

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**ANDREA MARGARETE DE ALMEIDA MARRAFON**

**O PROCESSO DE NUCLEAMENTO E FECHAMENTO DAS ESCOLAS  
RURAS NA REGIÃO DE SÃO JOÃO DA BOA VISTA (SP)**

SÃO CARLOS-SP  
2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

**O PROCESSO DE NUCLEAMENTO E FECHAMENTO DAS ESCOLAS  
RURAIS NA REGIÃO DE SÃO JOÃO DA BOA VISTA (SP)**

**Andrea Margarete de Almeida Marrafon**

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

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina dos Santos Bezerra**

**SÃO CARLOS- SP  
2016**

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar  
Processamento Técnico  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M358p      Marrafon, Andrea Margarete de Almeida  
              O processo de nucleamento e fechamento das  
              escolas rurais na região de São João da Boa Vista  
              (SP) / Andrea Margarete de Almeida Marrafon. -- São  
              Carlos : UFSCar, 2016.  
              149 p.

              Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de  
              São Carlos, 2016.

              1. Escolas rurais. 2. Nucleamento. 3.  
              Reestruturação produtiva agrícola. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Andrea Margarete de Almeida Marrafron, realizada em 29/02/2016:

---

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra  
UFSCar

---

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento  
UFSCar

---

Prof. Dr. Flavio Reis dos Santos  
UEG

## RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar o processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista, utilizando-se como municípios-base: Casa Branca, Divinolândia e São José do Rio Pardo. Tal processo consistiu na transformação de escolas em escolas-núcleos ou nucleadoras com a finalidade de tornarem-se receptoras dos alunos de escolas rurais extintas (isoladas e multisseriadas/unidocentes), podendo ter localização em áreas rurais ou urbanas. Levando-se em consideração o contexto histórico, político, socioeconômico e educacional, enfatizando, sobretudo as transformações ocorridas na agricultura no Estado de São Paulo, que resultou na expropriação de milhares de trabalhadores rurais em virtude da mecanização agrícola impulsionada pela expansão dos setores sucroenergético e citrícola, buscou-se discutir e compreender: a serviço de que ou de quem as escolas rurais foram nucleadas? Como se deu e qual a causa do nucleamento e consequente fechamento das escolas rurais? Dessa forma, o estudo apresenta duas categorias consideradas indissociáveis: o modo de produção capitalista e a escolarização da população rural. A análise da primeira categoria foi feita a partir do estudo do referencial teórico marxista, por meio de dados coletados na pesquisa de campo (entrevistas e questionários) e por meio de busca em sites de dados estatísticos sobre a economia, agricultura, trabalho e demografia. Já o estudo sobre a escolarização da população rural deu-se mediante resgate histórico sobre o nucleamento das escolas rurais, bem como, sobre a escolarização da população rural a partir da década de 1960, envolvendo as legislações educacionais que regulamentaram o processo, bem como as transformações ocorridas no meio rural. Foi feito também, um levantamento das escolas rurais existentes a partir da década de 1970 e a condição das escolas rurais nos três municípios elencados para o estudo, para isso, além das pesquisas documentais das escolas rurais extintas junto às escolas estaduais arquivadoras, foram direcionados questionários para os gestores das Secretarias Municipais de Educação de Casa Branca, Divinolândia e São José do Rio Pardo, das escolas rurais ativas, além de entrevistas com pais de alunos das escolas rurais. Diante das informações coletadas e com base no referencial teórico estudado aprimorou-se a discussão sobre o processo que resultou no fechamento de 390 escolas rurais (1970 a 2014) o qual teve como pano de fundo a reestruturação produtiva agrícola, considerando-se então, que o nucleamento e o consequente fechamento das escolas rurais serviram ao capital e esteve distante de servir aos interesses dos trabalhadores rurais.

Palavras-chaves: Escolas Rurais, Nucleamento, Reestruturação Produtiva Agrícola.

## **ABSTRACT**

The study aimed to analyze the process of nucleamento and closing of rural schools in the region of São João da Boa Vista, using as base municipalities: Casa Branca, Divinolândia and Sao Jose do Rio Pardo. This process was the transformation of schools into centers-schools or nucleation in order to become recipients of the students of extinct rural schools (multigrade isolated and / unidocentes) and may be located in rural or urban areas. Taking into consideration the historical context, political, socioeconomic and educational, emphasizing above all the transformations in agriculture in the State of São Paulo, which resulted in the expropriation of thousands of rural workers because of agricultural mechanization driven by the expansion of sugarcane sectors and citrus, sought to discuss and understand: the service that or those rural schools were nucleated? How did and what the cause of nucleamento and consequent closure of rural schools? Thus, the study has two categories considered inseparable: the capitalist mode of production and the education of the rural population. The analysis of the first category was made from the study of Marxist theoretical framework, through data collected in the field research (interviews and questionnaires) and by searching statistical data sites on the economy, agriculture, labor and demographics. But the study on the education of the rural population was given by historical rescue about nucleamento of rural schools and on the education of the rural population from the 1960s, involving the educational laws that regulate the process and the changes occurred in rural areas. Was also made a survey of existing rural schools from the 1970s and the condition of rural schools in the three cities listed in the study for that, in addition to the documentary research of extinct rural schools with the state arquivadoras schools, questionnaires were targeted for managers of municipal departments of Education White House, Divinolândia and São José do Rio Pardo, the active rural schools, as well as interviews with parents of students in rural schools. On the information collected and based on the theoretical study has improved to discussion of the process that resulted in the closure of 390 rural schools (1970-2014) which had as its backdrop the agricultural productive restructuring, considering then that the nucleamento and the consequent closure of rural schools served the capital and was far from serving the interests of rural workers.

Keywords: Rural Schools, Nucleamento, Restructuring Agricultural Production.

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Armando (*in memoriam*) e Lourdes, meus maiores incentivadores.

Aos meus filhos Vitor e Vinícius e ao meu companheiro Régis pela paciência e compreensão.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente gostaria de agradecer ao Instituto Federal Sul de Minas-Campus Poços de Caldas por possibilitar meu afastamento do trabalho e dedicar-me ao tão pretendido mestrado. Agradeço também, a todos que de alguma maneira contribuíram para que este trabalho fosse desenvolvido.

À professora Dr<sup>a</sup> Maria Cristina dos Santos Bezerra, pelas orientações sempre incentivadoras e assertivas. Às pessoas que integram o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação no Campo (GEPEC) que tanto contribuíram nas discussões e nos momentos de orientação, em especial aos Professores Luiz Bezerra Neto, Marcos Cassin e Flávio Reis dos Santos que por meio das discussões e debates me motivaram a estudar cada vez mais.

Aos professores Flávio Reis dos Santos e Manoel Nelito Matheus Nascimento pelas valiosas contribuições durante a qualificação e a todos os docentes e colegas do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCAR) pelas trocas de experiências e momentos de descontração.

Um agradecimento especial aos queridos colegas de trabalho do IFSULDEMINAS que tanto me incentivaram, em especial, à amiga e companheira de luta Josi Carvalho que tanto me ajudou nesta empreitada intelectual.

À Orlanda Maria Grespan de Faria, historiadora dedicada e competente que tanto me auxiliou durante a pesquisa; às diretoras das escolas municipais de Divinolândia: Marinês, Mara, Ana Paula e Luciana, pela ajuda. À Silvelena Bento pela disponibilidade e dedicação em me ajudar nas informações junto à Secretaria de Educação.

À Renata Dalbon coordenadora das escolas do campo de São José do Rio Pardo que pacientemente me levou a cada escola, aos alunos, aos professores e demais servidores das escolas rurais do município que me receberam tão carinhosamente.

Por fim, ao prestativo Luís Renato Thadeu Lima, diretor de cultura de Casa Branca que me acolheu e me auxiliou durante a pesquisa no município.

A todos, meus sinceros agradecimentos.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Taxa de Urbanização no Brasil e Região Sudeste (1950 a 1980) .....	17
Gráfico 2	Produção de Cana-de-Açúcar no Estado de São Paulo (1990 a 2010) .....	25
Gráfico 3	Dados Comparativos da Produção do Cinturão Citrícola no Brasil com o Estado da Flórida (EUA) 1995 a 2010.....	31
Gráfico 4	Total de escolas no campo das redes municipais e estaduais - Estado de São Paulo (2009) .....	57
Gráfico 5	Taxa de urbanização na Região de São João da Boa Vista (SP) .....	64
Gráfico 6	População urbana e rural do município de Casa Branca (SP) (1990 a 2010)	77
Gráfico 7	Quatro Principais Culturas Agrícolas do Município de Casa Branca (SP) ..	77
Gráfico 8	Quantitativo de Escolas rurais – Casa Branca (1970 a 2010) .....	81
Gráfico 9	Setores Participantes do PIB Municipal - Casa Branca .....	90
Gráfico 10	Taxa de Urbanização do Município de Divinolândia (1980 a 2010) .....	94
Gráfico 11	Quantitativo de Escolas Rurais de Divinolândia (1970 a 2010) .....	96
Gráfico 12	Unidades Escolares Rurais Públicas dos Municípios da Região de São João da Boa Vista (SP) .....	110
Gráfico 13	Percentual de Alunos até 14 anos Moradores de Áreas Rurais que Estudam em Escolas Urbanas ou Rurais da Região de São João da Boa Vista (SP) ..	128

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Área de Produção de Cana-de-Açúcar nos Escritórios de Desenvolvimento Rural (EDRs) Paulistas .....	27
Imagem 2	Nucleamento das Escolas Rurais .....	44
Imagem 3	Foto do Corte de Eucalipto no Assentamento do Cocais .....	78
Imagem 4	Foto da Antiga Escola Rural do Assentamento do Cocais .....	79
Imagem 5	Produção Agrícola de Casa Branca (SP) (1990 a 2010) .....	91
Imagem 6	Produção Agrícola de Divinolândia (SP) (1990 a 2010) .....	95
Imagem 7	Localização da Escola Nucleadora Urbana “Euclides da Cunha” .....	103
Imagem 8	Panorama das Escolas Rurais de São José do Rio Pardo (SP) .....	110

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Área de Produção de Cana-de-açúcar por Escritórios de Desenvolvimento Rural (EDRs) paulistas .....	26
Mapa 2	Microrregiões produtoras de laranja no Estado de São Paulo e localização das indústrias de suco concentrado .....	31
Mapa 3	Quantitativo de Escolas Rurais: região de São João da Boa Vista (1970 e 2014) .....	61
Mapa 4	Áreas de abrangência das Diretorias de Ensino no Estado de São Paulo .....	63
Mapa 5	Setor Sucroenergético na Região de São João da Boa Vista: localização das usinas de cana-de-açúcar.....	65
Mapa 6	Localização e caracterização dos municípios-base: Casa Branca, Divinolândia e São José do Rio Pardo – São Paulo.....	74
Mapa 7	Localização das Escolas Rurais extintas e escolas urbanas de Casa Branca e Itobi que atendem alunos de áreas rurais.....	88
Mapa 8	Cenário da Educação Rural no município de Divinolândia .....	98

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quantitativo de escolas rurais ativas, extintas e locais de arquivamento dos documentos .....	62
Quadro 2	Relação de unidades escolares extintas de Casa Branca.....	82
Quadro 3	Fluxo e rotas do transporte público escolar de Casa Branca.....	84
Quadro 4	Fluxo e rotas do transporte público escolar de Casa Branca - Distrito de Venda Branca.....	86
Quadro 5	Fluxo e rotas do transporte público escolar de Casa Branca - Distrito de Lagoa Branca.....	87
Quadro 6	Relação de unidades escolares rurais extintas – Divinolândia.....	96

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Urbanização, população geral e rural da Região de São João da Boa Vista...	66
Tabela 2	Dados comparativos do rendimento médio em empregos formais no município de Divinolândia.....	105
Tabela 3	Empregos formais na indústria e população rural de São José do Rio Pardo (1991 e 2010) .....	108
Tabela 4	Região de São João da Boa Vista e as 03 principais culturas agrícolas.....	122

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>CAPÍTULO 1</b>	18
<b>DINÂMICA PRODUTIVA AGRÍCOLA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR RURAL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, POLÍTICA E ECONÔMICA</b>	18
1.1 - Dinâmica Produtiva Agrícola do Brasil: Da “Modernização Conservadora” ao Neoliberalismo no Campo .....	18
1.1.1 Os Movimentos Sociais e o Processo de Redemocratização do Brasil .....	24
1.1.2 Reestruturação Produtiva Agrícola no Estado de São Paulo: Algumas Considerações .....	27
1.2 Educação Escolar Pública Rural .....	38
<b>CAPÍTULO 2</b>	47
<b>O PROCESSO DE NUCLEAMENTO E FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS</b>	47
2.1 Nucleamento das Escolas Rurais: Primeiras Aproximações .....	47
2.2 Nucleamento das Escolas Rurais e a Lei 5.692/1971: Primeiros Passos para a Municipalização do Ensino .....	49
2.2.2 Marcos Regulatórios para a Descentralização do Ensino Fundamental.....	54
2.2.3 Municipalização do Ensino Fundamental e o Nucleamento das Escolas Rurais no Estado de São Paulo .....	56
<b>CAPÍTULO 3</b>	64
<b>NUCLEAMENTO E FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS NA REGIÃO DE SÃO JOÃO DA BOA VISTA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO ESTUDO DOS MUNICÍPIOS DE CASA BRANCA, DIVINOLÂNDIA E SÃO JOSÉ DO RIO PARDO (SP)</b>	64
3.1 Caracterização da Região de São João da Boa Vista (SP).....	67
3.1.1 Municípios que Integram a Regional de Ensino de São João da Boa Vista: Breve Caracterização .....	71
3.2 A Escolarização da População Rural e Dinâmica Produtiva Agrícola: Abordagem dos Municípios de Casa Branca, Divinolândia e São José do Rio Pardo. ....	77
3.2.1 Casa Branca: Contexto Histórico, Político e Econômico .....	78
3.3 Divinolândia: Contexto Histórico, Político e Econômico .....	97
3.3.1 O Município e seu Meio Rural .....	97
3.3.2 Reorganização da Educação Rural em Divinolândia .....	99
3.4 São José do Rio Pardo: Contexto Histórico, Político e Econômico .....	111
3.4.2 A Reorganização da Educação Rural em São José do Rio Pardo (SP) .....	113
3.5 Análise e Discussão sobre o Processo de Nucleamento e Fechamento das Escolas Rurais em Casa Branca, Divinolândia e São José do Rio Pardo .....	122
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	135
<b>REFERÊNCIAS</b>	138

## INTRODUÇÃO

O processo de nucleamento consistiu na transformação de escolas em escolas-núcleos ou nucleadoras com a finalidade de tornarem-se receptoras dos alunos de escolas rurais extintas (isoladas e multisseriadas/unidocentes), podendo ter localização em áreas rurais ou urbanas. Essa reorganização teve início a partir do processo de descentralização do ensino, empreendido no Estado de São Paulo a partir da década de 1980.

O interesse por pesquisar tal processo que resultou no fechamento de centenas de escolas rurais na região de São João da Boa Vista, espalhando-se pelo país, surgiu da necessidade de saber como a escola rural é concebida a partir do que experienciei quando criança. Com sete anos fui matriculada na Escola Mista do Bairro Campo Redondo, área rural de Divinolândia, onde estudei até a 3ª série do Ensino Primário, hoje Ensino Fundamental. Era um prédio com duas salas de aula, tinha funcionamento matutino e eram ofertadas de 1ª à 4ª série, divididas em duas turmas multisseriadas sob a regência de dois professores.

Frequentei a escola de 1981 a 1983, cursando até a 3ª série. Em 1984 não pude prosseguir meus estudos ali, pois a 4ª série foi fechada e os alunos transferidos para a Escola Rural do Bairro Três Barras, hoje a escola nucleadora rural a EMEB José Álvares Canha. Nesta escola cursei a 4ª série, pois no ano seguinte (1985), o transporte escolar foi suspenso e restou-me enfrentar 6 a 7 km diariamente para ir à escola.

Meu irmão e eu suportamos a rotina por dois meses e vencidos pelo cansaço e desgaste físico, meus pais decidiram que não íamos continuar estudando naquele ano, e abandonamos a escola. Ficamos desapontados e tristes por ter que deixar a escola, mas não restou alternativa. Paralelamente ao problema de acesso à escola, meu pai já amargando prejuízos no plantio de batatas, optou em dedicar-se a outras coisas não ligadas à lavoura.

Em 1986 nos mudamos para a cidade de Divinolândia, deixando para trás, nossa pequena propriedade rural, que foi vendida anos depois. Meu pai tornou-se caminhoneiro e prosseguimos nossos estudos em escolas urbanas. Estudamos até o fim do Ensino Fundamental na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau (EEPSG) Euclides da Cunha, coincidentemente hoje, uma escola nucleadora urbana do município. A partir do Ensino Médio, seguimos caminhos diferentes, eu fiz Magistério e meu irmão o antigo colegial, hoje Ensino Médio.

O desejo de pesquisar sobre as escolas rurais ressurgiu em 2009, momento em que tive contato com professores que atuavam em escolas rurais do Estado do Pará. Essas professoras eram alunas do curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado pelo Instituto Federal do Pará (IFPA), campus Conceição do Araguaia. Ministrei quatro disciplinas no curso, tanto no Tempo Acadêmico (TA), quanto no Tempo Comunidade (TC), e paralelamente fiz especialização em Educação do Campo pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Ingressei na Especialização em Educação do Campo, sobretudo, por sentir a necessidade de compreender a metodologia contida na Pedagogia da Alternância que naquele momento, significou um desafio profissional para mim. Por razões pessoais em 2012 pedi minha redistribuição para o Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS) e em 2013 mudei-me para Poços de Caldas. Neste período comecei a pesquisar cursos de Mestrado na área da Educação do Campo, encontrei o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Campo (GEPEC), na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e ao participar de uma reunião, decidi prestar o processo seletivo e ingressei em 2014.

Hoje minha concepção de educação mudou, principalmente, se tratando da Educação do Campo. Tal aprendizagem não foi fácil, uma vez que a base que eu dispunha de educação rural estava centrada no multiculturalismo, movimento forte no Estado do Pará. Porém, o que vivenciei lá foi fundamental para compreender nosso papel enquanto educadores, respeitando as especificidades de cada lugar, mas com o compromisso de lutar por uma educação igualitária.

Esse relato pessoal pode até parecer dramático, mas foi a partir dessa experiência que nasceu minha motivação para desenvolver um estudo com a finalidade central de entender o que aconteceu com a educação rural a partir dos anos 1970, e como a dinâmica produtiva agrícola se relaciona com o contexto da escolarização rural.

Pensar a escola rural e a produção agrícola no Estado de São Paulo é encarar fatores que não podem ser negligenciados no estudo: como o aumento da taxa de urbanização (migração campo-cidade); a mudança na dinâmica produtiva agrícola e as políticas públicas para a educação. Num cenário marcado pelo esvaziamento das áreas rurais em decorrência da mudança produtiva agrícola, encontra-se o processo de nucleamento que regulamentado pelo Estado levou ao fechamento de centenas de escolas rurais.

Dessa forma, o estudo buscou compreender as contradições apresentadas nesse processo, abordando o contexto histórico, político, socioeconômico e educacional,



ênfatizando, sobretudo, as transformações ocorridas na agricultura no Estado de São Paulo, que resultou na expropriação de milhares de trabalhadores rurais em virtude da mecanização agrícola impulsionada pela expansão dos setores sucroenergético e citrícola, buscou-se discutir e compreender: a serviço de que ou de quem as escolas rurais foram nucleadas? Como se deu e qual a causa do nucleamento e conseqüente fechamento das escolas rurais?

Norteador-se pelas questões propostas, a pesquisa teve como ponto de partida além do estudo teórico, a pesquisa documental. Assim, a partir do segundo semestre de 2014, de posse do relatório de unidades escolares extintas disponibilizado pela Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista, iniciei o levantamento de dados nas escolas recipidentárias (arquivadoras dos documentos das escolas rurais extintas). Essa apuração inicial tinha como objetivo agendar as visitas para inventariar as fontes documentais existentes.

As visitas foram agendadas para 2015, no entanto, ao fazer os três primeiros levantamentos de fontes documentais em Divinolândia (23/01/2015), São João da Boa Vista (22/02/2015) e em Águas da Prata (03/03/2015) foram identificadas lacunas, principalmente, relativas à falta de seqüência dos livros de matrículas, nos termos de visita e exames finais.

Diante deste entrave, servidores das escolas justificaram que, com o processo de municipalização intensificado em 1998, os arquivos chegaram incompletos e danificados nas escolas arquivadoras.

Utilizando-se das informações disponíveis por meio da pesquisa de campo e do estudo do referencial teórico marxista, esta pesquisa teve como objetivo compreender o processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista, utilizando-se como municípios-base: Casa Branca, Divinolândia e São José do Rio Pardo. Partindo do pressuposto marxista de que a educação e, portanto, o ensino é determinado em última instância pelo modo de produção da vida material, ou seja, pela forma como os homens produzem sua vida material, escolarização rural vinculada à dinâmica produtiva agrícola, constituem as categorias bases deste estudo.

Compreender e relacionar as duas categorias, a fim de compreender como se deu o processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais não é tarefa simples. Para tanto, o estudo divide-se em três capítulos.

O capítulo 1 aborda as duas categorias centrais do estudo: a reestruturação produtiva agrícola e a educação escolar rural. Por isso, retoma pontos essenciais para a compreensão da dinâmica produtiva agrícola do Brasil e do Estado de São Paulo associada à

educação escolar rural. Aborda-se sucintamente a chamada modernização conservadora<sup>1</sup> e o neoliberalismo no campo. Em relação, à dinâmica produtiva agrícola no Estado de São Paulo, dá-se destaque aos setores sucroenergético e citrícola que ocupam grande parte do território da região de São João da Boa Vista. Arelada à reestruturação produtiva agrícola neste mesmo capítulo, é feita uma contextualização histórica sobre a educação escolar rural a partir da década de 1960 e sobre o papel dos movimentos sociais, especificamente, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) no processo de redemocratização do país.

Já no capítulo 2 se discute o nucleamento das escolas rurais, que no Brasil teve como referência o modelo norte-americano. O nucleamento consistiu basicamente, na criação de escolas nucleadoras, podendo ser localizadas em áreas rurais ou urbanas, com a finalidade de tornarem-se receptoras dos alunos das escolas rurais extintas. Neste momento do estudo, discute-se também, o fechamento das escolas rurais, fato indissociável ao nucleamento, uma vez que o processo tem por base fechar escolas rurais (unidocentes e isoladas) e direcionar os alunos para escolas nucleadoras. Para reorganizar as escolas rurais, houve as políticas educacionais que levaram à municipalização do ensino, fator que contribuiu para o processo de nucleamento. Especificamente no Estado de São Paulo, o nucleamento das unidades escolares rurais teve sua regulamentação a partir do fim dos anos 1980 por meio do Decreto Estadual 29.499, de 1989.

Por fim o 3º e último capítulo dedica-se à caracterização do espaço da pesquisa, a região de São João da Boa Vista com ênfase nos três municípios-base da pesquisa; Casa Branca, Divinolândia e São José do Rio Pardo, bem como apresenta e discute-se o processo de nucleamento das escolas rurais, utilizando informações e dados coletados por meio de entrevistas e pesquisas *in loco*. Na seleção dos municípios foram tomadas como base as particularidades de cada um: Casa Branca, por não ter mais escolas rurais; Divinolândia por apresentar uma das menores taxas de urbanização da regional; e, São José do Rio Pardo por possuir 6 escolas rurais, ou seja, o maior quantitativo.

Neste momento, traz-se informações sobre o quantitativo de escolas rurais desativadas, de escolas rurais existentes, dados e quadros que demonstram o fluxo e o quantitativo de alunos de áreas rurais que utilizam o transporte público escolar, além de

---

<sup>1</sup> Marcada no Brasil pela preservação, ao longo dos séculos, de uma estrutura fundiária que deitou raízes, predominantemente, nas médias e grandes unidades de exploração agrícolas. Assim, a estrutura fundiária nacional enraizou-se predominantemente em unidades de explorações agrícolas que se modernizaram seguindo o caminho da via prussiana, isto é, transformando as unidades de exploração agrícola em capitalistas sem que houvesse o fracionamento da estrutura fundiária nacional (PIRES; RAMOS, 2009, p. 421).

abordar a infraestrutura das escolas, bem como a opinião de alguns pais de alunos a respeito das escolas rurais. Aliados aos dados e informações coletadas são discutidas as contradições imersas no processo que resultou na desativação de 93% das escolas rurais da Região de São João da Boa Vista.

## **CAPÍTULO 1**

# **DINÂMICA PRODUTIVA AGRÍCOLA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR RURAL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, POLÍTICA E ECONÔMICA**

No intuito de situar a escola rural e, sobretudo, a escolarização da população rural a partir da década de 1970, torna-se essencial compreender o contexto histórico, político e socioeconômico pelo qual o Brasil viveu ao longo de quatro décadas. Nesse sentido, cabe destacar dois momentos fundamentais para entender o processo pelo qual passaram as escolas rurais, são eles: o Estado Militar (1964-1985) e a intensificação do neoliberalismo que modificou o modo de produção agrícola.

Portanto, resgatam-se as mudanças ocorridas na dinâmica produtiva rural, em especial, a agrícola a partir da década de 1970, chamada de modernização conservadora até o neoliberalismo no campo, já em meados dos anos 1990. Ao longo desse período, a escola rural, principalmente, no Estado de São Paulo sofreu com o descaso, abandono e com propostas que regulamentaram o seu fechamento, levando-as à beira da extinção.

### **1.1 Dinâmica Produtiva Agrícola do Brasil: Da “Modernização Conservadora” ao Neoliberalismo no Campo**

O golpe de Estado de 1964 que depôs o presidente João Goulart constituiu-se numa ditadura por se tratar de um regime baseado na repressão, caracterizada pelo elevado grau de autoritarismo e violência a tudo e a todos considerados suspeitos de práticas ou mesmo ideias subversivas (CUNHA; GÓES, 1985, p. 36).

Em meio às práticas repressivas, contraditoriamente, o governo tinha entre os seus ideais elevar o país à condição de potência mundial. Mais especificamente na gestão do governo de Emílio Médici (1969-1974), o país vivia a euforia do chamado “boom econômico” com a produção e as exportações aumentando constantemente (SKIDMORE, 1988).

Contudo, o rápido e progressivo crescimento econômico tornou-se de um requisito para a:

[...] construção de um Estado militarmente forte, e que não estava em jogo o atendimento às necessidades básicas da população, que, em resumidas contas, consistia num epifenômeno, num subproduto do crescimento; daí o empenho dos condutores do regime com o desenvolvimento das forças

produtivas, enquadradas no marco de relações capitalistas de produção e com vigorosa intervenção estatal (NETTO, 2014, p. 147).

Construiu-se um “modelo econômico” com forte investimento do Estado em setores não lucrativos ou de baixa lucratividade inicial, mas imprescindíveis ao crescimento como: estradas, energia, siderurgia e telecomunicações, que viriam a garantir a alta lucratividade para o grande capital, assim como a maior abertura possível do país ao capital estrangeiro, resultando numa desnacionalização da economia (NETTO, 2014, p. 147).

Dessa maneira, ao ampliar os horizontes de sua atuação econômica, o Estado militar revelava, ao mesmo tempo, o elevado grau de autonomia com que agia, bem como o seu nítido caráter burguês, uma vez que sua política econômica visou conter o trabalho e acelerar a acumulação de capital (GERMANO, 2011, p. 72).

O meio rural também presenciou o forte crescimento do capital, principalmente, do capital estrangeiro. Dados do censo realizado em 1972 demonstraram que dos imóveis rurais recenseados com área superior a dez mil hectares, 33% pertenciam a pessoas jurídicas estrangeiras<sup>2</sup> e dois anos após (1974) de 20% a 30% do total de investimentos e reinvestimentos estrangeiros no Brasil destinavam-se à agroindústria. É neste período que as relações capitalistas dominam a realidade agrária, agrícola e agropecuária sem destruir as formas pré-capitalistas das grandes propriedades fundiárias, ao contrário, terminaram por subordiná-las à sua dinâmica; esse processo de refuncionalização do latifúndio levou os especialistas a denominarem de “modernização conservadora”, posto que conservou o monopólio oligárquico da terra (NETTO, 2014, p. 149).

Corroborando com Netto (2014), Chiovetti (1999, p. 151) expõe que:

Com a instalação da ditadura militar em 1964, o Estado passou a implementar, de forma articulada com sua política econômica geral, medidas voltadas para o desenvolvimento e a expansão do capitalismo no campo. Uma dessas medidas foi o incentivo à concentração e centralização do capital na agroindústria canavieira de Pernambuco e São Paulo.

Na formação de políticas agrícolas na fase da modernização conservadora, observa-se, de um lado, um declínio relativo da influência das redes de produtos; e do outro lado, a emergência e o fortalecimento de uma rede abrangente de políticas voltadas para a parcela da agricultura em rápida modernização, no contexto da operação de complexos agroindustriais (MUELLER, 2010, p. 15).

---

<sup>2</sup> Esses imóveis rurais tinham localização especialmente nos Estados do Amapá, Mato Grosso, Pará e Roraima.

Essa reformulação da agricultura teve como característica a maior aplicação de insumos químicos, o aumento do uso da força mecânica, dentre outros. Concomitantemente às alterações promovidas na base técnica da agricultura, ocorreu o processo de fusão e integração dos interesses dos capitais intersetoriais. Como resultado desse processo, a agricultura foi dominada, nos seus dois extremos, por setores industriais de corte oligopólico “a indústria para a agricultura” (fornecedora de bens de produção e insumos) e a “indústria da agricultura” (processadora de matérias-primas agrícolas). Dessa forma, a agricultura passou a depender mais dos meios de produção e insumos gerados pela indústria especializada e menos de recursos naturais (TARTAGLIA; OLIVEIRA, 1988, p. 63).

Essas modificações baseadas, sobretudo, nos investimentos voltados para a produção agrícola, não se estenderam aos pequenos proprietários rurais e favoreceram fundamentalmente às grandes propriedades. Com um crescimento anual de 4% entre 1965 e 1980, processou-se a industrialização capitalista na agricultura e o governo estimulava as culturas de exportação como o café, algodão, soja e cana-de-açúcar em detrimento da produção de alimentos para o consumo interno.

Com isso, os pequenos proprietários de terra e a agricultura familiar sofreram e foram fortemente penalizados, pois a expansão dos grandes estabelecimentos rurais capitalistas levou a expropriação de milhares deles, que conseqüentemente migraram ou se transformaram em trabalhadores temporários e volantes, os conhecidos boias-frias. O resultado foi que em 1975, havia mais de três milhões de trabalhadores em regime temporário, sazonal ou contínuo (NETTO, 2014, p. 150).

Destacando as contradições dessa “evolução e modernização na produção agrícola”, é fundamental compreender que essas transformações ocorreram de forma heterogênea, pois as políticas de desenvolvimento rural, inspiradas na “modernização da agricultura”, esconderam desigualdades e privilégios e provocaram resultados sociais que ameaçavam a capacidade de sobrevivência das cidades e, portanto, o futuro da própria sociedade (BALSAN, 2006, p. 125).

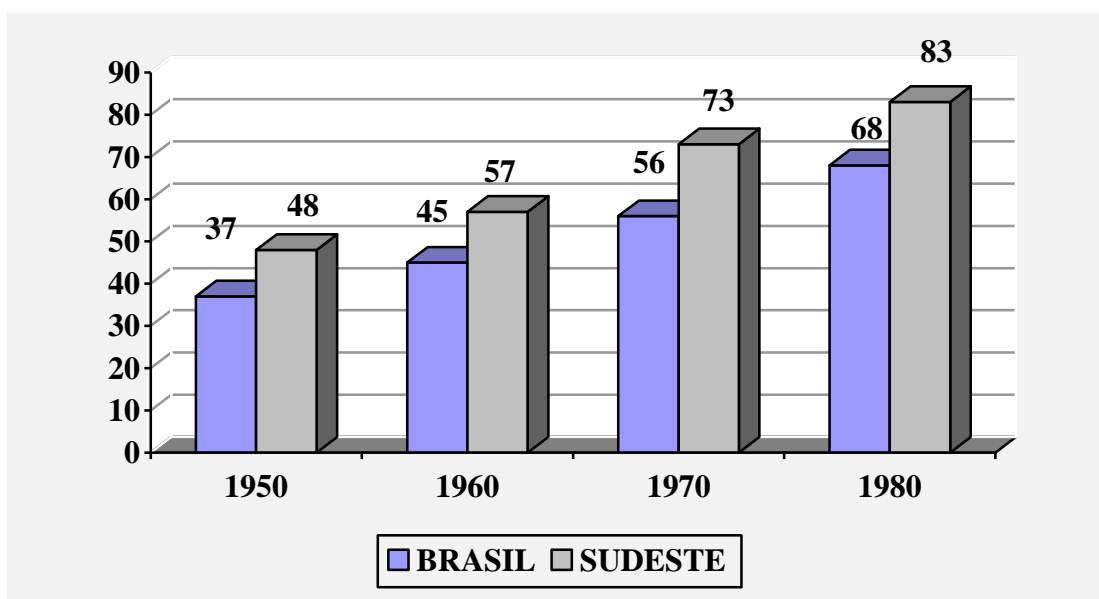
Retomando a questão dos postos de trabalho no campo, alterado por meio da mudança na dinâmica produtiva agrícola adotada, Martine (1987, p. 10) salienta que:

[...] o custo social das mudanças ocorridas agudiza o questionamento das suas vantagens econômicas. Sem dúvida a produção e a produtividade aumentaram, mas não no ritmo esperado. A agroindústria se expandiu rapidamente, mas a produção per capita de alimentos básicos é menor do que no início da modernização. O número de postos de trabalho no campo aparentemente aumentou, mas grande parte deles são de natureza instável e

mal remunerados. Dessa forma, o campo se industrializou, se eletrificou e se urbanizou parcialmente e o êxodo rural também se multiplicou, levando ao inchaço das cidades.

Esse fenômeno evidenciado na migração campo-cidade é expresso nos dados do IBGE, apontados no Gráfico 1 que traz a taxa de urbanização entre as décadas de 1950 a 1980, tendo como referência o Brasil e a Região Sudeste.

**Gráfico 1 Taxa de Urbanização Brasil e Região Sudeste (1950 a 1980)**



**Fonte:** Elaborado pela autora com dados do IBGE (Série Estatística- 2015)

A região mais industrializada do Brasil possuía uma taxa de urbanização superior a do restante do país, determinada pelas “alterações no modo de produzir e organizar a produção agrícola” que “provocou uma reorganização do espaço geográfico, adequando-o às novas condições de produção determinadas, em geral, pelos interesses do Estado e dos grupos econômicos capitalistas” (BALSAN, 2006, p. 130).

Nesse contexto de reorganização e alteração da dinâmica produtiva agrícola, é preciso destacar que na década de 1970 o Brasil sofreu com a crise energética mundial provocada pelo choque do petróleo<sup>3</sup> o que elevou o preço do produto. Por ser altamente dependente de sua importação o país teve sua economia abalada. Isso pôs em perigo a estratégia de crescimento, denominada de milagre econômico, pois subitamente duplicou a

<sup>3</sup> Na década de 1970, os principais países produtores do Oriente Médio, como Arábia Saudita, Irã, Iraque e Kuwait começam a regular as exportações do óleo às nações consumidoras, elevando o custo do produto impactando na economia das nações importadoras, incluindo o Brasil (IPEA, 2010).

conta de petróleo do Brasil, ameaçando cortes as importações necessárias para a indústria. Em 1974 o Brasil sobreviveu à crise de sua balança de pagamentos usando suas reservas cambiais e duplicando a dívida externa (SKIDMORE, 1988, p. 303).

Com a nova crise, e diante das dificuldades com a balança de pagamento, o Governo adotou a estratégia de investir na produção do álcool como combustível alternativo à gasolina, lançando então o Programa Nacional do Álcool – Proálcool (NASCIMENTO, C. G 2009, p. 113).

O Proálcool como política governamental foi estabelecido em 14 de novembro de 1975 por meio do decreto 76.593, momento em que o país passou a ampliar a produção da matéria-prima e a converter carros a gasolina em veículos alimentados pelo combustível vegetal. Esse processo levou a uma “mudança no perfil da agricultura em muitos estados brasileiros, na medida em que muitas lavouras foram sendo obrigadas a dar espaços cada vez maiores para as plantações de cana-de-açúcar a fim de abastecer as indústrias” (CHIOVETTI, 1999, p. 152).

Quanto à questão agrária, ao longo dos 21 anos de Ditadura Militar pode-se dizer que foi um momento de transição e contradição e com o fim do regime militar, abre-se uma temporada de oxigenação às forças sociais submetidas a duas décadas de domínio autoritário da modernização conservadora da agricultura. Durante o regime militar, o debate da “questão agrária” não teve espaço para se exercitar, nem teórica nem politicamente (DELGADO, 2005, p. 61).

Os anos finais da gestão do Governo Militar (1979-1985), sob a presidência de João Baptista de Oliveira Figueiredo foram marcados pelo fracasso do “milagre econômico”, uma vez que o país encontrava-se mergulhado numa forte recessão. Uma das evidências desta crise econômica era o alto índice de desemprego da população economicamente ativa, que superou os 30 % no ano de 1981.

Em 1984 acontecem as eleições diretas para governadores, sendo um marco para o processo de redemocratização do país. Em 1985, Tancredo Neves e José Sarney são à presidência do Brasil ainda via eleições indiretas, por meio do Colégio Eleitoral.

Após a eleição, Tancredo Neves morre e José Sarney, seu vice, assume a presidência da república. O novo governo tinha desafios em várias áreas, principalmente no âmbito socioeconômico, pois no fim da década de 1980, o país passou por uma séria recessão,

---



advindo da estagnação do modelo econômico implantado pelos militares (SILVA, 2007, p. 38).

A herança do período ditatorial resultou no aprofundamento da crise econômica, manifestada pela aceleração inflacionária, no fracasso de estabilização, na crise financeira do Estado. Dessa forma, a capacidade e a disposição de intervenção do governo por meio de políticas públicas foram progressivamente minadas, tanto operacionalmente como ideologicamente, de modo que a política agrícola posta em prática na década de 1980 foi inviabilizada quase integralmente no final do período (DELGADO, 2009, p. 18).

No início dos anos 1990, ocorreu o processo de abertura da economia brasileira. As mudanças que ocorreram a partir de então, foram balizadas por duas condicionantes: limitação dos gastos governamentais e maior exposição da agricultura brasileira ao comércio internacional. As reformas no comércio exterior foram feitas no sentido de uma maior liberalização do mercado agrícola brasileiro (IPEA, 2004, p. 16).

Esses processos de cunho neoliberal já estavam presentes nos governos de João Batista Figueiredo (1979-1985) e de José Sarney (1985-1990). Contudo, foi na gestão de Fernando Collor de Melo (1990-1992), que se considera a implantação do projeto neoliberal no Brasil, como elemento condutor da ação governamental em todas as suas esferas (MACIEL, 2011, p. 98).

Ricardo Antunes (2005) ao analisar a condução do governo Collor no plano político-econômico expõe que suas propostas encontravam-se integradas com o ideário neoliberal, a começar pela privatização do Estado, além de que os procedimentos adotados para a obtenção deste objetivo seguiam o essencial do receituário do FMI (Fundo Monetário Internacional), a destacar: o enxugamento da liquidez, o quadro recessivo decorrente, a redução do déficit público, a modernização (privatista) do Estado, o estímulo às exportações e, é claro, a prática do arrocho salarial, elementos representativos de um desenho econômico nitidamente neoliberal.

A consolidação do projeto neoliberal aconteceu no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002) como promessa de incluir o Brasil no Primeiro Mundo<sup>4</sup>, resultando:

---

<sup>4</sup> Denominação dada aos países capitalistas desenvolvidos que possuem estrutura industrial completa; encontram-se na vanguarda da pesquisa e inovação tecnológica; em geral exportam produtos manufaturados e de tecnologia avançada. As sociedades desses países são comumente chamadas de sociedades de consumo (VESENTINI, 2004, p. 63-64).

[...] no aumento da dependência externa do país e no crescimento acelerado da dívida pública; na desnacionalização da estrutura produtiva e financeira; em taxas de crescimento diminutas, as menores da história econômica do Brasil; na precarização violenta do mercado de trabalho - com a elevação das taxas de desemprego e subemprego para níveis nunca antes atingidos, a ampliação da informalidade e a redução dos rendimentos reais dos trabalhadores -; na manutenção do elevado grau de concentração da renda pessoal historicamente existente no país, além da redução da participação dos salários na renda nacional; na crise de energia e no aumento das tarifas públicas; e, por fim, na ampliação da pobreza e da insegurança em todos os âmbitos da vida social” (MOURA, et al, 2003, p. 01).

Essas mudanças afetaram também o meio rural, pois Fernando Henrique Cardoso insistia na implantação de um novo modelo agrícola no Brasil, do tipo norte-americano, no qual não havia espaços para a agricultura familiar, a distribuição de renda, a agroindústria cooperativada e a reforma agrária. E esse projeto se restringia a uma política compensatória, sem ter por objetivo alterar o modelo de desenvolvimento da agricultura e, subordinado aos interesses do capital financeiro internacional, o modelo adotado sucateou a agricultura familiar além de gerar uma séria crise social (STÉDILE, 2001).

Ao fazer um estudo sobre “As contradições do controle do capital sobre a agricultura” Stédile (2013, p. 34-38) apresenta uma reflexão sobre o modelo consolidado a partir do governo FHC e que perdura até hoje na agricultura brasileira. Há de se destacar alguns deles:

a) O modelo de produção da agricultura industrial é totalmente dependente de insumos, como fertilizantes químicos e derivados do petróleo, [...] no Brasil, a situação agrava-se pela dependência das importações, o que afeta inclusive a soberania nacional da produção agrícola. [...] d) A agricultura industrial se baseia na necessidade de usar cada vez mais agrotóxico como forma de poupar mão de obra e de produzir em monocultivo de larga escala. [...] e) O modo de produzir em grande escala expulsa mão de obra do meio rural e faz com que aumente a população das periferias das grandes cidades. Essa população não tem alternativa de emprego e renda e isso gera novas contradições, com o aumento da desigualdade social e do êxodo rural em todos os países do mundo.

Frente às contradições e problemáticas apontadas por Stélide e com a abertura política do país possibilitada pelo fim da Ditadura em 1985, intensificaram-se os conflitos no meio rural e aconteceu uma maior “pressão política” em prol da reforma agrária conduzida pelos movimentos sociais organizados em especial pelo Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra (MST).

### **1.1.1 Os Movimentos Sociais e o Processo de Redemocratização do Brasil**

O tópico anterior tratou de maneira pontual sobre a consolidação das políticas neoliberais no campo, no entanto, falar apenas das alterações e modificações que o novo modelo trouxe para o meio rural não bastam, é preciso considerar o papel dos movimentos sociais, em especial, do MST neste processo.

Conforme abordado no início deste capítulo, a partir do Golpe Militar de 1964 houve uma estagnação das ações de todos os movimentos sociais, sobretudo os do campo, em virtude da repressão imposta pelo governo.

Após a fundação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) em 1975 e com as greves do ABCD paulista, os camponeses sentiram-se estimulados a lutar por espaços para plantio, iniciando no Rio Grande do Sul as ocupações de terra que estão na gênese do MST. O MST nasceu das lutas concretas pela conquista da terra, que os trabalhadores rurais foram desenvolvendo de forma isolada na região Sul, num momento em que aumentava a concentração de terras e ampliava a expulsão dos pobres da área rural, devido à modernização da agricultura e à crise do processo de colonização implementado pelo Regime Militar (BEZERRA NETO, 1998, p. 18).

Embora o MST tenha sido fundado a partir da realização do Primeiro Encontro Nacional dos Sem Terra (1984) na cidade de Cascavel, no Estado do Paraná. No ano de 1981, ainda na Ditadura Militar aconteceu em Porto Alegre um ato público que reuniu mais de 15 mil pessoas em sua maioria trabalhadores rurais e em todo o país, novos focos de resistência sugeriram abrangendo posseiros, arrendatários, assalariados, meeiros, atingidos por barragens. As ocupações de terra representaram importantes elementos de contestação do autoritarismo e repressão no período ditatorial (MST).

O Primeiro Encontro Nacional dos Sem Terra (1984) representou “oficialmente a fundação e a organização de um movimento de camponeses Sem Terra, que foi nomeado de Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em nível nacional, que tinha como objetivos principais a luta por terra e pela reforma agrária” (FERNANDES, 2008, p. 75).

Contudo se por um lado, o MST surgiu e consolidou-se nacionalmente na década de 1980, por outro, foi nos anos 1990, no contexto da implementação das políticas neoliberais em nosso país, que ele se transformou na maior expressão política da luta pela terra e pela reforma agrária e no movimento social popular mais importante do Brasil. O crescimento da luta pela terra e do MST ocorreu, sobretudo, a partir de meados da década de 1990, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (COLETTI, 2005).

Durante o primeiro mandato de FHC (1994-1998) além do aumento da migração campo-cidade, o Brasil foi palco de dois massacres contra trabalhadores rurais: Corumbiara-Rondônia (1995) que resultou em aproximadamente quinze mortos, e o de Eldorado dos Carajás-Pará (1996) que teve dezenove Sem Terra mortos. Nesse mesmo período, foram criadas duas medidas provisórias persecutórias para quem ocupava terras, e foi implantado o Banco da Terra, uma política de crédito para compra de terras e criação de assentamentos em detrimento das desapropriações.

Ademais, é preciso destacar que:

[...] os efeitos sociais perversos das políticas neoliberais que, ao provocarem a falência de milhares de pequenos produtores agrícolas e aumentarem o desemprego rural e urbano, possibilitaram ao MST – e também aos demais movimentos de luta pela terra existentes no Brasil – recrutar essa massa marginalizada e expandir suas bases sociais (COLETTI, 2005, p. 131-132).

Coletti (2005, p. 05) reitera que durante o III Congresso Nacional, realizado em julho de 1995, o MST definiu duas prioridades: “continuar a luta pela reforma agrária e combater a política neoliberal do governo”. Essa postura antineoliberal do MST estava fundamentada na ideia de que a política neoliberal privilegiava amplamente os interesses do capital financeiro, por um lado, e marginalizava a pequena produção familiar e os assentamentos, por outro. No início de 1995, o MST denunciava, de forma veemente, as dificuldades da pequena produção familiar no contexto de vigência do ajuste neoliberal de Fernando Henrique Cardoso.

Por privilegiar a ação política direta de enfrentamento e de resistência, através das ocupações de terra, dos acampamentos e das manifestações públicas, contra principalmente a expropriação dos trabalhadores rurais do campo e pela busca por uma proposta de Reforma Agrária viável<sup>5</sup> o MST tornou-se um dos mais importantes movimentos sociais do Brasil (BEZERRA NETO, 1998, p. 20) e seu papel no processo de redemocratização do país foi fundamental, pois demonstrou alto poder de mobilização e organização.

---

<sup>5</sup> Compreende a necessidade de um amplo processo de desapropriação das maiores propriedades, estabelecendo-se inclusive um limite máximo da propriedade rural no Brasil combinando a distribuição de terras com a instalação de agroindústrias cooperativas em todas as comunidades rurais, para que haja um desenvolvimento das forças produtivas e para que os trabalhadores rurais possam auferir a renda do valor agregado às matérias-primas agrícolas pelo processo de industrialização. Há a necessidade de adoção de novas técnicas agrícolas, baseadas na agroecologia, que consigam aumentar a produtividade das áreas e do trabalho em equilíbrio com a natureza e sem uso de venenos agrícolas. Além de buscar a democratização da educação formal, além de outras questões ligadas ao trabalho e às manifestações culturais do meio rural (STÉDILE, 2012, p. 666 - 667).

### **1.1.2 Reestruturação Produtiva Agrícola no Estado de São Paulo: Algumas Considerações**

Tendo como objeto de pesquisa deste estudo, o processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista e partindo da compreensão de que a escola rural, bem como a sua existência, está de certa forma, atrelada à dinâmica produtiva rural, julga-se necessário abordar o contexto da agricultura paulista já que, especialmente a da região nordeste do Estado, tem como característica a rápida expansão das culturas da cana-de-açúcar e a laranja.

O Estado de São Paulo é constituído por 645 municípios e está dividido em 15 regiões administrativas<sup>6</sup>, sendo três delas regiões metropolitanas. Segundo dados do IBGE/SEADE (2007), o PIB destas três regiões metropolitanas, somados aos PIBs das regiões de São José dos Campos e Sorocaba, respondem por mais de 85,8% de toda riqueza gerada no estado. O setor industrial e de serviços são elementos propulsores da atividade produtiva paulista.

Contudo, a atividade agropecuária paulista tem forte influência se considerada a geração de riqueza deste setor no restante do país, pois corresponde a 10% do PIB deste setor, que em valores correntes ultrapassam 11 bilhões de reais. A cana-de-açúcar e a laranja são os principais produtos que influenciam na composição do PIB agropecuário paulista (SOUZA, 2010, p. 73 - 75). Por isso, nos tópicos seguintes abordaremos de maneira sucinta aspectos sobre os setores sucroenergético e citrícola por terem destaque na economia agrícola na região de São João da Boa Vista (SP).

#### **1.1.2.1 O Setor Sucroenergético**

O setor sucroenergético brasileiro compreende todas as atividades agrícolas e industriais relacionadas à produção de açúcar, bioetanol (combustível renovável produzido a partir de resíduos agroindustriais, como o bagaço de cana) e bioeletricidade (energia renovável feita a partir dos subprodutos da cana-de-açúcar). No Brasil, estes produtos decorrem de forma quase exclusiva do processamento de cana-de-açúcar utilizada para fins industriais. Há também um volume de cana-de-açúcar produzido para outros usos, principalmente alimentação animal e transformação em aguardente (NASTARI, 2012).

---

<sup>6</sup> Presidente Prudente, Araçatuba, São José do Rio Preto, Marília, Bauru, Barretos, Franca, Ribeirão Preto, Central, Sorocaba, Registro, São José dos Campos e Região Metropolitana de Campinas, São Paulo e Baixada Santista.

Conforme exposto no início deste capítulo, o setor sucroenergético expandiu-se no país, em especial no Estado de São Paulo, durante o Governo Militar em virtude da implantação do Programa Nacional do Álcool (Proálcool), resultado das políticas do governo federal para o açúcar e o álcool combustível como substituto da gasolina, tornando-se o mais importante produto da lavoura paulista, tanto em área cultivada como em valor da produção (TARTAGLIA; OLIVEIRA, 1988, p. 68). Neste período, cabia ao governo a responsabilidade pelo planejamento e a gestão desses mercados, mas a partir da década de 1990, essas tarefas foram repassadas integralmente ao setor privado, prevalecendo o regime de livre concorrência de mercado, sem subsídios e os preços são definidos de acordo com as oscilações de oferta e demanda (VIEIRA; LIMA; BRAGA, 2007).

O Estado de São Paulo tornou-se o principal centro sucroenergético do Brasil. Para tanto, além dos incentivos de âmbito nacional, a exemplo do Proálcool, ações em nível estadual também motivaram a expansão do cultivo em São Paulo. Na década de 1980, o governo criou o Pró-Oeste que tinha por objetivo planejar a implantação de novas destilarias. No ano de 1983 buscou desenvolver no estado uma política própria de planejamento da questão energética no seu território, criando o Conselho Estadual de Energia (CEE) e tinha como objetivo principal o de “estabelecer diretrizes relativas à produção, distribuição e uso de energia no Estado de São Paulo, bem como, acompanhar a execução dessas diretrizes” (BRAY; FERREIRA; RUAS, 2000).

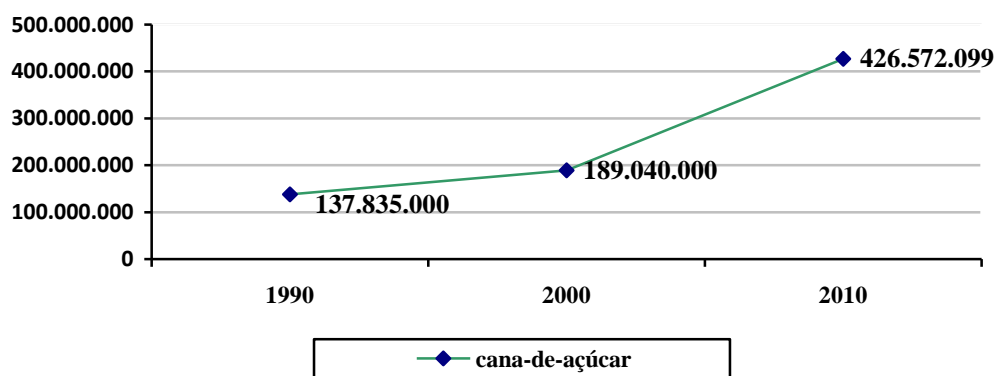
Além disso, de acordo com o Governo de São Paulo, o Pró-Oeste (1980, p. 02) foi:

O primeiro programa a ser estabelecido através do Plano de Desenvolvimento Agrícola do Oeste do Estado de São Paulo será o Programa de Expansão da Canavieira para a Produção de Combustível do Estado de São Paulo, (PROCANA), o qual, em plena integração com os objetivos do Governo Federal, pretende orientar o fluxo de recursos financeiros oriundos do Proálcool tornando-se o instrumento básico para o desenvolvimento da região oeste.

Todas as iniciativas de estímulo ao cultivo da cana-de-açúcar teve como resultado uma rápida expansão da lavoura no Estado. O gráfico 2 evidencia que na década de 1990 o Estado de São Paulo produzia 137.835.000 toneladas de cana-de-açúcar; após uma década, já nos anos 2000, essa produção cresceu cerca de 40%, chegando a um total de 189.040.000 toneladas, mas o crescimento maior foi registrado entre os anos 2000 a 2010, pois a produção atingiu 426.572.099 toneladas, acumulando um aumento de 225,65%.

Esse aumento na produção de cana-de-açúcar foi impulsionado pelo crescimento das exportações de açúcar e pela expansão do mercado de álcool anidro, misturado à gasolina e do álcool hidratado.

**Gráfico 2 Produção de Cana-de-açúcar no Estado de São Paulo (1990 a 2010)**



**Fonte: Elaborado pela autora com base em dados SEADE (2015)**

No âmbito nacional, o Estado de São Paulo mantém-se na liderança da produção de açúcar desde 1995 a 2012 e com base nas informações do Sistema de Acompanhamento de Produção Canavieira (Sapcana) a indústria sucroenergética paulista produziu 21 milhões de toneladas de açúcar e 11,6 bilhões de litros de etanol, que representam, respectivamente, 58,7% e 51,2% do total produzido no Brasil no ano de 2012.

Num prazo de aproximadamente uma década (2003 e 2012), a produção paulista de açúcar cresceu 73,8% e a de álcool 64,5%, impulsionada pelo mercado estadual de biocombustíveis. Dessa maneira, a economia do setor sucroenergético representa 44% de toda a agropecuária paulista. Quanto às exportações relativas aos produtos oriundos da cana-de-açúcar, somou em 2011 um total de 53% das exportações brasileiras nesse segmento.

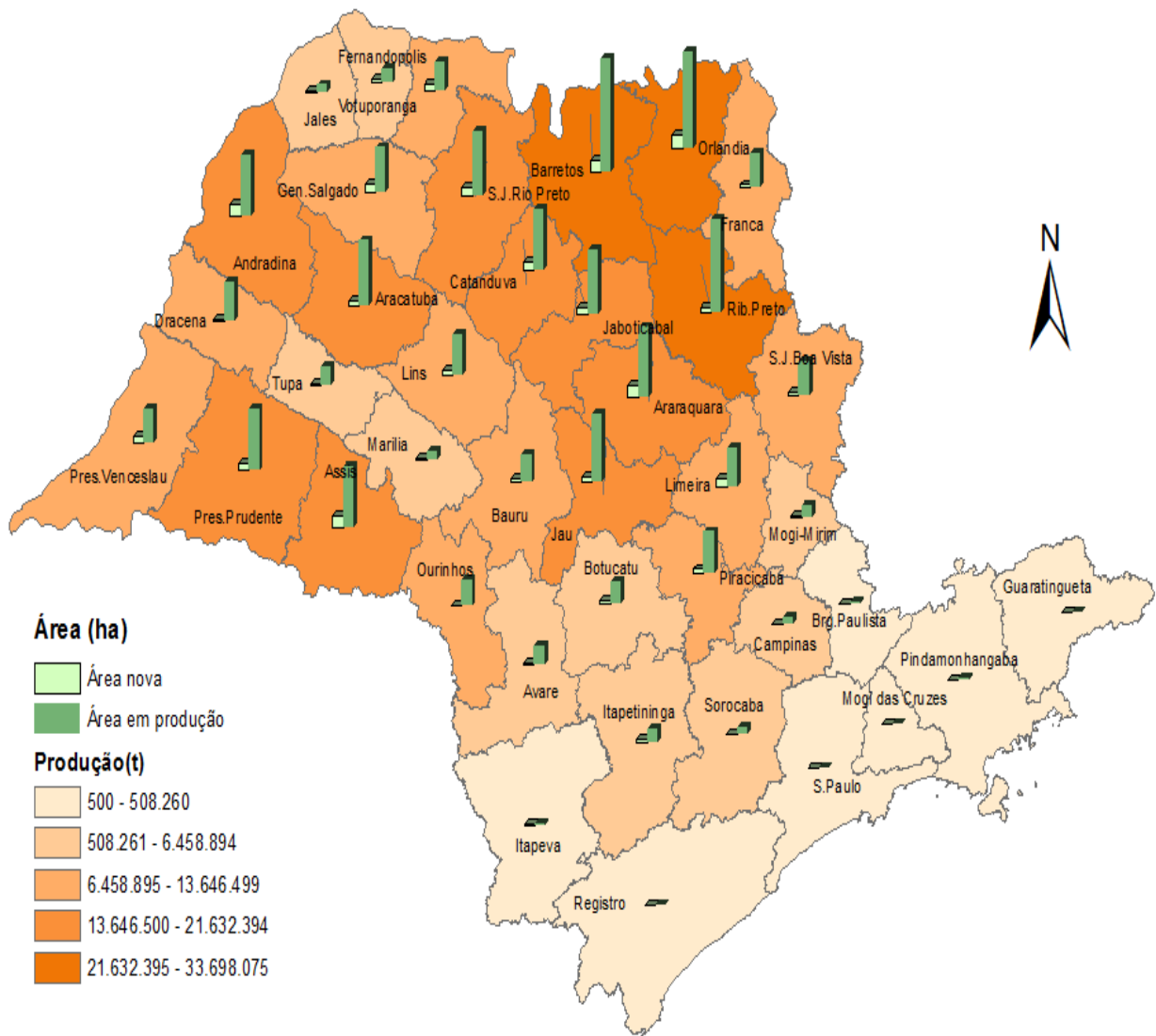
Todo esse volume de produção de álcool e açúcar é resultado de uma infraestrutura que envolve aproximadamente 160 usinas (2010) que na safra 2011/2012 processaram matéria-prima proveniente de cerca de 5,2 milhões de hectares plantados com cana-de-açúcar. Essa área representava 54% dos quase 9,6 milhões de hectares com a cultura em todo o território brasileiro.

As lavouras de cana-de-açúcar estão distribuídas em praticamente todo o Estado de São Paulo, com destaque para o centro-norte que tem como principais cidades:

Piracicaba, Ribeirão Preto, Franca e Barretos, as regiões de Campinas, Bauru e Jaú e, mais recentemente, o oeste, Araçatuba e Presidente Prudente (INVESTESP, 2013).

Logo a seguir o Mapa 1 apresenta as áreas em produção e área novas em expansão no Estado de São Paulo, abrangendo as regiões de localização dos Escritórios de Desenvolvimento Rural (EDRs/CATI):

**Mapa 1- Área e Produção de Cana-de-açúcar nos Escritórios de Desenvolvimento Rural (EDRs) Paulistas (2012)**

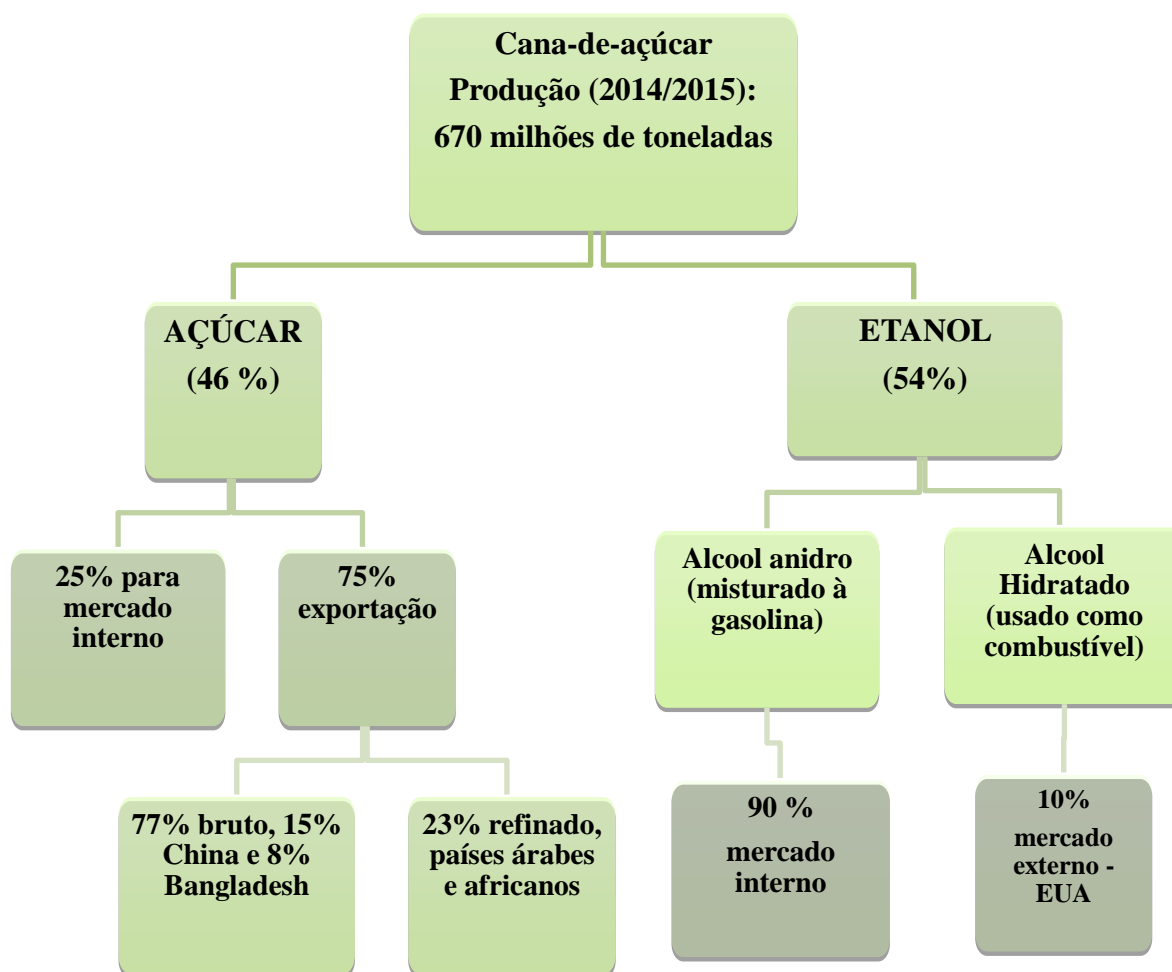


Fonte: Adaptado pela Autora, com base em dados CATI (2015)



A fim de elucidar a situação do mercado do açúcar e álcool a Imagem 1 apresenta um panorama do volume de exportação nos anos 2014/2015 em nível nacional.

**Imagem 1-Destino do Açúcar e Etanol Produzidos no Brasil nos Anos 2014/2015**



**Fonte: Elaborado pela Autora com Dados CONAB, SECEX e Bradesco (2015)**

Até então foram expostas informações a respeito da produção de cana-de-açúcar no Estado de São Paulo, bem como a infraestrutura de produção (usinas) e destino do etanol e do açúcar. Economicamente é mister reconhecer que o setor sucroenergético tem forte impacto na Balança Comercial do Brasil, em virtude do grande volume de exportação.

No entanto, a proposta do estudo não é somente apresentar dados sobre o setor, mas apontar contradições inerentes ao processo de expansão das lavouras canavieiras

pelo Estado no que concerne ao impacto social causado pela mecanização agrícola que modificou o dia a dia do trabalhador rural.

A mecanização agrícola nas lavouras canavieiras do Estado de São Paulo teve sua intensificação a partir da aprovação do Decreto Estadual nº 47.700/2003, que regulamentou a Lei nº 11.241 de 2002, denominada “Lei das queimadas” que proíbe a queima de cana-de-açúcar pré-colheita devido ao alto impacto que a fumaça desse processo causa na saúde coletiva e no meio ambiente. De modo gradativo, a previsão inicial era de que a proibição fosse efetiva em 2031. Posteriormente, acordo entre governo do Estado e União da Indústria de Cana-de-açúcar (Unica), estabeleceu redução do prazo para 2017 (FIGARELLI; RIBEIRO, 2010, p. 48).

Contudo, antes mesmo da implantação dessa lei, a mecanização da colheita da cana já vinha sendo realizada em várias regiões do Estado de São Paulo desde a implantação do Pró-Álcool nos anos 1970. No Estado de São Paulo, a mecanização do corte da cana-de-açúcar encontra-se em estágio avançado e tem gerado discussões polêmicas entre os diferentes grupos sociais envolvidos com a problemática da alteração nas relações de emprego.

A esse respeito Ribeiro; Figarelli (2010) expõem que com a expansão das lavouras canavieiras baseadas na substituição de culturas e avanço em áreas de pastagens ocasionou transformações na atividade econômica que refletiram em novas condições de trabalho modificando assim o cotidiano de várias cidades de pequeno e médio porte. Na maior parte das áreas, essa ocupação do espaço pela cana-de-açúcar não beneficiou as populações locais, sobretudo as dos pequenos centros urbanos do Estado, cujas economias mantêm-se estagnadas.

No contexto da expansão das lavouras canavieiras as inovações mecânicas impactaram a vida do trabalhador, pois houve a redução do tempo das tarefas realizadas; redução da demanda por mão de obra, redução da mão de obra residente na propriedade e mudança qualitativa na demanda por trabalhadores, já que as novas atividades – tratoristas, motoristas, operadores de máquinas - requerem maior grau de especialização dos trabalhadores (RICCI; ALVES; NOVAES, 1994).

Além da expansão e da mecanização das lavouras de cana-de-açúcar que modificou a vida do trabalhador rural, a crise do setor traz preocupação para os trabalhadores que dependem do setor sucroenergético no Estado de São Paulo.

De acordo com a União dos Produtores de Bioenergia (UDOP), a crise no setor sucroenergético teve início com a instabilidade financeira mundial em 2008 e com isso “dezenas de usinas fecharam e 350 mil postos de trabalho foram perdidos”, segundo Paulo Leal, presidente da Federação dos Plantadores de cana (FEPLANA). Concomitante a esse período, aconteceu a intensificação da mecanização dos canaviais o que aumentou os custos de produção, ao invés de abaixar, como se esperava, além de absorver menos mão de obra.

Em virtude desses principais fatores, só no ano de 2014, foram demitidos 22.551 trabalhadores do setor sucroenergético no Estado de São Paulo (CAGED/MTE). Ainda de acordo com o Instituto de Economia Agrícola-IEA (2014) trata-se de uma das maiores crises no emprego. Na região de Ribeirão Preto (SP), onde 90% das cidades dependem da cana, alguns segmentos perderam até 60% das vendas, gerando desemprego no comércio local.

#### **1.1.2.2 O Setor Citrícola**

Abordamos aspectos referentes ao setor sucroenergético e seu papel na economia paulista. Mas, outro segmento agroindustrial possui relevância econômica para o Estado de São Paulo. Trata-se do setor citrícola que engloba o cultivo de cítricos como a laranja, o limão e a tangerina, com destaque para a produção de laranja, matéria prima para a produção de suco concentrado. É importante salientar, que ambos os setores, de acordo com a INVESTSP (2012) estão ligados aos maiores e mais importantes sistemas agroindustriais do país e um dos mais expressivos do mundo.

Existente no Brasil desde a colonização, a laranja tornou-se comercial a partir da década de 1930, passando por várias etapas. Dessa forma, a citricultura viveu fases de expansão e de retração, de prosperidade e de decadência, desenvolvendo-se até os anos 1950 com a mínima intervenção governamental. A partir da década de 1960, sobretudo após o desenvolvimento da indústria de suco concentrado e, por conseguinte, do aumento na demanda pela matéria-prima provocou a expansão da área plantada e da produção, até fins da década de 1990, passando a se constituir em uma das principais atividades agrícolas no Estado de São Paulo (CASER; AMARO, 2004).

As transformações econômicas e sociais mundiais do pós-guerra possibilitaram o surgimento da produção e consumo de suco de laranja concentrado, especialmente na

Europa e nos Estados Unidos. Os Estados Unidos detinham na década de 1960, a maior produção de suco de laranja concentrado, porém no final do ano de 1962 uma forte geada devastou os pomares, especificamente na Flórida causando a morte de cerca de 13 milhões de árvores adultas, acarretando numa queda de mais da metade da produção norte-americana (HASSE, 1987).

Diante da queda da produção de suco concentrado nos Estados Unidos há a abertura do mercado para outros países, a exemplo do Brasil, especialmente no Estado de São Paulo passa a representar um produto importante para a agricultura brasileira. Impulsionada pelo processo da “modernização conservadora” adquiriu um perfil agrícola capitalista, tanto na produção quanto na comercialização, empregando um grande número de mão de obra assalariada, de máquinas agrícolas e insumos modernos (FERNANDES, 2010).

Seguido da manutenção e da expansão dos Complexos Agroindustriais (CAIs) durante as décadas de 1970 e 1980, o setor citrícola foi um dos mais beneficiados pela “modernização”, adquirindo maior relação com a indústria, além de ter recebido estímulos governamentais sobretudo para a exportação.

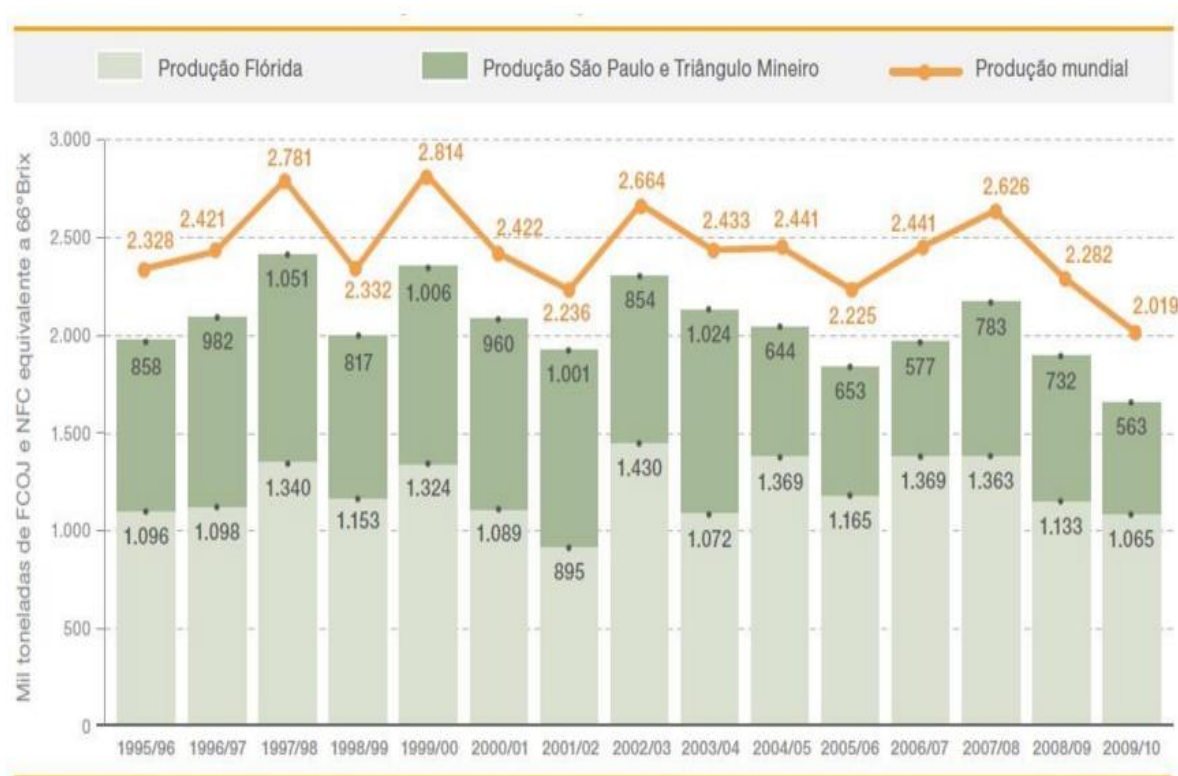
Dessa forma, com a modernização da agricultura e com a consolidação do CAI mudou o caráter da atividade citrícola brasileira, a laranja que era produto final, tornou-se insumo para a indústria. A economia citrícola passou a ser determinada pelas empresas de suco concentrado, deixando a produção de depender do preço da laranja *in natura* no mercado externo, mas das demandas industriais das empresas processadoras, que tinham o seu mercado no exterior (FERNANDES, 2010).

No fim da década de 1980 a produção paulista de laranja atingiu 200 milhões de caixas e no início dos anos 1990, o Estado da Flórida (EUA) recuperou seus pomares, com isso os Estados Unidos deixaram de depender tanto do suco brasileiro. O excedente de produção dos dois países elevou a oferta do produto fazendo o preço despencar, instaurando assim, a crise no setor (BOTEON; NEVES, 2005).

A partir dos anos 2000, tendo como uma das causas a queda do preço ao produtor na década anterior, aliada a fatores como o aumento da incidência de pragas e doenças e à substituição dos pomares pela cultura da cana-de-açúcar, reduziu o parque citrícola paulista e o que levou à saída de milhares de produtores do setor, estimulando um novo ciclo de alta dos preços ao produtor, principalmente até 2003.

O gráfico 3 mostra que entre 2003 e 2004 houve uma queda significativa na produção de laranja no Brasil, motivada pela forte redução de preços de suco no mercado internacional (BOTEON; PAGLIUCA, 2010, p. 102).

**Gráfico 3- Dados comparativos da produção do Cinturão Citrícola no Brasil<sup>7</sup> e do Estado da Flórida nos Estados Unidos (1995 a 2010)**



Fonte: CITRUSBR (2010) adaptado pela autora (2015)

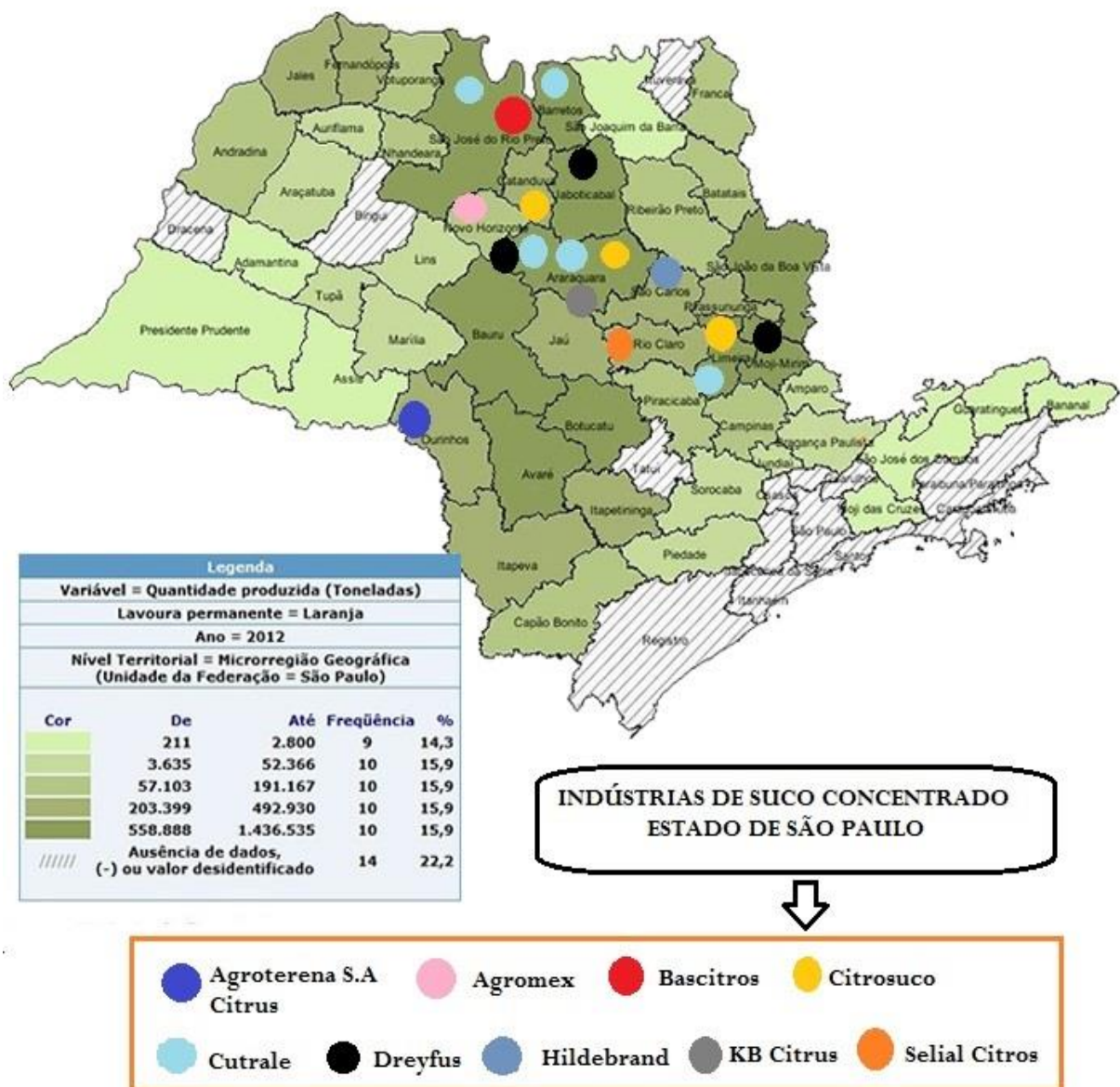
De acordo Baptistella (et al, 2012) na safra industrial 2012/13 que o citricultor paulista vivenciou sua pior crise, motivadas pelos elevados estoques de suco e demanda no mercado externo em baixa, a indústria não processou a quantidade de laranja esperada. Muitos produtores que já vinham se descapitalizando ao longo dos anos, não só pelos baixos preços recebidos pela caixa da fruta, mas também pelo aumento de custo de produção devido ao aumento de problemas fitopatológicos, sofreram forte golpe: endividados, sem mercado para escoar sua produção, deixaram a fruta no pomar, o que causou problemas fitossanitários

<sup>7</sup>O Cinturão citrícola no Brasil engloba 323 municípios paulistas e 26 mineiros, com destaque no Estado de São Paulo para as cidades de Itápolis, Casa Branca, Bebedouro (2010) e em Minas Gerais para as cidades de Comendador Gomes e Frutal (2013).

gravíssimos, com danos irreversíveis nas plantas e até erradicação completa de pomares, com comprometimento da citricultura paulista.

Diante desse cenário marcado pelas oscilações, o setor citrícola ocupa grande parte do território do Estado de São Paulo, que podemos verificar no Mapa 2, que segue:

**Mapa 2 - Microrregiões Produtoras de Laranja no Estado de São Paulo e Localização das Indústrias de Suco Concentrado**



Fonte: Adaptado pela autora com dados IBGE e Citrusbr ( 2015)

Contudo, somente 09 indústrias dominam o processamento da laranja, o que se configura como mais um agravante na crise do setor, a fim de elucidar o fato, Flávio de Carvalho Pinto Viegas, presidente da Associação Brasileira dos Citricultores (ASSOCITRUS) expõe numa matéria intitulada “Uma História de Conflitos” que:

Em 1994 numa ação conjunta com a Aciesp denunciaram ao Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) as indústrias por cartel. Em 1999 uma nova denúncia gera abertura de um novo processo que ainda está tramitando no CADE. Neste período, mais de 20 mil citricultores foram excluídos do setor, a maioria perdeu seu patrimônio, outros estão altamente endividados, enquanto a indústria cresceu, concentrou-se e verticalizou-se, tornando-se praticamente autossuficiente em matéria-prima (VIEGAS, 2015, p.02).

Essas contradições inerentes ao setor citrícola e ao agronegócio englobam o novo cenário da agricultura paulista marcada pelas tensões, principalmente pelo domínio de mercado. Nesse caso está em causa o fenômeno da articulação dinâmica entre a pequena e as grandes empresas, mobilizadas pelo jogo das forças produtivas, pelo dinamismo dos investimentos mais ativos, pelas situações de monopólios, pelas facilidades de acesso a mercados. Produzem-se gêneros alimentícios e matérias primas para processamentos industriais, em conformidade com os movimentos dos mercados, as exigências da agroindústria, as determinações da reprodução ampliada do capital. Ocorre que os setores produtivos articulam-se como um todo no âmbito nacional e mundial, em geral de modo dinâmico, contraditório e desigual (IANNI, 2007, p. 41).

Outra notícia veiculada em 2014 a respeito do setor citrícola traz à tona outra problemática que atinge os pequenos produtores de laranja:

Oito mil pequenos e médios produtores de São Paulo venderam laranja para a indústria de suco. Eles respondem por cerca 20% da colheita do estado. Outros 40% são de pomares próprios da indústria e 40% saem de fazendas maiores, que trabalham em grande escala. É justamente esse grupo dos pequenos e médios produtores que mais sofre com a crise. Apenas três grandes empresas produzem algo perto de 90% do suco de laranja brasileiro e dominam quase 80% das exportações globais do produto. “São três companhias que comercializam com o produtor e, muitas vezes, impõem o preço. Então, o produtor fica sem opção de comercialização”, diz Marco Antônio dos Santos (GLOBO RURAL, 2014).

Esse fato reforça a ideia de que embora o agronegócio se configure como um modelo da agricultura, sinônimo de sucesso e geração de riquezas, empregos, expressão da modernidade e presença na vida das pessoas e se proclamar como o único modelo possível de

produção no campo (BRUNO, 2009) apresenta uma faceta que faz parte do desenvolvimento do capitalismo no campo caracterizada pelos processos de reestruturação produtiva do capital, submetendo a produção agrícola aos desígnios do mercado internacional por meio das grandes corporações transnacionais e do capitalismo financeiro (JUNQUEIRA, 2014).

## **1.2 Escolarização da População Rural a partir da Década de 1960**

A educação escolar pública, seja a escola urbana ou rural, precisa ser entendida vinculada e condicionada aos anseios e objetivos do capital. De acordo com essa acepção a principal função da educação formal, ou seja, da escola é agir como um cão de guarda *ex-officio* e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

Neste contexto, a educação é ela mesma uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos e orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação (SADER, 2008, p. 16).

Com base nestes pressupostos, a trajetória da educação pública rural será abordada e discutida a seguir, com vista nas mudanças ocorridas no modo de produção capitalista e nas legislações educacionais dedicadas à educação rural.

O meio rural no fim dos anos 1950 e início dos anos 1960, foi marcado pela estagnação, pois mantinha uma agricultura essencialmente exportadora, que não dava conta sequer, do abastecimento interno das cidades que estavam se formando e crescendo aceleradamente (BOTIGLIERE; CASSIN, 2011, p. 85).

Se o meio rural, no âmbito produtivo, encontrava-se no atraso, a escolarização da população rural, sobretudo dos filhos dos trabalhadores rurais, também amargava o abandono, com infraestrutura precária, altos índices de evasão e abandono, além do grande contingente de analfabetos que somavam na década de 1960, em termos gerais 39,7% da população acima de 15 anos.

Neste mesmo período, o país vivia internamente o acirramento das lutas de classes, uma vez que a sociedade civil tornava-se mais ativa em razão da ampliação da participação política e da organização dos trabalhadores urbanos e rurais. Essa mobilização da sociedade civil repercutiu no âmbito educacional e cultural, por meio de campanhas e movimentos de educação e cultura popular despontavam em todos os pontos do país,



sobretudo no Nordeste. Faziam parte do cenário político da época: greves, mobilizações, assembleias, crescimento das organizações sindicais, surgimento das Ligas Camponesas e dos Sindicatos Rurais (GERMANO, 2011, p. 50).

Os movimentos que ganharam destaque propunham além da conscientização política e social do povo à superação do analfabetismo. Buscavam métodos pedagógicos adequados à preparação do povo para a participação política que combinavam a alfabetização e educação de base com diversas formas de atuação sobre a comunidade em geral, considerando como fundamental a preservação e difusão da cultura popular e a conscientização da população em relação às condições socioeconômicas e políticas do país (PAIVA, 2003).

É importante destacar que nessa busca de métodos e em sua justificação refletiam-se as divergências políticas e ideológicas entre os grupos que tinham entre seus organizadores e participantes membros liberais, marxistas e católicos. Enfocando cada um à sua maneira o problema da educação das camadas populares (PAIVA, 2003).

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi criado em 1961 a partir da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e contou com o apoio da Presidência da República que por meio dos decretos 50.370 (21/03/1961) e 52.267 (17/07/1963) validou a atuação do MEB que tinha como objetivo central realizar um programa de educação de base, utilizando escolas radiofônicas, com ênfase nas zonas rurais das áreas subdesenvolvidas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (WANDERLEY, 2014, p. 98).

Embora nos primeiros anos da década de 1960, os movimentos sociais ganhassem espaço e força, com o Golpe de 1964, houve a extinção de quase todos os projetos educativos que vinham sendo realizados, levando à desarticulação dos movimentos sociais. Com o fechamento dos canais de participação e representação, o governo ditatorial impôs limites e controle aos segmentos populares (FREITAS, 2011, p. 38).

A educação de maneira geral, durante a gestão dos governos militares pretendia alcançar a eficiência e eficácia educacional, a ampliação curricular da escola brasileira com vistas ao desenvolvimento econômico-produtivo e foi marcada pela aproximação do Brasil com os Estados Unidos (EUA) por meio da *United States Agency for International Development* (USAID)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup>Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional que atua no oferecimento de assistência técnica a outros países, com ênfase em atividades de desenvolvimento econômico e social, especialmente nas áreas de educação e saúde, atua também nos processos de reforma da administração

Essa interferência norte-americana na educação brasileira objetivava fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que vieram para o Brasil estavam mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas (MINTO, 2006).

O Governo Militar na tentativa de garantir a direção política e ideológica da sociedade tentava demonstrar suas ações e preocupações com problemas que afligiam o Brasil, dentre elas o analfabetismo considerado pelo Presidente Médici como uma vergonha nacional (GERMANO, 2011).

Eis que surge então, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) instituído pela Lei 5379 de 15/12/1967, tendo como proposta a alfabetização funcional de jovens e adultos a fim de “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida” (FERREIRA, 2012, p. 4369).

Nessa proposta, percebe-se que o objetivo do MOBRAL relacionava-se à ascensão escolar a uma condição melhor de vida, deixando à margem a análise das contradições sociais inerentes ao sistema capitalista. Ou melhor, bastava aprender a ler, escrever e contar, que a pessoa estaria apta a melhorar de vida, pois dentro da lógica da ideologia capitalista a partir dessas habilidades o sujeito já poderia comercializar sua força de trabalho, para na ilusão do sistema o sujeito além de contribuir com a manutenção social, crescia profissionalmente e ascendia socialmente (FERREIRA, 2012).

Interessante salientar que a política educacional brasileira após o Golpe de 1964 representou essencialmente a expressão da dominação burguesa, viabilizada pela ação política dos militares (GERMANO, 2011, p. 106). Era necessária então, a regulamentação das novas políticas educacionais, para tanto em 1971 aprovaram a Lei 5.692, que substituiu praticamente na íntegra a legislação educacional expressa pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4.024/61. Afirmavam que a necessidade de alteração da legislação atendia aos ditames de um “novo” momento social e que esse momento pedia uma “nova” escola e uma “nova” visão educacional (SAVIANI, 1987).

---

pública e da justiça social, com o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável nos níveis nacional e regional (SÃO PAULO, 2011).

A lei 5692/71 segundo Germano (2011, p. 164), apresentava dois pontos fundamentais: a extensão da escolaridade obrigatória, compreendendo todo o denominado ensino de 1º Grau, junção do primário com o ginásio e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau. Em se tratando da escolarização da população rural com a Lei 5692/71 observa-se o processo de descentralização do sistema educacional da esfera federal para a municipal, o que refletiu na municipalização da educação rural que veremos de maneira mais aprofundada no próximo capítulo.

Ainda preocupados com a vergonha nacional, chamada analfabetismo, voltam o interesse pela educação rural no Brasil, no momento em que o analfabetismo começa a incomodar a cidade, para onde o desenvolvimento industrial e a expansão do comércio e dos serviços em geral passam a carrear levas crescentes de migrantes rurais, em sua maioria analfabeta. Diante desse cenário, pode-se inferir que o interesse pela alfabetização e pela educação rural é produto dos movimentos de industrialização e urbanização do país; ou então, que passa a ser importante alfabetizar e escolarizar o campo, porque a cidade o exige (FERRARO, 2012, p. 944).

Sendo assim, além do Movimento Brasileiro pela Alfabetização (MOBRAL) lançado em 1967, no início dos anos 1980 foi instituído pelo Decreto 85.287 (23/10/1980) no Governo de João Batista Figueiredo, o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL/NE). O programa teve seu início no Nordeste entre os anos de 1980 e 1985 sobre a orientação do governo federal e da Universidade Federal da Bahia e tinha como objetivo a expansão das oportunidades educacionais e a melhoria das condições da educação no meio rural do Nordeste, bem como o fortalecimento do processo de planejamento e administração educacionais (MEC, 1982).

Apesar dos projetos objetivarem reduzir de forma consistente o analfabetismo, em 1980 o número absoluto de analfabetos entre as pessoas com 15 anos ou mais, ainda era mais elevado na população rural que na urbana, demonstrando que o anseio pela queda e resolução da problemática do analfabetismo não tinha surtido o efeito desejado.

Nesse período, esgotava-se a Ditadura Militar e iniciava-se um processo de retomada da democracia e reconquista dos espaços políticos que a sociedade civil havia perdido (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Representando um dos símbolos da redemocratização foi convocada a Assembleia Constituinte aprovada pela Emenda Constitucional nº 26 de 27/11/1985 pelo então Presidente José Sarney e após 18 meses de

elaboração no dia 5 de outubro de 1988, foi aprovada a Constituição da República Federativa do Brasil (BARROSO, 2008).

Contudo, a abertura política do país situava-se dentro de um contexto de mudanças nas relações políticas internacionais marcadas pelo processo de reestruturação capitalista com início nos primeiros anos de 1970. Esse processo influenciou o campo educacional, pois com a liberdade concedida ao capital, levou à ampliação progressiva de seu campo de ação, o que resultou na continuidade e na expansão da tendência privatizante vivenciados nos anos de Ditadura Militar (MINTO, 2006).

A respeito da educação pública no processo de redemocratização, uma das maiores perdas aconteceu na própria Constituição Federal de 1988, que não garantiu a exclusividade de recursos públicos para os estabelecimentos de ensino mantidos pelo Estado, abrindo, dessa maneira, um espaço para que o setor privado se apropriasse de novas fatias do fundo público para a educação (MINTO, 2006).

Os preceitos neoliberais<sup>9</sup> se disseminaram em todas as instâncias, sobretudo na área educacional. A partir dos anos 1980 houve a ruptura da promessa de escola como entidade integradora, justamente nesse contexto de revalorização do papel econômico da educação, da proliferação dos discursos que começaram a enfatizar a importância produtiva dos conhecimentos e de uma crescente ênfase oficial nos aportes supostamente fundamentais que as instituições escolares deviam realizar para a competitividade das economias na era da globalização. Embora essa proposta venha a apresentar maior visibilidade e organicidade nos anos 1990, quando se torna hegemônica, já se fazia presente no debate educacional dos anos de abertura política (NEVES, 2007, p. 211; GENTILI, 2005, p. 49).

A educação escolar imersa nesse contexto era concebida como mercadoria, refletindo assim uma das características do neoliberalismo, que tem a prática centrada no mercado e, por conseguinte, no consumo. Dessa maneira, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança (GALVÃO, 1997; MARRACH, 2004).

No âmbito das políticas educacionais dava-se início, em 1990, à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, recebendo a denominação de Lei 9.394 /96 substituindo assim, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (4.024 /61) (FIGUEIRÓ, 2007, p. 5).

---

<sup>9</sup> Refere-se ao Neoliberalismo, doutrina inspirada no liberalismo econômico clássico, mas desfigurada para atender aos desígnios do desenvolvimento capitalista no século XX. Teve como seus principais formuladores Friedrich August Von Hayek e Milton Friedman (HISTEDBR, 2006).

No que se refere à construção da lei, formaram-se duas linhas paralelas de trabalho: de um lado, uma equipe composta por vários educadores e pesquisadores comprometidos com o ideal da transformação social e com a educação voltada para a formação de cidadãos críticos e participativos e, por outro lado, um grupo de pessoas envolvidas com os ideais neoliberais e, em consequência, dispostas a assumir a aliança com o Banco Mundial. Acabou por vencer a proposta da segunda equipe (FIGUEIRÓ, 2007, p. 5).

A esse respeito, Saviani (1997) argumenta que todo o trabalho organizado pela sociedade brasileira a partir das lutas durante o Processo Constituinte de 1987/1988, das Conferências Brasileiras de Educação e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que reivindicaram a construção de uma legislação completamente apartada do liberalismo econômico do passado, não alcançou o objetivo, visto que, o texto apresentado à Câmara pelo Deputado Octávio Elísio Alves de Brito, em dezembro de 1988, e o seu substituto, pelo Deputado Jorge Hage Sobrinho, em junho de 1990, foram preteridos em favor do texto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, perfeitamente alinhado com as orientações (neo) liberais do capital internacional.

Luiz Heron da Silva (1998, p. 29) complementa que:

[...] se não se pode considerar a nova LDB, em si mesma, como expressão de uma concepção neoliberal, deve-se a partir dos “vazios” deixados em seu texto, reconhecê-la como um instrumento que, pelo menos, não impede o realinhamento da educação a essa orientação atualmente em hegemonia. Nesse sentido, o espírito da nova LDB não pode ser apreendido a partir da análise dela em si, mas da consideração do conjunto da legislação básica que está sendo formulada no contexto da concretização dos princípios do neoliberalismo no Brasil, marcando-o, então, com a lógica da racionalização de recursos e com a alteração do papel do Estado em relação aos seus deveres com a educação.

No que tange à educação rural:

Apesar dos “desvios” contidos na LDB de 1996, é preciso considerar um aspecto positivo: a oferta de Educação Básica para as populações camponesas, assegurada pelo artigo 28, quando especifica que: os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, sobretudo, no que diz respeito aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, à organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas, e à adequação à natureza do trabalho na zona rural (SANTOS; BEZERRA NETO, 2015, p. 187-188).

Em meio a esse processo de discussão e construção de propostas educacional reitera-se a importância dos movimentos sócio-políticos que se desenvolveram em torno da Educação do Campo a partir da década de 1990.

Daí reconhecer o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em julho de 1997 em Brasília como marco para o processo de discussão e encaminhamentos a respeito da escolarização rural. O I ENERA foi resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), com o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), representado pelo seu setor de educação, e com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (MUNARIM, 2008; BEZERRA NETO; BEZERRA, 2011).

O I ENERA abriu espaços para debates sobre a educação nos assentamentos e acampamentos do MST, tornando-se um motivador para a construção de um grande movimento nacional “Por uma Educação do Campo”. Dessa forma, no ano seguinte (1998) foi organizada a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, na cidade de Luziânia (GO), que buscava essencialmente a valorização da escola e do homem do campo.

O evento contou com a presença de 1.000 delegados de todo país e de 150 convidados de diversas universidades, organizações não governamentais e movimentos sociais. Precedido de vinte encontros estaduais, o objetivo da Conferência foi desencadear um amplo processo de reflexão sobre a situação da educação no campo brasileiro.

Com a preocupação de situar o contexto da educação dentro da realidade agrária do país e da história do desenvolvimento da agricultura, havia reflexões e debates nos encontros estaduais. Após essa etapa foram selecionadas as melhores experiências existentes em suas áreas rurais (Estados), nas seguintes frentes: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e profissional, educação de jovens e adultos, e formação dos professores. O conjunto de experiências selecionadas em cada frente foi apresentado e debatido na Conferência, como parte dos subsídios para a elaboração da proposta nacional, que foi encaminhada à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados que naquele momento estavam elaborando as emendas ao Plano Nacional de Educação.

Após seis anos, em 2004, foi realizada a II Conferência Nacional Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, também na cidade de Luziânia (GO), momento em que estiveram presentes 1.100 participantes, representantes de: Movimentos Sociais,

Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, Organizações Não Governamentais (ONGs) e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo, além de trabalhadores do campo, educadores e educandos de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas e povos indígenas.

Dentre as reivindicações destacam-se a que se referem à escola rural, exposta na Declaração Final Por Uma Política Pública para a Educação do Campo que tratou da universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas:

[...] fim do fechamento arbitrário de escolas no campo; construção de escolas no e do campo; acesso imediato à educação básica; construção de alternativas pedagógicas que viabilizem com qualidade a existência de escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo; educação de jovens e adultos (EJA) adequada à realidade do campo; políticas curriculares e de escolha e distribuição do material didático-pedagógico que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo; acesso às atividades de esporte, arte e lazer; condição de acesso às pessoas com necessidades especiais (II CENEC, 2004, p. 03-04) .

Com a mobilização social em torno da melhoria da escola rural, houve avanços no que se refere a políticas públicas, porém, é preciso, sobretudo, buscar uma educação que vise a superação da sociedade capitalista e uma dessas estratégias está em garantir aos filhos dos trabalhadores rurais os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Num estudo publicado por Molina; Freitas (2011), após 13 anos da I Conferência Nacional Por uma educação do Campo, as autoras trazem dados nada motivadores e destacam que dentre as graves carências voltadas para a educação rural estão:

A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que apresenta um patamar de 23,3% na área rural, três vezes superior àquele da zona urbana, que se encontra em 7,6%; a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vive na zona rural, é de 4,5 anos, enquanto no meio urbano, na mesma faixa etária, encontra-se em 7,8 anos; as condições de funcionamento das escolas de ensino fundamental extremamente precárias, pois 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca, 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências, 92% em escolas que não tem acesso à internet (MOLINA; MONTENEGRO, OLIVEIRA; 2009, apud MOLINA; FREITAS, 2011, p. 19).

Além da precariedade das escolas de acordo com dados de uma pesquisa realizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), “apenas em 2014,

mais 4.084 escolas do campo fecharam suas portas. Se tomarmos como referência os últimos 15 anos, essa quantidade salta para mais de 37 mil unidades educacionais a menos no meio rural” (MST, 2015).

Dessa forma, a situação imposta à escolarização da população rural é problemática, sobretudo na garantia de acesso à escola, o processo de nucleamento seguido do fechamento das escolas no meio rural alteraram a vida de centenas de jovens e crianças diariamente e mesmo com o avanço conseguido pela ampliação dos espaços de participação social, há muito que avançar.



## **CAPÍTULO 2**

### **O PROCESSO DE NUCLEAMENTO E FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS**

[...] sou contrário ao entendimento da educação como uma dimensão estanque e separada da vida social, parto do pressuposto de que não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe. Afirmo, assim, que não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens (LOMBARDI, 2010, p. 222).

Apropriando-me do entendimento de José Claudinei Lombardi em sua tese de livre-docência (2010), não há como compreender a escolarização da população rural sem abordar as questões voltadas para a dinâmica da produção agrícola, condições essas, que interferem na vida econômica, social e educacional dos moradores das áreas rurais.

Portanto, nesta etapa do estudo, será abordado o contexto em que se deu o nucleamento das escolas rurais, bem como os marcos regulatórios, especificamente as políticas de descentralização do ensino as quais legitimaram o processo que resultou na desativação de 93% das unidades escolares rurais.

#### **2.1 Nucleamento das Escolas Rurais: Primeiras Aproximações**

Etimologicamente, nuclear significa dispor ou organizar em núcleos. Essa disposição e organização em núcleos serviu de modelo para o processo pelos quais passaram as escolas rurais brasileiras ao longo de três décadas, intitulada neste estudo de nucleamento.

Porém, ao consultar artigos, livros, dissertações, teses e outros documentos que informam sobre o assunto, depara-se com o uso de múltiplos termos para designar o mesmo o processo de reorganização das escolas rurais. Autores que serviram de referencial bibliográfico para a pesquisa, utilizam termos como: “agrupamento” (VASCONCELLOS, 1993), “nucleação” (SILVA, 2007 e RAMOS, 1991) e “nuclearização” (BAREIRO, 2007). Nesse sentido, pode-se considerá-las sinônimas.

Partindo de algumas definições sobre o nucleamento das escolas rurais, apontam-se conceituações de alguns autores que se dedicaram a essa temática.

O nucleamento “constou basicamente da criação e ampliação de escolas referenciais em vilarejos maiores nas zonas rurais, seguido do fechamento das pequenas escolas espalhadas pelas áreas rurais” (LORD, 2008, p. 132).

De forma semelhante, Eduardo Alcântara Vasconcellos (1993, p. 66), define o processo de nucleamento como aquele em que:

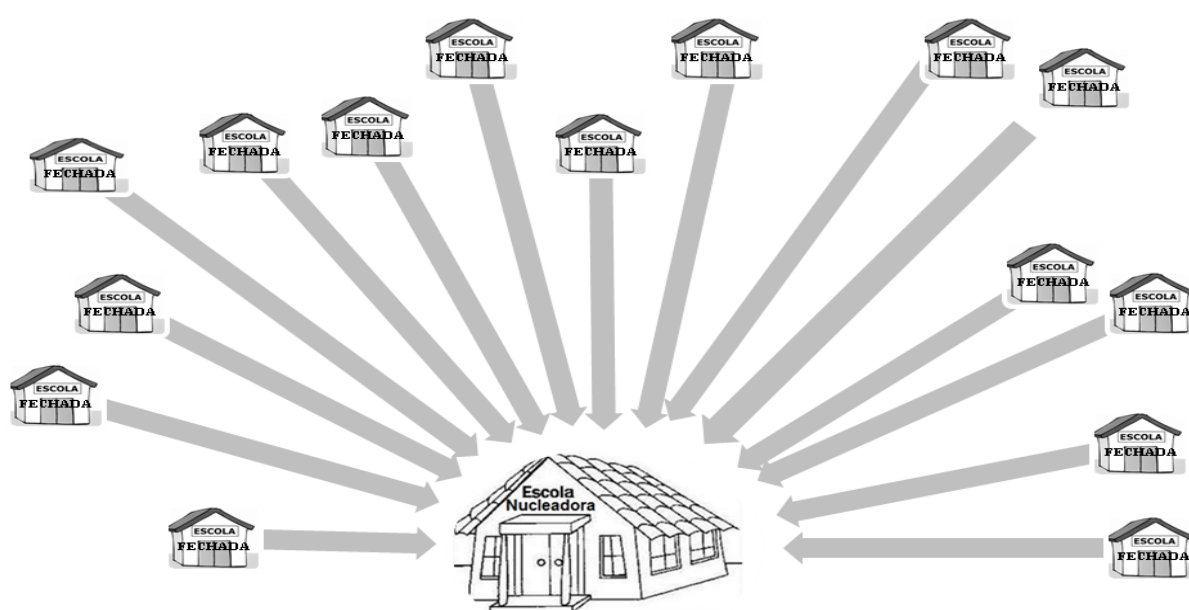
[...] as escolas pequenas são fechadas e seus alunos são transferidos para a nova escola agrupada, que é reformada especialmente para tal fim. A nova escola elimina a multisseriação e apresenta condições físicas e pedagógicas normalmente superiores às verificadas nas escolas isoladas e de emergência.

Já em um estudo organizado por Bof (2006, p. 117) intitulado “A Educação no Brasil Rural” esta reorganização é definida como:

[...] um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais e que tem como princípio fundamental, a superação do isolamento e abandono, ao qual as escolas rurais isoladas experimentam e vivenciam em seu cotidiano, com o objetivo de oferecer aos alunos rurais uma escola de melhor qualidade.

Com a finalidade de elucidar o processo, a Imagem 2 demonstra de maneira simples como foi pensado o nucleamento das escolas rurais no Brasil.

**Imagem 2 : Nucleamento das Escolas Rurais**



**Fonte: Ilustração elaborada pela autora (2015)**

A partir das definições apresentadas, considera-se o nucleamento como a transformação de escolas em escolas-núcleos ou nucleadoras com a finalidade de tornarem-se receptoras dos alunos de escolas rurais extintas (isoladas e multisseriadas/unidocentes), podendo ter localização em áreas rurais ou urbanas.

As primeiras experiências com o nucleamento das escolas rurais no Brasil aconteceu entre os anos de 1976 e 1977 no Estado do Paraná, impulsionadas pela criação do Projeto de Cooperação Técnica Estado/Município (PROMUNICÍPIO), que tinha dentre suas metas apoiar as administrações municipais, no sentido de fortalecer o ensino de 1º Grau (Ensino Fundamental), por meio de um processo de cooperação e parceria entre os Estados e seus municípios foram construídas 08 Escolas Rurais Nucleadas (BAREIRO, 2007, p. 57-58).

Outro fator determinante para a implantação do nucleamento no Brasil foi a aproximação do país com os organismos norte-americanos, tão forte na gestão dos Governos Militares. Esse modelo foi utilizado nos EUA e foi visto como uma possível solução para a situação a qual se encontravam as escolas rurais brasileiras, com grandes taxas de evasão, repetência e dispendo de infraestruturas precárias.

O processo de reorganização das escolas rurais rapidamente se estendeu para outros estados, na década 1980, Minas Gerais, Goiás e São Paulo adotaram o nucleamento, seguindo o exemplo do Paraná (VASCONCELLOS, 1993, p. 68).

Quanto à organização das unidades escolares nucleadoras, na maioria dos municípios são geridas pelas Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação. Geralmente, forma-se uma equipe diretiva, conforme ocorre nas escolas urbanas do sistema, sendo que o diretor passa a responder pela escola. Contudo, é importante ressaltar que não se trata de uma regra, pois é algo muito particular de cada município (BOF, 2006, p. 121).

Por fim, no intuito de compreender de que maneira se desenvolveu o processo que resultou na reorganização das escolas rurais, bem como, identificar e discutir suas contradições, é preciso retomar e entender o contexto das políticas educacionais a partir das primeiras experiências com o nucleamento identificadas no Brasil.

## **2.2 Nucleamento das Escolas Rurais e a Lei 5.692/1971: Primeiros Passos para a Municipalização do Ensino**

Numa abordagem das políticas educacionais, ao discutir o nucleamento das escolas rurais torna-se imprescindível o estudo sobre a descentralização do ensino, formalizada por meio do processo de municipalização que deu seus primeiros passos, a partir

da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que aprovada sob a égide da Ditadura Militar no Brasil, tinha como propositura fixar normas para o ensino de 1º e 2º graus, instituindo, entre outras inovações, a profissionalização obrigatória em todos os cursos de 2º Grau, atualmente o Ensino Médio (SAVIANI, 2014, p. 86).

Durante os anos que antecederam a aprovação da Lei 5.692/1971, o Estado Militar:

Desempenhou seu papel em suas dimensões repressoras e punitivas, ao mesmo tempo em que obedeceu a uma lógica administrativa dúbia, na profundidade de sua legitimação e na obtenção da hegemonia burguesa, promovendo um discurso de atendimento às reivindicações da sociedade relacionadas à educação, com vistas a acalmar os ânimos e as tensões sociais, bem como, procurou cumprir com os acordos externos firmados com a USAID para a assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira (SANTOS; BEZERRA NETO, 2010, p. 119).

Portanto a nova situação instaurada com o golpe militar exigia adequações que implicavam em mudança na legislação educacional. Houve o ajuste no Ensino Superior mediante a Lei 5.540 de 1968 que procurou responder a duas demandas contraditórias:

De um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalada pelo golpe militar, que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional (SAVIANI, 2014, p. 41).

Por meio da Lei 5.692/71, foram alterados os ensinos primário e médio, modificando sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus, ademais a nova legislação inovou quando promoveu o aumento de quatro para oito anos a escolaridade obrigatória, a escola primária e o ginásio se fundem e são denominados de ensino de 1º grau (SAVIANI, 2014).

As legislações, sobretudo, as educacionais tinham uma importante função no desenvolvimento e na consolidação das relações capitalistas, além de serem essencialmente, imbuídas da teoria do capital humano<sup>10</sup> incorporadas às leis na forma dos princípios da

---

<sup>10</sup> Teoria que defende que o trabalho humano que quando qualificado por meio da educação, torna-se um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. No campo educacional essa teoria gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação disseminando a ideia de que a educação é o pressuposto do

racionalidade, eficiência e produtividade. A educação passava a ser concebida algo decisivo do ponto de vista econômico trata-se, pois, de um bem de produção (SAVIANI, 2008; 2013).

Vale destacar que o cenário educacional do período era incompatível com a ideia difundida pelo Governo Militar de elevar o Brasil à potência mundial. Segundo Passarinho (1985) em 1971 quase 30% das crianças de 7 a 14 anos não tinham acesso à escola, além de outros problemas relativos à repetência e evasão. Por isso a Lei 5692 assumia essencialmente o significado de uma ampliação de oportunidades de acesso à escola, do número de anos de escolaridade obrigatória, da adoção de dispositivos, a exemplo da eliminação dos exames de admissão ao ginásio, com a finalidade de diminuir a evasão e repetência, melhorando o fluxo escolar (GERMANO, 2011, p. 167-168).

No caminho das mudanças propostas e impostas pelo governo ditatorial com vistas ao “desenvolvimento da nação” o que estava por trás da política educacional referia-se:

[...] à manutenção da estrutura da desigualdade social, na medida em que procura estabelecer uma relação direta e imediatamente interessada na produção capitalista. Trata-se, portanto, de subordinar diretamente o sistema educacional ao sistema ocupacional (GERMANO, 2011, p.181).

Apresentando uma avaliação geral da situação escolar no país, o Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979) demonstrou que, apesar da expansão do sistema educacional, havia um descompasso entre essa expansão e a demanda por escolarização, pois essa continuava em níveis baixos e a carência era maior no meio rural.

Quando houve o aumento da escolarização obrigatória, o ensino rural também sofreu alterações. Bareiro (2007), ao escrever sobre as “Políticas educacionais e as escolas rurais no Paraná 1930-2005”, discute as abordagens contidas na Lei 5.692/71, principalmente, no que diz respeito ao papel da municipalização do ensino na educação rural. Para tanto cita o artigo 49 e 47, os quais atribuíam responsabilidades relativas à oferta do ensino rural:

Art. 47. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por lei.[...] Art .49. As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o

---

desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital (HISTEDBR, 2015).

funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades. (BRASIL, 1971, artigos 47 e 49)

Quanto ao processo de municipalização do ensino, destaca-se o Artigo 58 que indicava que:

A legislação estadual supletiva, observado o disposto no artigo 15 da Constituição Federal, estabelecerá as responsabilidades do próprio Estado e dos seus Municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino e disporá sobre medidas que visem a tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à educação.

Parágrafo único. As providências de que trata este artigo visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais (BRASIL, 1971, artigo 58).

É expressa na lei a determinação da progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais. As escolas rurais passaram exclusivamente à responsabilidade dos municípios, pois a mesma lei procurou assegurar, à população brasileira, oito anos de ensino fundamental obrigatório (BAREIRO, 2007).

No entanto, surgiram contradições e problemas ligados ao orçamento e a seu repasse. Em 1974 as despesas públicas brasileiras com educação representavam apenas 2,8 %, o que deixava o país, em termos relativos, em 77º lugar no mundo. Diante dessa condição os municípios responsáveis pelo ensino rural amargaram grandes dificuldades, pois, continuavam obrigados a gastar 20% com educação, enquanto a centralização promovida pelo regime autoritário fazia com que uma parcela ínfima da receita dos impostos ficasse nos municípios e nos Estados (CUNHA; GÓES, 1985, p. 52).

A esfera administrativa municipal não dispunha das condições nem para cuidar das escolas urbanas, muito menos, das rurais. O ensino municipal representava a mais pobre e precária das redes de ensino do país, e atendia os segmentos mais marginalizados da sociedade, sobretudo da área rural (BAREIRO, 2007, p. 30).

Visando a descentralização de ações e recursos, mesmo que de forma lenta e gradual, foi criado a partir de 1975 o Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município (PROMUNICÍPIO), que consistia em um programa de consolidação das estruturas municipais e de municipalização do ensino de 1º grau e que:

[...] transferia recursos para as Prefeituras Municipais que concordassem em assumir o ensino de 1º grau. Esse projeto Impacto – como eram conhecidos os projetos prioritários do Governo Militar, nessa época – realizado com recursos financeiros frutos de empréstimos internacionais, acaba sendo adotado quase que exclusivamente na Região Nordeste – a mais pobre do País – que, por razões de ordem político-econômica, em geral, “concordava” mais facilmente com o Governo Federal, na esperança de conseguir alguns recursos extras para seus (pobres) municípios. Não por acaso, portanto, a região com maior percentual de municipalização do ensino fundamental e mais precária, quaisquer que sejam os critérios de avaliação considerados em matéria de Educação (ARELARO, 1999, p. 65).

Sendo assim, os municípios que assumiram a administração do Ensino de Primeiro Grau, não contavam com uma política descentralizadora o que gerou redes municipais pobres, precárias, dependentes e sem autonomia. As escolas de 1º grau neste período estavam imersas em sérios problemas, nas escolas rurais as dificuldades eram ainda maiores, porque apresentavam como características os altos índices de analfabetismo, evasão, reprovação e carência de infraestrutura física e humana (BOTH, 1997, p. 56).

Diante das condições impostas às escolas rurais, o PROMUNICÍPIO foi encarado pelos governos municipais como uma possibilidade de implantar a Lei 5.692/1971 que previa oito anos de escolarização básica em escolas rurais. O projeto, porém, englobava uma estratégia política mais ampla que ultrapassava a oferta do ensino fundamental obrigatório e a implantação da lei, visava, sobretudo, a modernização da agricultura tradicional (de subsistência), a ampliação do mercado interno e do nível de emprego, logrando elevar o padrão de vida da população rural e valorizar as culturas regionais (RAMOS, 1991, p. 21).

Segundo a argumentação dos defensores do nucleamento das escolas rurais a reorganização transformaria as escolas nucleadoras em melhores e mais eficientes do que as isoladas, pois resultariam na eliminação das multisséries, do isolamento pedagógico, e seria uma tentativa de se resolver os problemas mais graves referentes às escolas localizadas no campo, como as múltiplas funções dos (as) professores (as) e a precariedade do espaço físico (BOF, 2006, p. 117; FLORES, 2002, p. 01).

O processo de nucleamento das escolas rurais empreendidos no decorrer da vigência da Lei 5.692/1971 contou com a participação dos órgãos oficiais dos governos municipais e estaduais, especialmente secretarias municipais ou estaduais de educação, que eram responsáveis por conduzir o processo de agrupamento das escolas, alocação de professores e outras condições necessárias ao seu funcionamento. Nesse sentido, as escolas nucleadoras seguiam as mesmas regras que as demais escolas do sistema de ensino, tanto no

que dizia respeito à seriação ou divisão em ciclos quanto em relação ao calendário acadêmico, currículo e outras diretrizes (BOF, 2006, p. 17).

Com as primeiras ações referentes à municipalização do ensino, também foi dado os primeiros passos para a reorganização das escolas rurais em núcleos. Contudo é preciso destacar que os municípios que representavam a mais pobre e precária das redes de ensino do país assumiram também a responsabilidade pela escolarização rural (BAREIRO, 2007, p. 30) dando início não somente a uma reorganização com vistas à melhoria da escolarização da população rural, mas diante de uma rede de ensino problemática, a municipalização motivou o fechamento das escolas rurais.

### **2.2.2 Marcos Regulatórios para a Descentralização do Ensino Fundamental**

Conforme já abordado anteriormente, embora a municipalização do ensino tenha tido início na década de 1970, foi a partir dos anos 1990 que ela ganhou força e se firmou como uma política efetiva, mudando e reorganizando principalmente o Ensino Fundamental no Brasil.

Soares (2005, p. 115) afirma que no início dos anos 1990 não seria possível ainda aos municípios a constituição dos Sistemas Municipais de Ensino a partir da Constituição de 1988 e que tal possibilidade de implementar os Sistemas Municipais de Ensino só iria se confirmar a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996. Antes de tratar especificamente da Lei, faz-se necessário retomar a Constituição Federal de 1988, que foi elaborada e promulgada após a ruptura que o autoritarismo representou, por conseguinte, a educação assume um papel central, exatamente por se tratar de reconstrução. (FISCHMANN, 2009, p. 157).

A esse respeito, Arelaro (2005) ao propor um diagnóstico do Ensino Fundamental no Brasil, chama atenção para a importância da garantia dos direitos constitucionais apontados pela Constituição Federal (1988) que estabelece a educação como:

[...] direito de todos e dever do Estado e declara como princípios do ensino não só a igualdade de condições de acesso e permanência, mas corresponde a obrigação de oferta de uma escola com um padrão de qualidade, que possibilite a todos os brasileiros e brasileiras pobres ou ricos, do sul ou do norte, negro ou branco, homem ou mulher- cursar uma escola com boas condições de funcionamento e de competência educacional, em termos de pessoal, material, recursos financeiros e projeto pedagógico, que lhes permita identificar e reivindicar a escola de qualidade comum de direito a todos os cidadãos (ARELARO, 2005, p. 1040).



A partir de então, com a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, aprofunda-se a descentralização do ensino, uma vez que foi ampliada a autonomia dos Estados e Municípios, promovendo estes à condição de entes federados, conforme disciplina a CF (1988):

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

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

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (BRASIL, 1988, artigo 211).

O processo de municipalização do ensino intensifica-se na década de 1990 e de forma gradativa o Ensino Fundamental passa a ser responsabilidade das prefeituras, principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) que alinhada à CF 1988 delegou aos municípios a responsabilidade de prover o ensino fundamental e a educação infantil. A referida LDB ratifica essas responsabilidades e os proíbe de atuar em outros níveis de ensino sem antes ter atendido plenamente as necessidades de sua área de competência (CASTRO; DUARTE, 2008, p. 11).

Como suplemento ao processo de descentralização cria-se por meio da Lei nº 9.424/1996 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>11</sup> cuja política permitiu avançar rumo à municipalização da educação. A esse respeito, Castro; Alves (2008) argumentam:

No que tange especificamente à gestão da política educacional, a CF de 1988 apontou para a municipalização do ensino fundamental e pré-escolar. Aos estados e à União caberiam, primordialmente, a responsabilidade sobre o ensino médio e superior, respectivamente. Como resultado desses preceitos

<sup>11</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1998).

constitucionais, observa-se nos anos 1990 um aumento do número de matrículas do ensino fundamental nos municípios, em contraposição a uma queda das matrículas nas redes estaduais e federal (CASTRO; ALVES, 2008, p. 09).

Nesse processo de municipalização do ensino, os sistemas municipais apresentavam diversos entraves, principalmente quando se referia à escolarização da população rural, e, como uma possível solução houve um aceleração na implantação da nucleação das escolas rurais (LORD, 2008, p. 132).

O nucleamento das escolas rurais e a municipalização do ensino, por sua vez, ocorreram de maneiras diferentes em cada município, em razão das especificidades de cada um, especialmente daquelas ligadas às desigualdades de condições políticas, técnicas, administrativas e financeiras entre os grandes e pequenos municípios (COSTA, 2009, p. 142).

Vale destacar, que embora a municipalização do ensino e o nucleamento das escolas rurais tivessem como justificativa tornar-se uma ação imediata de garantia de acesso e de permanência dos estudantes na escola (LORD, 2008), foi uma necessidade e uma mudança alinhada com a reestruturação dos processos produtivos na década de 1990 que delegou à educação um novo sentido, que agora gravitava em torno da satisfação dos interesses privados.

A escola que deveria ser entendida como o:

“lócus da interface política da sociedade, com projetos que incluíam a formação de cidadãos autônomos, participativos de seus direitos e deveres, foi obrigada a adequar-se às demandas de reorganização do sistema capitalista de fundamentação (neo) liberal” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2015, p. 154).

Portanto, não se tratava mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento de assegurar nas escolas a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em pleno emprego. A educação passou a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilitava as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis (SAVIANI, 2013, p. 429).

### **2.2.3 Municipalização do Ensino Fundamental e o Nucleamento das Escolas Rurais no Estado de São Paulo**

No Estado de São Paulo, as políticas de municipalização da educação, tiveram suas regulações mais importantes nas décadas de 1980 e 1990, obedecendo, pois, a uma ordem cronológica, traremos e apresentaremos as principais leis e decretos que propiciaram a municipalização do ensino no Estado e que influenciaram na reorganização das escolas municipais urbanas e rurais.

Em 1983, no governo de André Franco Montoro (PMDB/Gestão 1983 a 1987), por meio do Decreto Estadual 21.810 de 26 de dezembro de 1983, autorizou a celebração de convênios com municípios, objetivando a expansão e desenvolvimento do Programa de Educação Pré-Escolar junto à comunidade (SÃO PAULO, 1983).

A partir deste decreto, 22 municípios aderiram ao convênio, dentre eles: Araraquara, Arujá, Atibaia, Bady Bassit, Barra Bonita, Campos do Jordão, Cândido Mota, Dracena, Espírito Santo do Pinhal, Fernandópolis, General Salgado, Paraguaçu Paulista, Paulínia, Pereira Barreto, Piraju, Pontal, Rancharia, São José do Rio Pardo, São Sebastião da Gramma, Taubaté, Mococa e Barretos.

Neste acordo, a Secretaria de Estado e Educação tinha como obrigação:

a) repassar os recursos financeiros à Prefeitura; b) executar as seguintes atividades através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas: elaborar diretrizes e normas técnicas do Programa de Municipalização de Educação Pré-Escolar; prestar assistência na execução do Programa; capacitar docentes e especialistas em pré-escola a nível central e regional; acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Programa (SÃO PAULO, 1983, inciso II).

Com o processo de municipalização do ensino, as escolas rurais também estavam sendo repensadas. Em junho de 1988, formaram-se grupos de estudos organizados pela recém-criada Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE) do Estado de São Paulo, que tinham como uma das pautas a ideia de agrupamento das escolas rurais. Após a proposta ser discutida por cerca de cinco mil profissionais entre professores e administradores, elaborou-se uma proposta final denominada “Reestruturação do Ensino na Escola Pública Rural” (VASCONCELLOS, 1993, p. 67).

Este documento deu origem ao decreto que regulou o nucleamento das escolas rurais no Estado de São Paulo, conforme expressa o coordenador do programa Paulo José de Lara Dante (1993):

Com base em um diagnóstico realizado no ano de 1988, a equipe elaborou o documento "Repensando a Escola Rural", que foi discutido em todo o Estado de São Paulo, com produtores, professores e autoridades políticas, gerando, como consequência, a "Reestruturação do Ensino nas Escolas Públicas da Zona Rural", referendado pelo decreto 29.499/89. Com base no decreto, a

Secretaria da Educação desenvolveu, em todo o interior, uma política de agrupar escolas (unidades que recebem alunos de várias escolas unidocentes, que foram desativadas), objetivando a melhoria da qualidade de ensino e de vida daquela população (DANTE, 1993, p. 2).

São Paulo foi o quarto Estado a regulamentar o nucleamento das escolas rurais, logo após a aprovação da Constituição Federal (1988) em 1989 por meio do decreto 29.499 que dispunha sobre a reestruturação e agrupamento das escolas da zona rural no Estado de São Paulo e apresentava os seguintes objetivos:

Enriquecer o currículo das escolas da zona rural, objetivando ampliar as oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos da zona rural; Estabelecer condições que garantam o acesso e a permanência do educando na escola da zona rural; Racionalizar o trabalho nas escolas da zona rural, agrupando-as de acordo com as características e peculiaridades locais; Organizar gradativamente o agrupamento visando promover a integração da escola da zona rural com a comunidade e viabilizar a integração do ensino regular com oportunidades de aprendizagem de noções de agropecuária para a população educacional da zona rural (SÃO PAULO, Decreto 29.499/1989).

Vasconcellos (1993, p. 66) complementa que por meio das parcerias com órgãos vinculados à Secretaria de Educação do Estado, foi realizado o acompanhamento e a execução de projetos para os professores das escolas nucleadoras, como capacitação e aperfeiçoamento, sendo a Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE) a responsável pela coordenação e pelo processo de implantação dos agrupamentos das escolas rurais. O nucleamento das escolas rurais foi considerado como alternativa ao modelo historicamente constituído das escolas unidocentes e multisseriadas, isoladas e de emergência.

Ainda segundo o autor, a partir da regulamentação do processo de agrupamento houve rápida diminuição das escolas unidocentes. Se em 1988, eram 9.653 unidades, dois anos depois, em 1990 este número caiu para 3.684, o que representa uma redução de 62 % das unidades.

Neste período marcado por grandes mudanças na reorganização das escolas de Ensino Fundamental, Vasconcellos (1993) aponta que se deu início a um intenso processo político e administrativo, envolvendo a Secretaria da Educação e os municípios interessados.

Esses processos políticos e administrativos culminaram na aprovação de mais um decreto estadual, o 30.375, de 13 de setembro de 1989, no qual ficou instituído o Programa de Municipalização do Ensino Oficial do Estado de São Paulo que objetivava

contribuir para a expansão e melhoria do ensino e propiciar a todas as crianças condições reais de acesso à escola, assim como nela garantir sua permanência e progressão. O convênio tinha como áreas de atuação: “construções escolares; reformas e ampliações; manutenção de próprios escolares; merenda; material de apoio didático; aperfeiçoamento de pessoal; apoio a eventos escolares; transporte escolar; integração do currículo à realidade da escola e assistência ao aluno” (SÃO PAULO, 1989, cláusula II).

Projetos de parcerias entre a esfera estadual e municipal para a realização do modelo de nucleamento foram estabelecidos e tinham o objetivo de definir a divisão dos encargos: o processo de agrupamento implicava em dois itens relevantes de custo: a construção/reforma de prédios escolares e a organização do transporte dos alunos. O governo estadual repassaria verbas para a compra de material de construção, enquanto os municípios encarregar-se-iam da mão de obra. Muitos convênios incluíram também o repasse de recursos para a aquisição de veículos para o transporte dos alunos (VASCONCELLOS, 1993).

Ainda no contexto da municipalização do Ensino Fundamental, o decreto 32.392 de 24 de setembro de 1990, não revogando qualquer outra medida legal, estabelecia que os municípios poderiam assinar Termo de Celebração Intergovernamental com o Estado, estando ou não, participando do programa de municipalizando instituído pelo decreto anterior (30.375/89) (LÚCIO, 2009, p. 7).

Nestas proposituras, ambas as esferas: Secretaria de Estado e Educação e Municípios tinham obrigações, mas destaca-se, a contrapartida destinada aos municípios, que era a de:

[...] criar instrumentos legais e regulamentares, em nível municipal, que viabilizassem a execução do Termo Intergovernamental; relacionar os terrenos que poderiam ser doados pelo Município; doar ao Estado áreas de propriedade municipal livres e desembaraçadas de quaisquer ônus ou responsabilidade, destinadas à construção de Escolas de Ensino Fundamental; substituir, em caso de necessidade, qualquer terreno que não apresentasse condições de aproveitamento, de comum acordo com a Secretaria, no que tangia à indicação de outra área; criar, instalar e colocar em funcionamento as escolas objeto dos Termos que passariam a fazer parte da rede Municipal, à qual competia alocar os recursos humanos e materiais, não alterar a utilização do imóvel, realizar às suas expensas reformas de emergência necessárias ao bom funcionamento das Unidades Escolares e permitir, quando necessário, a verificação dos imóveis por representante credenciado, da Secretaria (SÃO PAULO, 1990).

Para Borges (2002, p. 177) foi uma nova estratégia para conseguir-se uma municipalização de fato e dentro do possível político. Tal medida municipalizadora não foi

aceita pela maioria dos municípios: apenas 36 municípios do Estado e o Município da capital que tinham anteriormente ao Decreto um termo de cooperação em moldes semelhantes, assinaram o Termo de Cooperação Intergovernamental.

E as alterações no ensino do Estado prosseguiram. Com a posse do governador eleito Mário Covas (PSDB-1995/1999) já no primeiro dia de governo, por meio do Decreto 39.902 de 1995, as Divisões Regionais de Ensino (DREs) foram extintas. Para o Governo repassar as responsabilidades antes das DREs, para as Delegacias de Ensino, significava dar mais um passo em direção à descentralização administrativa com o objetivo de encurtar os caminhos para uma possível proposta de municipalização do ensino (BRANCO, 1995, p. 18).

A partir desta ação, houve a implantação do projeto de Reestruturação do Ensino Estadual, que propôs a reorganização física das escolas, com a divisão do Ensino Fundamental, já em 1996 em dois grandes blocos: ciclo básico até a 4ª série (compreendida como o 5º ano do Ensino Fundamental (lei 11.274/2006) que dispôs sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade) e em 5ª série (6º ano) em diante em outro.

Este foi supostamente o primeiro passo para a implantação da municipalização do Ensino Fundamental, pois ficaria mais fácil transferir escolas de 1ª a 4ª séries para os municípios, demandando menores recursos financeiros e humanos para as prefeituras assumirem (LÚCIO, 2009, p. 8).

Dessa forma, o decreto 40.763, de 16 de fevereiro de 1996 instituiu o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado Município para atendimento ao Ensino Fundamental, sendo o documento regulatório mais abrangente para a municipalização do ensino. Mário Covas justifica o programa da seguinte maneira:

[...] pela necessidade de melhoria da qualidade e equidade do ensino público, através da distribuição mais adequada de responsabilidade entre Estado e Municípios; (b) pela necessidade de fortalecer a autonomia do Poder Municipal e o controle das atividades escolares pelas comunidades locais; c) pela necessidade de descentralização da gestão educacional com base na responsabilização, numa nova percepção do atendimento aos problemas que a sociedade apresenta; (d) a necessidade de dar cumprimento ao disposto no Artigo 240 e nos § 1.º e § 2º do Artigo 249 da Constituição do Estado, objetivando a melhoria e a expansão do Ensino Público Fundamental, de modo a propiciar a todas as crianças condições de real acesso à escola e que nela permaneçam e progridam (SÃO PAULO, 1996).

Embora, o programa tenha justificativas embasadas na melhoria do Ensino Público Fundamental, essa reestruturação foi traumática para as famílias, uma vez que muitas

que mantinham filhos de idades diferentes nas mesmas unidades escolares tiveram que ser separados e algumas vezes remetidos para escolas bem mais distantes. E isto em nada contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino (NORONHA, 2014).

No contexto da educação pública paulista, todas as políticas destacadas tiveram relação direta com o processo de nucleamento das escolas rurais, pois sendo as escolas rurais em sua maioria de competência municipal, descentralizar ações e recursos significou também deixar nas mãos do próprio município a permanência ou extinção de unidades escolares rurais.

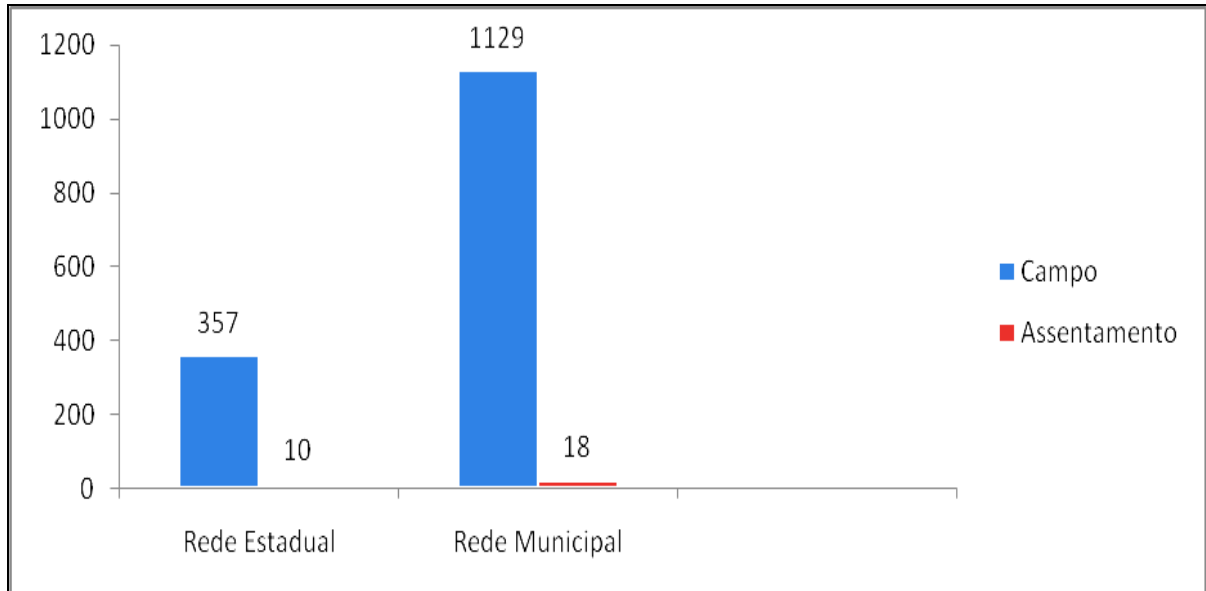
Whitaker e Antuniassi (1992) expõem que as famílias da zona rural não são contrárias à melhoria da qualidade do ensino e nem ao processo de escolarização, mas querem participar da definição sobre a qualidade requerida na formação de seus filhos. Além disso, alguns estudos apontam, que o processo de nucleamento e o conseqüente fechamento e demolição das “escolinhas unidocentes e isoladas” provocou um enorme temor quanto ao futuro da escolaridade das crianças rurais, porque o insucesso do nucleamento representou também, a eliminação de estreitas oportunidades escolares existentes no meio rural. (CAPELO, 2000).

Se antes as escolas ficavam mais próximas das residências dos alunos, com o nucleamento “[...] aconteceu o oposto, pois ao centralizar as atividades educacionais nos vilarejos maiores distanciou a escola das demais famílias, sobretudo aquelas residentes em regiões menos providas de acesso e serviços” (LORD, 2008, p. 133).

Além do distanciamento família/escola causado pelo nucleamento, de maneira similar acontece com o aluno/escola. Dados demonstrados por um estudo realizado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), que teve como base as análises do Censo Escolar de 2010, aproximadamente 2,7 milhões de crianças e adolescentes se deslocam diariamente do campo até as cidades para estudar.

Com a municipalização, a educação rural no Estado de São Paulo quase que em sua maioria, ficou sob a responsabilidade municipal. Utilizando como referência um estudo realizado por Basso, Gobato e Rosa (2011, p. 68) o gráfico 4 demonstra a abrangência das esferas estaduais e municipais na oferta da educação rural no Estado de São Paulo.

**Gráfico 4 Total de Escolas no Campo das Redes Municipal e Estadual no Estado de São Paulo (2009)**



**Fonte: Basso, Gobato e Rosa (2011, p. 68)**

Mesmo sendo significativo o número de escolas estaduais localizadas no campo (357), este número corresponde a aproximadamente 24% do número total de escolas rurais do Estado de São Paulo. Os municípios são os responsáveis pela maior parte destas escolas (1129), o que representa 76% delas (BASSO; GOBATO; ROSA, 2011, p. 68).

Por fim, é preciso destacar que a descentralização do ensino levou a legitimação do nucleamento das escolas rurais, teoricamente deveria representar um grande avanço para a população rural, porém as contradições surgem, pois:

[...] vemos que o processo de nucleação empreendido no Estado de São Paulo a partir de 1989, foi resultado de interesses econômicos disfarçados pela busca de melhores condições de ensino e aprendizagem para as crianças do campo, e isto gerou reflexos nada positivos, pois, além de não atingir seu fim último que era a extinção da multisseriação, distanciou as escolas dos alunos e das comunidades (BASSO; BEZERRA NETO, 2014, p. 316).

Com a alegação de que o nucleamento propiciaria uma melhoria na oferta da educação básica para os alunos das áreas rurais, a cada ano o fechamento de escolas rurais tornou-se devastador.

No âmbito nacional, segundo dados do Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP/MEC), ao longo da última década (2000 a 2010), o número de escolas do campo brasileiras sofreu uma redução de 31,46%, ou seja, foram 32.512 unidades a menos.



E as escolas rurais continuam fechando as portas, de 2012 para 2013, o levantamento indicou 3.296 escolas do campo a menos no Brasil (VOMERO, 2014).

Numa tentativa de dificultar o fechamento indiscriminado de escolas rurais em 2014 foi sancionada a lei nº 12.960, que alterou o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional normatizando que:

[...] o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Contra o persistente fechamento de escolas rurais, a precariedade das condições de ensino na área rural e a desvalorização dos profissionais da educação no início de 2014, cerca de 750 crianças e professores das áreas rurais do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) ocuparam a entrada do Ministério da Educação, em Brasília (DF). Leram um manifesto para o ministro José Henrique Paim e deixaram as marcas de suas mãos pintadas na fachada do ministério (VOMERO, 2014).

Muitas escolas rurais, principalmente, aquelas com um número de alunos reduzidos, são pressionadas a fecharem suas portas, tendo como princípio básico a economicidade, as que persistem em sua maioria, é porque apresentam uma comunidade atuante, que lutam e argumentam em favor das escolas rurais.

### CAPÍTULO 3

#### **NUCLEAMENTO E FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS NA REGIÃO DE SÃO JOÃO DA BOA VISTA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO ESTUDO DOS MUNICÍPIOS DE CASA BRANCA, DIVINOLÂNDIA E SÃO JOSÉ DO RIO PARDO (SP)**

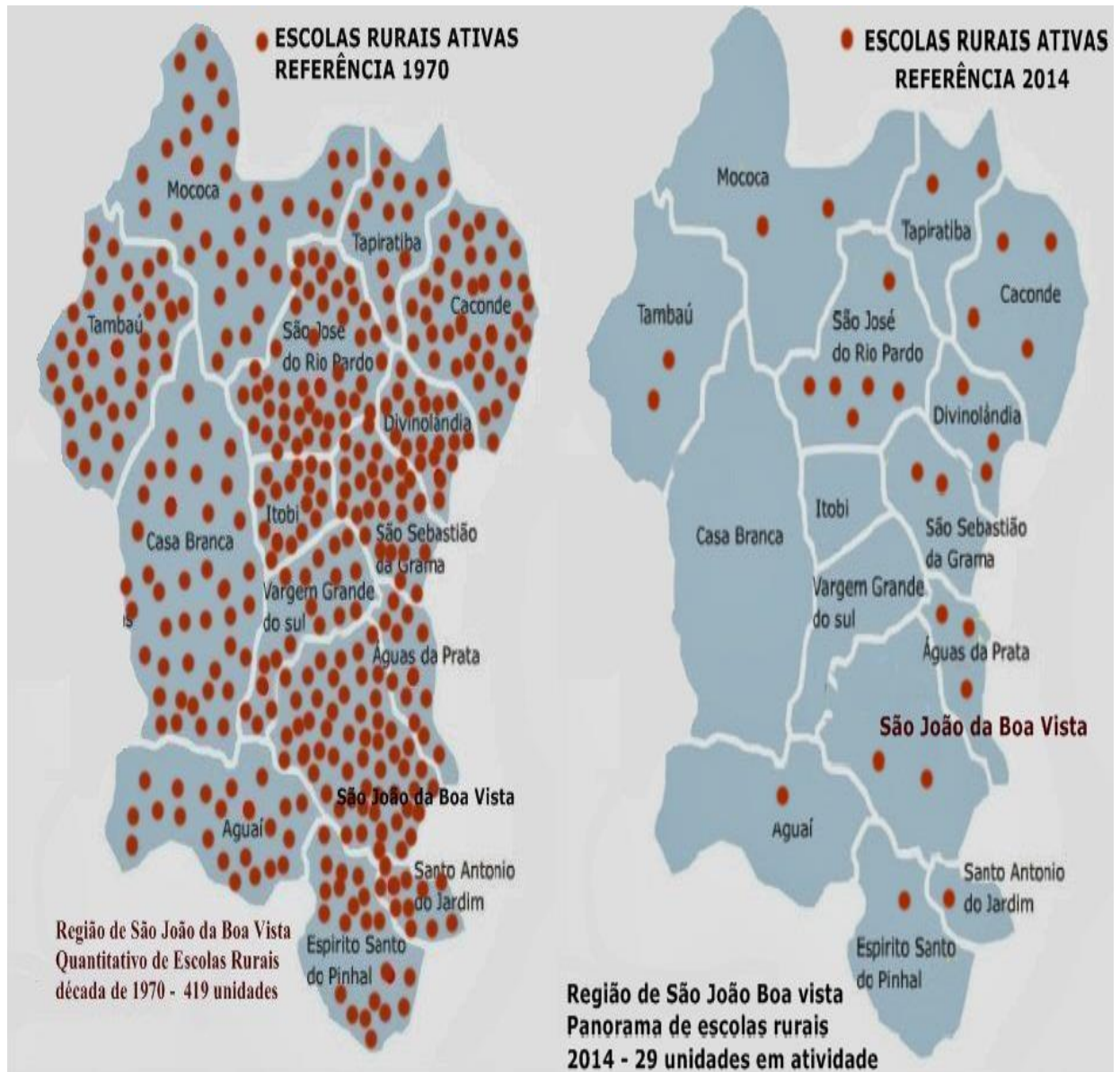
A pretensão neste momento do estudo é fazer considerações a respeito do nucleamento e fechamento das escolas rurais da Região de São João da Vista (SP), tomando como referência os municípios-base de Casa Branca, Divinolândia e São José do Rio Pardo, buscando associar e discutir esse processo aliado à mudança produtiva agrícola na região.

Inicialmente o objetivo é apresentar dados gerais sobre o cenário da educação rural na região, a partir dos anos 1970. Na sequência serão abordados de forma objetiva aspectos do meio produtivo rural, bem como, os índices demográficos e quantitativos de escolas rurais que caracterizem a Região de São João da Boa Vista e seus 15 municípios, com enfoque nos municípios-base da pesquisa: Casa Branca, Divinolândia e São José do Rio Pardo.

Em se tratando do panorama das escolas rurais, ressalta-se que em razão da má conservação, da ausência de fontes documentais, além das dificuldades encontradas na coleta de informações prejudicaram a indicação exata do quantitativo de escolas rurais fechadas. Contudo, através dos dados obtidos junto à Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista, às Secretarias Municipais de Educação, e, por meio de pesquisa presencial nas escolas arquivadoras das fontes documentais das escolas extintas é que se constituiu o quantitativo expressos no Mapa 3.

Com o intuito de demonstrar o número de escolas rurais existentes na região de São João da Boa Vista, são apresentados a seguir dois mapas comparativos. O primeiro demonstra o número de escolas rurais ativas na década de 1970 e o segundo, o panorama atual, usando como referência dados de 2014.

**Mapa 3 Quantitativo de Escolas Rurais: Região de São João da Boa Vista (1970 e 2014)**



**Fonte: Elaborado pela autora (2015)**

Como ponto de partida para a o início da pesquisa foi disponibilizado pela Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista um relatório sobre as unidades escolares extintas dos municípios que englobam a Regional de Ensino, contudo alguns municípios tinham dados incompletos que foram levantados por meio de pesquisa documental junto às escolas arquivadoras e Secretarias Municipais de Educação. O Quadro 1 apresenta o panorama das unidades escolares rurais extintas e onde estão arquivados seus documentos (Livros de Matrícula e Termos de Visita e Exames Finais).

**Quadro 1 Quantitativo de Escolas Rurais Ativas e Extintas e Locais de Arquivamento dos Documentos**

<b>PANORAMA ESCOLAS RURAIS (1970 a 2014)</b>				
<b>Regional de Ensino de São João da Boa Vista</b>				
<b>MUNICÍPIOS</b>	<b>Escolas Rurais</b>			<b>Locais de arquivamento dos documentos das escolas rurais extintas</b>
	<b>ATIVAS (1970)</b>	<b>EXTINTAS (1970 a 2014)</b>	<b>ATIVAS (2014)</b>	
Aguai	25	24	01	EE José Theodoro Moraes EE Conj.Hab. D. Dosanhos Macedo
Águas da Prata	11	08	03	EE Timótheo Silva
Caconde	38	34	04	EE Roque Ielo
Casa Branca	42	42	-	EE Francisco Eugênio de Lima EE Rubião Junior
Divinolândia	19	16	03	EE Dep. Eduardo Vicente Nasser EMEB Euclides da Cunha
Espírito Santo do Pinhal	21	20	01	EE Dr. Abelardo Cesar EE Prof. Camilo Lelis EE Bendito Nascimento Rosas
Itobi	16	16	-	EE Rita de Macedo
Mococa	35	33	02	EE Barão de Monte Santo
Santo Antônio do Jardim	11	10	01	EE José Justino de Oliveira
São João da Boa Vista	61	59	02	EE Anésia M. Mattos
				EE Padre Josué S. Mattos
				EE Coronel Joaquim José
				EE Monsenhor Antônio David
				EE Antônio dos Santos Cabral
São José do Rio Pardo	44	38	06	EE Jorge Luiz Abichabk
				EE Dr. Cândido Rodrigues
				EE Tarquínio Cobra Olyntho
São Sebastião da Gramma	26	24	02	EE Geny Gomes
				Secretaria Municipal de Educação
Tambaú	39	37	02	EE Padre Donizete Tavares de Lima
				EE Antônio Dias Paschoal
Tapiratiba	13	11	02	EMEB Benedito Moraes Carvalho
Vargem Grande do Sul	18	18	-	EE Benjamim Bastos
				EE Francisco R Carril
<b>RESUMO</b>	<b>419</b> Unidades existentes em 1970	<b>390</b> Unidades rurais extintas	<b>29</b> Unidades Rurais ativas em 2014	<b>29 locais de arquivamento</b>

**Fonte: Elaborado pela Autora (2015)**

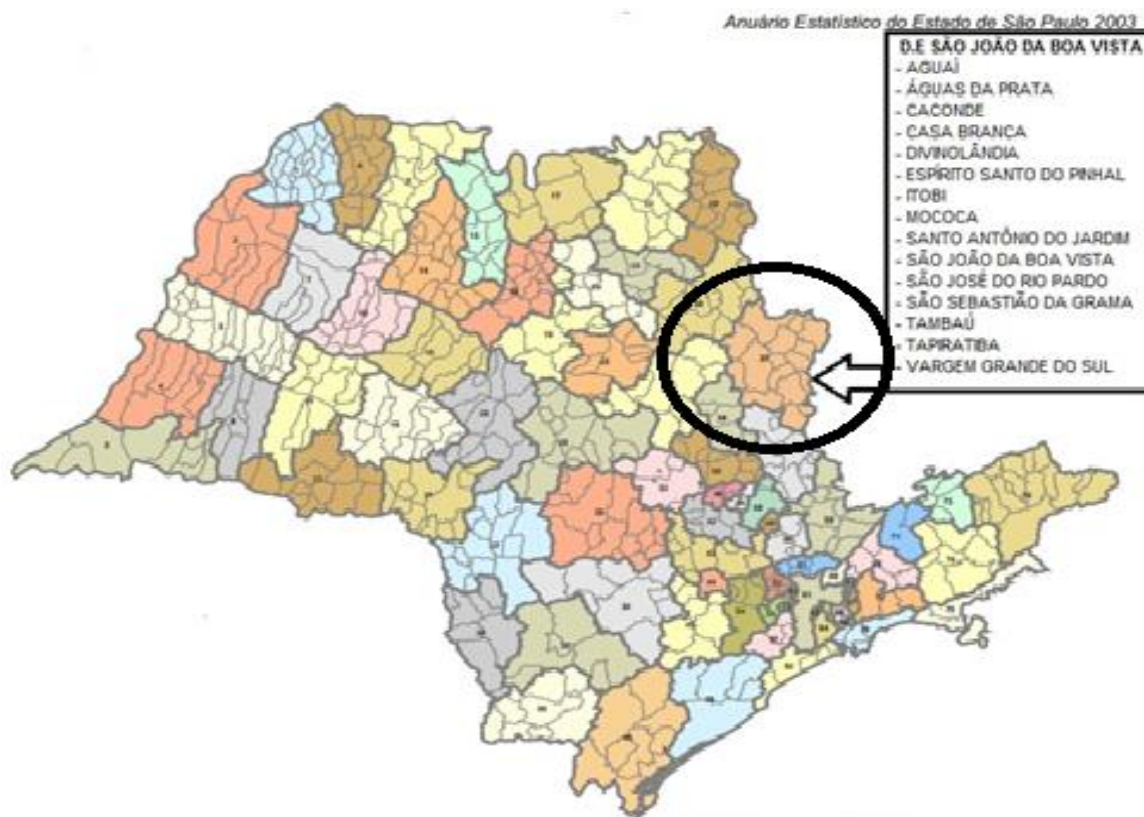
Mesmo apresentando quantitativos aproximados em relação aos percentuais de escolas rurais extintas (90 %), seria imprudente afirmar que o nucleamento e fechamento das escolas rurais aconteceu de maneira similar em todos os municípios. A fim de limitar o espaço de pesquisa e entender como se deu o processo nos municípios de Casa Branca,

Divinolândia e São José do Rio Pardo apresentar-se-á no tópico 3.2 o estudo e análise do mesmo.

### 3.1 Caracterização da Região de São João da Boa Vista (SP)

A região de São João da Boa Vista localiza-se a nordeste do Estado de São Paulo, integrando a mesorregião de Campinas que é composta por setenta e um municípios. Para fins deste estudo, será tomado como referência o conjunto de municípios sob a jurisdição da Diretoria Regional de Ensino de São João da Boa Vista, sendo eles: Aguai, Águas da Prata, Caconde, Casa Branca, Divinolândia, Espírito Santo do Pinhal, Itobi, Mococa, São João da Boa Vista, São José do Rio Pardo, São Sebastião da Gramma, Santo Antônio do Jardim, Tapiratiba e Vargem Grande do Sul, apontados no Mapa 4<sup>12</sup>.

**Mapa 4- Mapa de Abrangência das Diretorias Regionais de Ensino, com Destaque à D.E de São João da Boa Vista (SP)**



<sup>12</sup> É preciso esclarecer que no mapa constam em destaque dezesseis (16) municípios, que correspondiam aos mesmos municípios da região de governo, porém as cidades abrangidas pela D.E de São João atualmente são quinze (15), em virtude do Decreto nº 48.583 de 2004 que transferiu o município de Santa Cruz das Palmeiras para a jurisdição da D.E de Pirassununga.

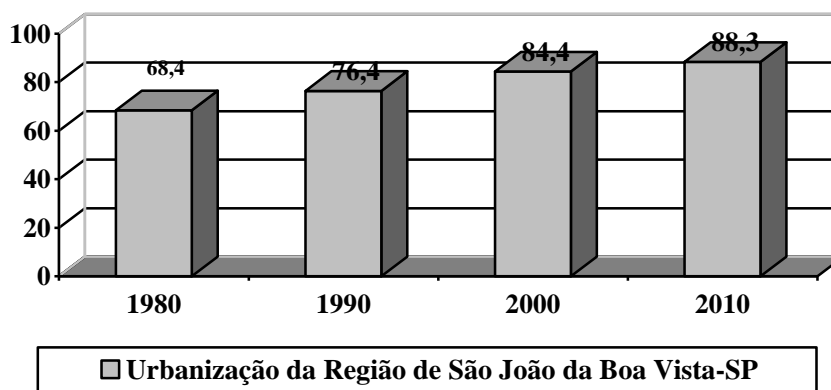
**Fonte: Adaptado pela autora com base em dados atualizados na Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista (SP) (2015)**

O desenvolvimento econômico da região teve como alavanca principal a cultura do café iniciada no último quartel do século XIX o que intensificou a ocupação da região, por meio do grande fluxo de imigrantes italianos. Por ter a economia centrada na produção de café, a região, não diferente do estado e do país foi atingida pelo colapso da economia internacional, que teve como “epicentro” a quebra da bolsa de Nova York, em 1929. Diante disso, os cafezais mais velhos foram abandonados, ocorrendo, conseqüentemente, uma retração na necessidade de mão de obra, gerando uma diminuição no fluxo de imigrantes e fazendo com que a economia regional entrasse num período de retração (PETRI, 2005).

Esse processo resultou na erradicação de mais de 600 milhões pés de café, quando então houve a necessidade de uma reorganização produtiva, já que o café principal produto agrícola, já não era mais viável.

Com o passar dos anos e por ser uma área com aptidão agrícola essa reorganização produtiva levou a região de São João da Boa Vista à diversificação no cultivo de outras lavouras, principalmente da cana-de-açúcar e do citrus (PDRS, 2010). Embora a região apresente uma base econômica voltada para o setor agrícola, a população residente em áreas rurais diminuiu consideravelmente ao longo de 30 anos (1980 a 2010), motivada pela mudança produtiva no campo, em razão, sobretudo, da mecanização agrícola e da expansão das monoculturas. O gráfico 5 a seguir, elaborado com dados da Fundação Sistema Estadual de Análises de Dados (SEADE) demonstra a migração campo-cidade de 1980 a 2010:

**Gráfico 5 Taxa de Urbanização na Região de São João da Boa Vista (SP)**



**Fonte: Elaborado pela Autora com Base em Dados da Fundação SEADE (2015)**





Um estudo em 2015 realizado pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) mostrou que as áreas de cana-de-açúcar expandiram-se por todas as microrregiões do nordeste paulista, principalmente nos municípios detentores de usinas sucroenergéticas e cidades próximas, como é o caso dos 04 municípios da Região de São João da Boa Vista que possuem usinas. Prova disso, é que a região tem o PIB regional baseado, sobretudo na agricultura, cujos principais produtos são: cana-de-açúcar e laranja.

Quanto ao aspecto populacional, segundo o Censo (2010), a região de São João da Boa Vista tem uma população geral de aproximadamente 441 mil habitantes, sendo que 51.309 residem em áreas rurais. Vide Tabela 1:

**Tabela 1 Urbanização, População Geral e Rural - Região de São João da Boa Vista (SP)**

<b>Municípios da regional de Ensino São João da Boa Vista – SP</b>	<b>Taxa Urbanização (%)</b>	<b>População Geral (hab.)</b>	<b>População Rural (hab.)</b>
<b>Aguai</b>	90,21	32.142	3.148
<b>Aguas da Prata</b>	89,29	7.584	812
<b>Caconde</b>	68,18	18.538	5.898
<b>Casa Branca</b>	81,79	28.307	5.153
<b>Divinolândia</b>	66,92	11.208	3.710
<b>Espírito Santo do Pinhal</b>	88,87	41.907	4.661
<b>Itobi</b>	90,08	7.546	748
<b>Mococa</b>	92,24	66.290	5.140
<b>Santo Antônio do Jardim</b>	67,00	6.065	2.001
<b>São João da Boa Vista</b>	96,01	83.639	3.336
<b>São José do Rio Pardo</b>	88,54	51.900	5.944
<b>São Sebastião da Gramma</b>	65,88	12.099	4.128
<b>Tambaú</b>	88,87	22.406	2.492
<b>Tapiratiba</b>	82,44	12.737	2.236
<b>Vargem Grande do Sul</b>	94,93	39.366	1.992
<b>15 municípios</b>	<b>88,3 % (média)</b>	<b>441.518 hab.</b>	<b>51.396 hab.</b>

Fonte: Elaborado pela Autora com dados IBGE/2010 (2015)



Essas mais de 50 mil pessoas que residem nas áreas rurais precisam ser enxergadas no que concerne à escolarização que é um dos objetivos deste estudo, por isso é de suma importância conhecer a estrutura econômica e educacional de cada um dos 15 municípios que compõe a região de abrangência da Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista.

Contudo, seria pretensioso aprofundar o estudo em cada um deles, pois isso demandaria muita pesquisa e tempo e que tornaria impossível para uma dissertação de mestrado. Sendo assim, nos próximos tópicos, os 12 municípios (Aguai, Águas da Prata, Caconde, Espírito Santo do Pinhal, Itobi, Mococa, São João da Boa Vista, Santo Antônio do Jardim, São Sebastião da Gramma, Tambaú, Tapiratiba e Vargem Grande do Sul) serão abordados maneira resumida, trazendo informações e dados atuais sobre a economia e educação, especialmente aquela que atende à população rural.

Conforme justificado no início deste capítulo, os municípios de Casa Branca, Divinolândia e São José do Rio Pardo foram tomados como bases da pesquisa e, portanto serão analisados mais adiante.

### **3.1.1 Municípios que Integram a Regional de Ensino de São João da Boa Vista: Breve Caracterização**

**Aguai:** Teve origem a partir da antiga povoação de Cascavel, que nasceu de uma estação da Companhia Mogiana de Estradas de Ferro, em 01 de janeiro de 1887. Por meio do Decreto-lei Estadual 14.334, de 30 de novembro de 1944, tornou-se município. Tem uma população geral de 32.148 habitantes e 3.148 residem em áreas rurais (IBGE, 2010) e sua economia tem base agrícola, com destaque nas culturas de laranja com uma produção de 268.440 toneladas e de cana-de-açúcar com 1.080.000 toneladas (IBGE, 2010; MDS, 2011).

Em se tratando do âmbito educacional público há 01 escola rural, localizada no Bairro Estrada Grande, que atende 93 alunos de Educação Infantil à 1ª etapa do Ensino Fundamental, todos os alunos utilizam o transporte escolar e são oriundos de áreas rurais. Os demais alunos, moradores da zona rural que frequentam até o 5º ano (EF) acessam 06 escolas urbanas (municipais e estaduais), a EMEB Ângelo Sylvio Selbere tem 31% do total de seus alunos, oriundos de áreas rurais INEP (2014).

Com relação ao panorama da educação rural no município, até 1970 havia 25 escolas rurais distribuídas por fazendas e bairros rurais no entorno da sede, atualmente há somente uma escola rural em atividade no município.

**Águas da Prata:** A cidade teve sua origem após a inauguração do ramal da Estrada de Ferro Mogiana, que ligava Cascavel (atualmente Aguaí) a Poços de Caldas, em 1886. Essa estação de embarque situada no vale banhado pelo Ribeirão da Prata e o Córrego da Platina, despertou o interesse dos cafeicultores da região, que começaram a construir suas residências junto à estação, nascendo então um povoado.

É uma Estância Hidromineral que se consolidou quando químicos do Departamento Geográfico e Geológico do Estado, pesquisando a região, fizeram prospecção das fontes, comprovando a viabilidade da exploração econômica de sua mineração. Criou-se em 1913, uma empresa para o fim em questão, fazendo com que surgissem hotéis e toda infraestrutura necessária. Em 1925, foi criado o Distrito de Paz de Águas da Prata, no Município de São João da Boa Vista. O município da Estância Hidromineral de Águas da Prata foi instalado em dezembro de 1935, alterando-se o topônimo para Águas da Prata (IBGE, 2010).

Atualmente Águas da Prata tem uma população de 7.584 habitantes, sendo que 812 habitantes residem nas áreas rurais. Tem produção agrícola baseada no cultivo da cana-de-açúcar com uma produção de 5.100 toneladas e do milho 2.520 toneladas (MDS, 2011).

No contexto da educação rural o município possui três escolas rurais, a EMEB Felipe Urtado Serrato, localizada no Distrito de São Roque da Fartura, que atende 128 alunos da Educação Infantil ao 5º ano Ensino Fundamental; a EMEB Prof.<sup>a</sup> Gabriela Loyolla de Andrade, que tem 62 alunos matriculados e a EMEB Prof. José Marcello de Almeida, que atende 45 alunos. Desses 235 alunos, 25,95% utilizam o transporte escolar.

Na área urbana somente uma escola recebe 15 alunos de áreas rurais até o 5º ano, certamente isso se deve ao fato de há somente 141 jovens de 5 a 14 anos residindo em áreas rurais do município. Em 1970 Águas da Prata apresentava 14 escolas rurais situadas em fazendas e bairros no entorno da sede, que foram desativadas de forma intensiva a partir da década de 1980, resultando somente em 03 escolas rurais atualmente.

**Caconde:** O município foi elevado à categoria de cidade por meio da Lei nº 10, em 9 de março de 1883. Tornou-se estância climática no ano de 1966 por meio da Lei nº 9.275 e neste mesmo ano entra em operação comercial a Usina Hidrelétrica Caconde, situada a 7, 1 quilômetros da cidade, na Represa do Rio Pardo, com 38,72 quilômetros de extensão.

Atualmente o município tem uma população de 18.538 habitantes, 5.898 habitantes residem em áreas rurais O município possui um Distrito Urbano chamado de

Barrânia (IBGE, 2010). A atividade agrícola tem sua produção em três principais culturas: a cana-de-açúcar com uma produção de 32.299 toneladas, o milho com uma produção de 11.880 toneladas e o café com 6.072 toneladas (MDS, 2011).

No âmbito da escolarização rural, Caconde tinha 38 escolas rurais na década de 1970 e hoje restaram 04 escolas rurais a EMEB Barro Preto, EMEB Bairro Conceição, EMEB Prof. Neyde Sartini Muniz e EMEB Bairro Santa Quitéria que juntas atendem a 158 alunos (INEP, 2014) de Educação Infantil a 1ª Etapa do Ensino Fundamental, e um pouco mais de 43% utilizam o transporte público escolar.

**Espírito Santo do Pinhal:** A ocupação do espaço onde se localiza o atual município iniciou-se com a formação da fazenda Pinhal, em território de Mogi-Guaçu. Na primeira metade do século XIX, proveniente de Moji das Cruzes, estabeleceu-se Romualdo de Souza Brito com sua família, dedicando-se à agricultura. Com o desenvolvimento do núcleo, em março de 1860 o patrimônio foi elevado a Distrito de Paz (freguesia), com a denominação de Espírito Santo do Pinhal e em abril de 1877 foi criado o município (vila). O nome passou a ser simplesmente Pinhal, conforme decreto nº 9775, de 30 de novembro de 1938 e novamente Espírito Santo do Pinhal em 17 de dezembro de 1974, pela Lei nº 609 (IBGE).

Hoje o município tem 41.907 habitantes, deste total 4.661 habitantes residem em áreas rurais e sua produção agrícola predominantes é a cana-de-açúcar, a laranja e o café (MDS, 2011).

Quanto à escolarização da população rural, até a década de 1970 existiam 21 escolas rurais, hoje restaram 02 escolas rurais no município, a Escola Estadual Prof.ª Joana di Felipe e EMEB José Fadine que juntas atendem 96 alunos de Educação Infantil ao 9º ano do EF, deste quantitativo, 78 alunos utilizam o transporte escolar.

**Itobi:** Sendo um dos menores municípios da região de São João da Boa Vista em número de habitantes, Itobi tem uma população de 7.546 habitantes e destes habitantes 748 moram em áreas rurais (IBGE, 2010). Economicamente a agricultura responde por 15,6 % do PIB municipal e as culturas mais relevantes são a cana-de-açúcar, a batata inglesa e o milho (MDS, 2011).

A Lei n.º 568, de 27 de agosto de 1898 anexou o referido Distrito de Rio Verde ao Município de Casa Branca. Pela lei, Rio Verde passou a ser chamada Itobi, que em tupi-guarani, significa água corrente verde ou rio verde. Foi elevado à categoria de município com

a denominação de Itobi, por meio da Lei Estadual nº 5285, de 18 de fevereiro de 1959, com Sede no antigo Distrito de Itobi, desmembrado do Município de Casa Branca. Constituído do Distrito Sede. Sua instalação verificou-se no dia 01 de janeiro de 1960 (IBGE, 2010).

Quanto ao panorama das escolas rurais até a década de 1970, o município tinha 16 escolas rurais que foram totalmente extintas e segundo o INEP (2014) há 03 escolas urbanas que atendem 160 alunos das áreas rurais do município.

**Mococa:** A história município remete à produção de café. No ano de 1846, o café começou a ser cultivado no município e anos mais se consolidou como a principal fonte econômica. A comarca Mococa foi criada por Lei Estadual n.º 80 de 25 de Agosto de 1892.

É o segundo maior município da região de São João da Boa Vista- SP, apresentando uma população total de 66.290 habitantes, sendo que 5.140 residem em áreas rurais e sua economia agrícola está baseada nas culturas da cana-de-açúcar, da batata inglesa e do milho em grão.

No âmbito da educação rural, até a década de 1970 existiam aproximadamente 35 escolas rurais em Mococa. Atualmente restaram 02 escolas rurais municipais, sendo uma, localizada na Fazenda Santa Eustáquia e outra na Fazenda Aspase e juntas atendem 198 alunos até o 5º ano do EF.

**Santo Antônio do Jardim:** Sua história tem início com a produção cafeeira que atraiu numerosas famílias para a região que, em torno da capela, formaram um núcleo urbano. Os altos rendimentos proporcionados pela cafeicultura possibilitaram a implantação de melhoramentos públicos e assim, um maior desenvolvimento da povoação elevada a Distrito de Paz, em 1915. Contudo, as sucessivas crises do café, nos anos seguintes, provocaram uma retração econômica da localidade, que aos poucos voltou a se dedicar a outras atividades. A emancipação político-administrativa somente ocorreu na década de 1950, após a estabilidade econômica verificada com o café, ainda cultivado.

É o menor município em número de habitantes da região de São João da Boa Vista, com uma população geral de 5.943 habitantes e 2.411 moram nas áreas rurais, por isso tem uma das menores taxas de urbanização da região e sua produção agrícola é centrada no cultivo de cana-de-açúcar.

Embora tenha uma população rural de 2.411 pessoas, existe somente 01 escola rural, localizada no Bairro Jaguari e atende 161 alunos de Ensino Fundamental. Cerca de 430

alunos matriculados nas escolas urbanas até a 2ª etapa do EF são de áreas rurais e utilizam o transporte escolar (INEP, 2014). Até a década de 1970 havia 11 escolas rurais espalhadas pelo município e 10 delas foram extintas.

**São João da Boa Vista:** Em 24 de abril de 1880, São João da Boa Vista foi emancipado politicamente e tornando-se município que naquela época, compreendia as vilas de Aguai, Águas da Prata e Vargem Grande do Sul que, com o passar do tempo, também foram se emancipando (SCANNAPIECO, s/d).

É o maior e mais urbanizado município da região, com uma população de 83.639 habitantes, tem 3.377 destes habitantes residindo em áreas rurais. No setor agropecuário tem-se destaque as culturas de cana-de-açúcar, milho e laranja.

No contexto da escolarização rural São João da Boa Vista, tem atualmente duas Escolas Rurais com 197 alunos matriculados até o 5º ano do Ensino Fundamental. Mas esse cenário já foi bem diferente porque o município tinha na década de 1970, tinha 61 escolas rurais, distribuídas nos sítios e fazendas. Considerando esse total, houve uma redução de mais de 95% das escolas rurais. As crianças que não tem acesso a escolas rurais são transportadas diariamente para a sede do município, segundo INEP (2014) oito escolas municipais atendem a 275 crianças das áreas rurais.

**São Sebastião da Grama:** A origem do município tem ligação com o trânsito de tropeiros na região e como a pastagem era formada apenas por gramíneas, a localidade foi denominada como Pouso da Grama. Por provisão do Bispo de São Paulo, foi erigida uma capela sob a invocação de São Sebastião, em 1877, passando a povoação a chamar-se São Sebastião da Grama. Cerca de vinte anos depois, foi elevada à categoria de distrito com o nome de Grama, mantendo este, mesmo quando se tornou município em 1925. O nome primitivo, São Sebastião da Grama, somente foi restaurado em 1948 (IBGE).

Segundo o IBGE (2010) o município tem uma população de 12.099 habitantes e 4.128 residem em áreas rurais, por isso apresenta uma taxa de urbanização de 65,88 %, bem inferior à média da região de São João da Boa Vista que é de 88,3%. Economicamente o setor agrícola responde por 14,2% do PIB municipal, tendo destaque a produção de cana-de-açúcar, café e batata-inglesa (MDS, 2011).

No âmbito da educação rural, São Sebastião da Grama tinha até a década de 1990 , 26 escolas rurais, atualmente há 02 escolas rurais. Portanto houve uma redução de

92,3% das escolas. As escolas rurais existentes no município atendem 284 alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental. São localizadas no mesmo prédio na Fazenda Cachoeira, contudo segundo INEP (2014) 168 alunos estão matriculados em oito escolas municipais localizadas na área urbana e todos utilizam o transporte público escolar.

**Tambaú:** Fundada em 27 de julho de 1886, foi elevada à condição de município em 20 de agosto de 1898. Seu desenvolvimento econômico teve inicialmente contribuição da monocultura da cana, a qual foi substituída pela monocultura do café. De origem Tupi, Tambaú quer dizer "Rio das Conchas" (Tamba-hy-rio das conchas).

Com 22.046 habitantes, sendo que destes 2.492 habitantes residem em áreas rurais. Embora tenha uma das maiores taxas de urbanização (88,87 %) possui um dos maiores PIBs agrícolas da região, com destaque para a cana-de-açúcar com uma produção de 1.600.000 toneladas; a laranja com 197.600 toneladas e o milho em grão, com uma produção de 18.240 toneladas.

No âmbito educacional rural, em 1970 o município tinha 39 escolas rurais, hoje restaram duas escolas rurais municipais que atendem 137 alunos até o 5º ano EF, já na área urbana as escolas municipais atendem 140 alunos até o 5º ano do EF que utilizam o transporte público escolar.

**Tapiratiba:** Em 6 de dezembro de 1906, por Lei Estadual nº 1.028, o Distrito Policial de Soledade passou a denominar-se Tapiratiba e em 27 de dezembro de 1928, por meio da lei Estadual nº 2.329, foi criado o Município de Tapiratiba, cuja instalação verificou-se em 27 de abril de 1929 (IBGE). Com uma população atual de 12.737 habitantes e deste quantitativo, 2.236 habitantes residem em áreas rurais.

Economicamente o setor agrícola responde por 18,9% do PIB municipal, e a cultura que ganha destaque é a cana-de-açúcar com uma produção de 425.000 toneladas, seguida do milho e do café (MDS, 2011)

No âmbito da educação rural, Tapiratiba possuía na década de 1970, 13 escolas rurais. Hoje existem duas escolas que atendem a 42 alunos. Escolas municipais urbanas que recebem alunos 108 alunos de áreas rurais e utilizam diariamente o transporte público escolar.

**Vargem Grande do Sul:** Desde meados do século XVII bandeirantes e tropeiros percorriam a chamada Estrada Grande, Boiadeira ou Francana rumo a Goiás, ao

longo desta estrada, instalaram-se fazendas necessárias para o fornecimento de alimentos aos Bandeirantes e casas para abrigo e repouso. Estas fazendas eram resultantes das Sesmarias que foram sendo concedidas ao longo do traçado da estrada e a sesmaria de José Garcia Leal, conhecida por Várzea Grande. Em agosto de 1888 passou a ser conhecida como Distrito Policial de Santana de Vargem Grande, somente em 1921 foi criado o município de Vargem Grande pela lei 1.804 e após 23 anos a cidade passou ser denominada Vargem Grande Sul.

Atualmente, o município tem 39.366 habitantes e é a 5ª cidade mais populosa na região, com uma população rural de 1.992 habitantes possui uma alta taxa de urbanização de 95,6 % o que a torna a segunda cidade mais urbanizada da regional e as principais culturas agrícolas são a: cana-de-açúcar, batata-inglesa e milho em grão.

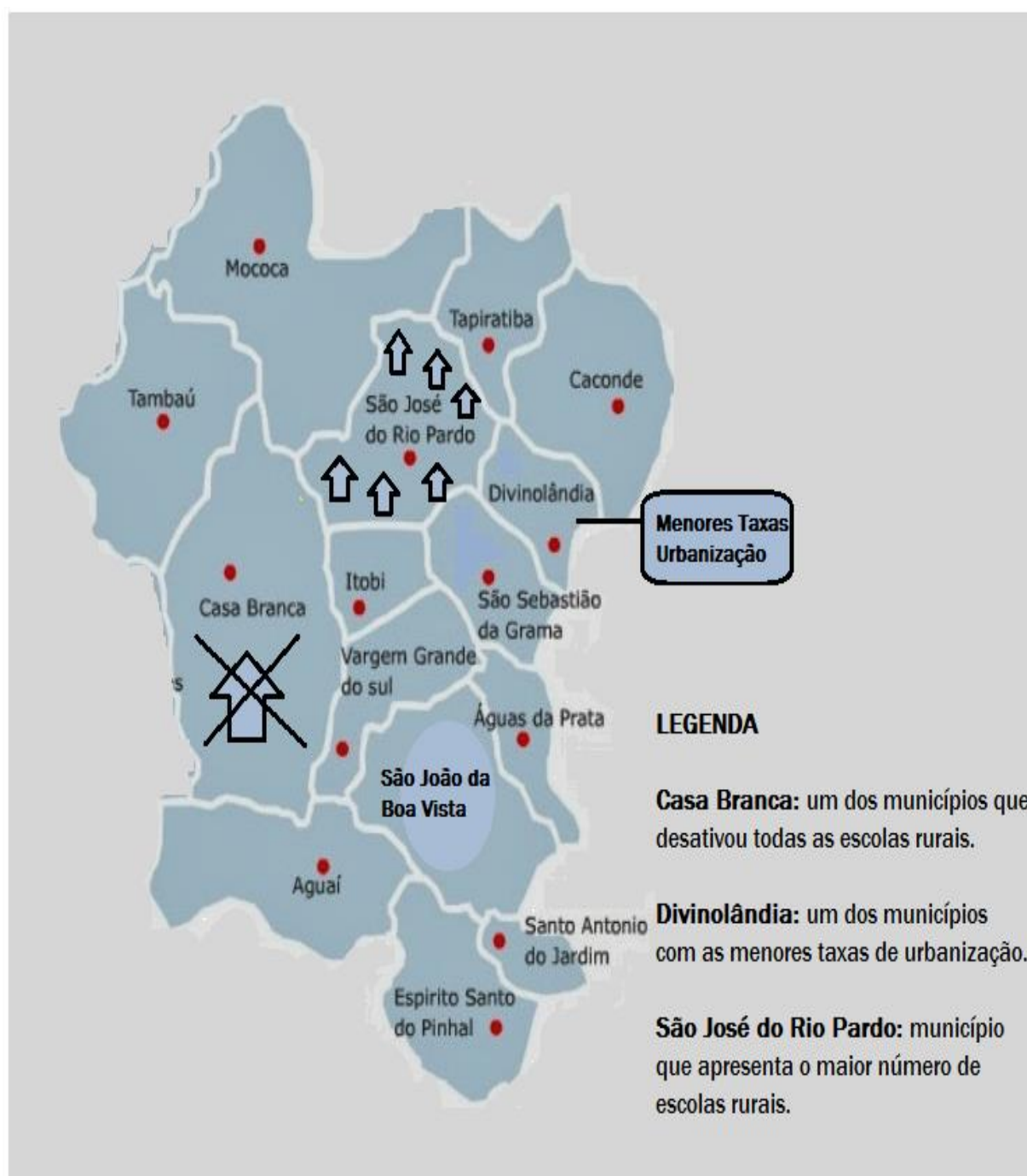
No âmbito da educação rural, o município que tinha na década de 1970 18 escolas rurais, hoje não restou nenhuma, elas foram totalmente extintas. Os 153 alunos das áreas rurais, até o 5º ano EF, são atendidos em escolas urbanas municipais (INEP, 2014).

### **3.2 Escolarização da População Rural e Dinâmica Produtiva Agrícola: Abordagem dos Municípios de Casa Branca, Divinolândia e São José do Rio Pardo.**

Casa Branca, Divinolândia e São José do Rio Pardo municípios-base deste estudo foram elencados partindo do princípio das especificidades de cada um, especialmente às relativas à existência de escolas rurais e ao número de moradores em áreas rurais. O Mapa 6 traz a localização de cada município na Região de São João da Boa Vista, bem como, é demonstrado na legenda os critérios utilizados para a seleção dos mesmos para a pesquisa.

Casa Branca foi um dos municípios selecionados, por apresentar até os anos de 1970, um dos maiores números de escolas rurais e que ao longo de 30 anos houve o fechamento total das 42 escolas existentes. Divinolândia por sua vez, foi selecionada por possuir, dentre os 15 municípios da região, uma das menores taxas de urbanização, ou seja, tem um grande quantitativo de população rural. Por fim São José do Rio Pardo, que hoje mantém em funcionamento 06 escolas rurais, sendo 05 delas municipais e 01 estadual.

**Mapa 6 Localização e Caracterização dos Municípios-base da Pesquisa: Casa Branca, Divinolândia e São José do Rio Pardo na Regional de Ensino de São João da Boa Vista.**



Fonte: Mapa Adaptado pela Autora ( 2015)

Diante da justificativa da seleção dos três municípios, serão abordados nas próximas sessões aspectos históricos, políticos, econômicos e educacionais dos municípios em questão e logo em seguida, os dados serão discutidos.

### 3.2.1 Casa Branca: Contexto Histórico, Político e Econômico



Casa Branca é um município localizado na região nordeste do Estado de São Paulo e integra o conjunto de municípios da região de abrangência da Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista. Possui 28.307 habitantes e apresenta uma taxa de urbanização de 81,79 %, bem abaixo da média estadual que é de 95,94% (IBGE/IMP/SEADE, 2010), o que demonstra que há número significativo de população rural.

Com dois séculos de existência, Casa Branca historicamente apresenta três possíveis versões para a origem do seu nome. A primeira refere-se ao “nome dado a uma pousada de tropeiros ou a um quartel caiados de branco, ou ainda a deformação da palavra indígena “haçá-bang-cá” que significa caminho torcido” (LIMA; RODRIGUES, 2014, p. 04).

Considera-se como data de fundação o dia 24 de outubro de 1814, quando foi publicado o alvará autorizando a instalação da freguesia<sup>13</sup>. Em 1815 chegam vinte e quatro famílias de imigrantes açorianos para povoar a região, mas não se acostumam e deixam a freguesia em 1819. Logo após a mesma é ocupada por famílias vindas de Minas Gerais que intensificaram o comércio, já que havia um trânsito de tropeiros que iam rumo a Minas Gerais e Goiás (LIMA; RODRIGUES, 2014, p. 06 a 08).

Em 1872, Casa Branca foi alçada à categoria de município, segundo a Lei nº 22 de 27 de março do mesmo ano. Com a chegada da Companhia Mogiana de Estrada de Ferro em 1878, mobilizou seu crescimento, tanto pela efetiva oportunidade de escoamento da produção de café, quanto pela facilidade de acesso à introdução de mão de obra imigrante da Itália, marcante naquele período histórico de São Paulo, acentuando a produção dessa cultura e geração de riquezas (PMDRS/CATI/2010<sup>14</sup>).

Na década de 1990, o município sofreu o impacto da privatização das ferrovias que resultou no fim dos trens de passageiros e no fechamento de várias estações, dentre elas a de Lagoa Branca e da sede do município. Desde o ano 2000 a Prefeitura Municipal utiliza a infraestrutura da Estação Velha inaugurada em 1890 que foi a porta de entrada para centenas de imigrantes europeus.

---

<sup>13</sup> Circunscrição eclesiástica que formava a paróquia; sede de uma igreja paroquial, que servia também, para a administração civil (SEADE, 2015).

<sup>14</sup> Plano Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável (PMDRS) é um documento que tem por objetivo subsidiar e direcionar as políticas públicas e programas de âmbito rural e agropecuário fomentados pela Prefeitura. Sua construção foi conduzida pela Coordenadoria de Assistência Técnica Integral (CATI) São João da Boa Vista. Em Casa Branca sua construção teve participação de vários segmentos tais como: Casa da Agricultura, produtores rurais, Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural (CMDR), Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente (COMDEMA) e Prefeitura Municipal. (PMDRS-Casa Branca-2010/2013)

Atualmente além da sede municipal, Casa Branca possui dois aglomerados urbanos, que são os distritos de Lagoa Branca e de Venda Branca. O Distrito de Venda Branca fica a aproximadamente 25 quilômetros do município de Casa Branca, com uma população geral 1.048 habitantes (IBGE, 2010), o distrito foi criado pela Lei Estadual 3.198 de 23 de dezembro de 1981. Hoje é importante área agrícola do município. No final da década de 1980 e início de 1990 foi perfurado um poço artesiano que levou água ao distrito, além da construção de rede esgoto, do Posto de Saúde e da Escola Municipal.

Com um pouco mais 1.000 habitantes o distrito de Lagoa Branca, localiza-se entre a sede do município e a cidade vizinha de Aguaí. Em 1877 recebeu os trilhos da ferrovia e em 1891 foi inaugurada sua estação. Tornou-se distrito em 15 de novembro de 1934, (Decreto 6764), abriga o Horto Areia Branca<sup>15</sup> de propriedade da International Paper, sediada em Mogi-Guaçu, possui extensas áreas agrícolas e grandes plantações de jabuticabeiras. (LIMA; RODRIGUES, 2014, p. 25). Ambos os distritos conforme mencionado, possuem forte potencial agrícola e tem mais de 2000 habitantes, por isso, em suas sedes urbanizadas contam com escolas, comércios, postos de saúde, dentre outros.

### **3.2.2.1 O Município e seu Meio Rural: População, Infraestrutura e Produção Agrícola**

Com uma área rural de 85.894,0 hectares é uma das mais significativas da região de São João da Boa Vista. Atualmente, há uma diversificação na agricultura local, proporcionadas pelos mananciais do Aterrado, Congonhas, Cocais, Lambari, Cachoeirinha, Cigano, Uberabinha e Taquaruçu abastecem a demanda de irrigação, o que transforma Casa Branca em um dos municípios mais irrigados do Estado.

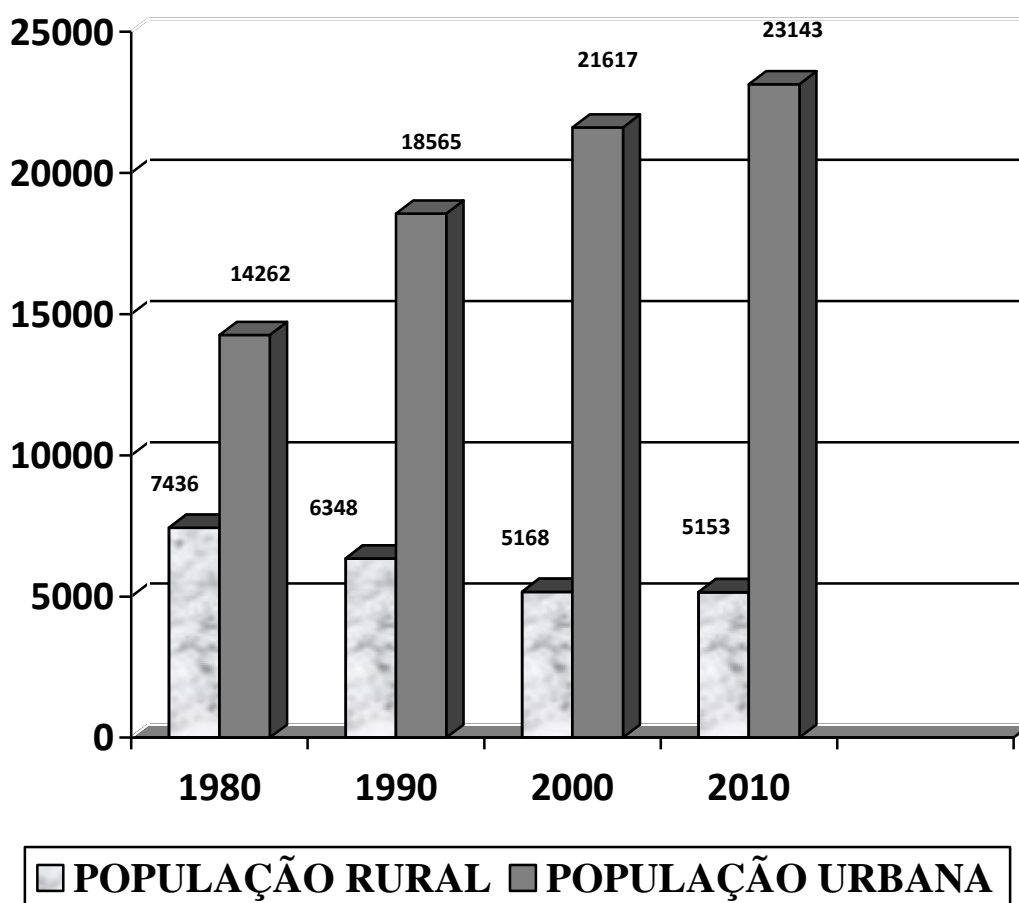
Por apresentar uma extensa área agricultável, o município tem grande importância para a regional de São João da Boa Vista, pois tem um valor adicionado do PIB agrícola de 47,93% (PMDRS, 2010), além disso, suas terras foram supervalorizadas em virtude da mecanização da lavoura, favorecida por terrenos planos e pela correção química dos solos pobres, e com isso sua economia está baseada na agricultura, tendo um dos maiores PIBs agrícolas do Estado de São Paulo (LIMA; RODRIGUES, 2014, p. 04).

---

<sup>15</sup> Horto Areia Branca que era de propriedade da Companhia Mogiana, depois foi vendido à Champion Celulose hoje denominada International Paper. Com sede em Mogi Guaçu, no interior de São Paulo, foi a primeira das fábricas da International Paper no Brasil e tem capacidade de produção de 440 mil toneladas de papel por ano.

De acordo com dados da Fundação Seade, Casa Branca de 1980 a 2010, apresentou uma queda na população rural e um aumento na população urbana, conforme demonstra o gráfico 6 a seguir:

**Gráfico 6 População Urbana e Rural do Município de Casa Branca (1990 a 2010)**

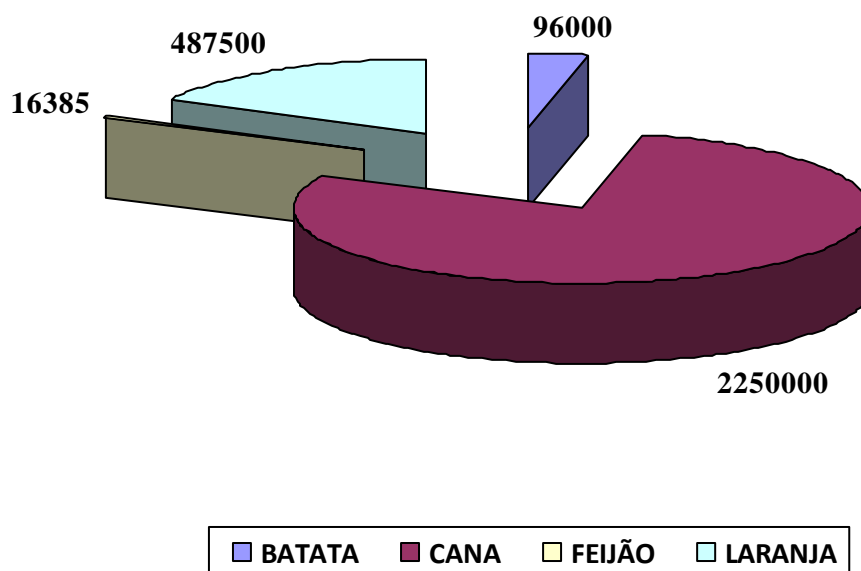


**Fonte: Elaborado pela Autora com Dados da Fundação SEADE (2015)**

A queda populacional das áreas rurais de Casa Branca corresponde a 30,72% em trinta anos, isso se repete de maneira acentuada no Estado de São Paulo que registrou uma queda na população rural de 40,88%. Entre os municípios da região de São João da Boa Vista, esse percentual sobe para 48,25%.

Diante desses dados, o município comparado aos índices do Estado e da região, apresenta uma redução da população rural, embora representativo, isso se deve à economia voltada para o setor agrícola, ganhando destaque para as culturas de laranja e cana-de-açúcar, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

**Gráfico 7 Quatro Principais Culturas Agrícolas do Município de Casa Branca (SP)**



**Fonte: Elaborado pela autora, com base no PPA Municipal (2014)**

Em 2010, o município tinha 903 Unidades de Produção Agropecuária (UPAs), sendo 591 com até 50 hectares e 312 acima de 50 hectares (PMDRS, 2010). Embora em maior quantidade, as pequenas propriedades rurais representam somente 12,76% em abrangência territorial, em contrapartida as propriedades que possuem de 50 a 5000 hectares e ocupam 87,24 % do território municipal.

Esses dados tornam-se importantes para entendermos como a extensa área agricultável do município é utilizada, segundo dados do PMDRS (2010), dessas 903 UPAs, 542 utilizam o solo para o cultivo de cana-de-açúcar e laranja.

Outro dado importante relativo ao espaço rural de Casa Branca é a existência de um Assentamento de Reforma Agrária, chamado de Cocais. Localizado próximo à sede municipal. Foi implantado em 1985 e ocupa uma antiga área do Hospital de Hansenianos da Secretaria da Saúde do Estado de São Paulo. Com a desativação do referido Hospital da fazenda Cocais as terras agricultáveis passaram para a Secretaria da Agricultura e Abastecimento do Estado, e essa transferência da gleba teve como finalidade servir ao Programa Fundiário do Governo Paulista (ANTÔNIO FILHO; FERREIRA; VIADANA, et al, 2013, p. 04).

A área territorial do Assentamento dos Cocais compreende 721 hectares, sendo que 145 ha correspondem ao Centro de Reabilitação (antigo Hospital de Hanseníase), 120 ha são área de Reserva Florestal (cerrados), e os 455 ha restantes foram destinados para o Assentamento, que teve início em setembro de 1985.

Hoje o assentamento abriga 36 famílias, que produzem culturas perenes de eucaliptos (Imagem 3) e pomares de laranjas. Entre as culturas anuais, a produção do feijão irrigado predomina. Também produzem hortaliças e verduras que são destinadas ao CEASA de São Paulo (ANTÔNIO FILHO, et al, 2013, p. 71).

### **Imagem 3 Corte de Eucalipto: Assentamento dos Cocais**



**Fonte: Fadel David Antônio Filho (2013)**

Quanto ao aspecto educacional, não existe nenhuma escola localizada na agrovila para atender a população. Havia uma escola do Assentamento dos Cocais que tinha esse mesmo nome (Imagem 4) e funcionou de 1987 a 1995. A escola oferecia até a 4ª série do E.F, hoje 5º ano, e a partir de 1996 com a desativação, as crianças e jovens foram conduzidos para as escolas localizadas na zona urbana, por meio do transporte público escolar.

**Imagem 4 Foto da Antiga Escola Rural do Assentamento dos Cocais.**



**Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora (2015)**

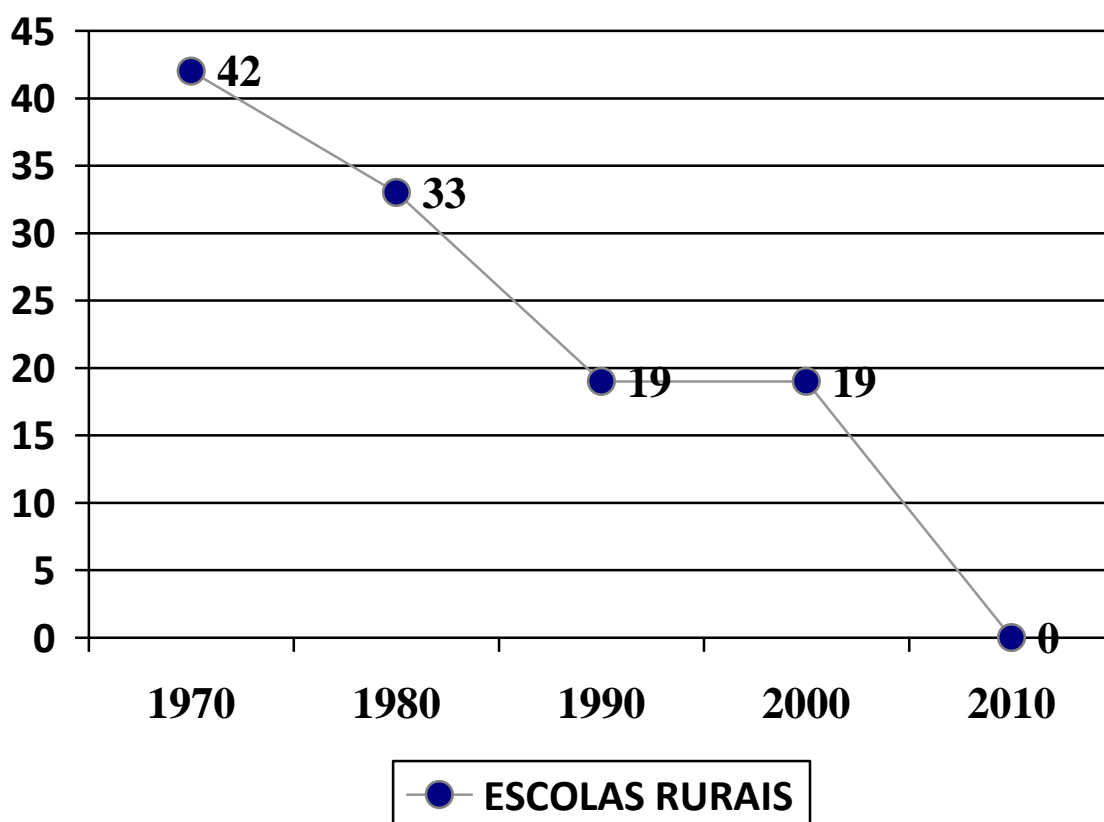
De acordo com o Setor Responsável pelo transporte no município de Casa Branca (2015), 37 alunos do Assentamento são transportados para as seguintes instituições de ensino: EE Acácio Pelegri, EE Prof. Francisco Eugênio de Lima, EMEB Prof. Ganymedes José, ETEC e APAE, conforme demonstrado no Quadro 2, linha de transporte escolar 6.

### **3.2.3 Casa Branca e a Escolarização da População Rural**

O município de Casa Branca foi por quase vinte anos sede da antiga Delegacia Regional de Ensino (1976 a 1995) e tinha sob sua jurisdição as cidades de Caconde, Casa Branca, Itobi, Mococa, Santa Cruz das Palmeiras, São José do Rio Pardo, Tambaú e Tapiratiba. Em 1995, por meio do Decreto Estadual 39.902 houve a alteração de Delegacia para Diretoria de Ensino, e por meio de uma reestruturação da Secretaria de Estado Educação a unidade de Casa Branca foi extinta e os municípios atendidos por ela foram transferidos para a então, Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista.

Quando se trata de escolarização para a população rural, o cenário é preocupante, no sentido de que em Casa Branca não existem escolas rurais. É preocupante quando partimos do princípio de que parece não ter existido segundo dados e informações coletadas, nenhuma resistência quanto ao fechamento das escolas. Para elucidar a situação o gráfico 8 traz informação sobre o quantitativo de escolas rurais (1970 a 2010) no município:

**Gráfico 8 Quantitativo de Escolas Rurais em Casa Branca (1970 a 2010)**



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2014), Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista (SP) e pesquisa *in loco* (2015)

Portanto diante do que expressa o gráfico, existiam em Casa Branca até a década de 1970, 42 escolas localizadas em áreas rurais que foram fechadas ao longo quatro décadas. Um relatório preliminar fornecido pela Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista, atualizado por meio de pesquisa *in loco*, trouxe um panorama de quantas unidades escolares foram extintas nesse período e onde estão arquivados os documentos das mesmas. O Quadro 2 já atualizado, comprova a quantidade de unidades escolas extintas.

**Quadro 2 Relação de Unidades Escolares Extintas no Município de Casa Branca (SP)**

<b>CASA BRANCA</b>		
<b>UNIDADE ESCOLAR EXTINTA</b>	<b>A PARTIR DE:</b>	<b>ARQUIVADO NA:</b>
Assentamento Colonos dos Cocais	1987 a 1995	EE Francisco Eugênio de Lima
Bairro Desterro	1964 a 1966	EE Rubião Júnior
Bairro São João	*	EE Rubião Júnior
Bairro Venda Branca	*	EE Rubião Júnior
Campo Alegre	*	EE Rubião Júnior
Escola Fazendão	Antes de 1970	EE Rubião Júnior
Escola Feminina Not. de Casa Branca	*	EE Rubião Júnior
Escola Júpiter	1975 a 1981	EE Francisco Eugênio de Lima
Escola Lambary	Antes de 1970	EE Rubião Júnior
Escola Lar Esperança	1972 a 1988	EE Francisco Eugênio de Lima
Escola Mista de Venda Branca	1964 a 1975	EE Rubião Júnior
Estação Coronel Correia	1956 a 1976	EE Francisco Eugênio de Lima
Estação Orindiúva	Antes de 1970	EE Rubião Júnior
Fazenda Boa Esperança	1959 a 1980	EE Francisco Eugênio de Lima
Fazenda Boa Vista da Serra	Antes de 1970	EE Rubião Júnior
Fazenda Brejão	1966 a 1986	EE Francisco Eugênio de Lima
Fazenda Cachoeira	Até 1975	EE Rubião Júnior
Fazenda Citrorrico	Até 1969	EE Francisco Eugênio de Lima
Fazenda do Morro/escola mista	1966 a 1981	EE Francisco Eugênio de Lima
Fazenda Duas Barras	Antes de 1970	EE Rubião Júnior
Fazenda Estiva Santa Maria	1971 a 1982	EE Rubião Júnior
Fazenda Fazendinha	Até 1969	EE Francisco Eugênio de Lima
Fazenda Irmãos Giuncione	Até 1973	EE Rubião Júnior
Fazenda Jambeiro	Até 1988	EE Rubião Júnior
Fazenda Mato Seco	1962 a 1986	EE Rubião Júnior
Fazenda Mortagua	Antes de 1970	EE Rubião Júnior
Fazenda Palmeira	*	EE Rubião Júnior
Fazenda Pouso Alegre	1972 a 1981	EE Rubião Júnior
Fazenda Rio Doce do Baixo	Antes de 1970	EE Rubião Júnior
Fazenda Rio Verde	1968 a 1986	EE Rubião Júnior
Fazenda Rio Verdinho	1965 a 1991	EE Francisco Eugênio de Lima
Fazenda Santa Paulina	1955 a 1985	EE Rubião Júnior
Fazenda Santana da Boa Vista	1966 a 1981	EE Rubião Júnior
Fazenda Santo Antônio	1965 a 1981	EE Rubião Júnior
Fazenda São Gabriel	1965 a 1987	EE Rubião Júnior
Fazenda São João	até 1971	EE Rubião Júnior
Fazenda São João da Mata	até 1983	EE Rubião Júnior
Fazenda São Joaquim do Lambari	até 1969	EE Rubião Júnior
Fazenda São Miguel	Antes de 1970	EE Rubião Júnior
Fazenda São Sebastião	1975 a 1981	EE Rubião Júnior
Lagoa Branca	1964 a 1969	EE Francisco Eugênio de Lima
Lagoa Branca/Emerg.	1964 a 1975	EE Rubião Júnior

\* Em visita à EE Rubião Júnior não foram encontrados registros dessas escolas (Livros de Matrícula e Termos de Visita e Exames Finais).

**Fonte:** Adaptado pela Autora com Dados da DE São João da Boa Vista e pesquisa *in loco* (2015)



Dessa forma, objetivando encontrar respostas e até mesmo justificativas que ajudassem a entender o contexto da extinção das escolas rurais no município, foi direcionado questionário para a Participante 1 (P1)<sup>16</sup>. Por meio deste instrumento de coleta de dados foram elaboradas 04 questões (Q1, Q2, Q3 e Q4) que abordavam o processo de desativação das escolas rurais em Casa Branca:

Q1: Quais motivos levaram o município a extinguir todas as escolas rurais?

P1- CB: Não tenho essa informação, não sei dizer.

Q2: A partir de quando e de que forma ocorreu esse processo?

P1- CB: Não sei informar

Q3: Houve consulta à comunidade?

P1- CB: Não sei informar.

Q4: Há algum decreto, lei ou resolução Estadual ou Municipal que tenha respaldado o processo de fechamento dessas escolas?

P1- CB: Não tenho conhecimento.

Diante da escassez de informações junto ao órgão responsável pela gestão da Educação Municipal, foi indicada que possivelmente, junto ao Departamento Municipal de Cultura, poder-se-ia obter mais informações sobre a desativação das escolas rurais do município.

Ao visitar o Departamento Municipal de Cultura e em conversa com o diretor este também não soube informar de que maneira aconteceu o fechamento das escolas rurais do município e sugeriu que eu procurasse por leis e decretos municipais na Prefeitura do município, porém também não foi obtida nenhuma informação que tratasse da regulamentação, na esfera municipal, do fechamento das escolas rurais.

Entendendo que com a aprovação do Decreto Estadual 29.499/1989, houve a legitimação do nucleamento e o conseqüente fechamento das escolas rurais. Considerando também, que o município oficializou seu Sistema Municipal de Ensino, em 1998 por meio da Lei Municipal 2.325, o processo de fechamento das escolas rurais deu-se de maneira gradual, uma vez, que os alunos foram remanejados para unidades escolares urbanas, localizadas na Sede do município e nos Distritos de Lagoa Branca e Venda Branca.

Por isso, neste município-base da pesquisa, o destaque será dado à mobilidade diária dos alunos para acessar a escola urbana, por meio do transporte público escolar. A população rural em idade escolar é atendida em escolas urbanas, por meio de 32 linhas de

---

<sup>16</sup> P1- Refere-se ao Participante 1 (Diretora do Departamento Municipal de Educação) que respondeu ao questionário de coletas de dados. CB refere-se ao município de Casa Branca.

transporte escolar. Em decorrência da inexistência de escolas rurais no município, 15 escolas públicas de Casa Branca e Itobi atendem os alunos das áreas rurais.

A seguir os quadros 3, 4 e 5 objetivam ilustrar o fluxo diário dos alunos na utilização do transporte escolar em escolas localizadas na sede municipal, bem como, nos Distritos de Venda Branca e Lagoa Branca:

**Quadro 3 Fluxo e Rotas do Transporte Público Escolar de Casa Branca (SP)**

ESCOLAS - DESTINO ALUNOS ÁREAS RURAIS DE CASA BRANCA (continua)		
<b>(a)</b> APAE <b>(b)</b> EE Acácio Pelegrini <b>(c)</b> EE Prof. Carlos Mascaro <b>(d)</b> EE Dr. Rubião Júnior <b>(e)</b> EE Dr. Francisco Thomaz de Carvalho <b>(f)</b> EE José Zilah Gonçalves dos Santos <b>(Itobi)</b> <b>(g)</b> Prof. Francisco Eugênio de Lima <b>(h)</b> EE. Prof. <sup>ra</sup> . Rita de Macedo <b>(Itobi)</b>	<b>(i)</b> EMEB Prof. Ganymedes José <b>(j)</b> EMEB Prof. Wilson José Rodrigues <b>(Itobi)</b> <b>(k)</b> ETEC Francisco de Nogueira de Lima <b>(l)</b> EE Lauro de Araújo <b>(m)</b> EMEB Ermínio Martins <b>(n)</b> EE Prof. Vicente Paulo Zanchetta <b>(o)</b> EMEB João B. Salles da Cunha	
LINHAS	TRAJETO/PERCURSO DO TRANSPORTE ESCOLAR	NÚMERO DE ALUNOS TRANSPORTADOS E ESCOLAS-DESTINO
<b>01</b>	Sítio Santo Antonio; Fazenda Citrolima; Fazenda Promissão; Sítio Jardim; Fazenda São Sebastião; Fazenda Santa Maria; Fazenda Santa Paulina; Fazenda Várzea Alegre; Fazenda Retiro de São Jorge; Fazenda BOAV; Fazenda 3 Marias; Fazenda Vera Cruz.	<b>35: (d) (e) (g) (i)</b>
<b>02</b>	Sítio Santo Antonio; Sítio São Joaquim do Lambari; Fazenda Pouso Alegre; Sítio Santo Antonio da Boa Vista ; Sítio Boa Esperança ;Sítio Pingo de Ouro.	<b>12: (b) (g) (i)</b>
<b>03</b>	Fazenda Prudente do Morro; Fazenda Campo Alegre; Fazenda Santana; Fazenda Mombuca; Fazenda Júpiter; Chácara Vertente do Alphorama; Sítio Rachane e Fazenda Três Coqueiros.	<b>17: (c) (e) (g) (i)</b>
<b>04</b>	Fazenda Santa Filomena; Fazenda Jaguarão; Fazenda Santo Antonio; Fazenda Cachoeira; Fazenda Onça – Planalto; Fazenda Barro Preto; Sítio São Paulo; Fazenda São Manoel.	<b>24: (d) (e) (g) (i)</b>
<b>05</b>	Sítio do Cocais (Paraíso); Fazenda Paraíso; Fazenda São Paulo; Fazenda Rio Verdinho; Sítio Rio Verdinho; Sítio do Cocais (Pedágio); Fazenda Progresso; Sítio Santa Silveria; Fazenda 4 Mil Reis.	<b>17: (b) (g) (i)</b>
<b>06</b>	Assentamento dos Colonos do Cocais	<b>37: (a)(b) (g) (k) (i)</b>
<b>07</b>	Fazenda São José Jardim; Fazenda Santo Antonio; Sítio Boa Vista – Avestruz	<b>03: (e) (i)</b>
<b>08</b>	Fazenda Garça; Sítio Campos do Jardim; Fazenda Princesa; Fazenda São José Jardim; Sítio São Jose da Estiva; Fazenda Ouro Verde; Sítio Nossa Senhora Aparecida I; Sítio Barroso; Sítio Tangerina; Sítio Rancho Casa Branca; Sítio Quiri; Sítio Santa Terezinha; Sítio Nossa Senhora Aparecida II; Pousada Casa Branca.	<b>40: (d) (e) (g) (i)</b>

**Fonte: Elaborado pela Autora com base nas Rotas de Transportes Escolar de Casa Branca (2015)**

**Quadro 3 Fluxo e Rotas do Transporte Público Escolar de Casa Branca (SP) (continuação)**

<b>ESCOLAS-DESTINO: ALUNOS ÁREAS RURAIS CASA BRANCA (continuação)</b>		
	<p>(a) APAE            (b) EE Acácio Pelegrini            (c) EE Prof. Carlos Mascaro            (d) EE Dr. Rubião Júnior            (e) EE Dr. Francisco Thomaz de Carvalho            (f) EE José Zilah Gonçalves dos Santos <b>(Itobi)</b>            (g) Prof. Francisco Eugênio de Lima            (h) EE. Profª. Rita de Macedo <b>(Itobi)</b></p>	<p>(i) EMEB Prof. Ganymedes José            (j) EMEB Prof. Wilson José Rodrigues (Itobi)            (k) ETEC Francisco de Nogueira de Lima            (l) EE Lauro de Araújo            (m) EMEB Ermínio Martins            (n) EE Prof. Vicente Paulo Zanchetta            (o) EMEB João B. Salles da Cunha</p>
<b>LINHAS</b>	<b>TRAJETO/PERCURSO DO TRANSPORTE ESCOLAR</b>	<b>NÚMERO DE ALUNOS TRANSPORTADOS E ESCOLAS-DESTINO</b>
<b>09</b>	Chácara São Guido; Sítio São Benedito; Sítio Guarda dos Anjos; Sítio Piçarrão da Lagoinha; Pesqueiro Girassol; Sítios Cocaís; Fazenda São Carlos; Sítio Nossa Senhora Aparecida ;Sítio São Luiz ;Sítio Pantanal Plantas.	<b>22: (b) (g) (i) (k)</b>
<b>10</b>	Fazenda São Carlos; Sítio Bela Vista; Fazenda Água Branca; Sítio Santo Antonio ;Sítio Santa Rosa ;Fazenda Palmeirinha; Fazenda Palmeiras; Fazenda Boa Vista do Lambarí; Monte Sinai;Fazenda São Judas Tadeu.	<b>17: (d) (e) (g) (i)</b>
<b>11</b>	Fazenda Santana da Serra; Sítio Ipê; Fazenda Jandaia; Fazenda Mombuca: Fazenda Júpiter;Sítio Duas Barras; Sítio São Luiz; Sítio Santo Antonio; Fazenda Santana Agrícola ; Sítio Luiz Neto; Sítio Barra Bonita; Chácara Vertente do Alporama; Fazenda Mombassa; Chácara Progresso.Fazenda Capim Fino; Sítio Monte Belo; Chácara Briareú; Chácara do Tubão; Sítio Nossa Senhora Aparecida; Sítio Espelho D'água; Sítio Ponte Alta.	<b>42: (a)(c)(e)(g) (i) (k)</b>
<b>13</b>	Sítio Shalon; Sítio Piçarrão do Aterrado; Sítio 3M; Fazenda Mairiporã; Sítio Paraíso; Aeroporto; Sítio Bico do Papagaio.	<b>14: (b) (g) (i)</b>
<b>14</b>	Fazenda Santo Antonio do Zaboto; Sítio Três Pontas; Sítio São João; Fazenda São Judas Tadeu; Sítio Califa; Fazenda Krauss; Fazenda Palmeiras.	<b>12: (d) (e) (g) (i)</b>
<b>15</b>	Fazenda Santa Vitória; Fazenda São José da Farinheira; Fazenda Duas Barras	<b>03: (e) (i)</b>
<b>16</b>	Fazenda Santa Maria; Sítio Santa Maria; Fazenda El Dourado; Fazenda Matão; Fazenda Santa Luzia; Fazenda Santa Elisa; Fazenda Monte Verde; Sítio São Benedito; Sítio Lagoa Verde; Fazenda Santana da Boa Vista.	<b>43: (h) (f) (j)</b>
<b>17</b>	Fazenda Piçarrão da Lagoinha; Sítio Piçarrão da Lagoinha; Fazenda Santa Amélia; Sítio Itapira; Fazenda Penhora; Sítio Tribo de Judá.	<b>08: (b) (e) (g) (i)</b>
<b>24</b>	Sítio Manalú; Sítio Lambarí; Sítio Boa Vista do Lambarí; Sítio Ouro Verde.	<b>03: (d) (g) (i)</b>
<b>25</b>	Fazenda Cachimbão; Fazenda Beira Rio; Sítio Colina; Fazenda Várzea Alegre; Sítio Nossa Senhora Aparecida; Sítio Boa Terra; Fazenda Colina.	<b>08: (h) (f) (j)</b>
<b>26</b>	Fazenda Santa Rosaria; Fazenda 3 Marias; Fazenda Aurora; Sítio Gabiroba; Sítio São Lázaro.	<b>12 : (d) (e) (g) (k) (i)</b>
<b>27</b>	Fazenda Estiva Jardim; Sítio São João; Fazenda São José da Estiva; Fazenda São José Jardim; Sítio Santo Antonio; Fazenda São Pedro; Sítio São Pedro	<b>13: (d) (e) (g) (i)</b>

**Fonte: Elaborado pela Autora com dados do Setor de Transporte Escolar de Casa Branca (2015)**

### Quadro 4 Fluxo do Transporte Público Escolar de Casa Branca - Distrito de Venda Branca

<b>ESCOLAS-DESTINO: ALUNOS ÁREAS RURAIS CASA BRANCA DISTRITO DE VENDA BRANCA</b>		
<b>(a)</b> APAE <b>(b)</b> EE Acácio Pelegrini <b>(c)</b> EE Prof. Carlos Mascaro <b>(d)</b> EE Dr. Rubião Júnior <b>(e)</b> EE Dr. Francisco Thomaz de Carvalho <b>(f)</b> EE José Zilah Gonçalves dos Santos <b>(Itobi)</b> <b>(g)</b> Prof. Francisco Eugênio de Lima <b>(h)</b> EE. Profª. Rita de Macedo <b>(Itobi)</b>	<b>(i)</b> EMEB Prof. Ganymedes José <b>(j)</b> EMEB Prof. Wilson José Rodrigues <b>(Itobi)</b> <b>(k)</b> ETEC Francisco de Nogueira de Lima <b>(l)</b> EE Lauro de Araújo <b>(m)</b> EMEB Ermínio Martins <b>(n)</b> EE Prof. Vicente Paulo Zanchetta <b>(o)</b> EMEB João B. Salles da Cunha	
<b>LINHAS</b>	<b>TRAJETO/PERCURSO DO TRANSPORTE ESCOLAR</b>	<b>NÚMERO DE ALUNOS TRANSPORTADOS E ESCOLAS-DESTINO</b>
<b>01</b>	Fazenda Paraíso; Sítio Paraíso; Sítio Santo Antonio; Fazenda Alvorada.	<b>12: (n) (o)</b>
<b>02</b>	Fazenda Nossa Senhora Aparecida; Fazenda Morada do Sol; Fazenda Santo Antônio; Sítio São Pedro; Sítio Alfa Fazenda Três Rios	<b>13: (n) (o) (l)</b>
<b>03</b>	Sítio Cercadinho; Fazenda Melgueira; Fazenda Beira Rio; Fazenda São Sebastião do Jaguarí; Sítio Melguerinha; Granja São Bom Jesus; Sítio Dois Córregos; Fazenda Venda Branca.	<b>13: (n) (o) (l)</b>
<b>04</b>	Fazenda Prudente do Morro; Fazenda Pau d'alho; Sítio dos Amigos; Sítio Santa Maria; Sítio São Sebastião; Sítio Cercadinho.	<b>10: (n) (o) (l)</b>
<b>07</b>	Sítio Novo; Fazenda Purificação; Sítio Cascalho; Fazenda Retiro dos Carneiros; Fazenda Santa Vitória; Sítio Cachoeirinha; Fazenda Cachoeirinha; Fazenda Nova Esperança; Fazenda Boa Esperança; Fazenda Ipê; Sítio Ipê; Fazenda Cachoeirinha.	<b>29: (n) (o) (l)</b>
<b>08*</b>	Fazenda Venda Branca; Venda Branca; Sítio Cachoeirinha; Lagoa Branca.	<b>08: (a)</b>
<b>10</b>	Venda Branca; Lagoa Branca.	<b>25: (k)</b>
<p>] * Segundo o Setor de Transportes do Departamento Municipal de Educação de Casa Branca a linha 8 de Venda Branca transporta apenas alunos especiais para a APAE de Casa Branca.</p> <p>**Os alunos que frequentam a EE Lauro de Araújo utilizam dois transportes o primeiro até Venda Branca e depois seguem para a Escola Estadual Lauro de Araújo que se localiza em Lagoa Branca (aproximadamente 12 Km de distância).</p>		

**Fonte: Elaborado pela Autora com dados do Setor de Transporte Escolar de Casa Branca (2015)**

**Quadro 5 Fluxo do Transporte Público Escolar de Casa Branca - Distrito de Lagoa Branca**

<b>ESCOLAS-DESTINO: ALUNOS ÁREAS RURAIS CASA BRANCA</b>		
<b>DISTRITO DE LAGOA BRANCA</b>		
<b>(a)</b> APAE <b>(b)</b> EE Acácio Pelegrini <b>(c)</b> EE Prof. Carlos Mascaro <b>(d)</b> EE Dr. Rubião Júnior <b>(e)</b> EE Dr. Francisco Thomaz de Carvalho <b>(f)</b> EE José Zilah Gonçalves dos Santos <b>(Itobi)</b> <b>(g)</b> Prof. Francisco Eugênio de Lima <b>(h)</b> EE. Profª. Rita de Macedo <b>(Itobi)</b>		<b>(i)</b> EMEB Prof. Ganymedes José <b>(j)</b> EMEB Prof. Wilson José Rodrigues <b>(Itobi)</b> <b>(k)</b> ETEC Francisco de Nogueira de Lima <b>(l)</b> EE Lauro de Araújo <b>(m)</b> EMEB Ermínio Martins <b>(n)</b> EE Prof. Vicente Paulo Zanchetta <b>(o)</b> EMEB João B. Salles da Cunha
<b>LINHAS</b>	<b>TRAJETO/PERCURSO DO TRANSPORTE ESCOLAR</b>	<b>NÚMERO DE ALUNOS TRANSPORTADOS E ESCOLAS-DESTINO</b>
<b>01</b>	Sítio Olhos D'água; Sítio Cachoeirinha-Pedágio; Sítio Campo; Sítio Olhos D'água (pomar); Chácara Santa Terezinha; Sítio São José; Fazenda Maravilha; Sítio Uberabinha; Sítio Mantiqueirinha; Sítio São Carlos; Sítio São Vicente; Fazenda Cercadinho; Sítio Cercadinho; Sítio Perseverança; Sítio Olhos D'água; Fazenda Morungá.	28: <b>(l) (m)</b>
<b>02</b>	Fazenda Miragaia; Fazenda Santa Pautilha; Sítio Santa Mariana.	04: <b>(l) (m)</b>
<b>03</b>	Sítio São José; Sítio Boa Vista.	07: <b>(l) (m)</b>

**Fonte: Elaborado pela Autora com dados do Setor de Transporte Escolar de Casa Branca (2015)**

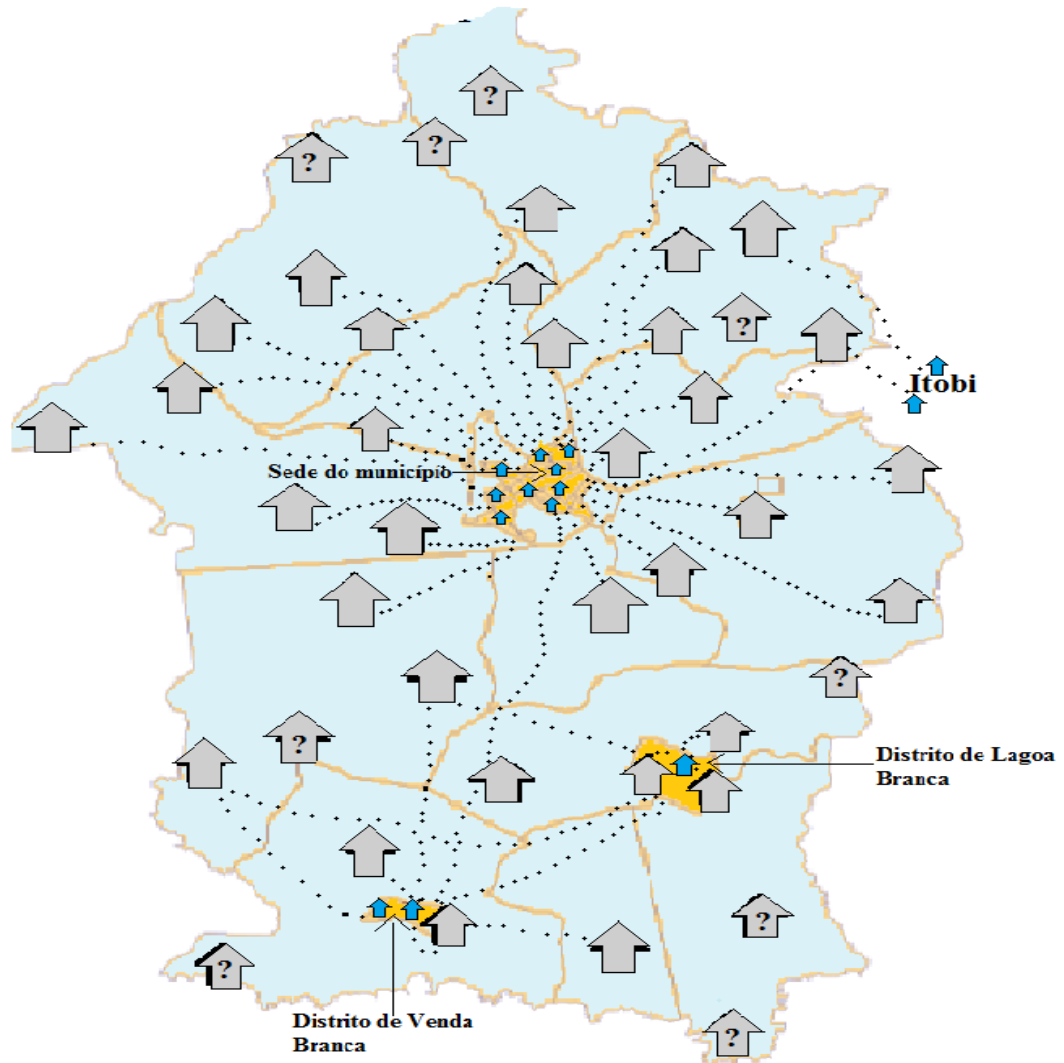
As informações contidas nos quadros 3, 4 e 5 tem por finalidade demonstrar o grande quantitativo de linhas de transporte público escolar que trafegam diariamente por um município com a maior extensão territorial (864,22 km<sup>2</sup>) da região de São João da Boa Vista e a 54<sup>a</sup> do Estado de São Paulo (IBGE, 2014).

Nestes percursos são transportados 531 alunos de áreas rurais que dependem do transporte para acessar as instituições públicas de ensino localizadas na sede municipal, nos Distritos Urbanos e na cidade vizinha de Itobi- SP, conforme mostram o Quadro 3 (linhas 16 e 25) e o Mapa 7. Com o fechamento das escolas rurais era preciso garantir aos alunos o acesso à escola, para tanto, o município tinha (2015) 32 linhas de transporte escolar e os veículos (kombis, micro-ônibus, ônibus, vans) trafegam por mais de cem (100) propriedades rurais, entre sítios, fazendas e chácaras.

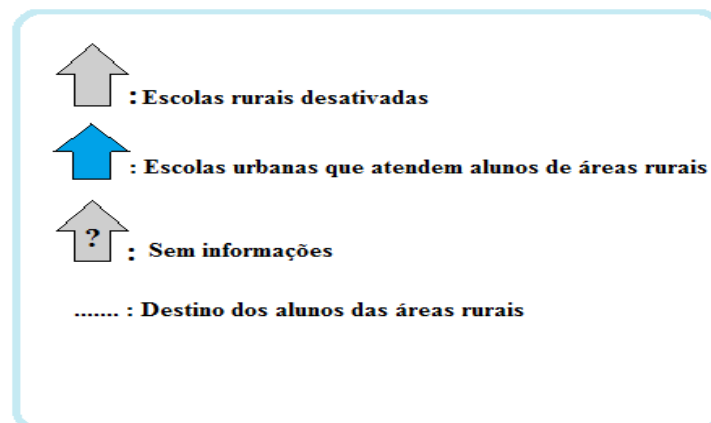
O Mapa 7 tem como objetivo demonstrar a partir do mapa do município a localização das extintas escolas rurais, das escolas urbanas públicas que atendem aos alunos

de áreas rurais, bem como a origem dos alunos. Para ilustrar os trajetos foram tomadas como bases as informações descritas nos Quadros 3, 4 e 5.

**Mapa 7 Localização de Escolas Rurais Extintas e de Escolas Urbanas de Casa Branca e Itobi que Atendem Alunos de Áreas Rurais**



**LEGENDA**



Fonte: Adaptado pela autora (2015)

O mapa traz o destino dos alunos das áreas rurais de Casa Branca considerando as informações presentes nos Quadros 3, 4 e 5. Ao optar pela desativação de suas escolas rurais o município teve que adequar-se à legislação regulamentadora. Neste sentido, a obrigatoriedade de oferta do transporte público escolar consta nos artigos 10 e 11 da LDB 9394/1996 são claros ao determinar que os Estados e Municípios tenham como dever assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual e municipal. Reafirmando a Lei nº 10.709 de 31 de julho de 2003, é enfatizado que caberá “ [...] aos Estados articular-se com os respectivos Municípios, para prover o disposto nesta Lei da forma que melhor atenda aos interesses dos alunos” (BRASIL, 2003, artigo 3º).

A respeito da operacionalização do Transporte Público Escolar no meio rural é importante destacar que ele acontece basicamente seguindo duas configurações:

[...] uma internamente ao meio, em que o aluno é transportado da residência ou proximidades desta até a escola ainda localizada no meio rural, e outra que é o transporte do aluno da sua residência ou proximidades dela até a escola localizada no meio urbano. O segundo caso é mais comum no transporte do ensino médio, realizado, sobretudo pelos Estados, já que a oferta do município se concentra no ensino fundamental e estas são a maioria das escolas localizadas em meio rural. Na última década observou-se que os municípios também têm optado pela oferta de vagas nas escolas urbanas em detrimento das vagas em escolas do meio rural. Assim, parte expressiva da demanda de educação do campo tem sido resolvida pela oferta de vagas em escolas localizadas em meios urbanos. (LORD, 2008, p. 134)

Em Casa Branca, 531 alunos percorrem em média 24 km diariamente para acessar as escolas localizadas na área urbana. Mediante ao número significativo de estudantes trafegando diariamente, foram adicionadas ao questionário direcionado à Diretora do Departamento Municipal de Educação, 04 perguntas (Q5, Q6, Q7, Q8) relativas aos alunos que utilizam transporte escolar:

Q5: As crianças que utilizam o transporte escolar sempre chegam no horário?

P1- CB: Sim.

Q6: Aparentam cansaço ao chegar à escola?

P1- CB: Sim, dependendo da distância.

Q7: Como você considera o rendimento desses alunos?

P1- CB: Satisfatório.

Q8: Já aconteceu algum fato ou incidente com esses alunos no trajeto casa/escola-escola/casa?

P1- CB: Não tenho conhecimento.

Embora em Casa Branca, segundo as informações coletadas, o transporte escolar não apresente consequências negativas ao desempenho cognitivo do aluno é importante destacar que o crescimento do transporte de alunos de áreas rurais para áreas

urbanas teve como elemento gerador o processo de fechamento e nucleamento das escolas rurais, empreendido no Estado de São Paulo a partir do final dos anos 1980.

Como uma maneira de compensar a carência de escolas nas áreas rurais, o poder público oferece o transporte escolar, que lhe custa bem menos do que uma escola com seus funcionários. E este transporte, que submete os alunos à longas e cansativas viagens, acaba aparecendo como um redentor, visto que, torna-se, na maioria dos casos, a única possibilidade daqueles que vivem no campo terem acesso à escola (BASSO; BEZERRA NETO, 2013, p. 08).

Partindo do princípio adotado por grande parte dos gestores públicos que manter escolas no meio rural é caro, muitas vezes, por existir poucos alunos em decorrência do esvaziamento do campo, condicionado pela mudança na dinâmica produtiva agrícola. Por isso a importância de se discutir a questão da escolarização da população rural atrelada à dinâmica produtiva agrícola do município.

Casa Branca, não difere de outros municípios do Estado de São Paulo, passou por uma mudança significativa em sua dinâmica econômica principalmente à ligada ao setor agrícola, principalmente com o crescimento do agronegócio marcado pelo cultivo de cana-de-açúcar e laranja. O gráfico 9 traz a participação agropecuária no PIB municipal em 2010.

**Gráfico 9 Demonstrativo dos Setores Participantes do PIB Municipal de Casa Branca**



Fonte: Subsídios para elaboração PPA Municipal (2015)

O gráfico 9 mostra que a agropecuária tem papel fundamental no PIB municipal. A produção agrícola de laranja é responsável por grande parte deste quantitativo, validado pelo o informativo da Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo (2012) que



destacou que “O município de Casa Branca, na região de São João da Boa Vista, é o maior produtor de laranja do Estado, com 12,40 milhões de caixas. Possui um total de 6,90 milhões de pés, dos quais 6,23 milhões em produção” (SÃO PAULO, 2012, p. 01).

A produção de laranja e de cana-de-açúcar tornaram-se culturas com destaque no cenário agrícola municipal, sobretudo, a partir da década de 1980, o que modificou a dinâmica das áreas rurais. Dados da Fundação Seade demonstram o aumento na produção agrícola ao longo de vinte anos (1990 a 2010):

**Imagem 5 Produção Agrícola de Casa Branca (SP) (1990 a 2010)**

Localidades ▾	Indicadores ▾	1980	1990	2000	2010
Casa Branca	<u>Batata-Inglesa – Produção (Em toneladas)</u>		31.400	68.750	96.000
Casa Branca	<u>Café (Em Grão) – Produção (Em toneladas)</u>		1.710	123	68
Casa Branca	<u>Cana-de-Açúcar – Produção (Em toneladas)</u>		636.500	675.000	2.050.000
Casa Branca	<u>Laranja – Produção (Em toneladas)</u>		215.816	400.000	530.400
Casa Branca	<u>Milho (Em Grão) – Produção (Em toneladas)</u>		25.440	85.980	92.040

**Fonte: Fundação Seade, indicadores de produção agrícola (2015)**

As cinco principais culturas agrícolas que tiveram destaque no município foram a cana-de-açúcar que “explodiu” a produção a partir do ano 2000, com um aumento de mais de 300% ocupando grandes áreas de produção agrícola, seguida da laranja que acumulou um crescimento maior na década de 1990, com 185 % e em 2010 teve uma queda no crescimento, mas mesmo assim acumulou um avanço de 132,60 % (SEADE, 2015).

Assim como a laranja, a cana o milho também apresentou um aumento considerável a partir dos anos 1990, que chegou a 337%, contudo o crescimento sofreu uma desaceleração em 2010, ficando em apenas 1,08%. Embora a cana-de-açúcar e o milho ainda sejam importantes produções no cenário agrícola municipal, Casa Branca ainda tem a citricultura como base do PIB agrícola.

Com a mudança na dinâmica produtiva agrícola, caracterizada pelo aumento do agronegócio, o meio rural do município esvaziou-se, houve uma queda da população rural superior a 30 % no decorrer de 30 anos.

A respeito das escolas rurais e da relação com a mudança produtiva no campo foi elaborada um questão (Q 9) que pretendia saber a opinião do Departamento Municipal de Educação, representado, pela Diretora a respeito das causas do fechamento das 43 escolas rurais do município.

Q 9: O município de Casa Branca, segundo dados da Delegacia de Ensino de São João da Boa Vista tinha 43 escolas localizadas em áreas rurais e que ao longo de 30 anos foram todas fechadas. Em sua opinião, a que se deve este fato?

P1 - CB: Deve-se ao êxodo rural e à mecanização agrícola.

A resposta dada pelo P1- CB corrobora em parte com o princípio de que as escolas rurais não foram nucleadas para atender somente a demanda de melhorias da educação, o processo teve como determinante, a mudança no processo produtivo, que levou a partir da década 1990 a uma crescente subordinação da agricultura ao capital financeiro internacional, alavancado pelo modelo neoliberal, caracterizado pela concentração e centralização dos rumos da produção, controle de preços, do volume da produção e do comércio dos produtos agrícolas e a consagração do conceito de agronegócio (MOHR; MOHR, 2013, p. 04).

A agricultura muda de faceta, tornando-se submissa ao mercado e nesse processo de “modernização” vê-se no campo um pseudo-desenvolvimento, pois passou a abrigar uma dualidade. Ao mesmo tempo tem-se um campo rico e um campo em vias de miséria. Situação propiciada pelas enormes e cada vez mais profundas desigualdades existentes entre a grande e a pequena exploração agrária, e entre a agricultura de abastecimento interno e a agricultura de exportação (BALSAN, 2006 /NUNES; PINTO, 2009).

Tal mudança na dinâmica produtiva das áreas rurais, afeta e por vez condiciona a escola à lógica do capital. As escolas destinadas aos filhos dos trabalhadores rurais sofreram influência da mudança no modo de produção agrícola, no caso específico de Casa Branca, tendo sua base econômica centrada no agronegócio acabou por extinguir todas as escolas rurais levando os alunos para as escolas urbanas.

Outra informação que cabe destacar é a existência do Centro Paula Souza (ETEC) que oferece variados cursos de formação profissional com vistas a atender, dentre outras áreas, o agronegócio. São eles: Técnico em Açúcar e Alcool; Administração; Informática; Logística; Segurança do Trabalho e o de Qualificação em Mecanização Agrícola.

Dessa forma o quadro de reestruturação produtiva no campo exigiu

[...] a necessidade de adequação dos trabalhadores, para que consigam lidar com novos métodos e máquinas nessa nova etapa de organização do trabalho no modo de produção capitalista e, em particular no campo, indica uma maior divisão do trabalho no meio rural em atividades agrícolas e não agrícolas (CASSIN, BOTIGLIERE; VALE, 2011, p. 55).

### **3.3 Divinolândia: Contexto Histórico, Político e Econômico**

Localizado a nordeste do Estado de São Paulo o município de Divinolândia tem uma população de 11.208 habitantes (IBGE, 2010) e engloba a região de São João da Boa Vista. É um dos menores municípios em população, ficando à frente somente de Águas da Prata, Santo Antônio do Jardim e Itobi.

A história do município confunde-se com o desenvolvimento e expansão das lavouras de café no Estado de São Paulo. Em 1865 a vila transformou-se em freguesia do Espírito Santo do Rio do Peixe, pertencente à Caconde, e em 12 de janeiro de 1866, foi criada a paróquia do Divino Espírito Santo do Rio do Peixe, nessa época grandes fazendas de café foram instaladas na região. No período de 1898 a 1938 muitos imigrantes italianos, espanhóis e alemães se dirigiam para a freguesia para trabalhar nas lavouras de café, que foi por muito tempo base da economia local. Aos poucos foram se incorporando à comunidade dando com isso importante contribuição para a formação socioeconômica e cultural do município (TESOLIN, 2012, p. 13 e 15).

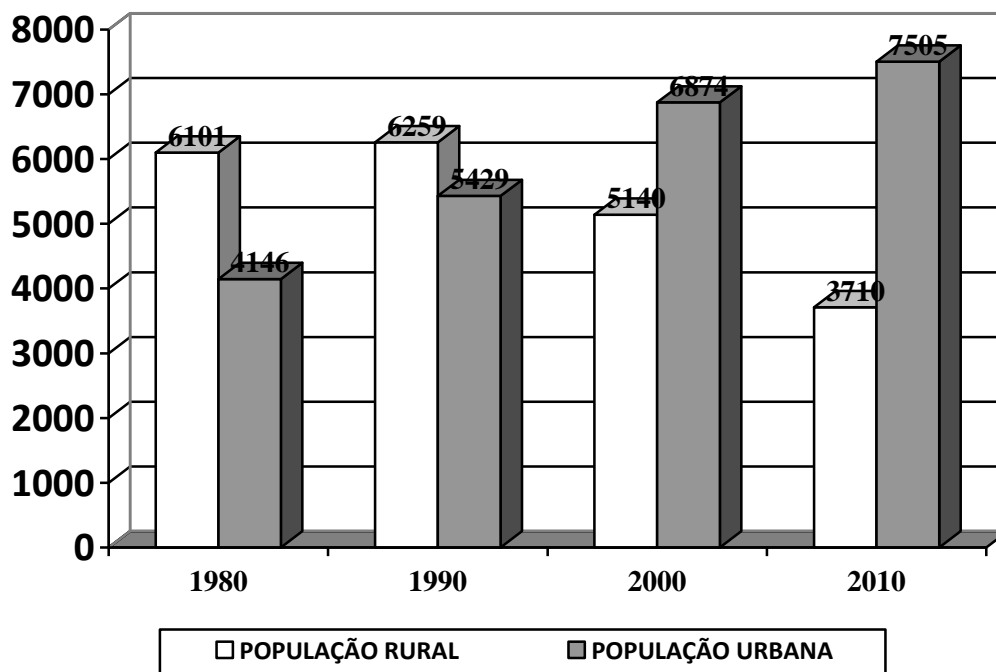
Em 30 de Novembro de 1938, pelo Decreto 775, o Distrito foi denominado oficialmente de Sapecado. Este origem deste nome tem duas versões: uma referia-se a um incêndio que atingiu o rancho dos tropeiros a segunda diz que o distrito recebeu este nome em virtude das grandes geadas que queimavam os prados e deixava tudo seco.

Após muitos anos os moradores da pacata Vila do Sapecado, começaram uma mobilização para desligamento da vila de São José do Rio Pardo e a emancipação política aconteceu por meio da Lei 2.456 de 30 de Dezembro de 1953, momento no qual recebeu o nome de Divinolândia (FARIA, 2007, p. 24 - 25).

#### **3.3.1 O Município e seu Meio Rural**

Divinolândia é o segundo município com maior população rural, segundo Censo de 2010, contudo a partir da década de 1990, o número foi se reduzindo, chegando a uma taxa de urbanização de aproximadamente 67%, conforme demonstra o gráfico a seguir.

**Gráfico 10 Número de Habitantes Áreas Rurais e Urbanas no Município de Divinolândia (SP) (1980 a 2010)**



Fonte: Elaborado pela autora com dados SEADE (2015)

Embora o município tenha uma taxa de urbanização bem inferior à média da região (88 %), possui em sua estrutura fundiária 1.164 Unidades de Produção Agropecuária (UPAs), sendo que 43,21 % delas correspondem às propriedades de até 10 hectares; seguido de 28,69% de UPAs de 10 a 20 hectares; 22,59% até 20 a 50 hectares; 3,52 % de 50 a 100 hectares e 1,55% acima de 100 hectares (PMDRS, 2010, p. 33).

Sendo nomeada de a “terra da batata” durante as décadas de 1980 e 1990 houve uma intensificação no êxodo rural relacionado à queda na produção agrícola, principalmente na cultura da batata o que levou muitos agricultores a deixarem o campo e se estabelecerem na zona urbana e em municípios vizinhos (PASSONI, 2013, p. 40).

Este declínio na produção de batata-inglesa teve como agravantes problemas de doenças bacterianas de solo, a topografia, a dificuldade de mecanização e alto custo de produção. As áreas de cultivo da batata foram substituídas por pastagens, café e várias hortaliças, havendo assim uma diversificação de culturas. (PMDRS, 2010, p. 03).

A Imagem 6 apresenta um panorama que evidencia a queda nas culturas agrícolas tradicionais do município ao longo de 30 anos:

**Imagem 6 Produção Agrícola de Divinolândia (SP) (1990 a 2010)**

Localidades ▾	Indicadores ▾	1990	2000	2010
Divinolândia	<u>Batata-Inglesa – Produção (Em toneladas)</u>	43.580	45.500	7.725
Divinolândia	<u>Café (Em Grão) – Produção (Em toneladas)</u>	734	2.574	1.800
Divinolândia	<u>Cana-de-Açúcar – Produção (Em toneladas)</u>	-	-	20.000
Divinolândia	<u>Cebola – Produção (Em toneladas)</u>	6.600	25.500	16.200

**Fonte: Fundação SEADE (2015)**

De acordo com os dados relacionados acima, algumas culturas tiveram queda, a exemplo da batata-inglesa que foi base da economia agrícola do município até a década de 1990 e que registrou uma redução de 82,27% na primeira década dos anos 2000, abrindo espaço para outras culturas e levando à crescente migração campo-cidade que se pode identificar no gráfico 10 (1990 - 2000) a população urbana cresceu 26,61%, enquanto a população rural reduziu em 18,4 % no mesmo período.

### 3.3.2 Reorganização da Educação Rural em Divinolândia

Assim como os demais municípios, Divinolândia passou por uma reorganização das escolas rurais o que levou ao fechamento de 16 unidades escolares rurais entre as décadas de 1970 a 2006.

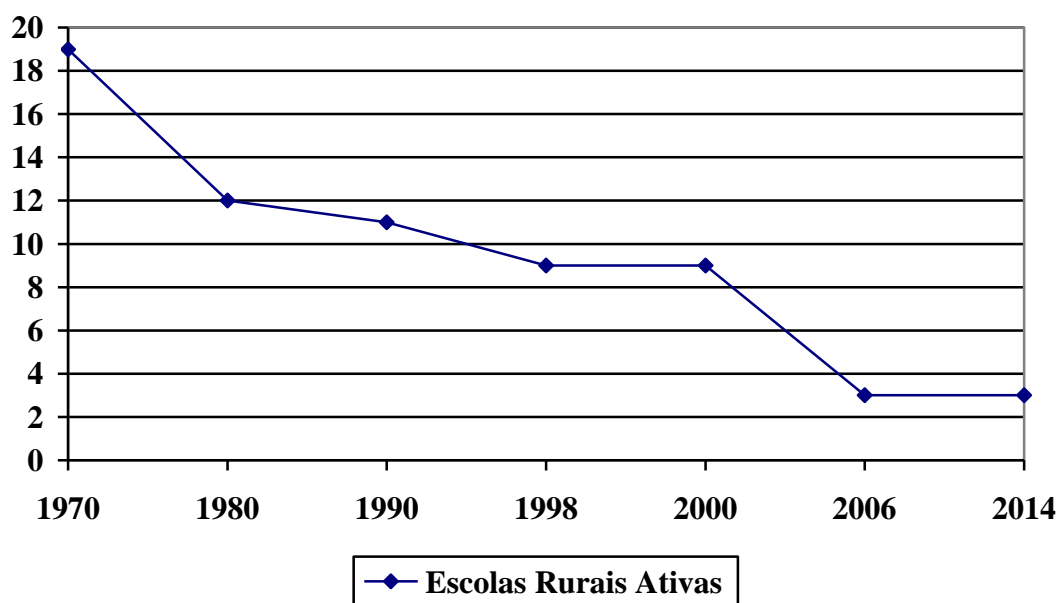
De acordo com a pesquisa feita junto à escola recipiente, nos anos 1970 o município tinha 19 escolas rurais, espalhadas por sítios e fazendas, eram escolas típicas do período: escolas de emergência criadas onde houvesse número suficiente de alunos por um determinado período, ou quando a escola já existente no local não atendia toda a demanda (MARTINS, 2003) e isoladas que dispunham de apenas uma professora que ministrava aulas para alunos de idade e séries diferentes, sendo, pois, uma escola unidocente com classes multisseriadas. As escolas rurais hoje extintas, foram listadas no quadro a seguir, que apresenta o nome, o ano de criação, extinção e local de arquivamento das fontes documentais das escolas.

**Quadro 6 Relação de Unidades Escolares Rurais Extintas de Divinolândia (SP)**

<b>DIVINOLÂNDIA</b>		
<b>UNIDADE ESCOLAR EXTINTA</b>	<b>A PARTIR DE:</b>	<b>ARQUIVADO NA:</b>
Bairro Boa Esperança	1980*	EE Dep. Eduardo Vicente Nasser
Bairro Pouso Frio	1979*	EE Dep. Eduardo Vicente Nasser
Bairro Boa Vista do Engano	1995*	EE Dep. Eduardo Vicente Nasser
Bairro Chico Campestre	1979*	EE Dep. Eduardo Vicente Nasser
Escola Mista Bairro Contendas	1948 a 2006	EE Dep. Eduardo Vicente Nasser
Bairro Cachoeira da Boa Vista	1993*	EE Dep. Eduardo Vicente Nasser
Bairro Ponte Preta	1963 a 2006	EE Dep. Eduardo Vicente Nasser
Bairro Quilombo	1959 a 2006	EE Dep. Eduardo Vicente Nasser
Bairro Laranjal	1969 a 2006	EE Dep. Eduardo Vicente Nasser
Bairro Pirapitinga	1969 a 2006	EE Dep. Eduardo Vicente Nasser
Bairro Quintana	1979*	EE Dep. Eduardo Vicente Nasser
Bairro Campo Redondo	1959 a 2006	EE Dep. Eduardo Vicente Nasser
Bairro Sertãozinho	1980*	EE Dep. Eduardo Vicente Nasser
Sítio Paiva Machado	1981*	EE Dep. Eduardo Vicente Nasser
Sítio Pouso Alto	1979*	EE Dep. Eduardo Vicente Nasser
Escola de Em. João Flávio de Andrade	1977*	EE Dep. Eduardo Vicente Nasser
<p>* Não há como precisar a data de fechamento dessas escolas, porque não há nada formal que nos dá certeza disso, por isso as datas de extinção são com base em documentos analisados em pesquisa feita na escola recipidentária.</p> <p>Obs.: Os dados preliminares foram oferecidos pela DE de São João da Boa Vista e foram atualizados por meio de pesquisa “in loco” na Escola recipidentária dos arquivos.</p>		

**Fonte: Elaborado pela Autora (2015)**

Para a estruturação do quadro foram coletados dados por meio de pesquisa documental junto à Escola Estadual Deputado Eduardo Vicente Nasser (2014/2015) que é local de arquivamento dos Livros de Matrículas, Inventários e Termos de Visitas das extintas escolas rurais. O gráfico 11 traça uma linha do tempo sobre o fechamento das escolas rurais no município de Divinolândia a partir da década de 1970 até 2006, período em que aconteceu o fechamento de 06 escolas rurais.

**Gráfico 11 Escolas Rurais Ativas no Município de Divinolândia (SP) (1970 a 2014)**

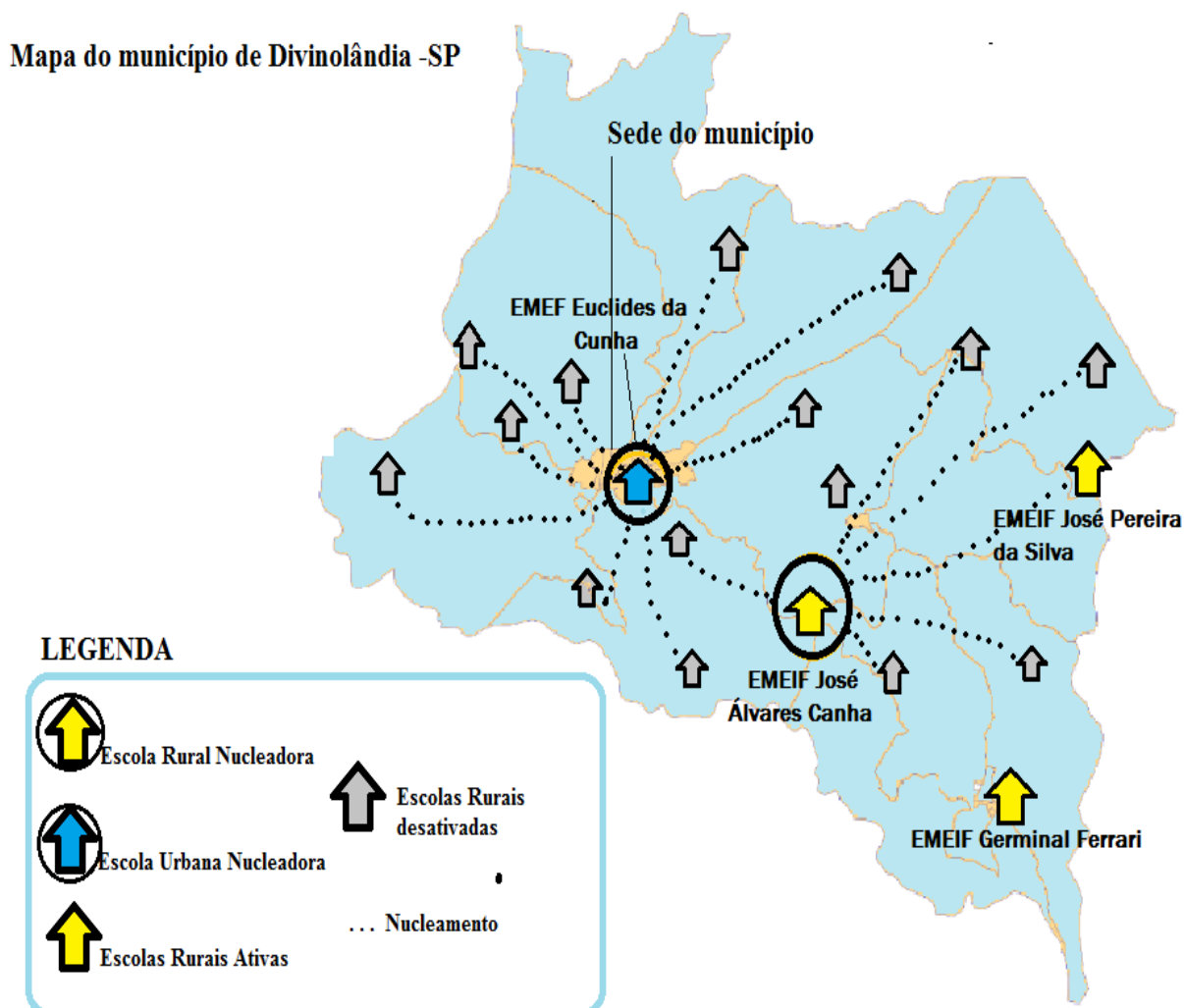
Fonte: Elaborado pela Autora (2015)

O gráfico destaca anos intermediários (1998 e 2006) em virtude de serem períodos com acontecimentos importantes no âmbito da educação rural do município. A partir de 1998, como resultado da aprovação da Lei Municipal 1.471 (14/10/1997) que celebrou convênio com o Estado de São Paulo, para implantação de parceria educacional Estado-Município para atendimento dos alunos de Ensino Fundamental. Neste momento, as 09 escolas rurais foram transformadas em Escolas Municipais de Ensino Infantil e Fundamental, (EMEIFs), sendo elas: Bairro Campo Redondo, Bairro Contendas, Germinal Ferrari, Bairro Três Barras, Bairro Ribeirão do Santo Antônio, Bairro Laranjal, Bairro Pirapitinga, Bairro Ponte Preta e Bairro Quilombo.

Como contrapartida da parceria com o Estado de São Paulo, o município comprometeu-se a absorver os alunos das 09 escolas rurais que existiam. Contudo, oito anos após em 2006, conforme destacado no gráfico das nove escolas rurais assumidas pelo município em 1998, seis foram desativadas. Por meio do Decreto Municipal 2388/2006 foi autorizado o fechamento das seguintes escolas rurais: Bairro Contendas, Bairro Ponte Preta, Bairro Quilombo, Bairro Laranjal, Bairro Pirapitinga e Campo Redondo.

De 2006 até o ano de 2015, o município apresenta o seguinte cenário da educação rural, conforme elucidada o Mapa 8:

### Mapa 8 Cenário da Educação Rural no Município de Divinolândia (SP)



Fonte: Elaborado pela Autora (2015)

De acordo com o mapa ilustrativo, Divinolândia no que diz respeito à escolarização da população rural, especialmente, até o 5º ano do EF, dispõe de três escolas rurais e uma escola urbana nucleadora, ou seja, que recebeu durante um processo de fechamento de outras escolas (rurais) alunos das escolas desativadas.

Para tanto, essas quatro escolas serão apresentadas a seguir, por julgarmos significativo explicitar as principais características voltadas para o aspecto histórico e organizacional de cada uma delas.



**EMEIF José Álvares Canha** é uma escola rural do município de Divinolândia e está localizada no Bairro Rural de Três Barras cujo nome faz referência a uma antiga fazenda. Na sede do Bairro Três Barras há 31 casas residenciais; açougue; empórios; subestação de energia elétrica, igreja, posto de saúde e algumas ruas pavimentadas, além da escola que foi inaugurada em 1967, com o nome de Escola Mista do Bairro das Três Barras, desde sua inauguração permaneceu como Escola Estadual e em 1998 passou à responsabilidade municipal. É a única escola rural nucleadora do município e tem como características de infraestrutura e organizacional:

### EMEIF JOSÉ ÁLVARES CANHA



<b>Educação Infantil</b>	15 alunos
<b>1º ao 9º ano do Ensino Fundamental</b>	121 alunos
<b>Utilizam o transporte público escolar</b>	110 alunos
<b>Infraestrutura básica</b>	05 salas de aula; 11 banheiros; Parquinho, Quadra, Biblioteca, Refeitório, Sala dos Professores, Sala de Informática.
<b>Turmas multisseriadas</b>	Sim, duas turmas funcionam em regime de multisseriação (1º e 2º anos) e (4º e 5º) anos do Ensino Fundamental.
<b>Escola Nucleadora</b>	Sim, é a única nucleadora rural do município, pois com o processo de fechamento das escolas rurais do entorno a EMEIF José Álvares Canha recebeu alunos dos bairros rurais de: Campo Redondo, Ribeirão do Santo Antônio (9º ano), Pouso Alto, Paiva Machado, Chico Campestre, Córrego do Chapéu, além de alguns alunos da área urbana.

**Fonte:** Elaborado pela Autora, com dados INEP (2014) e da Direção da Escola (2015)

**EMEIF José Pereira da Silva:** Localizada no Bairro Rural de Ribeirão do Santo Antônio recebeu o nome de um fazendeiro da localidade que cultivava café.

A escola foi municipalizada em 1997, passando a se chamar EMEIF José Pereira da Silva. O bairro apresenta infraestrutura básica como asfalto nas principais ruas, água encanada, rede de esgoto, escola, centro de saúde, área de lazer e alguns comércios. O plantio do café é predominante entre os moradores do bairro.

No que concerne ao panorama de atendimento aos alunos e à estrutura física segue quadro que aborda as principais características da escola:

### EMEIF JOSÉ PEREIRA DA SILVA



<b>Educação Infantil</b>	19 alunos
<b>1º ao 9º ano do Ensino Fundamental</b>	86 alunos
<b>Utilizam o transporte público escolar</b>	53 alunos
<b>Infraestrutura básica</b>	04 salas de aula; 05 banheiros; Parquinho, Quadra, Biblioteca, Refeitório, Sala dos Professores, Sala de Informática.
<b>Salas multisseriadas</b>	Sim, há duas salas (1º e 2º anos) e (4º e 5º anos) do EF que funcionam no período matutino.
<b>Escola Nucleadora</b>	Não, pois não recebeu alunos de escolas rurais fechadas.
<b>Número de funcionários</b>	27 entre docente e demais cargos

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base no INEP/QEdu (2014) e questionário direcionado à Direção da Escola (2015)

**EMEIF Professor Germinal Ferrari:** Escola municipalizada em 1997 por meio da Lei Municipal 1.471 localiza-se em Campestrinho, bairro rural que fica a aproximadamente a 15 km da sede do município e faz fronteira com a cidade de Poços de Caldas, Estado de Minas Gerais. Possui infraestrutura básica como asfalto nas principais ruas, água encanada, rede de esgoto, escola, centro de saúde, área de lazer e variados comércios.

A primeira escola do bairro surgiu em 1935, ano no qual foi construída uma sala na casa de Izaías Cândido e Rita Pereira de Carvalho, esta sala tinha como objetivo servir de escola para as crianças residentes no entorno.

A escola atual foi inaugurada em 1960 como Grupo Escolar do Campestrinho. Momento em que o Estado de São Paulo tinha um crescimento das escolas rurais, sobretudo dos Grupos Escolares. Essas escolas foram concebidas buscando a implementação da formação de uma identidade nacional, fixação do homem no campo, difusão das práticas de higiene e formação para o trabalho, entre outras (MORAES, 2014, p. 03 e 08).

Até 1997 era vinculada ao Estado, sendo, pois, Escola Estadual de Primeiro Grau (EEPG) a partir de 1998 passou a ser responsabilidade da esfera municipal em virtude do processo de municipalização do ensino. Contudo o prédio e o mobiliário ainda pertencem ao Estado que cede à Prefeitura de Divinolândia.

Quanto ao número de alunos atendidos, séries ofertadas, transporte público escolar e infraestrutura básica serão apresentados no quadro abaixo:

<b>EMEIF PROFESSOR GERMINAL FERRARI</b>
---



<b>Educação Infantil</b>	27 alunos
<b>1º ao 9º ano do Ensino Fundamental</b>	152 alunos
<b>Utilizam o transporte público escolar</b>	34 alunos
<b>Infraestrutura básica</b>	07 salas de aula; 04 banheiros; Parquinho, Quadra, Biblioteca, Refeitório, Sala dos Professores, sala de informática.
<b>Salas multisseriadas</b>	Não
<b>Escola nucleadora</b>	Não
<b>Quantitativo de funcionários</b>	27 entre docentes e administrativos

Fonte: Elaborado pela autora, com base no INEP (2014) e questionário direcionado à Direção da Escola, 2015.



Faz-se necessário esclarecer que para uma escola ser caracterizada como nucleadora, não basta que a unidade escolar receba alunos de áreas rurais, pois isso é frequente na maioria dos municípios. Para isso, é preciso que mediante um processo de fechamento de escolas a mesma seja indicada e aceite receber os alunos das escolas extintas.

A fim de conhecer a infraestrutura básica e o atendimento dos alunos, o quadro que segue explana de maneira sucinta as principais características da unidade escolar:

<b>EMEF EUCLIDES DA CUNHA</b>	
<b>Educação Infantil</b>	Não
<b>1º ao 9º ano do Ensino Fundamental</b>	433 alunos
<b>Utilizam o transporte público escolar</b>	163 alunos
<b>Infraestrutura básica</b>	10 salas de aula; 12 banheiros; Quadra, Biblioteca, Refeitório, Sala dos Professores, Sala de Informática, Sala de Recurso (multifuncional).
<b>Salas multisseriadas</b>	Não
<b>Escola nucleadora</b>	Sim
<b>Alunos áreas rurais atendidos</b>	140
<b>Número de funcionários entre docentes e administrativos</b>	34 docentes e 20 servidores de outros cargos

**Fonte: Elaborado pela autora, com base no INEP/QEdu (2014) e questionário direcionado à Direção da Escola (2015)**

Dos 163 alunos que utilizam o transporte escolar, 140 são de áreas rurais e percorrem em média 20 km por dia, considerando ida e volta.

A questão do transporte escolar em áreas rurais sempre representou algo problemático já que nem sempre as estradas rurais encontram-se em boas condições de tráfego e os estudantes se veem obrigados a usarem esse meio como uma única forma de acesso à escola.

Chamando atenção para esse aspecto que está estritamente relacionado à escolarização rural, dados do MEC (2003) mostram que os déficits nas contas públicas de educação referentes ao transporte escolar se dão em municípios com média e pequena população, municípios estes com perfil significativamente rural. Todo esse processo que permeia a oferta de escolarização rural intensifica o deslocamento das famílias para áreas urbanas em busca de melhores condições de educação e saúde (LORD, 2008).



Partindo de uma preocupação a respeito do rendimento dos alunos que utilizam o transporte escolar diariamente foi direcionado um questionário à gestora da Escola Euclides da Cunha, identificada como P2 (Participante 2) – DV (Divinolândia):

Q1: Há alguma diferença em atender alunos da zona urbana e da zona rural? Dê sua opinião.

P1 - DV: Em relação à parte pedagógica não há diferença; a diferença está na carência em relação à doação de materiais escolares e a preocupação com a merenda, pois os alunos da zona rural são mais carentes (economicamente).

A resposta dada a questão 1 merece destaque quando se refere à condição socioeconômica dos alunos das áreas rurais do município. A P1-DV aborda a carência econômica dos alunos. Essa constatação é válida pelas informações sobre o rendimento médio de trabalhadores em atividades tipicamente rurais e em outros setores, expressas na tabela 2.

**Tabela 2 Dados comparativos do Rendimento Médio em Empregos Formais no Município de Divinolândia (1999 e 2014)**

Localidades ▾	Períodos ▾	Rendimento Médio dos Empregos Formais da Agricultura, Pecuária, Produção Florestal, Pesca e Aquicultura (Em reais correntes)	Rendimento Médio dos Empregos Formais da Indústria (Em reais correntes)	Rendimento Médio dos Empregos Formais da Construção (Em reais correntes)	Rendimento Médio dos Empregos Formais do Comércio Atacadista e Varejista e do Comércio e Reparação de Veículos Automotores e Motocicletas (Em reais correntes)	Rendimento Médio dos Empregos Formais dos Serviços (Em reais correntes)
Divinolândia	1999	182,85	672,11	364,74	389,39	624,26
Divinolândia	2014	986,22	1.544,88	1.256,93	1.301,03	2.163,71

**Fonte: Fundação Seade (2015)**

A tabela mostra uma disparidade entre a média de rendimento do trabalhador formal de áreas rurais em comparação com o rendimento médio de empregos formais de setores típicos urbanos. Comparando e fazendo a média de rendimento dos outros setores teremos um percentual 58,4 % menor para os rendimentos do trabalhador rural.

Esse fato é verificado em todo o país, um estudo do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2014, p. 29) mostra que mesmo diante de problemáticas como a diminuição da ocupação rural e também a baixa remuneração tem

relação com as transformações no processo produtivo, com a introdução de tecnologias em praticamente todas as etapas da produção, têm afetado muito a vida do trabalhador, principalmente dos assalariados rurais: exigência de maior rendimento nas tarefas geralmente pagas por produção; ganho de produtividade não transformado em remuneração; mudanças nas formas e nos ritmos das tarefas; e, entre outras, exigência de cada vez mais escolarização, sem a contrapartida de aumento salarial.

Com a proposta de conhecer a operacionalização do transporte público escolar e sua interferência na vida escolar do aluno a Questão 2 abordou:

Q2: Os alunos das áreas rurais que usam o transporte escolar chegam no horário? Sentem-se cansados ao chegar à escola e já aconteceu algum fato ou incidente com esses alunos?

P1-DV: Sim, todos chegam no horário, com raras exceções. Não chegam cansados e que eu saiba nunca teve nenhum incidente no trajeto deles.

A questão 3 teve por objetivo investigar os aspectos organizacionais da escola dentro do contexto da municipalização do ensino (1997), momento no qual a escola passou a ser gerida pelo município, por meio da Secretaria Municipal de Educação e não mais pelo estado.

Q3: Após a municipalização o número de alunos atendidos aumentou ou diminuiu. Dê sua opinião a respeito deste processo:

P1-DV: O número de alunos aumentou e minha opinião é o ponto positivo do processo é que trouxe a escola para mais perto do setor (Secretaria Municipal de Educação).

Uma informação importante refere-se ao aspecto verificado pela P1-DV quanto ao aumento do número de alunos com a municipalização. Este fato se deve pelo nucleamento e fechamento das escolas rurais no município. De acordo com informações do INEP (2014) no ano de 2014 havia 140 alunos de áreas rurais matriculados na escola o que corresponde a 32,33% dos alunos.

Quando expõe a questão da proximidade do órgão gestor (Secretaria Municipal da Educação) como positivo, é preciso ressaltar que a descentralização essencialmente vincula-se à questão do exercício do poder político e que ganhou força, no final do Século XX, atrelada aos interesses neoliberais de diminuir os gastos sociais do Estado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 162).

Um ponto relevante destacado no questionário direcionado à gestora da escola foi à questão relacionada à participação da comunidade na tomada de decisões. Para tanto, a questão 4 apresentou-se da seguinte maneira:

Q4: Na escola existe o Conselho da Escola, ou outros conselhos nos quais os pais e a comunidade participem? Em sua opinião como é a participação da família e da comunidade nos assuntos da escola?

P1-DV: Existe o Conselho da Escola e os pais são bem participativos em relação às atividades programadas, eventos e reuniões realizadas na escola.

Embora seja considerado ponto positivo o estímulo participação da família e da comunidade na escola, é preciso considerar que assim como a descentralização do ensino, materializada pela municipalização é resultado das propostas neoliberais para a educação, o estímulo à participação individual de cidadãos nas atividades escolares das escolas públicas, (formação de conselhos, os amigos da escola) também o é.

Essa tendência objetiva estimular a participação popular nos destinos da escola consubstancia, no campo educacional, o associativismo estimulado pelo bloco do poder, em que a participação popular se circunscreve à defesa de interesses específicos, o que acaba por despolitizar a política ao impedir o estabelecimento de relações entre questões de natureza específica e os graves problemas conjunturais da nossa sociedade (NEVES, 2007, p. 215).

Por fim, analisando os dados das 03 escolas rurais de Divinolândia, é possível selecionar uma informação importante para a discussão em torno da educação do campo e do processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais empreendidas no município, sobretudo, no ano de 2006. Uma dessas informações faz emergir a contradição existente na decisão do Conselho Municipal de Educação numa reunião ocorrida em 27 de setembro de 2006 em desativar cinco escolas rurais no município, justificando que:

[...] tendo em vista o pequeno número de alunos, concluiu pela inviabilidade em manter as escolas rurais dos Bairros Ponte Preta, Quilombo, Laranjal, Pirapitinga e Contendas, evidenciando que tais escolas na forma multisseriadas de funcionamento trazem maiores prejuízos ao processo ensino-aprendizagem (DIVINOLÂNDIA, 2006, p. 02).

Embora a multisseriação tenha sido um dos motivos que levou ao fechamento das escolas rurais em duas na EMEIFs José Alvares Canha e José Pereira da Silva isso ainda é realidade, a considerar a escola nucleadora rural que mesmo recebendo os alunos de outros bairros mantém duas turmas 1º e 2º ano e 4º e 5º anos EF funcionando em classes multisseriadas.



### 3.4 São José do Rio Pardo: Contexto Histórico, Político e Econômico

São José do Rio Pardo tem aproximadamente 51.900 habitantes (IBGE, 2010), sendo o terceiro maior município em número de habitantes da região de São João da Boa Vista. Desde sua fundação em 1865, São José passou à Freguesia em 14 de Abril de 1.880, cinco depois à Vila (20 de Março de 1.885) e Elevação da Cidade em 29 de Maio de 1.891.

Ainda no aspecto histórico, a cidade é conhecida nacionalmente como "O berço de Os Sertões", isto se deve ao fato do livro "Os Sertões" ter sido escrito no município por Euclides da Cunha, um engenheiro que chegou à cidade para reconstruir uma ponte metálica (importada da Alemanha) que tinha caído logo após ter sido construída. Este fato gerou inclusive a "Semana Euclidiana", atividade cultural e educativa comemorada anualmente no período de 09 a 15 de agosto (PMDRS, 2010, p. 02 e 03).

#### 3.4.1 O Município e seu Meio Rural: População, Infraestrutura e Produção

São José do Rio Pardo possui uma área rural de 38.840 hectares (IBGE 2007), na qual residem 5.944 pessoas e apresenta uma taxa de urbanização de mais de 88%. Da mesma forma que ocorreu a urbanização no Brasil e no Estado de São Paulo, em São José do Rio Pardo não foi diferente.

Com o objetivo de entender o movimento de migração campo-cidade, objetivo de abranger não somente dados a respeito da população rural, a tabela 3 aborda informações relativas aos empregos formais nos setores agropecuário e industrial.

**Tabela 3 Empregos Formais na Indústria e População Rural de São José do Rio Pardo (SP) (1991 a 2010)**

Localidades ▼	Períodos ▼	<u>Empregos Formais da Indústria</u>	<u>População Rural</u>
São José do Rio Pardo	1991	1.475	13.107
São José do Rio Pardo	2001	1.967	8.406
São José do Rio Pardo	2011	3.179	5.730

**Fonte: Fundação Seade (2015)**

O número de moradores das áreas rurais apresentou uma queda de 58,26 %, de 13.107 habitantes (1991) para 5.730 habitantes (2011) ao mesmo tempo em que o Setor Industrial aumentou a oferta de empregos formais em 115,52 % no município.

Entre as principais culturas agrícolas do município no período de 2000 a 2010 período estavam o café que teve um declínio de 58,46 % na produção; a cebola da mesma forma registrou queda na produção, acumulando uma redução de 38,38%, entre 2000 e 2010. Em contrapartida a cana-de-açúcar disparou na produção, registrou no mesmo período uma expansão de 519,8% passando de 47.600 toneladas no ano 2000 para 295.029 toneladas em 2010 (SEADE, 2015).

O aumento da produção e das áreas de plantio de cana-de-açúcar fez com a cultura ocupasse grande parte da área territorial do município. A cana-de-açúcar passou a ser cultivada principalmente nas médias e grandes propriedades rurais que estavam descapitalizadas por causa da crise econômica de 1998 e 1999. As lavouras canavieiras substituíram na maior parte áreas destinadas à cafeicultura e a pastagens. Muitos proprietários iniciaram o plantio de cana-de-açúcar por meio de arrendamento para as usinas (PMDRS, 2010, p. 03).

A forma de plantio baseada em arrendamento, em primeiro lugar beneficia as usinas e destilarias de cana-de-açúcar, que arrendam terras próximas as suas unidades diminuindo os gastos com o transporte; não realizam grandes investimentos em terras e criam um monopólio onde atuam. Diante das mudanças na dinâmica produtiva agrícola, as opções como o arrendamento de terras tornam-se viáveis, na medida em que o proprietário rural passa a ter uma renda fixa sem trabalhar direto com a terra e não é prejudicado por oscilações climáticas ou no sistema econômico (GAMA; SERRA, 2015, p. 02).

Neste processo é que muitos proprietários perdem o vínculo com a terra o que motiva a migração para os centros urbanos dedicando-se a outras atividades, as terras passam a ser um complemento de renda, com isso os empregos gerados no campo diminuem, já que os cultivos da cana bem como a colheita são na maioria das áreas produtoras mecanizadas.

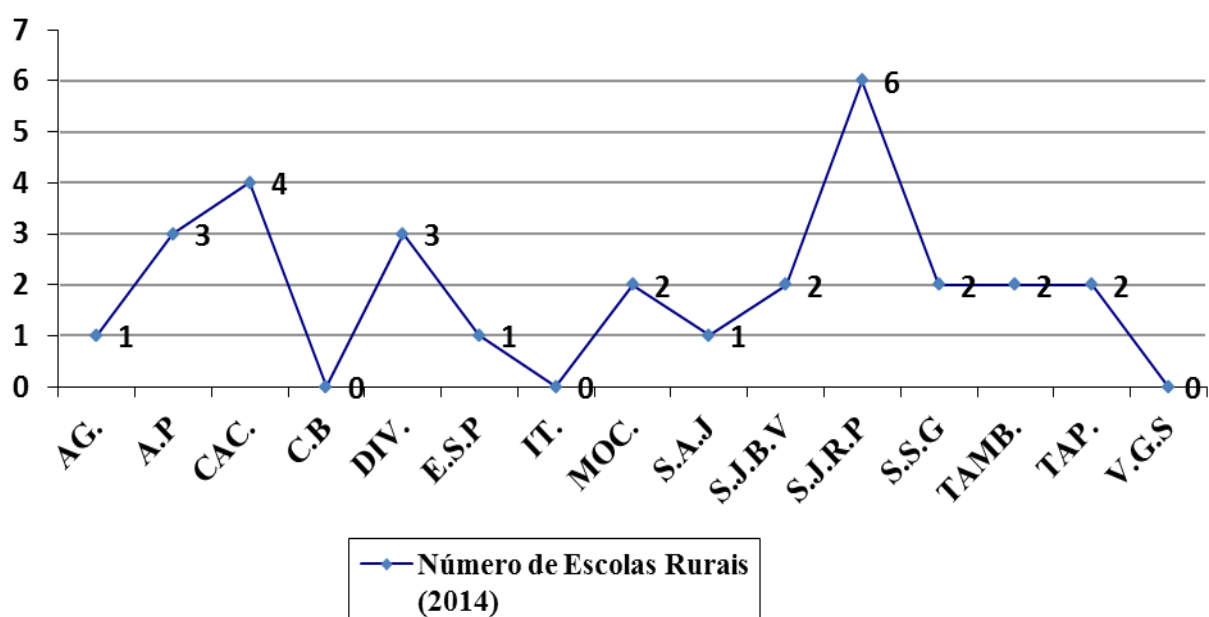
O setor agropecuário ainda é preponderante em São José do Rio Pardo que possui uma estrutura fundiária de 1.003 unidades produtivas agrícolas (UPAs), o setor é o maior responsável pela distribuição de renda do município, contribuindo para a geração de um grande número de empregos diretos e indiretos na sua cadeia produtiva (PMDRS, 2010, p. 19). Aliado ao setor produtivo agrícola encontra-se a escolarização da população rural que neste estudo, são indissociáveis.

### 3.4.2 A Reorganização da Educação Rural em São José do Rio Pardo (SP)

São José do Rio Pardo passou pela municipalização do ensino nos “anos 2000, momento em que 679 alunos foram transferidos do Estado para o Município” (P1-SJRP)<sup>17</sup>. No âmbito da educação rural, cinco escolas estaduais rurais ficaram sob a responsabilidade municipal, sendo elas: EE Fazenda Barreirinho, EE Fazenda Santa Amélia, EE Fazenda Santa Helena, EE Fazenda São Teodoro e EE Fazenda Vila Maria (LUCIO, 2005, p. 112), a partir de então teve início ao processo de reorganização e reestruturação das escolas rurais.

O município em relação aos demais da região de São João da Boa Vista é o que apresenta maior número de escolas rurais, conforme mostra o gráfico 12:

**Gráfico 12 Unidades Escolares Públicas Rurais: Municípios da Região São João da Boa Vista, ano de 2014.**



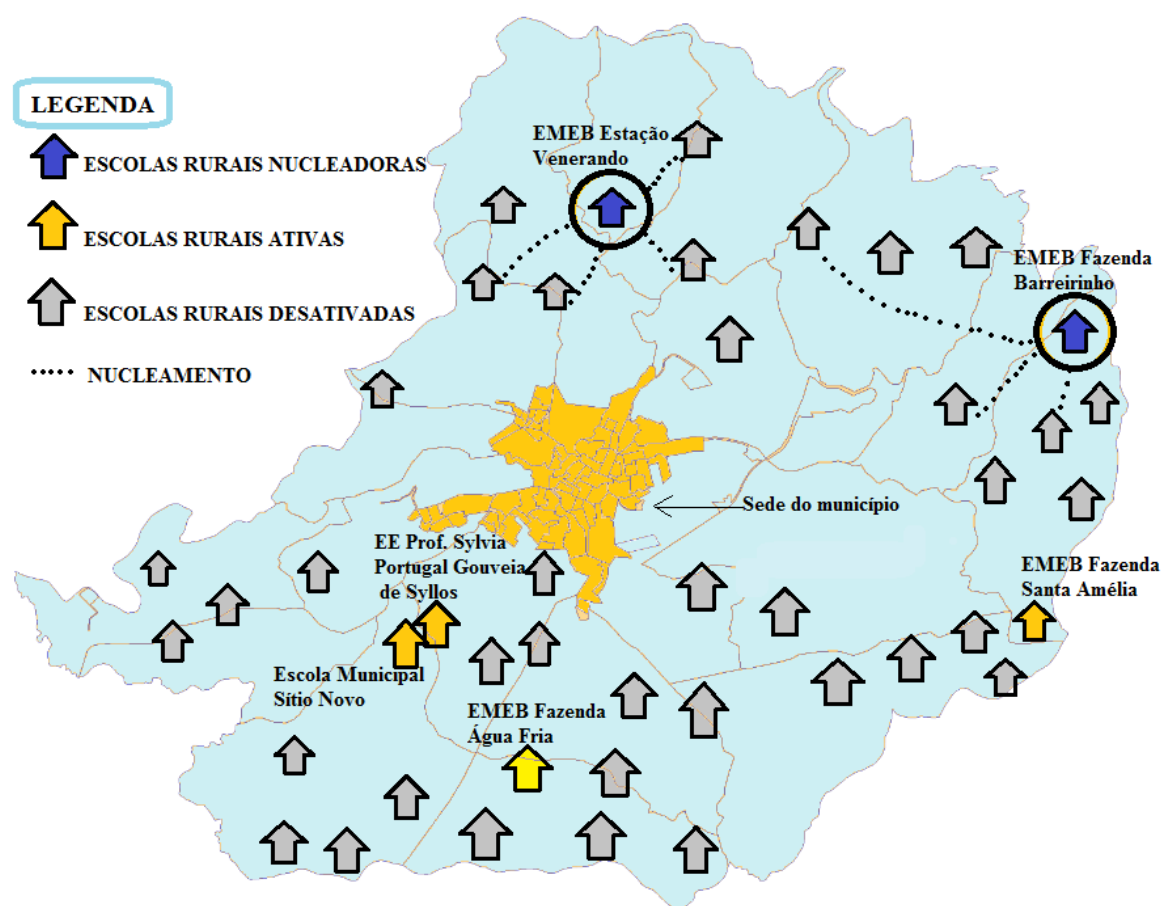
Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Mesmo registrando o maior quantitativo de escolas rurais em funcionamento o panorama em relação ao histórico de escolas rurais, não difere dos demais municípios. Ao longo de 40 anos, considerando (1970 a 2013) foram desativadas 38 escolas que estão destacadas na Imagem 9, de um total de 44 unidades que existiam em 1970. Considerou-se até

<sup>17</sup> P1-SJRP refere-se a Participante 1 do questionário direcionado à gestão municipal de São José do Rio Pardo-SP, 2015.

o ano de 2013 porque foi o último ano de funcionamento da EMEB Fazenda Vila Maria, que foi paralisada, pois tinha apenas 3 alunos (P1-SJRP).

### Imagem 8 - Panorama das Escolas Rurais de São José do Rio Pardo-SP



Fonte: Adaptado pela Autora (2015)

A Imagem 8 destaca as seis escolas rurais em atividade no município, bem como as trinta e oito extintas entre os anos de 1970 e 2013. Sob a administração municipal há 05 escolas rurais que atendiam 249 alunos abrangendo a Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental e de âmbito estadual a Escola Sylvia Portugal Gouveia de Syllos, atende a 405 alunos de Ensino Fundamental e Médio (INEP, 2014).

Para uma maior compreensão a seguir as mesmas serão apresentadas dando enfoque para aspectos organizacionais voltados para o quantitativo de alunos, séries ofertadas, infraestrutura básica e transporte escolar e apresentação de um breve histórico.

As escolas municipais situadas em áreas rurais são as EMEBs: Fazenda Barreirinho; Estação Venerando; Fazenda Água Fria; Fazenda Santa Amélia e Sítio Novo.

**Escola Municipal Fazenda Barreirinho** embora de pequeno porte (2 salas de aula) tornou-se nucleadora rural, pois com municipalização no ano 2000, passou a atender alunos oriundos das escolas extintas das Fazendas: Carneiros, Santa Helena e Santa Martha , conforme ilustrado na Imagem 9.

**EMEB FAZENDA BARREIRINHO**



<b>Educação Infantil</b>	05 alunos
<b>1º ao 5º ano do Ensino Fundamental</b>	18 alunos
<b>Utilizam o transporte público escolar</b>	23 alunos, ou seja, todos.
<b>Infraestrutura básica</b>	02 Salas de aula; Banheiros; Bebedouro, Refeitório, Sala dos Professores.
<b>Salas multisseriadas</b>	Sim
<b>Escola nucleadora</b>	Sim
<b>Alunos áreas rurais atendidos</b>	23
<b>Número de docentes</b>	03

**Fonte: Elaborado pela Autora (2015)**

É necessário enfatizar que entre os anos de 2009 e 2010, a escola funcionava de manhã com uma turma multisseriada de Ensino Fundamental e à tarde com uma turma de Educação Infantil com 05 alunos. Sob a alegação do baixo quantitativo de alunos em 2011 a turma de Educação Infantil foi fechada, e os alunos foram encaminhados para uma escola da cidade durante todo o ano de 2011, neste período a turma multisseriada do Ensino Fundamental permaneceu estudando ali, em regime integral. Porém, a comunidade

não concordando com o fechamento da Educação Infantil exigiu a reabertura da turma que ano seguinte voltou a funcionar na escola (ROSA, 2013, p. 109).

**Escola Municipal Estação Venerando** é a maior e uma das escolas rurais mais antigas do município e localiza-se na Fazenda Rio Claro. Sua primeira instalação remonta ao ano de 1929 e tinha o nome de Escola Rural do Rio Claro em 1929, com uma só sala multisseriada e 36 alunos matriculados. Permaneceu assim até os anos 1950. Em agosto de 1951 foi instalado o Grupo Escolar Estação de Venerando, mudando de nome para Grupo Escolar Onofre Ribeiro da Silva em 1962. Em 2000, com a municipalização das escolas rurais, tornou-se escola nucleadora recebendo os alunos das escolas desativas das fazendas: Tubaca, Santa Teolinda, Santa Justa e São Geraldo (Imagem 9) (ROSA, 2013, p. 109).

#### EMEB ESTAÇÃO VENERANDO



<b>Educação Infantil</b>	24 alunos
<b>1º ao 5º ano do Ensino Fundamental</b>	63 alunos
<b>Utilizam o transporte público escolar</b>	87 alunos, ou seja, todos.
<b>Infraestrutura básica</b>	06 Salas de aula; Banheiros; Bebedouro, Parquinho, Quadra, Sala Administrativo, Refeitório, Sala dos Professores.
<b>Salas multisseriadas</b>	Sim
<b>Escola nucleadora</b>	Sim
<b>Alunos áreas rurais atendidos</b>	83, cabe destacar que 4 alunos são oriundos de áreas urbanas.
<b>Número de docentes</b>	05

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2015)

**Escola Municipal Fazenda Santa Amélia** é uma escola que existe há mais de 40 anos e localiza-se na Fazenda Santa Amélia que fica às margens da SP 211 estrada alternativa que liga São José do Rio Pardo ao município de Divinolândia-SP. As características principais da escola estão em destaque no quadro a seguir:

**EMEB FAZENDA SANTA AMÉLIA**



<b>Educação Infantil</b>	07 alunos
<b>1º ao 5º ano do Ensino Fundamental</b>	14 alunos
<b>Utilizam o transporte público escolar</b>	21 alunos, ou seja, todos.
<b>Infraestrutura básica</b>	03 Salas de aula; 02 Banheiros; Bebedouro, Refeitório, Sala de Informática (funciona dentro de uma das salas de aula).
<b>Salas multisseriadas</b>	Sim
<b>Escola nucleadora</b>	Não
<b>Alunos áreas rurais atendidos</b>	21
<b>Número de docentes</b>	03

**Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2015)**

**Escola Municipal Fazenda Água Fria** é a segunda maior escola rural de São José do Rio Pardo e localiza-se na Fazenda Água Fria, atende de Educação ao Ensino Fundamental. Do total de alunos, 73 dependem do transporte público escolar, mas nem todos residem na área rural, há 08 alunos que são transportados da área urbana para a escola todos



os dias. Dados quanto à organização, infraestrutura física e recursos humanos serão apresentados no quadro a seguir:

**EMEB FAZENDA ÁGUA FRIA**



<b>Educação Infantil</b>	20 alunos
<b>1º ao 5ª ano do Ensino Fundamental</b>	60 alunos
<b>Utilizam o transporte público escolar</b>	73
<b>Infraestrutura básica</b>	06 Salas de aula; Banheiros; Bebedouro, Refeitório, Sala dos Professores e Sala Multimídia.
<b>Salas multisseriadas</b>	Não
<b>Escola nucleadora</b>	Não
<b>Alunos áreas rurais atendidos</b>	72, pois 08 alunos vem de áreas urbanas.
<b>Número de docentes</b>	06

**Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora (2015)**

A **EMEB Sítio Novo** é a escola municipal mais próxima da cidade (8 km) e localiza-se às margens da estrada Prefeito Aurino Vilela de Andrade, no Bairro Sítio Novo. Atende alunos de Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental, para conhecer a infraestrutura e dados relativos à quantidade de alunos atendidos e quadro de recursos humanos, bem como informações organizacionais foram reunidas no quadro a seguir:



**EMEB SÍTIO NOVO**



<b>Educação Infantil</b>	20 alunos
<b>1º ao 5º ano do Ensino Fundamental</b>	23 alunos
<b>Utilizam o transporte público escolar</b>	43
<b>Infraestrutura básica</b>	03 Salas de aula; Banheiros; Bebedouro, Refeitório, Parquinho.
<b>Salas multisseriadas</b>	Não
<b>Escola nucleadora</b>	Não
<b>Alunos áreas rurais atendidos</b>	37, pois 06 alunos vem de áreas urbanas
<b>Número de docentes</b>	03

**Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora (2015)**

**Escola Estadual Sylvia Portugal Gouveia de Syllos** está situada ao lado da EMEB Sítio Novo na Estrada Prefeito Aurino Vilela de Andrade, no Bairro Rural Sítio Novo, rodovia pavimentada. O prédio da escola foi construído no ano de 1959 e inaugurado em 18 de Fevereiro de 1960. O corpo discente é caracterizado por filhos de sitiantes vizinhos, meeiros, ou trabalhadores contratados; outros são moradores de bairros da cidade, próximos à escola. A Escola está rodeada de pequenas propriedades, que plantam cebola, milho, verduras e outros produtos de cultivo rápido, além de criação de porcos e gado explorando a venda de leite (PLANO DE GESTÃO, 2011). Informações complementares serão expostas a seguir:

**ESCOLA ESTADUAL SYLVIA PORTUGAL GOUVEIA DE SYLLOS**



<b>Educação Infantil</b>	Não
<b>1º ao 9º ano do Ensino Fundamental</b>	301 alunos
<b>Ensino Médio</b>	104 alunos
<b>Utilizam o transporte público escolar</b>	405 alunos
<b>Infraestrutura básica</b>	07 Salas de aula; 06 Banheiros; Bebedouro, Refeitório, Sala de Informática, Sala dos Professores, 04 Salas Administrativo.
<b>Salas multisseriadas</b>	Não
<b>Escola nucleadora</b>	Não
<b>Alunos áreas rurais atendidos</b>	171 de áreas rurais, enquanto 232 são de áreas urbanas.
<b>Número de servidores</b>	28 entre docentes e administrativos

**Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora (2015)**

Em 2014 (INEP) tinha 405 alunos de Ensino Fundamental e Médio matriculados praticamente todos utilizam (403) o transporte público escolar. Interessante destacar que mais de 50% dos alunos matriculados (232) residem no perímetro urbano, umas das possibilidades deste grande quantitativo de alunos oriundos da área urbana é que a escola rural dista 8 km da cidade.

### 3.4.2.1 Gestão do Ensino Rural Municipal de São José do Rio Pardo

Algumas características observadas em São José do Rio Pardo no decorrer da pesquisa junto às Escolas Rurais e à Secretaria Municipal de Educação cabem destaque. Primeiramente pelo quantitativo de escolas rurais e outro relativo à gestão das escolas, sobretudo das rurais, que foi evidenciado somente em São José do Rio Pardo, considerando os 15 municípios da região.

Há vinculado à Secretaria Municipal de Educação um setor específico que cuida da gestão das 05 escolas rurais municipais. Este setor chama-se Coordenação das Escolas do Campo, no qual uma pessoa foi destinada a ocupar a função de coordenadora.

Em 2007 foi criado o Setor Zona Rural e em 2009 passou a se chamar Setor Escolas do Campo e atual coordenadora está vinculada no setor desde 2005, ocupando funções de professora de escola rural, coordenadora, vice-diretora e diretora.

Por meio de um questionário foi perguntado à Coordenação das Escolas do Campo (P2-SJRP) sobre as atribuições e os desafios delegados à coordenação:

P2-SJRP: A Coordenação tem por objetivo zelar pelo administrativo, financeiro, pedagógico, patrimonial das escolas, além de zelar pelas relações interpessoais junto à comunidade escolar, tendo como meta uma educação campestre de qualidade e com foco na participação da comunidade escolar e local. O maior de desafio é o gerenciamento do tempo [...] considerando o que já foi conquistado pela comunidade dentro de uma gestão democrática participativa é preciso buscar o fortalecimento do Conselho Escolar em todas as escolas.

Fica evidente a preocupação da coordenação em dar continuidade a uma administração baseada no princípio da Gestão Democrática, contudo enfatiza que precisa de mais tempo. Não resta dúvida que gerir cinco escolas, distantes da cidade, demanda grande empenho e traz uma sobrecarga. A esse respeito Oliveira (2002, p. 132) argumenta que as reformas educacionais da década de 1990 que trouxeram a descentralização administrativa, trouxeram também uma sobrecarga de trabalho administrativo sem uma correspondência em termo de condições e infraestrutura nos estabelecimentos de ensino.

Esse modelo de administração passou a figurar no cenário educacional, sobretudo a partir da aprovação da LDB/1996 nos seus artigos 14 e 15 que normatizando que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da

educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

O princípio da autonomia traz a ideia de liberdade, democracia e participação. A partir da aprovação da LDB/1996, tanto os municípios quanto as escolas criaram seus órgãos colegiados deliberativos, os Conselhos Municipais de Educação e os Conselhos de Escola, respectivamente, com atribuições específicas ao seu funcionamento, cabendo aos Conselhos Municipais definir as políticas educacionais do município, desde as construções escolares, os salários e a formação de professores até a compra de materiais didáticos e livros, bem como integrar e avaliar o trabalho das escolas municipais, estaduais e privadas, além de discutir e aprovar o plano municipal de educação (BEZERRA NETO; BEZERRA; NASCIMENTO, 2010).

Até este momento, buscou-se abordar os três municípios-base da pesquisa, de maneira mais objetiva com a finalidade de contextualizar os espaços de análise e oferecer informações necessárias ao processo de discussão e análise que será empreendido a seguir.

### **3.5 Análise e Discussão sobre o Processo de Nucleamento e Fechamento das Escolas Rurais em Casa Branca, Divinolândia e São José do Rio Pardo**

Até então, foram feitas abordagens a respeito da dinâmica produtiva, populacional e de educação rural dos três municípios-base deste estudo. Logo a seguir, com o intuito de facilitar a compreensão será apresentado um resumo das principais características de cada município-base:

**Casa Branca:** O município desativou 100% de suas escolas rurais (1970 a 2014) e 531 alunos de áreas rurais são atendidos nas escolas urbanas localizadas na sede, nos Distritos de Lagoa Branca, Venda Branca e na cidade vizinha de Itobi. Possui uma taxa de urbanização de 81,79% e suas principais culturas agrícolas são: cana-de-açúcar e laranja.

**Divinolândia:** Com uma Taxa de Urbanização de 66,92 % o município possui 03 escolas rurais em atividade sendo uma caracterizada como nucleadora rural. No total, 421 alunos são atendidos nestas escolas que apresentam 04 classes multisseriadas. Desativou (1970 a 2014) 84,1 % de suas escolas rurais. As culturas mais produzidas no município são: cana-de-açúcar, cebola e batata inglesa.

**São José do Rio Pardo:** Desativou 86,36 % de suas unidades rurais (1970 a 2013), contudo apresenta 06 escolas rurais sendo 5 municipais e 1 estadual, nas quais são atendidos 654 alunos de Educação Infantil ao Ensino Médio, nas escolas rurais municipais há 04 turmas multisseriadas e 02 escolas são nucleadoras. Apresenta uma taxa de urbanização de 88,54 % e suas principais culturas agrícolas são: cana-de-açúcar e cebola. A síntese dos municípios expressam as particularidades de cada um, que serão discutidas e apresentadas a seguir.

Durante a pesquisa em Casa Branca o entrave maior foi encontrar informações que apontassem para os caminhos que levassem às respostas em torno do processo de nucleamento e fechamento de todas as escolas rurais municipais. Ao procurar o Departamento Municipal de Educação as informações foram insuficientes para o que se buscava.

Mesmo perante as informações restritas pode-se constatar que até o ano de 1970 havia em Casa Branca 42 escolas rurais, o que representava o terceiro maior quantitativo da Região de São João da Boa Vista. Ao longo desse período até 2014, houve o que chamamos neste estudo, de uma extinção das escolas rurais. Porém, é preciso destacar que o poder público municipal garante o acesso à escola para os alunos residentes em áreas rurais, por meio do transporte escolar público que “pulveriza” os alunos para 15 instituições que atendem aos alunos das áreas.

O uso da expressão “pulveriza” logo acima, ao tratar do sistema de atendimento de alunos de áreas rurais foi intencional, por considerar que a condição da escolarização rural (processo de nucleamento/fechamento de escolas rurais) está estritamente relacionada com a dinâmica produtiva agrícola que é uma das categorias de análise na qual orbita este estudo.

Diante das alterações na produção agrícola do município de Casa Branca, o qual teve destaque a expansão da monocultura da cana-de-açúcar e laranja, acarretou no aumento da taxa de urbanização, pois os moradores das áreas rurais saíram do campo em busca de produzir sua vida material de outras formas, já que a expansão do agronegócio aliado à mecanização agrícola não deixou outra alternativa aos moradores das áreas rurais. Diante do esvaziamento do campo vão sobrevivendo com poucos alunos e resistindo às pressões de órgãos públicos para fecharem suas portas.

Já Divinolândia que sustenta uma das menores taxas de urbanização da regional, tem três escolas rurais, das 19 que existiam. As unidades são geridas por diretoras nomeadas pelo prefeito, sendo assim vinculadas à Secretaria de Educação. Dentre as escolas

rurais, somente uma é nucleadora, pois recebe alunos dos bairros nos quais as escolas rurais foram fechadas. Semelhante à Casa Branca, também teve uma significativa migração do campo para a cidade e sua produção agrícola passou por várias transformações, tendo destaque a crise na bataticultura na década de 1990, momento em que muitas pessoas deixaram o campo.

Com um elemento diferencial, mais ligado à gestão educacional, São José do Rio Pardo, possui na Secretaria Municipal de Educação um Setor das Escolas do Campo, e as 05 escolas rurais municipais, são geridas por uma Coordenação específica que cuida da maioria das demandas das escolas e procura fazer uma integração entre elas.

O município tinha 44 escolas rurais, segundo dados da Coordenação das Escolas do Campo (2015) que foram fechando ao longo de 30 anos restando em 2014, 06 unidades. Além da mudança no contexto da educação rural, a dinâmica produtiva agrícola do município também se modificou com o aumento na produção de cana-de-açúcar que contribuiu para a expulsão dos trabalhadores do campo. Esse processo levou as escolas rurais que restaram a ter um número reduzido de alunos, lutando dessa forma para manterem-se em funcionamento.

Dessa maneira, partindo da concepção já exposta no Capítulo 2 de que o nucleamento consistiu na criação de escolas-núcleos ou nucleadoras, tendo localização em áreas rurais ou urbanas, com a finalidade de tornarem-se receptoras dos alunos de escolas rurais extintas (isoladas e multisseriadas/unidocentes) é possível afirmar que nos 03 municípios-base da pesquisa, Casa Branca não dispõe nem de escolas rurais e nem escolas nucleadoras; Divinolândia apresenta duas escolas nucleadoras, sendo uma rural e outra urbana e São José do Rio Pardo, também tem duas escolas nucleadoras, ambas localizadas em áreas rurais.

Como não basta estudar as escolas rurais de maneira estanque, desvinculada do sistema produtivo, é de suma importância abordar o setor produtivo agrícola da região de São João da Boa Vista (SP). Dados apontam que embora os setores de serviços e indústria tenham destaque na economia da região, a agricultura ainda tem muita importância na formação do PIB das cidades da área de abrangência. Diante deste aspecto, tornam-se objetos indissociáveis (escola rural e a mudança na dinâmica produtiva agrícola) da mesma forma, que não é possível falar sobre a Região de São João da Boa Vista, sem falar da expansão na produção da cana-de-açúcar e da laranja.

Fica evidente o crescimento da produção de cana-de-açúcar e laranja na região. A produção de laranja em 1983 que era de 276.264 toneladas, após 27 anos expandiu-se para 1.258.947 toneladas, atingindo um aumento de aproximado de 455%; não muito diferente da laranja, a cana-de-açúcar chegou a um crescimento de 463%, de uma produção em 1983 de 2.231.835 (IEA, 2013) toneladas ampliou para 10.349.339 toneladas (SEADE, 2010).

Objetivando demonstrar as 03 principais culturas da região a tabela 4 mostra as três principais produções agrícolas em cada município da região, destacando os três municípios-base:

**Tabela 4 Região de São João da Boa Vista e 03 Principais Culturas Agrícolas**

<b>PRINCIPAIS CULTURAS AGRÍCOLAS – PRODUÇÃO</b>			
<b>CIDADES</b>	<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>
Aguai	Cana	Laranja	Milho
Águas da Prata	Cana	Milho	Batata-inglesa
Caconde	Cana	Milho	Café
<b>Casa Branca</b>	<b>Cana</b>	<b>Laranja</b>	<b>Batata-inglesa</b>
<b>Divinolândia</b>	<b>Cana</b>	<b>Cebola</b>	<b>Batata-inglesa</b>
Espírito Santo do Pinhal	Cana	Laranja	Café
Itobi	Cana	Batata-inglesa	Milho
Mococa	Cana	Batata-Inglesa	Milho
Santo Antônio do Jardim	Cana	Café	Milho
São João da Boa Vista	Cana	Milho	Laranja
<b>São José do Rio Pardo</b>	<b>Cana</b>	<b>Milho</b>	<b>Cebola</b>
São Sebastião da Gramma	Cana	Café	Batata
Tambaú	Cana	Laranja	Milho
Tapiratiba	Cana	Milho	Café
Vargem Grande do Sul	Cana	Batata-inglesa	Milho

**Fonte: Elaborada pela Autora (2015)**

Diante do crescimento na produção de cana-de-açúcar explicitado na tabela 4, o modo de produção agrícola na região de São João da Boa Vista, sofreu alterações, interferindo assim, na vida de centenas de trabalhadores rurais. Essa mudança teve como condicionante o processo de modernização da agricultura brasileira.

A respeito deste assunto Manoel Nelito Matheus Nascimento na sua tese de doutorado em 2009, argumentou que esse processo:

[...] produziu grandes transformações nas relações sociais de produção, cujos resultados atenderam, basicamente, aos interesses do grande capital pelo crescimento da produtividade e a integração dos mercados agrícola e industrial. Na área social, pode-se afirmar que houve um agravamento das distorções anteriormente presentes no campo, na medida em que as consequências sociais foram danosas para os pequenos produtores e trabalhadores rurais, como o êxodo rural, violenta expulsão da população ocupada nas atividades agrícolas e da população residente na zona rural e sua consequente marginalização social nas cidades; o assalariamento e trabalho temporário (NASCIMENTO, M. N., 2009, p. 164 -165).

Com base nos dados sobre a produção agrícola e sua interferência nas relações sociais de produção que modificou a vida dos trabalhadores rurais e conseqüentemente a dos seus filhos, que são ou deveriam ser atendidos em escolas rurais. O que pensar sobre as escolas rurais que sobrevivem.

Neste sentido, é relevante compreender que a escola rural sempre foi relegada ao segundo plano e que continua amargando o abandono de anos, contudo é importante reconhecer os avanços, principalmente, aos que se referem ao acesso à escola, mesmo que seja por meio do transporte escolar.

O que define uma escola como rural atualmente é a demarcação definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que apresenta duas opções: escolas de zona urbana localizadas em áreas correspondentes às cidades, às vilas ou às áreas urbanas isoladas ou escola de zona rural que abrange toda a área situada fora dos limites da zona urbana (MEC/INEP, 2015).

O próprio conceito de rural tem múltiplas interpretações, com o processo de crescimento das aglomerações urbanas, seguido do esvaziamento das áreas rurais desencadeado pelo advento da indústria imprimiu novas configurações espaciais. A produção agrícola tornou-se um setor da produção industrial, o que fez com que as áreas rurais ficassem submissas às exigências do capital urbano-industrial. Diante disso, a realidade socioespacial torna-se cada vez mais complexa, os espaços urbanos e rurais não podem ser compreendidos separados um do outro, visto que são realidades que não existiriam isoladamente. Tais espaços se relacionam e se interpenetram (REIS, 2006, p. 03).



O interesse pela concepção de urbano e rural surgiu diante da resposta de 03 participantes de Divinolândia, diretoras das escolas rurais (P2-DV; P3-DV e P4-DV)<sup>18</sup>. Estas unidades estão localizadas em áreas com asfalto, rede de esgoto, água encanada, postos de saúde, dentre outros. Por isso, foi formulada uma questão no intuito de conhecermos as concepções de escola rural que as mesmas apresentam:

Q: Para o INEP/MEC a escola sob sua direção é classificada como rural. Você também a classifica assim? Justifique.

P2-DV: Não considero uma escola rural porque tem rede de esgoto, água tratada, ruas asfaltadas, posto de saúde e outros benefícios que encontramos somente em centros urbanos.

P3-DV: É uma escola rural porque está afastada da cidade e pelo trabalho agrícola que a população exerce.

P4-DV: É uma escola rural porque fica em um lugar de difícil acesso.

Analisando as respostas das participantes (2, 3 e 4) é possível identificar uma visão dicotômica entre o rural e o urbano, o que é típico no meio urbano (saneamento, asfalto, acesso à saúde, etc.) e que deveria ser acessível a todos, não pode existir no meio rural, porque o descaracterizaria. Essa ideia se contrapõe à concepção de que urbano e rural se interligam e se complementam, sendo um, extensão do outro.

Em São José do Rio Pardo, a concepção de rural assume outra característica quando se refere à educação. A respeito das escolas rurais de São José do Rio Pardo, Dalbon; Cunha (2011, p. 12) expõem que foi um grande avanço quando as Escolas Rurais passaram a ser denominadas de Escola do Campo. A concepção de uma educação a partir do campo e no campo, em substituição a Educação Rural, hoje entende o campo e cidade, enquanto duas partes de uma única sociedade, que dependem uma da outra e não podem ser tratadas de forma desigual. Além disso, buscaram desenvolver um currículo diferenciado para as escolas rurais, levando em consideração as peculiaridades da cultura rural, as reivindicações dos moradores e as demandas econômicas atuais, garantindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

É preciso reconhecer que as Escolas do Campo (Rurais) do município apresentam um trabalho pedagógico diferenciado, isso é notório quando se visita as escolas, há uma recepção calorosa por parte dos servidores e alunos ao visitar as escolas. Há também

---

<sup>18</sup> P2-DV: Participante 2 - (Diretora da Escola José Álvares Canha); P3 – Participante 3- (Diretora da Escola Germinal Ferrari) e P4 – Participante 4 (Secretária da Escola José Pereira da Silva)-Divinolândia-SP.

muitos projetos voltados para arte, cultura e saúde; o que torna as escolas ativas e dinâmicas em comparação com os demais municípios estudados.

Contudo, ao incorporar princípios alinhados ao movimento “Por uma Educação do Campo”, há a defesa do multiculturalismo e uma apologia às diferenças socioculturais, acabando por disseminar uma ideologia de que não há desigualdade de classes em nossa sociedade e, com isso, retardar o processo de luta revolucionária. Essa ideologia investe no cotidiano da criança, levando-a a não valorizar a teoria, pois se acredita que como o homem não nasce feito, ele deve se construir ao longo da vida, o que induz a supervalorização do prático que se trata de uma forma de fazer o aluno se acostumar com o mundo atual, fazendo com que o ensino se pautar na valorização do cotidiano (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2011).

Ao se assumirem como Escolas do Campo, houve uma valorização do homem e do meio rural e de acordo com uma mãe entrevistada, identificada como (P2-SJRP) quando questionada a respeito do que pensava a respeito dos filhos estudarem em escolas rurais, respondeu: “Estudar na roça é muito melhor, pois fica mais perto de casa, a escola aqui é muito boa e os professores são atenciosos” (P2-SJRP).

Mesmo diante das especificidades apresentadas principalmente nos dois municípios que mantêm escolas rurais, seria ingênuo pensar que a escola por si só, se define, se configura e é capaz de garantir que o homem permaneça no campo. Há fatores que interferem nesta conjuntura, um deles é o modo de produção vigente. Consideramos que o homem produz sua própria existência por meio do trabalho se o meio rural não oferecer tal perspectiva, a escola localizada no meio rural não fará com que permaneça no campo. Por isso, defende-se que a escola urbana ou rural é determinada pelo meio de produção. No entanto, é preciso ressaltar que a inexistência de escola rural, reforça a ideia de abandono e estimula a migração das famílias para as cidades.

Transcrevem-se alguns depoimentos coletados que evidenciam o papel que a escola rural tem para os moradores e trabalhadores rurais. Os participantes 5 e 6, representados por P5-DV e P6-DV<sup>19</sup>. A pergunta foi a seguinte: “Você estudou ou seus filhos estudaram em escolas rurais. Se sim, como foi?”.

P5-DV: Estudei em escola rural, mas naquela época era difícil (década de 1950) porque a gente tinha que levar a merenda, comprar todo o material e

---

<sup>19</sup> P5- DV: Moradora do Bairro Campo Redondo, área rural de Divinolândia; P6-DV: Ex-moradora da zona rural de Divinolândia.

ainda andar muito a pé para chegar à escola. As professoras eram bravas e batiam na gente. Meus filhos estudaram em escola rural até o 3º ano depois foram para Divinolândia, mas a gente tinha que pagar um passe para eles pegarem o ônibus. Eu sempre preferi morar na roça, hoje não tem mais nada as pessoas foram embora da roça e a escola tem pouca criança.

P6-DV: Tenho quatro filhos, mas somente dois estudaram na roça. A escola que eles estudaram era no bairro, tinha duas salas e as crianças estudavam junto, até o 3º ano. A 4ª série tinha que estudar nas Três Barras e até 1984 tinha transporte para levar para a outra escola maior, mas em 1985 tiveram que sair da escola, por falta de transporte. No outro ano, para eles estudarem tivemos que mudar para a cidade. Deixamos tudo para trás, a roça, as galinhas, os porcos, tudo.

Comparando o relato da mãe P2-SJRP de São José do Rio Pardo com o relato das mães de Divinolândia, embora abordem períodos distintos é possível identificar duas situações: a importância que a escola assume quando as famílias estão próximas dela, daí a função que escola rural exerce no que se refere ao acesso ao conhecimento, aos saberes historicamente acumulados para os filhos dos trabalhadores rurais. Outra questão levantada pelos relatos dos P5 e P6-DV demonstra o descaso histórico com a escolarização rural.

Mesmo com poucas unidades escolares rurais, é preciso reconhecer os avanços conquistados no âmbito da escolarização rural. Não há como negar o avanço que o país teve no âmbito educacional a partir da década de 1990.

Dados do IDEB (2013) referentes à 1ª etapa do Ensino Fundamental na Região de São João da Boa Vista, demonstram que em 1988, a taxa de abandono era de 11,89% dos alunos até o 5º ano, em 2007 esse número caiu para 1,2 %, além das melhorias voltadas para formação de professores, infraestrutura das escolas, o aumento do acesso à escolarização básica das crianças e jovens de áreas rurais, disponibilização do transporte escolar, dentre outros.

Contudo, é necessário considerar a escola rural imersa às pressões relativas à mudança no modo de produção agrícola como: crescimento da migração campo-cidade; a mecanização agrícola; os baixos salários pagos ao trabalhador rural em comparação a outras áreas; o avanço do agronegócio; as políticas públicas para a educação que resultaram na adoção de estratégias que levaram a reorganização das escolas e ao fechamento de 93% delas na região do estudo.

O processo de industrialização seguido da modernização agrícola, do avanço do agronegócio estimulou o esvaziamento do campo e fez com que as áreas urbanas inchassem. Movimento este, marcado pela:

[...] dinamização das forças produtivas, em escala mundial, modificam-se instituições e valores, práticas e ideais, ocorrendo modificações importantes no tecido da sociedade, compreendendo as condições de vida e trabalho, produção e reprodução: no campo e na cidade, agricultura e indústria, escola e família, igreja e partido (IANNI, 2005, p. 29).

Em meio a este movimento, a escola rural foi se reconfigurando. Uma das alterações que atingiu estruturalmente as escolas rurais, sobretudo as paulistas, foi o processo de nucleamento regulamentado pelo Decreto Estadual 29.499/1989. Tal decreto apresentava o seguinte objetivo:

[...] enriquecer o currículo das escolas da zona rural, objetivando ampliar as oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos da zona rural; estabelecer condições que garantam o acesso e a permanência do educando na escola da zona rural; racionalizar o trabalho nas escolas da zona rural, agrupando-as de acordo com as características e peculiaridades locais; organizar gradativamente o agrupamento visando promover a integração da escola da zona rural com a comunidade e viabilizar a integração do ensino regular com oportunidades de aprendizagem de noções de agropecuária para a população educacional da zona rural (SÃO PAULO, 1989).

O exercício de analisar o nucleamento e o conseqüente fechamento de centenas de escolas rurais no espaço de estudo, é se embrenhar na alteração no modo de produção da vida material dos moradores das áreas rurais que acessam ou acessavam essas escolas.

Compreender a mudança no modo de produção agrícola e, por conseguinte, conceber a escola rural como determinada e condicionada a essa mudança é buscar discutir as contradições existentes no âmbito da escolarização rural, buscando responder a serviço de quem ou de que esse processo aconteceu e acontece?

Em várias respostas dos entrevistados (pais de alunos de escola rurais, moradores de áreas rurais, ex-moradores e gestores escolares) no momento da coleta de dados, o fechamento das escolas rurais na região se deu como algo inevitável. Como exemplo a P2-CB e P5-DV<sup>20</sup> quando questionada sobre o fechamento da escola rural no Assentamento, argumentou:

P2-CB: O fechamento da escola do Assentamento no primeiro momento foi positivo, porque melhorou para as crianças e para a professora que tinha que cuidar de tudo sozinha. Quando eu estudava aqui de 1986 a 1990 tinha uma única professora que cuidava de 04 turmas juntas (em regime de multisseriação), além disso, tinha a responsabilidade com a merenda e a limpeza da sala.

P5-DV: Com o fechamento da escola do bairro em 2006 meus filhos tiveram que ir para as Três Barras (Escola Nucleadora José Álvares Canha), mas não

<sup>20</sup> P2-CB: Participante 2 de Casa Branca (Moradora do Assentamento de Cocais). P5-DV: Participante 5 - Divinolândia: moradora do Bairro Rural de Campo Redondo.

achei ruim porque a escola daqui não tinha quase nada, nem alunos, nem quadra, só duas salas de aula.

As respostas dadas pelas entrevistadas demonstram o descaso com as escolas rurais, principalmente quanto ao excesso de atribuições nas atividades do professor. Diante disso, é importante enfatizar que o período abordado pela entrevistada (P2-CB) refere-se à década de 1980 e início dos anos 1990, período em que a escola estava ativa. A respeito deste período, o fracasso do ensino de 1º grau foi denunciado, tendo em vista os altos índices de evasão e repetência que se verificavam na 1ª, 2ª e 5ª séries. O ensino primário no Brasil passava por momento delicado e o ensino nas escolas rurais, amargava uma situação ainda pior. (SOUZA, 2014, p.143).

No Estado de São Paulo, a partir de 1996 as escolas passaram por uma reorganização, justificada pela racionalização e otimização da máquina administrativa do Estado, tendo em vista, dentre outros aspectos a municipalização do Ensino Fundamental (SOUZA, 2014, p. 144). Quanto às escolas rurais a partir de então, houve intensificação na reorganização das unidades, o que as levou a fecharem suas portas.

Quando questionadas sobre o fechamento das escolas rurais, as Diretoras das Escolas (P2, P3, P4-DV)<sup>21</sup> argumentaram que:

P2-DV: As escolas ficaram com poucos alunos, por causa do êxodo rural.

P3-DV: Ah, as famílias também estão tendo menos filhos, por isso os alunos diminuíram nas escolas rurais.

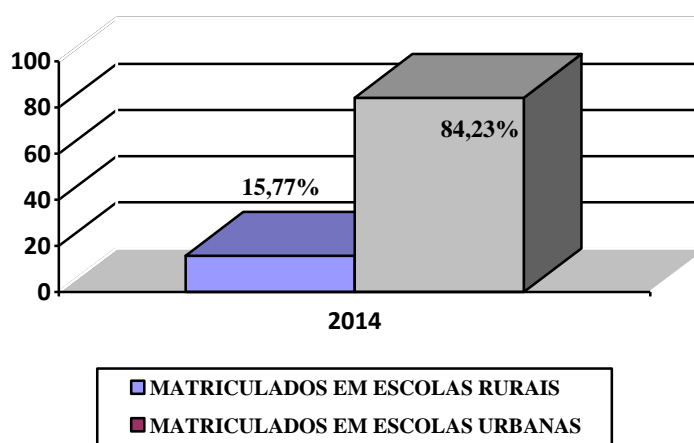
P4-DV: Uma das causas é a mecanização agrícola.

Por meio das respostas dadas pelas participantes, percebe-se que em relação ao processo que resultou no fechamento de centenas de escolas, há uma postura de acomodação e conformação. Esse tipo de postura é muito comum tanto no meio educacional, quanto em outros e acontece frequentemente como resultado de um processo de internalização e doutrinação que a educação assume no processo de domínio do capital, assegurando que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema (MÉSZARÓS, 2008, p. 44).

Outro dado que merece ser ressaltado é o de que não há alunos para as escolas rurais. Contraditoriamente, se analisarmos o perfil etário da população rural da região (IBGE, 2010), chega-se ao seguinte resultado: Há 11.663 crianças e jovens moradores de áreas rurais

em idade de 0 a 14 anos, deste quantitativo somente 1.840 são atendidos nas 29 escolas rurais, o que equivale aproximadamente 15,77% das crianças e adolescentes. Os demais frequentam escolas de zona urbana, como ilustra o gráfico 13:

**Gráfico 13 Percentual de Alunos de até 14 anos Moradores de Áreas Rurais que estudam em Escolas Rurais e Urbanas na Região São João da Boa Vista (SP)**



**Fonte: Elaborado pela Autora (2015)**

Diante do exposto pode-se inferir que o problema da falta de alunos pode ser entendido como a falta de escolas com séries adequadas para esses 84,23 % (9.824) jovens e crianças que residem nas áreas rurais da Região de São João da Boa Vista.

As escolas rurais sempre tiveram enfoque na escolarização primária e esse quadro não se alterou ao longo dos anos, ou seja, as escolas rurais que “sobreviveram” geralmente incluíram a Educação Infantil e pouquíssimas estenderam suas classes para séries mais avançadas.

As que oferecem a 2ª etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) é porque já tinham essas turmas na escola. Este dado é importante para compreender que muitas escolas rurais que oferecem a 2ª etapa do EF, sofrem com o risco de fecharem as turmas em virtude do baixo quantitativo de alunos e por não ser permitido o multisseriamento a partir do 6º ano.

Esta problemática foi relatada pela entrevistada (P4-DV) que disse: “A prefeitura tinha a proposta de fechar as turmas de 6º ao 8º ano, pois tinha apenas 34 alunos no total. Porém, um pai, representando os demais, conseguiu reverter a proposta e manter as classes funcionando. Ele usou como argumento o perigo de acidentes no transporte dos alunos

<sup>21</sup> P2 e P3-DV: São respectivamente diretoras de Escolas Rurais de Divinolândia: José Álvares Canha; Germinal Ferrari e P4-DV é secretária da Escola José Pereira da Silva.

para outra escola, sobretudo na época de chuva, já que o bairro é cercado de ladeiras e as estradas ficam muito escorregadias”.

Das contradições elencadas anteriormente que estão inseridas na reorganização das escolas rurais, outra que pode ser destacada, é o distanciamento da escola com a comunidade. Mesmo que o decreto de agrupamento tivesse dentre seus objetivos o de “organizar gradativamente o agrupamento **visando promover a integração da escola da zona rural com a comunidade**” (SÃO PAULO, 1989, p. 01 - grifo nosso), isso não ocorreu, seja por causa da localização da escola ser na cidade ou pela escola nucleadora rural ficar em bairros distantes.

Sobre esta questão a participante (P3-SJRP) <sup>22</sup> ao ser questionada sobre os filhos estudarem em escola rural disse:

P3-SJRP: “Meus filhos estudam aqui na escola da fazenda, mas quando forem para a cidade, vai ficar difícil acompanhar os estudos deles, pois se tiver algum problema fica difícil para gente ir”.

A fala da mãe ressalta a preocupação com a ida dos filhos para a cidade e da importância de ter escolas próximas às comunidades rurais. O nucleamento das escolas rurais fez com que a escola se distanciasse das famílias dos alunos, principalmente daquelas famílias residentes em regiões mais distantes e com menos condições de acesso e serviços públicos (LORD, 2008, p. 132-133).

Com base nas contradições expostas que permeiam o nucleamento e o fechamento das escolas rurais, nos quais muitos filhos de trabalhadores rurais não dispõem de uma escola rural próxima de suas casas, tendo, por conseguinte que deslocar-se diariamente, reforça a ideia de que “o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para o aumento da alienação dos trabalhadores” (KUENZER, 2005, p. 79).

Ratificando esta questão, Bezerra Neto (2010) argumenta 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).

Defende-se, pois, uma educação igualitária. Embora idealmente o processo de nucleamento buscasse a melhoria nas condições de aprendizagem dos alunos das áreas rurais,

---

<sup>22</sup> P3-SJRP: Mãe de aluno da Escola Rural da Fazenda Santa Amélia- São José do Rio Pardo.

a garantia de acesso e permanência do aluno na escola não basta. É preciso garantir a todos, o apoderamento dos conhecimentos produzidos pela humanidade, sem distinção.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo compreender o processo de nucleamento e fechamento das Escolas Rurais na Região de São João da Boa Vista, utilizando-se como municípios-base: Casa Branca, Divinolândia e São José do Rio Pardo. Por meio dos instrumentos utilizados para as coletas de dados (questionário e entrevistas) do estudo dos referenciais bibliográficos e das fontes documentais, buscou-se responder, ou mesmo, compreender a questão: “A serviço de que ou de quem as escolas rurais passaram pelo processo de nucleamento e fechamento na Região de São João da Boa Vista”?

Quanto ao termo “a serviço de que ou de quem” a proposta partiu do pressuposto de viés marxista, no qual entende que a educação e, portanto, o ensino, é determinado pelo modo de produção vigente. Dentro deste contexto de análise, deu-se destaque à reestruturação produtiva agrícola, com enfoque na Região de São João da Boa Vista.

Tal reestruturação produtiva levou à expansão do cultivo da cana-de-açúcar, a fim de abastecer a agroindústria do setor sucroenergético que estava em plena ascensão no país, em virtude crise energética mundial e do lançamento do Programa Nacional do Álcool (Proálcool). A partir da década de 1990, ocorreu o processo de abertura da economia brasileira intensificando a adoção do modelo de produção agrícola voltada para a indústria, a exemplo da cana-de-açúcar e da laranja.

Os setores sucroenergético e citrícola foram abordados no trabalho, por representarem a maior mudança no cenário agrícola da região, influenciando assim, a vida de milhares de trabalhadores rurais. Por serem setores ligados aos Complexos Agroindustriais (CAIs) baseiam-se na necessidade de utilização cada vez maior de agrotóxico como uma forma de poupar mão de obra e de produzir em monocultivo de larga escala, além de que tal modo de produzir, expulsa os trabalhadores rurais do campo e ocasiona o aumento da população na periferia das cidades (STÉDILE, 2013).

Concomitantemente à reestruturação no modo de produção agrícola, a escolarização rural também passou por várias etapas e sempre representou uma problemática a mais na educação brasileira. Marcada pelos altos índices de analfabetismo e evasão, a partir da década de 1960, destaca-se os projetos que visavam a diminuição do analfabetismo, principalmente nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte do Brasil, a exemplo do Movimento de Educação de Base (MEB) criado pela Igreja Católica teve apoio governamental.

Nos 21 anos de Regime Militar (1964-1985) houve a aproximação do Brasil com o Fundo Monetário Internacional (FMI) surgindo neste período o interesse pela educação rural, uma vez que o analfabetismo começou a incomodar a cidade, configurando-se, portanto, num produto dos movimentos de industrialização e urbanização do país, no qual alfabetizar e escolarizar o campo torna-se importante, porque a cidade o exigia (FERRARO, 2012, p. 944).

A relação do Brasil com os EUA resultou na década de 1970, na importação do modelo norte-americano de reorganização de escolas. A partir daí, a regulamentação do processo do nucleamento e fechamento das escolas rurais aconteceram por meio das políticas descentralizadoras empreendidas a partir da década de 1970, com o Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município (PROMUNICÍPIO) e a própria LDB de 1996 a nível nacional. No Estado de São Paulo durante as décadas de 1980 e 1990 é que se apresentaram as políticas de municipalização mais relevantes, a considerar os Decretos Estaduais 21.810/1983; 29.499 de 1989 o mais específico sobre o agrupamento das escolas rurais, 30.375/1989; 32.392/1990 e o 40.763/1996.

Cabe destacar, que as políticas descentralizadoras, sobretudo, a municipalização do Ensino Fundamental, contribuíram para a reorganização das escolas rurais, levando ao fechamento de centenas delas. E que embora, estas políticas públicas tenham avançado no que se refere ao acesso e permanência dos alunos nas escolas, os filhos dos trabalhadores rurais ainda vivem situação de abandono e descaso, tendo que percorrer longas distâncias para chegarem às escolas.

Por isso, não basta considerar o que se avançou, mas é preciso destacar as contradições inerentes a esse processo, marcado pelas políticas públicas legitimadoras de um macro movimento produzido pela reestruturação produtiva que modificou a sociedade urbana e rural. É possível inferir que o princípio da economicidade tenha sido a mola propulsora deste processo, já que investimento em educação efetiva, que garanta à classe trabalhadora igualdade de condições, não é e, nunca será de interesse do capital, que visa essencialmente o lucro.

Diante disso, é preciso conceber a escola dentro de uma lógica capitalista que atende a priori interesses econômicos. Nesse sentido-, a reorganização das escolas rurais esteve distante de servir à demanda dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, ao contrário, criou-se uma alternativa camuflada por objetivos voltados para a melhoria de ensino, mas que foi “[...] resultado de interesses econômicos disfarçados pela busca de melhores condições de ensino e aprendizagem para as crianças do campo, e isto gerou reflexos nada positivos, pois,

além de não atingir seu fim último que era a extinção da multisseriação, distanciou as escolas dos alunos e das comunidades [...]” (BASSO; BEZERRA NETO, 2010, p. 316).

Por fim, pode-se considerar que as escolas passaram pelo processo de nucleamento e fechamento na Região de São João da Boa Vista, em decorrência de dois fatores essenciais: O esvaziamento do campo, motivado pela mudança produtiva agrícola que estimulou a expansão do agronegócio e a mecanização ou modernização agrícola que resultou na expulsão de um grande quantitativo de trabalhadores rurais, por não terem preparação para assumir os novos cargos que o agronegócio exigia.

Outro fator que merece destaque são as políticas descentralizadoras que visavam, sobretudo, transferir responsabilidades para os municípios em definir o que fazer com as escolas, o que favoreceu o fechamento de 93% das escolas rurais da região, uma vez que o princípio da economicidade tangia as decisões e não o direito do aluno de áreas rurais de estudar próximo de casa.

O estudo tratou de apresentar um panorama sobre o processo de nucleamento e o conseqüente fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista, portanto é importante destacar que as informações apresentadas favorecem estudos futuros com vista ao resgate histórico, por meio de um memorial sobre as escolas rurais extintas. Há a possibilidade de abordar questões relativas ao âmbito administrativo e pedagógico das escolas rurais, bem como, abordar especificamente o transporte público escolar.

Por fim, este trabalho não deve ser encarado como conclusivo, mas como um estudo preliminar que embasará novas reflexões e abordagens no contexto da escolarização rural na região de São João da Boa Vista e no Estado de São Paulo.

## REFERÊNCIAS

- ANTONIO FILHO, F. D. ; FERREIRA, E. R.; VIADANA, A. G. (orgs.). **Geografia Agrária: assentamento de trabalhadores rurais dos Cocais - Município de Casa Branca - Estado de São Paulo. Núcleo de Estudos Agrários - NEA. Universidade Estadual Paulista – UNESP- Rio Claro, SP. 2013. Disponível em:** <[http://www.rc.unesp.br/igce/newpos/new\\_geo/downloads/geografia\\_agraria/sum\\_geografiaagraria.pdf](http://www.rc.unesp.br/igce/newpos/new_geo/downloads/geografia_agraria/sum_geografiaagraria.pdf) >. Acesso em: 05.06.2015.
- ARELARO, L. R. G. A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: OLIVEIRA, C. et al. **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 61-90.
- \_\_\_\_\_. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, 2005.
- BALSAN, R. Impactos decorrentes da modernização da agricultura brasileira. **Revista de geografia agrária: campo-território**. V. 1, n. 2, p. 123-151, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/11787> > Acesso em: 07.08.2015.
- BAREIRO, E. **Políticas educacionais e escolas rurais no Paraná (1930-2005)**. 2007 Dissertações (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática). Maringá-PR, Universidade Estadual de Maringá, 2007.
- BARROSO, L. R. Vinte anos da Constituição Brasileira de 1988: o Estado a que chegamos. In: SOUZA NETO, C. P.; SARMENTO, D.; BINEMBOJM, G. (orgs.). **Vinte anos da Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2009b, p. 27- 63.
- BASSO, J. D. ; BEZERRA NETO, L. **O transporte escolar rural no Estado de São Paulo: algumas considerações**. Trabalho apresentado no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no campo. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos- SP, 2013. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/seminarios/seminario-2013/1.-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/o-transporte-escolar-rural-no-estado-de-sao-paulo-algumas-consideracoes/view>> . Acesso em: 05.12.2015.
- \_\_\_\_\_. As implicações das políticas públicas nas escolas no campo no estado de São Paulo a partir do final da década de 1980. **Revista HISTEDBR** [on-line] Campinas-SP, nº 55, p. 312-322, março 2014. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/5298>>. Acesso em: 16.08.2015.
- BASSO, J. D. ; GOBATO, A. T. S. C.; ROSA, J. M. Escola Ativa: escolas no campo e as salas multisseriadas em São Paulo. In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S.(orgs.). **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa**. São José: Premier, 2011. P. 61-82.
- BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. 2003, 233 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas-UNICAMP/FAE, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR [on-line]**, Campinas, n.º. 38, p. 150-168, junho de 2010. Disponível em: < <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/index.html> >. Acesso em: 10.01.2016.

BEZERRA, M. C. S.; ROSA, J. M. Busca pelo consenso neoliberal no campo: aspectos históricos do programa escola ativa. **Revista HISTEDBR On-line**. 2013, Campinas, n.º 50 (especial), p. 31-47, maio de 2013.

\_\_\_\_\_. BEZERRA NETO, L. Educação do campo: referenciais teóricos em discussão. In: \_\_\_\_\_. **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa**. São José: Premier, 2011. P. 105-105.

BOF, A. M. (Orgs) **A educação no Brasil rural**. 2006. 236 p. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: < <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/430> > Acesso em: 10.06.2015.

BORGES, Z. P. **Política e educação: análise de uma perspectiva partidária**. Campinas, SP: Gráfica FE/UNICAMP; Hortograph, 2002.

BOTEON, M., PAGLIUCA, L. G. Análise da sustentabilidade econômica da citricultura paulista. **Revista Citrus Research & Technology**. Cordeirópolis, v.31, n.2, p.101-106, 2010.

BOTEON, M.; NEVES, M. F. Citricultura brasileira: aspectos econômicos. **Citrus**. Campinas: 2005, p. 19-36.

BOTH, I. J. **Municipalização da educação: uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental**. Campinas: Papyrus, 1997.

BOTIGLIERE, M. F.; CASSIN, M. Trabalho, educação e sua relação com o estado frente à reestruturação produtiva no campo. In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S.(orgs.). **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa**. São José: Premier, 2011. P. 83-100.

BRANCO, I. A. de S. O Decreto Estadual n.º 39.902/95 e as Reformas Administrativas da Secretaria da Educação do Estado São Paulo. **Revista Educação: Teoria e Prática**. V. 3 , Número 4. Jan./Jun.1995. P. 17-21.

BRAY, J. C.; FERREIRA, E. R.; RUAS, D. G. G. **As políticas da agroindústria canavieira e o Proálcool no Brasil**. São Paulo: Unesp-Marília-Publicações, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm) > Acesso em: 02.06.2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica: caderno de instruções**, 2015. Disponível em: < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/matrícula\\_inicial/2015/documentos/caderno\\_instrucoes.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matrícula_inicial/2015/documentos/caderno_instrucoes.pdf) >. Acesso em: 05.01.2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm)>. Acesso em: 05.06.2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.960 de 28 de março de 2014.** Altera a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm)>. Acesso em: 10.06.2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: < <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71#art-1>> . Acesso em 05.08.2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_6ed.pdf?sequence=7](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7)>. Acessado em 10.07.2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424compilado.htm)> Acesso em: 17.12.2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Programa de expansão e melhoria da educação do meio rural do Nordeste.** 1982. Disponível em: < <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002392.pdf>> .

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social –MDS- **Subsídios para elaboração do Plano Plurianual dos municípios,** 2014. Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/geral/index.php?file=entrada&relatorio=249>>.

\_\_\_\_\_. Planejamento Setorial do Ministério da Educação e Cultura – PSEC I. In: **Planejamento Setorial.** 1970-73. Criar as bases para uma década de desenvolvimento, capazes de possibilitar ao Brasil, no final do Século, formar entre as sociedades desenvolvidas, sem perda de sua identidade sociocultural. Disponível em: < <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me000662.pdf>> Acesso em: 05.07.2015.

BRUNO, R. Agronegócio, palavra política. In: BRUNO, R. et al. **Um Brasil Ambivalente:** agronegócio, ruralismo e relações de poder. Rio de Janeiro: MauadX / Edur, 2009.

CAPELO, M. R. C. **Educação, Escola e Diversidade Cultural no meio rural de Londrina:** quando o presente reconta o passado. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas – UNICAMP. Campinas – SP

CASA BRANCA. **Lei Municipal 2.325 de 07 de maio de 1998.** Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino. Disponível em: <

<http://www.camaracasabranca.sp.gov.br/leisordinarias/pdf/2325.swf> >. Acesso em: 10.01.2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável – Casa Branca- SP.** 2010. Disponível em: < <http://www.cati.sp.gov.br/portal/projetos-e-programas/conselho-municipal-de-desenvolvimento-rural?cod=124>>. Acesso em: 12.04.2015.

CASER, D. V.; AMARO, A. A. Evolução da produtividade na citricultura paulista. **Revista Informações Econômicas, SP.** V 34. P. 07-12, n°.10, out/2004. Disponível em: < <http://www.almanaquedocampo.com.br/imagens/files/Evolu%C3%A7%C3%A3o%20na%20produtividade%20da%20citricultura%20paulista%20iea.pdf> >. Acesso em: 15.08.2015.

CASTRO, J. A. de. ; DUARTE, B. C. **Descentralização da educação pública no Brasil: trajetória dos gastos e das matrículas.** Brasília: IPEA, 2008. Disponível em: < [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4610](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4610)> . Acesso em: 10.07.2015.

CHIOVETTI, S. P. Reestruturação produtiva na agroindústria paulista e a luta dos trabalhadores rurais assalariados. **Revista Lutas Sociais.** São Paulo, n° 6, p. 151-166, jun. 1999. Disponível em: < <http://www.pucsp.br/neils/revista/vol6.html>. > Acesso em: 10.08.2015.

COORDENADORIA DE ASSISTENCIA TÉCNICA INTEGRAL (CATI) **Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável regional de São João da Boa Vista (2010).** Disponível em: < [http://www.cati.sp.gov.br/conselhos/arquivos.../35\\_02\\_02\\_2011\\_PRDRS.doc.doc](http://www.cati.sp.gov.br/conselhos/arquivos.../35_02_02_2011_PRDRS.doc.doc). > Acesso em 20.04.2015.

COSTA, J. M. A. Proposta de Municipalização do Ensino nos anos 1990 e seus impactos nas relações entre entes federados. In: CUNHA, M. C.(org.). **Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 366 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 09.07.2015.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. **O golpe na educação.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DALBON, R. D. V.; CUNHA, J. L. **Escolas do campo e a gestão democrática participativa no município de São José do Rio Pardo.** Texto apresentado no I Seminário de Estudos e Pesquisas sobre educação no campo. Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR, São Carlos-SP, 2011. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/seminarios/seminario-2011/escolas-do-campo-e-a-gestao-democratica-participativa-no-municipio-de-sao-jose-do-rio-pardo/view> .

DANTE, P. J. L. **Reestruturação do ensino público na zona rural.** Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE- Informações Econômicas, SP, 1993. Disponível em: < <http://www.iea.sp.gov.br/out/LerTexto.php?codTexto=1158> >. Acesso em 11.06.2015.

DELGADO, G. C. A Questão Agrária no Brasil, 1950-2003. In: **Questões Sociais e Políticas Sociais no Brasil Contemporâneo.** Brasília: IPEA, 2005.

DELGADO, N. G. **Papel e lugar do rural no desenvolvimento nacional**. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2009. Disponível em: < <http://sistemas.mda.gov.br/condraf/arquivos/2036220256.pdf> > Acesso em: 10.08.2015

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos. **O mercado de trabalho assalariado rural brasileiro**. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/estudosepesquisas/2014/estpesq74trabalhoRural.pdf> >. Acesso em: 06.01.2016.

DIVINOLÂNDIA. **Lei Municipal 1.471 de 14 de outubro de 1997**. Autoriza o Poder Executivo Municipal a celebrar convênio com o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, objetivando a implantação e o desenvolvimento de programas na área da educação. 1997.

DIVINOLÂNDIA. **Decreto 2.388 de 11 de dezembro de 2006**. Desativa escolas rurais do município de Divinolândia, que especifica e dá outras providências.

DIVINOLÂNDIA. **Plano Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável-Divinolândia-SP**. 2010. Disponível em: < <http://www.cati.sp.gov.br/portal/projetos-e-programas/conselho-municipal-de-desenvolvimento-rural?cod=155> >. Acesso em: 10.04.2015.

FARIA, O. M. G. de. **Dados históricos e geográficos e políticos de Divinolândia**. Prefeitura Municipal de Divinolândia /Alcoa, 2007.

FERNANDES, B. C. **Desenvolvimento histórico da citricultura**. 2010, 49f. Monografia (Graduação em Ciências Econômicas), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -UNESP, 2010.

FERNANDES, B. M. **O MST e as reformas agrárias no Brasil**. São Paulo: 2008. Disponível em: < <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal24/04mancano.pdf> > Acesso em 15.01.2016.

FERRARO, A. R. Alfabetização rural no Brasil na perspectiva das relações campo-cidade e de gênero. **Revista Educação e Realidade**[on-line]. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 943-967, set./dez. 2012. Disponível em: < [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade) > Acesso em: 08.08.2015.

FERREIRA, E. R. et al. 13 anos de Assentamento dos Cocais: Município de Casa Branca (SP). In: FILHO, F. D. A.; VIADANA, A. G.; FERREIRA, E. R. (orgs). **Assentamento de trabalhadores rurais dos Cocais - Município de Casa Branca-Estado de São Paulo**. Núcleo de Estudos Agrários (NEA) –USP - Rio Claro - SP, 2013.

FERREIRA, G. C. G. **História e memória da educação: a educação do século XX pela ótica de um filho da época**. Trabalho apresentado no IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. João Pessoa - Paraíba. Anais Eletrônicos, 2012. P. 4367-4377.

FIGARELLI, T. R. A.; RIBEIRO, H. Queimadas nos Canaviais e Perspectivas dos Cortadores de cana-de-açúcar em Macatuba, São Paulo. **Revista Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.19, n.1, p. 48-63, 2010.



FISCHMANN, R. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14, n. 40, p.156-167, jan./abr de 2009.

FLORES, M. M. L. Escola rural nucleada. In: **25ª Reunião da ANPED. 2002**. Caxambú-MG. Disponível em: < <http://25reuniao.anped.org.br/texced25.htm#gt3>> Acesso em: 10.06.2015.

FREITAS, H. C. de A. **Rumos da Educação do Campo**. Brasília. V. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011. Disponível em: < <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2652/1824#page=35> > Acesso em: 05.01.2016.

GALVÃO, A. M. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. 4ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GAMA, T. S.; SERRA, E. **Os arrendamentos de terra para a produção de cana-de-açúcar no município de Terra Rica - PR**. Trabalho apresentado no Encontro Anual de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá - Centro de Ciências Humanas. 2015. Disponível em: < <http://www.eaic.uem.br/eaic2015/anais/artigos/305.pdf>>. Acesso em: 12.01.2016.

GENTILI, P. Três teses sobre educação e trabalho em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, C.; SAVIANI, D. ; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2005. P. 45-74.

GERMANO, J. W. Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985). 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GLOBO RURAL. **Cultivo de laranja provoca prejuízo aos produtores de pomares de SP**. Reportagem veiculada em 27.07.2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2014/07/cultivo-de-laranja-provoca-prejuizo-aos-produtores-de-pomares-de-sp.html>>

HASSE, G. **A laranja no Brasil 1500-1987: a história da agroindústria citrícola brasileira, dos quintais coloniais às fábricas exportadoras de suco do século XX**. São Paulo: Duprat & Lobe, 1987.

IANNI, O. **A era do globalismo**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.  
\_\_\_\_\_. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, C.; SAVIANI, D. ; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2005. P. 27-34.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo populacional 2010**. Disponível em < <http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 03.04. 2015.

INSTITUTO DE ECONOMIA AGRÍCOLA- IEA- SP. **Área e produção dos principais produtos agropecuários (1980 a 2013)**. Disponível em: <[http://ciagri.iea.sp.gov.br/nia1/subjetiva.aspx?cod\\_sis=1&idioma=1](http://ciagri.iea.sp.gov.br/nia1/subjetiva.aspx?cod_sis=1&idioma=1)>. Acesso em: 06.06.2015.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS (IPEA). **Desempenho e crescimento do agronegócio no Brasil**. 2004. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4225](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4225)>. Acesso em 11.08.2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. **Censo Escolar 2014**. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>> Acesso em 25.06.2015.

JUNIOR, J. C. et. al. Experiência do 1º ano no Assentamento Rural dos Cocais – Município de Casa Branca - SP, 1986. In: FILHO, F. D. A.; VIADANA, A. G.; FERREIRA, E. R. (orgs). **Assentamento de trabalhadores rurais dos Cocais - Município de Casa Branca- Estado de São Paulo**. Núcleo de Estudos Agrários (NEA) –USP - Rio Claro - SP, 2013.

JUNQUEIRA, V. H. **Educação, trabalho e ideologia: análise da relação agronegócio e educação na região de Ribeirão Preto – SP**. 2014, 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. São Carlos – SP, 2014.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. R.; RODRIGUES, L. F. **Casa Branca: ontem, hoje e sempre**. Edição Especial de Comemoração dos 200 anos de Casa Branca, 2014.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010, 377 f. Tese de livre-docência . Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2010.

LORD, L. **Financiamento do transporte escolar e a questão das zonas rurais no Brasil**. Revista da Faculdade de Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso. Ano VI n.09. P.129-140. Cáceres-MT. 2008.

LUCIO, R. **A implementação da municipalização do ensino em quatro municípios da região de São João da Boa Vista, SP – (1997- 2003)**. 2005, Dissertação (Mestrado em Educação), 306 f. Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas-SP, 2005.

MACIEL, D. O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990-1992). **Revista UFG**. Dezembro 2011, Ano XIII, nº 11. Disponível em: <[http://www.proec.ufg.br/revista\\_ufg/dezembro2011/arquivos\\_pdf/artigos\\_o\\_governo.pdf](http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/dezembro2011/arquivos_pdf/artigos_o_governo.pdf)>

MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e educação (trecho)**. 2004. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3037>>. Acesso em: 10.09.2015.

MARTINE, G.; GARCIA, R. C. A modernização agrícola e a panela do povo. In: MARTINI, G.; GARCIA, R. (orgs.). **Os impactos sociais da modernização agrícola**. São Paulo: Caetés/Hucitec, 1987.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, L. W. **Globalização, transição democrática e educação (inter) nacional (1984...)**, 2006. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_transicao\\_democratica\\_intro.html#\\_ftn1](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_transicao_democratica_intro.html#_ftn1)>. Acesso em 20.12.2015.

MOHR, M. F.; MOHR, N. E. R. **Modos de produção e educação do campo: desafios e perspectivas**. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM- RS , 2013.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H.C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**. V. 24, n. 85, p. 17-31, abril 2011.

MORAES, I. D. **Granjas escolares, grupos escolares rurais e escolas típicas rurais: ensino primário tipicamente rural no Estado de São Paulo (1933-1968)**. Trabalho apresentado no 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2014. Disponível em: <[http://www.anpedsudeste2014.com.br/sistema/download.php?id\\_arquivo=882](http://www.anpedsudeste2014.com.br/sistema/download.php?id_arquivo=882)> . Acesso em: 05.01.2016.

MOURA; A. P. P. de ; PINTO, E. C.; SOUZA, R. L. S. P . de. et al. **O mal estar social e a estagnação econômica**. 2003. Disponível em: <[http://www.nec.ufba.br/artigos/Nivel\\_de\\_Atividade/2003/2003.06%20-%20O%20mal%20estar%20social%20e%20a%20estagnacao%20e%20con%20mica.pdf](http://www.nec.ufba.br/artigos/Nivel_de_Atividade/2003/2003.06%20-%20O%20mal%20estar%20social%20e%20a%20estagnacao%20e%20con%20mica.pdf)> . Acesso em: 10.01.2016.

MUELLER, C.C. A política agrícola no Brasil: uma visão de longo prazo. **Revista de política agrícola**. Brasília, Edição especial, p. 09 a 23, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.agricultura.gov.br/politica-agricola/publicacoes/revista-de-politica-agricola>> . Acesso em: 10.08.2015.

MUNARIM, A. **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção**. Texto integral apresentado na 31ª Associação nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Caxambu-MG, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>>. Acesso em: 06.12.2015.

NASCIMENTO, C. G. Políticas Públicas e educação do campo: em busca da cidadania possível? **Revista Travessias** [on-line]. Cascavel-PR, V.3, n. 3, p. 178-198, 2009.

NASCIMENTO, M. N. M. **História, trabalho e educação: relações de produção e qualificação da força de trabalho na agroindústria canavieira**. SP. 2009, 255 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Campinas – SP, 2009.

NASTARI, P. A. sustentabilidade do setor sucroenergético no Brasil. **Revista Agroanalysis**, São Paulo, Fundação Getúlio Vargas - FGV, mar. 2012.

NETTO, J. P. **Pequena história da Ditadura Brasileira (1964 a 1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

NORONHA, M. I. A. A “reestruturação silenciosa” das escolas estaduais paulistas. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/2014/02/artigo-a-reestruturacao-silenciosa-das-escolas-estaduais-paulistas-6353.h>>. 2014. Acesso em: 10.01.2016.

NUNES, C. C.; PINTO, V. P. dos S. **Campo, cidade, urbano e rural: categorias e representações.** Trabalho completo apresentado no VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária e V Simpósio Nacional de Geografia Agrária. Universidade Federal Fluminense – (UFF), 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/vsinga/trabalhos/Trabalhos%20Completos/Carla%20Cristiane%20Nunes.pdf>>. Acesso em: 12.01.2016.

PAIVA, V. P. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de Adultos.** 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PASSONI, L. F. B. **Análise sobre dinâmica populacional e ruralidade no município de Divinolândia a partir das relações campo/cidade.** 2013, 48f. Monografia (Licenciatura em Geografia) Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Alfenas - MG, 2013.

PETRI, K. C. Terras e imigração em São Paulo: política fundiária e trabalho rural. **Revista Histórica** [on-line]. Ed. nº 2, junho/2005. Disponível em <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao02/materia01/>> Acessado em: 11.09.2015.

PIRES, M. J. de S.; RAMOS, P. O termo modernização conservadora: sua origem e utilização no Brasil. **Revista Econômica do Nordeste** – REN. V. 40, nº 3, junho/ set. 2009. P. 411-424. Disponível em: <[http://www.bnb.gov.br/projwebren/Exec/artigoRenPDF.aspx?cd\\_artigo\\_ren=1140](http://www.bnb.gov.br/projwebren/Exec/artigoRenPDF.aspx?cd_artigo_ren=1140)>. Acesso em: 08.02.2016.

RAMOS, L. M. P. de C. Escolas rurais consolidadas: a experiência paranaense. **Caderno de pesquisa Fundação Carlos Chagas.** São Paulo: 1991, p. 19 - 23. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n77/n77a02.pdf>> Acesso em: 11.01.2016.

REIS, D. S. dos. **O Rural e Urbano no Brasil.** Trabalho apresentado no XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais - ABEP. Caxambú - MG, 2006. Disponível em: <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006\\_777.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_777.pdf)>. Acesso em: 06.01.2016.

RICCI, R; ALVES, F. J. C.; NOVAES, J. R. P. **Mercado de Trabalho do Setor Sucroalcooleiro no Brasil.** Brasília: IPEA, 1994.

ROSA, J. M. **O programa escola ativa e a gestão participativa em escolas no campo.** 2013, 201f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos- (UFSCar). São Carlos – SP, 2013.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** . 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOS, F. R. dos.; BEZERRA NETO, L. Estado, Educação e Tecnocracia na Ditadura civil-militar brasileira. **Revista Histedbr** [on-line]. Nº 40, p. 113-125. Dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Políticas para a educação rural: da ausência à regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: SANTOS, F. R. dos; ROTHEN, J. C. (orgs.)

**Políticas públicas para a educação no Brasil:** programa de apoio aos dirigentes municipais de educação. São Carlos: Edufscar, 2015. p. 143-162.

SÃO JOSÉ DO RIO PARDO. **Plano Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável-PDRS- São José do Rio Pardo - SP.** 2010. Disponível em: <  
<http://www.cati.sp.gov.br/portal/projetos-e-programas/conselho-municipal-de-desenvolvimento-rural?cod=549>>. Acesso em: 13.04.2015.

SÃO PAULO. **Decreto Estadual nº 30.375 de 13 de setembro de 1989.** Institui o Programa de Municipalização do Ensino Oficial no Estado de São Paulo. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1989/decreto-30375-13.09.1989.html> >  
Acesso em: 02.06.2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto Estadual nº 21.810, de 26 de dezembro de 1983.** Autoriza a celebração de convênios com municípios, objetivando a expansão e desenvolvimento do Programa de Educação Pré-Escolar junto à comunidade. Disponível em:  
<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1983/decreto-21810-26.12.1983.html>> Acesso em: 11.11.2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto Estadual nº 29.499, de 5 de janeiro de 1989.** Dispõe sobre a reestruturação e agrupamento das escolas da zona rural. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1989/decreto-29499-15.01.1989.html>. >. Acesso em 22.07.2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto Estadual nº 47.700 de 11 de março de 2003.** Regulamenta a Lei nº 11.241, de 19 de setembro de 2002, que dispõe sobre a eliminação gradativa da queima da palha da cana-de-açúcar e dá providências correlatas. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2003/decreto-47700-11.03.2003.html>>. Acesso em: 06.01.2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto Estadual nº 39.902 de 01 de janeiro de 1995.** Altera os Decretos nos 7.510, de 29 de janeiro de 1976, e 17.329, de 14 de julho de 1981, reorganiza os órgãos regionais e dá providências correlatas. Disponível em:  
<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1995/decreto-39902-01.01.1995.html>>. Acesso em 05.01.2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Agricultura e Abastecimento. **Laranja:** regiões e municípios líderes no Estado de São Paulo. 2012. Disponível em: < <http://agricultura.sp.gov.br/noticias/2677-laranja-regioes-e-municipios-lideres-no-estado-de-sao-paulo>>. Acesso em : 10.06.2015.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação.** Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo.** Texto base da Conferência proferida no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação especial no Campo: Conteúdo e Método. São Carlos, 2013.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. 2ª Ed. Campinas: Autores associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** 42ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. São Paulo: Cortez, 1987.

SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **O PIB do Estado de São Paulo**. São Paulo: 2007. Disponível em: <  
[http://produtos.seade.gov.br/produtos/pib/pdfs/pib\\_analise\\_2007.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/pib/pdfs/pib_analise_2007.pdf)> . Acesso em: 22.12.2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional do Estado de São Paulo. Informações sobre os Municípios Paulistas –IMP. 2015. Disponível em  
<http://www.imp.seade.gov.br/frontend/> > Diversos acessos a partir de 10.05.2015.

SILVA, L. H. da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. São Paulo: Vozes, 1998.

SILVA, S. S. **A educação rural brasileira: limites e possibilidades de nucleação em Patos de Minas, MG (1990-2002)**. 2007. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, 2007.

SINGER, P. Migrações internas: considerações teóricas sobre seu estudo. In: **Economia política da urbanização**. São Paulo: Brasiliense, 1975..

SKIDMORE, T. **Brasil: de Castelo a Tancredo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOARES, M. A. S. **Descentralização do ensino no Brasil e a implementação dos sistemas municipais de ensino: razões e determinações**. 2005, Dissertação (Mestrado em Educação), 300f. Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2005.

SOUZA, G. M . de. Agropecuária no estado de São Paulo: uma análise exploratória dos dados espaciais. **Revista Economia & Pesquisa**. Araçatuba, v. 12, n.12, p. 70 - 101, Nov. 2010. Disponível em: < <http://www.feata.edu.br/doi/revistas/economia-pesquisa/v12/index.php> >. Acesso em: 09.08.2015.

SOUZA, R. F. de. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, D. et al. **O legado Educacional do Século XX no Brasil**. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2014. P. 104-141.

STÉDILE, J. P. Modelo agrícola do governo não permite reforma agrária, diz Stédile. [entrevista]. **Correio da Cidadania**. 2001. Disponível em: <  
<http://www.correiocidadania.com.br/antigo/ed241/politica.htm> > Acesso em: 10.09.2015

\_\_\_\_\_. Tendências do capital na agricultura. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A questão agrária no Brasil: o debate na década de 2000**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. P.19-38. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/a%20questao%20agraria%207.pdf> >. Acesso em 11.07.2015.

\_\_\_\_\_. Reforma Agrária. In: CALDART, R. et. al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TARTAGLIA, J. C.; OLIVEIRA, O. L. Agricultura e interiorização do desenvolvimento em São Paulo. **Modernização e desenvolvimento no interior de São Paulo**. São Paulo: UNESP, 1988.

TESOLIN, M. F. (org.) **Divinolândia: imigrantes, café e prosa**. Prefeitura Municipal de Divinolândia/SENAR-AR/SP, 2012.

VASCONCELLOS, E. A. **Agrupamento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural**. Caderno de Pesquisa; São Paulo, n.86, p. 65-73, agosto de 1993.

VISENTINI, J. W. **Sociedade e Espaço**. 43ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

VIEIRA, M. C. A.; LIMA, J. F. ; BRAGA, N. M. **Setor Sucroenergético Brasileiro: evolução e perspectivas**. 2007. Disponível em: [http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes\\_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/liv\\_perspectivas/07.pdf](http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/liv_perspectivas/07.pdf). Acesso em: 05.08.2015.

VOMERO, M. F. A voz do campo. **Revista Educação** [on-line] ed. 207, 2014. Disponível em: < <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/207/a-voz-do-campo-318118-1.asp> > Acesso: 10.06.2015.

WANDERLEY, L. E. W. MEB e educação popular. **Revista em Pauta [on-line]**. V. 12, n. 33, p. 97-107, 1º sem. 2014. Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, 2014. Disponível em : < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/13027/10145>> Acesso em 05.08.2015.

WHITAKER, D. C. A.; ANTUNIASSI, M. H. **Escola pública localizada na zona rural: contribuição para a sua reestruturação**. São Paulo; Fundação para o Desenvolvimento da Educação –FDE- Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1992. < [http://www.proec.ufg.br/revista\\_ufg/dezembro2011/arquivos\\_pdf/artigos\\_o\\_governo.pdf](http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/dezembro2011/arquivos_pdf/artigos_o_governo.pdf)>