melhorias alcançadas pela nucleação, se por um lado algumas escolas deixaram de ser multisseriadas, passando a oferecer uma sala para cada série, elas também deixaram de se localizar próximas às casas dos alunos. Os benefícios trazidos pela existência desse ensino por séries acabavam neutralizados pela necessidade dos alunos se locomoverem durante longos períodos, se desgastando e acordando ainda mais cedo, refletindo diretamente na sua aprendizagem.

⁴⁰ No município de São João da Boa vista podemos observar a existência deste tipo de escola.

2.1 –Educação do Campo

A partir de 1984 deu-se a criação oficial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Esse movimento defendia que junto à conquista da terra, havia a necessidade de uma educação que se identificasse com as necessidades e causas dos trabalhadores rurais e que fosse oferecida no próprio campo.

Segundo Bezerra Neto:

O MST acredita que da combinação da luta pela terra com uma educação diferenciada, sem os vícios do sistema capitalista, seja possível pensar numa sociedade livre, democrática e igualitária, como é seu ideal, promovendo daí a construção de um “novo homem”, livre e solidário (BEZERRA NETO, 2003. p.149).

Assim sendo, podemos observar que mais do que a reforma agrária, o MST buscava e lutava, e ainda o faz, por uma educação que fosse “capaz de ajudar na construção de alternativas para esse tipo de desenvolvimento social” dessa forma, os Sem-Terra “lutam por terra, por trabalho e para terem um futuro melhor para suas famílias” de maneira que possam se tornar livres da exploração dos latifundiários, o que segundo eles só é possível com a educação (STÉDILE, 1997, p.10).

No entanto, é possível observar que a proposta e alguns dos objetivos do MST muito se assemelham e trazem de volta os pensamentos do Ruralismo Pedagógico, já que, entre outras aproximações, ambos defendem uma educação diferenciada para a população do campo, com um currículo que contenha disciplinas referentes às técnicas de produção e com um calendário que leve em conta o período de plantio e de colheita, e visam diminuir o êxodo rural tentando mantendo o homem no campo.

O MST acredita que os problemas da educação rural se devem ao fato da mesma ser oferecida a esses alunos da mesma maneira que o é para os alunos da zona urbana, assim “fazem apologia a um conteúdo diferenciado, que seja voltado para seus militantes, pois entendem que o conteúdo ensinado nas escolas rurais, sem nenhuma adequação para o campo, não pode contribuir para fixar o trabalhador nesse ambiente” sendo necessária uma educação própria para o campo e que seja oferecida no mesmo (BEZERRA NETO, 2003, p.150-151).

Em relação a essa especificidade e diferenciação defendida pelo MST, Basso, esclarece que da mesma maneira que na cidade deve haver uma adequação metodológica em

função da realidade social a que estão servindo, esse respeito às especificidades no campo, “deve se ater ao método e não aos conteúdos, visto que, se dedicar apenas a conhecimentos ligados às atividades laborais e vida no campo limitaria o acesso da população do campo aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade” (BASSO, 2013, p.67). Assim sendo, essa defesa por currículo e conteúdos diferenciados não se justifica já que nega a existência da escola única por nós defendida e impossibilita o direito a igualdade.

Ainda discorrendo sobre as relações entre o MST e Ruralismo Pedagógico, observa-se que mesmo diante de muitas proximidades entre os dois movimentos é notória a existência de algumas diferenças, entre elas está a “proposta de se construir uma sociedade igualitária a partir de uma revolução no campo” trazida pelo MST (BEZERRA NETO, 2003, p.141). Outra diferença entre os movimentos que precisa ser destacada está no ponto de partida de ambos, no princípio. Segundo Bezerra Neto, “os ruralistas se utilizam dos referenciais teóricos e metodológicos dos positivistas”, propondo apenas algumas reformas no interior do capitalismo, enquanto o MST assume uma postura dialética, propondo a superação do capitalismo por um modo de produção que tenha por base a igualdade e a solidariedade (BEZERRA NETO, 2003, p.157).

No ano de 1996, ocorre o surgimento da Lei nº 9394/96, nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Ela aborda a educação rural e traz um direcionamento específico para a escola do campo, no capítulo referente à educação básica:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza na zona rural (BRASIL, 1996).

Pautada nessa nova legislação podemos observar algumas ações que foram implementadas e que trouxeram algumas mudanças na educação para a população residente no campo. Em 1997, aconteceu o 1º ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, que ocasionou o surgimento da primeira Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, que tinha como objetivo se tornar um espaço de reflexão e tinha no seu “horizonte a consecução de políticas públicas para o desejado desenvolvimento do campo e conseqüente educação básica adequada”, e ainda conseguir

mobilizar a sociedade e o governo (KOLLING et al, 1999, p.11). Segundo o texto base da conferência, o principal objetivo era “ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país” (KOLLING et al, 1999, p.14). A preocupação no momento era descobrir qual a educação era oferecida para a população do campo e, assim, futuramente, garantir que as pessoas do meio rural pudessem ter acesso a uma educação de qualidade e que fosse voltada aos interesses do campo.

No entanto, não acreditamos nessa especificidade, já que como já discutimos, ela acaba por não garantir o direito de todos terem acesso a mesma educação, a uma educação única, independente do local onde residam e da classe social. Entretanto, Bezerra Neto afirma que sem a ajuda oficial dos governantes durante o período de acampamento, o Movimento teve que buscar alternativas para suas crianças não ficassem sem educação escolar, já que nesse período o estado não reconhecia a cidadania dos acampados, alegando que isso seria legitimar a ocupação de terras (BEZERRA NETO, 2003, p.174).

Outras políticas e programas que visavam a educação do campo foram ainda implementadas nas décadas de 1990 e nas seguintes, como o programa Escola Ativa, voltado exclusivamente para as classes multisseriadas rurais, introduzido no Brasil no final da década de 90, no ano de 1997, 1998 e direcionado inicialmente para as regiões que tinham os maiores índices de analfabetismo no campo, as regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste e em 2008 já era oferecido a todos os Estados brasileiros que tinha escolas no campo.

A partir do ano de 2002 vários debates e seminários ligados a educação do campo que servem de referência para os projetos de inúmeras instituições foram iniciados com a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Segundo esse documento a educação do campo “tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas”, assim sendo o campo não é só um perímetro, “é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social” (BRASIL, 2001, p.1). Dessa forma, através da observação deste documento vemos sendo ressaltadas as diferenças existentes entre a realidade do campo e a realidade da zona urbana e a luta pela educação diferenciada.

Cabe aqui ressaltar que no município de São João da Boa Vista não existe e nem existiu ação do movimento sem terra e nem o Programa Escola Ativa, assim sendo, podemos observar que existem ainda outras pessoas que residem no campo e que não estão

relacionadas com o MST. Dessa forma essa discussão sobre a educação do campo traz algumas contradições, já que ela sempre se encontra vinculada ao movimento. Com essas observações fica ainda uma indagação, será essa educação oferecida para a população rural uma educação do campo, ou uma educação no campo?

Essa educação defendida até o momento tanto pelo MST, quanto pelo governo através de programas e políticas públicas se caracteriza por ser uma educação do campo, onde a realidade local é a base para o ensino e os alunos recebem uma educação diferenciada da educação oferecida para os alunos da zona urbana. Como já discutimos, nessa educação os conteúdos referentes ao campo fazem parte do currículo e são tidos como de extrema importância para o desenvolvimento do aluno e do campo, é uma escola no campo e para o campo. Já, a educação dita como educação no campo se caracteriza pela educação única, oferecida no campo, local onde se encontra a população. Essa educação em nada difere da educação oferecida para a população residente na zona urbana, garantindo assim a existência de uma escola única⁴¹.

⁴¹ Essa diferenciação entre educação no campo e do campo já foi discutida de maneira mais detalhada na introdução do trabalho.

3-ESCOLAS RURAIS DE SÃO JOÃO DA BOA VISTA (2000 a 2013)

Ainda discorrendo sobre a situação das escolas rurais a partir da década de 1990, no município de São João da Boa Vista, é preciso acrescentar e discutir algumas mudanças importantes.

Segundo informações cedidas pela Diretoria Regional de Ensino de São João da Boa Vista, a partir do ano de 1995 os dados das escolas do estado de São Paulo passaram a ser informatizados, dessa forma, após análise dos dados conseguidos foi possível levantar as escolas existentes antes do ano de 1995.

Na tabela 5 podemos observar alguns dados cedidos pela Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista e extraídos do Sistema de cadastro de aluno da Secretaria do Estado da Educação, da Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP), mais especificamente da Gestão Dinâmica de Administração Escolar (GDAE)⁴².

Os dados mostram a existência de algumas escolas rurais no município de São João da Boa Vista, antes de 1995, que aparecem no sistema de cadastro de escolas, mas não trazem dados já que o sistema se iniciou naquele ano.

Assim, observando a tabela 6, percebemos que em 1995 quando os dados passaram a ser informatizados, existia um número menor de escolas rurais no município de São João da Boa Vista. Deste modo, sabemos que as escolas que não existem mais a partir daquele ano foram fechadas, no entanto, não é possível conhecer o ano específico do fechamento de cada uma dessas escolas.

A queda no número de escolas rurais continuou a existir após a municipalização, ocorrida em 1995. Na tabela 6, podemos observar as escolas existentes nos anos de 1996 e 1997, antes da municipalização, e pela análise dos dados podemos apreender que o número de alunos manteve-se estável nessas escolas antes do fechamento, não podendo ser apontado como motivo para o encerramento das suas atividades.

⁴² Todos dados da PRODESP e GEDAE foram cedidos através de consulta direta na Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista- SP, no ano de 2013.

TABELA 5 - Escolas rurais do município de São João da Boa Vista existentes antes de 1995 e em 1995

| ESCOLAS EXISTENTES ANTES DE 1995 | ESCOLAS EXISTENTES EM 1995 |
|--|---|
| <p>2⁴³ escolas Fazenda Santa Carolina; Fazenda São Francisco; Fazenda São Pedro I; 3 escolas Bairro do Campo Belo; 2 Escolas Bairro da Conserva Cinco; Estação Gerivá; Fazenda Aliança; Fazenda Aurora II; 2 escola Fazenda Paraíso; Fazenda Boa Vista; Fazenda Cachoeira; 2 escolas Fazenda Cantagalo; Santa Cecília; Fazenda Cachoeirinha; Cerâmica Santa Angélica; 2 escolas Fazenda Fortaleza; Fazenda Coqueiros; Fazenda São Paulo; 2 escolas Fazenda Capituba; Fazenda Barreirinha; 3 escolas Fazenda Volta Grande; 2 escolas Fazenda Sete Voltas; 2 escolas Bairro Macuco; Bairro Pauliceia; Paulicéia 011; Bairro Nossa Senhora de Fátima; Fazenda São Jerônimo; Bairro dos Milans; Bairro Santo Antonio dos Braidos; Fazenda São Jorge do Rio Claro; Bairro do Rio Claro; Bairro da Olaria; Fazenda Lagoa Formosa; Bairro da Glória; Colina do Café; Fazenda Chapadão; Bairro Mamonal; Fazenda da Serra; 2 escolas Fazenda São Pedro; Fazenda Santa Helena; Solange de Andrade Godoy Ferosely; Isaura Teixeira Vasconcelos;</p> | <p>Professor Paulo Pinheiro; Fazenda Aurora; Fazenda Santa Cecília; Bairro Olaria; Prof. Solange Godoy de Andrade Feroszelli; Fazenda Santa Helena; Córrego Fundo; Fazenda Picadão; Pedro Vaz de Lima; Bairro Mamonal; Santo Antonio dos Braidos; Alfredo Egidio de Souza Aranha; Isaura Teixeira Vasconcelos</p> |

(Fonte: PRODESP e GDAE, 2013)

⁴³ Muitas dessas escolas aparecem mais que uma vez no Sistema, pois, as mesmas têm mais de um código, sendo assim, são escolas diferentes.

TABELA 6 - Escolas rurais do município de São João da Boa Vista existentes de 1995 a 1997

| ESCOLA RURAL | Nº. DE ALUNOS/Nº. CLASSES 1995 | Nº. DE ALUNOS/Nº. CLASSES 1996 | Nº. DE ALUNOS/Nº. CLASSES 1997 |
|---|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Professor Paulo Pinheiro | 82 | 115 | 69 / 3 |
| Fazenda Aurora | 11 / 1 | Fechou | |
| Fazenda Santa Cecília | 14 / 1 | Fechou | |
| Bairro Olaria | 16 / 1 | Fechou | |
| Prof. Solange Godoy de Andrade Fermozelli | 28 / 2 | 35 alunos / 4 | Fechou |
| Fazenda Santa Helena | 13 / 1 | Fechou | |
| Córrego Fundo | 8 / 1 | Fechou | |
| Fazenda Picadão | 17 / 1 | Fechou | |
| Pedro Vaz de Lima | 73 / 4 | 78 / 4 | 71 / 3 |
| Bairro Mamonal | 23 / 1 | 52 / 2 | 36 / 2 |
| Santo Antônio dos Braidos | 32 / 2 | 42 / 4 | 46 / 3 |
| Alfredo Egidio de Souza Aranha | 99 / 5 | 131 / 5 | 109 / 4 |
| Isaura Teixeira Vasconcelos | 77 / 4 | 130 / 7 | 104 / 4 |

(FONTE- dados cedidos pela PRODESP- GDAE, 2013)

No ano de 1996, 06 escolas rurais deixaram de existir e em 1997 mais 01 escola deixou de funcionar. Em relação ao ano de 1998, ano em que ocorreu a municipalização das escolas rurais, podemos observar a existência de um número muito reduzido dessas escolas funcionando. Muitas das escolas existentes antes da municipalização não chegaram a funcionar como escolas municipais. Assim sendo, naquele ano pode-se observar a existência de 04⁴⁴ escolas rurais, são elas:

- Genoeffa Pan Bernardo;
- Pedro Vaz de Lima;
- Isaura Teixeira de Vasconcelos;
- Bairro Mamonal;

As escolas que continuaram a existir após a municipalização, 1998 a 2000, seguem apresentadas na tabela 7, com seu nome, número de alunos, salas e anos de funcionamento. Na tabela 08, temos os dados de 2001 a 2013.

⁴⁴ Possivelmente neste momento a escola localizada no bairro Alegre – Professor Paulo Pinheiro era considerada como urbana, já que, no decorrer da década de 70 e de 90 a classificação deste bairro sofreu alteração pela Lei Municipal N. 37 no ano de 77 e pela Lei Municipal N. 248 em 1990.

TABELA 7 - Escolas rurais do município de São João da Boa Vista existentes de 1998 a 2000

| ESCOLAS RURAIS EM 1998, 1999, 2000 E O NUMERO DE ALUNOS E SALAS | | | |
|--|---|---|---|
| ESCOLA | N.ºDE ALUNOS/ N.º DE CLASSES 1998 | N.ºDE ALUNOS/ N.º DE CLASSES 1999 | N.ºDE ALUNOS/ N.º DE CLASSES 2000 |
| Genoefa Pan Bernardo ⁴⁵ | 115 / 5 | 115 / 5 | 118 / 5 |
| Pedro Vaz de Lima | 132 / 5 | 102 / 5 | 101 / 5 |
| Isaura Teixeira Vasconcelos | 5 / 1 | | |
| Bairro Mamonal | 31 / 2 | 20 / 4 | 10 / 2 |

Fonte – dados da PRODESP – GDAE (2013).

TABELA 8 - Escolas rurais do município de São João da Boa Vista existentes de 2001 a 2013

| ESCOLAS RURAIS EXISTENTES DE 2001 A 2013 | | |
|---|--|---|
| ANOS | Genoefa Pan Bernardo – Número de alunos/ classes | Pedro Vaz de Lima – Número de alunos/ classes |
| 2001 | 109 / 5 | 119 / 5 |
| 2002 | 104 / 5 | 106 / 5 |
| 2003 | 100 / 5 | 108 / 5 |
| 2004 | 102 / 5 | 98 / 5 |
| 2005 | 106 / 6 | 121 / 6 |
| 2006 | 130 / 8 | 154 ⁴⁶ / 10 |
| 2007 | 111 / 6 | 116 / 6 |
| 2008 | 105 / 6 | 119 / 6 |
| 2009 | 102 / 6 | 125 / 6 |
| 2010 | 88 / 6 | 107 / 6 |
| 2011 | 144 ⁴⁷ / 11 | 108 / 6 |
| 2012 | 144 ⁴⁸ / 11 | 103 / 6 |
| 2013 | 152 ⁴⁹ / 11 | 88 / 6 |

Fonte – dados da PRODESP – GDAE(2013).

No que se refere às escolas rurais estaduais, em 2000, segundo dados do cadastro de escolas do MEC⁵⁰, São João da Boa Vista tinha apenas uma escola Estadual Rural, localizada no bairro do Pedregulho – Prof. José Nogueira de Barros. Ainda, segundo

⁴⁵ Próxima a essa escola, antes da municipalização existia a escola do Bairro do Macuco e a escola Fazenda Paraíso, após a municipalização a primeira foi fechada e a segunda, a da Fazenda Paraíso passou a ser chamada de Genoefa Pan Bernardo.

⁴⁶ No total de alunos estão incluídos os alunos da atividade complementar, sendo assim desse número deve ser subtraído 24 alunos que estão divididos em 04 classes e ficam os dois períodos na escola, sendo computados duas vezes.

⁴⁷ No total de alunos estão incluídos os alunos da atividade complementar, sendo assim desse número devem ser subtraídos 41 alunos que aparecem duas vezes, no ensino regular e no período integral.

⁴⁸ No total de alunos estão incluídos os alunos da atividade complementar, sendo assim desse número devem ser subtraídos 36 alunos que aparecem duas vezes, no ensino regular e no período integral.

⁴⁹ No total de alunos estão incluídos os alunos da atividade complementar, sendo assim desse número devem ser subtraídos 41 alunos que aparecem duas vezes, no ensino regular e no período integral.

⁵⁰ Este dado foi cedido por email pelo MEC, através da CDM – Central de Atendimento Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 04 de outubro de 2012.

informações, no ano de 2012 o município de São João da Boa Vista já não contava mais com nenhuma escola rural estadual. Sabemos que isso ocorreu porque a escola localizada no bairro do Pedregulho passou a ser considerada urbana já que o bairro também o foi.

Como foi possível observar, a educação rural no município de São João da Boa Vista sofreu grandes alterações tanto relacionadas ao órgão responsável, quanto ao número de unidades de escolas existentes no decorrer do período analisado.

Após o conhecimento dos dados no decorrer desse século e nessas últimas décadas é necessário ainda o olhar próximo para a atual situação da educação oferecida para a população residente no campo do município.

No decorrer do século XXI, principalmente após 1976, foi possível observar uma grande diminuição no número de escolas rurais existentes no município. Do total de 61 escolas naquele ano restaram apenas 02 que ainda estão em funcionamento. Dessa forma, neste capítulo apresentaremos estas escolas, localizadas em áreas consideradas rurais do município de São João da Boa Vista, existentes no ano de 2013, além de trazer a realidade destas e o perfil social das famílias dos seus alunos. São elas: EMEB “Pedro Vaz de Lima” e EMEB “Genoefa Pan Bernardo”.

3.1 – EMEB Pedro Vaz de Lima

Uma das duas escolas localizadas na Zona Rural de São João da Boa Vista é a EMEB “Pedro Vaz de Lima”. A EMEB está situada na Fazenda São Pedro, localizada no município de São João da Boa Vista, SP, próxima à divisa com o município de Espírito Santo do Pinhal e tem acesso pela Rodovia SP 342.

Como pode-se observar através da imagem 8, a EMEB está localizada em uma área onde não existe um bairro ou comunidade rural, no local onde a escola está inserida existem apenas algumas casas e olarias, além da sede da fazenda São Pedro que se encontra interditada por estar em más condições de conservação. O fato desta escola não estar inserida em um bairro rural é importante para construir também o perfil da escola.

O acesso à escola se dá por meio de uma estrada de terra de aproximadamente 2 Km de extensão e está ligada à rodovia. A escola está localizada do lado direito, antes do

Ribeirão dos Porcos. Essa mesma estrada de terra dá acesso, também, à sede da Fazenda e às olarias que estão ao redor da escola.



Imagem 8- Vista atual da fazenda São Pedro.
Fonte: a autora (2013).

3.1.1 – Histórico da Fazenda São Pedro

Lorette (1995) traz algumas informações sobre a história dessa fazenda. Segundo o autor, os proprietários mais antigos dessas terras, que eram conhecidas como “Ribeirão dos Porcos”, foram Inácio Alves e Antonio Rodrigues, no final do século XVIII. Eles venderam as terras para Bento Leme Barbosa que, em 1823, as vendeu para o Padre João José Vieira Ramalho, que acabou adquirindo também outras terras, que se estendiam de Espírito Santo do Pinhal até o centro de São João da Boa Vista. João José Vieira Ramalho dividiu suas terras em quatro grandes fazendas: São João dos Pinheiros, São Pedro, Glória e Jaguari (LORETTE, 1995).

Após isso, Padre João Ramalho vendeu a Fazenda São Pedro para o tenente-coronel Joaquim Floriano de Araújo, o qual foi responsável por introduzir o plantio de café na região. A fazenda foi então passada para o fazendeiro Manoel José dos Santos Malheiros, que em 1861 já residia na fazenda e era grande senhor de escravos.

Em 1889, com a morte de Manoel dos Santos Malheiros, a fazenda ficou para a família. Parte dela foi herdada por João dos Santos Malheiros, sendo desmembrada e recebendo o nome de Fazenda São Manoel do Barreiro.

Foi montada na Fazenda São Pedro uma casa de máquinas para o beneficiamento de café e em 1900 a fazenda já contava com 120.624 pés de café produzindo 3.000 arrobas/ano. A Fazenda São Pedro foi então vendida para Joaquim Osório de Oliveira Azevedo e Manoel Luiz Osório de Oliveira que venderam para o Coronel José Procópio de Azevedo Sobrinho, que repassou a fazenda para seu filho Major José Procópio de Azevedo Netto em troca da Fazenda do Retiro. Com José Procópio a fazenda recebeu investimentos, se modernizou e a sua sede foi reformada para que a família do Major pudesse morar.

No ano de 1918, uma geada queimou quase todo o cafezal deixando o Major endividado e ele, então, colocou a fazenda à venda. Ela foi arrematada por Estevam Vaz de Lima que, em 1932, também arrematou a Fazenda São Manoel do Barreiro, cujas terras voltaram a fazer parte novamente da Fazenda São Pedro.

Em 1947, com a morte de Estevam Vaz de Lima, a Fazenda foi dividida entre seus 12 filhos. João Guimarães Vaz de Lima ficou com a parte da sede, mas acabou passando, por testamento, sua parte para o irmão Pedro Vaz de Lima, que foi proprietário até 1985 quando faleceu, deixando a Fazenda para sua esposa Jandyra Guimarães de Lima, conhecida por todos como Dona Lili (LORETTE, 1995).

Foi durante a gestão de Estevam Vaz de Lima, entre 1932 e 1947, que a escola foi fundada com o objetivo de proporcionar ensino e educação para seus 12 filhos e, também, para os filhos dos seus empregados. A Escola, segundo relato de ex-alunos, funcionava em um barracão onde um professor ministrava aulas para a 1ª, 2ª e 3ª séries. A construção do novo prédio, que ocorreu posteriormente, foi realizada no mesmo local onde estava o barracão.

Consta na Lei nº 7.260, de 10 de maio de 1991 (SÃO PAULO, 1991), que a escola existente antes do ano de 1991 era chamada de Escola Estadual de 1º Grau (Rural) da Fazenda São Pedro e a partir da data da lei passou a ser chamada de Profª Solange de Andrade Godoy Feroselli, no entanto, logo em seguida no ano de 1992 pela lei 7722/92 (SÃO PAULO, 1992), a escola Estadual de 1º grau (Rural) da Fazenda São Pedro recebeu o nome de “Pedro Vaz de Lima”.

No ano de 1995, a prefeitura de São João da Boa Vista instalou junto à Escola Estadual “Pedro Vaz de Lima” (como era chamada a EMEB), a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) Fazenda São Pedro. Em 1998, a Escola Estadual foi municipalizada e

recebeu o nome de EMEIF (Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental) “Fazenda São Pedro”. Já em 2004, a escola passou novamente por uma alteração no nome e passou a ser EMEIF “Pedro Vaz de Lima” e atualmente, com as mudanças em relação ao surgimento da Educação Básica, o nome da escola foi alterado para EMEB (Escola Municipal de Educação Básica) “Pedro Vaz de Lima”.

3.1.2 – Dados de funcionamento da EMEB

O prédio da EMEB é formado por uma cozinha, uma diretoria, três salas de aula, sendo uma dessas com dois banheiros e uma área de lazer, uma secretaria, uma sala dos professores, um banheiro dos professores, um banheiro feminino, um banheiro masculino, um almoxarifado, um refeitório, uma dispensa e um pátio aberto na frente e ao redor da escola.

No que diz respeito à conservação do prédio, desde 2010 aproximadamente, elevem apresentando alguns problemas como trincas, rachaduras, lousas rachadas, fiação em curto. Além disso, e no ano de 2012, a direção da escola tinha problemas em relação à pequena quantidade de salas de aula, o que acabava se tornando um empecilho diante da possibilidade de aumentar turmas, acrescentando um maternal ou desmembrando a turma do infantil que atende junto à primeira e segunda fase. Outra dificuldade encontrada é a falta de um pátio ou quadra coberta para realizar atividades com os alunos e até mesmo receber as famílias em eventos e reuniões.

Ao observarmos as salas de aula percebemos que mesmo não sendo muito grandes, como as de algumas construções mais recentes, têm um tamanho razoável e parecido com o tamanho das salas de outras escolas localizadas na Zona Rural ou não (imagem 9). O mobiliário existente na escola é o mesmo utilizado em todas as unidades de ensino da rede municipal.



Imagem 9 - Sala de aula EMEB “Pedro Vaz de Lima”.

Fonte: a autora (2013)

No que diz respeito à distribuição das salas de aulas, a escola conta com sete classes, sendo:

→ Ensino infantil, 1ª e 2ª fases - classe mista;

→ Ensino Fundamental do 1º ano do ensino fundamental ao 5º ano do ensino fundamental;

De acordo com dados da escola, no início do ano letivo de 2012 ela contava com 103 alunos distribuídos em 06 classes como podemos observar na tabela 9:

TABELA 9 - Distribuição de alunos da EMEB “Pedro Vaz de Lima” em 2012

| | Ano | Número de alunos |
|-------------|--------------------|--------------------------|
| INFANTIL | 1ª / 2ª fase mista | 12/14 |
| | | TOTAL inf – 26 alunos |
| FUNDAMENTAL | 1º ano | 17 |
| FUNDAMENTAL | 2º ano | 7 |
| FUNDAMENTAL | 3º ano | 17 |
| FUNDAMENTAL | 4º ano | 17 |
| FUNDAMENTAL | 5º ano | 19 |
| | | TOTAL fund – 77 alunos |
| | | TOTAL geral – 103 alunos |

Fonte: EMEB “Pedro Vaz de Lima” (2013)

Cabe ressaltar que esse número de alunos sofreu alterações no decorrer do ano letivo devido ao grande fluxo de transferências recebidas e expedidas que normalmente ocorrem na escola. Essa grande quantidade de transferências foi uns dos problemas citados

pela direção, observado através da análise das cadernetas dos últimos anos e será apresentado mais a frente na discussão.

Ao analisar as salas multisseriadas, podemos observar que a EMEB, mesmo sendo uma escola localizada na zona rural do município, não ministra suas aulas no sistema multisseriado, apenas a sala do infantil atende alunos da primeira e da segunda fase, não sendo considerada pelo município uma sala multisseriada Segundo Basso (2013, p.96), tínhamos em 2010, no estado de São Paulo, um total de 24.748 alunos matriculados nessas salas.

Em relação ao quadro de funcionários, a EMEB contava no ano de 2012 com 06 professores, 01 vice-diretora, 01 professora de apoio do Ensino Básico – PAEB, 01 cozinheira, 01 monitor de informática, 01 servente e 01 vigia.

Faz-se necessário acrescentar, ainda, um fato importante ocorrido no início do ano de 2013 com a EMEB. A partir do dia 14 de fevereiro de 2013, a EMEB passou a funcionar nas dependências de uma escola Municipal, EMEB “Antônio dos Santos Cabral”, localizada na Avenida João Osório, s/n, na zona urbana. Devido à necessidade de uma reforma no prédio da EMEB. No entanto, mesmo as crianças sendo transferidas para este outro prédio, a reforma não pôde ser iniciada já que, ao tentar a verba federal para a reforma, descobriu-se que as terras onde está localizado o prédio da EMEB, na Fazenda São Pedro, ainda estão em inventário e não existe uma doação legal.

Diante dessa mudança, muitos problemas surgiram. As crianças começaram a serem transportadas até a cidade e para isso precisaram acordar ainda mais cedo para pegarem o transporte disponibilizado pela prefeitura. Para agravar ainda mais a situação, os alunos que moravam próximo à EMEB “Pedro Vaz de Lima” e não necessitavam de transporte para irem até a mesma, com a mudança de endereço da escola, passaram a depender do transporte, mas as peruas e vans responsáveis por esse transporte estavam com a capacidade máxima de alunos. A direção da escola enfrentou grandes dificuldades para solucionar o problema, e muitas vezes a solução encontrada pela prefeitura foi matricular alguns alunos na escola “Antônio dos Santos Cabral” para inverter o período de aulas. Isso porque o maior número de alunos que foram acrescidos no transporte estudava no período da manhã, assim passariam a estudar na outra escola no período da tarde, período em que ainda havia vagas no transporte.

Depois de solucionado o problema através da disponibilização de um micro ônibus que já pegava alunos naquela região, ainda existia um problema relacionado à demora desse micro ônibus para entregar as crianças do período da tarde nas suas casas. As crianças saíam de casa antes das 11h00min da manhã e só retornavam depois das 18h30min quando havia escurecido, sendo expostas a perigos, já que muitas delas residem distante do ponto onde pegam o transporte. Esse problema só foi solucionado após a mobilização dos pais das crianças que procuraram a imprensa local e da direção da escola que levou o problema até o Departamento de Educação do município buscando solução.

Outro problema iniciado após a mudança para a cidade foi a dificuldade para oferecer café da manhã para os alunos provenientes do campo. Quando as aulas aconteciam no prédio na zona rural, as crianças recebiam café da manhã (pão e leite) antes do início das aulas, ao acontecer a mudança para a cidade o café da manhã para os alunos foi cortado. A justificativa para a suspensão do mesmo foi que os alunos da outra escola não recebiam esse café e era inviável oferecer para todos devido a grande quantidade de alunos quando somadas as duas escolas. Após a longa intervenção da direção junto à Merenda e ao Departamento de Educação, o café da manhã voltou a ser servido, no entanto, como era oferecido somente aos alunos da EMEB “Pedro Vaz de Lima”, ele era servido dentro de uma das salas de aula – sala do infantil, de maneira “escondida”. Essa situação foi revertida apenas no segundo semestre de 2013, após uma denúncia anônima e investigação de um dos vereadores do município. Após a exposição do fato, a prefeitura optou por servir o café da manhã para os alunos das duas EMEBs, o que ocorre atualmente, desde meados de 2013.

Até o término desta pesquisa a escola ainda estava funcionando no prédio na cidade, já que o problema com a doação da terra ainda estava em andamento e a reforma ou construção do novo prédio não pôde ser iniciada.

3.1.3 – Perfil sócio econômico dos alunos da EMEB “Pedro Vaz de Lima”

No segundo semestre do ano de 2012 foi enviado um questionário (anexo 3) para os 102 alunos da escola, no entanto, algumas famílias não quiseram preenchê-lo. Sendo assim, os dados recolhidos e sistematizados são referentes a 68 alunos da EMEB pertencentes a 44 famílias, o que corresponde a uma amostragem de 66% do total de alunos da EMEB.

A maioria das famílias, 64%, é composta por mais de quatro pessoas, e em relação ao número de moradores por casa. Em 57% delas o número de moradores é superior a 04 pessoas. Mesmo as famílias sendo compostas, em sua maioria por mais de 04 pessoas as casas não são dotadas de muitos cômodos, em relação aos quartos, 43% das casas tem um apenas 01 quarto, 32% tem 02 quartos e 25% tem 03 quartos.

Ainda sobre a moradia dessas famílias, a maioria reside em casas emprestadas pelo patrão ou dono da fazenda, somando 75% do total, enquanto apenas 16% são proprietários da casa e 9% pagam aluguel do imóvel onde moram.

No que diz respeito à renda das famílias analisadas, em 84 % delas o pai é o principal responsável pelo sustento, no entanto, não é a única fonte de renda já que em 66% das famílias pelo menos duas pessoas trabalham; destes trabalhadores apenas 48% têm carteira assinada, o restante não tem registro e, assim, não tem direitos trabalhistas nem garantia de pagamento e emprego.

A renda mensal, na época do questionário, de 29% das famílias é de até um salário mínimo, (R\$ 622,00), sendo que apenas 30% das famílias têm uma renda mensal maior que R\$ 1.020,00, as 61% restantes tinham renda entre esses valores, R\$ 622,00 e R\$ 1.020, 00. No que se refere a bens que as famílias possuem, podemos observar que 39% das famílias não possuem meio de transporte, 71% não têm computadores e nem acesso à internet. Já em relação à televisão, todas as famílias possuem pelo menos um aparelho, e a maioria, 98% das famílias têm pelo menos um aparelho celular.

Quando analisamos o trabalho das famílias pudemos observar que a profissão exercida pelo maior número de pais é a de oleiro, sendo 36% do total. A outra parte dos pais exerce atividades relacionadas ao campo somando 30% dos casos, os outros 34% se dividem entre várias outras profissões como pedreiro, porteiro, motorista, vendedor. Já em relação às mães, 45% delas não exercem atividades fora do lar, não recebendo remuneração. Das mães que exercem atividade remunerada, 32% são oleiras e 12% exercem atividades relacionadas ao campo, as 11% restantes exercem atividades diversas como cozinheira, carpinteira e açougueira.

Através do questionário foi possível também observar que a maioria dos pais e mães das crianças não teve muito estudo e iniciou o trabalho muito cedo. Do total de pais, 14% são analfabetos e 58% não conseguiram terminar o primeiro grau, 14% terminaram o

primeiro grau, 5% não completaram o segundo grau e apenas 2% desse total completaram o segundo grau. Os 7% faltantes são os que têm formação superior incompleta. Com as mães a situação não é muito diferente, do total de mães 11% são analfabetas, 61% não terminaram o primeiro grau, 5% completaram o primeiro grau, em relação ao segundo grau 7% delas conseguiram completar e 7% não conseguiram terminar. Das 9% restantes, 7% não completaram o ensino superior e 2% têm ensino superior completo.

3.2 – EMEB “Genoefa Pan Bernardo”

A outra escola localizada na área reconhecida como sendo Zona Rural de São João da Boa Vista é a EMEB “Genoefa Pan Bernardo”. A mesma está situada na Estrada Vicinal São João da Boa Vista/Santo Antônio do Jardim, no Km 14, bairro Macuco.

Podemos observar através da imagem 10 que a EMEB está inserida em um bairro rural, onde existe, além da escola, algumas casas, olarias, uma mercearia e, também, uma igreja. Esses dados são importantes para a construção do perfil da escola.



Imagem 90 - Vista da EMEB “Genoefa Pan Bernardo”.
Fonte: a autora (2013)

3.2.1 – Histórico

Essa escola antigamente era chamada de “Fazenda Paraíso” e se localizava na Estrada Vicinal São João da Boa Vista/Santo Antônio do Jardim, no Km 11. No ano de 2003

foi constatado que o prédio da escola encontrava-se em estado precário e exigia uma reforma ou mesmo a construção de um novo prédio, além de não ter espaço suficiente para atender a demanda de alunos. Abaixo, a fachada da antiga escola através da imagem 11.



Imagem 11 - Prédio antigo da EMEB “Genoefa Pan Bernardo”.
Fonte: a autora (2013).

Diante desta necessidade de um novo prédio, Genoefa Pan Bernardo, que era bisavó de um aluno da escola e moradora do bairro do Macuco, desde 1941, decidiu doar para a prefeitura um terreno para a construção da escola, esse terreno é localizado ao lado da igreja do bairro. Após o terreno ter sido aceito pela prefeitura, ao iniciar as obras esta percebeu que a área não poderia ser usada, pois não oferecia espaço físico suficiente para a construção desejada. Diante da necessidade de outro terreno, Pedro Onofre da Silva, avô de dois alunos da escola e que também residia no bairro, doou, ainda no ano de 2003, parte de suas terras para a construção da escola. Esse novo terreno, localizado à aproximadamente 400 metros da igreja, oferecia espaço suficiente para que a construção fosse realizada. O antigo prédio era pequeno e as instalações eram bastante precárias.

Como no ano de 2003 no dia 18 de dezembro, após a doação das terras, Genoefa Pan Bernardo faleceu, o nome da escola permaneceu sendo o seu, já que o novo doador era seu sobrinho e não fez nenhuma objeção à homenagem que já havia sido feita.

Assim sendo, no dia 24 de março de 2004 a EMEIF “Fazenda Paraíso” deixou de existir e foi criada a EMEIF “Genoefa Pan Bernardes” inaugurada oficialmente no dia 27 de dezembro de 2004, pelo então prefeito Laert de Lima Teixeira. Entretanto, na lei de criação número 1.302 o nome da escola foi colocado errado (SÃO JOÃO DA BOA VISTA, 2004). No dia 05 de abril de 2005, o então prefeito Nelson Mancini Nicolau, promulgou a lei 1.553

que altera a redação do artigo 1º, da Lei 1.302, de 24 de março de 2004, assim modificando o nome da escola para o nome correto da patrona, EMEIF “Genoefa Pan Bernardo” (SÃO JOÃO DA BOA VISTA, 2005).

No dia 6 de outubro de 2006, após quase dois anos da inauguração da escola, foi inaugurado em anexo à escola, o SEI- Sistema de Educação Integral – Genoefa Pan Bernardo. Esse sistema é composto por quadra de esportes, piscina, campo de futebol e salas para atividades e oficinas. O SEI tem grande importância social para o bairro rural e para as famílias da região, já que possibilita atividades tanto de lazer para as famílias quanto de formação e qualificação profissional para as mães; com o oferecimento de oficinas de artesanato, pintura, entre outros. Tal sistema também foi pensado e construído para ser utilizado no trabalho com as crianças que participam das atividades complementares no período contrário as aulas – período integral. No entanto, após conversa com a direção da EMEB, foi possível saber que o SEI não está sendo utilizado pela escola devido a diversos motivos como a falta de monitores e professores para atuarem nessas atividades e também devido a problemas de manutenção do SEI, a escola utiliza apenas a quadra de esportes para as aulas de educação física.

3.2.2 – Dados de funcionamento da EMEB

A EMEB atualmente, 2013, funciona em um prédio com cinco salas de aula, sendo uma delas para atender os alunos do período integral⁵¹, banheiro feminino e banheiro masculino para os alunos, banheiro para os professores, secretaria, uma sala dos professores, sala de reforço, diretoria, almoxarifado, cozinha acoplada à área de serviço, pátio coberto e pátio aberto no fundo da escola. A planta da EMEB segue o modelo de algumas outras escolas localizadas na zona urbana de São João da Boa Vista que foram construídas na mesma época. No entanto, a mesma não conta com muitas salas de aula. (Imagem 12).

⁵¹ É preciso esclarecer que mesmo estas salas sendo nomeadas como sendo salas integrais pela escola, as mesmas não oferecem ensino integral, já que não é para todos os alunos da escola e funcionam em período oposto ao período de aulas regulares, onde a criança participa apenas de algumas oficinas. No Sistema do MEC, essas salas estão cadastradas como sendo salas de atividades complementares.



Imagem 12 - Vista do fundo da EMEB “Genoefa Pan Bernardo”.

Fonte: a autora (2013).

A escola no ano de 2012 contava com 09 classes, sendo:

- Infantil: 1ª fase e 2ª fase;
- Fundamental: 1º ano ao 5º ano fundamental;
- Integral A e B.

De acordo com dados da escola, no início do ano letivo de 2012 a escola tinha um total de 119 alunos distribuídos em sete classes, de acordo com a tabela 10.

TABELA 10- Distribuição de alunos da EMEB “Genoefa Pan Bernardo” em 2012.

| | Ano / número de alunos |
|-------------|---------------------------------|
| INFANTIL | 1ª fase / 22 |
| INFANTIL | 2ª fase / 18 |
| FUNDAMENTAL | 1º ano / 16 |
| FUNDAMENTAL | 2º ano / 13 |
| FUNDAMENTAL | 3º ano / 9 |
| FUNDAMENTAL | 4º ano / 24 |
| FUNDAMENTAL | 5º ano / 17 |
| | Total geral – 119 alunos |

Fonte: dados da escola(2013).

Cabe ressaltar que esse número de alunos sofreu alterações no decorrer do ano letivo devido ao grande fluxo de transferências recebidas e expedidas que ocorrem, normalmente, na escola. A maior parte das transferências é de ex- alunos, da EMEB “Pedro Vaz de Lima”, alunos esses que depois de um tempo acabam pedindo transferência novamente para retornarem à EMEB “Pedro Vaz de Lima”. Foi possível observar que essa oscilação de alunos entre as duas escolas está, na maioria das vezes, justificada pela busca por

melhores condições de vida das famílias dos alunos, principalmente relacionada à expectativa de melhores condições de trabalho, com melhores salários e melhores moradias. Assim, estimulados pela possibilidade de melhoria, mudam de fazenda diversas vezes no ano, sem se acomodarem em um local, já que as expectativas almejadas não são alcançadas e essa transição acaba se tornando um ciclo. Cabe ainda esclarecer que o número de transferências da EMEB “Pedro Vaz de Lima” acaba sendo mais expressivo devido à maior quantidade de famílias sem residência própria, o que foi possível apreender após análise dos dados que serão apresentados logo mais no presente texto.

Cabe salientar que esta escola também não ministra aulas em salas multisseriadas, como ocorre em muitas das escolas localizadas na zona rural.

O quadro de funcionários da EMEB em 2012 era formado por sete professores, uma vice-diretora, duas professoras de apoio do Ensino Básico – PAEB, uma cozinheira, uma monitora de informática, uma servente e uma inspetora de alunos, o que difere muito das escolas multisseriadas.

Oliveira (2010) discorrendo essas salas acrescenta que:

As escolas unidocentes, em geral, costumam ser pequenas com uma ou duas salas e com um só professor, que, quase sempre, tem que se dividir no desempenho de tarefas que extrapolam seu fazer pedagógico. Em geral, são escolas multisseriadas, nas quais crianças se encontram reunidas na mesma sala, apesar de cursarem distintas séries ou etapas de ensino. São mais comuns nas comunidades rurais mais “isoladas”. (OLIVEIRA, 2010, p.6)

Assim, essas escolas têm um quadro de funcionários precário e muitas vezes um único professor que, além de ser responsável por vários níveis de alunos e várias séries, tem que fazer a merenda das crianças e responder pela parte burocrática, pedagógica e administrativa da escola. Isto é diferente da realidade das escolas rurais do município, que mesmo encontrando algumas dificuldades de estrutura física, têm um quadro de funcionários mais completo e as classes não são multisseriadas.

3.2.3 – Perfil sócio econômico dos alunos da EMEB “Genoefa Pan Bernardo”

No segundo semestre de 2012, o mesmo questionário entregue às famílias dos alunos da EMEB “Pedro Vaz de Lima” foi também entregue às famílias dos estudantes da EMEB “Genoefa Pan Bernardo”. Da mesma maneira, algumas famílias não quiseram respondê-lo. Sendo assim, do total de 110⁵² questionários entregues apenas 75 foram respondidos, os mesmos pertencem a 61 famílias diferentes. Os dados recolhidos sistematizados representam 68% do total de alunos.

A nossa primeira análise está relacionada à moradia. A maior parte das famílias é composta por mais de quatro pessoas e em 36% das casas moram mais que quatro pessoas. No que diz respeito ao tamanho das casas e aos cômodos, todas possuem pelo menos um banheiro, uma cozinha e um quarto, 97% delas possuem uma sala, e no que diz respeito aos quartos, 34% das casas têm um quarto e o restante, 66% das casas, possuem dois quartos ou mais.

Ainda sobre a moradia dessas famílias, a maioria, 64%, reside em casa própria, enquanto o restante, 26%, reside em casas emprestadas e 10% em casas alugadas.

Analisando a renda das famílias, em 79% delas o pai é o principal responsável pelo sustento dos integrantes. Em 51% das casas, além dele, outras pessoas também trabalham. A maioria desses trabalhadores, 54%, não têm carteira assinada, não tendo direitos trabalhistas, nem garantia de pagamento e emprego.

A renda mensal de 38% das famílias é de menos que R\$755,00 de 25% das famílias, fica entre R\$755,00 e R\$1.020,00, e do restante, 37% das famílias a renda é maior que R\$1.020,00. No que se refere a posse de alguns bens de importância para as famílias pudemos observar que 23% das famílias não tem nenhum meio de transporte, 52% não tem computadores nem acesso a internet. Já em relação à televisão todas as famílias possuem pelo menos um aparelho, e 84% das famílias tem pelo menos um celular.

Quando analisamos o tipo de atividade exercida pelos pais e mães dos alunos, pudemos observar que a profissão da maioria dos pais é a de agricultor, representando 25%, seguida pela de oleiro com 23%, serviços gerais com 15% e lavrador com 13%. A profissão dos 24% restantes está dividida entre caminhoneiro, pedreiro, comerciante, eletricitas,

⁵² No momento da entrega dos questionários o número de alunos da escola era de 110.

auxiliar de farmácia, domador de cavalos, jardineiro, e seguranças. Os dados mostram ainda que, do total de pais que responderam a pesquisa, 59% exercem atividades relacionadas ao campo. Já em relação às mães, 56% do total não exercem atividades fora do lar e não recebem remuneração. Do total de 18% das mães que exercem atividade remunerada 10% são oleiras e 8% exercem atividades relacionadas ao campo⁵³.

Observamos, também, através da sistematização dos dados do questionário que a maioria dos pais e mães das crianças não teve muito estudo e iniciou o trabalho muito cedo. Do total de pais 10% são analfabetos e 69% não terminaram o primeiro grau e 6% completaram o primeiro grau, Em relação ao segundo grau 6% dos pais completaram esse ensino e 3% não conseguiram terminar. Apenas 2% terminaram o ensino superior e 3% não completaram. Com as mães a situação é diferente, do total de mães 6% são analfabetas, 49% não terminaram o primeiro grau e 15% terminaram o primeiro grau. No que diz respeito ao segundo grau, 13% completaram esse ensino e 8% não conseguiram terminar. Apenas 2% têm ensino superior, e 2% ensino técnico e os 5% restantes das mães não completaram o ensino superior.

3.3 – Semelhanças e diferenças existentes entre as duas escolas no campo de São João da Boa Vista

Diante da imensa discussão existente em relação à necessidade de uma educação diferenciada que atenda as especificidades da educação do campo, identificamos a importância e oportunidade de mostrarmos aqui o fato de que, mesmo duas escolas estando situadas na zona rural do mesmo município, têm muitas diferenças e especificidades.

Através da análise dos dados obtidos nas duas escolas faremos aqui algumas comparações entre a realidade de suas famílias. Para facilitar essa análise usaremos São Pedro para a EMEB “Pedro Vaz de Lima” e Macuco para a EMEB “Genoefa Pan Bernardo”, como são chamadas as escolas pela população. A primeira recebeu essa denominação por estar localizada dentro da Fazenda São Pedro e a segunda por situar-se no bairro do Macuco.

No que diz respeito ao número de pessoas que compõe as famílias, observamos que as famílias dos alunos da São Pedro são mais numerosas do que as do Macuco. Em

⁵³ E possível conhecer detalhes dos dados sociais das famílias dos alunos das duas escolas através da observação das tabelas localizadas no Apêndice do trabalho.

relação à quantidade de moradores por residências, observamos que em 54% das famílias da São Pedro o número de moradores é maior que 04, já nas famílias do Macuco, essa porcentagem é menor, sendo 36%. Apesar do número de moradores das famílias da São Pedro ser maior, as casas dos moradores das famílias dos alunos das duas escolas, se comparadas em relação à quantidade de cômodos, não apresentam grandes diferenças.

Ainda no que diz respeito à moradia, existe também uma grande diferença no tipo de moradia das famílias. Enquanto 75% das famílias dos alunos da São Pedro, a maioria, mora em casas emprestadas, apenas 26% das famílias do Macuco o fazem, sendo que 64% das famílias do Macuco, a maioria, mora em casas próprias. Esse dado, mesmo parecendo irrelevante não é, já que os moradores que são proprietários do imóvel onde moram tendem a permanecer mais tempo residindo no local, já os moradores de imóveis emprestados, que é o caso da maioria das famílias dos alunos da São Pedro, tendem a se mudar com mais frequência. Esse é um dos dados que devem ser considerados para justificar o grande número de transferências recebidas e expedidas pela São Pedro. Muitos alunos são transferidos várias vezes no mesmo ano e, segundo as famílias, o motivo muitas vezes é a melhora no salário ou na casa.

Pudemos observar que nesses últimos anos houve um número alto de transferências e em grande parte das vezes o aluno transferido para outra escola acaba voltando depois de alguns meses, o que dificulta o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno. Analisando dados de 2010, 2011 e 2012 da EMEB “Pedro Vaz de Lima” foi possível observar esse alto índice de transferências. Tabela 11.

TABELA 11 – Número de transferências da EMEB “Pedro Vaz de Lima”

| Ano | Número de transferências recebidas | Número de transferências expedidas | Números de alunos que estão nas duas listas ⁵⁴ |
|------|------------------------------------|------------------------------------|---|
| 2010 | 22 | 16 | 11 |
| 2011 | 7 | 18 | - |
| 2012 | 18 | 23 | 7 |

(Fonte: dados analisados pela autora de documentos da EMEB, 2013)

Estes dados nos levam a atentarmos mais uma vez para o fato de não ser a escola a responsável por manter ou não os moradores no campo e sim a estrutura e condições

⁵⁴Essas crianças entraram e saíram, ou saíram e entraram da escola durante o ano letivo. Essa rotatividade também existe fora do ano letivo, havendo troca de escola.

oferecidas no local, condições essas relacionadas a salários, empregos, melhores moradias, transporte público, saúde, acessibilidade e lazer.

Em relação à parte financeira das famílias, nos dois casos a maioria delas tem o pai como o principal responsável pelo sustento. Enquanto na São Pedro a principal atividade dos pais é a de oleiro (36%), seguida pela atividade relacionada com o campo (23%). Na escola do Macuco, 59% dos pais exercem atividades relacionadas com o campo e 23% dos pais são oleiros. No que diz respeito à renda familiar há também uma diferença entre as famílias das duas escolas. A maioria das famílias da São Pedro, 47%, recebem até R\$755,00 enquanto 37% das famílias do Macuco recebem esse valor, como podemos observar nos gráficos, imagens 13 e 14:

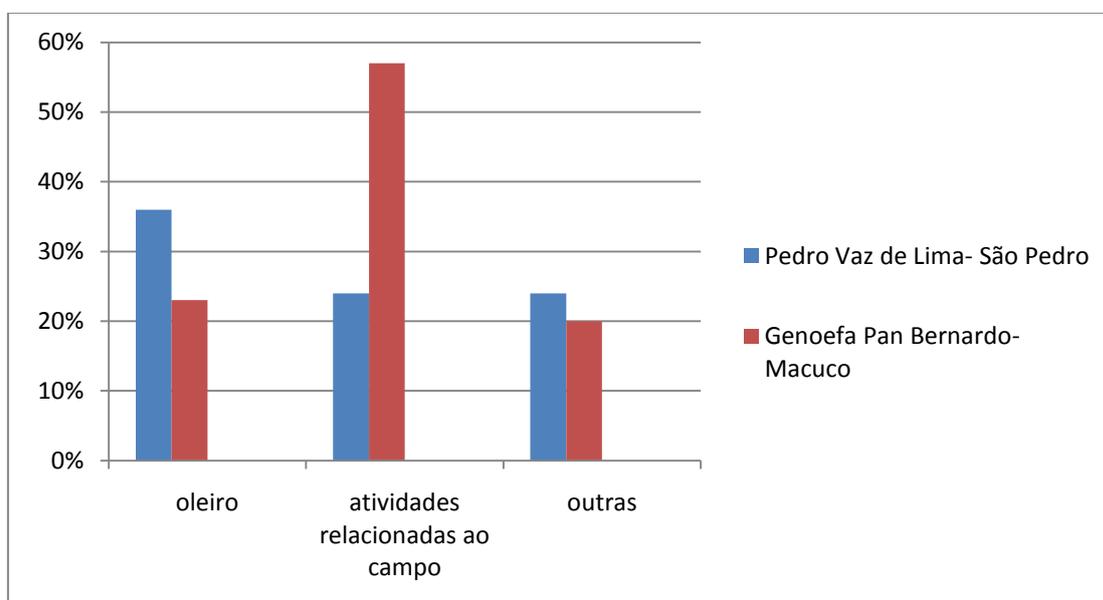


Imagem13 - Gráfico das atividades realizadas pelos pais – profissão.

Fonte: elaborado pela autora com dados das escolas (2013).

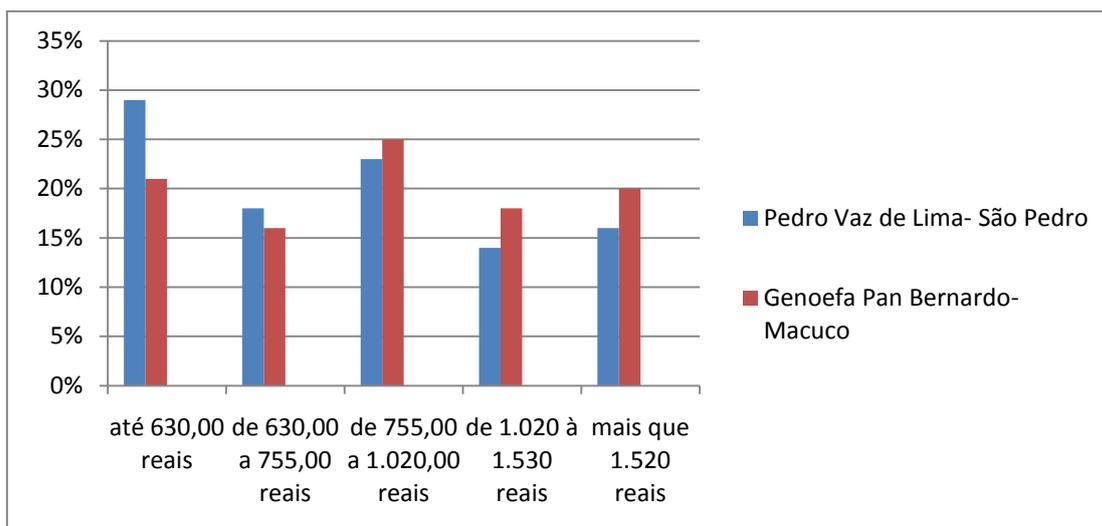


Imagem 14 - Gráfico da renda média das famílias.
 Fonte: elaborado pela autora com dados das escolas (2013).

Analisando as famílias no que diz respeito ao grau de instrução, observamos que entre os pais o número dos analfabetos somado ao número dos que não terminaram o primeiro grau é alto nas duas escolas, sendo 73% na São Pedro e 79% no Macuco. No caso das mães dos alunos a realidade é próxima a isso, sendo que na São Pedro a porcentagem de mães analfabetas ou que não terminaram o primeiro grau é de 72%, já no Macuco mesmo essa porcentagem sendo menor, ainda é alta, representando 55% das mães.

Após a observação de inúmeras diferenças entre duas escolas localizadas na zona rural do mesmo município - São João da Boa Vista -, podemos constatar a quantidade imensa de diferenças e especificidades existentes entre as escolas rurais do Brasil. Sendo assim, fica claro que se formos focar o ensino nas especificidades não acharemos nenhuma escola igual e teremos então que trabalhar e criar um livro didático, um conteúdo, um planejamento para cada escola existente, o que estaria reforçando ainda mais as diferenças, discriminando e excluindo através da falta de conhecimento. Assim sendo, observamos a necessidade de uma escola única.

No entanto, como já foi apresentado, pudemos observar que há várias discussões visando à especificidade da educação para a população residente no campo.

Mas como já afirmamos anteriormente, o que precisamos é justamente de uma escola única, igual para todos. Em defesa dessa educação, Saviani (2009) acrescenta que a educação escolar deve oferecer aos alunos conteúdos que lhes permitam compreender a sociedade e participar da mesma de forma crítica, superando a visão de senso comum, juntando a experiência inicial do educando ao universo cultural que foi acumulado

historicamente pela humanidade. A educação escolar não deve ficar focada nos conhecimentos do cotidiano e da realidade do aluno, deve ser capaz de ir além, deve possibilitar condições para que haja desenvolvimento da consciência transformadora nos alunos permitindo que assim possam ser sujeitos da história.

Segundo Taffarel et al, “a escola deve ser uma para todos e não ser dualista”, ela não deve ter como apoio as distinções de classe, “a organização do trabalho pedagógico deve integrar o pensar e o fazer, de modo a reconhecer o trabalho como princípio educativo” Assim, a escola, independente de ser urbana ou do campo, possui as mesmas responsabilidades sociais. Ou seja, a “formação humana integral para os futuros organizadores da sociedade e desmistificação da realidade e do modo capitalista de organização”. (TAFFAREL et al, 2010, p.30).

Sendo assim, não existe justificativa para a existência de educação diferenciada para nenhuma escola, já que o foco da educação e da formação não está nas diferenças e sim no direito à educação igualitária.

3.4 – Transporte dos alunos das escolas no campo

Um aspecto importante a ser discutido, que não pode ser deixado de lado quando se fala da educação para a população residente no campo, é o transporte. Seja para transportar os alunos da zona rural para a zona rural⁵⁵ ou para transportar os alunos da zona rural para a zona urbana. Grande parte dos alunos mora distante das escolas no campo e para chegar até elas faz uso do transporte municipal, oferecido por algumas prefeituras. No município de São João da Boa Vista esse transporte também se faz necessário quando os alunos atingem o 6º ano do Ensino Fundamental e passam a ter que frequentar as escolas localizadas na cidade, já que as escolas localizadas na zona rural só oferecem até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Segundo Vasconcelos (1985, p.20), no Estado de São Paulo existem várias leis e decretos complementares que regulamentam o transporte escolar rural. Essa regulamentação se iniciou com a Lei 1.165 de 11/11/1976 que foi responsável pela criação do FUNDESP – Fundo de Desenvolvimento da Educação em São Paulo – que entre outras funções era

⁵⁵Alunos que moram na zona rural e estudam na escola da zona rural.

responsável pelo transporte dos alunos, assim o Estado fornecia auxílio financeiro para que as prefeituras pudessem transportar seus alunos.

De acordo com o inciso VII acrescido pela Lei nº 10.709, de 31 de julho de 2003 no art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Estado deve se incumbir de assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual, e de acordo com o inciso VI acrescido pela Lei nº 10.709, de 31 de julho de 2003 no art. 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, os municípios ficam incumbidos de assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (BRASIL, 2003). O direito ao transporte escolar ainda é garantido pela Constituição Federal no seu art. 208, inciso VII – “atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988).

Atualmente existem alguns programas do Ministério da Educação que estão relacionados ao transporte dos alunos. Um deles é o Programa Caminho da Escola, criado pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, que por meio do BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, concede crédito especial para que os municípios e estados possam obter ônibus e micro-ônibus zero quilômetros (BRASIL, 2007).

Outro programa relacionado ao transporte escolar é o PNAT - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar, que tem fundamentação legal na Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, este, por sua vez, dá assistência financeira, em caráter suplementar aos estados, Distrito Federal e municípios e tem como objetivo garantir aos alunos do ensino fundamental, moradores da zona rural, acesso e permanência nos estabelecimentos escolares fazendo uso do transporte escolar. Com a Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2004 esse Programa foi ampliado, beneficiando toda a educação básica, alunos da educação infantil e também alunos do Ensino médio que moram na zona rural. De acordo com a Resolução nº 14 de 8 de abril de 2009, os recursos financeiros repassados pelo Programa podem custear despesas como: seguro, licenciamento, impostos e taxas, serviços de mecânica de diferentes naturezas, reparos, funilaria e combustível dos veículos utilizados para o transporte dos alunos da Educação Básica pública que moram na zona rural e, também, pode ser utilizado para o pagamento de serviços que tenham sido contratados junto a terceiros para a realização do transporte escolar (BRASIL, 2013).

Entretanto, o transporte escolar rural nem sempre foi uma garantia e a falta de condições de chegar até a escola muitas vezes foi um fator de grande influência para o

abandono, a evasão escolar, já que os alunos tinham que percorrer grandes distâncias até as escolas. Cabe esclarecer, ainda, que o problema do transporte só existe devido a um outro problema maior já existente, a falta de escolas localizadas próximas às residências dos alunos. Se as escolas fossem localizadas próximas às residências dos alunos, como deveria ser, não haveria a necessidade de transporte escolar.

Quanto ao transporte escolar do município de São João da Boa Vista, ele é utilizado tanto pelos alunos que moram na zona rural e estudam na zona rural, já que as únicas escolas existentes se localizam distante das moradias, quanto pelos alunos que estão matriculados a partir do 6º ano da Educação Básica, devido ao fato de não haver escolas no campo que ofereçam essa etapa do ensino, obrigando-os a se deslocarem com o transporte.

Segundo dados cedidos pela prefeitura, no ano de 2013, um total de 2.100 alunos faz uso do transporte escolar. Nesse total temos incluído todos os transportes escolares oferecidos, entre eles o transporte dos alunos que moram na zona rural e estudam na cidade, dos alunos que moram na cidade e estudam na cidade e finalmente dos alunos que moram na zona rural e estudam na zona rural. O serviço de transporte do município é totalmente terceirizado e contratado através de licitação.

Desse total de alunos que utilizam o transporte oferecido pelo município, 189 são alunos que residem na zona rural e estudam na zona rural e são alunos das duas escolas apresentadas nesta pesquisa. Da escola EMEB “Genoefã Pan Bernardo” são 99 alunos, divididos em 03 linhas, peruas ou vans que fazem o mesmo trajeto na parte da manhã e na parte da tarde. Os veículos passam em pontos que ficam próximos às residências dos alunos e os levam até a escola. Os outros 90 são alunos da EMEB Pedro Vaz de Lima e também são divididos em linhas de transporte, na parte da manhã são 34 alunos divididos em 03 peruas e na parte da tarde são 56 divididos em 04 linhas sendo 03 peruas, as mesmas do período da manhã e mais um ônibus escolar.

É preciso ainda acrescentar aqui que durante o ano de 2013 o transporte oferecido aos alunos da EMEB “Pedro Vaz de Lima” foi modificado. O transporte que antes era feito dentro da zona rural passou a ser feito da zona rural para a cidade, já que os alunos têm de ser transportados até uma escola localizada na cidade, pois o prédio localizado na zona rural foi interditado para uma reforma e as aulas estão funcionando nesta escola⁵⁶. Como já foi discutido neste presente texto, muitos dos alunos que não utilizavam o transporte escolar

⁵⁶ EMEB “Antonio dos Santos Cabral”.

anteriormente, por residirem próximo à EMEB, agora necessitam deste transporte. Isso acabou por aumentar o número de alunos transportados e exigiu o aumento do ônibus no período da tarde. Esse ônibus já fazia a linha transportando alunos da zona rural que estudam na cidade nas séries a partir do 6º ano.

Cabe ressaltar que esse problema de transporte ocorre por falta de escolas próximas às moradias dos alunos, e como sabemos, elas são de grande importância para a garantia do acesso e permanência na escola e, assim, do direito de receber educação no local onde reside.

3.5 – Realidade dos professores das escolas rurais

No decorrer da história da educação rural, no Brasil e no Estado de São Paulo, podemos observar que algumas características a marcaram muito e muitas vezes foram vistas como possíveis justificativas para o atraso das escolas rurais ou até mesmo como motivo do fracasso de algumas dessas escolas. Entre essas características podemos destacar a má formação e qualificação dos professores que ministravam as aulas, o salário menor pago aos professores da zona rural e a dificuldade de acesso a essas escolas que muitas vezes se localizavam em estradas onde o acesso era bem dificultoso e o quadro era ainda mais agravado em períodos de muita chuva.

Essas características montavam o quadro da educação rural, e em muitos lugares do Brasil ainda continuam existindo. Os professores que ministravam aulas nas escolas rurais muitas vezes só tinham estudado até a 4ª série. Esses professores ensinavam os alunos o pouco que sabiam e muitas vezes as crianças saíam da escola por já ter alcançado o nível do professor, não podendo avançar mais no estudo. O salário recebido por esses professores era sempre inferior ao salário dos professores que ministravam aulas na cidade. Os professores que trabalhavam nas escolas localizadas no campo eram os que recebiam os menores vencimentos, sendo que o valor recebido era até um terço a menos se comparado ao das áreas urbanas e, geralmente, eram os professores novinhos, que tinham acabado de sair das Escolas Normais. Mennucci retrata bem essa situação dos professores:

Concomitantemente, em toda a parte – excetuando-se o Estado de São Paulo, e isso mesmo só depois do Decreto 5.342, de 4 de março de 1932, promulgado no meu tempo de Diretor Geral do Ensino – os professores que

menos ganham são os da zona rural. Isso implica que a roça se torna o início da carreira profissional – e desta verdade não escapa São Paulo de 1933 – para onde vão, necessariamente, os mestres novatos, os bisonhos, aqueles que mal saem das escolas e não têm o mínimo treino do ofício (MENNUCCI, 1946, p.30-31).

Passado alguns anos a situação continuava parecida. A Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (1959) traz com detalhes a situação e o quadro encontrado na zona Rural entre 1952 e 1959:

- a) – falta de escolas;
- b) – não é raro haver na comunidade ou circunvizinhanças uma ou outra escola estadual, fechada por falta de professora normalista;
- c) – há casos, mesmo da existência de uma ou mais escolas normais na região, com um contingente de egressas diplomadas que não querem lecionar na roça. Em certos Estados em que a legislação local as obriga a se decidirem por uma escola rural para ingresso de carreira, sentem desgosto e pânico. Aliás, quando o decidem, deslocadas que ficam do meio urbano, ao invés de se compenetrarem do que delas espera a comunidade exasperam-se e jamais são as verdadeiras mestras da comunidade porque a desconhecem por completo, salvo raríssimas exceções;
- d) – em compensação, veem-se na comunidade algumas escolas municipais funcionando superlotadas, regidas por professoras leigas;
- e) – professoras leigas com escassos conhecimentos para as funções que desempenham (BRASIL, 1959, p.284).

De acordo com Barretto (1986), na década de 70 as escolas rurais continuavam sem uma rede física, muitas funcionando até mesmo nas casas das professoras que trabalhavam com as quatro séries do 1º grau ao mesmo tempo e muitas vezes essas professoras ainda eram leigas.

Segundo dados trazidos por Ramos et al (2004), os professores das escolas localizadas na zona rural além de receberem salários inferiores, enfrentavam sobrecarga de trabalho, assumindo outras funções e, também, tinham dificuldade para chegarem até a escola devido às más condições das estradas. Muitos dos professores acabavam indo trabalhar nestas escolas por não terem outra opção. No que diz respeito ao nível de formação desses profissionais, segundo dados trazidos por esses autores, apenas 9% tinham formação de nível superior no início do século XXI.

Stanislavski (2009) acrescenta que em 1904 o professor tinha que trabalhar um ano nas escolas isoladas rurais para depois ser transferido para uma escola de bairro ainda isolada, assim, a maioria dos professores das escolas rurais era recém-formados.

De acordo com dados trazidos por Bof (2006), em 2001 a variação de salário entre os professores de quarta série das escolas urbanas e rurais chegava a 109,0%, sendo que o professor que trabalhava na zona urbana recebia em média 619,45 reais e o das escolas rurais 296,34. Ainda, segundo a autora, de acordo com os microdados do Censo Escolar de 2002:

Mais de dez por cento dos alunos em escolas multisseriadas estudam com professores que não tem sequer o ensino médio completo e apenas 4,6% estudam com professores com formação superior. Nas escolas rurais sem turmas multisseriadas, apenas um aluno em vinte tem um professor sem um diploma de ensino médio e, nas escolas urbanas, não chega a um em cem. Já um aluno em dez, nas escolas rurais sem turmas multisseriadas, estuda com professores com formação superior e um em 3 alunos nas escolas urbanas o faz (BOF, 2006, p.58).

Cabe ressaltar, ainda, que os dados acima apresentados se referem à média encontrada no Brasil.

Em relação ao Estado de São Paulo podemos observar algumas peculiaridades no que diz respeito à formação dos professores que lecionam nas escolas da zona rural. Segundo Barretto (1986), a realidade das escolas rurais no Estado de São Paulo a partir de 1980 já destoava um pouco da realidade apresentada acima:

No que se refere aos professores ao contrário do que acontecia em períodos precedentes, eles tendem a não ser mais os antigos profissionais inexperientes que começavam a carreira através do ingresso nas áreas rurais. No atual estágio de desenvolvimento do estado, são as periferias das grandes cidades que têm absorvido maior contingente de docentes iniciantes, de sorte que é frequente que nas áreas rurais se encontram professores com um razoável número de anos de experiência e sem muitas perspectivas de sair dessas escolas, dado o baixo crescimento demográfico de muitas regiões do interior paulista (BARRETTO, 1986, p.14-15).

Ainda, segundo o autor, os salários dos professores da zona rural eram equivalentes aos dos professores das áreas urbanas, já que para a legislação vigente não havia diferenciação funcional entre docentes da área urbana e rural e quanto à formação dos professores nessa época já não existiam mais professores leigos no Estado de São Paulo, inclusive nas escolas localizadas na zona rural. De acordo com Barretto (1986), mais de 50% dos professores das escolas rurais tinham formação universitária. Em uma pesquisa realizada em 1983 constatou-se que uma grande parte desses professores já tinha curso de especialização ou pós-graduação. Bof (2006) acrescenta que no Estado de São Paulo todos os

professores têm magistério ou ensino superior, já que é um requisito para concorrer às classes no início do ano letivo.

Em relação aos professores das escolas rurais de São João da Boa Vista, foi possível observar, através dessa pesquisa, que esses não apresentam diferenciação em relação à formação profissional e em relação ao valor da hora-aula recebido, se comparados com os professores das escolas urbanas do município.

Quanto à locomoção, todas as professoras das duas EMEBs utilizam veículo próprio ou se revezam entre si pegando carona com as outras professoras. As professoras da EMEB “Pedro Vaz de Lima” percorrem em média 14 quilômetros até a escola e as professoras da EMEB “Genoefa Pan Bernardo” percorrem em média 13 quilômetros. Esse dado aponta que existe no município deficiência em relação ao transporte público oferecido, não só aos professores, mas para a população que vive no campo como um todo.

Ainda discorrendo sobre o transporte, outro dado importante é o fato das professoras que trabalham em escolas localizadas na zona rural do município ter direito a receber uma ajuda de custo. Segundo a Lei Municipal n.º110, de 8 de janeiro de 1998, cap. XIII, os servidores residentes na zona urbana, que atuam nas escolas municipais localizadas na zona rural, receberão o auxílio transporte, “correspondente a 12 (doze) horas no valor inicial da hora-aula do professor I –I⁵⁷. Esse valor em 2012 era de aproximadamente R\$115,00” (SÃO JOÃO DA BOA VISTA, 1998).

Sabemos que mesmo sendo importante esse auxílio o valor não é o suficiente para pagar os gastos com transporte, tanto se o professor utilizar o transporte público quanto se fizer uso do veículo próprio. No segundo caso o valor fica ainda mais reduzido diante dos gastos com combustível e com a manutenção do veículo.

3.6 – Parte pedagógica das escolas rurais de São João da Boa Vista

Em relação à parte pedagógica das escolas no campo pudemos observar que até 2012 a educação era oferecida de maneira igual para todas as escolas da rede municipal, não havia nenhum programa ou incentivo que focasse a diferenciação e a especificidade desta oferta. No entanto, a partir do início do ano letivo de 2013, passou a ser diferenciada, mesmo

⁵⁷ Professor do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano.

que apenas em alguns aspectos para as escolas localizadas na zona rural do município. A partir deste momento essas escolas passam a ser consideradas de fato pelo município como escola do campo e recebem livros diferenciados, PNLD – Programa Nacional do Livro Didático do campo.

O Programa PNLD Campo teve início no ano de 2013 e, segundo RESOLUÇÃO Nº 40, DE 26 DE JULHO DE 2011, tem o objetivo de:

Art. 1º Prover as escolas públicas de ensino fundamental que mantenham classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1º ao 5º ano em escolas do campo com livros didáticos específicos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo).

§ 1º As escolas beneficiárias receberão livros didáticos consumíveis, abrangendo os componentes curriculares de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integrados em coleções multisseriadas ou seriadas, disciplinares, interdisciplinares ou por área do conhecimento, que tenham proposta pedagógica com organização curricular adequada para situações multisseriadas e seriadas (BRASIL, 2011, p.1).

Entretanto, mesmo aderindo ao programa e recebendo os livros diferenciados o planejamento, as avaliações, a meta do IDEB para o município e o conteúdo mínimo exigido pela rede continuam sendo iguais para todas as escolas municipais de São João da Boa Vista.

É preciso acrescentar que a escola EMEB “Professora Nicola Dotta”, mesmo não estando localizada na zona rural, segundo classificação utilizada pelo município e não sendo considerada escola no campo por nós, devido a motivos já elencados anteriormente, é considerada como escola do campo pelo município e recebe também este material diferenciado.

Sabemos que não é objetivo do trabalho avaliar e elencar aqui os problemas em relação a uma educação diferenciada para o campo e nem tampouco discutir motivos e a necessidade da existência de uma escola única que ofereça a toda criança o mesmo direito, o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados, independentemente da localidade onde reside. Mas é preciso sim, observarmos essa mudança ocorrida na educação de São João da Boa Vista a partir deste momento e ficarmos atentos para possíveis perdas ou ganhos. Até o presente, as crianças que moram na zona rural recebem apenas livros diferenciados, livros estes que pretendem trabalhar mais próximo a realidade deles e, assim, acabam privando-os de conhecimentos universais e de conteúdos, já que por ser um livro que traz todas as matérias

em um único volume retira algum dos conteúdos presentes na mesma coleção PNL D para que não fique muito volumoso.

4. FATORES IMPACTANTES SOBRE AS ESCOLAS RURAIS DE SÃO JOÃO DA BOA VISTA.

Após análise e observação dos dados sobre as escolas rurais existentes no município de São João da Boa Vista pudemos observar e apreender que o número dessas escolas diminuiu muito. Retomando os dados já apresentados no trabalho, percebemos que em 1937 existiam aproximadamente 14 escolas rurais. O número dessas escolas em 1976 era de 61 e em 2013 temos um total de 02 escolas. Ainda foi possível observar que o período de maior fechamento dessas escolas rurais ocorreu entre 1976 e 1998. Essa diminuição sofreu influência de inúmeros fatores e da junção destes. Entre estes fatores estão: mudanças na produção agrícola, o número de empregos fixos que essa produção ofereceu, o regime de contratação de mão de obra; a política de nucleação e agrupamento; a municipalização do ensino; as políticas públicas vigentes para a criação de núcleos habitacionais. Dessa forma, é preciso ainda acrescentar a essa pesquisa dados sobre esses fatores e apontamentos possibilidades para essa diminuição.

4.1 – Mudanças na agricultura e agropecuária

Durante todo o século XX a agricultura no Estado de São Paulo e em São João da Boa Vista passou por inúmeras transformações. Essas mudanças acabaram ocasionando o problema de mão de obra excedente no campo causando, juntamente com outros fatores, a saída da população residente no campo e, assim, a diminuição do total da população rural do município. Dessa forma, essa mudança na agricultura e na agropecuária é um dos fatores que contribuiu para a diminuição das escolas existentes na zona rural.

Ainda no século XIX, como já foi apresentado, São João da Boa Vista conquistou a instalação de um trecho da ferroviária, que tinha como destino Poços de Caldas. Essa instalação facilitou a exportação de café, açúcar, tijolos, grãos, telhas, algodão, carne, fumo, madeiras e fez do município referência regional (ZARA, BENEDETTI, 2013).

O café teve um grande aumento na produção que passou de 821 arrobas em 1836 para 81.750 arrobas no ano de 1854 e 2.262.599 em 1886 (SÃO JOÃO DA BOA VISTA, 2009).

Em 1908 em São João haviam 93 grandes propriedades agrícolas, com 33 fazendas de destaque na produção de café. A principal fazenda era a Refúgio com produção de café para exportação e beneficiamento de outros produtos, seguida pela Fazenda Santa Helena que também produzia café, aguardente, fumo e araruta, tudo para exportação, além de manter agricultura de subsistência.

A mão de obra no ano de 1909 era formada por brasileiros e imigrantes europeus. A produção cafeeira foi o principal setor de acumulação até a década de 1930.

Após esse momento, com a crise de 1929, crise do café, ocorreram mudanças relacionadas à produção e à mão de obra, já que o café deixou de ser a principal atividade agrícola e outras culturas ganharam espaço maior.

Lopes (1987) discorrendo sobre as mudanças nesse próximo período, 1940 a 1970, narra que a quantidade total de trabalho no Setor Agrícola em 1970 era quase um quinto menos que em 1940. Assim, a queda de pessoal necessário de 1940 a 1970 foi grande. Analisando o período entre 1940 e 1970, nota-se um crescimento de 22% da mão de obra familiar, e uma queda de 42% no conjunto dos outros trabalhadores, o que indica o crescimento dos pequenos produtores familiares na agricultura paulista (LOPES, 1987).

Outra queda observada durante esse período é no que diz respeito à substituição do pessoal residente pelo pessoal temporário. O número de trabalhadores temporários cresceu notavelmente na década de 1950 se comparado aos anos 40, levando quase que a uma substituição dos residentes pelos temporários. Já na década seguinte, o número dos trabalhadores residentes continuou caindo, mas o número dos trabalhadores temporários também teve queda devido à substituição, nesse momento, dos trabalhadores por outros meios de produção (LOPES, 1987). Segundo o autor, ocorreu também nesse período uma diminuição no número de mulheres e crianças do total de empregados. Isso foi causado, principalmente, pela diminuição de mão de obra permanente dos grupos familiares que eram contratados de forma coletiva.

Discorrendo sobre essa mudança de mão de obra e das consequências da introdução dos meios de produção, que tiveram diversas influências, o autor acrescenta que ocorreu também uma tecnificação da produção destas empresas. Com a substituição do trabalhador residente pelo temporário, ocorreu queda na quantidade de trabalho direto. Nas empresas do setor agrário, de 1940 a 1970, houve um aumento de 22% na mão de obra

familiar, uma queda de 65% no pessoal residente e um aumento de 121% no número de trabalhadores temporários. O autor acredita que pode ser que na década de 1960, com a tecnificação da produção, os pequenos produtores acabaram substituindo os empregados, a pouca mão de obra familiar que tinham, por outros meios de produção, dessa forma, alguns estabelecimentos pequenos e médios passaram a não possuírem nenhum pessoal contratado, contando apenas com o trabalho familiar não remunerado (LOPES, 1987).

Ocorreu também uma mudança no tipo de trabalho temporário, segundo Lopes (1987, p.91), na década de 1960, quando ocorreu uma revolução na força de trabalho das empresas agrárias e o pessoal residente foi expulso de forma maciça, o volume do trabalho temporário também caiu em relação à década anterior. Nesse momento surgiu o emprego de turmas, recrutados de maneira coletiva e esse novo tipo de trabalho temporário passou a ser "tão responsável pela queda total da força de trabalho, quanto o aumento da tecnificação do processo produtivo".

Menegat (2002, p. 121) acrescenta que na década de 1960 “o trabalhador passou a não ser mais um trabalhador fixo, mas um trabalhador sazonal, aquele que é expulso do campo e vai para a cidade, retornando ao campo em momentos de crise urbana”.

Segundo esta autora, houve um aumento significativo no número de máquinas. Entre 1940 e 1970 o aumento do uso de tratores foi de 62 vezes. Se em 1940 o total era de 1.410 unidades utilizadas, em 1970 esse número passou para 67.213 unidades. Ressalta ainda que o aumento maior ocorreu entre a década de 1960 e 1970 já que até 1960 o número de tratores utilizados era de 21.176 (LOPES, 1987, p.54).

Menegat aponta que:

[...] As máquinas, os insumos, a tecnologia modificaram a base técnica no campo e contribuíram para a alteração nas relações de trabalho. A partir daí ocorreu uma reorganização da agricultura, em razão da vida urbana e da indústria. A agricultura passou a produzir a matéria-prima necessária à indústria. O trabalho foi desqualificado, simplificado, uma vez que ocorreu o deslocamento do saber do trabalhador para a técnica, para o saber técnico, elevando a qualidade do trabalho produzido com menos custo (MENEGAT, 2002, p.121).

As mudanças ocorridas na utilização da terra nesse período entre 1940 a 1970, influenciaram diretamente a situação da mão de obra, foi possível observar que a lavoura não aumentou, o que mais aumentou foram as áreas de pastos e ocorreu também substituição de

cultivos de lavouras perenes por lavouras anuais. Nos anos 50, com um aumento na área de lavouras temporárias e permanentes houve também um salto na mecanização das atividades agrícolas. E em 1960 as lavouras permanentes foram substituídas pelas temporárias. Aconteceu também um crescimento da pecuária no estado de São Paulo. O número do rebanho bovino aumentou 3 vezes de 1940 a 1970 e a avicultura também apresentou um grande crescimento. A formação de matas e pastos e o seu uso na produção significou um aumento do uso de meio de produção, já que precisavam de menos mão de obra do que a lavoura e essa troca ocorreu de forma intensa nas grandes empresas agrárias. Os pequenos produtores familiares que desenvolviam horticultura, avicultura, enquanto tecnificavam suas atividades também intensificavam o dispêndio de trabalho por unidade de área (LOPES, 1987).

Dessa forma, Lopes (1987, p.88) alega que enquanto que com a “tecnificação, entre os pequenos produtores familiares decrescem as pessoas contratadas, ao mesmo tempo que se eleva o trabalho familiar não remunerado, entre as pequenas e médias empresas, os meios de produção desde o início substituem o trabalho direto”.

Para Menegat (2002), a modernização da agricultura brasileira teve início nas décadas de 50 e 60 e provocou grande expulsão do homem que vivia no campo, já que muitos trabalhadores que perderam acesso a terra foram para a zona urbana. Se nas décadas de 40 e 50 os moldes da agricultura eram primitivos, a partir da década de 60 ocorreu a industrialização da agricultura. Assim, com essas mudanças, na década de 1960 foi criado o Estatuto do Trabalhador Rural e o Estatuto da Terra, como medida para incentivar a modernização do campo.

No referente aos números dessa redução na população rural, expulsa do campo, mesmo eles já tendo sido apresentados anteriormente, faz-se necessário a retomada para uma discussão mais clara.

No ano de 1889 a população do município era de mais ou menos 16.000 habitantes, 3.000 habitavam a cidade, sendo 20%, mais ou menos em 450 casas, o restante, residia no campo (ZARA, BENEDETTI, 2013). Assim, a população era basicamente rural. Com dados mais atuais percebemos a inversão ocorrida e a rápida diminuição da população residente no campo, ano após ano.

Em 1980 havia 45.577 habitantes na zona urbana e 10.168 habitantes na zona rural, uma década depois em 1990, os habitantes da zona urbana eram 59.193 para 8.455 habitantes da zona rural. No ano de 2000, o número de habitantes da zona rural caiu ainda mais, sendo que passou a ser de 5.630 para 71.674 habitantes da zona urbana. Em 2010, os habitantes da zona rural somavam 3.335, para 80.250 habitantes. A queda é significativa mesmo olhando apenas os números da população rural, no entanto, não podemos nos esquecer de que o número total da população do município cresceu nesses anos, o que acentua ainda mais essa queda (SEADE, 2013).

Diante de todas essas mudanças, tecnificação, mudança na composição das atividades agrícolas, aumento da criação de gado, ocorreu uma contração do mercado de emprego do trabalhador agrícola que ocasionou os movimentos líquidos rurais-urbanos, ida da população do campo para a cidade, os inter-regionais e ainda a existência de uma população excedente na área rural paulista. Essa contração no mercado de emprego agrícola acabou influenciando a diminuição da população rural.

No entanto, o período de maior fechamento das escolas se iniciou após a metade da década de 70, no momento em que a redução da população já era muito significativa e o Estado parou para repensar a quantidade de escolas, o número de habitantes e, assim, o número de alunos para cada professor, vendo necessidade de diminuir esses gastos.

Nesse período, em que foi observado o maior fechamento das escolas rurais houve outra grande mudança no perfil agropecuário do município. Na década de 1980, a agropecuária sofreu uma grande quebra estrutural, houve uma quebra na produção de algodão e de leite e a produção maior passou a ser de cana-de-açúcar. Ocasionalmente uma aceleração nesse movimento de saída da zona rural para a urbana. .

A região do município de São João da Boa Vista chegou a ser uma das maiores bacias leiteiras do estado de São Paulo. Segundo Pinheiro (2012), a bovinocultura em São Paulo começou a ganhar espaço por volta de 1990, quando foram trazidas algumas raças típicas de gado para o Brasil, como o Pardo Suíço, Jersey e Holandês, mas que eram raças típicas de clima frio, então importaram da Índia o gado Zebu, Nelore, Gir e Guzará e realizaram cruzamentos, que resultaram em raças como o Girolando (Gir com Holandes). Assim se formaram bacias leiteiras no estado de São Paulo, “em locais como Vale do Paraíba, região de Campinas, São João da Boa Vista, Médio Sorocabana e Franca, as propriedades, indústrias, laticínios e empresas se multiplicaram” (PINHEIRO, p.43, 2012).

Ainda segundo a autora, essa atividade teve seu auge e também sofreu com as crises e, assim, ocorreu o desaparecimento das tradicionais regiões produtoras. Enfrentou problemas como escassez de mão de obra, baixa remuneração, poucos equipamentos e mudança nos mercados interno e externo. (PINHEIRO, 2012).

Para Chabaribery (2003), com a crise:

Houve um deslocamento da importância relativa das regiões produtoras de leite mais centrais do Estado de São Paulo, como São João da Boa Vista e Franca, para regiões a oeste (Presidente Venceslau e Araçatuba), noroeste (General Salgado e São José do Rio Preto) e o Vale do Paraíba (Pindamonhangaba e Guaratinguetá) (CHABARIBERY, p. 24, 2003).

A autora, discorrendo sobre essa decadência de algumas bacias leiteiras na década de 1980, narra que nas regiões de “Franca e São João da Boa Vista, que perderam importância, pode-se inferir que outras atividades de maior retorno monetário substituíram o leite a partir dos anos 90” (CHABARIBERY, p.24, 2003).

A quantidade de habitantes expulsos do campo foi significativa e para que essa população tivesse condições de residir na cidade sem que houvesse criação de favelas o município aderiu ao programa de Políticas Nacionais para Habitação, e desde 1974 tem aumentado o número de moradias construídas e entregues.

4.1.1 – Políticas Nacionais para Habitação

Diante do grande aumento da população urbana, causado entre outros pela expulsão da população do campo, o município iniciou a construção de moradias através das Políticas Nacionais para Habitação - PNH.

Discorrendo sobre essa política, Motta (2011) mostra que o problema com habitação se iniciou no final do século XIX. Com o final da escravidão muitos negros foram expulsos do campo e acabaram migrando para as cidades. Naquele mesmo momento os imigrantes europeus chegavam ao Brasil para trabalharem no campo ou até mesmo na indústria. Com isso houve um aumento da população das cidades, o que acarretou uma demanda por transporte, moradia e outros serviços urbanos até então inexistentes. A primeira solução dada pelo governo brasileiro foi oferecer crédito às empresas para que essas construíssem habitações, mas a construção de habitações coletivas, que era a principal

alternativa, não agradava o poder público, já que eram consideradas degradantes, imorais e uma ameaça a ordem.

Ainda, segundo a autora, várias cidades brasileiras apresentaram problemas graves de habitação do início do século XX até 1930 e o poder público atuou de maneira ineficiente. Foi apenas no final desta década que se iniciou uma política para a habitação, já que a industrialização e a urbanização ganharam impulso com a Revolução de 1930. Diante da incapacidade do setor privado solucionar o problema de habitação para as camadas populares, o Estado passou a ser pressionado pelos trabalhadores e empresários para assumir e buscar solução. O Estado então propôs o financiamento de casas que seriam destinadas ao aluguel, o que não foi suficiente. Com o Estado Novo, a partir de 1937, o Estado “passa a tratar os assuntos relativos às favelas e seus moradores como uma questão de polícia, o que levou à realização de diversas remoções, com a adoção de uma política de erradicação de favelas” (MOTTA, 2011, p.3) Em 1946 foi criada a FCP - Fundação da Casa Popular, que era um órgão nacional criado com a função de prover residências para a população pobre.

Com o grande avanço da indústria brasileira, na década de 1950, o Estado tentou adequar o espaço urbano, mas essa expansão urbana era desigual, enquanto a classe média crescia e tinha acesso a apartamentos as camadas pobres ficavam com favelas e loteamentos ilegais localizados nas periferias das cidades. Diante desse contexto, no final da década de 50, o governo Juscelino Kubitschek fortalece a FCP, que tem o maior número de habitações construídas. No entanto, os problemas relacionados à falta de moradia sempre persistiram (MOTTA, 2011).

Motta narra que, em 1964 com o golpe militar, a FCP acabou extinta e foi criado o Plano Nacional de Habitação. O “Plano buscava a dinamização da economia, o desenvolvimento do país (geração de empregos, fortalecimento do setor da construção civil etc.) e, sobretudo, controlar as massas, garantindo a estabilidade social” (MOTTA, 2011, p.4). A política de habitação naquele momento consistia na construção de moradias e obras de infraestrutura na cidade. Naquele momento o BNH – Banco Nacional de Habitação torna-se o principal órgão da política habitacional e urbana do Brasil.

Em 1986 o BNH acaba extinto e as funções dele são transferidas para a Caixa Econômica Federal. Assim, na década de 90, as políticas para habitação não foram efetivas. Motta apresenta as políticas deste período:

No Governo Collor (1990-1992), o mais importante programa habitacional lançado foi o PAIH (Plano de Ação Imediata para a Habitação), que propunha o financiamento de 245 mil habitações em 180 dias, mas não cumpriu suas metas. O governo Itamar (1992 a 1994) criou os Programas Habitar Brasil e Morar Município, que tinham como objetivo financiar a construção de moradias para população de baixa renda, a serem construídas em regime de “ajuda mútua”. Todavia, esses Programas tinham uma padronização excessiva e muitas exigências legais, o que impedia muitos municípios de captarem os recursos disponibilizados (MOTTA, 2011, p.7).

Outra companhia de desenvolvimento habitacional é a CDHU – Companhia e Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo, segundo seu Relatório de Sustentabilidade:

A Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo – CDHU- iniciou a produção de moradias no Estado de São Paulo em 1967, ano de fundação da CDHU, quando ainda se chamava Cecap-Companhia Estadual de Casas Populares. Com a finalidade de executar programas habitacionais em todo o território do Estado paulista, a instituição é voltada para o atendimento exclusivo da população de baixa renda. [...] Atualmente, a CDHU constitui-se no maior agente promotor de moradia popular do Brasil. Em sua história já foram comercializados cerca de 510 mil unidades e atendimentos habitacionais, até dezembro de 2011, em 96% das cidades do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011, p.13).

Podemos observar que o problema referente à falta de habitação ainda é de grande proporção nos dias atuais. Ainda, segundo o Relatório de Sustentabilidade da CDHU (SÃO PAULO, 2011, p.16), a carência de habitações urbanas é para o Governo do Estado de São Paulo um dos maiores desafios. “O Estado possui 41,2 milhões de habitantes (Censo 2010) distribuídos em cerca de 14 milhões de domicílios e um déficit habitacional cuja estimativa para 2011 foi de 1,2 milhão de moradias”.

No ano de 2011, foram organizados para o setor Sudeste diversos eventos nacionais com o objetivo de fortalecer “os interesses das companhias de habitação, principalmente aqueles focados na política federal do Ministério das Cidades e Caixa Econômica Federal – Programa Minha Casa Minha Vida” o que permitiu um maior avanço (SÃO PAULO, 2011, p.27). Segundo Motta, o Programa Minha Casa Minha Vida, deveria construir um milhão de moradias, com um total de R\$ 34 bilhões de subsídios para o atendimento de famílias com renda entre 0 a 10 salários mínimos (MOTTA, 2011).

No ano de 2012, o Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Habitação, assinou em dezembro, a autorização para a construção de 926 unidades

habitacionais em São João da Boa Vista, juntamente com a Caixa, numa parceria entre Casa Paulista⁵⁸ e Governo Federal. As casas deveriam ser construídas no Loteamento de Interesse Social Parque dos Resedás, sendo destinadas a famílias com renda de até R\$ 1.600 mensais. A data para a conclusão destas obras é março de 2013⁵⁹ (SÃO PAULO, 2012).

Com a existência dessas políticas públicas e com a possibilidade de condições melhores de vida na cidade muitos moradores da zona rural acabaram deixando seu serviço e sua casa, que muitas vezes não era própria e sim cedida pelo patrão, na zona rural para se estabelecerem na cidade. Se, antes, sem a certeza de um lar essa vinda para a zona urbana era impensável ou mesmo apenas um sonho, diante da aquisição de casas através desses programas surge essa possibilidade.

Através dos dados cedidos pela prefeitura pudemos observar que nas últimas décadas houve uma grande quantidade de habitações sendo construídas e entregues no município. Com certeza o aumento no número dessas moradias tem relação com a diminuição da população residente no campo.

O primeiro Núcleo Habitacional construído no município foi o do Jardim 1º de Maio, e sua criação ocorreu no ano de 1974, com a construção de 285 casas financiadas pela COHAB – BD. A partir deste ano a criação desses Núcleos Habitacionais passou a ser frequente no município, como é possível observar na tabela.

⁵⁸ A Casa Paulista tem como missão principal “operar os recursos, a fundo perdido, para o subsídio habitacional, além de promover o fomento da iniciativa privada para alavancar novos recursos e multiplicar a capacidade de atendimento às famílias de menor renda” (SÃO PAULO, 2011, p.29).

⁵⁹ Disponível em: <http://www.habitacao.sp.gov.br/noticias/viewer.aspx?oMc+0D6joYk=>

TABELA 112 - Núcleos Habitacionais de São João da Boa Vista

| NÚCLEO HABITACIONAL | NÚMERO DE UNIDADES | TIPO DE CONSTRUÇÃO | AGENTE FINANCEIRO | DATA APROXIMADA DA CRIAÇÃO⁶⁰ |
|----------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|--|
| Jardim 1º de Maio | 285 | Financiamento UH | COHAB – BD | 11/06/1974 |
| Jardim Guanabara | 126 | Financiamento UH | COHAB – BD | 19/05/1980 |
| Jardim Crepúsculo | 142 | Financiamento/CECAP | Caixa Econômica Federal | 01/07/1981 |
| Jardim Recanto | 51 | Financiamento UH | COHAB – BD | 20/08/1981 |
| Jardim Durval Nicolau I | 283 | Financiamento UH | COHAB – BD | 16/06/1982 |
| Jardim Novo Horizonte | 235 | Auto Construção | Prefeitura | 29/08/1983 |
| N.R.Eugênio S. Matias | 50 | Mutirão | Caixa Econômica Federal | 05/09/1984 |
| Jardim Nova República I | 75 | Auto Construção | Prefeitura/Emurvi | 17/05/1989 |
| Jardim Nova República I | 80 | Mutirão | CDHU | 17/05/1989 |
| Jardim Nova República II | 100 | Financiamento UH | Caixa Econômica Federal | 29/06/1989 |
| Jardim Nova República III | 33 | Financiamento UH | Caixa Econômica Federal | 09/01/1990 |
| Jardim Nova República IV | 176 | Mutirão | CDHU | 18/01/1990 |
| Jardim Vale do Sol | 24 | | EMURVI | 09/01/1990 |
| Jardim Durval Nicolau II | 237 | Financiamento UH | COHAB – BD | 01/02/1993 |
| Jardim Durval Nicolau III | 155 | Financiamento UH | COHAB – BD | 15/02/1993 |
| Jardim Primavera | 463 | Auto Construção | Prefeitura | 07/07/1999 |
| Jardim Ipê I | 479 | Financiamento UH | Caixa Econômica Federal | 23/09/1999 |
| Jardim América do Sul | 107 | Auto Construção | Prefeitura | 18/09/2000 |
| Jardim Ipê II | 229 | Financiamento UH | Caixa Econômica Federal | 12/04/2000 |
| Jardim Maestro Mourão | 313 | Financiamento UH | Caixa Econômica Federal | 24/11/2000 |
| Jardim Ipê III | 232 | Financiamento UH | Caixa Econômica Federal | 26/06/2003 |
| Jardim Lucas Teixeira | 92 | Financiamento UH | Caixa Econômica Federal | 14/06/2004 |
| N.R.Professor Cavalcante | 256 | Empreend. Vertical | CDHU | 23/11/2005 |
| Jardim Europa I | 180 | Financiamento UH | Caixa Econômica Federal | 22/06/2006 |
| Jardim Azaléias I | 117 | Financiamento | Caixa Econômica Federal | 12/03/2009 |
| Jardim Recanto do Jaguari | 685 | Financiamento UH | CDHU | 01/09/2009 |
| Jardim Amoreiras | 199 | Auto Construção | Prefeitura | 04/11/2010 |
| Jardim das Hortências | 273 | Financiamento | CDHU | 17/11/2011 |
| Parque dos Resedás | 926 | Financiamento | Caixa Econômica Federal | 20/04/2012 |

Fonte: elaborada pela autora com os dados cedidos pela Prefeitura Municipal de São João da Boa Vista, setor de habitação e pelo setor de cadastro (2013).

⁶⁰ As datas foram conseguidas através da observação do habite-se (*habits*) de construção desses Núcleos Habitacionais, assim não correspondem às datas de entrega das moradias.

Na década de 1980 o número de moradias construídas já apresentou um aumento, sendo um total de 1.142 habitações. Já na década seguinte as construções dos núcleos habitacionais continuaram e somaram um total de 1.567 casas. Foi então na década de 2000 que esse número sofreu um aumento ainda mais significativo, os núcleos habitacionais juntos somaram 2.211 casas. Foi possível percebermos que essa política de construções de Núcleos Habitacionais continua sendo efetiva durante a década de 2010, já que até o ano de 2013 foram construídas, ou estão sendo, um total de 1.398 moradias.

4.2 – A municipalização

Esta pesquisa mostra que no ano de 1998 ocorreu uma queda no número de escolas rurais do município. Em São João da Boa Vista tendo em vista a municipalização das escolas rurais. Percebemos que muitas delas foram fechadas antes ou no ato da municipalização, não chegando a funcionar enquanto escolas municipais. Para compreender como isso ocorreu é necessário conhecer o que consistiu a municipalização do ensino, como e porque a mesma ocorreu.

A municipalização do ensino é uma descentralização e, segundo Costa e Cunha (2010, p.54), consiste em um “processo de reforma do Estado, composta por um conjunto de políticas que transferem responsabilidades, recursos ou autoridade de níveis mais elevados de governo para níveis inferiores”. Assim, na municipalização, as atribuições e responsabilidades da gestão do ensino fundamental passam das instâncias centrais para as instâncias locais.

Soares e Souza (2003, p.1) definem municipalização como sendo um “processo de aumento da proporção de alunos do ensino público matriculados em escolas municipais”, a unidade relevante é o aluno e não a escola. O autor acrescenta que alguns diriam que a municipalização consiste na transferência de escolas de uma rede para outra.

Fabiana D’Atri discorrendo sobre o assunto acrescenta que existiram 03 formas diferentes de ocorrer a municipalização:

Em alguns casos, o município ficou com escolas estaduais, em outros, foram criadas escolas municipais onde elas não existiam (o que também ocorreu liberando-se alunos da rede estadual) e, finalmente, em outros, a matrícula municipal aumentou devido à extensão da cobertura do ensino fundamental (pegando alunos que não estavam matriculados anteriormente, nem mesmo no sistema estadual) (D’ATRI, 2007, p.26).

Segundo Soares e Souza (2003), são várias as formas adotadas para se atingir a municipalização. A primeira seria a de municipalizar através da transferência de escolas, (passar as escolas estaduais para a prefeitura), a segunda seria aumentar o número de escolas municipais mais do que o número de escolas estaduais (abrir escolas municipais), e a terceira seria mudar o número de alunos por escola (abrindo mais vagas e atendendo um número maior de alunos).

Sabemos que a descentralização não é atual e há muito tempo se tem discutido sobre a municipalização. Paiva (2002) afirma que, existiram diversas tentativas frustradas ao longo da história para que ocorresse a descentralização. No século XIX o debate sobre a descentralização cresceu vindo do sentimento republicano e da necessidade de escolarização para os habitantes das províncias. Surgiram muitas leis, no entanto, diante da falta de recursos financeiros e da falta de eficiência do Estado, as leis tornaram-se inoperantes. Nas primeiras LDBs e constituições republicanas parecem propostas rumo à descentralização, entretanto, o primeiro avanço ocorreu com a Constituição de 1988 que previa participação integral da sociedade e se comprometia em atender os desejos da população.

Na LDB de 1961 apareceu pela primeira vez de maneira clara a gestão do ensino em nível de município, mas os Estados continuaram concentrando os recursos financeiros e o poder da decisão. Os municípios foram estimulados a assumir o ensino primário da zona rural. Podemos observar através dos dados já apresentados aqui que naquele período no município de São João da Boa Vista existiam escolas isoladas municipais (COSTA e CUNHA, 2010).

Para os autores durante o regime militar, alguns municípios passaram a ser responsáveis pela administração do ensino de primeiro grau, entretanto, como não existia uma política descentralizadora foram geradas redes municipais pobres, precárias e sem autonomia. Ainda segundo Costa e Cunha (2010), durante a década de 1980 vários fatores influenciaram o debate sobre a municipalização. Com a Constituição de 1988, o município foi colocado como um sistema de educação juntamente com a União, Estados e Distrito Federal. Mas mesmo tal constituição reconhecendo o município “como autônomo e conseqüentemente, dando-lhe a autonomia de organizar o seu sistema, a municipalização do ensino fundamental como política” não ocorreu por falta de políticas de financiamento (COSTA, CUNHA, 2010, p.52).

A década de 1990 foi marcada por um movimento contínuo de descentralização educacional, através da municipalização do ensino. Naquele momento, ocorreu a criação de uma política de financiamento, em 1996, que induziu a descentralização da gestão do ensino através da Emenda Constitucional 143, de 12 de setembro de 1996, que criou o Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) e que aprovou a nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (COSTA, CUNHA, 2010).

Com o Fundef, ficou interessante para as escolas municipais assumir o maior número de alunos possível. De acordo com Fabiana D’Atri (2007), a implantação do Fundef está entre as reformas educacionais mais importantes nos últimos anos para o Brasil, pois seu objetivo é a melhoria da qualidade da educação, já que favorece a distribuição “regional de recursos que possibilite aos municípios melhorar a infraestrutura de suas escolas, bem como a formação de seus professores” (D’ATRI, 2007, p.11).

A LDB em seu Artigo 8º estipula o princípio da responsabilização, apresentado pela via do regime de colaboração em que União, Estados, Distrito Federal e os municípios organizarão os respectivos sistemas de ensino, deixando claras as atribuições, responsabilidade e competências, de cada órgão: União, Estados e municípios.

Assim, no final da década de 1990 foi possível presenciar o grande processo de municipalização do ensino fundamental. Segundo a Secretaria de Estado da Educação, Portal do Governo do Estado de São Paulo, a municipalização se iniciou em 1996 com os objetivos de partilhar o atendimento ao ensino fundamental entre os poderes estadual e municipal; no intuito de fortalecer a autonomia e responsabilização do município para controlar as atividades escolares locais (SÃO PAULO, 2013)

Após 1996 já foi possível observar os resultados da municipalização. Segundo Soares e Souza (2003), nas séries iniciais do ensino, 1ª a 4ª série, o aumento no número de alunos existentes por escola foi o motivo do crescimento na matrícula. Em 2001 existiam menos escolas municipalizadas do que em 1996, entretanto, o número médio de alunos por escola teve um grande aumento.

Diante desse dado, foi possível nos atentarmos para o fato do fechamento das escolas municipais rurais nesse período não serem apenas uma ocorrência isolada do município de São João da Boa Vista, e sim, um acontecimento relacionado ao processo de

municipalização. Soares e Souza (2003) trazem dados interessantes sobre o fechamento das escolas no processo de municipalização. Segundo os autores, houve muita transferência de escolas da rede estadual para a municipal, sendo que a maior incidência ocorreu entre 1996 e 1998, período em que “foram transferidos 87% das quase 10 mil escolas que trocaram de rede no período todo”. Além desse fato, houve ainda um saldo negativo; poucas escolas foram criadas entre 1996/97 e, ademais, houve uma grande redução no número:

Soares e Souza (2003) discorrendo sobre esse acontecimento narram que:

Nos dois o segundo fato gritante é que, excluindo 1996-1997, quando houve alguma criação líquida de escolas, o período como um todo se caracterizou por um forte saldo negativo: que havia, foram transferidos 87% das quase 10 mil escolas que trocaram de rede no período todo (SOARES, SOUZA, 2003, p.9)

Retomando os números, no município de São João da Boa Vista no ano de 1995, antes do início do convênio de municipalização existiam 13 escolas rurais. No ano de 1998, após a municipalização, esse número caiu para 04 escolas rurais (PRODESP- GDAE, 2013).

No ano de 1996, 06 escolas rurais deixaram de existir e em 1997 mais 01 escola deixou de funcionar. Em relação ao ano de 1998, ano em que ocorreu a municipalização das escolas rurais, podemos observar a existência de um número muito reduzido dessas escolas funcionando. Em 1998 existiam 04⁶¹ escolas rurais, são elas: Genoeffa Pan Bernardo; Pedro Vaz de Lima; Isaura Teixeira de Vasconcelos; Bairro Mamonal;

A escola Isaura Teixeira de Vasconcelos funcionou até 1998 e foi fechada um ano após a municipalização. Já a escola do Bairro do Mamonal parou de exercer suas atividades no ano de 2000.

Uma justificativa possível para o fechamento de todas essas escolas, além da própria política de municipalização, pode ter sido a mudança de olhar. Muitas dessas escolas continuavam abertas, talvez pela falta de acompanhamento e gestão do Estado, já que funcionavam em prédios precários com uma quantidade pequena de alunos. Após a mudança de gestão, a prefeitura direcionando um olhar mais atento, observando e analisando optou por fechar essas escolas e oferecer mais vagas em outras escolas municipais localizadas na zona

⁶¹ Possivelmente neste momento a escola localizada no bairro Alegre – Professor Paulo Pinheiro era considerada como urbana, já que no decorrer da década de 70 e de 90 a classificação deste bairro sofreu alteração pela Lei Municipal N. 37 no ano de 77 e pela Lei Municipal N. 248 em 1990.

rural ou na urbana. Essas tinham maior estrutura física e um quadro maior de funcionários, assim reduziam gastos existentes com professores e funcionários, com a manutenção dos prédios, com água e energia, entre outros. Naquele momento do processo de municipalização era oferecido, como ainda é em 2013, o transporte escolar dos alunos até as escolas que ainda permaneceriam funcionando. Essas tinham maior estrutura física e um quadro maior de funcionários.

4.3 – Nucleação /agrupamento

Como já foi discutida anteriormente a Nucleação/ agrupamento foi uma política pública que ocasionou o fechamento de inúmeras escolas localizadas na zona rural, já que havia a junção de 2 a 7 escolas em um único prédio que oferecia melhores condições. Retomando os números já apresentados, podemos observar a dimensão dessa política. Segundo Vasconcellos (1993), antes do início da mesma, 1988, o número de escolas isoladas localizadas na zona rural no estado de São Paulo era 9.653, já em 1990 o número dessas escolas era de 3.684 unidades.

Durante a pesquisa não foi possível conhecer e nem afirmar se algumas escolas isoladas do município foram agrupadas em uma escola núcleo, com o prédio maior e maior estrutura pedagógica. No entanto, sabemos que muitas escolas existentes nas fazendas do município⁶² foram fechadas no período de 1976 a 1998, restando apenas as com estrutura física maior. Assim sendo, a nucleação pode sim ter ocorrido de maneira “mascarada” no município, já que a data do decreto dessa política é 1989.

Como também já pontuamos, houve outro tipo de agrupamento no estado em período anterior e pode ser observada a sua ocorrência no município de São João da Boa Vista. Neste tipo de agrupamento as escolas localizadas na zona rural acabavam sendo agrupadas e vinculadas a uma escola urbana que passava a ser administrativamente responsável pelas mesmas.

A afirmação da existência deste tipo de agrupamento é reforçada em um documento cedido pela Diretoria de Ensino, onde é possível observar a data em que as escolas

⁶² Praticamente cada fazenda do município tinha uma escola.

foram vinculadas e a qual escola pertenciam. A presença deste tipo de escola é vista desde 1954 no município de São João da Boa Vista. Anexo A e Anexo B.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação rural não deve ser vista como uma educação diferente, e sim como parte da educação do Brasil. A educação rural deve ser entendida e vista como sendo igual, como parte de uma totalidade que é a educação. Educação essa que ainda continua em construção e deve ser única e garantida para todos os cidadãos. No entanto, o histórico da educação rural no Brasil, levantado pela presente pesquisa, nos mostra que essa não é e nunca foi a realidade.

A educação ligada à zona rural aparece pela primeira vez após a abolição da escravatura no Brasil, através das discussões sobre a criação de escolas agrícolas, “colônias orfanológicas”, que poderiam resolver o problema dos filhos dos escravos, os ingênuos, dando-lhes instrução e evitando que esses caíssem na indolência. Entretanto, essas escolas não foram criadas (SAVIANI 2007).

Silva (2004) aponta que foi no período entre 1889 e 1920, com o início do embate político entre o urbano industrial e o agrário exportador, que a educação começou a ser vista como meio para conter a migração do campo para a cidade e também como instrumento capaz de elevar a produtividade no campo.

Assim, era possível observar a existência dos grupos escolares, localizados em sua maioria nos centros urbanos e também das escolas isoladas, que se localizavam em bairros e na zona rural dos municípios. A diferenciação entre a educação oferecida para os moradores da zona urbana e a educação oferecida para os moradores da zona rural já pode ser observada a partir de sua criação.

Os grupos escolares eram instalados em prédios grandes e com boas condições físicas e contavam com professores, inspetores, diretores, merendeiros e o ensino era dividido por salas seriadas. Já as escolas isoladas contavam com apenas um professor que tinha que fazer o trabalho de todos os outros funcionários e ainda ensinar alunos de diferentes idades e níveis em uma única sala, pois o ensino era multisseriado. Em relação às escolas existentes pudemos elencar ainda, além dos grupos escolares e das escolas isoladas, as escolas rurais, de emergência e reunidas.

A partir da década de 1920 ocorreu a urbanização e um aumento na população das cidades devido ao aumento da imigração e do êxodo rural e surgiu assim um interesse em difundir a educação rural que passou a ser vista como um eficiente instrumento para enfrentar os problemas sociais, sanitaristas e de miséria.

Com esse contexto surge então o movimento do ruralismo pedagógico que propunha a fixação do homem no campo através de uma pedagogia específica, assim, a escola era vista como a responsável por manter o homem residindo no campo. Tinha a “defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas”, que não vinham de encontro com as necessidades da população rural (PRADO, 1995, p.5).

O êxodo rural acabou sendo fortalecido na década de 1930 e a preocupação com a escolarização da população rural se fortaleceu diante de altos índices de analfabetismo e do aumento no fluxo migratório para os centros urbanos. Essa preocupação gerou algumas ações: em 1943 Sud Mennucci elaborou a reforma do ensino rural, usada como base para a Consolidação das Leis de Ensino do Estado em 1947. Ainda na década de 1940 houve a criação do programa CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação de Populações Rurais, que oferecia cursos. Em 1952 foi oficializada a CNER – Campanha Nacional de Educação Rural e em 1956 ocorreu a criação da ABCAR – Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural. A criação desses programas relacionados à educação rural continuou acontecendo nas próximas décadas.

No que se refere ao município de São João da Boa Vista, foi possível observar que após o início desse interesse na ampliação da educação rural, que visava atender as necessidades da classe hegemônica, dentre outras, conter o êxodo rural e qualificar mão de obra, o número de escolas localizadas na zona rural do município aumentou. É necessário esclarecer que a criação dessas campanhas e programas causou um aumento no número das escolas, mas essas escolas não foram alvo de preocupações e melhorias, já que as escolas isoladas e de emergência funcionavam em salas, barracões sem as mínimas condições de higiene e de estrutura. Os dados abaixo apontam esse aumento no número de escolas rurais após 1930 detectado por essa pesquisa.

1907 – 1 grupo escolar; 16 escolas isoladas; (SÃO PAULO, 1908).

1926 – 2 grupos escolares; 1 escola reunida; 6 escolas mantidas pelo estado; 11 escolas municipais; (SÃO PAULO, 1926, p.230).

1937 – 3 grupos escolares; 20 escolas isoladas (SÃO PAULO, 1937).

1976 – 61 escolas rurais; (SÃO PAULO, 1976).

No entanto, a pesquisa pretendia compreender o fechamento dessas escolas rurais no município e assim, observamos a partir do início da década de 1980 a grande diminuição ocorrida no número de escolas rurais existentes no município.

1976 – 61 escolas rurais;

1995 – 13 escolas rurais;

1997 – 6 escolas rurais;

2013 – 2 escolas rurais.

Após uma grande fase de abandono e despreocupação com a qualidade da educação oferecida para a população do campo, existiram diferentes olhares voltados para ela, já apontados aqui. No entanto, mesmo com políticas que visavam à fixação do homem do campo através da pedagogia e que “investiam” nas escolas rurais, influenciados pelo Ruralismo Pedagógico, mesmo com a existência de programas mais recentes como o “por uma Educação Do Campo, mesmo com a criação de leis que defendiam e visavam melhorias no ensino, o número dessas escolas foi reduzido de maneira intensa, não somente no município de São João, mas em muitas outras cidades do país.

Esse fato nos leva novamente a afirmação de que a escola não é e, nem será, a grande responsável por fixar os moradores na zona rural no campo. Como apontamos neste trabalho, existem outros fatores que levam as pessoas a saírem do campo e migrarem para as cidades, na maioria das vezes para a periferia, fatores como melhores salários e empregos; moradias melhores; maior acessibilidade aos serviços públicos como lazer e saúde e ao comércio.

A maioria das escolas rurais foi fechada, o êxodo rural iniciado antes de 1980 não foi contido e é a partir desse período que temos os dados referentes ao fechamento do maior número das escolas. Os dados mostraram que houve um grande crescimento da população do município, mas que, inversamente, a população do campo, da zona rural, só decresceu.

Foi possível observar que o município de São João da Boa Vista, inserido no estado e no país teve forte influência e sofreu as conseqüências de todas as diferentes fases enfrentadas, influências essas que acabaram ocasionando o fechamento de inúmeras escolas rurais. Especificamente no município de São João da Boa Vista foi possível observarmos que os fatores que mais influenciaram esse fechamento das unidades escolares foram:

- Mudanças na agricultura e na agropecuária: mudanças relacionadas ao tipo de mão de obra, a qual de permanente passou a ser temporária; mudança na produção, leite e algodão para cana-de-açúcar; mudança nas leis trabalhistas. O que ocasionou o aumento no êxodo rural já que existia mão de obra excedente no campo.

- Municipalização do ensino;

- Nucleação e agrupamento das escolas rurais.

A pesquisa nos possibilitou o conhecimento do município de São João e sua origem, o surgimento de suas primeiras escolas, o desenvolvimento das escolas rurais e as grandes mudanças ocorridas na educação. Se antes da década de 1970 o município tinha ainda grande parte da sua população residindo no campo e tinha praticamente uma escola rural em cada grande fazenda para atender as crianças que moravam nas proximidades. Atualmente, a população rural é pequena e existem apenas duas escolas localizadas na zona rural, que ficam bem distantes das casas dos moradores, alunos da zona rural do município, que necessitam de transporte para se locomover até elas.

Foi possível o conhecimento da realidade da educação rural existente atualmente, 2013, no município de São João da Boa Vista. Foram apontadas as peculiaridades do município e também as diferenças de cada escola, localização, contexto de inserção e perfil das famílias dos alunos, nos direcionando ao pensamento e a certeza da impossibilidade de se pensar em uma educação específica para as escolas no campo; para as escolas localizadas na zona rural. Mesmo não sendo o objetivo aqui discorrer sobre esse assunto, é necessário ainda acrescentar que se o foco da educação forem as diferenças existentes entre as escolas, os alunos e a realidade, essas existem em todas as unidades de ensino e até mesmo de indivíduo para indivíduo, surgindo uma educação individual, pensada para cada aluno, seu contexto, sua família. Assim, existe a necessidade de defendermos a igualdade e o direito a uma educação única para todos os indivíduos e que possibilite a formação omnilateral, garantindo o acesso ao conhecimento sistematizado.

A educação pensada para o homem do campo não pode se reduzir ao cotidiano, com livros diferenciados pensados para eles, onde o conhecimento, ou seja, alguns conteúdos são considerados “não necessários” a essa população e ocorre o esvaziamento do conteúdo, já que os livros oferecidos as escolas da zona rural sofrem redução de conteúdos.

Diante disso, temos clara a necessidade de repensar essa diferenciação. De se repensar esse modelo atual de educação. De pensar na possibilidade de uma escola única sim, de uma educação única, mas que não siga as referências, os moldes e o cotidiano urbano e sim que seja pensada para a formação omnilateral do indivíduo, independente do local onde esse resida, no campo ou na cidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. Discursos sobre educação no campo: ou de como a teoria pode colocar um pouco de luz num campo muito obscuro. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. Cap. 4, p. 89-158.

ANDRADE, Theophilo de. **Subsídios à História de São João da Boa Vista**. São Paulo, SP: Empresa Grafica da Revista dos Tribunais S.A., 1973.

ARRUDA, Élcia E.; BRITO, Silvia H. A. de. Análise de uma proposta de escola específica para o campo. In ALVES, Gilberto Luiz (Org.). **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. Cap. 2, p.23-62.

ÁVILA, Virgínia. P. S. Um modelo e um lugar específico para as escolas rurais: as concepções ruralistas na consolidação das leis de ensino em São Paulo (1947). In: **Anais Congresso Brasileiro de Historia da Educação – Invenção, tradição e escritas da história da educação**, 6, 2011, Vitória. Vitória, 2011.

BARRETTO, Elba. S. de S. O ensino rural paulista: desafios e propostas. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 56, p. 11-18, 1986. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/670.pdf>. Acesso em: 12 de jan. de 2013.

BASSO, Jaqueline. D. **As Escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 2013.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. 221p. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br>. Acesso em: 12 de abr. de 2012.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? In: **Revista HISTEDBR On-line**, v. 1, p. 150-168, 2010.

BOF, Alvana Maria (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília, INEP, 2006. 233p. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/livro-aeducacao-no-brasil-rural/view>. Acesso em 4 set. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/download/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf. Acesso: 19 maio 2013.

BRASIL. **Decreto nº 16.782 –A, de 13 de janeiro de 1925**. Disponível em: www.jusbrasil.com.br/diarios/1879201/dou-secao-1-7-04-1925-pg-1. Acesso em 17 jun. 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.709, de 31 de julho de 2003.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.709.htm. Acesso em: 21 maio 2013.

BRASIL. **LEI nº 2.158 de 7 de julho de 1953.** Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1953/lei%20n.2.158,%20de%2007.07.1953.html>. Acesso em 15 de jun. 2013.

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.** Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral. **II Plano setorial de Educação e cultura.** Brasília, DF, MEC/DDD, 1976. 63 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002052.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 21 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).** Distrito Federal, ano 6 n. 8, 1º semestre de 1959. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/cner.his.pdf>. Acesso em: 13 de fev. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral. **Subsídios para o planejamento da educação no meio rural.** Brasília, MEC/DDD, 1979. 53 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002054.pdf>. Acesso em: 12 de jun. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo nacional de desenvolvimento da educação. Conselho deliberativo. **Resolução/CD/FNDE nº 3, de 28 de março de 2007.** Programa Caminho da Escola. 2007. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3127-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-3-de-28-de-mar%C3%A7o-de-2007>.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo nacional de desenvolvimento da educação conselho deliberativo. **Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011,** Programa Nacional do livro didático. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18721. Acesso em 12 de jan. de 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos: educação do campo.** Curitiba: SEED-PR, 2005. p. 23-34.

CAMPANHOLA, Clayton, SILVA, José Graziano da. Desenvolvimento local e a democratização dos espaços rurais. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**. Brasília, v.17, n.1, janeiro/abril de 2000. p. 11-40. Disponível em: <https://seer.sct.embrapa.br/index.php/cct/article/view/8860/4986>. Acesso em: 29 abr. 2013.

CAMPOS, Marília; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. VERBETE - Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação Básica do campo**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular Editora, 2012, v. 1, p. 237-244.

CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n.1, p.27-44, jan./jun.2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a03v29n1.pdf>. Acesso em 16 de jun. 2013.

CHABARIBERY, Denyse. Desempenho recente da produção leite no Estado de São Paulo. **Informações Econômicas**. São Paulo, v.33. n.12, dez.2013, p.16-29. Disponível em: <http://www.iea.sp.gov.br/out/publicacoes/pdf/tec2-1203.pdf>.

COSTA, Jean Mario Araújo, CUNHA Maria Couto. **A municipalização do ensino e o regime de colaboração**: um estudo em dois municípios do território do sisal do semiárido baiano. **Estudos IAT**, ISSN 2178-2962, Salvador, v.1, n.3, p. 49-72, dez. 2010. Disponível em: <http://estudiosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudiosiat/article/viewFile/23/54>. Acesso em 12 de dez. 2013.

COSTA, Maria Cândida de Oliveira. **Integrando e capacitando a juventude rural no Brasil**: estudo do caso dos jovens do MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores No Espírito Santo, Brasil. Tese de Doutorado - UNICAMP. Campinas, SP: [s.n], 2011.

D'ATRI, Fabiana. **Municipalização do ensino fundamental da rede pública**: os impactos sobre o desempenho escolar. Dissertação mestrado - Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, SP, 2007. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/1837/Fabianadatri02032007.pdf?sequence=3>. Acesso em: 23 de nov. 2013.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Cidadãos Analphabetos: propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na 1ª República. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 71, p. 5-19, nov. 1989. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n71/n71a01.pdf> Acesso em: 04 set. 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. CERIOLLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org). **Por uma educação básica do Campo**. Texto-Base da Conferência Nacional. Brasília: UnB, 1998.

FENG, Lee Yun. **Projeto Educação do Campo**: estratégias e alternativas no campo pedagógico. Dissertação de Mestrado. Araraquara- SP. 2007. 82p. Disponível em: http://www.uniara.com.br/mestrado_drma/arquivos/dissertacao/Lee_Yun_Feng.pdf. Acesso em: 29 de nov. de 2013.

FLORESTA, Leila. **Escolas dos Acampamentos/Assentamentos do MST**: uma pedagogia para a revolução? Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/Universidade

Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br>. Acesso em: 18 de set. de 2012.

FUNDAÇÃO SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análises de dados. **Informação dos municípios paulistas.** Disponível em: http://www.seade.gov.br/produtos/imp/index.php?page=consulta&action=var_list&tema=1&tabs=1&aba=tabela1&redir=resultado. Acesso em 9 de maio de 2013.

FUNDAÇÃO SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análises de dados. **Perfil Municipal.** 2013. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/perfilMunEstado.php>. Acesso em 9 de maio de 2013.

GIRARDI, Eduardo Paulon. **O Rural e o Urbano.** Presidente Prudente, SP. 2008. Disponível em: http://www.geo.uel.br/didatico/omar/modulo_b/a12.pdf. Acesso em: 19 de out. de 2012.

GUHUR, Dominique Michele Perinoto. **Contribuições do Diálogo de Saberes à Educação Profissional em Agroecologia no MST:** Desafios da Educação do Campo na Construção do Projeto Popular. Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil. 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **IDEB, resultados e metas.** 2011. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=9895>. Acesso em: 20 de set. de 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Números de Escolas e Matrículas de Educação Básica (Zona Rural).** Email pessoal.

IEA. Instituto de Economia Agrícola. **Análises e Indicadores do Agronegócio.** SP, v. 8, n. 5, maio 2013. Disponível em: <ftp://ftp.sp.gov.br/ftpiea/AIA/AIA-17-2013.pdf>. Acesso em: 16 de jul. de 2013.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo.** Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. Vol. I. 95p.

LIRA, Débora Amélia N. de; MELO Amilka Dayane Dias. **A Educação Brasileira no meio rural:** recortes no tempo e no espaço. 2011. Disponível em: <http://ebookbrowse.com/a-educ%C3%A7%C3%A3o-brasileira-no-meio-rural-recortes-no-tempo-e-no-esp%C3%A7o-pdf-d102339840>. Acesso em: 25 de abr. de 2013.

LOPES, Juarez Brandão. Empresas e pequenos produtores no desenvolvimento do capitalismo agrário em São Paulo (1940-1970). **Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 22, 1987. p.42- 110.

LORETTE. Antonio Carlos R. **Jornal Arquivo.** São João da Boa Vista. s/d.

LORETTE. Antonio Carlos R. **Jornal O Município:** Caderno Vivendo em Revista.14 de janeiro de 1995. São João da Boa Vista.

MAIA, Eni Marisa. **Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?** Em Aberto. Brasília. v.1, n.9, p.27-33. 1982. Disponível em: [HTTP://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2163/1431](http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2163/1431). Acesso em: 24 de abr. de 2013.

MARTINS, Maria Ednéia. **Resgate Histórico da formação e atuação de professores da escola rural: um estudo no oeste paulista.** Relatório final pesquisa iniciação científica FAPESP. UNESP. Bauru. 2003.

MENEGAT, Alzira Salete. A questão agrária brasileira. **Revista Jurídica UNIGRAN.** Dourados, MS. v.4/n.8. Acesso em 12 de dez. de 2002.

MENNUCCI, Sud. **A crise brasileira de educação.** 2.ed. São Paulo, Piratininga. 1930.

MENUCCI, Sud. **Discursos e conferências ruralistas.** São Paulo: s. ed. 1946. 223p.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Os arquivos e fontes como conhecimento da história das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura...[et al.].(orgs.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

MOTTA, Luana Dias. **A Questão da Habitação no Brasil: políticas públicas, conflitos urbanos e o direito à cidade** 2011. Disponível em: http://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/geral/anexos/txt_analitico/MOTTA_Luana_-_A_questao_da_habitacao_no_Brasil.pdf. Acesso em: 21 de set. de 2013.

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes. A Nucleação de escolas do campo como estratégia de melhora do ensino: esboços de compreensão. In: Encontro Nacional de Pesquisa em educação do Campo. 3. 2010, Brasília. **Resumos.** p. 1- 17. Disponível em: www.unb.br. Acesso em: 10 de jan. 2014.

OLIVEIRA, Marcos Antonio de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno.** UFPR, setor de educação. Curitiba. Tese, 2008a.

OLIVEIRA, Maria Rita. Duarte. Dos programas oficiais para a educação rural aos projetos de educação do campo dos movimentos sociais. **Revista Labor**, v. 1, p. 1-22, 2008b. Disponível em: http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume1/MARIA_RITA.pdf. Acesso em: 24 de abr. de 2013.

PAIVA, Wilson Alves de. **Descentralização político-administrativa da educação no Brasil: entre velhos e novos paradigmas.** Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 27 (2): 67-83, jul./dez. 2002 71. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br>. Acesso em: 10 de nov. de 2013.

PICHELI, Valdir. **O IDORT enquanto proposta educacional no contexto de formação da hegemonia burguesa no Brasil (1930 – 1944),** Tese Doutorado, FE/Unicamp, Campinas, 1997.

PINHEIRO, Cleusa. Panorama da Bovinocultura de Leite. Revista Casa da Agricultura-Bovinocultura de Leite. Ano 15, n.1, jan/fev/mar 2012. Disponível em: <http://www.cati.sp.gov.br>. Acesso em: 02 de mar. de 2014.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**. Número 04, junho de 1995. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/view/55/56>. Acesso em 12 de jun. de 2013.

PRODESP. GDAE. **Base de dados**: Diretoria Regional de Ensino de São João da Boa Vista. 2013. Acesso em ago. de 2013.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). Referências para uma política nacional de educação do campo: **cadernos de subsídios**. Brasília, MEC, fev./ 2004.

RAMOS, M. N. et al.(Coord). *Referências para uma política nacional de Educação do Campo*: Caderno de Subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004

REMER, Maísa Milène Zarur. STENTZLER, Márcia Marlene. Método Intuitivo: Rui Barbosa e a preparação para a vida completa por meio da educação integral. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: PUCPR, 2009.

SÃO JOÃO DA BOA VISTA. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº181 de 25 de novembro de 1980**.

SÃO JOÃO DA BOA VISTA. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 110 de 8 de janeiro de 1998**. Disponível em: [sindicatosjbv.com.br/wp-content/themes/COMITE/arquivos/estatuto/lei-110.pdf](http://www.sindicatosjbv.com.br/wp-content/themes/COMITE/arquivos/estatuto/lei-110.pdf). Acesso em: 10 de jun. de 2013.

SÃO JOÃO DA BOA VISTA. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 1.302 de 24 de março de 2004**.

SÃO JOÃO DA BOA VISTA. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 1.553 de 05 de abril de 2005**.

SÃO JOÃO DA BOA VISTA. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 1.838 de 26 de abril de 2006**.

SÃO JOÃO DA BOA VISTA. Câmara Municipal. Fragmentos de uma história a ser contada. **Caderno de Memórias 1**. São João da Boa Vista, Gráfica Sanjoanense. 2009.

SÃO PAULO. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1907 – 1908**. Publicação organizada pela Inspeção Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado, 1908. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/AEE19070000.pdf>. Acesso em: 12 de abr. de 2013.

SÃO PAULO. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1908 – 1909**. Publicação organizada pela Inspeção Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado, 1909. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/AEE19080000.pdf>. Acesso em: 15 de abr. de 2013.

SÃO PAULO. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1909 – 1910**. Publicação organizada pela Inspeção Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado, 1910. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/AEE19100000.pdf>. Acesso em: 17 de abr. de 2013.

SÃO PAULO. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1910 – 1911**. Publicação organizada pela Inspeção Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado, 1911. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/AEE19110000.pdf>. Acesso em: 20 de abr. de 2013.

SÃO PAULO. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1913**. Publicação organizada pela Inspeção Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado, 1913. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/AEE19130000.pdf>. Acesso em: 21 de abr. de 2013.

SÃO PAULO. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1914**. Publicação organizada pela Inspeção Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado, 1914. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/AEE19140000.pdf>. Acesso em: 22 de abr. de 2013.

SÃO PAULO. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1917**. 2.º Volume – Anexos. Publicação organizada pela Inspeção Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado, 1917. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/AEE19170000.pdf>. Acesso em: 27 de abr. de 2013.

SÃO PAULO. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1919**. Publicação organizada pela Inspeção Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado, 1919. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/AEE19190000.pdf>. Acesso em: 28 de abr. de 2013.

SÃO PAULO. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1922**. Publicação organizada pela Inspeção Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado, 1922. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/AEE19220000.pdf>. Acesso em: 2 de maio de 2013.

SÃO PAULO. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1923**. Publicação organizada pela Inspeção Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado, 1923. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/AEE19220000.pdf>. Acesso em: 2 de maio de 2013.

SÃO PAULO. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1926**. Publicação organizada pela Inspeção Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado, 1926. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/AEE19260000.pdf>. Acesso em: 3 de maio de 2013.

SÃO PAULO. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1936 - 1937**. Publicação organizada pela Inspeção Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado, 1937. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/AEE19360000.pdf>. Acesso em: 6 de maio de 2013.

SÃO PAULO. **Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933.** Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto%20n.5.884,%20de%2021.04.1933.html>. Acesso em: 19 de jun. de 2013.

SÃO PAULO. **Lei n. 686, de 16 de setembro de 1899.** Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1899/lei%20n.686,%20de%2016.09.1899.html>. Acesso em: 13 de jun. de 2013.

SÃO PAULO. **Lei n. 7.260, de 10 de maio de 1991.** Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/182649/lei-7269-91-sao-paulo-sp>. Acesso em 14 de fev. de 2013.

SÃO PAULO. **Lei n. 7.222, de 30 de março de 1992.** Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/180664/lei-7722-92-sao-paulo-sp>. Acesso em 14 de fev. de 2013.

SÃO PAULO. **Decreto n. 3.205, de 29 de abril de 1920.** Disponível em: www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1920/decreto%20n.3.205,%20de%2029.04.1920.html. Acesso em 14 de jun. de 2013.

SÃO PAULO. **Decreto n. 17.698, de 26 de novembro de 1947.** Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/225200/decreto-17698-47-sao-paulo-sp>. Acesso em 7 de jun. de 2013.

SÃO PAULO. **Decreto nº 29.499, de 5 de janeiro de 1989.** Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/187260/decreto-29499-89-sao-paulo-sp>. Acesso em 7 de jan. de 2013.

SÃO PAULO, DOSP, **Diário Oficial.** Escolas de São João da Boa Vista em 1976. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/6099652/dosp-poder-executivo-24-07-1976-pg-67/pdfView> ou <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/6099652/dosp-poder-executivo-24-07-1976-pg-67/pdf>. Acesso em 9 de set. de 2012.

SÃO PAULO, Governo do Estado. GRI – Global Reporting Initiative, **Relatório de Sustentabilidade CDHU 2011.** Disponível em: <http://www.cdhu.sp.gov.br/home-new/Relatorio-de-Sustentabilidade-2011.pdf>. Acesso em: 15 de nov. de 2013.

SÃO PAULO, Governo do Estado de São Paulo. **Secretaria de Habitação.** 2012. Disponível em: <http://www.habitacao.sp.gov.br/noticias/viewer.aspx?oMc+0D6joYk=>. Acesso em 23 de nov. de 2013.

SÃO PAULO, **Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Campinas.** Campinas, SP. 1941.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Portal do Governo do Estado de São Paulo. **Municipalização do Ensino no Estado de São Paulo.** 2013. Disponível em: <http://municipalizacao.edunet.sp.gov.br>. Acesso em 15 de dez. de 2013.

SÃO PAULO. Secretaria de Agricultura e Abastecimento. Coordenadoria de Assistência Técnica Integral. Instituto de Economia Agrícola. **Levantamento censitário de unidades de produção agrícola do Estado de São Paulo - LUPA 2007/2008**. São Paulo: SAA/CATI/IEA, 2008. Disponível em: <http://www.cati.sp.gov.br/projetolupa>. Acesso em 20 de abr. de 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. 472p. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 41. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, José Graziano da. **O novo rural brasileiro**. 2. ed. ver. 1ª. Reimpr. Campinas, SP: Unicamp. IE, 2002. (Coleção Pesquisas, 1).

SILVA, João Carlos da. **O amor por principio, a ordem por base, o progresso por fim**: as propostas do Apostolado Positivista para a educação brasileira (1870-1930). Campinas, SP:[s.n.], UNICAMP, 2008.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história, 2004 (mimeo). Disponível em:http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf. Acesso em 15 de maio de 2013.

SILVA, Maria Leonor Alvarez. **História de São João da Boa Vista**. Empresa Gráfica da revista dos tribunais S.A. São Paulo, 1976.

SOARES, Sergei, SOUZA André Luis. **A demografia das escolas** – Decomposição da Municipalização do Ensino Básico. IPEA –Texto de Discussão 940, 2003. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0940.pdf. Acesso em: 3 de jan. de 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria**: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. 407p.

STANISLAVSKI, Cleila de F. Siqueira. **As Ilustrações dos livros Espelho (1928), Vida na roça (1932) e Alegria (1937) do autor Thales Castanho de Andrade**: um estudo sobre a escola rural do Brasil no século XX, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html. Acesso em 18 de janeiro de 2013.

STÉDILE, João Pedro. Prefácio- MST. In: CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 9-11.

TAFFAREL, Celi Neuza Zülke; SANTOS JR., Claudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo**. Equipe LEPEL/FACED/UFBA. Salvador: 2010

TREVIZAN, Salvador M. **O que é rural? O que é urbano? E a educação?** Ilheus, BA: UESC, 2006.

VASCONCELLOS, Eduardo Alcântara de. Agrupamento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 86, p. 65- 73, ago.1993. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/894.pdf>. Acesso em: 02 de jun. de 2013.

VASCONCELLOS, Eduardo Alcântara de. Crianças rurais e acesso à escola: sugestões de política pública. **São Paulo em Perspectiva**. vol. 5 n.1, jan./ mar. 1991. p. 93-98. Disponível em: http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v05n01/v05n01_13.pdf. Acesso em: 04 de jun. 2013.

VASCONCELLOS, Eduardo Alcântara de. Transporte, escolarização e política educacional rural. **Cad. Pesq.** [online]. 1985, n.55, pp. 18-30. ISSN 0100-1574. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741985000400002&script=sci_abstract. Acesso em: 15 de jul. de 2012.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias**. Campinas, SP: Editora Autores associados, 2002.

VEIGA, José Eli da. **Nem tudo é Urbano**. Ciência e cultura. Vol.56 n°2. São Paulo. Abr./jun. 2004. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252004000200016&script=sci_arttext. Acesso em: 08 de set. de 2012.

VEIGA, José Eli da. Mudanças nas relações entre espaços rurais e urbanos. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**. Vol. 3, n.1, p.123 – 149, jan/abr 2007.

VICENTINI, Paula Perin; GALLEGO, Rita de Cássia. Escolas primárias urbanas e rurais: um estudo dos debates acerca de suas especificidades na organização do sistema de ensino paulista (1890 1945). In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2006, Goiânia. A educação e seus sujeitos na história. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2006. p. [1]-[10].

VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma ampliação da noção de documento escolar. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura [et al.],(orgs.) **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

WANDERLEY, Maria Nazareth. **Meio rural**: um lugar de vida e de trabalho. Entrevista na I Conferencia Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário, em Olinda, Recife, o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), em junho de 2008.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escolas Normais Rurais do Sul do Brasil: mobilizando para o mundo rural e valores religiosos. In: **Anais do IV Congresso luso-brasileiro de História da Educação**: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação. Abril,2006, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia/MG.

ZARA, Hediene. BENEDETTI, Reinaldo. As Exposições Agropecuárias em São João da Boa Vista – A historia de desenvolvimento rural que originou a Eapic. São João da Boa Vista – SP. Gráfica Sanjoanense. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Questionário entregue às famílias das escolas no campo de São João da Boa Vista

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

NOME DO ALUNO: _____ ANO: _____

ENDEREÇO: _____ ATIVIDADE DA FAZENDA? _____

01 – QUANTAS PESSOAS COMPÕEM A SUA FAMÍLIA?

1 PESSOA
 2 PESSOAS
 3 PESSOAS
 4 PESSOAS
 5 PESSOAS
 ACIMA DE 5 PESSOAS – TOTAL: _____ PESSOAS

02 – QUANTAS PESSOAS MORAM NA CASA?

1 PESSOA
 2 PESSOAS
 3 PESSOAS
 4 PESSOAS
 5 PESSOAS
 ACIMA DE 5 PESSOAS – TOTAL: _____ PESSOAS

03 – QUEM É O PRINCIPAL RESPONSÁVEL PELO SUSTENTO DA FAMÍLIA?

PAI
 MÃE
 IRMÃO(A)
 AVÔ OU AVÓ
 OUTRO(S) _____

5 - QUAL É O TIPO DE RESIDÊNCIA DE SUA FAMÍLIA?

PRÓPRIA
 ALUGADA
 EMPRESTADA

06 – INDIQUE A QUANTIDADE DE COMODOS DA CASA.

SALA QUARTO COZINHA BANHEIRO LAVANDERIA

07 – MARQUE UM (X) NO QUE VOCÊ POSSUI E INDIQUE A QUANTIDADE

AUTOMÓVEL _____ GELADEIRA _____ DVD _____
 MOTO _____ RÁDIO _____
 COMPUTADOR _____ TELEVISÃO _____
 VIDEO GAME _____ CELULAR _____

07 – QUANTAS PESSOAS HOJE ESTÃO TRABALHANDO EM SUA FAMÍLIA?

1 PESSOA
 2 PESSOAS
 3 PESSOAS
 4 PESSOAS
 ACIMA DA 4 PESSOAS - TOTAL: _____ DE PESSOAS
 NENHUMA

08 – AS PESSOAS QUE TRABALHAM TÊM CARTEIRA ASSINADA?

SIM NÃO

09 - QUAL É A RENDA MENSAL MÉDIA DE SUA FAMÍLIA HOJE?

ATÉ R\$ 630,00.
 DE R\$ 630,00 ATÉ R\$ 755,00.
 DE R\$ 755,00 ATÉ R\$ 1.020,00.
 DE R\$ 1.020,00 ATÉ R\$ 1.530,00.
 ACIMA DE R\$ 1.530,00
 RECEBE AJUDA PROGRAMA SOCIAL DO GOVERNO FEDERAL
 NÃO POSSUI NENHUMA RENDA – VIVE DE AJUDA DE OUTROS

10 – QUANTAS CRIANÇAS ESTÃO ESTUDANDO EM SUA CASA?

1 CRIANÇA 2 CRIANÇAS
 3 CRIANÇAS 4 CRIANÇAS
 5 CRIANÇAS 6 CRIANÇAS
 NENHUMA. ACIMA DA 6 CRIANÇAS. QUANTAS? _____

PAI – NOME: _____
 PROFISSÃO: _____
 FUNÇÃO: _____
 RENDA MENSAL APROXIMADA: _____
 IDADE: _____

01 - QUAL É O SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE?

- ANALFABETO(A).
 PRIMEIRO GRAU INCOMPLETO (NÃO TERMINOU A 8ª SÉRIE)
 PRIMEIRO GRAU COMPLETO. (TERMINOU A 8ª SÉRIE)
 SEGUNDO GRAU INCOMPLETO. (NÃO TERMINOU O COLEGIAL)
 SEGUNDO GRAU COMPLETO. (TERMINOU O COLEGIAL)
 CURSO TÉCNICO
 SUPERIOR INCOMPLETO.
 SUPERIOR COMPLETO.

02 - FUMA? SIM () NÃO ()

03 – INGERE BEBIDAS ALCOOLICAS? SIM () NÃO ()

04 – O QUE ESPERA DA ESCOLA?

MÃE:
 NOME DA MÃE: _____

PROFISSÃO: _____

RENDA MENSAL APROXIMADA: _____

IDADE: _____

01 - QUAL É O SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE?

- ANALFABETO(A).
 PRIMEIRO GRAU INCOMPLETO (NÃO TERMINOU A 8ª SÉRIE)
 PRIMEIRO GRAU COMPLETO. (TERMINOU A 8ª SÉRIE)
 SEGUNDO GRAU INCOMPLETO. (NÃO TERMINOU O COLEGIAL)
 SEGUNDO GRAU COMPLETO. (TERMINOU O COLEGIAL)
 CURSO TÉCNICO
 SUPERIOR INCOMPLETO.
 SUPERIOR COMPLETO.

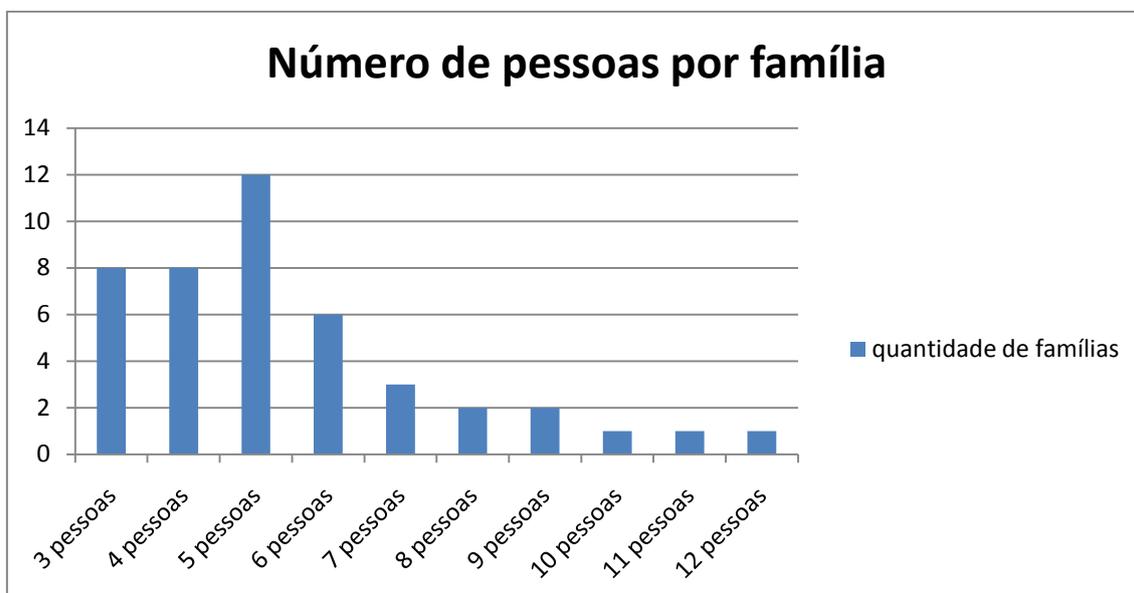
02 - FUMA? SIM () NÃO ()

03 – INGERE BEBIDAS ALCOOLICAS? SIM () NÃO ()

04 – O QUE ESPERA DA ESCOLA?

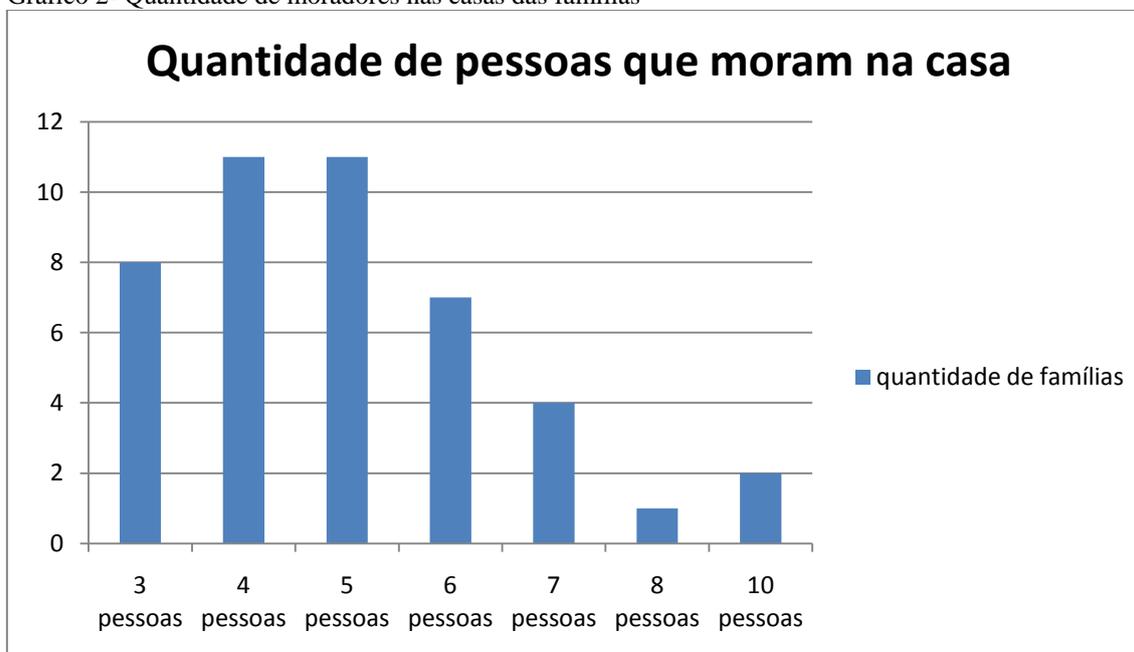
APÊNDICE B – Gráficos perfil Socioeconômico das famílias dos alunos da EMEB “Pedro Vaz de Lima”

Gráfico 1 – Quantidade de pessoas que compõe a família



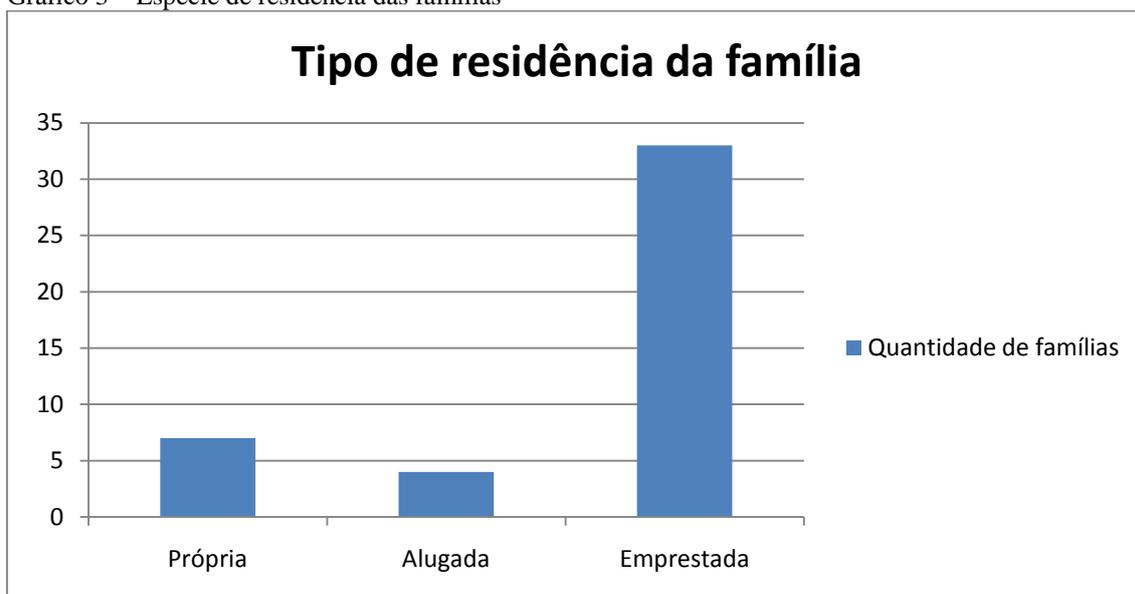
Fonte: autora (2012).

Gráfico 2- Quantidade de moradores nas casas das famílias



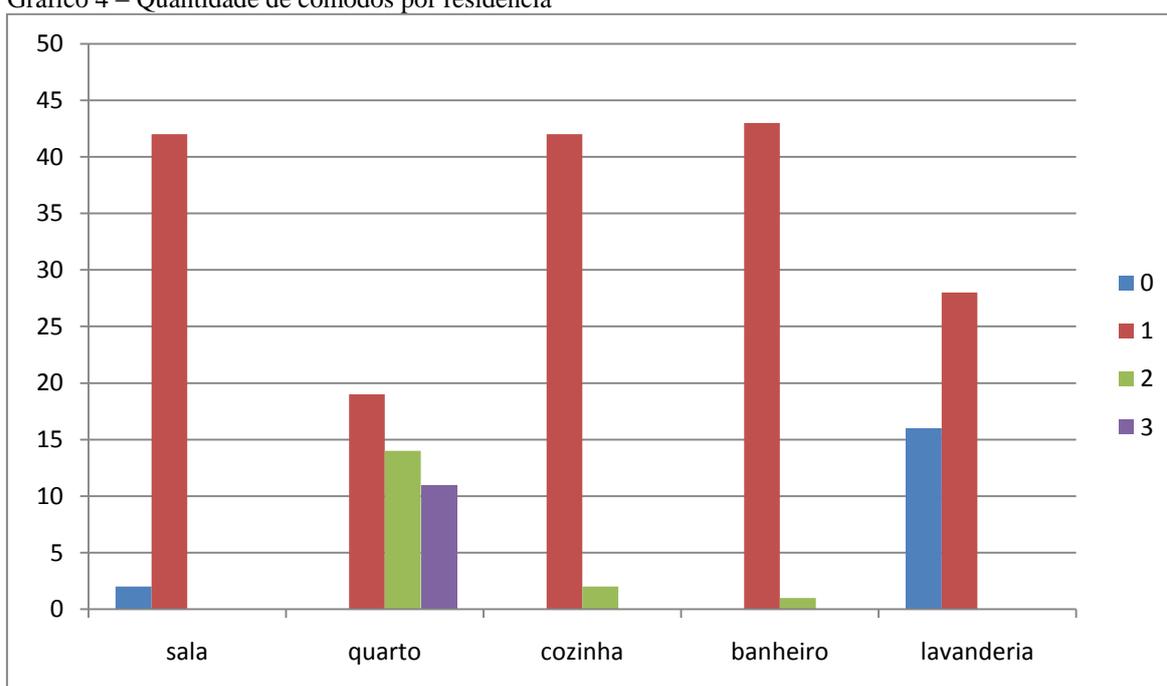
Fonte: autora (2012).

Gráfico 3 – Espécie de residência das famílias



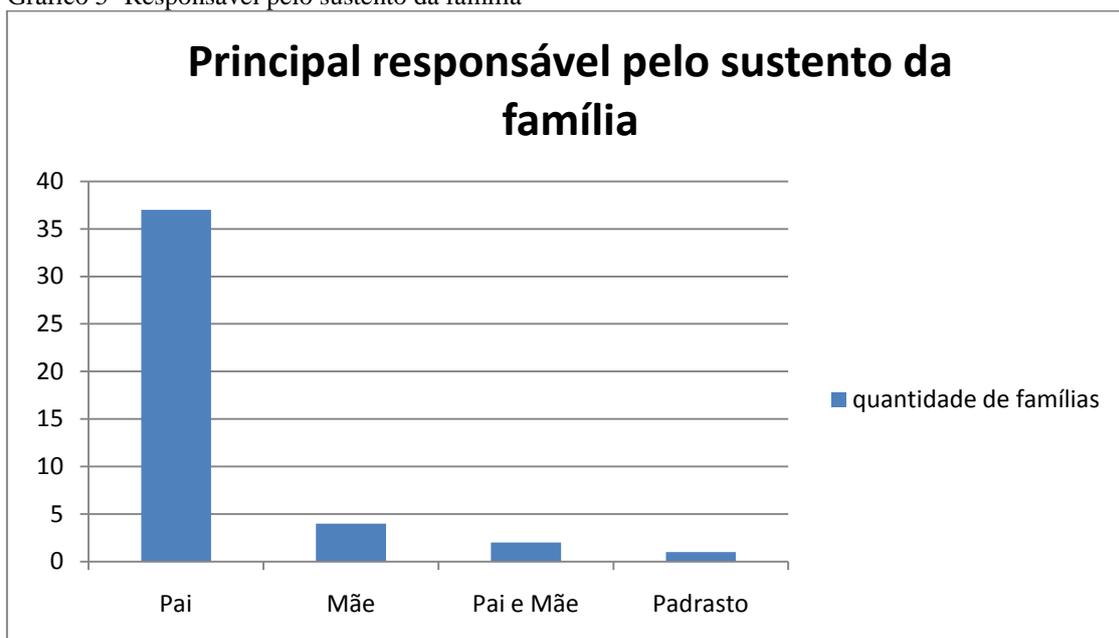
Fonte: autora (2012).

Gráfico 4 – Quantidade de cômodos por residência



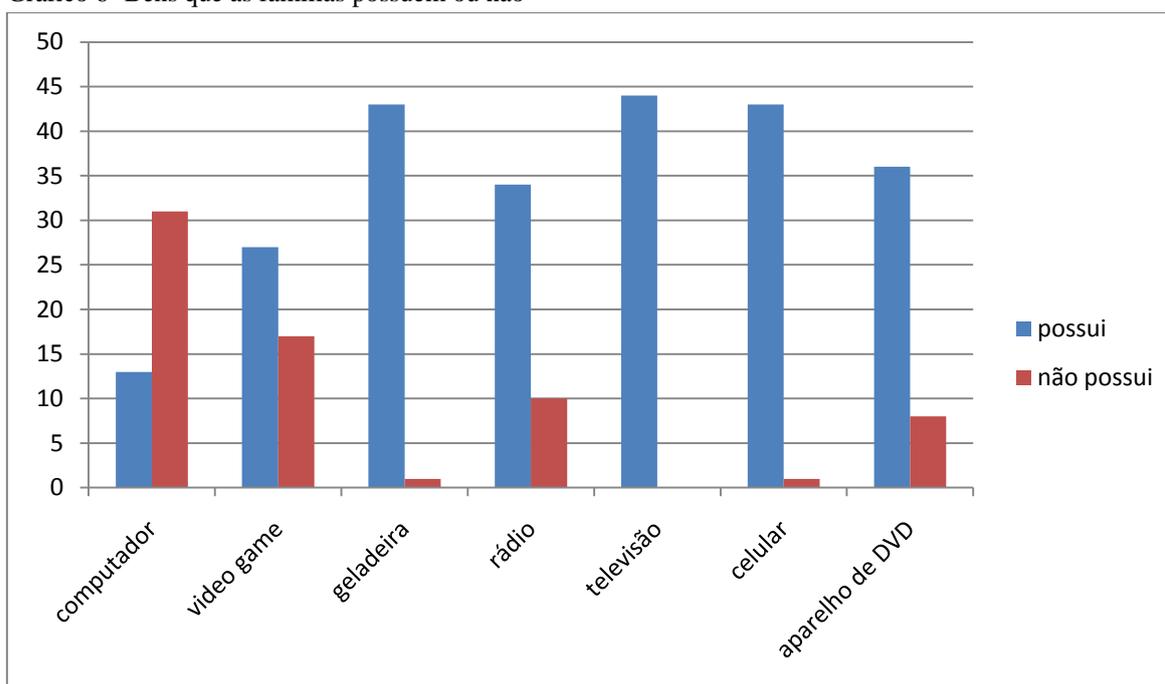
Fonte: autora (2012).

Gráfico 5- Responsável pelo sustento da família



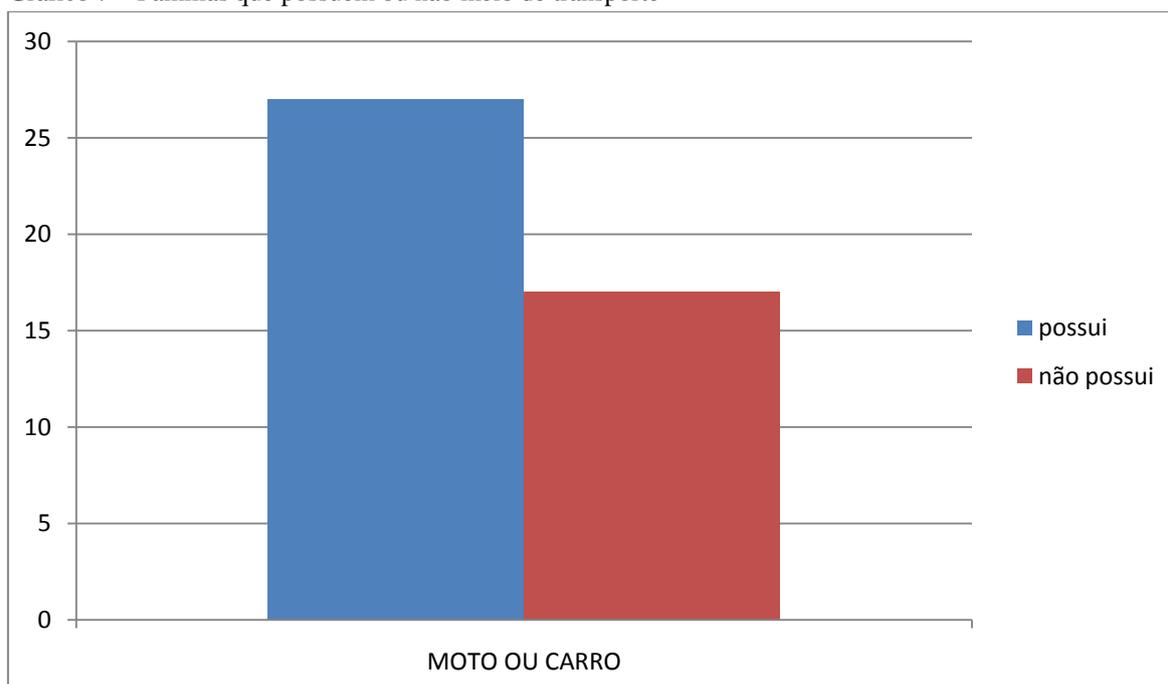
Fonte: autora (2012).

Gráfico 6- Bens que as famílias possuem ou não



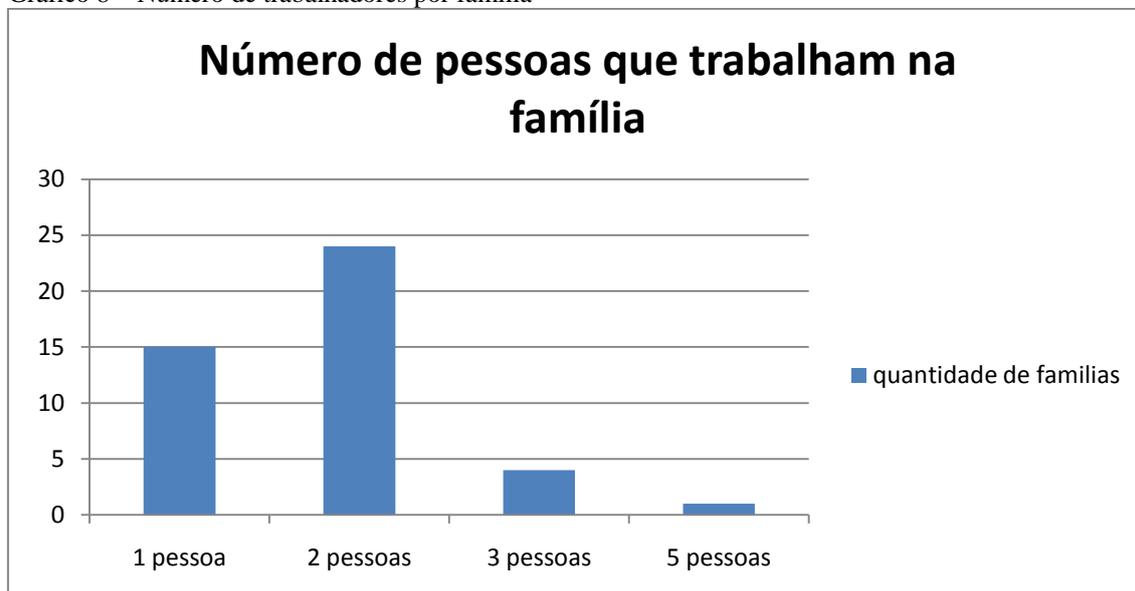
Fonte: autora (2012).

Gráfico 7 – Famílias que possuem ou não meio de transporte



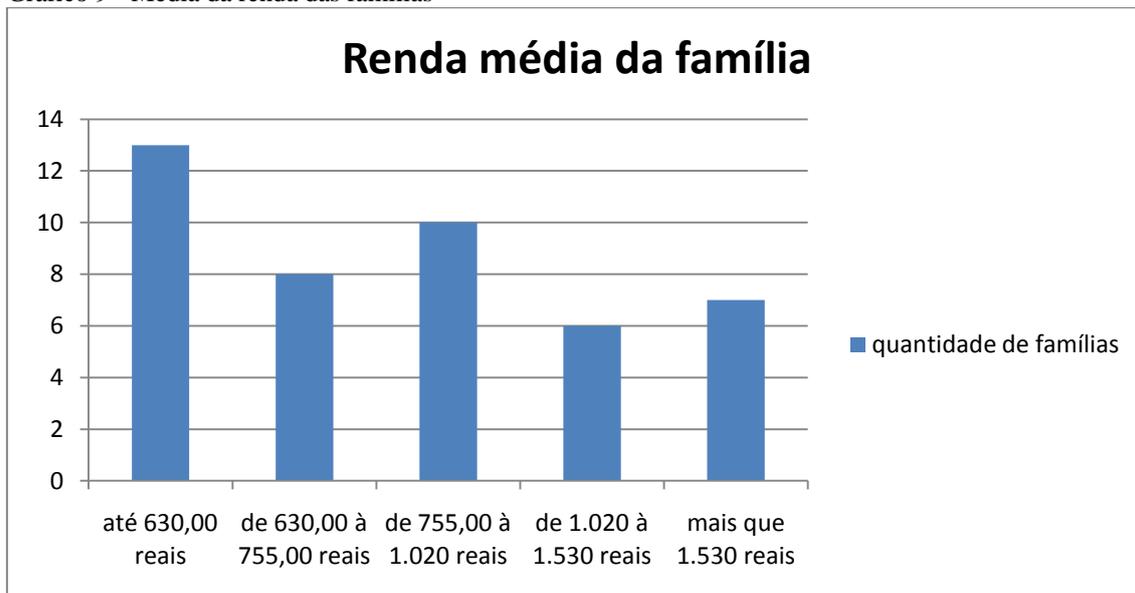
Fonte: autora (2012).

Gráfico 8 – Número de trabalhadores por família



Fonte: autora (2012).

Gráfico 9 - Média da renda das famílias



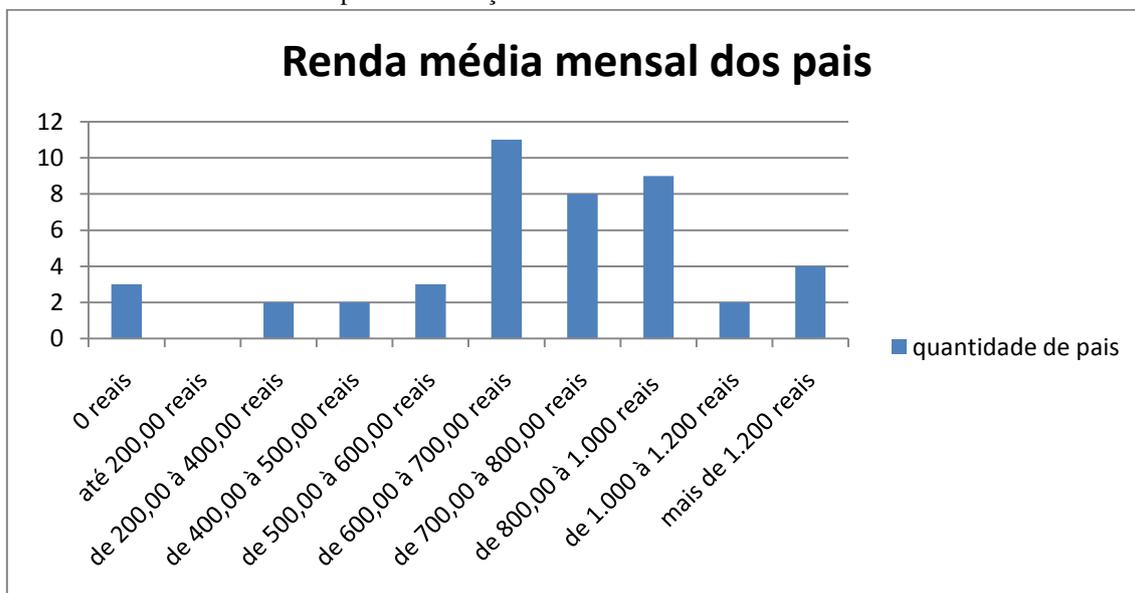
Fonte: autora (2012).

Gráfico 10 – Profissão exercida pelos pais das crianças



Fonte: autora (2012).

Gráfico 11 – Renda média dos pais das crianças



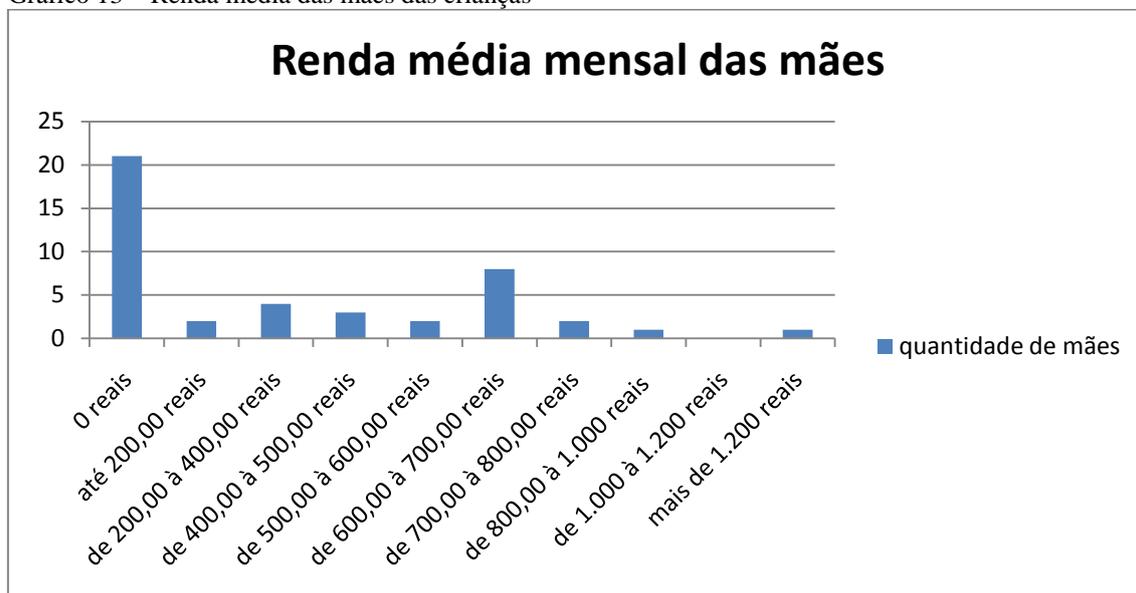
Fonte: autora (2012).

Gráfico 12 – Profissão exercida pelas mães das crianças



Fonte: autora (2012).

Gráfico 13 – Renda média das mães das crianças



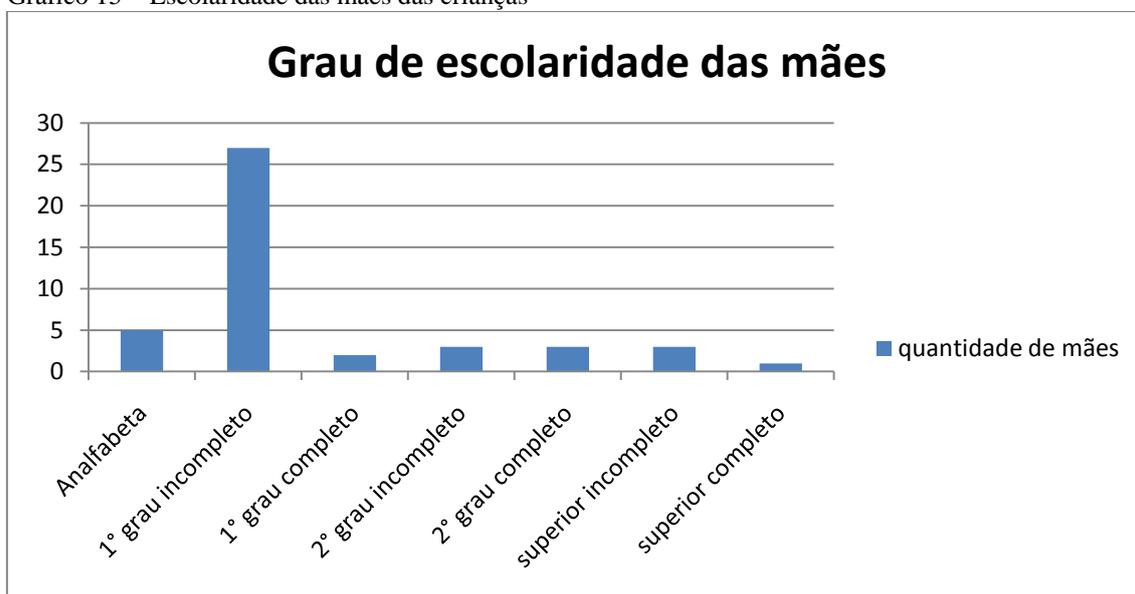
Fonte: autora (2012).

Gráfico 14 – Escolaridade dos pais das crianças



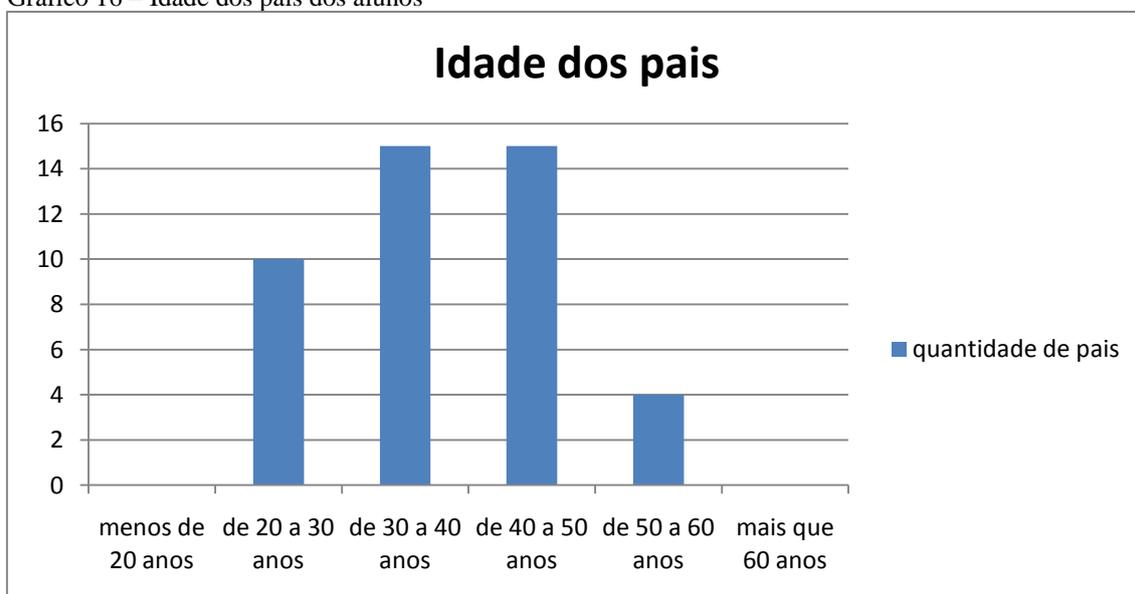
Fonte: autora (2012).

Gráfico 15 – Escolaridade das mães das crianças



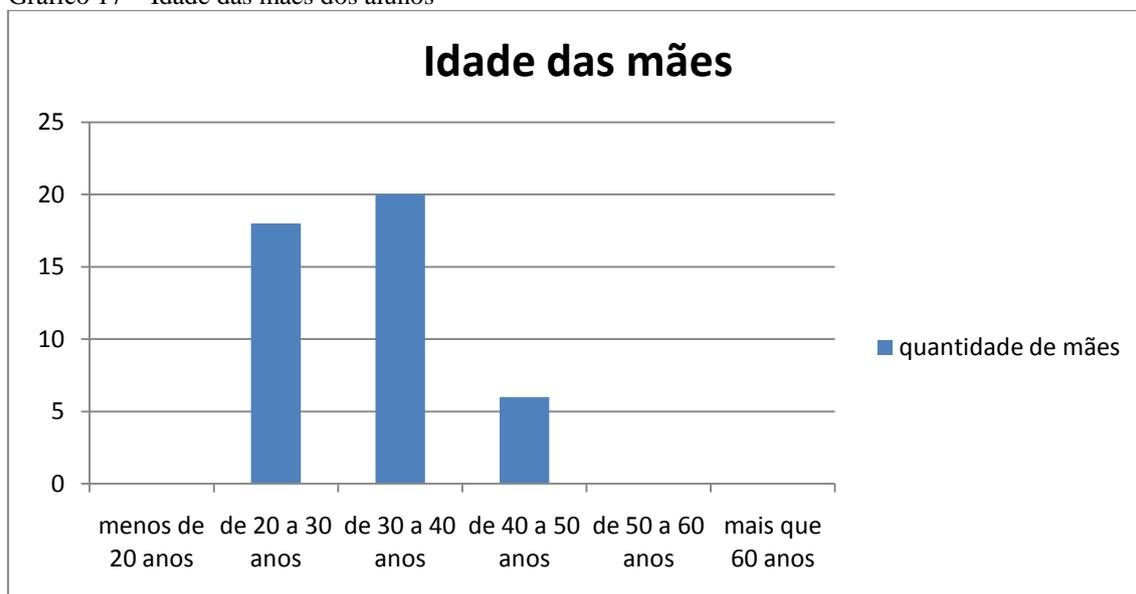
Fonte: autora (2012).

Gráfico 16 – Idade dos pais dos alunos



Fonte: autora (2012).

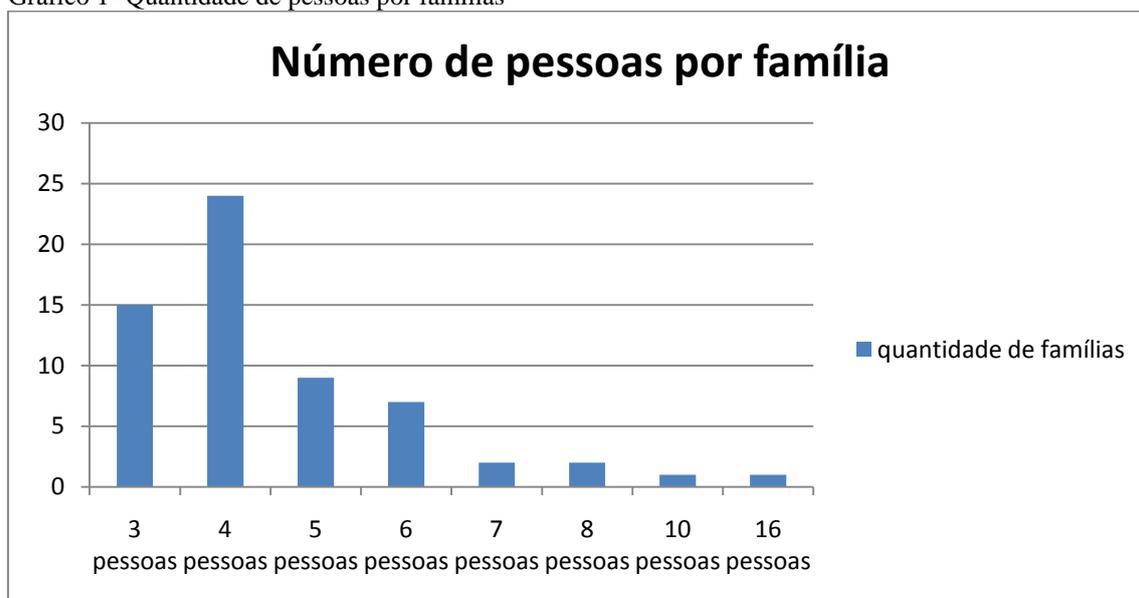
Gráfico 17 – Idade das mães dos alunos



Fonte: autora (2012).

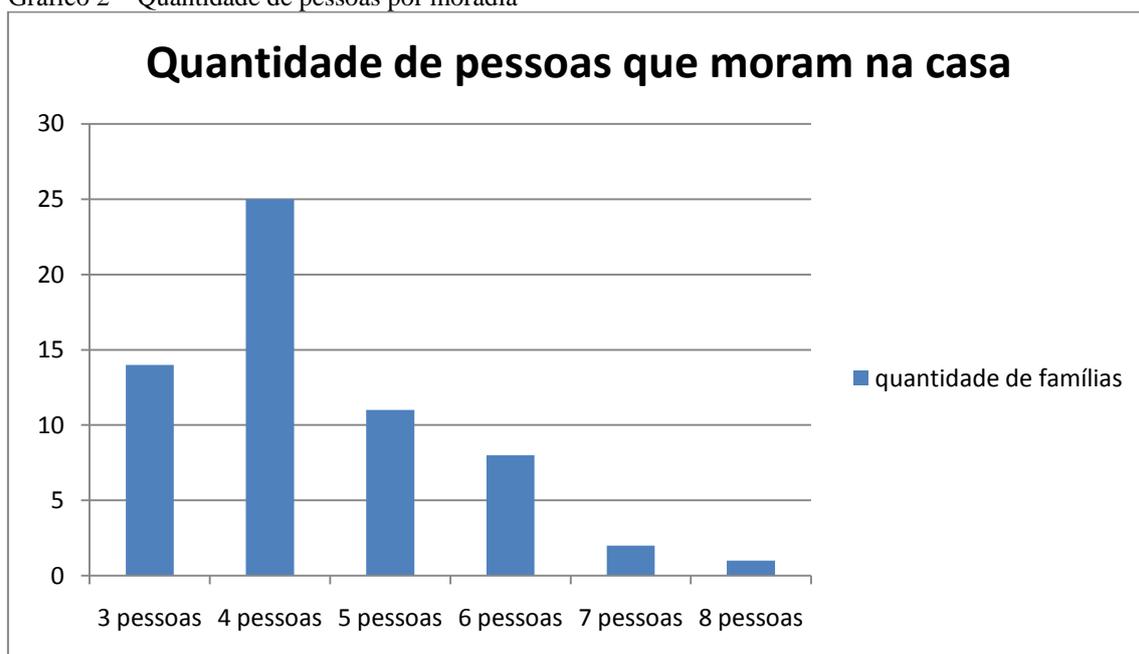
APÊNDICE C – Gráficos perfil Socioeconômico das famílias dos alunos da EMEB “Genoefa Pan Bernardo”

Gráfico 1- Quantidade de pessoas por famílias



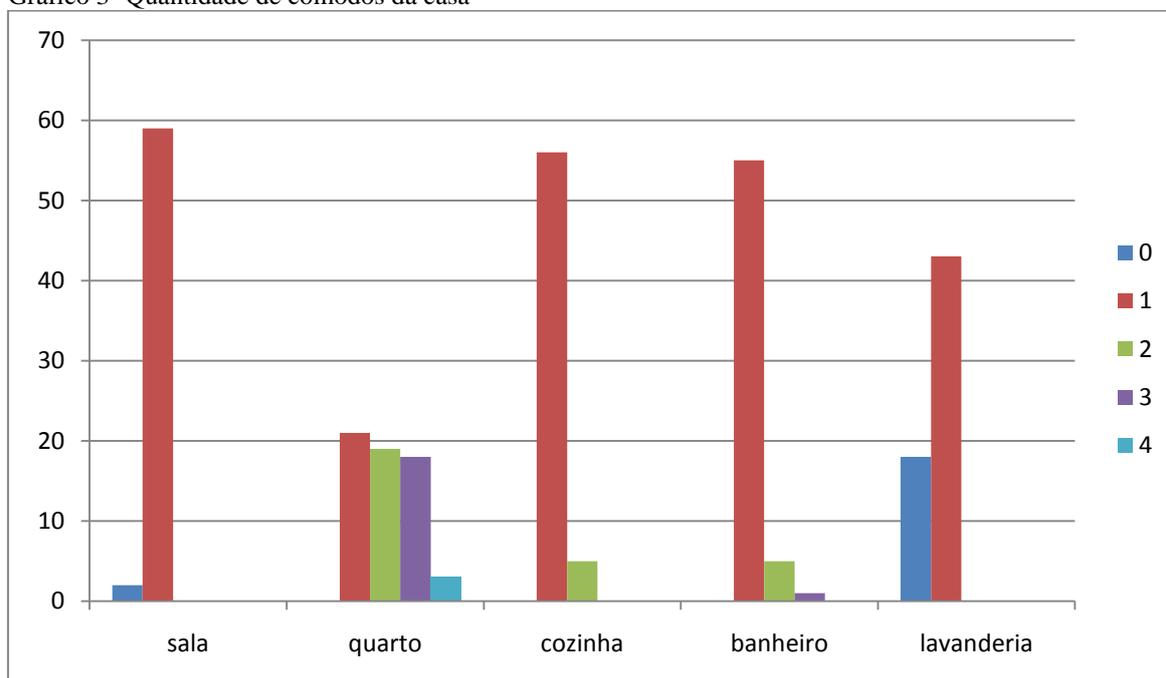
Fonte: autora (2012).

Gráfico 2 – Quantidade de pessoas por moradia



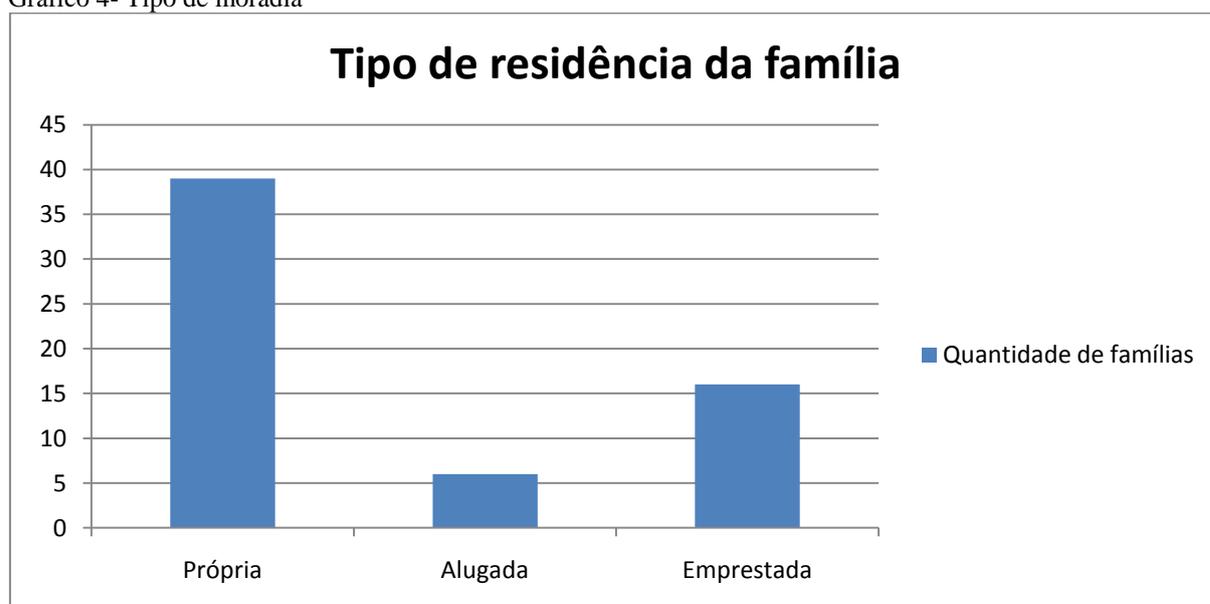
Fonte: autora (2012).

Gráfico 3- Quantidade de cômodos da casa



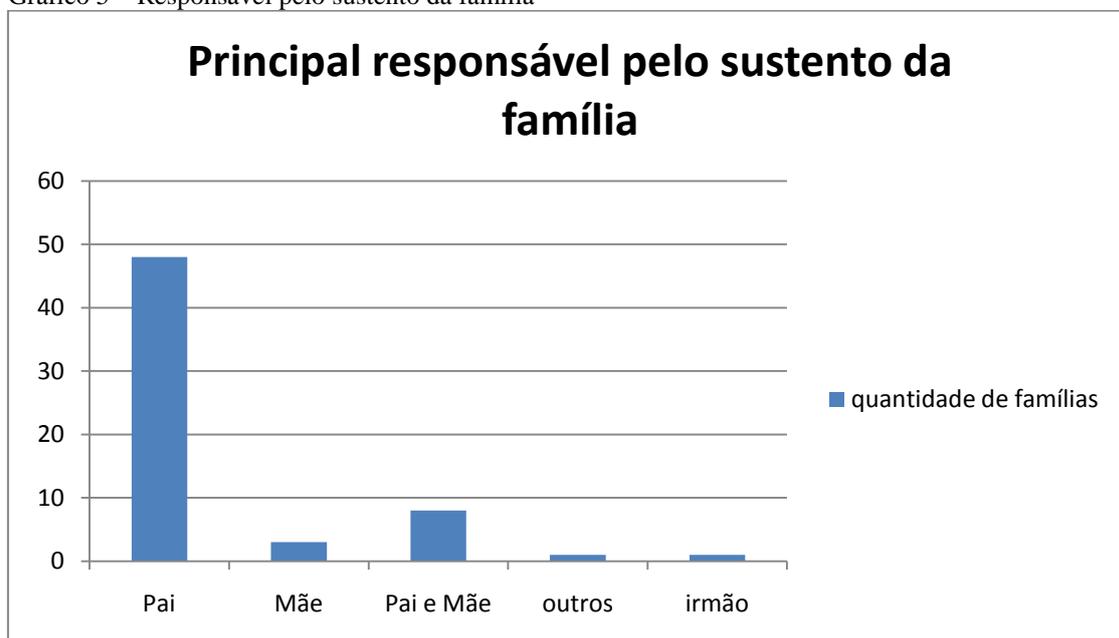
Fonte: autora (2012).

Gráfico 4- Tipo de moradia



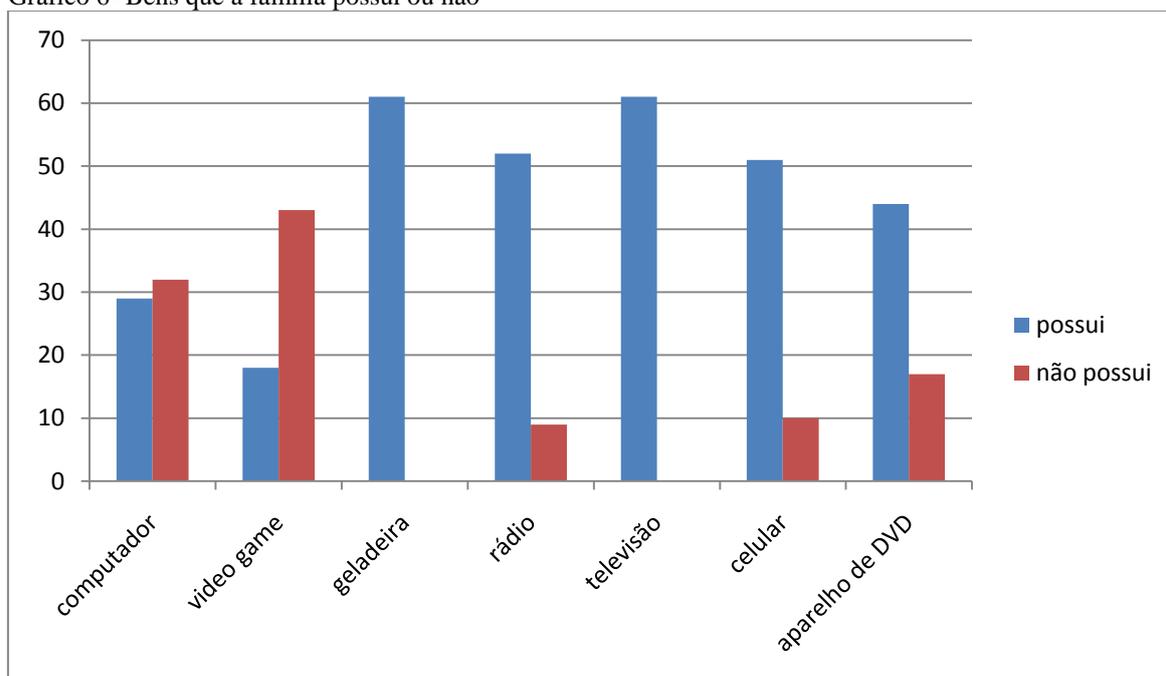
Fonte: autora (2012).

Gráfico 5 – Responsável pelo sustento da família



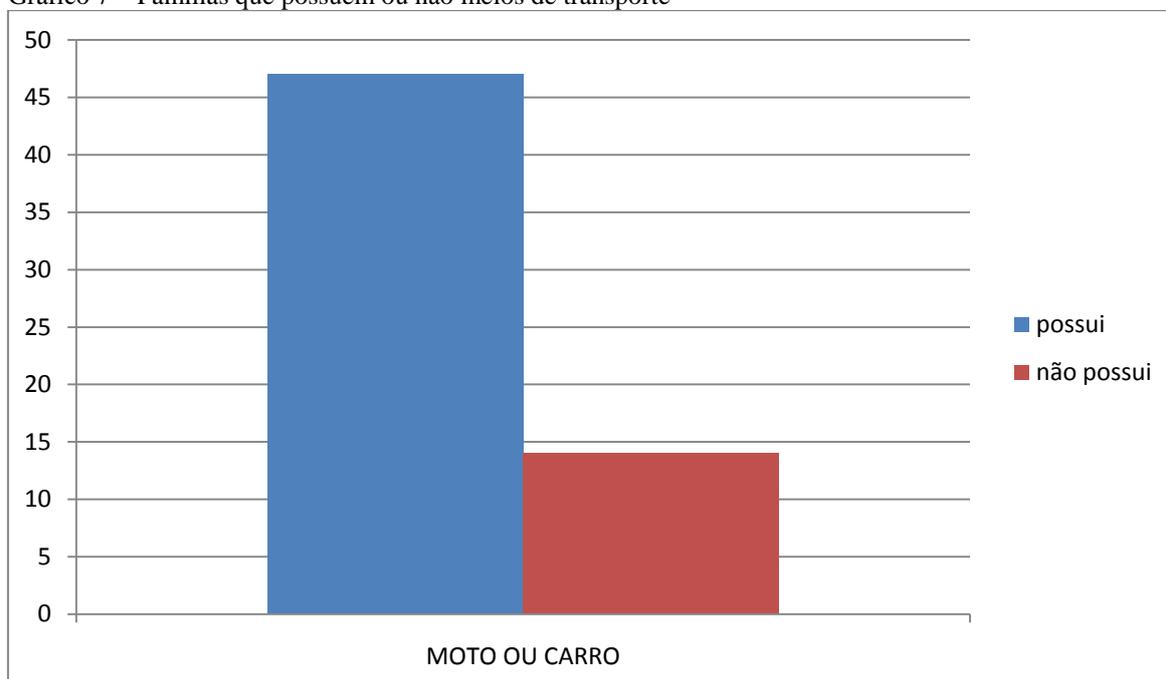
Fonte: autora (2012).

Gráfico 6- Bens que a família possui ou não



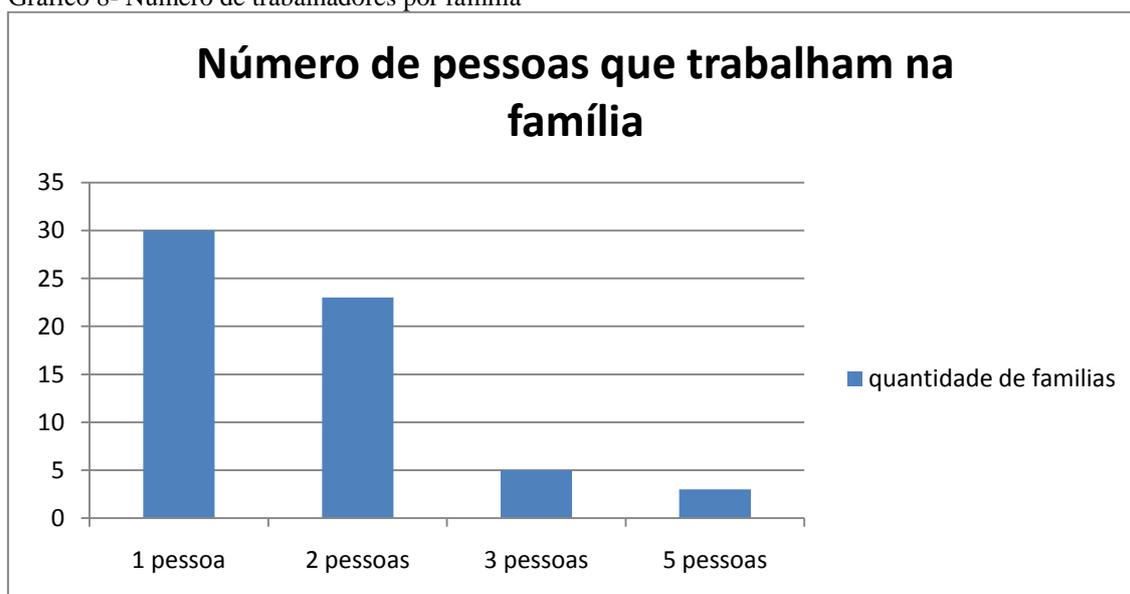
Fonte: autora (2012).

Gráfico 7 – Famílias que possuem ou não meios de transporte



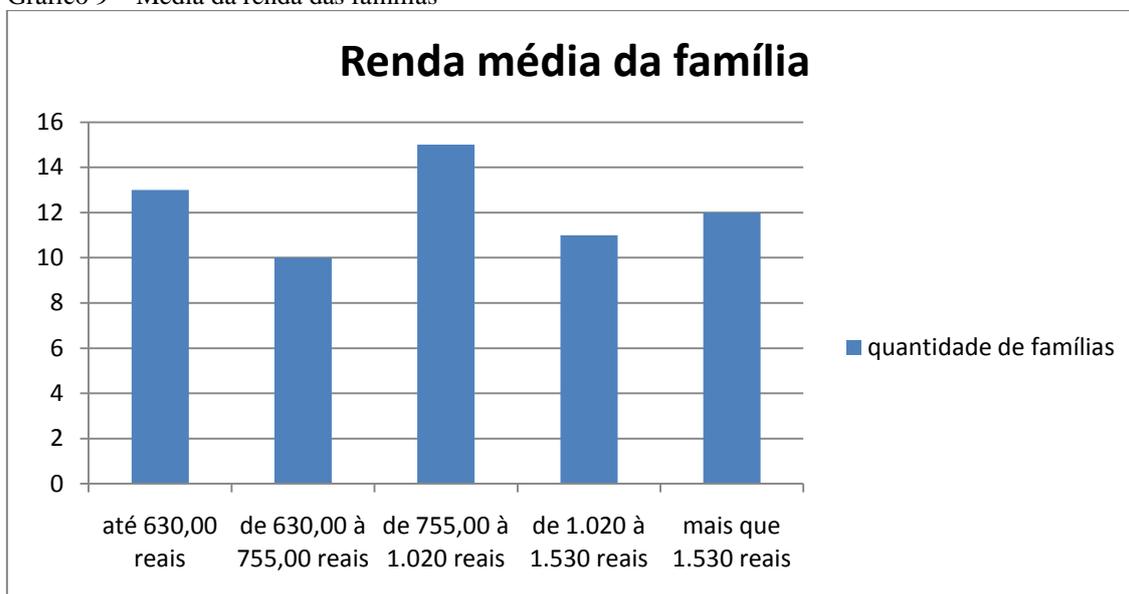
Fonte: autora (2012).

Gráfico 8- Número de trabalhadores por família



Fonte: autora (2012).

Gráfico 9 – Média da renda das famílias



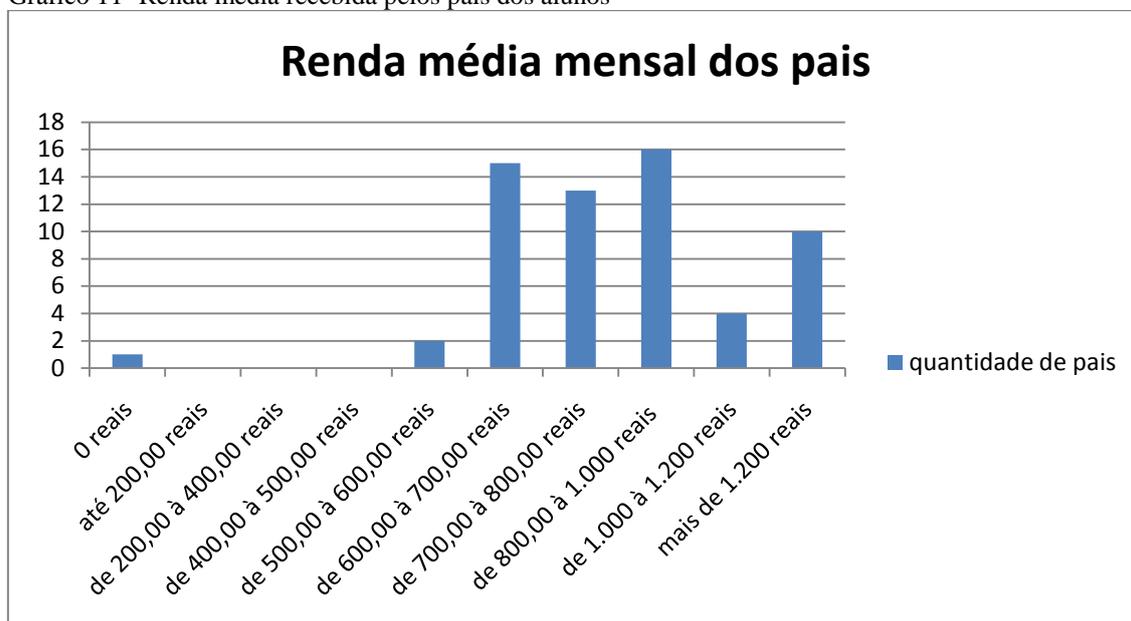
Fonte: autora (2012).

Gráfico 10 – Profissão exercida pelos pais dos alunos



Fonte: autora (2012).

Gráfico 11- Renda média recebida pelos pais dos alunos



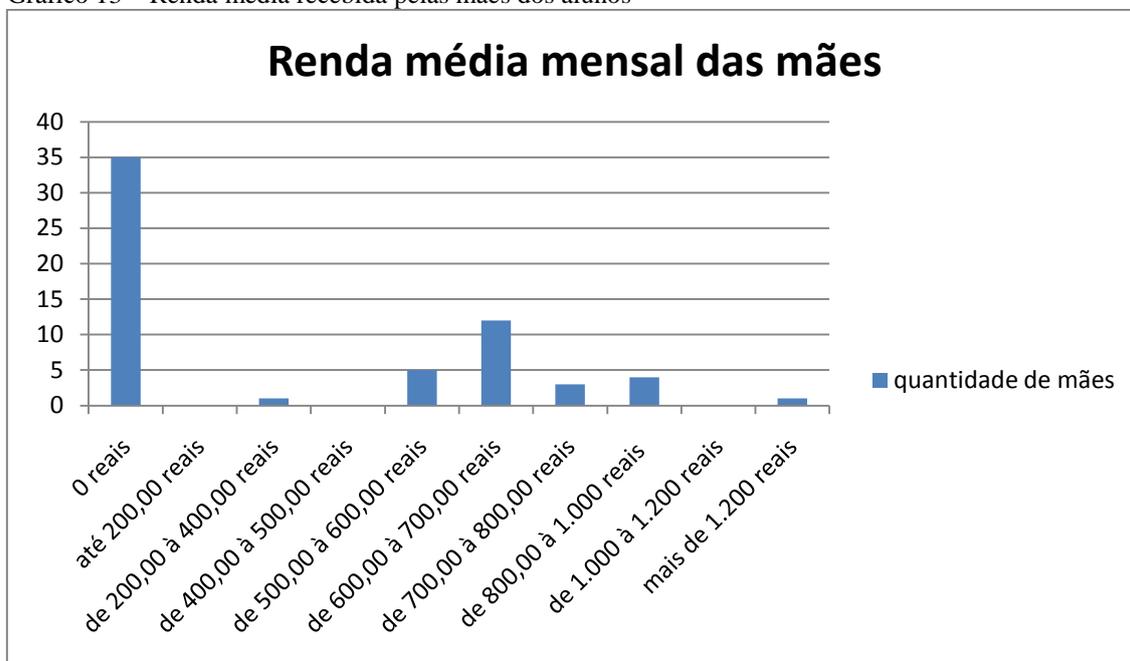
Fonte: autora (2012).

Gráfico 12 – Profissão exercida pelas mães dos alunos



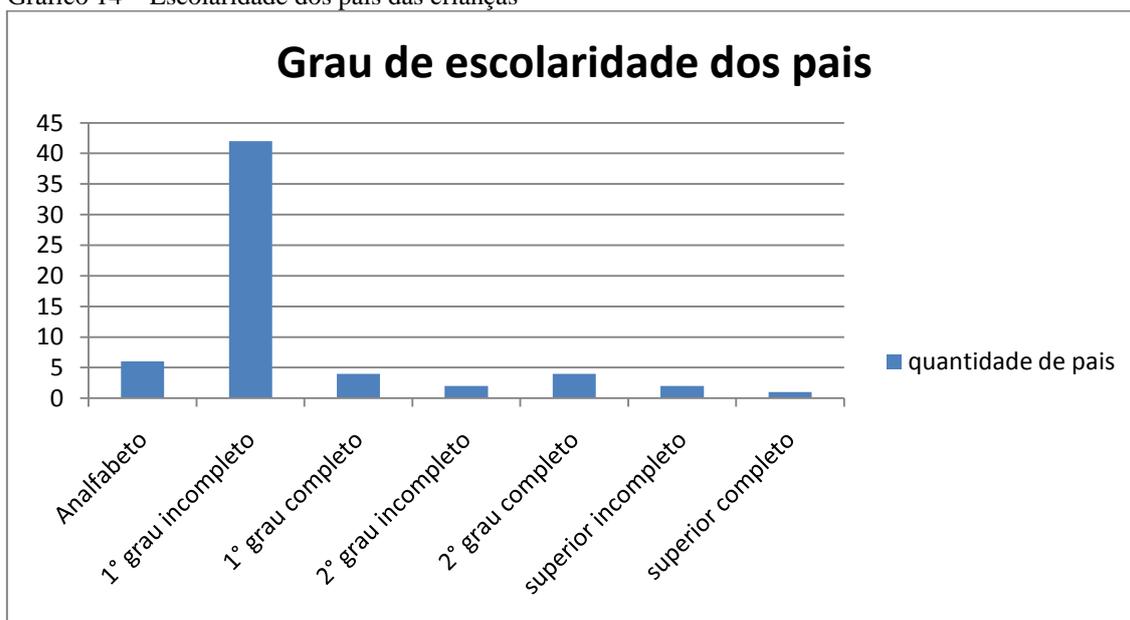
Fonte: autora (2012).

Gráfico 13 – Renda média recebida pelas mães dos alunos



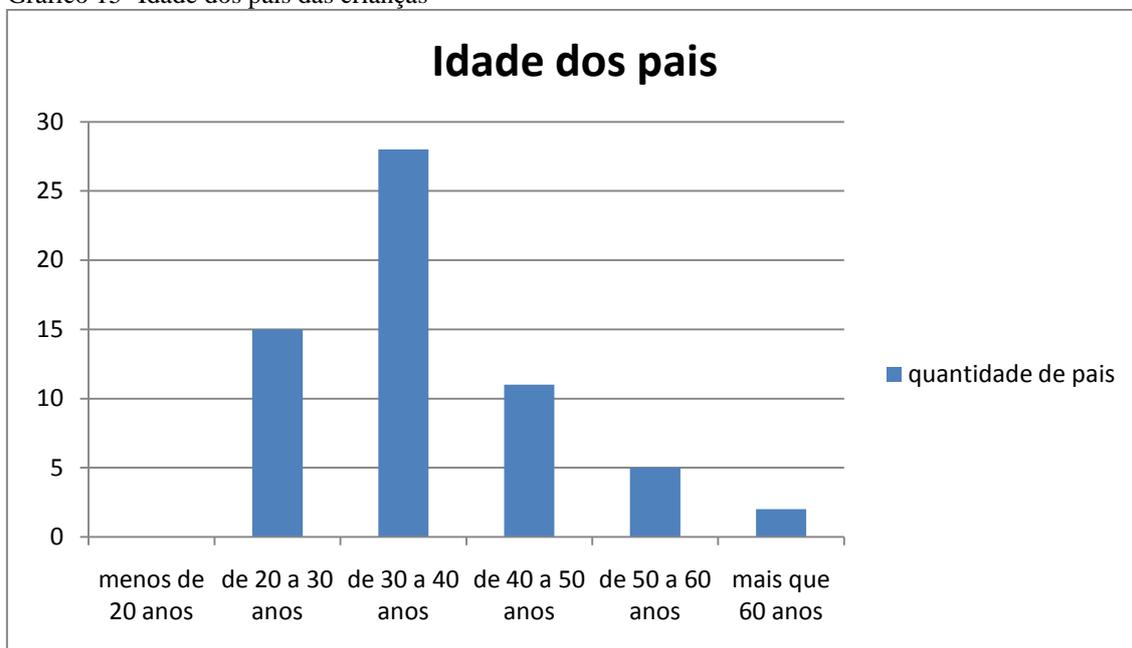
Fonte: autora (2012).

Gráfico 14 – Escolaridade dos pais das crianças



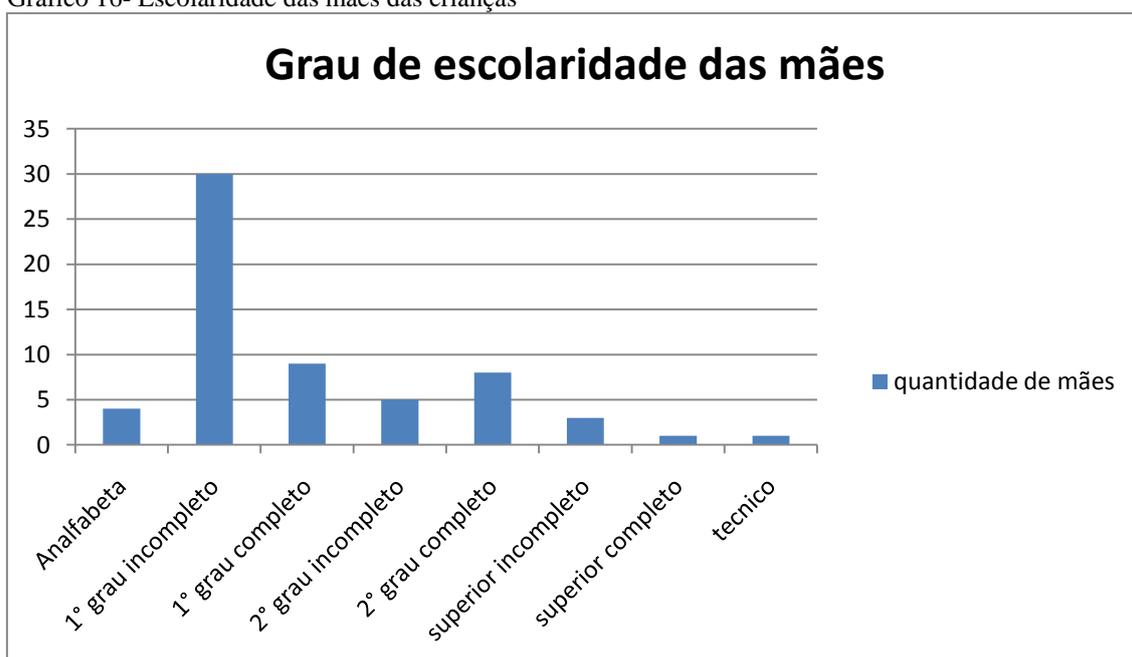
Fonte: autora (2012).

Gráfico 15- Idade dos pais das crianças



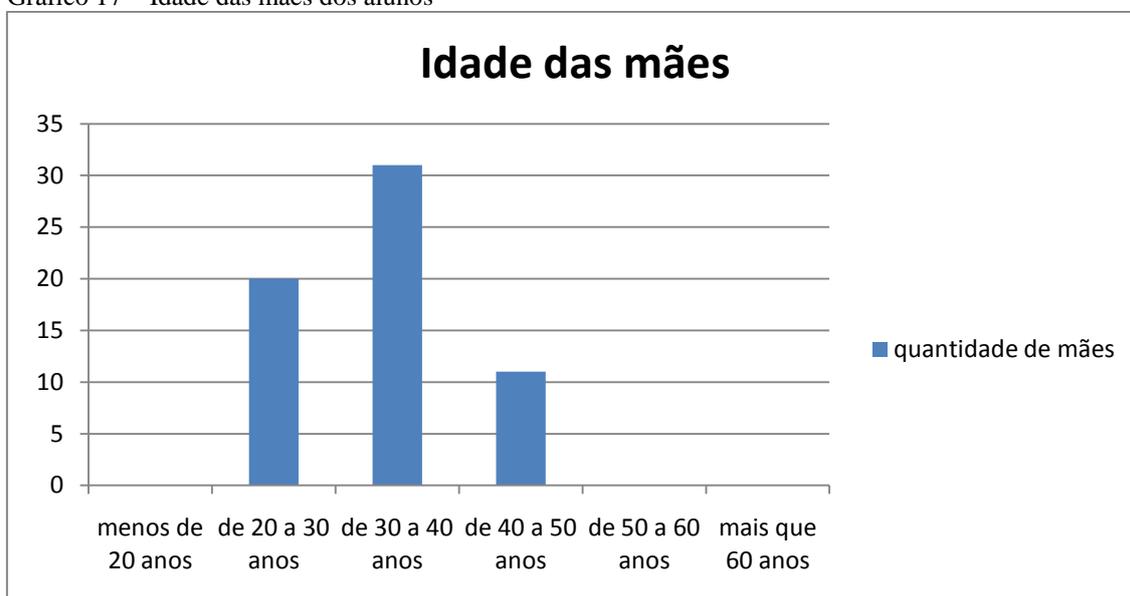
Fonte: autora (2012).

Gráfico 16- Escolaridade das mães das crianças



Fonte: autora (2012).

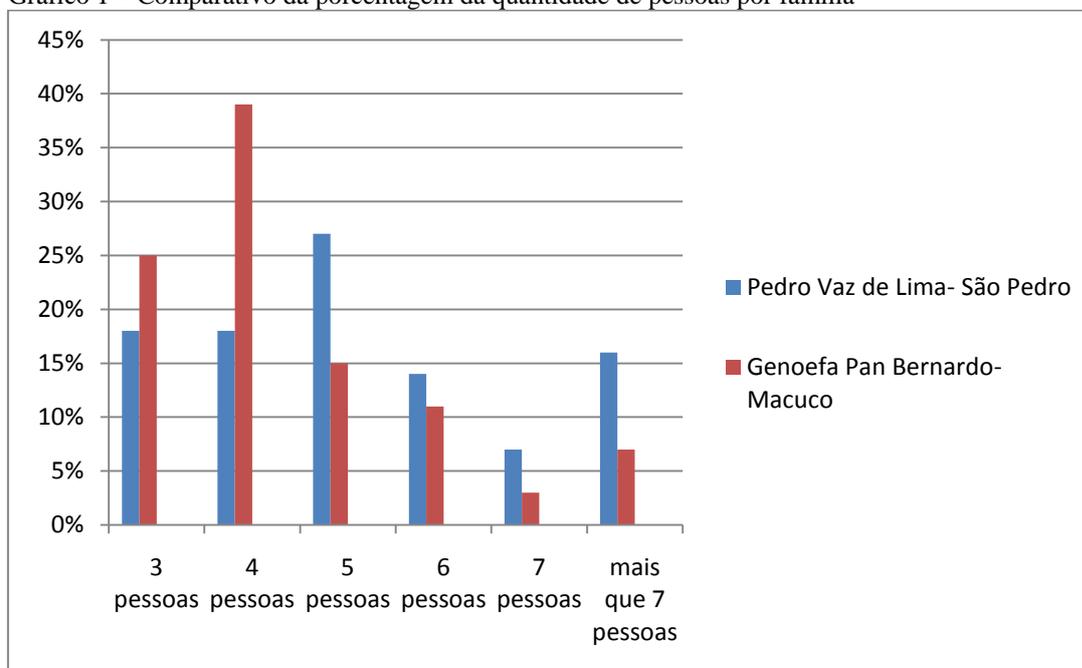
Gráfico 17 – Idade das mães dos alunos



Fonte: autora (2012).

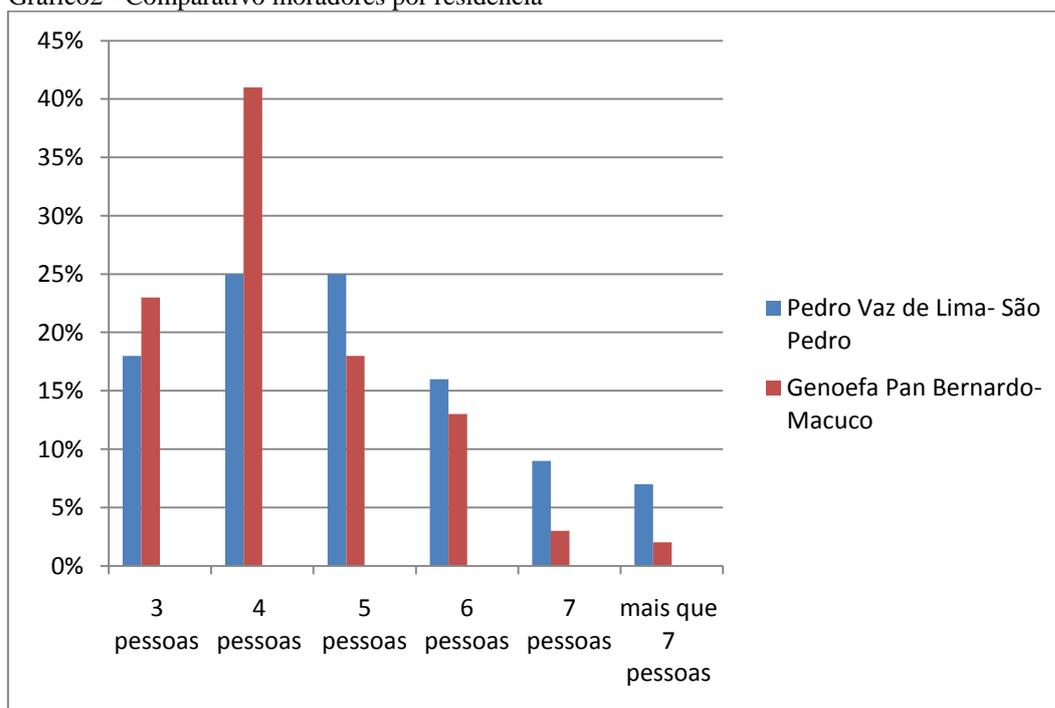
APÊNDICE D – Gráficos comparativos da realidade Socioeconômico das famílias dos alunos das duas EMEBs

Gráfico 1 – Comparativo da porcentagem da quantidade de pessoas por família



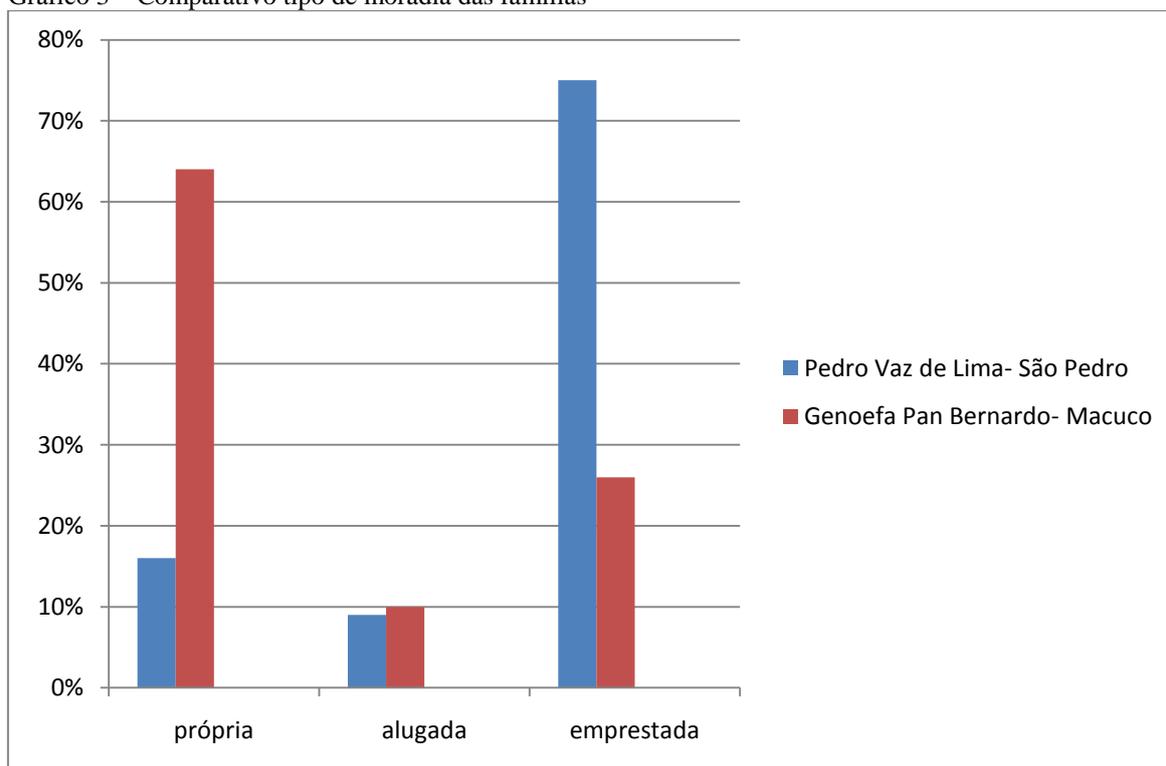
Fonte: autora (2012).

Gráfico2 - Comparativo moradores por residência



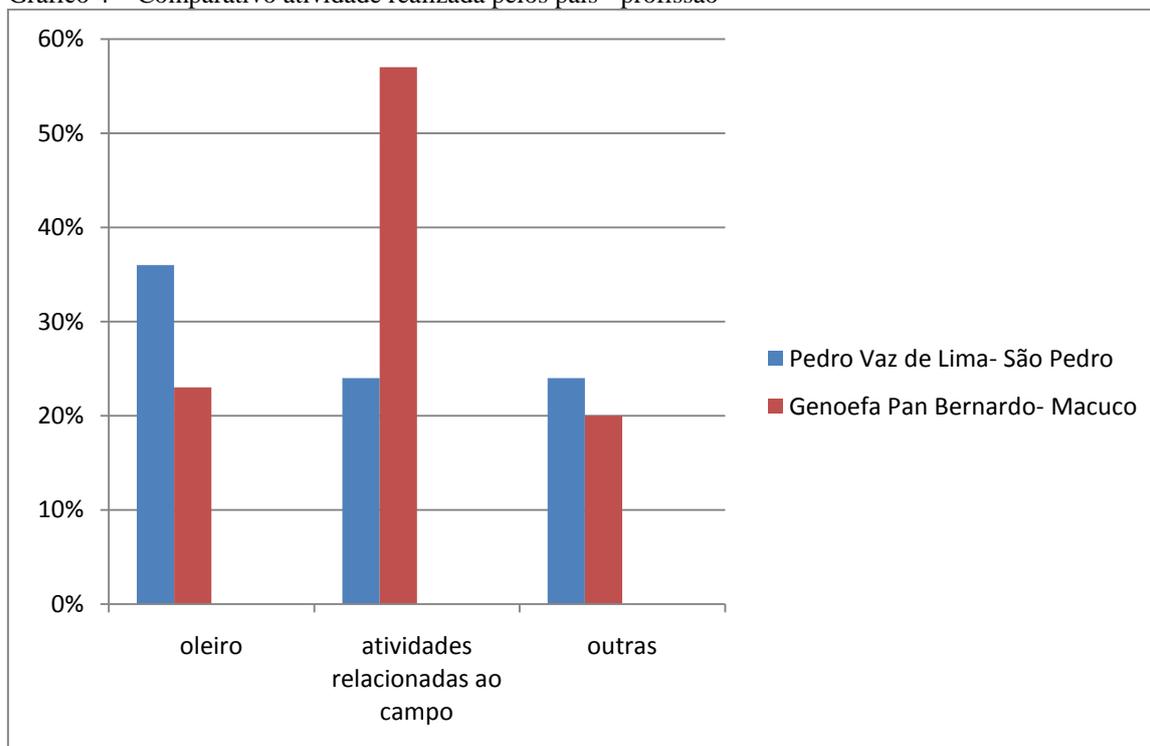
Fonte: autora (2012).

Gráfico 3 – Comparativo tipo de moradia das famílias



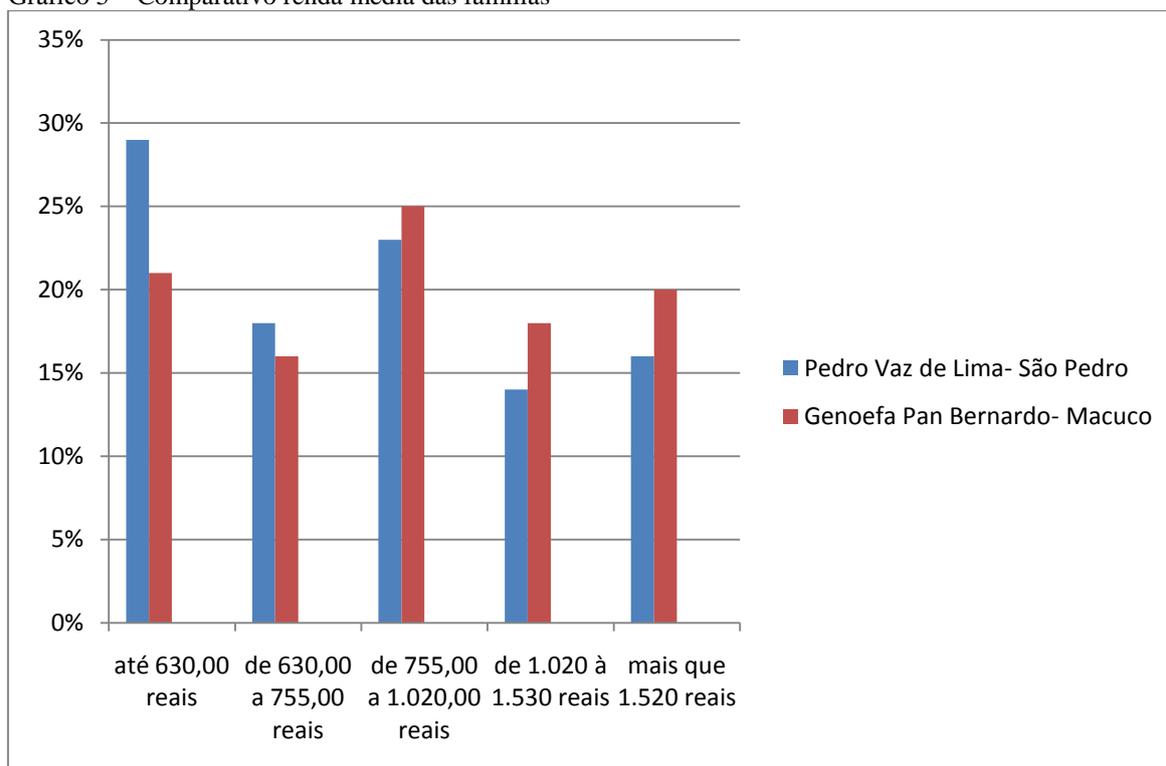
Fonte: autora (2012).

Gráfico 4 – Comparativo atividade realizada pelos pais - profissão



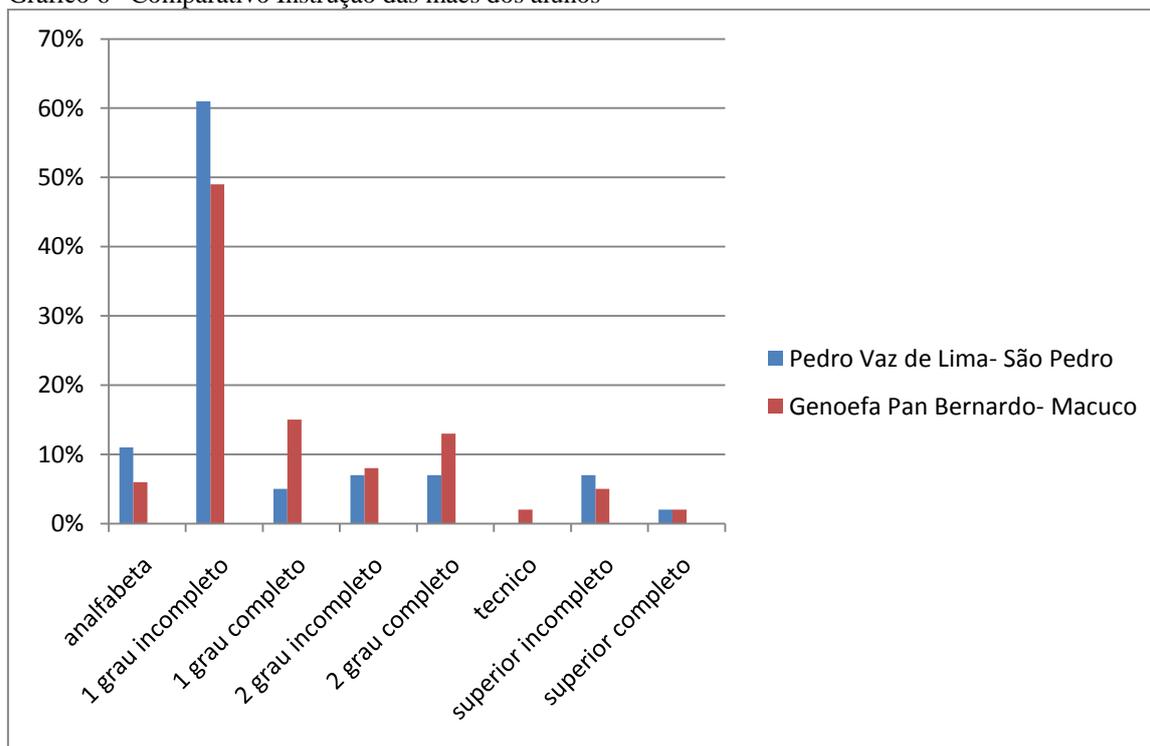
Fonte: autora (2012).

Gráfico 5 – Comparativo renda média das famílias



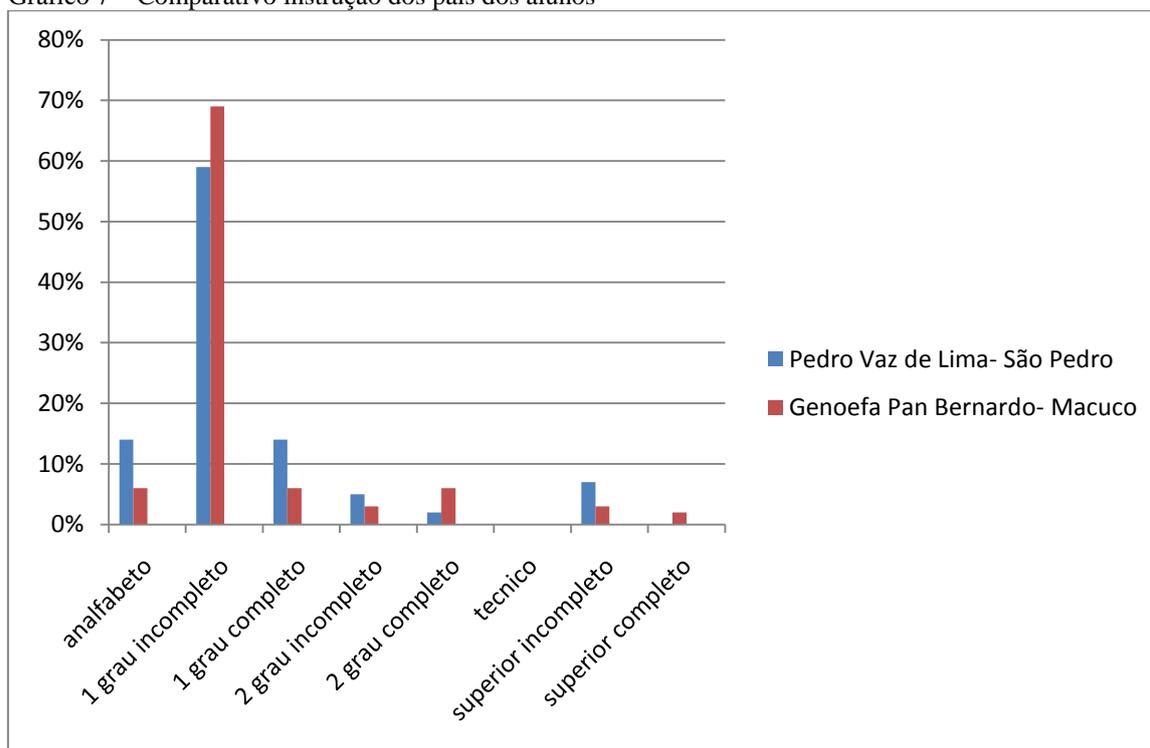
Fonte: autora (2012).

Gráfico 6– Comparativo Instrução das mães dos alunos



Fonte: autora (2012).

Gráfico 7 – Comparativo instrução dos pais dos alunos



Fonte: autora (2012).

ANEXOS

ANEXO A – QUADRO DE ESCOLAS RURAIS EXTINTAS DE SÃO JOÃO DA BOA VISTA – cedido pela Escola Estadual Anésia Martins Mattos.

| Nº | NOME DA ESCOLA | A PARTIR DE | ARQUIVADO NA: |
|----|---|--------------------------|------------------------------|
| 1 | FAZENDA AURORA | 1960 A 1963, 1967-1968 | E.E.Pe Josué S. Mattos |
| 2 | FAZENDA AURORA | 1970 A 1979, 1993 A 1995 | E.E.Pe Josué S. Mattos |
| 3 | FAZENDA BARRA | 1961-1962 | E.E.Pe Josué S. Mattos |
| 4 | FAZENDA GERIVÁ | 1963 | E.E.Pe Josué S. Mattos |
| 5 | FAZENDA SÃO GERALDO | 1966-1984 | E.E.Pe Josué S. Mattos |
| 6 | EEPG ISOLADA DO BAIRRO PAULICÉIA | 1981 A 1983 E 1987 | E.E.Pe Josué S. Mattos |
| 7 | FAZENDA SETE VOLTAS | 1969 A 1989 | E.E.Pe Josué S. Mattos |
| 8 | EEPG ISOLADA BAIRRO MACUCO I E II | 1981-1983 | E.E.Pe Josué S. Mattos |
| 9 | FAZENDA MAMONAL | 1984- 1991 | E.E.Pe Josué S. Mattos |
| 10 | FAZENDA ALIANÇA | 1984-1990 | E.E.Pe Josué S. Mattos |
| 11 | FAZENDA CACHOEIRA | 1984-1989 | E.E.Pe Josué S. Mattos |
| 12 | FAZENDA DA SERRA | 1986-1989 | E.E.Pe Josué S. Mattos |
| 13 | FAZENDA SANTA CECILIA | 1985 – 1985 | E.E.Pe Josué S. Mattos |
| 14 | ESCOLA MISTA DA FAZENDA BARRA | 1961 E 1962, 1965 A 1969 | E.E.Pe Josué S. Mattos |
| 15 | FAZENDA CORREGO FUNDO | 1993 – 1995 | E.E.Pe Josué S. Mattos |
| 16 | FAZENDA BAIRRO DA OLARIA | 1993 – 1994 | E.E.Pe Josué S. Mattos |
| 17 | FAZENDA SANTA HELENA | 1992 – 1995 | E.E.Pe Josué S. Mattos |
| 18 | FAZENDA FORTALEZA | 1993 – 1995 | E.E.Pe Josué S. Mattos |
| 19 | FAZENDA PICADÃO | 1993 – 1995 | E.E.Pe Josué S. Mattos |
| 20 | EEPGR PROFA SOLANGE A. G. FERMOSELLI | 1987 A 1996 | E.E. Profa. Anesia M. Mattos |
| 21 | EEPGR BAIRRO STO ANTONIO BRAIDOS I E II | 1981 A 1983; 1987 A 1997 | E.E. Profa. Anesia M. Mattos |
| 22 | EEPGR FAZENDA FORTALEZA | 1992 | E.E. Profa. Anesia M. Mattos |
| 23 | EEPGR BAIRRO DO RIO CLARO | 1981 A 1983; 1991 E 1992 | E.E. Profa. Anesia M. Mattos |
| 24 | EEPGR(E) FAZ LAGOA FORMOSA I E II | 1984 A 1990 | E.E. Profa. Anesia M. Mattos |
| 25 | EEPGR(E) BAIRRO CAMPO BELO | 1984 A 1988 | E.E. Profa. Anesia M. Mattos |
| 26 | EEPGR(E) BAIRRO DA GLÓRIA | 1984 A 1990 | E.E. Profa. Anesia M. Mattos |
| 27 | EEPGR(E) FAZENDA VOLTA GRANDE | 1984 A 1989 | E.E. Profa. Anesia M. Mattos |
| 28 | EEPGR(E) FAZENDA CAPITUVA | 1984 A 1988 | E.E. Profa. Anesia M. |

| | | | |
|----|--|--------------------------|------------------------------|
| | | | Mattos |
| 29 | EEPGR(E) BAIRRO COLONIA DO CAFÉ | 1984 A 1988 | E.E. Profa. Anesia M. Mattos |
| 30 | EEPGR(E) BAIRRO CORREGO FUNDO | 1981 A 1983; 1991 E 1992 | E.E. Profa. Anesia M. Mattos |
| 31 | EEPGR(E) CERÂMICA SANTA ANGELA | 1992 | E.E. Profa. Anesia M. Mattos |
| 32 | EEPGR(E) BAIRRO OLARIA | 1992 | E.E. Profa. Anesia M. Mattos |
| 33 | EEPGR(E) FAZENDA AURORA | 1992 | E.E. Profa. Anesia M. Mattos |
| 34 | EEPGR(E) FAZENDA CANTAGALO | 1984 A 1986 | E.E. Profa. Anesia M. Mattos |
| 35 | EEPGR(I) BAIRRO PEDRA BRANCA | 1981 A 1983 | E.E. Profa. Anesia M. Mattos |
| 36 | EEPGR(I)FAZENDA SÃO JERONIMO | 1981 A 1983 | E.E. Profa. Anesia M. Mattos |
| 37 | EEPGR(I)BAIRRO NOSSA SENHORA FÁTIMA | 1981 A 1983 | E.E. Profa. Anesia M. Mattos |
| 38 | EEPGR(I) BAIRRO DOS MILANS | 1981 A 1983 | E.E. Profa. Anesia M. Mattos |
| 39 | EEPGR ALFREDO EGYDIO SOUZA ARANHA | 1986 A 1992, 1995 A 1997 | E.E. Monsenhor Antonio David |
| 40 | EEPGR PROF. PAULO PINHEIRO – BAIRRO ALEGRE | 1981 A 1997 | E.E. Monsenhor Antonio David |
| 41 | EEPGR PEDRO VAZ DE LIMA – FAZ SÃO PEDRO | 1989- 1997 | E.E. Monsenhor Antonio David |
| 42 | EEPGR DO BAIRRO MAMONAL | 1996 – 1997 | E.E. Monsenhor Antonio David |
| 43 | EEPGR PROFA ISAURA TEIXEIRA VASCONCELOS – FAZENDA MATÃO | 1984 – 1997 | E.E. Monsenhor Antonio David |
| 44 | ESC. MISTA DO SITIO SÃO FRANCISCO | 1954 A 1983 | E.E. Antonio dos S. Cabral |
| 45 | ESC MISTA MUNICIPAL DO BAIRRO PEDREGULHO | 1954 A 1959 | E.E. Antonio dos S. Cabral |
| 46 | ESC DE EMERGENCIA NUMERO 117 FAZ. SÃO PEDRO | 1957 A 1991 | E.E. Antonio dos S. Cabral |
| 47 | ESC MISTA DO BAIRRO DO RIO CLARO | 1962 | E.E. Antonio dos S. Cabral |
| 48 | ESC EMERGENCIA SANTA CAROLINA | 1967 A 1983 | E.E. Antonio dos S. Cabral |
| 49 | EEPGR(I) FAZENDA SANTA HELENA | 1967 A 1991 | E.E. Antonio dos S. Cabral |
| 50 | ESC MISTA MUNICIPAL DO BAIRRO DE NOSSA SENHORA DE FÁTIMA | 1970 A 1971 | E.E. Antonio dos S. Cabral |
| 51 | ESCOLA DE EMERGENCIA NUMERO 203 FAZ. SÃO PAULO | 1973 A 1991 | E.E. Antonio dos S. Cabral |
| 52 | FAZENDA PICADÃO | 1981 A 1991 | E.E. Antonio dos S. Cabral |

| | | | |
|----|-------------------|--|-------------------------------|
| 53 | FAZENDA SÃO PAULO | | E.E. Antonio dos S. Cabral |
|----|-------------------|--|-------------------------------|

FONTE: Escola Anesia Martins Mattos

ANEXO B – LISTA DE ESCOLAS DE SÃO JOÃO DA BOA VISTA



COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
 DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE SÃO JOÃO DA BOA VISTA
 Rua Getúlio Vargas, nº: 507 – 1º Andar – Fone 19.623.6000
 Cep – 13870-100 SÃO JOÃO DA BOA VISTA – SP
 Home Page – www.rantac.com.br/desjbv - e-mail – delens@uol.com.br

| SÃO JOÃO DA BOA VISTA | | |
|---|-----------------------------|-------------------------------|
| UNIDADE ESCOLAR EXTINTA | A PARTIR DE: | ARQUIVADO NA: |
| Alegre (Esc. Mista Bairro) | 1949 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Alfredo Egydio Souza Aranha EEPGR | 1986 a 92, 95 a 97 | EE. Monsenhor Antonio David |
| Aliança (Esc. Mista Faz) | 1951 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Aliança (Fazenda) | 1984 - 1990 | EE. Pe. Josué S. Mattos |
| Antonio Santo (Esc. Mista Bairro) | 1965 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Aplicação Santo André Escola | 1968 - 1970 | EE. Cel Joaquim José |
| Aurora (Esc. Mista Faz) | 1967 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Aurora (Fazenda) | 1992 | EE. Profa. Anésia M. Mattos |
| Aurora (Fazenda) | 1967 - 68/70 a 79, 93 a 95 | EE. Pe. Josué S. Mattos |
| Barra (Esc. Mista da Fazenda) | 1965 a 1968 | EE. Pe. Josué S. Mattos |
| Barra (Esc. Mista Faz) | 1949 a 1962, 1964 a 1968 | EE. Cel Joaquim José |
| Barra (Fazenda) | 1961 - 1962 | EE. Pe. Josué S. Mattos |
| Barreirinho nº120 (Esc. Faz) | 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Barreiro Velho (Esc. Mista) | 1951 a 1955, 1957 a 1960 | EE. Cel Joaquim José |
| Bela Vista (Esc. Mista Faz) | 1952, 1956, 1957 | EE. Cel Joaquim José |
| Benedito São (Esc. Mista Bairro) | 1965 a 1974 | EE. Cel Joaquim José |
| Boa Vista (Esc. Mista Faz) | 1953, 1956 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Cachoeira (Esc. Mista Faz) | 1949 a 1964, 1966 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Cachoeira (Fazenda) | 1984 - 1989 | EE. Pe. Josué S. Mattos |
| Cachoeirinha (Esc. Mista Mun Faz) | 1957 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Campo Belo (EEPGR(E) Bairro) | 1984 a 1988 | EE. Profa. Anésia M. Mattos |
| Campo Belo (Esc. Mista Faz) | 1949 a 56, 63 a 71, 73 a 75 | EE. Cel Joaquim José |
| Campo Novo dos Borges (Esc. Mista) | 1949 a 53, 55 a 58, 60 a 75 | EE. Cel Joaquim José |
| Campo Triste (Esc. Mista Bairro) | 1955 a 1962 | EE. Cel Joaquim José |
| Cantagalo (EEPGR(E) Fazenda) | 1984 a 1986 | EE. Profa. Anésia M. Mattos |
| Cantagalo (Esc. Mista Mun Faz) | 1971 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Capituba (EEPGR(E) Fazenda) | 1984 a 1988 | EE. Profa. Anésia M. Mattos |
| Capituba (Esc. Mista Faz) | 1949 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Casa da Criança (Esc. Mista) | 1949, 1951 e 1952 | EE. Cel Joaquim José |
| Centro Educacional Sesi - 156 | 1967, 68, 70 e 71 | EE. Cel Joaquim José |
| Cerâmica Santa Angela (EEPGR(E)) | 1992 | EE. Profa. Anésia M. Mattos |
| Colônia do Café (EEPGR(E)) Bairro | 1984 a 1988 | EE. Profa. Anésia M. Mattos |
| Conceição (Esc. Mista Mun Bairro) | 1955 a 1963, 1967 | EE. Cel Joaquim José |
| Conserva Cinco (Esc. Mista Bairro) | 1956, 58 a 60, 62 a 75 | EE. Cel Joaquim José |
| Coqueiros (Esc. Mista Mun Faz) | 1957 a 59, 61, 62, 64 a 75 | EE. Cel Joaquim José |
| Córrego Fundo (EEPGR(E) Bairro) | 1981 a 83, 91 e 92 | EE. Profa. Anésia M. Mattos |
| Córrego Fundo (Esc. Mista Bairro) | 1958 a 65 | EE. Antonio dos Santos Cabral |
| Córrego Fundo (Esc. Mista Bairro) | 1949 a 57, 59 a 75 | EE. Cel Joaquim José |
| Córrego Fundo (Fazenda) | 1993 - 1995 | EE. Pe. Josué S. Mattos |
| Emergencia nº122 Escola | 1973, 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Estação Gerivá (Esc. Mista) | 1949, 1951 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Externato Santo Agostinho | 1970, 1972 | EE. Cel Joaquim José |
| Fortaleza (Esc. Mista Faz) | 1951 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Fortaleza (fazenda EEPGR) | 1992 | EE. Profa. Anésia M. Mattos |
| Fortaleza (Fazenda) | 1993 - 1995 | EE. Pe. Josué S. Mattos |
| Gerivá (Fazenda) | 1963 | EE. Pe. Josué S. Mattos |
| Germano Cassiolato (EEPG(A)) Prof. URBANA | 1985 a 1995 | EE. Dr. Teófilo de Andrade |
| Gloria (EEPGR(E)) Bairro | 1984 a 1990 | EE. Profa. Anésia M. Mattos |
| Graminha (Esc. Mista Bairro) | 1949 a 1956, 1958 a 1959 | EE. Cel Joaquim José |

| | | |
|--|------------------------------|-------------------------------|
| Grupo Escolar Anésia M. Mattos | 1969 | EE. Cel Joaquim José |
| Isaura Teixeira Vasconcellos (EEPGR) | 1984 - 1997 | EE. Monsenhor Antonio David |
| Jaguari (Esc. Mun Bairro) | 1949 a 1951 | EE. Cel Joaquim José |
| Jardim da Glória (Esc. Mista) | 1955 a 1959 | EE. Cel Joaquim José |
| Lagoa Formosa (Esc. Mista) | 1949 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Lagoa Formosa I e II (EEPGR(E) Fazenda) | 1984 a 1990 | EE. Profa. Anésia M. Mattos |
| Laje (Esc. Mista Faz) | 1951 a 1964 | EE. Cel Joaquim José |
| Lázaro São (Esc. Mista) | 1964 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Luiz Gama (Esc. Mista Mun) | 1958 | EE. Cel Joaquim José |
| Macuco | 1952, 53, 55, 57 a 75 | EE. Cel Joaquim José |
| Macabeiras (Esc. Mista Chacara) | 1959 a 1961 | EE. Cel Joaquim José |
| Macuco I e II (EEPG Isolada Bairro) | 1981 - 1983 | EE. Pe. Josué S. Mattos |
| Mamonal (EEPGR) Bairro | 1996 - 1997 | EE. Monsenhor Antonio David |
| Mamonal (Esc. Mista Mun Bairro) | 1954 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Mamonal (Fazenda) | 1984 - 1991 | EE. Pe. Josué S. Mattos |
| Manoel do Barreiro (Esc. Mista Faz) | 1949, 51 a 56, 58 a 75 | EE. Cel Joaquim José |
| Matarazzo (Esc. Mista Mun Vila) | 1957 a 1959 | EE. Cel Joaquim José |
| Milans (EEPGR(I) Bairro) | 1981 a 1983 | EE. Profa. Anésia M. Mattos |
| Monte Alegre (Esc. Mista Faz) | 1958 a 1966, 1968 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Morro Alto (Esc. Mista Faz) | 1949 a 1957 | EE. Cel Joaquim José |
| Nossa Senhora de Fatima (EEPGR(I) Bairro) | 1981 a 1983 | EE. Profa. Anésia M. Mattos |
| Nossa Senhora de Fatima (Esc. Mista Mun) | 1970 a 1971 | EE. Antonio dos Santos Cabral |
| Nossa Senhora de Fatima (Esc. Mista Mun) | 1957 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Olaria (EEPGR(E) Bairro) | 1992 | EE. Profa. Anésia M. Mattos |
| Olaria (Esc. Mista Bairro) | 1949 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Olaria (Fazenda Bairro) | 1993 - 1994 | EE. Pe. Josué S. Mattos |
| Paineiras (Esc. Mista Faz) | 1964 a 1967 | EE. Cel Joaquim José |
| Paraíso (Esc. Mista Faz) | 1949, 51 a 55, 57 a 75 | EE. Cel Joaquim José |
| Pauliceia (EEPG Isolada) | 1981 a 1983 e 87 | EE. Pe. Josué S. Mattos |
| Pauliceia (Esc. Mista Bairro) | 1949 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Paulo Pinheiro | 1995 | EE. Monsenhor Antonio David |
| Pedra Branca (EEPGR(I) Bairro) | 1981 a 1983 | EE. Profa. Anésia M. Mattos |
| Pedra Branca (Esc. Mista Bairro) | 1950 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Pedra Grande (Esc. Mista) | 1949 a 1956 | EE. Cel Joaquim José |
| Pedregulho (Esc. Mista Bairro) | 1949 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Pedregulho (Esc. Mista Mun Bairro) | 1954 a 1959 | EE. Antonio dos Santos Cabral |
| Pedro Vaz de Lima (EEPGR Faz São Pedro) | 1989 - 1997 | EE. Monsenhor Antonio David |
| Picadão (Esc. Mista Mun) | 1971 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Picadão (Fazenda) | 1981 a 1991 | EE. Antonio dos Santos Cabral |
| Picadão (Fazenda) | 1993 - 1995 | EE. Pe. Josué S. Mattos |
| Refúgio (Esc. Mista Bairro) | 1956 a 1958 | EE. Cel Joaquim José |
| Ribeirão Bonito (Esc. Mista Faz) | 1958 a 1963, 1965 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Rio Claro (EEPG Bairro) | 1981 a 1983, 91 a 92 | EE. Profa. Anésia M. Mattos |
| Rio Claro (Esc. Mista Bairro) | 1962 | EE. Antonio dos Santos Cabral |
| Rio Claro (Esc. Mista Bairro) | 1949 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Santa Carolina (Esc. Emergencia) | 1967 a 1983 | EE. Antonio dos Santos Cabral |
| Santa Carolina (Esc. Mista Faz) | 1949 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Santa Cecilia (Esc. Mista Faz) | 1949 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Santa Cecilia (Fazenda) | 1984 a 1985 | EE. Pe. Josué S. Mattos |
| Santa Gabriela (Esc. Mista Faz) | 1952 a 1960 | EE. Cel Joaquim José |
| Santa Helena (Esc. Mista Faz) | 1949 a 1966, 68 a 75 | EE. Cel Joaquim José |
| Santa Helena (Fazenda) | 1992 - 1995 | EE. Pe. Josué S. Mattos |
| Santa Helena EEPG(I) Fazenda | 1967 a 1991 | EE. Antonio dos Santos Cabral |
| Santa Ines (Esc. Mista Faz) | 49, 50, 56 a 65, 68, 74 a 75 | EE. Cel Joaquim José |
| Santa Izabel (Esc. Mista Mun Faz) | 1969 a 1971 | EE. Cel Joaquim José |
| Santa Tereza (Esc. Mista Mun Faz) | 1955 a 1965 | EE. Cel Joaquim José |
| Santo Antonio dos Braidos (Esc. Mista Faz) | 1949, 51 a 75 | EE. Cel Joaquim José |
| Santo Antonio dos Milans (Esc. Mista Bairro) | 1949 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |

| | | |
|---|--------------------------|-------------------------------|
| São Francisco (Esc. Mista) Sítio | 1954 a 1983 | EE. Antonio dos Santos Cabral |
| São Geraldo (Esc. Mista Bairro) | 1949 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| São Jeronimo (EEPGR(I) Fazenda) | 1981 a 1983 | EE. Profa. Anésia M. Mattos |
| São Jeronimo (Esc. Mista Faz) | 1949 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| São João Evangelista (Esc. Primaria) | 1967 | EE. Cel Joaquim José |
| São José (Esc. Mista Faz) | 1950 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| São Paulo (Esc. Emergencia nº203) | 1973 a 1991 | EE. Antonio dos Santos Cabral |
| São Paulo (Esc. Mista) | 1949 a 1951, 1953 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| São Pedro (Esc. Emergencia nº117) | 1957 a 1991 | EE. Antonio dos Santos Cabral |
| São Pedro (Esc. Mista Faz) | 1949 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Serra da Paula (Esc. Mista Emergencia) | 1966 | EE. Cel Joaquim José |
| Serra (Fazenda) | 1986 - 1989 | EE. Pe. Josué S. Mattos |
| Serra do Mirante (Esc. Mista) | 1949 - 1955 | EE. Cel Joaquim José |
| Serra Paulista (Esc. Mista Mun) | 1958 a 1965, 1967 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Sete Voltas (Esc. Mista Faz) | 1969 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Sete Voltas (Fazenda) | 1969 a 1989 | EE. Pe. Josué S. Mattos |
| Solange A.G. Femoselli Profa | 1987 a 1996 | EE. Profa. Anésia M. Mattos |
| Sto Antonio Braidos I e II (EEPGR Bairro) | 1981 a 83, 87 a 97 | EE. Profa. Anésia M. Mattos |
| Tavares (Esc. Mista Bairro) | 1950 a 1957 | EE. Cel Joaquim José |
| Tenente Vasconcelos (Esc. Mista) | 1954 a 1975 | EE. Cel Joaquim José |
| Vila Brasil (Esc. Mista) | 1952 a 1961 | EE. Cel Joaquim José |
| Vila Nossa Sra de Fatima (Esc. Mista Mun) | 1976 a 1980 | EE. Virgilio M. Castro |
| Volta Grande (EEPGR(E)) | 1984 a 1989 | EE. Profa. Anésia M. Mattos |
| Volta Grande (Esc. Mista Mun) | 1954 a 59, 1962 a 75 | EE. Cel Joaquim José |

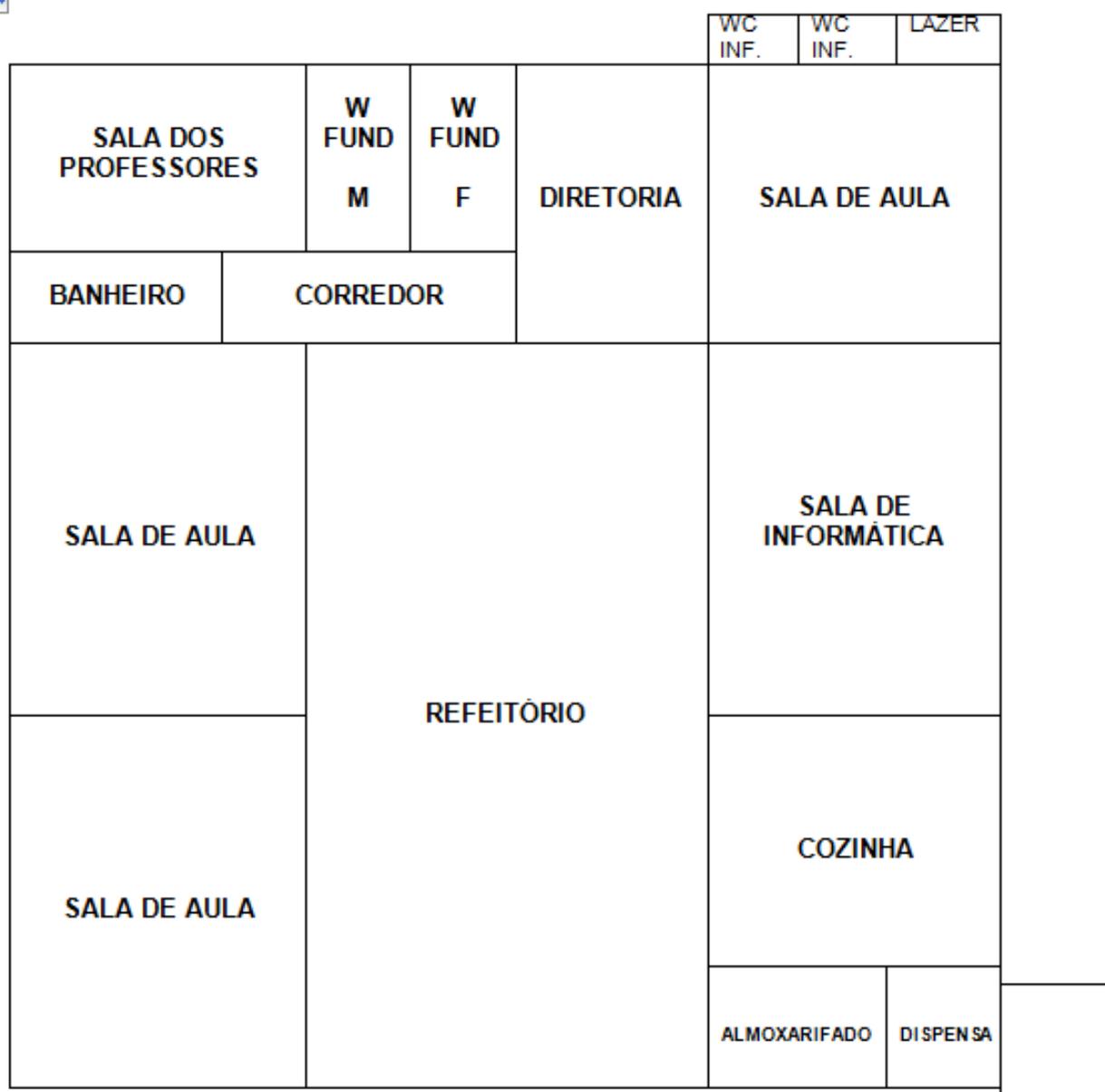
Fonte: Coordenadoria de Ensino do Interior - Diretoria de Ensino da Região de São João da Boa Vista.

ANEXO C- Croqui das EMEBs , escolar rurais existentes atualmente - 2013

| | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|--|----------------------|-----------------------|---------------------------------------|--|----------------------|---|--|----------------------|------------------------------|-----------------------|
| Sala de Aula Período Integral | | Pátio Aberto | | | | | | | | | |
| Sala de Aula 1º ano e 4ª série | | | | | | | | | | | |
| Sala de Aula 3º e 4º ano | | Banheiro Feminino | Banheiro Masculino | Sala dos Professores Secretaria | | Entrada Principal | Sala de Reforço Escolar Diretoria | | Almox arífad 0 | Cozinha e Área de Serviço | Sala de aula Infantil |
| | | | | | | | | | | | |

EMEB “Genoefa Pan Bernardo”

Fonte: Croqui cedido pela direção da EMEB, 2013.



EMEB “Pedro Vaz de Lima”

Fonte: Croqui cedido pela direção da EMEB, 2013.