REGINALDO ANSELMO TEIXEIRA

ESCOLAS DO CAMPO DE ARARAQUARA (2001/2012): HISTÓRIA, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIA PERCEBIDA

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação
Marília - SP
Fevereiro de 2019

REGINALDO ANSELMO TEIXEIRA

ESCOLAS DO CAMPO DE ARARAQUARA (2001/2012): HISTÓRIA, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIA PERCEBIDA

Tese de doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil

Orientadora: Profª. Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba

MARÍLIA – SP
2019

T266e

Teixeira, Reginaldo Anselmo
Escolas do Campo de Araraquara (2001/2012): História, Memórias e Experiência Percebida / Reginaldo Anselmo Teixeira. -- Marília, 2019
204 p. : il.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Rosa Fátima de Souza

1. Escolas do Campo. 2. Educação Rural. 3. Assentamento. 4. Araraquara. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

REGINALDO ANSELMO TEIXEIRA

ESCOLAS DO CAMPO DE ARARAQUARA (2001/2012): HISTÓRIA, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIA PERCEBIDA

Tese de doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil

Data da defesa: 28/02/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidenta o Orientadora: Rosa Fátima de Souza Chaloba (Profª. Dra.)
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – UNESP

Membro Titular: Sandra Cristina Fagundes de Lima (Profª. Dra.)
Universidade Federal de Uberlândia

Membro Titular: Mauro Castilho Gonçalves (Profº. Dr.)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Membro Titular: Dulce Consuelo Andreatta Whitaker (Profª. Dra.)
Profª. Emérita da Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – UNESP
Universidade de Araraquara – UNIARA

Membro Titular: Marcelo Augusto Totti (Profº. Dr.)
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília - UNESP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
UNESP – Campus de Marília

Este trabalho é dedicado aos companheiros e companheiras da Reforma Agrária e aos educadores e demais profissionais que atuam nas Escolas do Campo. À vocês, a minha gratidão e admiração.

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo apoio incondicional e pela compreensão das minhas ausências por motivo de estudos.

À professora Rosa Fátima de Souza, pela confiança em mim depositada, pelo rigor acadêmico, generosidade, paciência e afeto com que conduziu a minha orientação, a quem sou muito grato.

Às professoras Dulce Consuelo Andreatta Whitaker e Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante pelo encorajamento e pelas contribuições no aprimoramento deste estudo, gratidão.

Aos entrevistados, sem os quais teria sido impossível a produção desta pesquisa. Obrigado pela partilha das histórias de vida e de resistência.

Aos colegas do GEPCIE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais) da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara pela colaboração e oportunidade de aprendizado em grupo.

Aos colegas do NUPEDOR (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural) da UNIARA - Universidade de Araraquara, pelas pesquisas e pelo interesse na Reforma Agrária, em especial agradeço a generosidade intelectual e o acolhimento fraterno.

Aos integrantes do GPHEELLB (Grupo de Pesquisa História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil) da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP, campus de Marília pelo aprendizado em grupo. Em especial agradeço à Profª. Dra. Maria do Rosário Longo Mortatti pelo acolhimento.

À Secretaria Municipal de Educação de Araraquara pela concessão da dispensa parcial de trabalho para que fosse possível cursar o doutoramento.

Às equipes escolares das Escolas do Campo de Araraquara pela facilitação do acesso às fontes documentais de pesquisa. Em especial agradeço às diretoras Cristiane F. Oliveira (EMEF do Campo Eugênio Trovatti), Fernanda C. Paulino (EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôtto) e Lúcia H. G. Pani (EMEF do Campo Maria de Lourdes da Silva Prado).

Aos colegas de doutorado (especialmente Agnes Moraes, Aparecido Borges, Kamila Leite e Geraldo Filho), pelas incertezas e conquistas que juntos partilhamos. A vocês minha gratidão.

Aos amigos e amigas, agradeço pela amizade de todas as horas que trago guardada com muito carinho, certamente sem vocês seria tudo bem mais difícil, obrigado.

TEIXEIRA, Reginaldo Anselmo. Escolas do Campo de Araraquara (2001/2012): História, Memória e Experiência Percebida. 204f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

Resumo

As instituições escolares assim como as pessoas são portadoras de memórias, então se faz necessário que recuperemos tais memórias e as transformemos numa história possível de ser registrada. Assim esta tese tem por finalidade reconstruir a história das escolas do campo da região de Araraquara no Estado de São Paulo desde a sua implantação em 2001 até o ano de 2012, valendo-se da história oral como metodologia para coleta de dados juntamente com a análise de fontes documentais provenientes de diferentes instituições públicas envolvidas na construção do processo educacional das instituições de ensino pesquisadas. Partindo de uma abordagem relacionada com a História Cultural, utilizou um referencial teórico que possibilitou construir uma narrativa histórica a partir das diferentes experiências dos sujeitos envolvidas no processo. Foram realizadas nove entrevistas sendo três docentes das escolas pesquisadas, três agricultoras assentadas da reforma agrária e três representantes do poder público que tornaram possível a percepção sobre o processo de construção e manutenção das Escolas do Campo de Araraquara. Assim, o pretendido foi, a partir das prerrogativas da história do tempo presente, contribuir com os estudos historiográficos sobre instituições educativas rurais, evidenciando a importância da experiência histórica dos sujeitos do campo, do corpo docente e dos gestores públicos na construção de uma proposta de Educação do Campo comprometida com uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Escolas do Campo, Educação Rural, Assentamento, Araraquara.

TEIXEIRA, Reginaldo Anselmo. Escuelas del Campo de Araraquara (2001/2012): Historia, Memoria y Experiencia Percibida. 204f. Tesis (Doctorado en Educación) - Facultad de Filosofía y Ciencias, Universidad Estadual Paulista, Marília, 2019.

RESUMEN

Las instituciones escolares así como las personas son portadoras de memorias, entonces se hace necesario que recuperemos tales memorias y las transformemos en una historia posible de ser registrada. Así esta tesis tiene por finalidad reconstruir la historia de las escuelas del campo de la región de Araraquara en el Estado de São Paulo desde su implantación en 2001 hasta el año 2012, valiéndose de la historia oral como metodología para recolección de datos junto con el análisis de fuentes documentales provenientes de diferentes instituciones públicas involucradas en la construcción del proceso educativo de las instituciones de enseñanza investigadas. A partir de un abordaje relacionado con la Historia Cultural, utilizó un referencial teórico que posibilitó construir una narrativa histórica a partir de las diferentes experiencias de los sujetos involucrados en el proceso. Se realizaron nueve entrevistas siendo tres docentes de las escuelas investigadas, tres agricultoras asentadas de la reforma agraria y tres representantes del poder público que hicieron posible la percepción sobre el proceso de construcción y mantenimiento de las Escuelas del Campo de Araraquara. Así, lo pretendido fue, a partir de las prerrogativas de la historia del tiempo presente, contribuir con los estudios historiográficos sobre instituciones educativas rurales, evidenciando la importancia de la experiencia histórica de los sujetos del campo, del cuerpo docente y de los gestores públicos en la construcción de una propuesta de "Educación del Campo" comprometida con una educación de calidad.

Palabras clave: Escuelas del Campo, Educación Rural, Asentamiento, Araraquara

TEIXEIRA, Reginaldo Anselmo. Schools of the Field of Araraquara (2001/2012): History, Memory and Experience Perceived. 204f. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Philosophy and Sciences, Paulista State University, Marília, 2019.

ABSTRACT

School institutions as well as people carry memories, so it is necessary that we retrieve such memories and make them a recordable history. Thus, this thesis aims to reconstruct the history of the schools of the Araraquara region in the State of São Paulo from its implementation in 2001 to the year 2012, using oral history as methodology for data collection along with the analysis of documentary sources from different public institutions involved in the construction of the educational process of the researched educational institutions. Starting from an approach related to Cultural History, it used a theoretical framework that made it possible to construct a historical narrative based on the different experiences of the subjects involved in the process. Nine interviews were conducted: three teachers from the schools surveyed, three farmers based on agrarian reform and three representatives from the public authorities who made it possible to perceive the process of construction and maintenance of the Campo de Araraquara Schools. The purpose of this study was to contribute to the historiographic studies of rural educational institutions, highlighting the importance of the historical experience of field subjects, teaching staff and public managers in the construction of a proposal of Field Education committed to quality education.

Key words: Field Schools, Rural Education, Settlement, Araraquara

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Localização do Município de Araraquara no Estado de São Paulo 48

Figura 2. Localização do Assentamento Monte Alegre 57

Figura 3. Localização do Assentamento Horto de Bueno de Andrada 58

Figura 4. Vista aérea da Agrovila do Assentamento Bela Vista 60

Figura 5. Localização das 3 Escolas do Campo de Araraquara (2001)..... 61

Figura 6. EMEF do Campo Profª. Maria de Lourdes da Silva Prado (2018)..... 62

Figura 7. EMEF do Campo Eugênio Trovatti (2018) 63

Figura 8. EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôtto (2010) 64

Figura 9. Membros do Grupo de Trabalho Escola Rural durante a I Conferência Municipal de Educação em 2001 75

Figura 10. Padaria Artesanal do Assentamento Monte Alegre 105

Figura 11. Trabalho de Campo da Profª. Neli Oliveira Gasioroski e seus alunos no Assentamento Monte Alegre (2011) 118

Figura 12. Práticas educativas em espaços diferenciados desenvolvidos pela docente Gisele Cristina Tiozzo Iroldi na EMEF do Campo Hermínio Pagôtto 132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Número de escolas rurais de ensino comum no Estado de São Paulo (1934 – 1991) 37

Gráfico 2**.** Evolução da população urbana e rural do Município de Araraquara – SP (1940 – 2010) 50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Fontes documentais utilizadas na pesquisa..... 26

Quadro 2. Escolas rurais de Araraquara em 1987 52

Quadro 3. Reuniões do Grupo de Trabalho Escola Rural (2001/2002) 68

Quadro 4. Complexos temáticos da educação municipal do campo 81

Quadro 5. Espaços pedagógicos por ano de ciclo de ensino 82

Quadro 6. Espaços educativos das escolas do campo durante a 1ª década de vigência do Programa Escola do Campo 83

Quadro 7. Atividades permanentes das Escolas do Campo de Araraquara 84

Quadro 8. Projetos desenvolvidos nas Escolas do Campo de Araraquara 87

Quadro 9. Calendário Anual de datas comemorativas das Escolas do Campo de Araraquara (2001-2012) 89

Quadro 10. Caracterização dos entrevistados 99

Quadro 11. Escolas de ensino fundamental municipalizadas em Araraquara no período de 1998 a 2000 138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Oferta de ensino na zona rural do Estado de São Paulo 44

Tabela 2. Evolução da população urbana e rural no Município de Araraquara-SP 49

Tabela 3. Escolas rurais de Araraquara (1985-1992) 51

Tabela 4. Caracterização do Assentamento Monte Alegre 56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALESP – Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo

ARCAFAR – Associação das Casas Familiares Rurais

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CER – Centro de Educação e Recreação

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CODASP – Companhia de Desenvolvimento Agrícola de São Paulo

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

COMPHARA – Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico de Araraquara

CUT – Central Única dos Trabalhadores

EE – Escola Estadual

EEBA – Escola Estadual Bento de Abreu

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EEPG – Escola Estadual de Primeiro Grau

EEPG(R) – Escola Estadual de Primeiro Grau Rural

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FCLAR – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FEPASA – Ferrovia Paulista S. A.

FERAESP – Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo

FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

FUNDESP – Fundo do Desenvolvimento da Educação em São Paulo

GT – Grupo de Trabalho

GO – Goiás

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEBA – Instituto de Educação Bento de Abreu

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPTU – Imposto Predial e Territorial Urbano

ISS – Imposto Sobre Serviços

ITESP – Instituto de Terras do Estado de São Paulo

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MG – Minas Gerais

MS – Mato Grosso do Sul

NUPEDOR – Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural

ONG – Organização Não Governamental

PB - Paraíba

PE – Pernambuco

PEB – Professor da Educação Básica

PI – Piauí

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPB – Partido Progressista Brasileiro

PR – Paraná

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSL – Partido Social Liberal

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RJ – Rio de Janeiro

RO - Rondônia

SP – São Paulo

SME – Secretaria Municipal de Educação

SE – Sergipe

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESI – Serviço Social da Indústria

TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

UEAC – Unidade Escolar de Ação Comunitária

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNEFAB – União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil

UNIARA – Universidade de Araraquara

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19

1 A EDUCAÇÃO PARA O MEIO RURAL NO ESTADO DE SÃO PAULO ... 30
1.1 A expansão das escolas rurais nas décadas finais do Século XX 38
1.2 O fechamento das escolas rurais em Araraquara 46

2 OS ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA E A CONSTITUIÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA 54
2.1 Assentamentos de reforma agrária e as lutas pela escola no meio rural..... 54
2.1.1 Assentamento Monte Alegre 56
2.1.2 Distrito de Bueno de Andrada e Assentamento Horto de Bueno 57
2.1.3 Assentamento Bela Vista do Chibarro 58
2.1.4 As áreas rurais de Araraquara e a luta por educação 61
2.2 Programa Escola do Campo: os sujeitos do campo e o poder público na elaboração de uma política educacional para o meio rural araraquarense 64
2.2.1 Grupo de Trabalho de Educação do Campo 67
2.3 I Conferência Municipal de Educação de Araraquara: construção do Programa Escola do Campo 72
2.4 Trajetória do Programa Escola do Campo no período pós implantação 78
2.4.1 Os Espaços Educativos Alternativos das Escolas do Campo de Araraquara ... 82
2.4.2 As atividades Permanentes das Escolas do Campo de Araraquara 84
2.4.3 Os projetos permanentes das Escolas do Campo de Araraquara 87
2.4.4 O calendário de Datas Comemorativas 88
2.5 O Método SESI e a imposição da ideologia industrial nas Escolas do Campo de Araraquara 92

3 ESCOLAS DO CAMPO DE ARARAQUARA: A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA PERCEBIDA..... 96
3.1 Procedimentos da memória através da História Oral 97
3.1.1 Caracterização dos entrevistados 99
3.2 Memórias sobre a Educação do Campo de Araraquara 101
3.2.1 Agricultoras assentadas da reforma agrária 101
3.2.2 Os profissionais da educação 115
3.2.3 Os gestores públicos 133
3.3 A prática docente como experiência histórica de resistência 154

CONSIDERAÇÕES FINAIS 158

REFERÊNCIAS 171

FONTES 178

ENTREVISTAS 179

INSTITUIÇÕES, ACERVOS E SITES CONSULTADOS 180

APÊNDICE A. Roteiro de Orientação para Coleta de Depoimentos Orais 181
APÊNDICE B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 183
APÊNDICE C. Parecer do Conselho de Ética em Pesquisa 186
ANEXO A. Listas de Presença das Reuniões do G. T. de Educação Rural 188
ANEXO B. Programação do I Seminário Estadual de Educação do Campo (2003) ..199
ANEXO C. Convite do I Seminário Estadual de Educação do Campo (2003) 201
ANEXO D. Requerimento 0626/04 da Câmara Municipal de Araraquara 203

Introdução

Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida
e com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.
Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões.
Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.
Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo
da nossa semeia
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.
Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas,
que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.

Construtores do Futuro
Gilvan Santos
(Compositor e Cantor do MST)

Vivo com minha família no Assentamento Bela Vista, distante apenas 20 km da cidade de Araraquara no interior do estado de São Paulo, localizada a 274 Km da capital. Lugar em que me tornei rural com apenas 12 anos de idade em 1989. Posso afirmar que minha vida, a partir de então, passou a girar em torno de um eixo inegavelmente ligado às questões da terra. A minha passagem pelo curso de graduação em Pedagogia na UNESP de Araraquara aguçou ainda mais meu interesse pelas coisas do rural, então, me tornei professor efetivo na escola localizada no assentamento em que vivo. Em seguida, durante o curso de mestrado pesquisei o histórico daquela instituição de ensino desde sua criação em 1942 até sua incorporação ao projeto de Reforma agrária em 1989. Para tal empreitada intelectual, me debrucei sobre a análise de fontes documentais encontradas em seu arquivo.

Em Teixeira (2010) ao dissertar sobre o tema durante o mestrado em Educação Escolar, tentando reconstituir o sentido histórico da instituição de ensino rural, pretendi contribuir para uma compreensão maior dos elementos que compuseram a cultura escolar da instituição de ensino ao longo dos tempos, assim como registrei quais foram os fatores que a mantiveram em funcionamento por tanto tempo. Pude indicar num

trabalho sistemático, as inúmeras permanências e rupturas que deram sentido à existência do Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti durante longo tempo nas terras onde se constituiu o Assentamento Bela Vista do Chibarro.

Para o doutoramento, pareceu importante tentar me aprofundar no histórico das escolas rurais da região de Araraquara, no sentido de tentar entender melhor porque atualmente só restaram três escolas rurais no município e, além disso, entender qual importância tiveram os diferentes sujeitos históricos no enfrentamento para que tais instituições de ensino rural pudessem existir até os dias de hoje, transformadas de escolas rurais em escolas do campo.

O pretendido com este trabalho[1] foi interpretar e sistematizar a história das escolas do campo da região de Araraquara dentro de uma perspectiva de valorização da experiência dos diferentes indivíduos envolvidos no processo de efetivação e manutenção desses espaços escolares, realizando um levantamento historiográfico de 2001 a 2012 sobre as seguintes instituições de ensino do meio rural: Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) do Campo Eugênio Trovatti, EMEF do Campo Maria de Lourdes da Silva Prado e EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôtto. A intenção, portanto, foi descobrir em que medida os sujeitos históricos da pesquisa influenciaram a construção dos projetos educacionais financiados pelo poder público e em que medida o poder público contribuiu para a construção de projetos alternativos para as escolas do campo. Também tivemos como objetivo verificar a existência de tensões e conflitos ideológicos em relação à instauração do Programa Escola do Campo de Araraquara.

Há trabalhos acadêmicos: Brancaleone (2005), Bastos (2006), Fraiz (2006), Feng (2008), Amaral (2010), Silva (2015), entre outros[2], que se debruçaram sobre a questão da construção da proposta de educação do campo de Araraquara, no entanto, a presente pesquisa pretendeu avançar na abordagem tendo a memória dos sujeitos históricos como seu principal diferencial, a fim de apresentar um olhar acerca da consolidação do Programa Escola do Campo e dos desafios enfrentados neste processo.

---

[1] Esta pesquisa está vinculada ao Projeto Formação e Trabalho de Professores e Professoras Rurais no Brasil: PR, SP, MG, RJ, MA, MS, PE, PI, SE, PB, RO, RS (décadas de 40 a 70 do século XX), processo nº 405240/2016-3, financiado pelo CNPq e ao GEPCIE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais, ambos coordenados pela Profª. Drª. Rosa Fátima de Souza.

[2] Há uma vasta gama de pesquisas desenvolvidas sobre os assentamentos rurais do estado de São Paulo no interior do NUPEDOR (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural) coordenado pela Profª. Drª. Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante.

Partindo do entendimento da história cultural como uma abordagem teórica que permite a valorização das estratificações e dos conflitos socioculturais na investigação e no tratamento das fontes de pesquisa utilizamos como suporte teórico-metodológico, a história da cultura produzida pelo inglês Edward Palmer Thompson. A relação estabelecida entre este autor e a perspectiva teórica de Karl Marx, segundo ele, longe de se constituir por meio de uma reverência servil, constitui-se como um diálogo, um estímulo que "deve nascer do entendimento da natureza provisória e exploratória de toda a teoria, e da abertura de espírito com que se deve abordar todo conhecimento" (THOMPSON, 1981, p. 186). Para este autor, que parte do princípio da dialética marxista da historicidade e totalidade de todo fenômeno social, a história é concebida como processo da vida real dos homens e das relações que estabelecem entre si, entre si e a natureza, por meio do trabalho. Para Thompson, entender um processo histórico é buscar, por meio das evidências históricas, apreender como homens e mulheres agem e pensam dentro de determinadas condições:

> Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência. Por 'relações determinadas' indicamos relações estruturadas em termos de classe, dentro de formações sociais particulares. (THOMPSON, 1981, p. 111)

O pretendido foi traçar um caminho narrativo que percebesse e apontasse as tensões existentes no processo histórico, tensões nem sempre tão aparentes. Neste sentido, fez-se necessário que nos debruçássemos sobre a relação de aproximação e afastamento existente entre o poder público e os movimentos sociais, nos diferentes momentos do período da pesquisa. No percurso de pesquisa foi possível vasculhar um universo histórico que nos permitiu vislumbrar a existência de diversas experiências históricas, individuais e coletivas, que se formaram a partir dos choques e embricamentos provenientes da relação entre os movimentos sociais do campo e as instituições públicas.

Esse estudo tem a perspectiva de apontar os sujeitos históricos que contribuíram para a construção do projeto educacional para as escolas do campo da região de Araraquara, visto que eles surgiram na região de Araraquara durante a década de 1980, justamente no momento em que os autos oficiais[3] indicavam explicitamente o interesse

[3] Autos oficiais aqui são entendidos como os diversos decretos estaduais outorgados durante a década de 1980 que ocasionaram o fechamento das escolas rurais no estado. Mais adiante, ao tratar da Política de fechamento das escolas rurais no estado de São Paulo, o tema será abordado de maneira mais detalhada.

no fim das escolas isoladas rurais. Acreditamos que os novos sujeitos acrescentados à história das escolas rurais a partir da década de 1980 nessa região contribuíram para a criação de uma nova concepção de escola rural, onde o peso dos movimentos sociais se fez presente, participando da modelagem do próprio sistema de educação nas escolas dos assentamentos. Assim, eles são entendidos aqui como produtores de uma experiência histórica, como construtores de uma categoria sociológica, a classe dos agricultores assentados da reforma agrária em processo de luta por educação em suas áreas rurais.

A contribuição de Edward P. Thompson para a pesquisa em educação parece-nos essencial no sentido de apreender um "modo de fazer história" e também um modo de "entender a história". Faria Filho (2005), coloca-nos uma questão fundamental na justificativa do porquê de se usar este historiador inglês para a realização de pesquisas no campo da educação. Segundo ele, a dimensão política é fundamental da obra de Thompson e se desdobra numa exigência ética de comprometimento do historiador com o seu tempo, além de uma sensibilidade para com os problemas dos esquecidos pela história. Thompson nos oferece um aprendizado, como candidatos a historiadores, no sentido de tentar buscar na luta, no conflito, nas negociações o *locus* fundamental de nosso trabalho de pesquisador na história. Aliás, toda sua produção, não prescinde jamais do conflito e da relação com o outro, seja este representado por uma classe ou por indivíduos tomados isoladamente.

O conceito formulado pelo autor sobre experiência histórica e cultural catalisa a ação social dos indivíduos, trazendo à tona as diferentes experiências dos sujeitos no espaço e no tempo concreto, permitindo-nos a partir delas elaborar uma explicação racional das mudanças históricas. Sendo assim, possibilita a visualização das diferentes experiências históricas dos sujeitos envolvidos na construção da história das escolas do campo da região de Araraquara como fontes que nos permitem construir um trabalho historiográfico que dê conta de dar voz aos protagonistas dessa história.

> Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como da consciência. Ressalto que é um fenômeno *histórico*. Não vejo a classe como uma "estrutura" nem mesmo como uma "categoria", mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas. (THOMPSON, 1987, p. 9)

O pretendido foi desenvolver esta pesquisa como um exercício intelectual acadêmico de incursão no tempo e no espaço em busca de informações em História, em

nosso caso específico, em História da educação, tivemos obrigatoriamente, a partir da perspectiva desse autor, ou seja, a partir do materialismo histórico, que interpretar nossas fontes documentais e orais à luz da busca do reconhecimento do humano e das relações estabelecidas no espaço e no tempo. Thompson nos permitiu entender os fatos sociais como fatos históricos, e nesta perspectiva pudemos descartar uma visão da teoria como "verdade" assim como nos aventuramos em tentar abraçar o desafio do conhecimento como *percurso*, sempre provisório e aproximado, salpicado de silêncios e impurezas. É perceptível a recusa do autor em tratar a totalidade conceitual presente no materialismo histórico como uma verdade teórica acabada ou como um modelo fictício. Para ele:

> O materialismo histórico distingue-se de outros sistemas interpretativos pela sua obstinação teimosa (teimosia que foi por vezes doutrinária) em elaborar essas categorias, e em articulá-las numa totalidade conceptual. Essa totalidade não é uma "verdade" teórica acabada (ou Teoria); mas também não é um "modelo" fictício, é um *conhecimento* em desenvolvimento, muito embora provisório e aproximado, com muitos silêncios e impurezas. (THOMPSON, 1981, p. 61)

Para Thompson o desenvolvimento desse conhecimento se dá tanto na teoria quanto na prática, ele surge de um diálogo e seu discurso de demonstração é conduzido nos termos da lógica histórica.

A lógica histórica que mobilizou a presente pesquisa trouxe implícitas as motivações de seu pesquisador, tanto a necessidade da resistência em permanecer no ambiente rural e nele desenvolver uma agricultura de subsistência, mesmo estando cercado por latifúndios de todos os lados, quanto a necessidade de haver um sistema educacional para essas populações rurais que considere suas especificidades e aspirações. Sem deixar de mencionar a motivação da docência do pesquisador, realizada na própria comunidade rural que reside, daí a necessidade de apresentar os verdadeiros sujeitos deste processo historiográfico. Assim, a possibilidade conceitual de Thompson, mais do que favorecer o estabelecimento de uma relação entre a teoria e as fontes, favorece a criação de uma aura criativa na operacionalização efetiva da lógica histórica:

> As operações efetivas dessa lógica não são visíveis, passo a passo, em cada página do trabalho de um historiador. Se o fossem, os livros de história esgotariam qualquer paciência. Mas essa lógica deveria estar implícita em cada confronto empírico, e explícita na maneira como o pesquisador se posiciona ante as evidências e nas perguntas propostas. Não pretendo que a lógica histórica seja sempre tão rigorosa ou tão autoconsciente como deveria ser; nem que nossa prática corresponda

> muitas vezes àquilo que professamos. Afirmo apenas que existe essa lógica. (THOMPSON, 1981, p. 62)

As proposições thompsonianas, embora imprescindíveis no processo de construção do conhecimento científico, devem estar em permanente diálogo com a realidade, para que assim, possam ser capazes de ajudar a compreender as mudanças em curso em determinada realidade histórico-social. Isso significa, entender a realidade social dos envolvidos com a construção da proposta das escolas do campo de Araraquara em seu movimento e complexidade, na qual, sob condições determinadas homens e mulheres constituíram-se como sujeitos.

É cabível aqui um melhor entendimento sobre o conceito de experiência. Para Thompson, entender a experiência na vida de homens e mulheres reais é compreender o diálogo existente entre ser social e consciência social. Aqui ele se distancia do determinismo presente nas tendências ortodoxas do marxismo[4]. Para ele, é por meio da categoria de experiência que homens e mulheres definem e redefinem suas práticas e pensamentos:

> A explicação de Althusser também deixa de lado a força propulsora do "mundo real", espontaneamente e sem nenhuma cerimônia, propondo aos filófosos questões até então inarticuladas. A experiência não espera discretamente, fora de seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração convocará a sua presença. A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão pensam de modo diverso sobre as leis. Frente a essas experiências, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença. (THOMPSON, 1981, p. 17)

Então, posicionado em direção a não construir verdades históricas absolutas, o presente trabalho apresentou-se como interessado em dar voz aos sujeitos envolvidos no processo histórico de construção das escolas do campo da região de Araraquara, tentando reconstruir aspectos, fragmentos, indícios, que nos permitiram registrar a história dessas instituições escolares, história que deve ser encarada como uma interpretação possível, como uma experiência. As pessoas envolvidas nesta pesquisa,

[4] Embora não sendo o objetivo deste trabalho, cabe ressaltar o debate existente a partir da segunda metade do século XX entre os intelectuais marxistas ingleses, em torno do embate entre a perspectiva teórica estruturalista de Louis Althusser e a perspectiva de E. P. Thompson e demais historiadores. Há muitas críticas provocativas de Thompson em *As peculiaridades dos ingleses* e em *A miséria da teoria*. Em ambos, Thompson se posiciona contra o dogmatismo, o teoricismo e determinismo presentes, sobretudo, no marxismo althusseriano. FORTES; NEGRO; FONTES (1998).

portanto, foram compreendidas como sujeitos históricos, portadores de experiência humana passível de ser incorporada à narrativa historiográfica. Nesta pesquisa, a partir das memórias dos entrevistados, pudemos dar conta de unir as experiências individuais a um universo coletivo, ou seja, um universo composto de memórias individuais que passam então a confeccionar um ser coletivo.

Este trabalho também está situado dentro de uma perspectiva da história do tempo presente dada a aproximação temporal do recorte de pesquisa. Essa possibilidade historiográfica utiliza o presente, o momento em que o fato histórico ocorreu como fonte de questões para o conhecimento de determinado aspecto do passado. Como aponta Glezer (2007):

> A História é construção de conhecimento sobre uma questão perturbadora do presente, que analisa o passado para explicar, compreender ou interpretar o fenômeno em questão. [...] a História é configurada no momento em que é construída, *sempre no presente*, determinada pelos problemas e condições socioculturais do conhecimento na/da sociedade em que se insere. (GLEZER, 2007, p. 24)

Ainda sobre a possibilidade de se produzir uma historiografia embebida no tempo presente se faz necessário apontar aqui o grau de aproximação do pesquisador com o objeto pesquisado. Como militante das questões ligadas à terra, ao meio rural em que está inserido e ao processo que tenta historicizar, fica aparente a produção de uma investigação histórica mediada pelo próprio discurso do envolvido. Por mais que tente se pautar pela neutralidade e objetividade científica, não está imune ao seu lugar de enunciação. Sobre esse aspecto observemos Dossê (2011):

> Além disso, a história do presente ou a história no presente exige uma reflexão sobre o ato de escrever a História, sobre a equação subjetiva do historiador. [...] Essa escritura do historiador, tendo em vista uma subjetividade publicamente assumida, encontrou muita resistência em um meio pouco habituado a escrever "a descoberto". Mas consideramos que esse desvio é indispensável para a história do presente, ou seja, de conhecer o lugar de enunciação do historiador, a instituição necessária em função da qual ele conduz sua investigação e o momento preciso durante o qual ele escreve sua prática. (DOSSÊ, 2011, p. 7)

Nesse trabalho há, portanto, duas situações que delimitam o lugar de memória do pesquisador: a primeira situação diz respeito à escolha do objeto e a segunda diz respeito à escolha do período de pesquisa, nos dois casos ele encontra-se imerso, tendo vivenciado o próprio processo histórico que tenta sistematizar aqui. O entendimento sobre a arbitrariedade da escolha temporal de pesquisa deve-se ao fato de que foi a

partir do ano de 2001 que foi instituído o Programa das Escolas do Campo de Araraquara, já a outra margem temporal, o ano de 2012, é justificado a partir da interpretação de que o Programa Escola do Campo, enquanto uma política pública, já possa ser analisado, ou seja, o recorte de pesquisa delimitou a outra margem temporal, entendendo-a como o momento em que já se encontravam prontas e articuladas as estruturas escolares formuladas anteriormente ao ano de 2001, data da criação do Programa Escola do Campo em Araraquara, e postas em prática durante uma década até o ano de 2012. Assim, optou-se pela cronologia no sentido de delimitar um período de tempo em que as propostas formuladas, implantadas e efetivadas tomaram forma e sentido no seio das instituições escolares pesquisadas.

O período de 12 anos pode ser observado a partir das diferentes fases pelas quais passaram as escolas rurais sobreviventes no meio rural araraquarense. A intenção não foi prender-se somente à análise de tais fases pelas quais passaram as instituições rurais, fazendo dela um constructo indubitável, todavia foi tentar utilizar tal roteiro de análise na empreitada de pesquisa nos arquivos documentais da Secretaria Municipal de Educação, nos arquivos das instituições de ensino do meio rural pesquisadas e nos arquivos pessoais de diferentes sujeitos da pesquisa, assim como também na organização das nove (09) entrevistas que foram realizadas para esta pesquisa.

Para este trabalho, foi realizada a análise das fontes documentais provenientes de diferentes locais, conforme disposto no Quadro 1.

Quadro 1. Fontes documentais utilizadas na pesquisa

Arquivo proveniente	Fonte	Data
Secretaria Municipal de Educação de Araraquara	- Anais da I Conferência Municipal de Educação “Educação para a cidadania”. - Projeto Escola do Campo - Ciclos de formação do Campo: uma proposta político-pedagógica transformadora. - Anais da III Conferência Municipal de Educação	2001 2001 2002 2009
EMEF do Campo Maria de Lourdes da Silva Prado	- Proposta Pedagógica da pré-escola do campo - Projeto Político Pedagógico - Projeto Político pedagógico - Regimento escolar - Mapa do Assentamento Monte Alegre	2002 2003 2009 2009 Sem data
EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôtto	- Projetos Políticos Pedagógicos - Projetos Políticos Pedagógicos - Projetos Políticos Pedagógicos	2003-2006 2008-2010 2011-2013

	- Fotografias diversas referente ao cotidiano escolar	1990-2018
EMEF do Campo Eugênio Trovatti	- Memorial das Escolas do Campo: registro do trabalho docente, socializações e orientações - Projeto Político Pedagógico	2012 2003
Arquivo Pessoal do Prof. Alexandre L. M. de Freitas	- Cópia das listas de presenças das reuniões dos Grupos de Trabalhos da Escola do campo - Cópias das correspondências recebidas e enviadas entre a SME e os demais participantes da elaboração da proposta de Educação do Campo - recortes de jornais com matérias sobre a Educação do Campo de Araraquara - Cópia da Programação, da Ata Final e das Listas de presença do I Seminário Estadual de Educação do Campo de Araraquara - Cópia do certificado “Selo de Escola Solidária 2003” concedido à EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôtto	2001-2002 2001-2003 2001-2003 2003 2003

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2018)

Além das fontes documentais também houve aqui a opção pela metodologia de obtenção dos dados pela coleta de depoimentos orais. A característica do método está na entrevista realizada a partir de um roteiro estruturado ou semi-estruturado, na gravação, no entrevistado, na confecção do documento escrito (transcrição) e na análise. Para a elaboração deste trabalho foi realizada a coleta de nove depoimentos gravados e transcritos que foram recolhidos a partir de um roteiro pré-estabelecido (APENDICE B), elaborado a partir de critérios definidos pelo pesquisador com anuência da orientadora.

A escolha dos entrevistados deu-se pelo fato de tentar reunir pessoas de diferentes posições sociais que participaram de alguma maneira do processo de construção do Programa Escola do Campo na cidade Araraquara. Assim, foram entrevistadas três agricultoras assentadas da reforma agrária sendo uma do Assentamento Bela Vista, uma do assentamento Monte Alegre e outra do Assentamento Horto de Bueno de Andrada. Também foram entrevistados três profissionais docentes das escolas do campo locais, sendo um de cada escola pesquisada. A seleção do corpo docente para a pesquisa aconteceu em função do tempo de permanência que esses profissionais lecionavam nas referidas instituições de ensino, sendo preferidos aqueles que por mais tempo permaneceram lotados nesses locais. Finalmente, a escolha dos

últimos três entrevistados está ligada ao fato de serem pessoas que se envolveram no processo de constituição das Escolas do campo enquanto gestores públicos da Prefeitura Municipal de Araraquara.

Já as questões que compuseram o roteiro de entrevista foram elaboradas na tentativa de captar as premissas e contradições que permitissem sistematizar e organizar a trajetória do processo de construção da política pública envolvendo as Escolas do Campo de Araraquara. Sendo assim, as questões do roteiro permitiram perceber através das respostas o envolvimento dos sujeitos da pesquisa dentro desse processo.

Observou-se um grande movimento de luta por escola para as áreas rurais do município, em que a comunidade assentada, o corpo docente das escolas do campo, assim como a gestão pública municipal, precisaram desempenhar um papel de resistência e luta frente aos entraves que se instauraram no percurso. É preciso, portanto, registrar os limites impostos à pesquisa pela própria metodologia utilizada que, embebida na História do Tempo Presente, impediu a visualização da totalidade deste processo de resistência, nos fornecendo somente elementos parciais, fragmentos de memória, indícios de uma experiência histórica de resistência. Tais indícios, todavia, possibilitaram que compreendêssemos aspectos das estratégias de resistência destes sujeitos, que, por serem contraditórias apresentam avanços e recuos dentro do processo.

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro**, "A Educação para o Meio Rural no Estado de São Paulo"**, busca-se apresentar considerações acerca do processo de expansão das escolas rurais nas décadas finais do século XX, assim como sobre o fechamento das escolas rurais de Araraquara durante a década de 1980.

O segundo capítulo **"Os Assentamentos de Reforma Agrária e a constituição das Escolas do Campo no Município de Araraquara"** é dedicado à caracterização dos assentamentos existentes em Araraquara; à contextualização das lutas por escola para essas populações rurais; ao processo de constituição do Programa Escola do Campo no município, assim como ao percurso deste programa durante a década inicial, a partir de sua criação. Para finalizar o capítulo, busca-se apresentar as contradições impostas ao Programa Escola do Campo de Araraquara devido à introdução do material apostilado do sistema SESI nas unidades escolares do campo.

No terceiro capítulo intitulado **"Escolas do Campo de Araraquara: a construção da experiência percebida"**, através da História Oral, busca-se a partir da memória dos entrevistados, reconstituir aspectos históricos da educação do campo no

município, apresentando as contradições e resistências existentes no processo de criação e manutenção do programa.

Como fecho do trabalho, são tecidas algumas considerações acerca do percurso da pesquisa e dos objetivos alcançados, assim como são apresentadas as expectativas e os desafios políticos das escolas do campo atualmente.

1 – A EDUCAÇÃO PARA O MEIO RURAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

Duas questões a serem consideradas no estudo histórico da educação no meio rural são de ordem conceitual. A primeira questão é referente ao uso dos termos Educação Rural e Educação do Campo. O termo Educação Rural foi empregado no decorrer do século XX para designar ações educativas de diversas naturezas em áreas consideradas não urbanas, enquanto o termo Educação do/no Campo é mais recente e ganhou proeminência na década de 1990 a partir da participação ativa dos movimentos sociais e associações civis do campo[5].

A segunda consideração diz respeito a necessidade de superação da razão dualista que costuma dicotomizar os fenômenos humanos contrapondo-os em pares antagônicos, aqui especificamente o que interessa é a relação rural x urbano. Sobre esta necessidade de superação aponta Whitaker:

> Tal maneira conceitual de organizar o raciocínio pode ajudar a compreender os fenômenos a partir da ciência positivista, mas é obscurecedora do real em sua complexidade/totalidade. (WHITAKER, 2008, p. 283).

A autora chama a atenção para a necessidade de uma compreensão dialética sobre a maneira como se articulam o rural e o urbano na sociedade brasileira:

> Somente o raciocínio dialético permite observar como os objetos reais se interpenetram de forma ora articulada ora integrada, mas sempre compondo com a totalidade. Superar a razão dualista é, portanto, o primeiro passo para compreender como se articulam o rural e o urbano no Brasil hoje. (WHITAKER, 2008, p. 283).

Aqui neste trabalho o termo rural é pensado articulado ao urbano e não separadamente como se houvesse dois mundos distintos numa mesma realidade social. O rural e o urbano devem ser entendidos como unificados que estão hoje pelo capital, através principalmente do avanço do complexo agroindustrial sobre as áreas onde anteriormente existiam as pequenas propriedades rurais com sua diversificação de produção animal e vegetal.

O debate sobre educação rural já estava presente na sociedade brasileira desde o século XIX. Como mostra Silva (2016), várias propostas educacionais foram

[5] Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Confederação Nacional do Trabalhador e Trabalhadora na Agricultura (CONTAG), Pastoral da Terra da Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB), União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), Associação das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), entre outros, são os movimentos que têm enfaticamente reivindicado políticas específicas para a Educação do Campo. (SILVA; MORAIS e BOF, 2006, p. 76).

apresentadas e discutidas pelas classes produtoras no Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas Gerais, realizado em 1903[6], debate que se estendeu por todo o século XX.

A partir de 1920 começaram a ser debatidas propostas específicas para o ensino primário localizado nas zonas rurais. Foi no decorrer da década de 1930 que o tema da educação rural intensificou-se no país com políticas do governo federal para disseminação da educação nas zonas rurais do país. De acordo com Souza (2015) o presidente Getúlio Vargas deu especial atenção a esse tema, considerando a educação rural temática relevante para a modernização do Brasil e fixação dos trabalhadores no campo. Prossegue ainda que, durante o Estado Novo, foram implementadas algumas políticas nacionais para o desenvolvimento do ensino primário rural[7], tendo a atuação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) de maneira intensa em prol da difusão do ensino primário rural durante o final da década de 1940 e durante a década de 1950. Inclusive no ano de 1952 foi lançada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) que durou até 1963[8].

É possível perceber que essas políticas nacionais foram imprescindíveis para o processo de oferecer o acesso à educação escolar para as populações das áreas rurais, fatores que justificam seu crescimento exponencial durante as décadas que se seguiram. Evidentemente a expansão não assegurou a qualidade da educação oferecida a essa população e nem conseguiu esconder a precariedade histórica do sistema de educação rural no país, além de cometer equívocos em relação ao ensino rural.

O Estado de São Paulo adentrou o século XX como o centro dinâmico da economia brasileira (COSTA, 1983). Além do poder político e econômico, os governantes do estado de São Paulo investiram – após o advento da República – na instauração de um sistema de ensino modelar para os demais estados da federação, assim, o estado era reconhecido como possuidor dos métodos e organização de ensino dos mais aperfeiçoados (FIORI, 1991; MOREIRA, 1954; TEIVE, 2008). Após a instituição da República, os governantes do estado de São Paulo, representantes do setor oligárquico investiram na organização de um sistema de ensino que fosse modelo aos demais estados da federação. Foi assim, segundo Carvalho (2000):

---

[6] Sobre a educação rural na Primeira República vale destacar os trabalhos de Mendonça (1997, 2006, 2007) e Ávila (2013)

[7] Em 1942 foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário, o que possibilitou o investimento na construção de escolas rurais e formação de professores em várias regiões do país, mediado pela supervisão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

[8] Estudo detalhado sobre a CNER foi realizado por Barreiro (1997)

> "[...] que a escola paulista estrategicamente constituiu-se como signo do progresso que a República instaurava; signo do moderno que funcionava como dispositivo de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia desse Estado na Federação (CARVALHO, 2000, p. 112).

Todavia, pode ser observado por outro lado que na transição do século XIX até a metade do século XX uma parte significativa da população do Estado de São Paulo residia na zona rural, local onde se concentravam os maiores índices de analfabetismo e evasão escolar, conforme aponta Ferraro:

> Na maior parte da história do Brasil, o analfabetismo esteve fortemente associado à sua condição de país agrícola, com a maior parte de sua população residindo no campo. Apesar do forte movimento de urbanização do país desde a primeira metade do século XX, em 1980 o número absoluto de analfabetos entre as pessoas de 15 anos ou mais ainda era mais elevado na população rural (10,0 milhões) do que na urbana (8,7 milhões). Em termos relativos, porém, a taxa de analfabetismo rural (46,3%) era 2,8 vezes superior à taxa urbana (16,8%).(FERRARO, 2012, p. 944)

Até meados do século XX a educação rural (na realidade, a educação da maioria da população brasileira, até então predominantemente rural) esteve fora do quadro de preocupações do Estado. Isto significa que o interesse pela educação rural surgiu, no Brasil, no momento em que o analfabetismo começou a incomodar a cidade, para onde o desenvolvimento industrial e a expansão do comércio e dos serviços em geral passaram a carrear levas crescentes de migrantes rurais, em grande parte analfabetos.

Pode-se afirmar que o interesse pela educação rural por parte do Estado é produto dos movimentos de industrialização e urbanização do país; ou então, que passou a ser importante alfabetizar e escolarizar o campo, porque a cidade assim o exigiu. Percebe-se neste ponto a tentativa de enxergar a educação no meio rural como um aspecto secundário, com relação à discussão dos problemas educacionais em geral e em áreas urbanas em particular, numa posição de subordinação que é a do próprio meio rural diante do urbano. Como já mencionado anteriormente é uma característica típica do modo dualista e simples de pensar a sociedade, dividida antagonicamente entre o rural e o urbano.

No tocante ao Estado de São Paulo, Demartini (1988) apresentou resultados de um estudo realizado no qual questionava as posições teóricas de estudiosos do meio rural e da educação a partir da década de 1960, que consideravam a população rural como indiferente à instrução escolar, dada a inutilidade desta instrução para a sua vida diária. Os resultados da sua pesquisa permitiram constatar um interesse generalizado

pela escolarização entre a população rural do estado anteriormente ao processo de industrialização. Segundo a autora:

> Contrariamente ao que se supunha, uma valorização constante da educação escolar (e mesmo extra-escolar) foi constatada entre os habitantes de sítios e fazendas, em períodos anteriores à industrialização. Além da valorização, havia procura efetiva de escolarização. Isto é, não se tratava apenas de mera valorização; esta se concretizava em comportamentos efetivos, numa procura educacional que, muitas vezes, providenciava suas próprias soluções para uma oferta educacional sempre deficitária. (DEMARTINI, 1988, p. 28)

Nesta perspectiva, a hipótese aventada é a de que o interesse pela instrução tendeu a se expandir, ao mesmo tempo, no meio rural e nas camadas urbanas:

> [...] a razão estaria no fato de que os sitiantes, trabalhadores rurais, etc. nunca viveram isolados uns dos outros (FUKUI, 1972; DIAS, 1978), e desta forma, estavam sob a influência dos mesmos valores que agiam para os demais setores da sociedade global. (DEMARTINI, 1988, p. 28)

Sobre esse fato é possível pensar nas contradições sociológicas que acompanharam a modernização subdesenvolvida do Estado de São Paulo durante o século XX:

> Com a urbanização acelerada do país no pós-guerra (que a partir dos anos 60 inverteu rapidamente a relação percentual entre população rural e urbana), a escola pública foi se tornando gradativamente a escola dos pobres, à medida que as classes privilegiadas transferiam seus filhos para o sistema particular de ensino. Com isso ela foi sendo abandonada por sucessivos governos insensíveis às necessidades de escolarização, decorrentes da própria modernização da economia. No que se refere à escola rural, que continuou relegada ao último plano, o problema tornou-se tanto mais grave quanto mais o campo se modernizou no Estado mais modernizado do país. E como essa modernização se dá envolta em graves contradições, a política educacional no Estado de São Paulo não conseguiu criar ainda um modelo de escola rural que se ajuste às necessidades do sistema econômico e seja capaz de dar conta das realidades várias enfrentadas pelo homem rural em cada situação específica por ele vivenciada dentro da heterogeneidade que marca o campo brasileiro, varrido pela modernização. (WHITAKER, 1995, p. 60)

Segundo Whitaker, a educação escolar rural no Estado de São Paulo durante o século XX foi tratada com abandono ou com discursos de pura retórica por parte dos governantes. Ao traçar um panorama secular, ela sugere que o dividamos em quatro períodos. O primeiro que abrange as três primeiras décadas do século, foi o momento que segundo ela, a ideologia da dominação afirmava que os homens rurais não

valorizavam a educação escolar, discurso que deixava os governantes muito a vontade para dar péssimas (e pouquíssimas) escolas às populações rurais, pagando menor salário aos professores que corajosamente enfrentavam descaminhos e desconfortos. O segundo momento abrange as décadas de 1930 e 1940 em que havia uma preocupação dos governos com as questões de nacionalidade. Para Whitaker, foi o momento de integração dos filhos de imigrantes e caboclos à sociedade que se queria industrializada e articulada aos países líderes do processo. É importante frisar que, houve neste período um grande debate teórico que produziu reflexos na legislação em torno do ruralismo pedagógico[9]. Num terceiro período que foi de 1960 até meados dos anos 1980, o Estado de São Paulo conseguiu realmente expandir a escola rural às regiões mais remotas do seu território, o que pôde ser considerado um avanço considerável quando comparado a outras regiões mais pobres do país.

> Eram escolas isoladas ou de emergência, em prédios precários, com pouca infra-estrutura. [...] Assim, uma supervisão burocrática constante, merenda escolar fornecida pelas prefeituras ou até mesmo pelo complexo agroindustrial interessado na reprodução da mão de obra, transporte deficiente em alguns municípios, eficiente em outros, e o que é o mais importante – professoras todas diplomadas em curso oficial de formação de magistério caracterizaram o momento (WHITAKER, 1995, p. 66)

Para a pesquisadora, o quarto momento se inicia com o processo de reforma da escola pública localizada na zona rural a partir da política de agrupamento das escolas rurais. Uma análise desse período será feita um pouco mais adiante nesse trabalho.

Há neste trabalho a tentativa de traçar um breve panorama da educação rural paulista, no entanto, juntar a análise histórica à análise sociológica, nem sempre é uma tarefa fácil e de percurso linear. Assim, segundo Souza (2012), no estado de São Paulo, durante a Primeira República (1889-1930), o processo de expansão do ensino primário ocorreu lentamente. Mesmo criando escolas de diferentes tipos (escolas preliminares, intermediárias e provisórias, cursos noturnos, escolas isoladas, grupos escolares, escolas ambulantes, escolas modelos e escolas reunidas), essas instituições não acompanharam o elevado número de crianças em idade escolar. Dentre os modelos citados, as escolas singulares (escolas isoladas) e as escolas graduadas (grupos escolares e as escolas

[9] No Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, um contingente de intelectuais e educadores se intitulou ruralista, dando origem ao termo ruralismo pedagógico. Esse grupo colocava em destaque os problemas que envolviam a educação rural no Brasil, estabelecendo relações com o contexto sócio-político-conômico do país (ARROYO, 1982; LEITE, 1999; LIMA, 2004;SILVEIRA, 2008). Entre os principais representantes desse grupo estavam Alberto Torres, Carneiro Leão, Sud Mennucci e Noemia Cruz. Moraes (2014, p. 40).

reunidas) prevaleceram como os principais tipos de escolas primárias. Entretanto o modelo de escola primária que mais se destacou no estado de São Paulo foi o grupo escolar, localizados nas zonas urbanas. Na zona rural, entre as décadas de 1930 e 1970, predominaram as escolas isoladas, consideradas precárias e incipientes, mas necessárias para a escolarização da criança rural.

No processo de expansão do ensino primário rural paulista ocorrido entre as décadas de 1940 e 1960, coexistiram dois modelos de ensino: o ensino comum (mesmo programa das escolas primárias urbanas) e o ensino típico rural (com programa de ensino e proposta pedagógica para o campo) conforme aponta Moraes (2014):

> Portanto, entre as décadas de 1930 e 1960, período em que ocorreu crescimento do número de escolas primárias rurais no estado de São Paulo, conviveram, nesse estado, dois tipos de propostas pedagógicas para a educação rural – o ensino comum, ministrado nas escolas isoladas, e o ensino típico rural, ministrado nas Granjas Escolares, nos Grupos Escolares Rurais e nas denominadas Escolas Típicas Rurais. (MORAES, 2014, p.15).

As escolas típicas rurais segundo Moraes (2014):

> [...] representavam propostas pedagógicas próprias para a população rural. Nessas escolas deveriam existir, necessariamente, o edifício escolar e uma área cultivável para as atividades agrícolas. Os modelos de escolas do ensino típico rural tinham como objetivo fixar o homem à terra, cultivar hábitos de higiene e preparar para o trabalho. (MORAES, 2014, p.69).

Em seu estudo, a pesquisadora identificou 253 escolas de ensino rural no estado de São Paulo, sendo cinco granjas escolares, 82 grupos escolares rurais e 166 escolas típicas rurais.

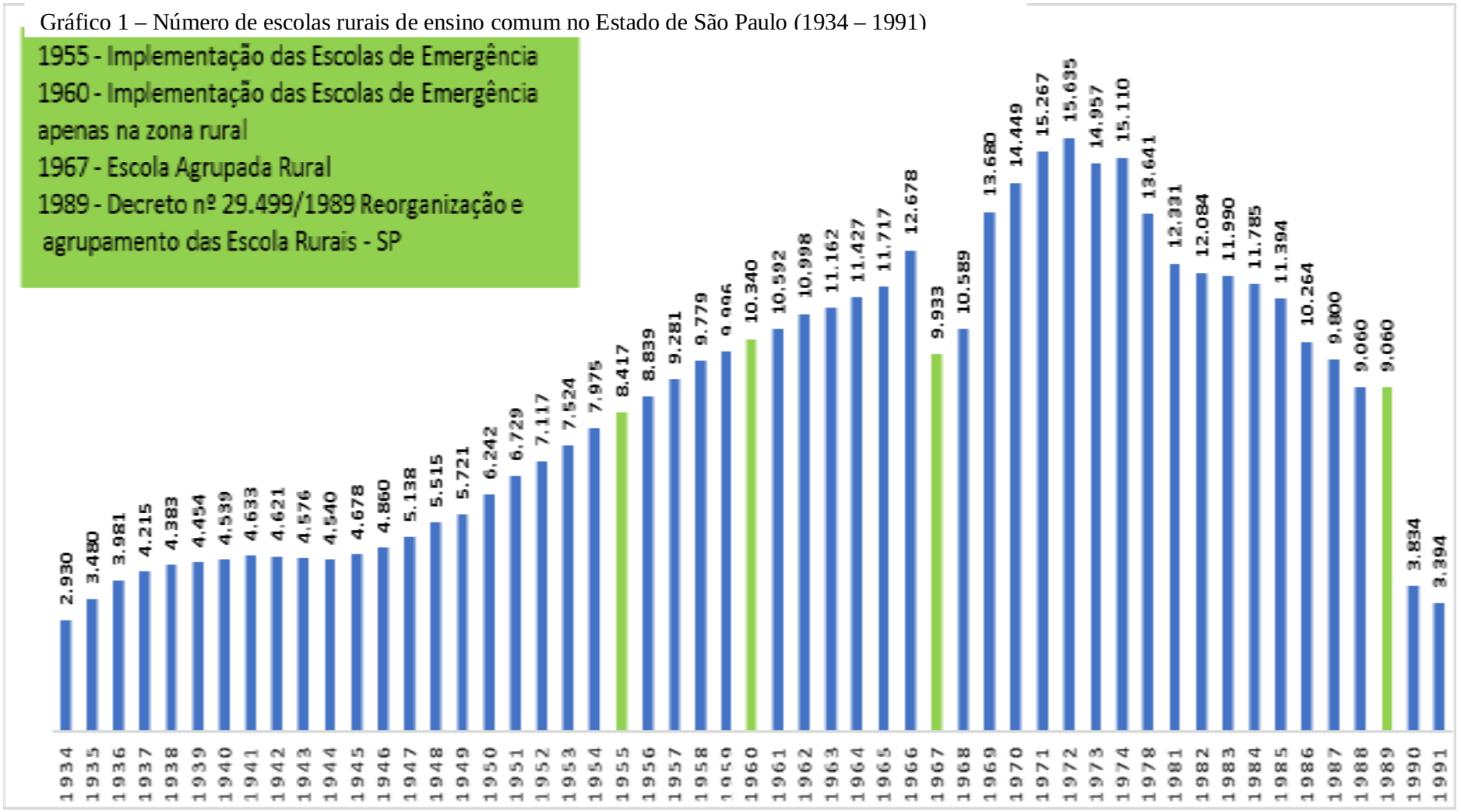
Na expansão do ensino primário na primeira metade do século XX o governo do estado de São Paulo priorizou as áreas urbanas em detrimento das áreas rurais. No meio urbano prevaleceram os grupos escolares, considerados escolas primárias de melhor qualidade[10]. Segundo Leite (2018), no meio rural, o ritmo de atendimento da população escolar foi menor e prevaleceram as escolas isoladas, principais responsáveis pela

[10] Quando instalados no estado de São Paulo no final do século XIX, os grupos escolares se opuseram ao modelo da escola monárquica, comumente encontrada durante o século XIX que era a escola de primeiras letras. Os grupos escolares eram o que existia de mais moderno em termos educacionais até a metade do século XX. Estes "templos educacionais" consagraram a imagem de um sistema orgânico e racional e se legitimaram, inclusive, pelo conjunto de dispositivos materiais e simbólicos postos em visibilidade, como por exemplo, a construção de prédios próprios para a escola compreendendo uma arquitetura imponente, mobiliário e materiais modernos e importados, sistema de inspeção técnica e realização de festas e comemorações cívicas que davam publicidade à ação escolar no meio social. Para aprofundamento sobre o tema ver Souza (1998).

disseminação do ensino primário entre a população rural do estado. Diferente das escolas do ensino típico rural, elas não exigiam a construção de prédios escolares caros. Muito pelo contrário, a grande maioria delas era implementada em prédios adaptados ou era construída de maneira simples. Condições essas que podem ser apontadas como um fator facilitador para a criação de escolas isoladas na zona rural e em localidades distantes dos perímetros considerados urbanos.

O estudo recente de Leite (2018) apresentou o número de escolas rurais de ensino comum existentes no estado de São Paulo no período de 1934 a 1991 (Gráfico 1):

Gráfico 1 – Número de escolas rurais de ensino comum no Estado de São Paulo (1934 – 1991)



FONTE: Anuário estatístico do Brasil (1961; 1966; 1967; 1969; 1971; 1972; 1973; 1976) Anuário estatístico do Estado de São Paulo (1964; 1979; 1983; 1986; 1987; 1988; 1989; 1991; 1992 apud Leite (2018)

1.1 A expansão das escolas rurais nas décadas finais do século XX

No gráfico 1 é possível acompanhar o processo de expansão e fechamento das escolas rurais de ensino comum no Estado de São Paulo no período de 1934 a 1991.

A avaliação da política educacional paulista do período de 1967 a 1990 realizada por Rus Perez (2000) nos forneceu elementos que colaboraram para a interpretação dos dados aqui apresentados. Segundo o autor, inegavelmente ocorreu no Estado de São Paulo um grande esforço para que se ampliasse a oferta de matrículas do ensino em geral, ou seja, em todos os níveis de ensino, para a população no período 1960/1990:

> São Paulo tinha 8.287.471 estudantes no ano de 1990, em todos os níveis de ensino regular, correspondendo a 27% de sua população total; em 1960 tinha 1.754.943 estudantes ou 14% da população. (RUS PEREZ, 2000, p. 27)

Observamos que os dados apresentados referentes a todos os níveis de ensino estão refletidos no processo de expansão das escolas rurais de ensino comum. Aqui é preciso evitar generalizações, assim, devemos comparar os dados partir das mudanças sociais políticas e econômicas que se deram, assim como das diferentes demandas que as populações foram impondo ao poder público durante o período. Para esse autor os trinta (30) anos da política educacional no Estado de São Paulo por ele analisados apresentaram três (03) momentos distintos de ampliação da oferta das matrículas: intensa expansão (1960 a 1975); desaceleração do ritmo de crescimento (1975 a 1985) e retomada de crescimento (a partir de 1985).

O período de intensa expansão ocorreu, segundo o mesmo autor, num momento de explosão demográfica que vai de 1940 até o início da década de 1970. Para ele esse período ficou caracterizado pela intensidade e rapidez da queda da mortalidade, manutenção de níveis elevados de natalidade, fluxos migratórios internacionais ainda expressivos e migração interna crescente.

> O número de imigrantes estrangeiros que entraram no Estado de São Paulo foi de 488 mil no período 1935/1959 (São Paulo, 1962: 24). No mesmo período o número de imigrantes nacionais recebidos foi de 1.970.966, sendo 73% do Nordeste, a maioria analfabeta. Entre 1960-70, o Estado de São Paulo recebeu 996 mil migrantes, contudo, nos anos 70 cerca de 2,75 milhões de migrantes dirigiram-se para São Paulo. (RUS PEREZ, 2000, p. 29)

Para entender melhor o Estado de São Paulo no momento em que houve a expansão populacional e consequentemente do número de matrículas na rede estadual

de educação é necessário que nos atenhamos à questão da movimentação dos grupos humanos pelo território nacional, especificamente o êxodo ocorrido a partir dos demais estados da federação.

> Os migrantes que se dirigiram para o Estado correspondiam a 5,6% da população no fim da década de 1960; esse percentual passou para 11% na década de 70. (CANO; PACHECO, 1990, p. 16)

Percebemos, portanto, que no estado de São Paulo o processo de expansão matrícula/população aparece intimamente vinculado ao fenômeno da urbanização, que foi rápido e intenso. O desenvolvimento urbano intenso e extenso por um largo espaço geográfico tem sua origem na maneira de evolução da economia cafeeira capitalista e da industrialização. Nesse contexto, o mundo rural paulista sofreu inúmeras transformações decorrentes do seu processo de desenvolvimento capitalista.

> Neste espaço também se consolidou a mais moderna agricultura do país, substituindo os cultivos e iniciando a tecnificação, aumentando o êxodo rural e diminuindo a participação da população rural no total estadual (CANO; PACHECO, 1990, p. 3)

Durante o período de expansão populacional e educacional a economia paulista passou por diversas transformações. A partir da segunda metade da década de 1960 realizou-se o ciclo da industrialização pesada, acompanhado de crise econômica e de desemprego industrial. De 1968 a 1975 houve o período do milagre econômico, do desenvolvimento e modernização do interior. Para Ruz Perez:

> [...] esse crescimento apoiou-se em bases criadas nos anos anteriores e no movimento ascendente da economia internacional. (RUS PEREZ, 2000, p. 30)

Durante este período de ampla expansão das matrículas no estado ocorreram profundas transformações no cenário político nacional com o advento da passagem do regime democrático para um regime militar em 1964, assim, os governadores nomeados foram Abreu Sodré (1967-71) e Laudo Natel (1971-75).

O período que segue é o de desaceleração do ritmo de crescimento de matrículas (1975 – 1985). Segundo Ruz Perez (2000) a desaceleração do ritmo de crescimento de matrículas ocorreu concomitantemente ao início da transição demográfica[11]. A década de 1980 foi um período caracterizado pela acentuada urbanização do estado onde 80% dos paulistas passaram a viver nas cidades. Momento também em que o interior paulista

[11] Para o autor a transição demográfica se caracterizou pela queda efetiva de fecundidade e intensificação de declínio da mortalidade.

consolidou a industrialização do campo, a tecnificação da produção e os nexos intersetoriais que reforçaram o crescimento urbano:

> [...] transportes, armazenamento, comércio, crédito, e, sobretudo, o desenvolvimento dos segmentos industriais articulados diretamente ao mundo rural (...) as alterações correlatas sobre o emprego no campo repercutem diretamente nas cidades, com a urbanização da mão-de-obra rural. (CANO; PACHECO, 1990, p. 71)

A infraestrutura econômica mantida pelo estado (transporte, construção de estradas e vicinais, energia, comunicações, serviços de apoio à produção) esteve articulada ao processo de escolarização da população paulista. Ou seja, a expansão da rede escolar ocorreu de forma generalizada por todas as regiões, atingindo níveis semelhantes de escolarização entre elas. Segundo Rus Perez:

> Foram criadas as condições de reter a população migrante, que, além de novas possibilidades ocupacionais, geradas pelo desenvolvimento ou pelas rendas derivadas a partir do crescimento dos segmentos médios, encontrou também uma rede de serviços básicos (educação e saúde). (RUS PEREZ, 2000, p 33)

No entanto, para o autor, em decorrência do processo de perifização intenso, o padrão de construção escolar, mantido pelo poder púbico, não conseguiu atender satisfatoriamente à demanda. Encontraram-se dificuldades de harmonizar a movimentação da população pelas periferias dos grandes centros urbanos com o planejamento de ampliação de escolas.

A desaceleração do crescimento industrial paulista iniciada na segunda metade da década de 1970 e aprofundada no início da década seguinte, a recessão, o elevado nível de desemprego e a crise social dão conta de traçar o panorama sócio-econômico do período. Quanto ao plano político, a partir de 1975 de um lado observou-se o recesso temporário do Congresso Nacional, a suspensão das eleições diretas para governador, e por outro lado, o início da distensão, que consistiu na abertura gradual do regime, na reformulação partidária, que possibilitou as eleições livres para governadores em 1982 e na escolha indireta do presidente civil em 1984. Importante ressaltar que na eleição direta para o governo do Estado de São Paulo foi eleito Franco Montoro do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), partido de oposição ao governo federal naquele momento.

O período de retomada do crescimento das matrículas (1985-1990) desenrolou-se num cenário de intensificação do processo de urbanização e de redemocratização. Segundo Rus Perez (2000) em 1991, 89% da população paulista vivia em cidades sendo

perceptível o decréscimo da população rural do estado que em 1980 era de 2,8 milhões e caiu para 2,2 milhões em 1991, isso dá conta de demonstrar o processo de esvaziamento do mundo rural paulista provocado principalmente pelo modelo de desenvolvimento industrial e urbanocêntrico implementado. Sobre o processo de redemocratização iniciado a partir de 1985 houve a ampliação da transição democrática, sendo eleito em 1986 para governador Orestes Quércia, ocorrendo dessa forma uma continuidade do governo peemedebista no estado de São Paulo.

No plano nacional em 1988 foi aprovada a nova Constituição Federal e em 1989 realizaram-se eleições diretas para presidente da República, após 25 anos do golpe civil militar.

Ao analisar a política educacional do governo do Estado de São Paulo no último quarto do século XX , foi possível constatar que o sistema educacional paulista cresceu independente do regime político e que a única variável que se manteve constante foi a urbanização, caracterizada pela incorporação de grandes contingentes populacionais que deixaram a zona rural, tanto do estado de São Paulo quanto de outros estados da federação.

> De fato, as cidades passaram a concentrar a maioria da população; se 47% da população ainda se encontrava, em 1960, na zona rural, 30 anos depois nela restam apenas 11%. (RUS PEREZ, 2000, p. 36)

Percebemos pois, que o governo estadual desempenhou um papel relevante na sustentação de sua “modernidade” educacional. Um ponto que vale a pena ressaltar para contribuir com a discussão ora proposta, é o fato de ao contrastarmos as informações presentes no gráfico 1 com os dados apresentados por Rus Perez (2000) observamos que as escolas rurais paulistas não acompanharam o processo de retomada de seu crescimento na segunda metade da década de 1980. Pelo contrário, o que pode ser observado foi o seu declínio abissal. De acordo com os dados apresentados por Leite (2018) em 1985 havia 11.394 escolas rurais de ensino comum e em 1990 esse número caiu para 3.894 unidades. Se após a redemocratização do país a Constituição Federal garantia legalmente o acesso de todos à educação escolar, o que nos pareceu foi que a preocupação do governo paulista não foi garantir este acesso à educação nas áreas rurais. Ou seja, se na década de 1980 apresentou-se um aumento no número de alunos matriculados, não foi no meio rural que tais matrículas se deram, visto o seu perceptível declínio no período.

Se a partir da metade do século XX, a ênfase econômica do país estava voltada para a indústria, culminando em uma valorização do espaço urbano, não é impossível apontar que a ideologia do progresso se impusesse sobre a vocação agrícola e o mundo rural:

> O progresso e o desenvolvimento, principais expressões da narrativa evolucionista, exigiam o fim do campo e do camponês – já que ambos eram sinônimos de passado e atraso. (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 76).

É interessante observar, como já fora mencionado aqui anteriormente, que o estado de São Paulo se apresentava como a locomotiva do crescimento industrial do país, e que a ascendência industrial auxiliou no processo de migração das populações do espaço rural para o espaço urbano. Sem que pese o motivo pelo qual se mantinham escolas em áreas rurais, ao mesmo tempo em que a educação rural se tornou objeto de interesse do Estado de São Paulo e de outras regiões do país, as escolas situadas na zona rural nesse Estado iniciaram o processo de fechamento.

Foi possível perceber que um fator que interferiu na expansão das escolas primárias na zona rural e auxiliou no fechamento de várias delas foi o programa de transporte escolar de crianças rurais para escolas situadas na zona urbana. A esse respeito afirma Vasconcellos:

> O programa de transporte de escolares tem um caráter mais emergencial, derivado do fato de que, por meio do transporte, se procura levar as crianças até as escolas disponíveis, normalmente localizadas na zona urbana. Esse direcionamento reforça o ensino urbano em detrimento do rural, tendo, portanto, implicações culturais, sociais, políticas importantes, que precisam ser avaliadas. Esse modelo é o que tem sido seguido, por exemplo, na maioria das cidades do estado de São Paulo. (VASCONCELLOS,1991, p.95).

Para esse autor, o auxílio transporte no Estado de São Paulo foi regulamentado por uma série de leis e decretos complementares. O serviço teve início com a Lei n. 1.165, de 11 de novembro de 1976, que criou o Fundo de Desenvolvimento da Educação em São Paulo (FUNDESP). Esse órgão era responsável pelos prédios escolares, merenda, material escolar e transporte de alunos. O governo estadual, por meio do FUNDESP, fornecia auxílio financeiro às prefeituras para que providenciassem o transporte para os alunos de 1º grau que residiam em locais onde não havia escola acessível. O papel do transporte escolar no Estado de São Paulo era transportar crianças da zona rural para as cidades, a fim de concluírem o ensino de 1º grau.

As escolas rurais ofertavam apenas as primeiras séries do ensino de 1º grau (1ª a 4ª série) e as escolas urbanas ofereciam o ensino de 1º grau completo (1ª a 8ª série). Porém, em alguns casos, como constatou Vasconcellos (1985), o transporte escolar também transportava crianças da zona rural com idade para cursar as séries iniciais do ensino de 1º grau. Esse envio antecipado de alunos rurais para as cidades acelerou o processo de esvaziamento da escola rural.

O decreto n. 29.499, de 5 de janeiro de 1989, implementou a reestruturação e agrupamento[12] das escolas na zona rural no Estado de São Paulo. Com ele iniciou-se um novo processo para a escolarização rural, que vigora até os dias atuais. Esse processo fechou as escolas unidocentes e estimulou a criação das escolas agrupadas. Tal decreto reestruturou as escolas rurais da seguinte forma:

> **Artigo 1º -** As escolas localizadas na zona rural serão reestruturadas de acordo com as disposições deste decreto.
>
> **Artigo 2º -** A escola localizada na zona rural que conte com apenas uma classe passa a denominar-se Escola Estadual de Primeiro Grau Rural de Emergência EEPG (E).
>
> **Artigo 3º -** Observadas as características e necessidades locais, poderá ocorrer o agrupamento das unidades escolares mencionadas no artigo anterior, em conjunto de 2 (duas) a 7 (sete) classes com a denominação de Escola Estadual de Primeiro Grau Rural EEPG(R).
>
> **Parágrafo único –** As atuais Escolas Estaduais de Primeiro Grau Agrupadas da Zona Rural passam a denominarem-se Escolas Estaduais de Primeiro Grau Rural EEPG(R). (SÃO PAULO, 1989, p.1).

Se fez perceptível o impacto que esse decreto causou no processo de educação escolar das populações residentes nas áreas rurais do estado de São Paulo. O processo educacional *in locu* dos povos do meio rural foi praticamente extinto; o que restou dele foi direcionado para o interior das escolas agrupadas, conforme sinaliza Leite (2018):

> Com a implementação da reorganização e agrupamento das escolas rurais no estado de São Paulo, as escolas isoladas são oficialmente extintas, permanecendo apenas as escolas de emergência e as escolas agrupadas, também denominadas de escolas nucleadas ou escolas polo. As escolas de emergência foram fechadas gradativamente e transformadas em escolas núcleo. (LEITE, 2018, p. 43)

[12] Ao consultar fontes que informam sobre o assunto é possível se separar com o uso de múltiplos termos para designar o mesmo processo de reorganização das escolas rurais. Autores utilizam termos como "agrupamento" Vasconcellos (1993), "nucleação" Silva (2007) e Ramos (1991) e "nuclearização" Barreiro (2007). Nesse sentido pode-se considerá-los termos sinônimos.

A tabela 1 mostra que, até o ano de 1988, anterior à implementação do decreto 24.499/89, o número de escolas isoladas era de 5.665 unidades. Após sua implementação, o número passa a ser zero e ocorre um crescimento das escolas de emergência e, principalmente, das escolas agrupadas que ultrapassou mil unidades escolares.

Tabela 1: Oferta de ensino na zona rural do Estado de São Paulo

Tipo de escola	Antes de 1988	%	Depois de 1990	%
Isolada	5.665	56,4	0	0
Emergência	3.170	31,6	3.340	59,9
Agrupada	214	2,1	1.526	27,4
UEAC[13]	818	8,1	344	6,1
Outras[14]	176	1,8	368	6,6
Total	10.043	100,0	5.578	100,0

Fonte: Vasconcellos, 1993, p.67

Até o final da década de 1980 predominavam no campo paulista as escolas isoladas (multisseriadas e unidocentes). Segundo a argumentação de Vasconcelos (1993) a favor da reforma imposta pelo decreto 29.499/89, ela significou um esforço na melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos das escolas rurais:

> As escolas unidocentes são consideradas inferiores em razão da necessidade de o professor trabalhar com várias séries simultaneamente, de não ter treinamento específico para essa tarefa e de viver um isolamento prejudicial ao seu trabalho, além da dificuldade de transporte até a escola (no caso de não morar no local) e de manter uma supervisão eficiente do processo educacional. Essas escolas, portanto, tendem a ser eliminadas no processo de agrupamento. (VASCONCELOS, 1993, p. 71)

Ao defender a implantação da proposta de agrupamento das escolas rurais Vasconcelos aponta que ela proporcionaria uma economia de escala:

> A economia de escala constitui um dos principais argumentos a favor dos agrupamentos e estaria baseada na redução do custo médio por aluno. [...] No caso específico de São Paulo pode-se afirmar que a constituição de agrupamentos de porte médio apresenta grande potencial, e tende a refletir uma relação positiva entre benefícios e custos, desde que se dimensione adequadamente o núcleo e o seu transporte, e desde que se considerem os benefícios advindos do fim da multisseriação e da melhoria das condições de ensino e aprendizagem. (VASCONCELOS, 1993, p. 72)

[13] Unidade Escolar de Ação Comunitária
[14] Escolas completas de 1º e 2º graus.

Para Vasconcelos na defesa do processo de agrupamento das escolas rurais haveria ainda de se considerar a eficiência e a equidade na oferta de ensino na medida em que:

> Um agrupamento que se faça com o mínimo de obras civis e que tenha uma folha de pagamento otimizada – na relação aluno professor – pode ser considerado economicamente eficiente, em relação a um conjunto de pequenas escolas dispersas. [...] A equidade, por sua vez, diz respeito ao acesso real dos alunos à escola, o que está diretamente ligado às distâncias casa-escola [...] um agrupamento assim tenderia a produzir distâncias e tempos de deslocamento casa-escola equivalentes entre todos os alunos. (VASCONCELOS, 1993, p. 72)

Ainda na defesa do processo de agrupamento, Vasconcelos apresenta a necessidade de planejamento físico-funcional e participação comunitária, de estabelecimento de padrões de prazos e de metas.

Ficou evidente, portanto, que para os idealizadores e defensores do processo de nucleação o agrupamento das escolas rurais 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 das escolas rurais, como as múltiplas funções do corpo docente e a precariedade do espaço físico, mas, para isso se baseava na obrigatoriedade e na capacidade dos municípios em fornecer transporte coletivo específico para todas as crianças. Ao avaliar tal reforma Whitaker (1995) aponta algumas contradições:

> Acontece que a política educacional é fruto ideológico de uma visão político-administrativa que ignora a totalidade. Proclamando-se embora preocupados com o desenraizamento de milhões que trocam a pobreza rural pela miséria das periferias urbanas, os artífices da reforma pareciam incapazes de perceber o sistema econômico por detrás dessas migrações. E o que é pior: mesmo em sua área de atuação foram incapazes de perceber a impossibilidade de se criarem mecanismos no nível municipal, no sentido de fornecer o caríssimo transporte escolar exigido pela nova organização espacial da escola rural. Para muitas crianças que não obtiveram transporte, a reforma significou apenas o fechamento de uma escola próxima à sua moradia – precária é verdade, mas cuja falta foi dolorosa porque era a única possível. (WHITAKER, 1995, p. 69)

Segundo Whitaker, em 1991 foi feita uma primeira avaliação[15] do processo de reforma que constatou:

[15] As professoras doutoras Dulce C. A. Whitaker e Maria Helena R. Antuniassi assessoraram uma avaliação e produziram um documento que foi encaminhado à FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) no sentido de contribuir com a reformulação da política educacional da Secretaria Estadual de Educação.

> [...] foi feita uma primeira avaliação do processo e observou-se que a operacionalização dos princípios da reforma esbarrara na realidade de um rural-urbano mal explicado pelo planejamento: 53% das escolas não haviam sido beneficiadas por transporte escolar, (sendo que 80% destas estavam localizadas em algumas regiões mais pobres do Estado, como o litoral, por exemplo, para tomar só um dos dados do fracasso da reforma). Os planejadores haviam ignorado toda a complexa e caríssima infra-estrutura necessária ao bom transporte de crianças. (WHITAKER, 1995, p. 70)

Os princípios legais que fundamentaram o processo de reforma buscaram criar o embrião de uma estrutura burocrática que visou inserir as escolas isoladas e emergenciais dentro de uma comunidade, o que segundo Whitaker (1995) não ocorreu pois os planejadores da reforma se esqueceram da impossibilidade de se falar em comunidade quando o que havia era uma situação agrária em que as migrações arrastavam milhões de seres humanos pelo país afora.

De fato, o que ficou aparente é que o processo de nucleação das escolas rurais significou uma tentativa de se resolver os problemas das escolas localizadas no campo, como as múltiplas funções dos docentes, salas multisseriadas e a precariedade do espaço físico. No entanto, o que realmente aconteceu, segundo Basso; Bezerra Neto (2014) é que a nucleação aumentou a distância entre os alunos e a escola e a necessidade de deslocamento para as cidades, gerando contradições, 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).

1.2 O fechamento das escolas rurais em Araraquara.

No Estado de São Paulo a década de 1980 foi marcada por grandes mudanças na reorganização das escolas de Ensino Fundamental. Anteriormente ao decreto 24.499/89 que instaurou o agrupamento das escolas rurais, o governo de André Franco Montoro (1983/1987), 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 (MARRAFON, 2016, p. 57). A partir desse decreto 22 municípios paulistas aderiram ao convênio, dentre eles estava o município de Araraquara.

Outro decreto estadual importante na época foi o 30.375 de 13 de setembro de 1989, do governo Orestes Quércia (1987/1991) no qual ficou instituído o Programa de Municipalização do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Para Rus Peres (2000), projetos e parcerias entre a esfera estadual e municipal foram estabelecidos para a realização e implementação do modelo de nucleamento, pois o processo implicava dois itens relevantes de custo: a construção e reforma de prédios escolares e a organização do sistema de transporte dos alunos. Ainda sobre a intenção institucional 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 de São Paulo, estando ou não participando do programa de municipalização instituído pelo decreto anterior (30.375/89).

Para dar conta da problematização legal em torno dos processos de nucleação e da conseqüente municipalização do ensino fundamental paulista, se faz necessário entender o decreto 40.763 de 16 de fevereiro de 1996 como o documento regulatório mais abrangente para a municipalização do ensino: este decreto instituiu o Programa de Ação e de Parceria Educacional entre Estado e Municípios, com o objetivo de desenvolver o ensino fundamental através de ação conjunta dos poderes executivos Estadual e Municipal. Segundo Marrafon (2016) embora o programa tivesse justificativas embasadas na melhoria do Ensino Público Fundamental, ele gerou uma reestruturação traumática para as famílias, uma vez que elas mantinham filhos de idades diferentes nas mesmas unidades escolares e que tiveram que ser separados e algumas vezes remetidos para escolas bem mais distantes, não contribuindo em nada para a melhoria da qualidade do ensino.

No contexto da educação pública paulista, a municipalização do ensino primário possui ligação direta com a extinção das escolas rurais a partir do processo de agrupamento, pois sendo a partir da década de 1990 as escolas rurais de ensino fundamental em sua maioria de competência municipal, descentralizar ações e recursos significou também deixar nas mãos dos próprios municípios a permanência ou extinção das unidades escolares rurais.

No município de Araraquara, localizado no centro do Estado de São Paulo (Figura1), situado a 273 km da capital com uma população de 208.662[16], a presente

[16] De acordo com o Censo do IBGE de 2010.

pesquisa pôde verificar a quase extinção das unidades escolares rurais, que somente não ocorreu devido à interferência de novos grupos sociais que se instalaram na zona rural araraquarense e que, num processo de experiência histórica coletiva, passaram a construir uma nova história da educação rural no município.

Figura 1. Localização do município de Araraquara no Estado de São Paulo.



Fonte: http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/territorio/mapa.

O município teve seu início com uma grande fazenda produtora de gêneros alimentícios destinados aos desbravadores, tropeiros e mascates, que posteriormente formou a denominada Freguesia de São Bento de Aracoara, em 1817, por meio de doações de lotes para os agregados da família de Pedro José Neto. O nome Araraquara

surgiu somente a partir de 1838, quando foi elevada à categoria de Vila, cujo traçado estava praticamente delineado entre 1830-1869 (LIMA, 2002). Como boa parte dos municípios paulistas, inseriu-se no processo de expansão cafeeira a partir da segunda metade do século XIX. Segundo Lima (2002) no início do século XX, no entanto, a economia agrícola do município voltou-se para a policultura. Nesse período, muitos imigrantes, sobretudo os italianos (famílias Lupo, Morganti e Cruz), introduziram as indústrias de açúcar e confecções de meias no município.

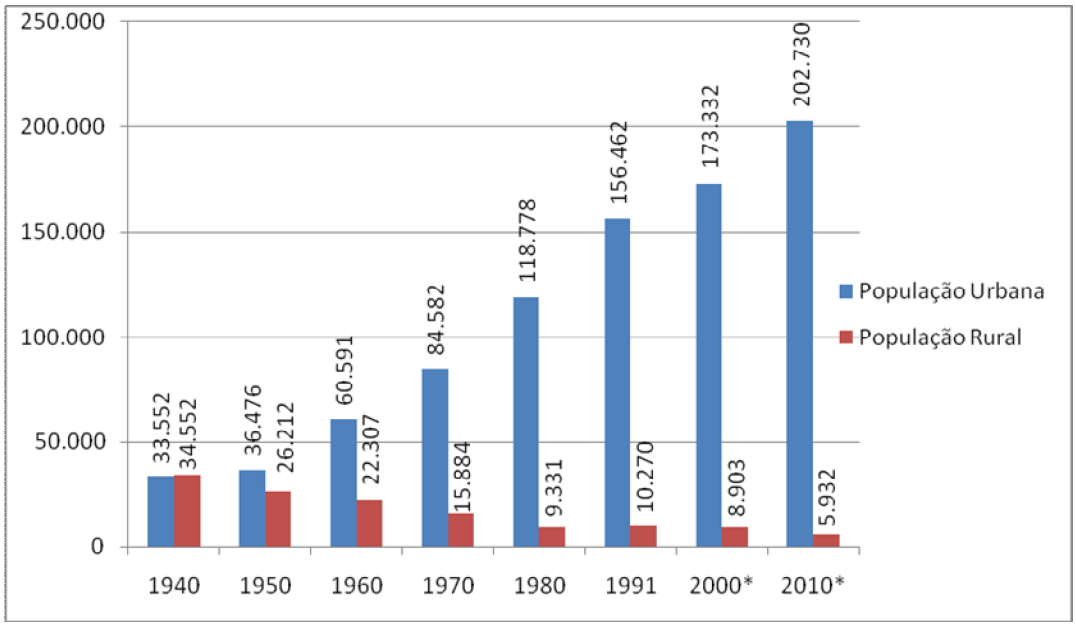
Entre 1930-1935, o café passou por uma fase de declínio, possibilitando que as culturas de cana-de-açúcar e algodão passassem a se destacar na região. A população urbana do município equiparou-se à rural a partir da década de 1940 e a ultrapassou na década de 1950. A partir daí, seu crescimento foi acentuando-se de tal maneira que atingiu 97% da população total no Censo Demográfico de 2010, conforme mostram os dados expostos na Tabela 1 e no Gráfico 2.

Tabela 2. Evolução da população urbana e rural do município de Araraquara (SP).

Anos	População Urbana	%	População Rural	%	Total
1940	33.552	49%	34.552	51%	67.724
1950	36.476	58%	26.212	42%	62.688
1960	60.591	73%	22.307	27%	82.898
1970	84.582	84%	15.884	16%	100.466
1980	118.778	92%	9.331	08%	128.109
1991	156.462	93%	10.270	07%	166.732
2000*	173.332	95%	8.903	05%	182.238
2010*	202.730	97%	5.932	03%	208.662

Fonte: LIMA (2002, p.128) baseado nos Censos demográficos do IBGE de 1940 a 1991.
*Dados do IBGE 2000
*Dados do IBGE, 2010

Gráfico 2. Evolução da população urbana e rural do município de Araraquara – SP (1940/2010)



Fonte: Dados dos Sensos do IBGE de 1940 a 2010 (www.ibge.br/sensos).

A tabela e o gráfico mostram o declínio da população rural de Araraquara a partir da década de 1950 e o aumento significativo da população urbana. É possível interpretar os dados da elevada urbanização no período devido ao processo de emancipação dos distritos de Rincão e Santa Lúcia[17], em 1950 e 1960, respectivamente. Além disto, o aumento da população urbana e da própria expansão física da cidade pode ser explicado por um processo mais geral, em que grande parcela da população rural – devido à desestabilidade das condições de vida no campo e às políticas de modernização da agricultura – se dirigia para as cidades.

Paralelo ao processo de modernização da agricultura e urbanização de Araraquara observou-se um processo acelerado de fechamento das escolas rurais. Na cidade existia um sistema de transporte de alunos da zona rural para a cidade desde o ano de 1968, fato que colocou a cidade de Araraquara como uma das pioneiras na efetivação de uma política de transporte dos alunos rurais para a cidade (VASCONCELOS, 1985), o que contribui para um melhor entendimento acerca do processo de esvaziamento pelo qual passou o meio rural araraquarense e, consequentemente, fornece subsídios para a reflexão acerca do processo efetivado no sentido de quase extinguir a rede escolar rural que havia no município.

[17] Ocorre que, nesses antigos distritos, a população no período referido era predominantemente rural, o que contribuía para uma percentagem maior de população rural, pelo menos até 1960.

A tabela 3 apresenta o declínio das escolas rurais de Araraquara durante a década de 1980 e início da década de 1990.

Tabela 3. Escolas Rurais de Araraquara (1985 a 1992)

ANO	Escolas Isoladas Estaduais	Escolas de Emergência	TOTAL
1985	**26**	**6**	**32**
1986	**26**	**9**	**35**
1987	**21**	**12**	**33**
1988	**16**	**9**	**25**
1989[18]	**0**	**16**	**16**
1990	**0**	**9**	**9**
1991	**0**	**4**	**4**
1992	**0**	**4**	**4**

Fonte: Anuário Estatístico de Educação do Estado de São Paulo (1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992)

De acordo com Souza; Ávila (2015) foi em 1904 que se legalizou, pela primeira vez no estado de São Paulo, o termo escola isolada, no entanto, sabemos que este tipo de escola, denominadas escolas preliminares desde o início do período republicano, surgiu das transformações das escolas de primeiras letras existentes ainda no século XIX e, embora destinadas às pequenas localidades em geral, este tipo de escola foi o que se configurou como o modelo mais comum de escolas no meio rural paulista.

> Pelo Código de Educação do Estado de São Paulo, de 1933, as escolas isoladas poderiam ser criadas em diferentes localidades, como fábricas, cidades e vilas, mas foi na zona rural que esse tipo de escola predominou. (LEITE, 2018, p. 44).

As escolas de emergência por sua vez foram implementadas pela primeira vez no estado de São Paulo no ano de 1955, através do Decreto n. 24.400, de 11 de março de 1955, que dispunha sobre a instalação de classes de emergência de ensino primário tanto na zona urbana quanto na zona rural (CARVALHO, 1988, p.88). Sua instalação deveria ser em caráter emergencial, para atender alunos do 1ª ano do ensino primário, atendendo a demanda da falta de vagas nas escolas primárias. No entanto, a emergência se tornou regra, pois, em 1957, com a Lei n. 3.783 as escolas de emergência passaram a fazer parte oficialmente dos tipos de escolas existentes no estado de São Paulo e em 1960, foi promulgado um novo decreto n. 37.575 de 28 de novembro de 1960, que em

[18] Ano de promulgação da Lei de Nucleação das Escolas Isoladas Rurais

seu artigo 2, determinava que as escolas de emergência somente seriam criadas na zona rural, em lugares de difícil acesso e onde a população escolar não oferecesse condições mínimas de estabilidade. Certamente essa falta de estabilidade está ligada ao processo intenso de transformação pelo qual passou o mundo rural paulista a partir do advento da crescente urbanização e do progresso de esvaziamento do campo.

O município adentrou a década de 1990 com um número bastante reduzido de escolas localizadas em áreas rurais, praticamente tendo levado a cabo seu processo de extinção, através principalmente, do seu "amadurecido[19]" sistema de transporte de alunos das áreas rurais, somado às mudanças socioeconômicas ocorridas na região ligadas ao processo de modernização do campo paulista.

> Para definir as mudanças socioeconômicas ocorridas nessa região, basta recordar que a modernização neste caso específico se deu por meio da substituição da estrutura agrária ligada ao Complexo Cafeeiro pela estrutura agroindustrial ligada ao Complexo Agroindustrial Sucroalcooleiro e ou de laranja (WHITAKER, 1995, p. 61)

Durante a pesquisa foi possível localizar um trabalho de iniciação científica[20] que em 1987 localizou 33 escolas rurais existentes no município de Araraquara agrupadas em torno de 17 núcleos.

Quadro 2. Escolas rurais de Araraquara em 1987.

Ordem	Tipo	Identificação
1	Isolada	EEPG da Fazenda Salto Grande Primeira
	Isolada	EEPG da Fazenda Salto Grande Segunda
2	Isolada	EEPG Bairro dos Machados Primeira
	Emergência	EEPG Bairro dos Machados Segunda
	Emergência	EEPG Bairro dos Machados Terceira
3	Isolada	EEPG Fazenda Santo Antonio dos Coqueiros
4	Emergência	EEPG Estação Tutóia
5	Emergência	EEPG Fazenda Capão Quente
6	Isolada	EEPG Usina Maringá Primeira
	Isolada	EEPG Usina Maringá Segunda
	Isolada	EEPG Usina MaringáTerceira
	Emergência	EEPG Usina Maringá
7	Isolada	EEPG Bairro Banhadinho
8	Isolada	EEPG Fazenda Periquito
	Isolada	EEPG Fazenda Periquito
9*	Isolada	EEPG Bueno de Andrada Segunda
	Isolada	EEPG Bueno de Andrada Terceira
	Emergência	EEPG Bueno de Andrada
	Emergência	EEPG Bueno de Andrada
10	Emergência	EEPG Estação Chibarro
	Emergência	EEPG Estação Chibarro

[19] O termo foi empregado por Vasconcelos (1985) em apologia ao moderno sistema de transporte de alunos da cidade de Araraquara comparado à uma cidade do Vale do Paraíba.

[20] O trabalho de iniciação científica desenvolvido por Haddad (1987) investigou as condições do trabalho docente em escolas isoladas rurais no município de Araraquara.

11	Isolada	EEPG Fazenda Niágara
	Emergência	EEPG Fazenda Niágara
12	Emergência	EEPG Fazenda Citrícola
13	Isolada	EEPG Fazenda Palmital
	Emergência	EEPG Fazenda Palmital
14	Isolada	EEPG Fazenda São Bernardo Primeira
	Isolada	EEPG Fazenda São Bernardo Segunda
	Isolada	EEPG Fazenda São BernardoTerceira
15**	Isolada	EEPG Secção Bela Vista Primeira
16	Isolada	EEPG Fazenda Alabama
17	Emergência	EEPG Usina Tamoio Primeira
	Emergência	EEPG Usina Tamoio Segunda

Fonte: (HADDAD, 1987, p. 66).
*EEPG Bueno de Andrada foi renomeada EMEF do Campo Eugênio Trovatti.
**EEPG Secção Bela Vista Primeira foi renomeada EMEF do Campo Hermínio Pagôtto.

Das escolas rurais apresentadas No quadro 2, somente duas delas, EE Bueno de Andrada e EE Secção Bela Vista Primeira, sobreviveram ao processo de fechamento. Tais instituições de ensino passaram posteriormente a compor o quadro das escolas municipais da cidade de Araraquara e, juntamente com uma terceira, a EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado construída em 2000, se tornaram as Escolas do Campo ligadas às comunidades assentadas do município.

Embora os imensos cafezais da região tenham sido substituídos pelos canaviais e laranjais, formando paisagens homogêneas que marcaram o espaço rural araraquarense, a realidade concreta por detrás das aparências, tratou de apresentar diferentes formas de resistências e/ou sobrevivências que garantiram certa heterogeneidade e desafiaram a mesmice da paisagem rural decretada pela agroindústria. No tocante às escolas rurais, como a política educacional do Estado de São Paulo não conseguira criar um modelo de escola rural que se ajustasse às necessidades do sistema econômico e fosse capaz de dar conta das várias realidades enfrentadas pelo homem rural em cada situação específica por ele vivenciada dentro da heterogeneidade que marca o campo paulista, foram as agricultoras e agricultores ligados aos movimentos sociais de luta pela terra, que a partir da década de 1990 assumiram o protagonismo do processo de educação escolar nas áreas rurais de Araraquara.

2. OS ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA E A CONSTITUIÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

> Em 1997 nós ocupamos. Como aqui não tinha nada, assim de plantio, era um lote abandonado, a gente veio com a cara e a coragem. Veio, começou a construir, meu finado pai ajudou muito, pois era pedreiro também... E aos pouquinhos fomos plantando, plantando e plantando... E oito anos depois em 2005 houve o reconhecimento e fomos oficialmente integrados ao Projeto de Reforma Agrária do Assentamento Bela Vista. São vinte anos de reforma agrária desde 1997 e hoje tudo o que você vê aí é fruto do meu trabalho.
>
> *(Maria Madalena Castelar, Agricultora Assentada no Projeto de Assentamento Bela Vista do Chibarro, 2017)*

A busca por uma educação de qualidade para as áreas de assentamentos rurais da região de Araraquara é uma luta que nasceu justamente em comunhão com o processo de luta pela posse da terra. Tanto no Assentamento Bela Vista quanto no Assentamento Monte Alegre assim que as famílias foram assentadas durante a década de 1980 iniciou-se um processo de reivindicação por escolas nestes espaços rurais.

2.1 Assentamentos de reforma agrária e as lutas pela escola no meio rural.

A gênese da formação dos assentamentos na região durante a década de 1980 está integrada ao processo de luta pela terra em todas as regiões do estado de São Paulo durante a segunda metade do século XX. Como afirma Ferrante (1992), as mudanças sociais ocorridas na agricultura causaram um grande movimento em busca de direitos no interior do campo paulista:

> São Paulo apresentou, entre 1969 e 1979, segundo arquivos da CONTAG e da CPT, 242 mobilizações envolvendo a posse da terra.
> Apesar da diversidade das mobilizações e dos projetos dos agentes nelas inseridos, há elementos unificadores. Todos expressam reações à espoliação que invade o campo da produção e da reprodução destes agentes.
> As perdas sofridas envolvem a terra, a moradia, a queda do salário real, acrescida do aumento dos custos de produção, demonstrando que as mudanças sociais ocorridas na agricultura se nutrem de reivindicações históricas, lutas políticas, vitoriosas ou não. (FERRANTE, 1992, p. 484).

A região central do estado de São Paulo encontrava-se marcada economicamente pela presença do complexo agroindustrial sucroalcooleiro. A posse da terra era fortemente concentrada, como na maior parte do país, onde poucos proprietários detêm a maior parte dela. Predominam os plantios de *commodities* agrícolas, principalmente cana-de-açúcar e laranja, em monoculturas e com grande aporte tecnológico. Conforme assinalam Ferrante; Barone; Duval (2012, p. 04):

> Trata-se de uma região de agricultura altamente capitalizada, com a presença de setores a montante e a jusante, que formam o complexo agroindustrial (COSTA et al., 1994). Isto é, uma região que conta com empresas que fornecem insumos e matéria-prima para as agroindústrias e outras que processam, comercializam e consomem sua produção.

Como bem explica Ferrante (1992), o estado de São Paulo iniciou um processo de desapropriação de terras públicas, a partir de 1982 com o governador Franco Montoro que definiu uma política fundiária estadual através do Programa de Valorização de Terras Públicas e do Programa de Regularização Fundiária.

> A política definida pelo governo Montoro, mais do que uma solução parcial ao problema da Reforma Agrária, teve inúmeras facetas, dentre as quais a de ter sido um paliativo aos conflitos pela posse da terra, a perspectiva de controlar o "destampar do caldeirão" que emitia sinais de que a amplitude das lutas no campo poderia ser perigosa. (FERRANTE, 1992, p. 494).

Foi nesse momento que se estabeleceu um diálogo entre grupos de trabalhadores rurais, mediadores e governo. Na Califórnia Brasileira[21] o mediador deste diálogo foi o Sindicato de Trabalhadores Rurais de Araraquara.

A característica de luta pela Reforma Agrária na região de Araraquara se estabeleceu a partir do contraponto do agronegócio com a possibilidade dos assentamentos, protagonizada pelos trabalhadores rurais que ora se vinculavam ao movimento sindicalista (em especial a FERAESP – Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo), ora estavam ligados aos demais movimentos sociais de luta pela terra, em especial o MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Na região de Araraquara criam-se três projetos de assentamentos rurais, sendo dois deles de responsabilidade do ITESP - Instituto de Terras do Estado de São Paulo, o Assentamento Monte Alegre e o Assentamento Horto Bueno de Andrade, e um do

[21] De acordo com Ferrante (1992) esta região é conhecida na literatura especializada como a Califórnia Brasileira, devido aos seus altos índices de geração de riqueza. Contrastando com este tônus de riqueza, a região apresenta um histórico de exploração e precarização dos trabalhadores e do uso da terra.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, o Assentamento Bela Vista do Chibarro.

O processo de reforma agrária na região pode ser estudado a partir de (FERRANTE, 1992, 2002; CAIRES, 1993). Esses estudos apontam que os trabalhadores volantes (bóias frias) das usinas de cana de açúcar, descontentes com a situação de exploração a que estavam sendo submetidos pelos usineiros, iniciaram a luta por melhores condições de trabalho. Esse processo de luta, conhecido como a grande greve de Guariba/SP, desencadeou a perseguição aos trabalhadores, a demissão em massa e possibilitou a formação do Movimento Sindical dos Trabalhadore(as) Rurais, que passaram a integrar a Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP).

Com a desapropriação da Usina Tamoio e de outras fazendas da região de Araraquara pelo governo federal e estadual, a FERAESP iniciou as inscrições para que os trabalhadores rurais participassem da distribuição das terras desapropriadas. O cadastro realizado pela FERAESP foi preenchido pelos antigos trabalhadores afetados diretamente pela greve de Guariba, assim como por trabalhadores rurais oriundos de outras partes do estado e também por trabalhadores de outros Estados.

2.1.1 Assentamento Monte Alegre

O Assentamento Monte Alegre possui uma área de 5.505,77 ha e está sob jurisdição estadual. Ele foi constituído nas terras pertencentes anteriormente a Ferrovia Paulista S.A. (FEPASA) e a Companhia de Desenvolvimento Agrícola de São Paulo (CODASP) e nele 386[22] famílias foram assentadas[23].

Devido ao processo de ocupação e à extensão de seu território, este assentamento é dividido em 07 (sete) núcleos caracterizados da seguinte forma:

Tabela 4: Caracterização do Assentamento Monte Alegre

Município	Assentamento	Início	Nº de Lotes	%	Área Total (ha)
Motuca	Monte Alegre I	05/1985	49	13%	726,00
Motuca	Monte Alegre II	10/1985	62	16%	857,70
Araraquara	Monte Alegre III	08/1986	76	20%	1.099,56
Motuca	Monte Alegre IV	08/1986	49	13%	679,35

[22] Dados obtidos pelo pesquisador no ITESP/Araraquara, através de consulta aos Analistas de Desenvolvimento Agrário da instituição em 2016.

[23] Barone (1984 e 1996) apresenta detalhadamente o processo de constituição dos 05 (cinco) núcleos que inicialmente compuseram o Assentamento Monte Alegre até 1991.

Motuca	Monte Alegre V	10/1991	34	09%	483,76
Araraquara	Monte Alegre VI	05/1997	88	24%	1.253,94
Matão	Silvânia	11/1998	19	05%	405,40

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados fornecidos pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo "José Gomes da Silva" (ITESP)/Araraquara em 2018.

A partir dos dados dispostos na figura 2 percebemos que se trata de uma grande extensão de terras interseccionando três cidades. À cidade de Motuca pertencem 51% das terras, 44% estão situadas no município de Araraquara e os demais 5% das terras estão situadas na cidade de Matão.

Figura 2. Localização do Assentamento Monte Alegre



Fonte: Google Maps com marcação do autor

2.1.2 Distrito de Bueno de Andrada e Assentamento Horto de Bueno

O Distrito de Bueno de Andrada é um local pertencente a Araraquara com uma área de 292.782.000 quilômetros quadrados. Segundo Silva (2015), o fundador de Araraquara Pedro José Neto foi o proprietário original daquelas terras, que posteriormente, em 1878, passaram a pertencer ao Coronel Antônio Lourenço Correa. Em 1888 foi iniciada a construção da linha férrea e da estação ferroviária, que foi inaugurada em 1898. Nesta ocasião, passou a ser chamado de Distrito Bueno de Andrada em homenagem ao engenheiro da Estrada de Ferro de Araraquara, Antônio

Manuel Bueno de Andrada, que foi jornalista, deputado e senador pelo Estado de São Paulo.

Em suas poucas dezenas de quarteirões moram 90 famílias, aproximadamente 360 moradores. No entorno do núcleo urbano encontram-se os bairros rurais: Cabeceira do Boi, Recanto dos Nobres, Banhadinho, Rosa Martins, as Fazendas Periquito, Baguaçu e o Assentamento Horto de Bueno de Andrada, que juntos somam mais 50 famílias e acrescentam ao distrito cerca de 200 moradores que se utilizam de sua infraestrutura urbana, além do Assentamento Horto de Bueno de Andrada.

O Assentamento Horto de Bueno de Andrada é um assentamento estadual que possui uma área de 472,41 ha e é dividido em 31 lotes agrícolas. Sua criação data de maio de 1997 estando localizado bem próximo ao núcleo urbano do distrito, sendo considerado um apêndice do Assentamento Monte Alegre (Figura 3).

Figura 3. Localização do Assentamento Horto de Bueno de Andrada.



Fonte: Google Maps com marcação do autor (2018).

2.1.3 Assentamento Bela Vista do Chibarro.

O Assentamento Bela Vista do Chibarro possui área de 3.455,16 ha e originou-se nas terras da antiga Usina Tamoio, grande propriedade rural com 14.719,4 ha, constituída por 36 imóveis que formavam um só bloco de terra. A Usina Tamoio, que também controlava financeiramente a Refinaria Paulista S/A, tinha em sua população trabalhadora dividida entre agricultura e industrialização, além do regime de colonato que perdurou até o início da década de 1960, colonos de cana, assalariados agrícolas,

camaradas, operários de fabricação, manutenção, empregados da administração, dos escritórios, dos transportes, inclusive do transporte ferroviário. Em toda sua extensão a usina era povoada por aproximadamente 1.500 casas, e segundo Caires (1993) possuía oficinas mecânicas, um ambulatório médico localizado na Seção Bela Vista, ambulância, prédio do Circulo Operário Católico, um campo de pouso para aviões de pequeno porte, pelo menos uma capela em cada seção, uma biblioteca, sala de projeção de filmes e peças teatrais, um grande estádio esportivo, armazém, açougue, farmácia, padaria, loja de ferragens, loja de tecidos e armarinhos, torrefação de café, fábrica de sabão, leiteria, sorveteria, instituto de beleza, gabinete dentário, agência postal, serviço telefônico, um serviço de ônibus que ligava a cidade de Araraquara à estação de trem Tamoio, uma catedral religiosa, além de uma hospedaria similar a um hotel citadino.

No entanto, como a usina contraíra dívidas com o governo federal, teve parte de suas terras desapropriadas para fins de reforma agrária pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), quando foram assentadas 176 famílias, em 1989, sob jurisdição federal.

A figura 4 apresenta uma vista aérea da agrovila do Assentamento Bela Vista.

Figura 4. Vista aérea da Agrovila do Assentamento Bela Vista (2018)

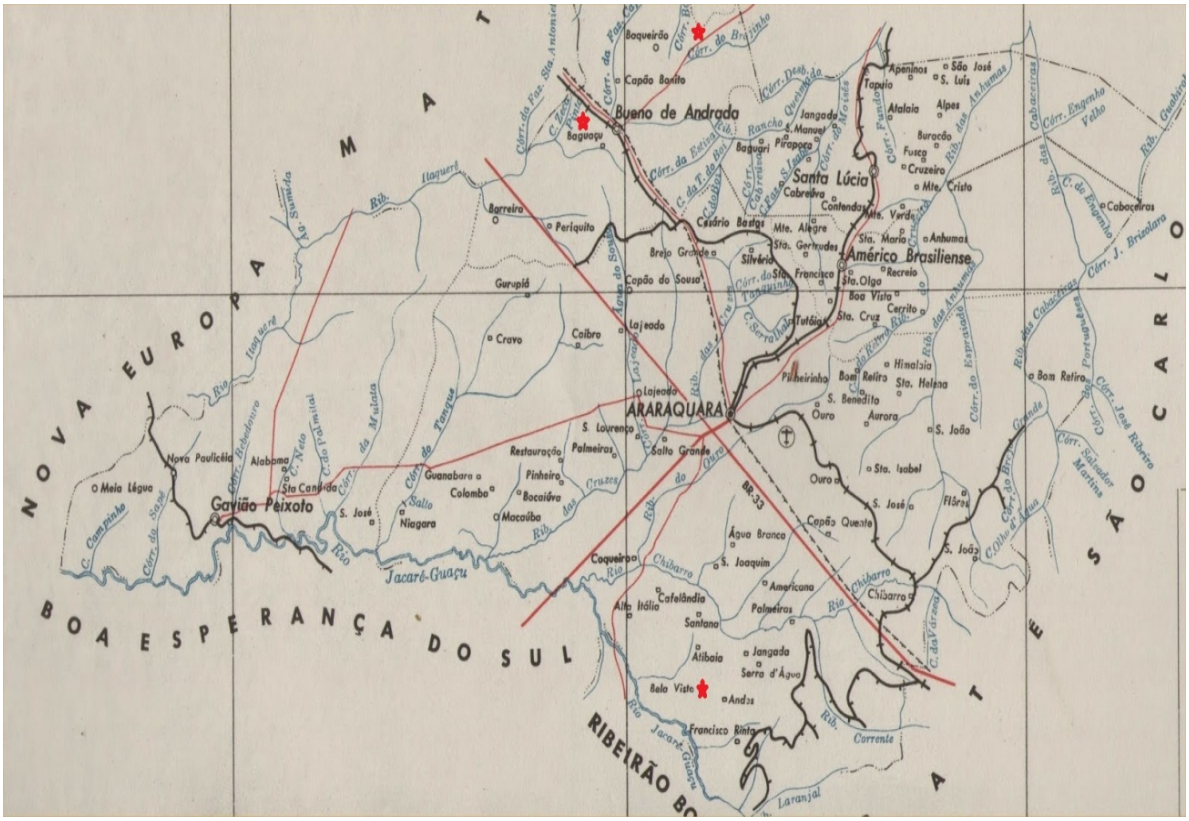


Fonte: Rede Social, Assentamento Bela Vista, Araraquara/SP.

A agrovila é composta por 120 casas de alvenaria, uma casa sede (casarão antigo), um posto de saúde, um salão comunitário, 04 igrejas (uma católica e 3 evangélicas), um terreiro de café (utilizado para festas e manifestações culturais e o prédio da escola, localizado no centro da agrovila.

Os núcleos que compõem o Assentamento Monte Alegre estão localizados na região norte do município, assim como o Distrito de Bueno de Andrada, enquanto o Assentamento Bela Vista situa-se na região sul da cidade (Figura 5).

Figura 5. Localização das três Escolas do Campo de Araraquara (2001)



Fonte: Mapa do IBGE com marcação do autor.

O processo de resistência e investimento coletivo que culminou com a municipalização de duas instituições de ensino (Eugenio Trovatti e Hermínio Pagôtto) assim como na construção de uma delas (Maria de Lourdes S. Prado) e a elaboração de um novo modelo de educação pelas comunidades rurais assentadas, são transformações que aconteceram durante a primeira década do século XXI, e que agora, servem de material de pesquisa para a elaboração deste trabalho, que é movido pela necessidade de historicizar a resistência ao processo de extinção das escolas rurais, o que a torna uma prática historiográfica necessária às necessidades do tempo presente.

2.1.4 As áreas rurais de Araraquara e a luta por educação

No Assentamento Monte Alegre os alunos provenientes das áreas pertencentes à cidade de Motuca eram transportados para a escola localizada em Bueno de Andrada até 1993. A partir da elevação do distrito de Motuca à condição de município[24] eles foram

[24] Através do Decreto Lei Estadual nº 6645/90, no entanto, a efetivação da separação definitiva da cidade de Araraquara somente se deu no ano de 1993 (dados obtidos pelo pesquisador a partir de consulta ao banco de dados da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) em 2018.

remanejados para Motuca, enquanto os alunos do núcleo denominado Silvânia sempre foram transportados para a cidade de Matão desde a criação deste núcleo em 1998. A Escola Profª. Maria de Lourdes da Silva Prado foi inaugurada no ano de 1999, durante o mandato do então prefeito Waldemar De Santi.

Figura 6: EMEF do Campo Profª Maria de Lourdes da Silva Prado.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2018).

No Distrito de Bueno de Andrada havia a escola isolada EE José Maria Lopes que possuía apenas duas salas multisseriadas e era pertencente à Secretaria Estadual de Educação vinculada à E.E Carlos Batista Magalhães até o ano de 1999. Nesta ocasião segundo Fraiz (2006,):

> (...) em 1999, atendendo à demanda da comunidade de Bueno de Andrada, instalou-se uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, no prédio do CER (Centro de Educação e Recreação) Eugenio Trovatti, organizada por agrupamentos multisseriados de alunos com uma classe de 1ª e 2ª série e outra de 3ª e 4ª série com 30 alunos cada. (FRAIZ, 2006, p. 53).

Figura 7: EMEF do Campo Eugênio Trovatti.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2018).

Nas terras da seção Bela Vista, em 1987 funcionava uma sala de aula destinada aos filhos dos empregados da Usina Tamoio que haviam permanecido nas terras, mesmo após terem sidos demitidos do complexo agroindustrial, conforme registrou Ferrante (1992):

> Dos antigos trabalhadores da usina, sobraram poucos. A grande maioria das famílias residentes na usina desistiu da luta, mudando-se para Araraquara e outras cidades da região. Das famílias assentadas, apenas 14 delas são de antigos moradores. (FERRANTE, 1992, p. 518).

No entanto, no início de 1988 a escola foi desativada pela Secretaria Estadual de Educação, sendo os 05 (cinco) alunos remanescentes provenientes destas 14 famílias transportados para a EE Carlos Batista Magalhães localizada na cidade de Araraquara. Assim, o processo de nucleação associado ao sistema de transporte escolar deu conta de cessar o funcionamento daquela instituição de ensino pelos dois anos seguintes. Foi também no ano de 1988 que as famílias começaram a ocupar as terras da seção Bela Vista que no ano seguinte foi desapropriada para fins de reforma agrária[25]. Assim, os agricultores naquele lugar iniciaram, ainda em 1989, o processo de diálogo com o poder

[25] Decreto Federal nº. 97.660 de 13 de abril de 1989.

público para que a escola local fosse reaberta, o que ocorreu no ano seguinte, em 1990 com a nomenclatura de Escola Estadual Prof. Hermínio Pagôtto (Figura 8) que passou a atender aos filhos e filhas dos assentados da reforma agrária.

Figura 8: EMEF do Campo Profº Hermínio Pagôtto.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2010).

Desde o final da década de 1980 os moradores do Distrito de Bueno de Andrada, assim como dos assentamentos já mencionados, procuraram construir um espaço de negociação com o poder público para a instalação de escolas que atendessem às suas demandas por educação. Assim, teve início a partir do final da década de 1990 um processo que culminou com a criação do Programa Escola do Campo para as escolas rurais da região de Araraquara.

2.2 Programa Escola do Campo: os sujeitos do campo e o poder público na elaboração de uma política educacional para o meio rural araraquarense

Apesar do processo de fechamento e agrupamento das escolas rurais levado a cabo no Estado de São Paulo a partir do Decreto 29.499 de 05/01/1989, houve uma

vivência concreta de organização por parte da comunidade do Assentamento Bela Vista no sentido de aglutinar os diferentes atores em torno de um projeto de construção de uma proposta educacional para as escolas rurais da região de Araraquara. Pode se afirmar, certamente, que o marco oficial do processo de consolidação do Programa Escola do Campo de Araraquara foi a Conferência Municipal de Educação em 2001. No entanto, é importante apontar que tal conferência apenas legitimou um processo que fora construído a partir da mobilização de diferentes atores sociais, tanto da cidade como do campo.

Sobre o processo de mobilização por educação por parte da comunidade assentada do município, Freitas (2004) ressaltou que:

> (...) um processo diferente ocorreu com as comunidades rurais assentadas oriundas da luta pela Reforma Agrária, iniciado também na década de 80 do século passado. Essas comunidades assentadas no Município não deixaram de sonhar e lutar pelos serviços de Saúde e Educação, este último em especial. E foi através deste sonho e desta luta que, pouco a pouco foram conquistando os serviços essenciais. Em 1998 a comunidade do Assentamento Monte Alegre conseguiu inaugurar e implementar sua unidade escolar, e os assentados do Bela Vista do Chibarro mobilizaram-se para não ter sua unidade agrupada pela Diretoria Regional de Araraquara. (FREITAS, 2004, p. 147).

As dificuldades encontradas pelos agricultores assentados na busca por educação perpassaram a década de 1980 e ainda não estavam resolvidas na década seguinte. Durante a década de 1990 os alunos provenientes do Assentamento Monte Alegre eram transportados para cidades vizinhas para estudarem, visto a inexistência de instituição de ensino naquele local. No Distrito de Bueno de Andrada a situação também era a mesma para aqueles que pretendiam continuar os estudos a partir da segunda metade do ensino fundamental, pois, a escola multisseriada existente naquela localidade somente atendia até as quatro (04) primeiras séries do ensino fundamental. Já no assentamento Bela Vista havia uma escola desde antes da chegada dos primeiros assentados no final da década de 1980[26]. No entanto, não atendia aos anseios da comunidade assentada que almejava a ampliação do atendimento para além dos primeiros anos do ensino fundamental, assim como a municipalização do ensino oferecido.

No campo da política municipal, a abertura do final da década de 1980 não alterou o cenário político existente no sentido de equilibrar as demandas sociais. De 1989 até o ano 2000 Araraquara passou por três gestões frente ao poder executivo que

[26] Sobre a história da escola do Assentamento Bela Vista há a dissertação de mestrado de autoria do pesquisador intitulada “Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti: Estudo Histórico sobre a Cultura Escolar de uma Escola Primária do Meio Rural – 1942/1988” (TEIXEIRA, 2010).

não estavam alinhadas aos interesses das classes populares. Nem a política de característica populista do então prefeito Waldemar De Santi (1989-1992; 1997-2000), tampouco a política de caráter elitista do outro prefeito Roberto Massafera (1993-1996) conseguiram atender satisfatoriamente as demandas dos sujeitos do campo araraquarense.

No ano de 2000 se elegeu para o poder executivo municipal Edson Antonio Edinho da Silva que tinha como principais eixos de seu Plano de Governo a participação popular, a inclusão social e a construção de uma cidade moderna.[27] Dentro desta proposta de governo havia a intenção de realizar um Fórum Municipal de Educação que sistematizasse as demandas das diversas categorias do município na área.

Foi então que no início do ano de 2001 no município de Araraquara, aconteceu o I Fórum Municipal de Educação[28], organizado pela Secretaria Municipal de Educação para sistematizar as diferentes demandas existentes com relação à educação. A partir deste fórum foram formados 15 (quinze) Grupos de Trabalho Temáticos[29] responsáveis pela discussão e sistematização das propostas que seriam levadas para a I Conferência Municipal de Educação de Araraquara[30] (AMARAL, 2010).

Segundo Fraiz (2006) os grupos de trabalho dividiram-se entre os temas:

> Gestão Democrática da Educação; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos e Movimento de Alfabetização; Ensino Médio; Escola Rural; Temas Transversais x Intervenções Pontuais; Educação Complementar; Alternativas ao Trabalho Infantil; Arte-Educação; Escola e Violência; Financiamento da Educação; Escola Inclusiva; Formação de Educadores; Plano de Carreira e Estatuto do Magistério. (FRAIZ, 2006, p. 56)

É possível observar a miríade de temas que foram discutidos durante o primeiro fórum municipal em torno da questão da educação. Naquele momento estavam presentes não somente os profissionais da educação do município, mas também as comunidades, da cidade e do campo, que viram pela primeira vez a possibilidade de entregar suas demandas sobre o tema ao poder executivo municipal. A abertura para tais demandas por educação propiciou, portanto, que

---

[27] http://www.araraquara.sp.gov.br/governo/edinho-silva/

[28] O Fórum Municipal de Educação aconteceu nos dias 06 e 07 de abril de 2001.

[29] O trabalho realizado nestes grupos temáticos se estendeu de janeiro à agosto de 2001, nos quais se envolveram centenas de pessoas, de vários segmentos, direta ou indiretamente relacionados com a educação no município de Araraquara (ARARAQUARA, 2001)

[30] A I Conferência Municipal de Educação de Araraquara estava inicialmente prevista para ocorrer entre os dias 28 e 30 de junho de 2001, no entanto, devido ao não esgotamento das discussões neste período, houve um dilatamento do prazo, acontecendo também nos dias 21 de julho e de 01 a 06 de agosto do mesmo ano, até que todas as propostas levadas pelos delegados fossem apreciadas e deliberadas.

as comunidades assentadas do município se organizassem para criar uma pauta comum que atendesse às suas reivindicações.

2.2.1 Grupo de Trabalho de Educação do Campo

O Grupo de Trabalho de Educação do Campo, que contou com a participação deste pesquisador, era formado por uma gama de indivíduos ocupantes de diferentes posições sociais, conforme registrou Freitas (2004):

> O Projeto da Escola do Campo de Araraquara teve início no Grupo de Trabalho de Escola Rural, constituído no Fórum Municipal de Educação, que participou da primeira Conferência Municipal de Educação do Município, ocorrida em 2001, primeiro mandato da administração municipal 2001/2004 e prevista no plano de governo democrático e popular. O GT de Escola Rural foi o último dos grupos a se formar, mas contou com a participação de professores, diretoras e comunidade rural. (FREITAS, 2004, p. 147)

As listas de presenças das reuniões do Grupo de Trabalho (GT) de Escola Rural[31] (Anexo A) aqui utilizadas como fontes documentais na reconstrução deste momento histórico de luta por educação de qualidade nas áreas rurais do município, forneceram indícios que demonstram a heterogeneidade dos indivíduos que as compuseram. Aqui é importante ressaltar que, devido à formação histórica dos assentamentos da região ter sido influenciada e dirigida pela FERAESP, não havia uma ligação direta destas comunidades rurais com as premissas advindas do MST.

Os assentamentos de Araraquara foram formados por trabalhadores rurais que outrora eram vinculados a outros sindicatos e movimentos de luta pela terra, não tendo em sua gênese as discussões e práticas utilizadas pelo MST, inclusive aquelas ligadas a educação dentro das áreas de assentamentos, o que, naquele momento inicial, justificou a necessidade de receber as contribuições educacionais do MST do Setor Regional de Ribeirão Preto.

Além das contribuições advindas desse movimento de luta pela terra, também participou todo o corpo docente das unidades em foco, além de pesquisadores e professores de algumas universidades públicas envolvidos com as questões rurais, sindicalistas ligados ao setor de educação da FERAESP, educadores sociais da Organização Não Governamental (ONG) “Brincadeira de Criança”, profissionais da Secretaria Municipal de Educação e técnicos do Instituto de Terras do Estado de São

[31] A identificação do GT como “Escola Rural” deu-se pelo fato de que a idéia de Escola do Campo com essa terminologia só viria a ser pensada e discutida posteriormente, ao longo do processo de construção da proposta que fora apresentada na primeira Conferência Municipal de Educação de 2001.

Paulo (ITESP), estando todo o grupo sob a articulação da diretora da escola do assentamento Bela Vista[32].

Ainda que o processo de reivindicação, elaboração e implementação da proposta de educação do campo da cidade de Araraquara tenha se dado de maneira híbrida e dele tenham participado diferentes sujeitos sociais, alguns estudiosos como Brancaleoni (2005), Bastos (2006), Fraiz (2006), Feng (2008), Amaral (2010) apontam a diretora da escola do Assentamento Bela Vista[33] como um sujeito histórico, em especial, que serviu como um amálgama entre todos os demais participantes.

Para Brancaleoni (2005), houve uma dependência do movimento social, que em Araraquara estava disperso, a esta figura articuladora durante o processo de implementação da proposta:

> A diretora Adriana foi a principal formadora deste movimento por uma educação do campo para as escolas do município de Araraquara, pois se constitui como uma forte liderança em todo o processo, o que aponta para uma certa dependência do movimento social a uma figura articuladora. Esta dependência permaneceu ao longo do processo de implementação ainda que cada vez fosse menos acentuada, na medida em que se formava um quadro mais permanente de professores na escola. (BRANCALEONI, 2005, p. 179)

Do interior da Secretaria Municipal de Educação o Coordenador Executivo Alexandre Luiz Martins Freitas e da direção da escola do Assentamento Bela Vista a diretora Adriana Maria Lopes Morales Caravieri tiveram um papel fundamental na articulação dos diferentes sujeitos que participaram do processo de formulação da proposta de Educação do Campo de Araraquara.

No quadro 3 estão dispostas as datas, os locais das reuniões do GT, assim como uma breve indicação do tema abordado na ocasião:

Quadro 3: Reuniões do Grupo de Trabalho de Escola Rural (2001/2002).

Data	**Local**	**Participantes**	**Tema**
13/09/2001	Assentamento Bela Vista	13	Apresentação do grupo e diagnóstico das escolas
26/09/2001	Assentamento Monte Alegre	20	Estudo de material

[32] Adriana Maria Lopes Morales Caravieri iniciou na EE Prof. Hermínio Pagôtto em 1994 no cargo de vice-diretora de escola permanecendo nesta função até 2001, ocasião em que, após aprovação no concurso público municipal, assumiu a vaga de diretora de escola, cargo que ocupou até 2014 na mesma instituição de ensino.

[33] Este trabalho não conta com o depoimento da referida diretora que, por motivos pessoais, declinou do convite para participar da presente pesquisa.

			relativo à temática "Escola do Campo"
17/10/2001	Bueno de Andrada	17	Discussão do material lido
14/11/2001	Bueno de Andrada	31	Explicação sobre o objetivo do projeto "Escola do Campo" para a comunidade
05/12/2001	Assentamento Bela Vista	25	Discutir o projeto "Escola do Campo" e a presença do MST
12/12/2001	Bueno de Andrada	27	Elaboração da proposta de Escola do Campo
16/01/2002	Bueno de Andrada	17	Continuação da elaboração dos princípios e discussão das estratégias para elaboração dos Complexos Temáticos com a comunidade.
10/05/2002	Assentamento Bela Vista	15	Avaliação do projeto e encaminhamentos
05/06/2002	Secretaria Municipal de Educação de Araraquara	06	Retomada do projeto
08/2002	Secretaria Municipal de Educação de Araraquara		Avaliação do projeto e encaminhamentos

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das listas de presença das reuniões do GT "Escola Rural" provenientes do arquivo pessoal do Prof. Alexandre Luiz Martins de Freitas (2018).

As reuniões dispostas no quadro puderam ser aglutinadas em dois blocos, representando dois momentos distintos: o momento anterior a I Conferência Municipal de Educação (ocorrida de em junho de 2001) e o momento seguinte à conferência, onde as reuniões acompanharam os passos de implementação do Projeto Escola do Campo durante o ano de 2002. Para Brancaleoni (2005) foi neste segundo momento que o grupo seguiu com os aprofundamentos, avaliações e redirecionamentos.

Sob a coordenação de Alexandre Luiz Martins de Freitas e de Adriana Maria Lopes Morales Caravieri o GT serviu como um núcleo catalisador das diferentes experiências históricas envolvidas neste processo de construção das escolas do campo do município. Sua hibridez, no entanto, trouxe à tona muitas das divergências de concepções e de interesses, tanto dos educadores quanto dos representantes de pais, no que se refere às posturas e tendências debatidas em seu interior. Quanto aos conflitos existentes no interior do grupo de trabalho durante os anos de 2001 e 2002, foi possível separá-los em dois eixos: aqueles envolvendo as comunidades escolares e aqueles envolvendo a comunidade exterior à escola.

Sobre as divergências oriundas da comunidade escolar, podemos destacar principalmente a postura da maioria do corpo docente, que naquele momento, por inúmeras razões se mostrou refratário às idéias que estavam sendo apresentadas. Segundo Freitas (2004) no interior das discussões foram identificadas algumas das causas que permearam as diferentes concepções e interesses em especial do grupo de professores:

> (...) o descomprometimento de alguns professores com as lutas da comunidade; a visão subjacente que alguns educadores têm dos movimentos sociais - em especial do MST, que naquele momento participava do debate; o discurso progressista do professor e sua prática conservadora; o receio de interferências externas à escola, interpretadas como possibilidade de desestabilização do isolamento da Escola do Campo, que até então estava "a salvo" de supervisão e avaliação; a formação do professor para trabalhar com a realidade do campo e o sentimento de não pertencer ao campo. (FREITAS, 2004, p. 149).

Naquele momento os docentes, em sua totalidade, ministravam aulas nas escolas dos assentamentos e de Bueno, tendo suas aulas atribuídas de acordo com a pontuação geral do estado ou município, dependendo do caso. O que fez com que muitos deles não se identificassem com aquelas populações do meio rural, ou seja, não havia uma escolha das escolas por afinidade geográfica ou ideológica, havia simplesmente a necessidade de trabalhar no local permitido pela pontuação e classificação de cada um, fato que explica em partes o descomprometimento.

A presença do MST nas discussões se deu pelo convite feito pela coordenação do GT ao setor de educação do movimento da região de Ribeirão Preto. Todavia, no final da década de 1990 havia uma superexposição do movimento na mídia nacional devido aos intensos combates entre o MST e o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que se configurava em ocupações de terras em todo o país, cujo combate mais violento pode ser considerado o acontecido no estado do Pará, conhecido como Massacre de Eldorado dos Carajás, ocorrido em 17 de abril de 1996. Tendo em vista que a grande mídia sempre se posicionou ao lado dos latifundiários e contra os trabalhadores rurais, havia naquele final do século XX e início do XXI um grande esforço midiático em demonizar os movimentos sociais de luta pela terra, principalmente o MST. Isso pode explicar em parte, a visão subjacente que os professores possuíam naquele momento do referido movimento social.

A reticência referente às interferências externas à escola aconteceu principalmente, pelo receio de que as comunidades assentadas pudessem interferir tanto

nos conteúdos oferecidos quanto na dinâmica interna das escolas; os temas geradores relacionados aos problemas das comunidades, o uso dos espaços rurais como recursos pedagógicos sugeriam aos docentes que o controle do processo educativo passaria pelo crivo dos movimentos sociais envolvidos naquele momento. Se até então haviam permanecido isolados de supervisão e avaliação, a partir daquele momento passariam a tê-las, tanto da coordenação das escolas do campo, quanto dos próprios agricultores assentados que almejavam que o meio rural fosse realmente valorizado e utilizado como recurso educativo. Na ocasião pareceu não fazer sentido por parte do corpo docente receber a formação para a docência nas escolas do campo se não havia identificação alguma com o projeto por parte deles e muito menos a intenção de permanecer lecionando naquele ambiente por muito tempo.

Já os conflitos relacionados à comunidade escolar externa, partiram principalmente dos representantes dos pais, que segundo Freitas (2004):

> (...) havia o receio das mudanças que poderiam vir a desestabilizar a antiga escola; a resistência ideológica às questões que permeiam os conflitos relacionados à terra e o receio de surgimento de novas lideranças frente às antigas lideranças da comunidade. (FREITAS, 2004, p. 149).

A constituição heterogênea do GT trouxe em seu interior a presença de representantes de pais de alunos que ideologicamente não se identificavam com a visão mais progressista oferecida pela contribuição do MST, assim, havia o receio de que por meio das escolas dos assentamentos de Araraquara, o MST de Ribeirão Preto pudesse de alguma maneira, se intrometer na dinâmica dos assentamentos de Araraquara, que, como já fora mencionado anteriormente, tinham em sua gênese outras orientações sindicais que não a do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Havia, portanto, uma dissonância entre os trabalhadores rurais no sentido do não pertencimento, uma total falta de sentimento de classe.

Superadas as resistências, o grupo elaborou os 10 (dez) princípios da Escola do Campo (ARARAQUARA, 2001):

1) Qualidade social da educação;
2) Democratização do acesso ao conhecimento;
3) Gestão democrática com a participação da comunidade escolar na tomada de decisões;
4) Valorização da cultura e do trabalho do campo, superando a dicotomia entre teoria e prática;

5) Integração e interação com o meio ambiente e conscientização ecológica;
6) Inserção da escola no contexto regional, nacional e global;
7) Construção de espaços e tempos alternativos para o fenômeno educativo;
8) Resistência e luta do homem do campo;
9) Concepção de que a história é construída pelas lutas sociais;
10) Construção de um novo homem a partir do resgate da sua identidade.

Alicerçadas as bases a partir da elaboração dos princípios orientadores, surgiram outras demandas, como a seleção e a discussão dos complexos temáticos e a necessidade de ampliação das instalações escolares para abrigar, por completo, toda a proposta. Segundo Freitas (2004) foi necessário planejar a ampliação das escolas e disputar os recursos no Orçamento Participativo[34], após a aprovação das propostas do grupo temático da escola do campo dentro da I Conferência Municipal de Educação.

2.3 I Conferência Municipal de Educação de Araraquara*: construção do Programa Escola do Campo*

Para a I Conferência Municipal de Educação foram inscritos 364 delegados, representantes de diferentes segmentos da sociedade, sendo que 85% deles participaram ativamente nos 3 (três) dias do evento (Fraiz, 2006).

Nesta primeira conferência foi apresentado o resultado das discussões e demandas gestadas no interior do Grupo de Trabalho Educação do Campo. Sobre as premissas que balizaram a especificidade do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo, o grupo apresentou a seguinte proposição:

> Hoje buscamos um novo tipo de escola, um novo jeito de educar. Uma escola onde se educa partindo da realidade, onde se ofereça aos(às) educandos(as) a oportunidade de experiências de vida ricas, significativas e concretas, onde educador(a) e educando(a) são companheiros e trabalham juntos(as) – aprendendo e ensinando; uma escola que se organiza criando oportunidades para que as crianças se desenvolvam em todos os sentidos; uma escola que seja um espaço de humanização, socialização e processo de construção dos conhecimentos e valores necessários para a conquista do exercício pleno da cidadania; uma escola que incentive e fortaleça os valores do

[34] Orçamento Participativo refere-se a um modelo de participação popular em que a comunidade decide onde serão direcionadas as verbas de investimento do município. Em Araraquara, os dois mandatos do prefeito Edinho Silva (2001 a 2008) do Partido dos Trabalhadores (PT) utilizaram tal modelo de gestão para a tomada de decisão da realização de qualquer obra pública.

> trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo[35] (ARARAQUARA, 2001a).

É possível observar que nestas proposições estavam presentes um intenso sentimento de valorização do meio em que os alunos da zona rural vivem, inclusive dos processos de lutas vividos por estas comunidades. A proposta de uma escola onde as dinâmicas existentes em seu interior se desenvolvem de maneira horizontal, construídas a partir da participação de toda a comunidade escolar. Ficou bastante visível o sentido que o trabalho desempenha dentro desta proposta. Mais do que sua valorização isolada de qualquer reflexão, há a intenção de utilizar os diferentes trabalhos existentes no meio rural como contribuição para o processo educativo, em que a valorização do meio rural também passa pela valorização dos processos produtivos que se dão no campo.

Ainda, sobre as principais reivindicações apresentadas pelo GT Escola do Campo à Conferência[36] vale a pena destacar o apelo para a construção de políticas públicas que garantissem:

> 1- Acesso de toda a população dos assentamentos da região a uma escola pública, gratuita e de qualidade, com uma proposta pedagógica que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana, que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo, desde a educação infantil até o ensino superior;
>
> 2- Implementação de uma proposta pedagógica do campo;
>
> 3- Programa específico de formação continuada de educadores(as) do campo;
>
> 4- A municipalização do ensino, garantindo a efetivação de um ensino combinando a reflexão teórica com a atuação prática no campo e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, visando a aquisição de conhecimentos da cultura cotidiana e dos saberes acumulados historicamente voltados para a criação de habilidades e de formação de atitudes e valores, além do fortalecimento dos vínculos com a família e com a terra;
>
> 5- Implantação da Educação Infantil, através de convênio com o Centro de Desenvolvimento Comunitário do Assentamento Bela Vista, condicionada aos trâmites legais e burocráticos;
>
> 6- Implantação de atendimento ampliado na rede municipal de ensino para a segunda etapa do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) nas escolas dos assentamentos e em Bueno de Andrada a partir do

[35] Texto apresentado pelo Grupo de Trabalho da Escola do Campo na I Conferência Municipal de Educação de Araraquara em 2001

[36] Dados provenientes dos Anais da I Conferência Municipal de Educação de Araraquara, 2001.

> próximo ano letivo, com proposta diferenciada voltada ao homem e à mulher do campo;
>
> 7- Implantação do Programa de Educação Complementar nos Assentamentos Bela Vista e monte Alegre, através de convênio com o Centro de Desenvolvimento Comunitário do Assentamento Bela Vista, condicionado aos trâmites legais e burocráticos;
>
> 8- Inclusão nos concursos públicos a serem realizados de bibliografia pertinente à realidade das comunidades rurais e assentadas.
>
> (Texto final da I Conferência Municipal de Educação de Araraquara de 07/08/2001, p.12).

Houve a reivindicação da garantia ao acesso à educação pública de qualidade, o que demonstrou o interesse para que a educação oferecida à estas comunidades rurais fosse obrigação do poder público, mas que no entanto, fossem respeitadas e utilizadas as contribuições do movimento social de luta pela terra, através da implantação de uma proposta pedagógica do campo. Na intenção de resolver a questão do descomprometimento do corpo docente destas unidades escolares, houve a sugestão da criação de um programa específico de formação continuada para os educadores do campo, com a intenção de diminuir a sensação de não pertencimento por parte deles ao projeto, além da necessidade de que nos concursos públicos da prefeitura fossem inserida bibliografia pertinente à realidade das comunidades rurais e assentadas, o que poderia facilitar um maior entendimento acerca do meio aos futuros docentes que viessem a lecionar nas escolas do campo.

Quando reivindicaram a municipalização do ensino, a fizeram de maneira que o ensino oferecido pudesse ser ministrado de maneira que combinasse a reflexão teórica do conhecimento com as práticas desenvolvidas no campo. A intenção foi a de que nos processos educativos fossem aproveitados os conhecimentos da cultura cotidiana do meio rural, fortalecendo os vínculos com a família e com a terra.

Como saída para a viabilização das contratações que se faziam necessárias, houve a sugestão de que fosse estabelecida uma parceria entre o poder público municipal e o Centro de Desenvolvimento Comunitário existente no Assentamento Bela Vista, que fora criado pelos assentados com a finalidade de estabelecer parcerias com as diferentes esferas do poder público[37]. Assim, tanto a implantação da Educação Infantil

[37] Havia um convênio estabelecido com o INCRA naquele momento para que houvesse a transferência, através do Centro de Desenvolvimento Comunitário, de recursos federais para a construção de moradias de alvenaria nos lotes agrícolas do Assentamento Bela Vista.

quanto da Educação Complementar nos assentamentos, foram pensadas no interior do GT, a partir do convênio entre a prefeitura e o centro comunitário.

Segundo Amaral (2010), a proposta do Grupo de Trabalho Escola do Campo foi aprovada unanimemente pela Conferência e uma nova concepção pedagógica foi posta em prática para as escolas rurais de Araraquara que passaram então a pertencer ao Programa Escola do Campo do município.

Na figura 9 está o grupo de pessoas que apresentaram as propostas durante a I Conferência Municipal de Educação de Araraquara, representando os demais componentes do grupo de trabalho. Estão dispostas em sentido horário as seguintes pessoas: José Renato de Souza Junior (aluno da escola do Assentamento Bela Vista), Maria Madalena Castelar (agricultora do Assentamento Bela Vista), Reginaldo Anselmo Teixeira (morador do Assentamento Bela Vista e autor deste trabalho), Adriana Lopes (diretora da EMEF Prof. Hermínio Pagôtto) e Enedina de Andrade (moradora do Assentamento Bela Vista e membro atuante do MST).

Figura 9. Membros do Grupo de Trabalho Escola Rural durante a I Conferência Municipal de Educação em 2001.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Assim, a escola do Assentamento Bela Vista foi municipalizada em dezembro de 2001 passando a ser denominada EMEF do Campo Profº. Hermínio Pagôtto, oferecendo já no ano seguinte os nove anos do Ensino Fundamental; a escola do Assentamento Monte Alegre foi reformada, ampliada e denominada EMEF do Campo Profª. Maria de

Lourdes da Silva Prado e a escola do Distrito de Bueno de Andrada, a EMEF do Campo Eugênio Trovatti, foi reformada e ampliada para atendimento dos nove anos do ensino fundamental completo.

De acordo com os dados apresentados no quadro 3, mesmo após a realização da I Conferência, o grupo de trabalho continuou ativo retomando as discussões e realizando avaliação do percurso dos trabalhos, assim como planejando os próximos passos. Como afirma Freitas (2004), após a conferência foi necessário a elaboração de um calendário escolar diferenciado das comemorações tradicionalmente elencadas como importantes nas escolas urbanas, também foi neste momento que, segundo ele, se descobriu que a escola não era feita apenas de temas geradores, mas de espaços e atividades geradoras.

O grupo conseguiu elaborar um calendário enfocando a realidade do campo e adotando uma postura mais crítica com relação à História do Brasil:

> Por exemplo, no mês de abril seria comemorado o Dia Internacional da Luta Camponesa, no pátio, num momento de integração de toda escola. Em sala de aula cada professor comemoraria o Dia da Conservação do Solo, o Dia Nacional do Livro Infantil, o Dia da Luta Indígena e Morte do Índio Galdino, o Enforcamento de Tiradentes e a Invasão do Brasil. (FREITAS, 2004, p. 150)

É perceptível a nítida tentativa de reconfigurar os sentidos das comemorações, dando criticidade às datas, envolvendo-as numa áurea de denúncia e intenção de transformação social.

Outra demanda que fora elaborada e apresentada pelo grupo foi a instauração da escola por ciclos de formação. Para Fraiz (2006) essa organização baseia-se na concepção de educação enquanto processo de formação humana, respeitando as características de cada fase do desenvolvimento. Na proposta de escola por ciclos de formação os conteúdos curriculares são trabalhados baseando-se em complexos temáticos, ou seja, nos temas geradores obtidos junto à comunidade escolar.

No entanto, durante as discussões de elaboração, o grupo percebeu que, além dos temas geradores, era possível utilizar também os espaços como geradores de conhecimentos escolares. Assim, segundo Freitas (2004) a horta, os lotes dos assentados, a represa, o pomar, a composteira, o viveiro, o jardim da escola, as matas, o casarão antigo da Bela Vista, a estação férrea e o rio poderiam servir de recurso pedagógico no sentido de tornar a aprendizagem dos conteúdos escolares mais real e eficiente.

O que se materializou, portanto, a partir do processo democrático de debate sobre a educação do município de Araraquara foi o Programa Escola do Campo, criado com os objetivos de promover a cidadania no campo, através da implementação da Escola de Ensino Fundamental completo de 9 (nove) anos democrática e solidária e de desenvolver com a comunidade escolar e assentada os saberes necessários para a construção de um modelo de desenvolvimento agrário, social e economicamente viável, para a permanência com dignidade do homem e da mulher do campo.

Constituiu-se, portanto, uma Escola do Campo, de Ensino Fundamental baseada em complexos temáticos, ou temas geradores, que são contextualizados na realidade vivida por homens e mulheres do campo e trabalhados de forma integrada pelas várias disciplinas escolares e áreas do conhecimento, em espaços e tempos diferenciados. Além dos espaços extra-classes já mencionados (horta, pomar, etc.) as escolas do campo de Araraquara passaram a contar também com salas de referência para a sistematização dos conhecimentos, sendo elas as salas de aulas, os laboratórios de informática, de ciências, de multimeios, além de bibliotecas.

A intenção dos formuladores ao utilizar o meio rural e urbano como recurso pedagógico dentro da dinâmica das escolas do campo, foi a de despertar o interesse dos alunos, para que pudessem unir o saber científico ao saber prático, considerado como necessário à vida e produção de homens e mulheres do campo, possibilitando que os mesmos aprendessem através das várias linguagens e recursos disponíveis.

Ao analisar a criação da posposta de Educação do Campo no município de Araraquara o pretendido foi apresentar um panorama descritivo das ações e movimentos que corroboraram para sua construção. A proposta de Araraquara, longe de transpassar para sua realidade aquilo que é vivenciado nos assentamentos do MST, tentou e conseguiu moldar algo que desse conta de resolver problemas gerados por sua especificidade. Ou seja, os assentamentos da região de Araraquara por terem sido formados por trabalhadores oriundos de diferentes localidades e com práticas em diversos movimentos sociais, mantiveram em suas reivindicações por um modelo diferenciado de educação, aquilo que trouxeram de mais significativo relacionado às lutas sociais e práticas no campo. Diferentemente do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra que construíram sua pedagogia própria[38] e a implementaram em suas diferentes áreas de acampamentos e assentamentos, em Araraquara os sujeitos sociais

[38] Refere-se à Pedagogia do Movimento Sem Terra, Caldart (2000).

do campo precisaram elaborar uma pedagogia juntamente com o poder público para que lhes fosse oferecida educação de qualidade do e no campo.

2.4 Trajetória do Programa Escola do Campo no período pós implantação

A partir dos dados dispostos na tabela 4 foi possível constatar que após a I Conferência Municipal da Educação de 2001, o Grupo de Trabalho da escola do Campo continuou se reunindo com as comunidades escolares com o intuito de construir a Proposta Político Pedagógica para as unidades do campo. Os debates ocorreram girando em torno dos seguintes temas:

> Qualidade social da educação, inserção num contexto global; educação voltada à valorização da cultura e do trabalho no campo (teoria e prática); democratização do acesso ao conhecimento; gestão democrática (participação da comunidade nas decisões); espaços e tempos alternativos de educação; construção de um novo homem e de uma nova mulher a partir do resgate de sua identidade; resistência e luta do homem e da mulher no campo; integração e interação com o meio ambiente e conscientização ecológica; concepção de que a história é construída pelas lutas sociais. (ARARAQUARA, 2002)

Foram temas que compuseram as discussões dos Ciclos de Formação do Campo[39], um espaço de sistematização e formulação do currículo das referidas escolas, conforme o registro de Fraiz (2006) sobre as transformações que aconteciam na rede municipal de educação de Araraquara nos primeiros anos do século XXI:

> Nas EMEFs Hermínio Pagôtto e Maria de Lourdes da Silva Prado iniciava-se também em 2002, as discussões referentes ao projeto Escola do Campo. Esse projeto teve início no grupo de trabalho da Escola Rural na I Conferência Municipal de Educação, cujas principais diretrizes apontadas foram: a necessidade urgente da implementação de uma proposta pedagógica do campo; a extensão do ensino fundamental na zona rural por oito séries; a municipalização da escola estadual "Hermínio Pagôtto" do Assentamento Bela Vista e formação continuada para os professores das escolas do campo.
>
> A Secretaria Municipal de Educação atendendo a essas demandas municipaliza a escola Hermínio Pagôtto, propõe a organização dos três ciclos e cria uma coordenação para discutir e elaborar, junto com a comunidade escolar, uma proposta político-pedagógica para as escolas do campo. Esse grupo elaborou os princípios da escola do campo e organizou as reuniões para a escolha dos temas geradores do currículo. (FRAIZ, 2006, p. 61)

O grupo pode ser visto, portanto, como um núcleo balizador das estratégias construídas para o funcionamento diferenciado das três instituições de ensino do campo.

---

[39] Nominação encontrada no documento "Ciclos de Formação do Campo" de 2002 , pertencente ao arquivo da EMEF Hermínio Pagôtto.

A pesquisa permitiu verificar que os temas constantes nas discussões dos ciclos de formação orientaram a construção das propostas pedagógicas durante os dez anos seguintes, constando nelas como itens que iniciavam a construção da narrativa do documento.

Esses ciclos de formação foram importantes também na elaboração dos complexos temáticos que permearam os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas nos períodos que se seguiram, atravessando os dois mandatos do PT e sobrevivendo, mesmo que de maneira precária, ao primeiro mandato do PMDB frente ao poder executivo municipal. Adiante serão apresentadas as contradições políticas que permearam a existência do Programa Escola do Campo no período focado por essa pesquisa. No momento o importante é demonstrar como foram sistematizadas no currículo as demandas oriundas dos trabalhadores rurais e assentados da reforma agrária na construção de seu projeto de educação popular.

A análise das fontes documentais permitiu que fosse possível observar os seguintes tópicos ao longo da década pesquisada: os eixos temáticos, os espaços educativos, as atividades permanentes, os projetos e os calendários de datas comemorativas. Nesta sessão a intenção é traçar um panorama descritivo dos elementos que compuseram a dinâmica do cotidiano escolar das instituições de ensino do campo durante o período.

Ao realizar a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das referidas instituições de ensino foi possível encontrar a permanência dos complexos temáticos contextualizados na realidade vivida por homens e mulheres do campo e trabalhados de forma integrada pelas várias disciplinas escolares e áreas do conhecimento, em espaços e tempos diferenciados.

É importante frisar que o entendimento teórico que permeia a produção dos referenciais que passaram a compor o currículo das escolas do campo, parte do entendimento que esse sistema dos complexos foi um método de ensino elaborado pelo educador russo Moisey Mikhaylovich Pistrak durante os anos 1920, no fervor das lutas pela construção e consolidação do socialismo na União Soviética. A visão educacional deste autor é concomitante ao período de ascensão das massas na Revolução Russa, a qual necessitava a formação de homens vinculados aquele presente, desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que cultivar o passado, e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo (Pistrak, 2000). Ele formulou teorias educacionais que contribuíram para a difícil e árdua tarefa de construir uma práxis

pedagógica pela qual os professores pudessem criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social. A organização do programa de ensino, segundo Pistrak, deveria orientar-se através dos “complexos” (ou centro de interesse), cujo tema seria escolhido segundo os objetivos da escola. O critério para seleção dos temas do complexo deveria ser procurado no plano social e não no plano meramente pedagógico. (Pistrak, 2000). Segundo o autor:

> O complexo deve ter significado relevante no âmbito social, de modo que permita ao aluno a compreensão do real. Trata-se de selecionar um tema fundamental que possua um valor real, e que depois possa ser associado sucessivamente aos temas de outros complexos [...]. O estudo de complexos só tem sentido na medida em que “eles representam uma série de elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual” (PISTRAK, 2000, p. 137).

A utilização dos complexos temáticos ou temas geradores, portanto, é uma incorporação das premissas oriundas do setor de educação do MST que, no Estado de São Paulo passou a operacionalizar as discussões oriundas do I ENERA (Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária) realizado em 1997 em Brasília.

Conforme é possível visualizar no Quadro 1, as fontes documentais utilizadas para a pesquisa se mostraram insuficientes para que pudéssemos entender completamente as dinâmicas desenvolvidas nas três unidades escolares, visto que somente a EMEF do Campo Profº. Hermínio Pagôtto possuía todos os Projetos Políticos Pedagógicos disponíveis para pesquisa de 2002 à 2012. Nas demais unidades tais similares não foram localizados durante todo o período desta pesquisa, mesmo quando foram procurados no interior da Secretaria Municipal de Educação. No entanto, o primeiro Projeto Político Pedagógico que datava de 2003 foi construído coletivamente pelas três unidades escolares do campo durante as reuniões do GT do Campo realizadas no ano anterior, o que de uma certa maneira favoreceu a presente pesquisa. Para evitar as generalizações, procedemos a análise de todos os Projetos Políticos Pedagógicos da EMEF do Campo Profº. Hermínio Pagôtto correspondentes ao período em foco, cotejamos com os dados do Projeto Político Pedagógico da EMEF do Campo Profª. Maria de Lourdes da Silva Prado de 2009, referente ao triênio 2009/2011 e para o cotejamento dos dados referentes a EMEF do Campo Eugenio Trovatti, utilizamos, além do Projeto Político Pedagógico inicial e comum, os dados constantes no Memorial

das Escolas do Campo de 2012 que continha as informações referentes aos Projetos Políticos Pedagógicos daquela unidade escolar até aquela data.

A análise das fontes documentais permitiu que fosse apresentada a seguinte síntese panorâmica sobre os temas geradores e seus conteúdos programáticos, utilizados como recursos pedagógicos nas escolas do campo de Araraquara:

Quadro 4: Complexos Temáticos da Educação Municipal do Campo

Temas	**Ciclo I (1º ao 3º ano)**	**Ciclo II (4º ao 6º ano)**	**Ciclo III (7º ao 9º ano)**
IDENTIDADE	Auto-conhecimento e Moradia	Resgate histórico e Pluralidade Cultural, religiosa e étnica	Questão de gênero e Inclusão
MEIO AMBIENTE	Água, Terra, Ar, Flora e Fauna	Lixo, Reciclagem, Preservação e Mata Ciliar	Controle biológico, Plantio direto, Transgênicos e Clonagem.
ÉTICA	Amizade e Convivência	Solidariedade, Justiça e Igualdade	Cidadania
TRABALHO	Artesanato	Trabalho infantil e Exploração	Produção agropecuária e Cooperativismo
SAÚDE	Alimentação, esporte, Lazer e vacinação	Nutrição, Verminose, Dengue e Sexualidade	Sexualidade, Drogas, AIDS/DSTs e Gravidez
POLÍTICA	Democracia e Direito das Crianças	Lutas e Movimentos Sociais, Sindicatos e Direitos humanos	Globalização, Neoliberalismo e Reforma agrária

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo de 2002 a 2012.

Os temas acima foram elaborados com a intenção de serem desenvolvidos, juntamente com os demais conteúdos programáticos de base comum curricular, considerados universais e preconizados nos parâmetros curriculares nacionais, e, para serem executados em diferentes espaços pedagógicos que compõem os ambientes em que as instituições de ensino estão inseridas: hortas, jardins, viveiros, pomares, lotes dos assentamentos, represas e rios do entorno, matas ciliares, casarões e antigas sedes,

estações ferroviárias, estações de tratamento de esgoto, bibliotecas escolares, laboratórios de ciências e de informática e cozinhas experimentais.

Para melhor exemplificar a referida distribuição dos eixos e conteúdos apresentados no Quadro 4 nos diferentes espaços pedagógicos, deve se observar o seguinte:

Quadro 5: Espaços pedagógicos por ano de ciclo de ensino.

Ano de ciclo	**Espaço educativo**
1º ano	Entorno da escola (Estudo do meio)
2º ano	Jardim
3º ano	Jardim
4º ano	Viveiro de Plantas medicinais
5º ano	Horta
6º ano	Pomar
7º ano	Mata ciliar e Nascente d'água
8º ano	Lotes agrícolas
9º ano	Lotes agrícolas

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos Projetos Políticos pedagógicos das escolas do campo de Araraquara (2018)

No decorrer da década seguinte da criação das escolas do campo de Araraquara, a análise dos projetos políticos pedagógicos permitiu perceber que os eixos temáticos permaneceram como seus norteadores por todo o período.

2.4.1 Os Espaços Educativos Alternativos das Escolas do Campo de Araraquara

Os espaços educativos alternativos existentes nas escolas do campo de Araraquara foram pensados, segundo Freitas (2004) para enriquecer o currículo, no sentido de mais do que um espaço que complemente os conteúdos formais de ensino, pudessem ser o próprio recurso pedagógico disponível nas localidades rurais, ou seja, foram pensados como locais onde se realizassem a observação, o levantamento de hipóteses, experiências, sistematização do conhecimento e aplicação do aprendizado por todos. É visível a preocupação em valorizar o espaço rural como recurso pedagógico além da evidente intenção em desenvolver um ensino aliado à pesquisa e aos problemas das comunidades em que as escolas estão inseridas:

> O livro didático traz esboçada a vaquinha perfeita, que não tem doença e nem defeito; no lote do assentado a vaca tem berne,

> carrapato, orelha caída, rabo torto, mastite e outros males, que incitam a curiosidade da criança e, ao mesmo tempo, criam a necessidade da pesquisa. Por outro lado, o educador vê que não conhece tudo, e que precisa da ajuda do assentado; e os dois percebem que não têm resposta para tudo e que, para isso, precisam de pesquisa (FREITAS, 2004, p. 151)

Ao valorizar os espaços educativos do mundo rural como recursos pedagógicos e, ao efetivar uma educação que dê conta de responder efetivamente às demandas oriundas dessas populações, as escolas do campo de Araraquara rompem com o viés urbanocêntrico (WHITAKER, 1992) da educação rural brasileira.

Sobre a perenidade dos espaços educativos existentes, além das salas de aulas convencionais, nas escolas municipais de ensino fundamental do campo de Araraquara é possível apresentá-la da seguinte maneira:

Quadro 6: Espaços educativos das escolas do campo de Araraquara durante a primeira década de vigência do Programa Escola do Campo.

Espaços Educativos	**2003 2004**	**2005 2006**	**2008 2010**	**2009 2011**	**2011 2013**
Canteiro de Plantas Medicinais	X	X	X	X	X
Estudo do meio	X	X	X	X	X
Jardim	X	X	X	X	
Pomar	X	X	X	X	
Horta	X	X	X	X	X
Mata Ciliar	X	X	X		
Nascente d'água	X	X	X	X	X
Lotes agrícolas	X	X	X		
Laboratório de informática		X	X	X	X
Laboratório de Ciências		X	X	X	X
Sala de multimeios		X	X	X	X
Cozinha experimental		X	X	X	X

Fonte: Elaborado pelo autor 2018.

Sobre o quadro acima é possível traçar algumas considerações. Há espaços que constaram nos projetos desde o início do programa e perduraram por uma década, como é o caso dos canteiros de plantas medicinais, do estudo do meio, da horta e da nascente d'água. Estão na mesma situação os espaços institucionais com recursos tecnológicos construídos nas escolas, como os laboratórios de informática e de ciências, a sala de

multimeios e a cozinha experimental, que, construídos no ano de 2004, passaram a compor as dependências das instituições de ensino em foco, passando, a partir de então, a se tornarem importantes ferramentas de ensino. Por outro lado, foi possível observar que outros espaços, como os lotes agrícolas e as matas ciliares deixaram de constar nos documentos a partir de 2009.

Sobre esse apagamento nos registros, pudemos relacioná-lo a um fator importante que foi a mudança, justamente em 2009, do poder executivo municipal. Nesse ano que teve início o primeiro mandato do prefeito Marcelo Barbieri (PMDB).Mais adiante neste trabalho o serão abordados de maneira mais detalhada os conflitos envolvendo as escolas do campo e esse governo, no entanto, já é possível adiantar que, com a mudança de governo, as escolas do campo perderam o apoio político e o acompanhamento técnico por parte da Secretaria Municipal de Educação, passando a partir daí, a trilharem um caminho por conta própria na manutenção do Programa, o que pode explicar a diminuição dos espaços educativos constantes nos Projetos Políticos Pedagógicos. É possível afirmar que, os espaços educativos alternativos que sobreviveram, só o fizeram devido ao processo de resistência docente impetrado no sentido de garantir que as conquistas e a dinâmica escolar das escolas do campo fossem mantidas.

2.4.2 As Atividades Permanentes das Escolas do Campo de Araraquara

A análise dos projetos pedagógicos destas escolas permite afirmar que as atividades permanentes, assim denominadas nos documentos, são aquelas que fazem parte da composição da estrutura escolar, ou seja, são atividades/funções desenvolvidas pelas diferentes equipes escolares durante todo o ano letivo, auxiliando e compondo o currículo das instituições de ensino. Elas são dispostas da seguinte forma:

Quadro 7: Atividades Permanentes das Escolas do Campo de Araraquara

Período	Atividades Permanentes
2003-2004	- Grêmio estudantil - Equipes de educandos (serviços gerais, subsistência e pedagógica e de comunicação) - Conselho de escola - Rádio comunitária (registrada como meta)
2005-2006	- Grêmio estudantil - Equipe de educandos (comunicação, acolhida e recepção) - Conselho de escola e APM (Associação de Pais e Mestres) - Rádio comunitária - Coral e Teatro

	- Jornal - Cooperativa - Grupo de voluntários
2008-2010	- Grêmio estudantil - Equipe de educandos (comunicação, acolhida e recepção) - Conselho de escola e APM (Associação de Pais e Mestres) - Coral - Jornal - Grupo de voluntários
2009-2011	- Grêmio estudantil - Equipe de educandos (comunicação, acolhida e recepção) - Conselho de escola e APM (Associação de Pais e Mestres)
2011-2013	- Grêmio estudantil - Equipe de educandos (comunicação, acolhida e recepção) - Conselho de escola e APM (Associação de Pais e Mestres) - Comitê estratégico (acompanhamento e controle da execução do PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola)

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Dentre as atividades permanentes o Conselho de escola e o Grêmio Estudantil permaneceram ativos por todo o período, fator que demonstra a participação dos alunos e das famílias na gestão democrática das escolas do campo, reforçando a premissa da participação da comunidade discente na tomada de decisões referentes ao cotidiano escolar, o que também é referendado pela existência de equipes de educandos (alunos):

> [...] responsáveis pela auto-organização em coletivos com tempo e espaço próprio para analisar e discutir as suas questões, elaborar propostas e tomar as suas decisões em vista de participarem como sujeitos da gestão democrática da escola como um todo (Projeto Político Pedagógico da EMEF Hermínio Pagôtto, 2003/2004, p. 4)

É interessante frisar que o processo de organização dos alunos em coletivos ou equipes é algo proveniente de influências da Pedagogia do Movimento Sem Terra (Carldart, 2000), e foram incorporadas à dinâmica das escolas em foco na ocasião da elaboração dos Ciclos de Formação do Campo, que originaram a Proposta Política e Pedagógica inicial para as escolas do campo de Araraquara. Assim, é perceptível que nos primeiros documentos, referentes aos anos de 2003 e 2004, a nomenclatura “serviços gerais, subsistência e pedagógica e de comunicação” apareceu diferente do que passou a ser no documento seguinte “comunicação, acolhida e recepção”, o que demonstra um amadurecimento das estruturas de participação popular na gestão das escolas.

Sobre o processo de gestão democrática das escolas do campo, cabe ressaltar que no Assentamento Bela Vista, a prática desenvolvida pela diretora Adriana Maria Lopes Morales Caravieri fez com que a comunidade assentada se aproximasse da unidade

escolar, passando a contribuir nas decisões da instituição. Neste sentido, enquanto coordenadora do GT de Educação do Campo, ela imprimiu essa postura no projeto como um todo, fazendo com que se tornasse uma característica não só aquele assentamento, mas também transbordasse a postura para as demais unidades escolares do campo. Sobre a construção do referido processo de gestão democrática Bastos (2006) ressalta que:

> O que podemos evidenciar nesse processo de construção da gestão democrática é que a chegada da diretora e a sua vontade de construir uma nova relação administrativa e pedagógica na escola, fez com que gradativamente a comunidade se envolvesse mais com a mesma, tornando-a, de fato, parte desta escola, garantindo que ela decida sobre a melhoria da qualidade da educação e da vida da comunidade como um todo. (...)A efetivação dessa gestão fez da escola uma referência para a comunidade, um local onde se sentam pessoas de diferentes grupos que defendem interesses opostos, mas que em certos momentos, na defesa de algumas melhorias para a comunidade, agem coletivamente. (BASTOS, 2006, p. 13).

A pesquisa de Valéria Aparecida Bastos demonstrou que a prática de gestão democrática da referida diretora propiciou que em torno daquela escola se reunissem os mais diferentes sujeitos, e que as demandas por educação de qualidade oriundas da comunidade do Assentamento Bela Vista pudessem ser sistematizadas numa proposta para as demais unidades escolares, o que evidencia o caráter multiplicador de sua prática frente a direção da unidade escolar. A mesma opinião é compartilhada por Feng (2006) que em seu trabalho de pesquisa sobre a proposta pedagógica diferenciada existente nas Escolas do Campo de Araraquara discorreu sobre a gestão democrática a partir da prática da referida diretora:

> Desde 1998 quando iniciou, Adriana convida os alunos para participar das reuniões, para discutir sobre as normas de convivência na escola e fazer com que os mesmos tenha cuidado e responsabilidade com o patrimônio escolar e o embelezamento da escola. (...) A diretora começou também a envolver mais a comunidade nas decisões administrativas da escola, assim como na realização de festas que ocorrem diversas vezes ao ano (...) As reuniões do Conselho de Escola e de pais tem presente um significativo número de representantes.
> Esse sentimento da escola pertencer à comunidade foi aos poucos sendo cultivado através dos convites para reuniões, para reformar a escola, para as festas, nas quais a comunidade também contribui na organização. (FENG, 2006, p. 39).

A diretora Adriana permaneceu na escola do campo durante o período em foco desta pesquisa fazendo com sua prática democrática, solidária, cooperativa servisse de motor articulador entre os diferentes sujeitos que compuseram a jornada da escola do

campo na sua primeira década de existência. Sua experiência vivida deu conta de sistematizar, de juntar, de organizar outras experiências de vida que estavam até então dispersas.

Também aqui são perceptíveis os reflexos da mudança política ocorrida a partir do ano de 2009, é observado praticamente um esvaziamento das atividades permanentes, se comparado ao período anterior, assim como uma tentativa de burocratização dos sistemas internos escolares, através da implementação do Comitê Estratégico de Acompanhamento e Controle do Plano de Desenvolvimento da Escola, vinculado à questão de metas, de custos, otimização dos recursos e demais imposições da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara.

2.4.3 Os Projetos Permanentes das Escolas do Campo

O quadro a seguir apresenta os projetos desenvolvidos nas unidades escolares do campo no período compreendido pela pesquisa:

Quadro 8: Projetos desenvolvidos nas Escolas do Campo de Araraquara

Período	Projetos
2003-2004	1- Plantando e Vivenciando Valores na Escola 2- Educação Ambiental 3- Projeto Leitura é para Sempre 4- Rádio Comunitária 5- Mulher e Trabalho 6- Educação Sexual 7- Combate ao Trabalho Infantil 8- Minhocultura 9- Saúde Bucal 10- Oficina de Direitos Humanos
2005-2006	1- Plantando e Vivenciando Valores na Escola 2- Educação Ambiental 3- Projeto Leitura é para Sempre 4- Rádio Experimental Educativa e Comunitária 5- Educação Sexual 6- Viveiro de Mudas 7- Jornal 8-Coral 9-Equipe educandos: comunicação, recepção e acolhida 10-Cooperativa 11-Saúde Bucal
2008-2010	1- Plantando e Vivenciando Valores na Escola 2- Educação Ambiental 3- Projeto Leitura é para Sempre 4-Projeto: Comunicação, recepção e acolhida 5- Projeto: Viveiro de Mudas

	6- Saúde Bucal
2009-2011	1- Plantando e Vivenciando Valores na Escola 2- Educação Ambiental: Nascentes, Viveiro de Mudas, Canteiro de Plantas Medicinais, Pomar (fruticultura) e Horta (agroecologia) 3- Projeto Leitura: “Leitura é para sempre”, “Biblioteca Viva” e “Leitura em Família” 4-Projeto: Comunicação, recepção e acolhida
2011-2013	1- Plantando e Vivenciando Valores na Escola 2- Educação Ambiental: Viveiro de Mudas, Canteiro de Plantas Medicinais, Pomar (fruticultura) e Horta (agroecologia) 3- Projeto: Leitura e Produção de Texto 4-Projeto: Comunicação, recepção e acolhida 5- Programa: Jovem Aprendiz Rural 6-Projeto: Hino Nacional 7-Projeto: Educação para o Trânsito 8-Projeto Criança Ecológica: Educação para o Meio Ambiente

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Embora cada uma das unidades escolares do campo de Araraquara possuam especificidades com relação à clientela e ao local onde estão instaladas, é notável que possuem projetos similares, sinalizando um entrosamento entre os conteúdos e as práticas educativas desenvolvidas em seu interior. Mesmo que após as duas gestões do prefeito Edson Antonio Edinho da Silva (2001/2008) nas escolas do campo tenha havido um decréscimo na quantidade de projetos desenvolvidos, é perceptível que o processo de resistência engendrado em cada uma das escolas, fez com que se mantivessem ativos os projetos que foram preconizados na ocasião da criação das referidas escolas. Com relação ao tema, Silva (2015) já havia apontado que, embora a introdução do método SESI tenha causado o distanciamento entre os ideais da escola do campo de Araraquara e os referentes aos movimentos sociais de luta pela terra, não conseguiu liquidar de vez com a Proposta, dada a continuidade das práticas educativas iniciais desenvolvidas no processo de resistência ao método SESI levado a cabo pelo corpo docente das três escolas do campo.

2.4.4 O Calendário de Datas Comemorativas

Assim como os projetos, o calendário de datas comemorativas também foi adaptado ao longo da década de acordo com as especificidades de cada uma das escolas do campo, no entanto, após a análise do período foi possível verificar que, além das datas em comum entre elas, havia aquelas referentes ao local específico em que as escolas estão inseridas, portanto, comemorações como o aniversário do Distrito de Bueno de Andrada, a data de criação do Assentamento Monte Alegre, a data de criação

do Assentamento Bela Vista, as datas que comemoram os padroeiros das localidades e as datas das festas locais em cada uma das três comunidades apareceram somente no calendário referente àquele local. No Quadro 8 houve a opção por apresentar as datas diferenciadas em comum que compuseram o calendário das três instituições de ensino durante a década.

Os calendários se encontram divididos em duas sessões, a primeira versa sobre as datas comemorativas nas quais as atividades devem ser desenvolvidas por todo o coletivo escolar; a segunda sessão apresenta uma quantidade maior de datas em cada um dos meses, sendo subdivididas por ciclos ou diluídas em diferentes anos de ciclo e com a prescrição para que fossem desenvolvidas as atividades em sala de aula.

Quadro 9: Calendário Anual de Datas Comemorativas das escolas do Campo de Araraquara (2001-2012).

MESES	**ATIVIDADES COLETIVAS**	**ATIVIDADES DE SALA DE AULA** (Todos os Ciclos, a partir do plano de ensino para cada ano)
Fevereiro	Carnaval	
Março	Dia Internacional da Mulher	21 – Dia Internacional da Eliminação da Discriminação Racial 22 – Dia Mundial da Água
Abril	Dia Nacional do Livro Infantil	14 –Conservação do Solo 18 – Dia Nacional do livro infantil 19 e 20 – Dia da Luta Indígena e Dia da Luta Camponesa 21 – Dia de Tiradentes 22 - Invasão do Brasil
Maio	Dia da Mãe Trabalhadora	01 – Dia do Trabalhador 02 – Morte de Paulo Freire 05 – Dia da Comunicação 09 – Dia das Mães 13 – Promulgação da Lei da Abolição da Escravatura
Junho	Festa Junina Campanha contra incêndios	01 à 04 – Semana da Ecologia e do Meio Ambiente 17 – Dia do Migrante
Julho	Dia Mundial do Cooperativismo Dia do Amigo	09 – Revolução Constitucionalista 10 – Dia Nacional da Alfabetização
Agosto	Folclore	08 – Dia dos Pais 11 – Dia do estudante 22 – Aniversário de Araraquara
Setembro	Independência do Brasil Semana do Trânsito	21 – Dia da Árvore 23 à 27 – Semana do Trânsito
Outubro	Semana da Criança	01 à 04 – Semana de proteção aos Animais 15 – Dia do Professor 20 – Campanha de prevenção à AIDS e DST

Novembro	Combate à Dengue	15 –Proclamação da República 19 – Dia das bandeiras 20 – Dia da Consciência Negra e Morte de Zumbi dos Palmares
Dezembro	Natal	03 – Dia Internacional das Pessoas Deficientes 10 – Dia Universal dos Direitos Humanos

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos calendários comemorativos das escolas do campo de 2001 a 2012.

A análise do calendário de datas comemorativas permite visualizar uma diferenciação com relação aos demais calendários escolares, quer seja na disposição dos temas abordados, quer seja no enfoque diferenciado dado sobre temas comuns. É possível observar a intenção de um projeto pedagógico de caráter crítico e humanizador,visando a valorização do trabalhador rural e do meio onde vive.

Temas comumente preteridos foram contemplados neste calendário. Como, por exemplo, a abordagem da questão das diferentes lutas sociais, como a luta indígena, a luta camponesa, do migrante, da consciência negra, das pessoas deficientes, dos direitos humanos. Tratam, portanto, de questões que envolvem os diferentes processos de resistência, desenvolvidos por diferentes grupos sociais e que, a partir da adoção do calendário diferenciado, passaram a compor a dinâmica pedagógica das escolas do campo, dando visibilidade ao processo de lutas e conquistas sociais.

Merece destaque o mês de Maio. Comemorar o Dias das Mães é o comum. No entanto, o Dia da Mãe Trabalhadora dá um novo significado à data. Para além da generalidade de todas, há um direcionamento do olhar para àquelas que trabalham, que sustentam em muitos casos a família, que lavram, plantam, cuidam e colhem. É o dia de uma mãe que sempre está em movimento. Comemorar o dia da Morte de Paulo Freire é colocar na pauta pedagógica a importância deste educador para a construção de uma pedagogia crítica, que produza autonomia. É tratá-lo verdadeiramente como o Patrono da Educação Brasileira. Observemos que ao invés de comemorar o dia 19 de setembro, data do nascimento de Paulo Freire em 1921, procurou-se remeter a comemoração para o dia 02 de maio, data em que faleceu no ano de 1997. O sentido é comemorar justamente o legado dos 76 anos da vida do maior educador, pedagogo e filósofo brasileiro[40].

[40] A afirmação parte do pressuposto de sua indubitável contribuição para a produção de conhecimento em educação, além de seu profundo envolvimento com as questões sociais do país. Dentre suas obras destacam-se: A propósito de uma administração. Recife: Imprensa Universitária, 1961; Conscientização e

Ainda no mês de maio a Promulgação da Lei da Abolição da Escravatura nos remete ao entendimento dos diferentes processos de dominação, o jurídico, o econômico, o social e o cultural, entre outros, que permearam tanto o período de escravização dos povos africanos, quanto o processo de resistência vivido pelos negros escravizados em nosso território brasileiro. Dando conta de aprofundar muito mais o debate no interior das instituições de ensino do campo, para além de uma simples comemoração do Dia da Abolição da Escravatura, isolado de qualquer contextualização acerca dos processos de dominação e resistência envolvidos.

Quando observamos que, dentre os projetos de maior perenidade durante a década em foco, encontra-se o de Comunicação, Recepção e Acolhida (2005/2012), percebemos a importância dada ao processo de comunicação entre os alunos, assim como entre a escola e a comunidade. Do ponto de vista das escolas do campo é justificável a comemoração do Dia da Comunicação, partindo do entendimento de que a comunicação humana é vital para e evolução do ser humano como cidadão crítico, consciente de seus direitos e deveres sociais. Para o fortalecimento do rompimento da visão dualista que insiste em separar o rural e o urbano, relegando ao rural a situação de atraso, arcaico e isolado do restante da sociedade. Há um entendimento de que através da comunicação é que existe a possibilidade da construção do conhecimento através da troca de informações. Ao insistir na introdução do tema no interior das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, permite-se a possibilidade de que, através da comunicação, os educandos possam acumular informações de todo tipo, favorecendo seu amadurecimento e desenvolvimento pessoal.

Embora tenhamos apresentado um breve panorama das atividades desenvolvidas no interior das Escolas do Campo de Araraquara, há também a necessidade de demonstrar que o processo que se desenrolou durante a década pesquisada não aconteceu de maneira linear; é importante registrar que no período houve um refluxo no avanço da consolidação das escolas do campo devido à introdução do Método SESI na

---

alfabetização: uma nova visão do processo. Estudos Universitários – Revista de Cultura da Universidade do Recife. Número 4, 1963: 5-22; Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967; Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970; Educação e mudança. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979;- A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, 1982; A educação na cidade. São Paulo: Cortez Editora, 1991; Pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992; Política e educação. São Paulo: Cortez Editora, 1993; Cartas a Cristina. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1974; À sombra desta mangueira. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995; Pedagogia da autonomia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997; Mudar é difícil, mas é possível (Palestra proferida no SESI de Pernambuco). Recife: CNI/SESI, 1997-b; Pedagogia da indignação. São Paulo: UNESP, 2000; Educação e atualidade brasileira. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

Rede Municipal de Educação de Araraquara, a partir da posse do prefeito Marcelo Barbieri no ano de 2009.

2.5 O método SESI e a imposição da ideologia industrial nas Escolas do Campo de Araraquara.

Nas eleições para o executivo municipal em 2008, a candidata Márcia Lia (PT) perdeu as eleições para o empresário e ex-deputado federal (1990-2002) Marcelo Barbieri (PMDB). Então, a partir de 2009 a relação do novo governo com as escolas do campo ganhou uma nova configuração, tornando-se uma relação de distanciamento, que se estabeleceu tanto entre as comunidades assentadas e o poder público, quanto entre as unidades escolares do campo e o poder público. A postura da nova gestão gerou impactos no trabalho que havia sido desenvolvido nos últimos oito anos.

A busca por fontes documentais no interior da Secretaria Municipal de Educação para a realização desta pesquisa deparou com uma lacuna documental, justamente a partir do ano de 2009 até o ano de 2016. Não foram encontrados documentos e arquivos referentes ao Programa Escola do Campo. Este fato nos serviu de indício para o entendimento do esvaziamento de sentido que o programa teve durante os dois mandatos do ex-prefeito Marcelo Barbieri.

A padronização do sistema de ensino da rede municipal de educação foi efetivada durante o primeiro mandato em 2011 com a implantação do Sistema SESI de ensino, através de seu material apostilado para todas as unidades escolares do município de Araraquara, incluindo as três escolas do campo. Segundo Silva (2015):

> Em Araraquara, antes de ser implantada a proposta do SESI foi amplamente divulgada pela mídia local. Então, quando a proposta se materializou, foi implantada sem resistências e aceita com entusiasmo pelos cidadãos urbanos e rurais, já que foi imbuída do compromisso de melhorar a "qualidade" da educação no município. (SILVA, 2015, p. 80).

A aceitação com entusiasmo pela comunidade araraquarense se deu principalmente pelo esforço midiático em convencer a população de que tal material elevaria os índices educacionais do município. O discurso institucional apontava que o método utilizado juntamente com as lousas digitais e os laboratórios de informática seriam os responsáveis pelos avanços educacionais pretendidos.

O estudo de Pavini; Ferrante; Whitaker (2013) realizou uma comparação entre as práticas educativas das escolas do campo e as práticas do método SESI, apontando a

inadequação deste último à proposta do campo, dado sua origem ligada à ideologia urbano-industrial e ao consumismo. As autoras demonstram como a imposição de tal método às Escolas do Campo de Araraquara primou por provocar uma verdadeira invasão cultural, inviabilizando o diálogo por parte dos alunos entre os modos de vida do campo e da cidade. O que permite afirmar então, que ao impor o material SESI às três unidades do campo, o poder público municipal suprimiu a possibilidade da utilização do meio e dos modos de vida das populações do campo como recursos que possibilitavam um maior desempenho no processo de ensino e aprendizagem.

É sabido que a proposta de Educação do Campo de Araraquara se constituiu pautada em diversos princípios que abrangem a formação do sujeito através de projetos de emancipação humana, de valorização de diversos saberes no processo educativo, assim como de respeito perante os espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem. Para os alunos das escolas do campo, como já fora mencionado, o pretendido era que os conteúdos não fossem diferentes daqueles ministrados na cidade, no entanto, o que deveria variar era o ponto de partida de suas aprendizagens, com o aproveitamento dos saberes locais de seu meio físico e social.

Pavini; Ferrante e Whitaker (2013) apresentaram os problemas e entraves presentes no processo de utilização do referido material no interior das escolas do campo de Araraquara[41]:

> (...) o material não apresenta conteúdo significativo para a aprendizagem do aluno, o que gera dificuldade para o processo de ensino; o professor tem que adaptar o material do SESI às necessidades do campo, o que nem sempre é possível; a proposta do Sistema SESI orienta o professor para trabalhar os conteúdos mas, em nenhum momento, foi encontrado no material, algum elemento que faça parte da realidade do aluno do campo. Por se tratar de material voltado para a indústria, é nítido o estímulo à competição, o que contraria o Projeto Escola do Campo, que incentiva a cooperação. Outro problema encontrado ainda é em relação à questão ambiental, pois os exemplos utilizados nos exercícios referem-se às embalagens longa vida e enlatados. Além disso, o material didático utilizado pelo aluno compõem oito livros consumíveis, descartados todo final do ano, ou seja, oito livros são descartados por ano, por aluno. (PAVINI; FERRANTE; WHITAKER, 2013, p. 267).

Sem querer fragmentar a realidade ao fortalecer a dicotomia campo x cidade, é possível afirmar que a imposição do método SESI às escolas do campo de Araraquara e aos modos de vida complexos existentes nos assentamentos de reforma agrária do

[41] Embora o estudo de caso tenha sido realizado na EMEF do Campo Profº. Hermínio Pagôtto, os resultados da análise podem ser aplicados ao conjunto das escolas do campo do município.

município, foi uma tentativa de padronização da educação municipal a partir de uma visão urbanocêntrica e industrial, que se pressupôs melhor do que qualquer outra que fosse vivenciada distante da subcultura pseudossofisticada do industrialismo. Tal padronização, ao induzir ao desprezo pela realidade complexa existente no mundo rural, favoreceu que se perdesse a riqueza dos códigos culturais e práticas tradicionais que fazem dos assentamentos uma realidade plena de contradições presentes na história de Araraquara e do Brasil.

Silva (2015) realizou uma análise das práticas desenvolvidas no interior das escolas do campo de Araraquara após a implantação do método SESI, tentando visualizar se ainda restariam indícios de uma prática educativa realizada em consonância com os princípios oriundos dos movimentos sociais de luta pela terra, principalmente do MST. Para a pesquisadora a educação do campo de Araraquara:

> (...) já iniciou sua jornada no terreno movediço das políticas públicas, da relação com o Estado, na instância municipal. Na jornada do Programa o município tem cumprido bem o dever de manter as escolas, mas não tem dado o direito de dar continuidade aos princípios pedagógicos e emancipatórios da Educação do Campo. Outros estudos (...) apontaram que nos primeiros anos do Programa houve vínculo com a classe de origem, num grande momento de discussão sobre a educação do campo, seus objetivos e diretrizes, tanto por parte da secretaria, quanto por parte da comunidade, universidades e movimentos sociais. Ao longo dos anos essa força política perdeu centralidade. Isso porque, logo depois da implantação do programa as universidades, movimentos sociais e até os sujeitos das comunidades que ajudaram na construção do programa se afastaram, afinal, a política pública estava garantida no Plano Municipal, referente ao decênio 2004/2013. A luta conduzida por esses sujeitos terminou com a conquista do programa. Daí por diante a condução política do programa ficou a cargo da secretaria da educação que, garantiu o direito mas não efetivou práticas emancipatórias sugeridas pelo Projeto Educação do Campo. (SILVA, 2015, p. 120).

No entanto, a mesma autora afirma que, apesar das imposições verticalizadas impostas ao Programa de Araraquara através da introdução da ideologia urbano industrial que teve como propósito reordenar a relação entre escola e emprego dentro das pedagogias das competências que visam institucionalizar novas formas de educar os trabalhadores, no contexto político econômico neoliberaliberal, comprovou-se que de modo geral as práticas desenvolvidas no interior das escolas do campo ainda são norteadas pelos princípios estabelecidos na criação do Programa, através dos quais está impressa a sua trajetória de resistência. Assim, mesmo que as práticas educativas das escolas do campo venham sendo desenvolvidas atravessadas por uma série de

contradições e impedimentos impostos principalmente pelo método SESI, ainda representam um processo de resistência e de manutenção do Programa Escola do Campo:

> Esta constatação se observa no posicionamento dos professores que lecionam nas escolas; nos objetivos estabelecidos nos projetos políticos e pedagógicos; nos valores cultivados, como companheirismo e solidariedade; nos projetos multidisciplinares; na definição das oficinas da escola de tempo integral; nos momentos culturais, da contra-hegemonia na escolha das músicas, poemas, vídeos, filmes e documentários usados pelos professores nas aulas e nas apresentações; a referência que se constrói tendo formação pelo trabalho; na ligação entre a teoria e a prática; na escolha em permanecer nas escolas; na proximidade com os alunos e na relação com a comunidade. (SILVA, 2015, p. 122).

As contradições impostas às práticas docentes desenvolvidas no interior das escolas do campo, mais do que impedir o seu desenvolvimento, possibilitaram que se transformassem em práticas educativas desenvolvidas no contexto de uma sociedade contraditória. Assim, lecionar naqueles ambientes rurais se tornou sinônimo de resistência, e, justamente nesse movimento permanente que foram sendo produzidas as contradições, e no contexto das contradições, também foram produzindo possibilidades.

Os quatro anos do primeiro mandato do ex-prefeito Marcelo Barbieri (2009/2012) estão situados dentro dos limites temporais desta pesquisa. O trabalho de Silva (2015) e os indícios fornecidos pelas fontes documentais e as narrativas recolhidas pelas entrevistas propiciaram que se evidenciasse um processo de resistência na manutenção do Programa Escola do Campo, mesmo quando as imposições burocráticas e pedagógicas impostas pela Secretaria Municipal de Educação se fizeram presentes. A experiência histórica do corpo docente das três unidades do campo representou um papel fundamental ao construir estratégias de resistência às imposições, por meio de uma prática educativa repleta de ressignificações. A manutenção dos complexos temáticos, dos projetos, dos calendários, das atividades permanentes, e o uso dos espaços diferenciados, mesmo após a reconfiguração do sistema de ensino do município, são elementos, indícios de um processo de resistência cotidiana.

3. ESCOLAS DO CAMPO DE ARARAQUARA: A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA PERCEBIDA

Percebemos a proposta de educação do campo de Araraquara sintonizada com as premissas do movimento nacional por educação do campo, além de intimamente ligada às demandas por transformações nas comunidades rurais em que foi adotado.

É inegável que se tenha adquirido, com esse processo, uma educação de qualidade nessas localidades.

> Em 2004, a proposta político-pedagógica adotada nas três escolas do campo pertencentes ao município foi reconhecida nacionalmente através do prêmio "Gestão Pública e Cidadania", conferido pela Fundação Getúlio Vargas. Isto é um reconhecimento de que esses agentes também são sujeitos históricos, protagonistas de uma educação diferenciada para os povos do campo. (BASTOS, 2005, p. 109)

É nítido também que o I Seminário Estadual de Educação do Campo (programação disposta no ANEXO B) realizado em Araraquara em 2003, na EMEF do Campo Hermínio Pagôtto, foi um marco fundamental que demonstrou o protagonismo histórico e a sintonia do movimento por educação do campo de Araraquara com a mesma questão em âmbito nacional. Tal protagonismo, está na capacidade do grupo de Araraquara aglutinar o Movimento Sem Terra juntamente com órgãos institucionais, como as secretarias de educação de Bebedouro e Piracicaba em torno da organização do evento, conforme disposto no convite (ANEXO C).

A visibilidade do programa local ficou evidente a partir da constatação do reconhecimento da experiência bem sucedida de Araraquara na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em Luziânia/GO em Agosto de 2004, conforme registrado nos autos da Câmara Municipal de Araraquara, no requerimento 0626/04 de autoria da então vereadora Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante (ANEXO D).

No entanto, vale registrar que esse processo de construção de um projeto de educação popular de qualidade para as populações rurais de Araraquara foi constituído de conflitos, resistências, fluxos e refluxos. Brancaleoni (2005) referindo-se a relação entre as comunidades rurais e o poder público municipal, aponta que estabeleceu-se uma parceria que permaneceu longe da linearidade, segundo a autora foram vivenciados momentos de bastante conflito ao longo do processo.

Para dar conta de apresentar as contradições e os conflitos que se deram durante o processo de formulação, implantação e efetivação do Programa Escola do Campo no

município de Araraquara, se faz necessário apresentar a voz daqueles que estavam diretamente ligados ao processo.

3.1 Procedimentos da memória através da História oral.

Todos os entrevistados de alguma maneira estão envolvidos com o processo de criação e ou manutenção das referidas instituições de ensino, sendo professores, coordenador pedagógico, mães, avós, técnicos e políticos da Secretaria Municipal de Educação e da Prefeitura Municipal de Araraquara. É importante apontar que nesta pesquisa houve a opção pela identificação exata dos participantes, de acordo com a possibilidade regimental oferecida pela Resolução 510 de 07/04/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A partir desta resolução coube ao pesquisador e ao participante a decisão pelo anonimato ou plena identificação, mediante opção contida no TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa[42] (CEP) da UNESP no Campus de Marília-SP (APENDICE D).

Existem alguns procedimentos que devem ser definidos para executar um projeto com a metodologia de história oral segundo Meihy; Holanda (2013): a elaboração do projeto; a gravação das entrevistas; estabelecimento do documento escrito e sua seriação; sua eventual análise; a devolução social.

De acordo com estudiosos da metodologia em história oral, Fonseca (1997), Amado; Ferreira (2006) Meihy; Holanda (2013), Alberti (2013) esse método se divide em três gêneros: história oral de vida, história oral temática e a tradição oral. Para esta pesquisa, optamos pela história oral temática, porque o nosso objetivo não era produzir narrativas da vida das pessoas, mas sim reconstituir fatos e vivências específicas de indivíduos envolvidos numa determinada trama a partir da história das escolas rurais de Araraquara. Assim, utilizamos a história oral não como uma disciplina, mas sim como um processo metodológico de pesquisa. Sobre esse aspecto afirma Ferreira (2002):

> Ainda que objeto de poucos estudos metodológicos mais consistentes, a história oral, não como uma disciplina, mas como um método de pesquisa que produz uma fonte especial, tem-se revelado um instrumento importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da construção das estratégias de ação e das representações de grupos ou indivíduos nas diferentes sociedades. (FERREIRA, 2002, p. 330)

[42] Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética com o CAAE n. 59917416400005408

Após a definição do tipo de abordagem metodológica, história oral temática ou coleta de depoimentos pré-direcionados, partimos para a construção do roteiro de entrevista. O roteiro de entrevista utilizado foi estruturado a partir de dois eixos centrais: o primeiro deu conta de investigar a trajetória escolar do depoente, desde as séries iniciais até o fim de seu processo de escolarização; no segundo eixo foram feitos questionamentos referentes ao envolvimento do entrevistado com o meio rural e com as escolas pesquisadas. Contudo, embora o roteiro de pesquisa tenha sido elaborado como fio condutor da entrevista, optamos pela sua não rigidez para que não engessasse a entrevista impedindo o surgimento de questionamentos e informações adicionais.

Após a avaliação do projeto de pesquisa pelo Comitê de ética, obtivemos a aprovação e a autorização para realizar as entrevistas. Muito mais do que recolher memórias soltas e desconexas, a intenção com as entrevistas foi conhecer e interpretar o passado. Sobre isso Alberti (2010) salienta que:

> [...] a entrevista de História oral é resíduo de uma ação específica, qual seja, a de interpretar o passado. **Tomar a entrevista como resíduo da ação**, e não apenas como relato de ações passadas, é chamar a atenção para a possibilidade de ela documentar as ações de constituição de memórias – as ações que tanto o entrevistado quanto o entrevistador pretendem desencadear ao construir o passado de uma forma e não de outra. (ALBERTI, 2010, p. 169)

As entrevistas foram realizadas entre o primeiro semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2018. As gravações foram feitas em áudio, coletadas em gravador portátil e tiveram a duração em média de uma hora e meia aproximadamente cada uma. Antecedendo cada entrevista, foi apresentada ao depoente a leitura do projeto de pesquisa seguida da leitura e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi prontamente assinado pelo pesquisador e pelo entrevistado, ficando uma cópia para o entrevistador e outra cópia para a depoente.

Realizadas as entrevistas, as etapas seguintes foram a do processo de transcrição, de devolução ao entrevistado e, finalmente, partimos para a análise das mesmas.

A análise das entrevistas tentou considerar a fonte como um todo. Ao considerar a fonte como um todo nos remetemos aos dizeres de Alberti (2010):

> A análise de um depoimento de história oral – realizada seja pelo próprio pesquisador, seja por terceiros – deve considerar a fonte como um todo. É preciso saber "ouvir" o que a entrevista tem a dizer tanto no que diz respeito às condições de sua produção quanto no que diz respeito à narrativa do entrevistado: o que nos revela sua visão dos acontecimentos e de sua própria história de vida acerca do tema, de

> sua geração, de seu grupo, das formas possíveis de conceber o mundo, etc. (ALBERTI, 2010, p. 185)

Apontar a necessidade de tomar a entrevista como um todo significou-nos a necessidade de ouvi-la e depois lê-la do início ao fim, observando como as partes se relacionavam com o todo e como essa relação foi constituindo significados sobre o passado e o presente das escolas do campo da região de Araraquara, assim como foi se constituindo o significado geral da própria entrevista, que a princípio poderia parecer facetada e sem conexão entre as partes que a compunham. Para Alberti esse modo de interpretar pode ser adotado na análise de qualquer tipo de fonte e não se afasta muito do círculo hermenêutico: o todo oferece sentido às partes, e vice-versa.

> Por exemplo, em uma frase compreende-se o sentido de uma palavra à medida que tomamos sua relação com toda a frase; inversamente, compreende-se o sentido da frase à medida que compreendemos o sentido das palavras. Em uma entrevista, compreendemos os conceitos utilizados pelo entrevistado, as formas como se refere a determinados acontecimentos ou situações, as lembranças cristalizadas, os exemplos, os cacoetes de linguagem etc., à medida que tomamos sua relação com o depoimento como um todo, e vice-versa. É nesse círculo que surge o sentido. (ALBERTI, 2010, p. 185)

A partir do entendimento de memória como "uma construção do passado, mas pautada em emoções e vivências; como algo flexível onde os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente" (FERREIRA, 2002, p.321), para o presente trabalho utilizamos as memórias dos entrevistados juntamente com a análise de fontes documentais, para a elaboração ao longo do texto de uma adequada compreensão sobre a história das Escolas do Campo de Araraquara.

3.1.1 Caracterização dos entrevistados[43]

Quadro 10: Caracterização dos entrevistados

IDENTIFICAÇÃO	DADOS PESSOAIS
Alexandre Luiz Martins de Freitas	**Data de Nascimento:** 21/06/1964 **Formação:** Filosofia (PUC-PR); Mestrado em Educação (UNESP/Fclar) **Ocupação:** Professor Universitário e Coordenador Executivo da Secretaria Municipal de Educação Araraquara-SP.

[43] O critério adotado para apresentação dos entrevistados foi dispô-los em ordem alfabética de seus primeiros nomes.

	Relação com as escolas pesquisadas: Responsável técnico da Secretaria Municipal de Educação pela implementação do Programa Escola do Campo em Araraquara a partir de 2001.
Clélia Mara Santos	**Data de Nascimento:** 19/06/1969 **Formação:** Ciências Sociais (UNESP-Fclar) **Ocupação:** Secretária Municipal de Educação de Araraquara. **Relação com as escolas pesquisadas:** Secretária de Educação responsável pela implantação do Programa Escola do Campo em Araraquara (2001-2004).
Edson Antonio Edinho da Silva	**Data de Nascimento:** 20/06/1965 **Formação:** Ciências Sociais (UNESP-Fclar); Mestrado em Engenharia de Produção (UFSCAR) **Ocupação:** Prefeito do município de Araraquara (2001/2008 e 2017/2020) **Relação com as escolas pesquisadas:** O Programa Escola do Campo se torna uma causa ideológica de seu governo em defesa da Reforma Agrária na cidade.
Gisele Cristina Tiozzo Iroldi	**Data Nascimento:** 27/02/1977 **Formação:** Pedagogia (UNESP-Fclar) **Ocupação:** Professora da Educação Básica (PEB) I na Rede Municipal de Ensino de Araraquara. **Relação com as escolas pesquisadas:** Ex-moradora da Usina Tamoio e docente na EMEF Hermínio Pagôtto localizada no Assentamento Bela Vista desde 2003.
Julio Cesar Ribeiro da Silva	**Data Nascimento:** 14/08/1974 **Formação:** História (UNIARA); Letras (UNESP-Fclar) **Ocupação:** Professor na Rede Municipal de Ensino de Araraquara. **Relação com as escolas pesquisadas:** Ex-Coordenador Pedagógico da EMEF do Campo Eugênio Trovatti localizada no Distrito de Bueno de Andrada-SP.
Maria Aparecida Terrão Trovatti	**Data Nascimento:** 01/11/1958 **Formação:** Ensino Médio **Ocupação:** Agricultora, assentada no Projeto de Reforma Agrária Horto de Bueno, em Bueno de Andrada - SP, desde 1983. **Relação com as escolas pesquisadas:** Mãe de ex-alunos e avó de alunos da EMEF do Campo Eugênio Trovatti, no Distrito de Bueno de Andrada-SP.
Maria José Severino dos Santos	**Data Nascimento:** 01/03/1954 **Formação:** 1ª série do Ensino Fundamental **Ocupação:** Agricultora e liderança comunitária, assentada no Projeto de Reforma Agrária Monte Alegre II em Araraquara-SP **Relação com as escolas pesquisadas:** Mãe de ex-alunos e avó de alunos da EMEF do Campo Maria de Lourdes da Silva Prado, localizada no Assentamento Monte Alegre.
	Data Nascimento: 17/10/1966

Maria Madalena Castelar	**Formação:** Ensino Médio **Ocupação:** Agricultora, assentada no Projeto de Reforma Agrária Bela Vista do Chibarro desde 2005 **Relação com as escolas pesquisadas:** Mãe de ex-alunos, liderança comunitária envolvida como delegada na I Conferência Municipal de Educação de Araraquara.
Neli de Oliveira Gasioroski	**Data Nascimento:** 04/07/1942 **Formação:** Magistério (Escola Normal de Formação de Professores "Instituto de Ensino Bento de Abreu") Araraquara **Ocupação:** Professora da Educação Básica (PEB) I na Rede Municipal de Ensino de Araraquara. **Relação com as escolas pesquisadas:** Professora na EMEF do Campo Maria de Lourdes da Silva Prado, localizada no Assentamento monte Alegre desde 2002.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Os 9 (nove) participantes desta pesquisa podem ser agrupados em 3 (três categorias) distintas: agricultoras assentadas da reforma agrária, profissionais da educação e gestores públicos.

3.2 Memórias sobre a Educação do Campo de Araraquara

O Programa Escola do Campo de Araraquara recebeu vários olhares e análises de diferentes pesquisadores, como já fora apontado anteriormente, todavia, lançamos nosso olhar sobre a consolidação das escolas do campo e, consequentemente, sobre os desafios e resistências enfrentados em seu interior ao longo de uma década, a partir dos indícios fornecidos pela memória dos sujeitos históricos envolvidos.

3.2.1 Agricultoras assentadas da reforma agrária

Durante a realização das entrevistas para esta pesquisa, houve momentos de significativa intensidade emocional entre o pesquisador e aqueles(as) que foram entrevistados(as), assim, é possível afirmar que reencontrar essas três mulheres agricultoras foi um dos ápices da pesquisa. O recebimento acolhedor mostrou-se a marca dessas mulheres assentadas, entre xícaras de café, risadas e até algumas lágrimas.

Maria Aparecida foi entrevistada em sua casa, localizada no Assentamento Horto de Bueno de Andrade. A entrevista aconteceu na mesa de jantar logo após ela ter me apresentado à sua família, que continuou em seus afazeres. Ao final da entrevista de aproximadamente uma hora nos saciamos com um delicioso café da tarde, todos juntos.

Maria José me recebeu nas instalações da Padaria do Grupo de Mulheres do Assentamento Monte Alegre, do qual ela é integrante fundadora. Sentamos numa mesa, entre outras que havia em frente ao estabelecimento e iniciamos a entrevista que durou aproximadamente uma hora e meia. Durante esse tempo, fomos interrompidos inúmeras vezes, pois, o local é um ponto de referência para a comunidade, assim como para os visitantes e Maria José é uma liderança bastante ativa no assentamento. Ao final da entrevista tomamos um suco e nos despedimos; voltei pelo caminho com a impressão que já a conhecia há muito tempo, embora fosse a primeira vez em que nos encontramos pessoalmente.

Maria Madalena me recebeu em seu lote agrícola no Assentamento Bela Vista. Sentamos na varanda de sua casa e iniciamos a entrevista que também durou aproximadamente uma hora e meia. Há um sentimento de bastante proximidade entre o pesquisador e a entrevistada, por residirem no mesmo assentamento de reforma agrária. Assim, o cuidado com o roteiro da entrevista teve que ser redobrado, haja vista que, por vários momentos a amizade e as lembranças em comum teimavam em se sobrepor ao tema desta pesquisa. Durante a entrevista a matriarca foi acionada por familiares algumas vezes para que decidisse ou opinasse sobre tarefas agrícolas e domésticas que estavam sendo executadas simultaneamente. Quando terminamos visivelmente emocionados nos servimos, juntamente com os demais presentes na propriedade, de um delicioso lanche.

A história delas é bastante parecida com e de muitas mulheres e homens do campo, permeada de mudanças, perdas, lutas e conquistas. Assim, a busca pela construção de uma educação de qualidade para seus filhos e netos dentro das áreas rurais em que vivem foi, para elas uma questão prioritária, para além da questão da conquista da terra; onde semeiam, cultivam e colhem os seus frutos.

As três Marias, a Aparecida, a José e a Madalena tiveram um processo de escolarização inicial bastante interrupto e conturbado, não concluindo nenhuma delas o ensino superior até o presente momento. Relataram que as mudanças efetivadas pela família durante a infância assim como a necessidade de trabalhar as impediram de prosseguir os estudos:

> Eu estudei só até o primeiro ano básico, a primeira série... Porque o meu pai e minha mãe tiravam nós da escola para ir trabalhar na roça. Eu comecei a trabalhar na roça com 7 anos de idade. (MARIA JOSÉ, 2017).

> Eu entrei na escola com 7 anos direto, sem fazer o pré. A escola era localizada numa colônia da Fazenda Bela Aliança em Boa Esperança do Sul, lá eu estudei até a 3ª série... Depois meus pais se mudaram para outra fazenda que não tinha escola, mas ficava mais ou menos perto da cidade de Boa Esperança do Sul, então íamos de perua escolar, foi assim que terminei até a 8ª série primária. (MARIA MADALENA, 2017)

> Pré escola eu não fiz. Já fui direto para a primeira série. Morava em Catanduva e depois minha família mudou para Valentin Gentil, porque meu pai era ferroviário e andava muito né? Em Valentin eu fiz o meu primeiro e segundo ano...e depois vim para Bueno de Andrade, onde eu fiz o terceiro e quarto ano na Segunda Escola Mista de Bueno de Andrade. (MARIA APARECIDA, 2018)

Ficou evidente que a situação social dos pais era uma influência grande na jornada escolar das entrevistadas. Maria Aparecida Terrão Trovatti das três é a única cujo pai possui uma profissão considerada urbana, a de ferroviário, no entanto, essa profissão também exigia que ele realizasse a migração pelo território paulista, o que contribuiu para que o processo de escolarização da filha fosse fragmentado. Já os pais das demais Marias, por serem agricultores arrendatários ou meeiros, precisavam migrar pelo território em busca de fazendas para trabalhar, e é sabido que, na intenção de não criar vínculos empregatícios com os empregados, as fazendas comumente despediam seus empregados rurais, que assim tinham que partir em busca de uma nova fazenda para oferecerem seus serviços. Fica evidente uma característica do que era tipicamente oferecido aos pobres rurais dentro da perspectiva de modernização do campo brasileiro.

Evidentemente que a posição social, econômica e cultural de seus pais interferiu de maneira bastante direta na trajetória educacional dessas mulheres, conforme podemos observar nas seguintes explanações:

> A escola que eu fiz o primeiro ano, o único que eu fiz na minha infância e juventude, era numa fazenda... Eu estudei lá até os 12 anos... Porque não tinha essa de ser obrigado a estudar não... As vezes nós ficávamos até dois anos sem ir na escola, porque tinha que trabalhar na roça ou cuidar dos meus irmãos mais novos. Ia estudar, saía para trabalhar, voltava depois... Quando voltava eu não conseguia acompanhar o resto do povo... Não conseguia mesmo. Por isso fiquei um tempão na mesma série, não ia para frente de jeito nenhum. (MARIA JOSÉ, 2017)

Ao ser indagada sobre o que mais a havia marcado em sua trajetória escolar Maria José Severino dos Santos apontou que:

> O que ficou marcado foi o fato de não poder estudar... Isso marcou demais, porque nós somos em quatro irmãos e os mais velhos como eu não teve como estudar. Minha mãe falava assim: “Vocês vai

> sair da escola para nos ajudar trabalhar!". Mas ela não teve culpa não, porque nós tinha que sobreviver. (MARIA JOSÉ, 2017)

Maria Aparecida Terrão Trovatti relatou o motivo pelo qual havia interrompido seus estudos após a conclusão da 4ª série primária:

> Depois foi assim... o pai da gente naquela época achava que a gente não tinha que estudar, que menina não precisava estudar. Não tinha ônibus escolar naquela época e não tinha escola perto. Utilizava o trem. Os estudantes iam de trem estudar. E aí eu parei, porque meu pai não deixou mais estudar, então eu não mais estudei. (MARIA APARECIDA, 2018)

A agricultora Maria Madalena Castelar também interrompeu seus estudos após a 8ª série devido ao fato de se casar para sair da tutela dos pais e para ter seus filhos. No entanto, relatou que voltou a estudar quando chegou ao Assentamento Bela Vista, após o nascimento de seus dois filhos.

> Eu voltei estudar depois de casada. Eu terminei a oitava que havia parado quando casei. Depois eu terminei o ensino médio, o colegial, aqui na Bela vista no ensino supletivo noturno. Fiz até cursinho pré vestibular aqui. Também passei num colégio profissionalizante para cursar Técnico em Nutrição, mas, infelizmente esqueci do dia da matrícula e perdi a vaga. (MARIA MADALENA, 2017)

Embora tenham tido uma vida escolar longe da perfeição pretendida, tanto Maria Madalena Castelar quanto Maria Aparecida Terrão Trovatti retornaram seus estudos tardiamente para concluírem o ensino médio, mesmo depois de casadas e com filhos.

> Eu voltei estudar no ano de 2000 já com 51 anos. O Ensino médio eu fiz em Araraquara no SESI. Eu tinha vontade de estudar, até comecei uma faculdade, Serviço Social, mas eu não consegui pagar, para mim ficou muito apertado. (MARIA APARECIDA, 2018).

Já a agricultora Maria José Severino dos Santos, embora não tenha prosseguido com seus estudos sente-se realizada atualmente, por ter seus filhos e netos estudando e buscando um futuro melhor, além do que, é visível o orgulho e a satisfação que sente por sua participação ativa na padaria, que criou juntamente com outras mulheres do Assentamento Monte Alegre desde o início dos anos 2000:

> Mesmo sem estudos eu tive garra e força de vontade para procurar se ajuntar e fazer algo para mim e para as outras mulheres. Nossa padaria recebe desde prefeito até gente sem dinheiro que passa por ai e não sai de barriga vazia. Quando a gente trabalha unida sempre sobra para compartilhar com quem precisa. Já tem mais de 15 anos que eu estou na padaria com as companheiras, tivemos muitos problemas, mas juntas resolvemos sempre e nosso negócio aqui é um sucesso. (MARIA JOSÈ, 2017).

O estabelecimento funciona diariamente, localizado no centro do complexo de assentamentos, ao lado da EMEF do Campo Profª. Maria de Lourdes da Silva Prado.

Figura 10: Padaria Artesanal do Assentamento Monte Alegre.



Fonte: Arquivo pessoal da entrevistada Maria José Severino dos Santos (a última do lado direito da imagem)

Outro aspecto importante a ser abordado é a relação dessas agricultoras com o mundo rural, visto que todas elas estão, desde a infância, envolvidas nele.

O processo de escolarização interrompido por Maria José Severino dos Santos, muito comum entre as populações locadas em áreas rurais, possibilita estabelecer um diálogo com a discussão sociológica e historiográfica levada a cabo por Whitaker (1995) acerca da criança brasileira nos diferentes espaços sociais. A atual vida bem sucedida de Maria José, nada ou bem pouco teve, de favorecida por seu processo de escolarização ocorrido sempre no mundo rural, portanto, sujeito aos impasses da educação rural frente ao processo de modernização do campo no Brasil.

> A principal exigência da chamada modernidade ainda não foi realizada no Brasil – o desafio da escolarização de todas as crianças e a eliminação do analfabetismo permanece como desafio há várias décadas. [...] Pratica-se no país uma "pedagogia da repetência" que estrangula o sistema. As crianças não estão o tempo todo fora da escola. Elas repetem e saem, mas tornam a entrar na mesma série por conta da incapacidade de galgar novos degraus. Fazem isso diversas vezes e cria-se a promiscuidade de diferentes idades nas mesmas classes, até abandonarem definitivamente a aspiração escolar,

> aborvidas finalmente pelo mercado de trabalho que as vai explorar ou pela delinqüência que as vai assassinar. (WHITAKER, 1995, p. 59)

A entrevistada Maria José tendo permanecido os seus únicos cinco anos escolares na primeira série, não foi, portanto, um caso isolado, ele dialoga com toda uma população de filhos de agricultores, que deserdados da terra, não conseguem estabelecer raízes e desenvolverem satisfatoriamente seu percurso escolar.

Uma contradição que podemos destacar, foi o fato de Maria José ter sobrevivido ao processo de migração pelos territórios rurais do Paraná, de Minas Gerais e do interior paulista e mesmo sem escolarização formal, ter se tornado um sujeito social, uma liderança feminina, uma força integradora e articuladora por políticas públicas para os assentados da reforma agrária, uma empreendedora social com perspectiva de desenvolvimento econômico para além das amarras do grande capital agrário, sem depender necessariamente dos conhecimentos escolares advindos de uma escolaridade que ela não conseguiu ter. Sua história oferece indícios para que reflitamos sobre a história das escolas rurais, que sempre relegadas ao último plano, não deram conta de incluir as populações rurais no campo modernizado e monopolizado pelo agronegócio e pela monocultura.

> Eu nasci na roça e desde lá estou sempre na roça. Na cidade eu só fiquei por seis anos. Fui ter energia elétrica quando mudamos para o Estado de São Paulo, na cidade de São Carlos... Aí meu marido mudou numa fazenda e na fazenda já tinha luz elétrica, já tinha chuveiro para você tomar um banho, já tinha água encanada na porta. Antigamente não tinha nada disso, eu grávida ia lavar roupas três quilômetros da minha casa, porque não tinha água encanada. (MARIA JOSÉ, 2017).

A narrativa de Maria José tornou evidente que seu breve período de moradia na periferia da cidade de São Carlos foi o suficiente para que a família decidisse voltar para o campo:

> Estava em São Carlos, meu marido então falou: “Vamos tirar as crianças da cidade, vamos tirar elas da rua, vamos procurar um sítio... Fizemos a inscrição para a reforma agrária e fomos chamados. Aí a vida melhorou, porque aqui é melhor para viver. Você pode ter uma galinha, um porco, ter uma vaca de leite, Não é. Quando eu vim para o Assentamento Monte Alegre eu passei a ser dona. Porque inclusive no lugar que nós morava, você não podia ter nem um cachorro, nem porco, nem galinha, nem criação nenhuma. Era somente a gente e o serviço, o trabalho braçal. (MARIA JOSÉ, 2017)

Parece evidente a dignidade humana recuperada por ela e sua família ao adentrarem o projeto de reforma agrária.

A entrevistada Maria Madalena Castelar também esteve quase a totalidade de sua vida dentro do espaço rural e sua narrativa demonstrou dois momentos distintos dentro da relação com esse meio: o primeiro se refere ao tempo em que os pais, arrendatários ou meeiros[44], trabalhavam em fazendas na região de Boa Esperança do Sul, região central do Estado de São Paulo, o segundo é referente ao período posterior em que se integrou à reforma agrária:

> Eu trabalho desde os meus oito anos de idade na roça, que antigamente podia não é... Tudo que sei de agricultura aprendi desde pequena na roça. E não tinha essas regalias que tem hoje energia e água encanada. Era lampião, e água a gente tinha que buscar de balde no poço que ficava longe. Colocava uma madeira e os baldinhos pendurados e cada um segurava de uma lado. (MARIA MADALENA, 2017).

O sistema de arrendamento empreendido por seus pais também foi o seu após seu casamento. O relato da entrevistada demonstrou indícios dos danos sofridos pelo trabalhador rural ao ter que se sujeitar aos mandos do patronato rural, que, por deter a posse da terra, também detém em suas mãos as vidas de seus empregados, sugando-lhes cada gota do suor proveniente do seu trabalho na terra para algum tempo depois se livrar deles, sem cerimônia ou pagamento de direito algum. Dentre os inúmeros indícios fornecidos por Maria Madalena em nossa entrevista, podemos destacar:

> Quando eu casei a gente arrendava sítios, porque a gente gosta de sítio. Era assim, aquele usineiro que arrendou a fazenda inteira e ficou lá com um ou dois hectares para a sede e as benfeitorias... Então a gente arrendava essa pequena parte. Só que sempre foi assim, pegava abandonado, aí vencia um contrato de três anos, e como estava tudo bonitinho eles queriam para lazer e a gente era obrigado sair. Sempre foi assim. (MARIA MADALENA, 2017).

O encontro com a reforma agrária aqui também pareceu ser a melhor opção com relação a dar continuidade a uma vida no mundo rural, mesmo que para ela o processo de entrada no Assentamento Bela Vista e a luta por permanecer na terra, mesmo após se divorciar do marido, não tenha sido tão estável e seguro. Maria Madalena chegou ao Assentamento Bela Vista em 1997, quase uma década depois dos primeiros assentados, ocupando, com o aval do INCRA, um lote que estava abandonado pelo primeiro agricultor que ali fora assentado:

> Em 1997 nós ocupamos. Como aqui não tinha nada, assim de plantio, era um lote abandonado, a gente veio com a cara e a coragem. Veio, começou a construir, meu finado pai ajudou muito, pois era pedreiro

[44] Termo de uso coloquial que serve para designar aquele que planta na terra do proprietário e divide a sua produção ou lucro com ele à meia. (Nota do autor).

> também... E aos pouquinhos fomos plantando, plantando e plantando... E oito anos depois em 2005 houve o reconhecimento e fomos oficialmente integrados ao Projeto de Reforma Agrária do Assentamento Bela Vista. São vinte anos de reforma agrária desde 1997 e hoje tudo o que você vê aí[45] é fruto do meu trabalho. (MARIA MADALENA, 2017)

Mesmo que a Maria aparecida Terrão Trovatti, por ser filha de ferroviário, não tenha vivido desde pequena em fazendas como as demais, seu universo sempre esteve ligado ao rural, pois, tanto a cidade de Paraíso onde nasceu, quanto as cidades de Catanduva, Valentin Gentil e Bueno de Andrade, todas localizadas no interior paulista, são municípios pequenos e de vocação agrícola.

> A cidade de Valentin Gentil era uma cidade pequena, e sua única escola recebia alunos de todos os sítios ao redor... Sabe, eu sempre fui muito dada e haviam muitas pessoas que conheciam minha mãe e meu pai... Então, eu tinha muitos amigos que moravam em sítios em volta. Eu morava na colônia de ferroviários dentro da cidade porque naquela época eles cediam a casa para o ferroviário morar. Então eu tinha muitos amigos que moravam nos sítios em volta da cidade... Eu nunca me senti totalmente urbana. (MARIA APARECIDA, 2018)

A entrevistada Maria Aparecida Terrão Trovatti, demosntrou em todo o seu depoimento uma profunda ligação com o mundo rural. Para além das memórias de sua infância na colônia de ferroviários na cidade de Valentin Gentil, também relatou que após a sua vinda para a cidade de Bueno de Andrade em 1978, quando se casou aos 20 anos de idade, continuou envolta às coisas rurais:

> Então e assim... Eu conheci o meu falecido marido, a gente namorou, noivou e depois casamos. E ganhamos uma chácara de presente. Ele era um avicultor. Daí eu entrei para o mundo da avicultura, o que não deixa de ser uma profissão rural.
>
> Então eu fui para a minha chácara e lá a gente criava frangos, então eu não saí mais de Bueno. Meu pai foi embora, minha mãe foi para a cidade de Araraquara e eu continuei em Bueno. Mas o sonho do meu marido era ter um sítio e a gente tinha a chácara que cabia um galpão de 960 metros quadrados, mais a minha casa, mais um barracão na frente que a gente alugava para os peões que vinham cortar eucalipto nas redondezas, como as pessoas não tinham onde ficar ficavam neste barracão, eu até servia marmita, eu cozinhava para ganhar um pouquinho mais. Ficamos ali até conseguir vir para o assentamento. (MARIA APARECIDA, 2018)

[45] Neste momento da entrevista Maria Madalena Castelar apontou com a mão o horizonte ao entorno de sua casa e mostrou as inúmeras árvores frutíferas no pomar, os diferentes tipos de animais existentes entre pássaros, patos, perus, porcos e cavalos, entre outros, visivelmente emocionada e orgulhosa de tudo aquilo. (Nota do autor)

Conforme fora registrado aqui quando foi feita a caracterização das localidades em que estão situadas as Escolas do Campo, foi na década de 1980 que tais áreas foram ocupadas para fim de reforma agrária. Com a formação do Assentamento Horto de Bueno, Maria Aparecida e seu marido ocuparam um lote agrícola e, posteriormente foram incorporados ao projeto de reforma agrária.

> Nós acampamos, eu e meu marido, mas, pelo nome da família[46], os assentados daquela época achavam que tínhamos dinheiro e por isso não podíamos pegar a terra. Era só para aqueles que não tinham nada, miseráveis. Tentamos acampar mais não deu certo, então voltamos para nossa casa. Foi quando uma das pessoas que havia conseguido terra aqui no assentamento desistiu bem no comecinho, colocaram à venda, e como nós já estávamos cadastrados chamaram a gente em 1982, 1983, por aí. Foi quando vendemos a chácara e eu vim para cá. Aqui a gente se tornou mais ainda rural, porque aqui é rural mesmo...
> Na reforma agrária continuamos com avicultura por um tempo, meu marido faleceu. Então vieram as normativas para a avicultura e eu não consegui acompanhar. Conheci meu atual marido e decidimos plantar horta. Hoje minha profissão é a horta e dela retiro minha renda principal. (MARIA APARECIDA, 2018)

Após a apresentação do histórico de escolarização das agricultoras assentadas, assim como de seus diferentes níveis de pertencimento ao mundo rural se faz importante que sejam auferidas as atuações das mesmas no processo de resistência em manter ou construir as Escolas do Campo com qualidade de educação nos ambientes rurais em que vivem. É possível afirmar a partir das informações obtidas que todas elas tiveram um papel crucial na defesa e na implementação do processo.

A relação da agricultora Maria Madalena Castelar com a escola do Assentamento Bela Vista teve início quando no ano de 1998 matriculou seus filhos e passou a participar das reuniões de pais e dos projetos desenvolvidos no interior daquela instituição:

> Eu me envolvi com a Hermínio Pagôtto desde que aqui cheguei. É um lugar que me marcou muito. Eu vim em 1997 e em 1998 meus filhos começaram a estudar ali. Aí mãe tem que participar não é... Então havia um projeto chamado Biblioteca Viva e eu comecei a participar. [...]Eu era voluntária, dava aula de leitura para as crianças. Nós éramos em quatro voluntários e cada um pegava um grupo de crianças, eram as crianças que escolhiam os livros, eles tinham essa liberdade de escolha... Então, sentávamos embaixo das árvores, na grama... Ali a gente fazia a leitura para as crianças. Depois a gente

[46] A entrevistada se refere ao seu próprio sobrenome Trovatti. Durante a entrevista explicou que a família dos ex marido foi umas das famílias pioneiras de Bueno de Andrade, inclusive sendo a escola batizada de Eugênio Trovatti em homenagem ao avô de seu falecido marido. Segundo ela a história do povoamento de Bueno de Andrade se inicia a partir do entrecruzamento dos 12 filhos do pioneiro Trovatti com os descendentes de uma outra família pioneira, os Freitas.

> trabalhava cor, desenho e a própria leitura também, porque eles aprendiam a ler, também contavam a história para a gente. Era muito interessante essa época, fiquei alguns anos fazendo esse trabalho de voluntária. (MARIA MADALENA, 2017)

Sua participação se deu para além das questões relacionadas à leitura e aos conteúdos escolares, se deu também na participação do coletivo de pais e mães que inicialmente se reuniram para solicitar a existência da segunda parte do ensino fundamental, ou seja, da quinta a oitava série, atualmente equivalentes ao período do sexto ao nono ano. Naquele momento havia também a reivindicação por melhorias na estrutura antiga das instalações escolares, além do descontentamento com o distanciamento entre a Diretoria Estadual de Ensino, que administrava a unidade escolar daquela localidade e as demandas da comunidade assentada.

> Inicialmente estava participando de um projeto chamado Êxodos[47] na escola... A partir daí realizamos várias reuniões na escola até se chegar na escola do campo que se transformou. Começamos assim pelo sofrimento das crianças em irem continuar os estudos na cidade... e também porque era uma escola estadual não é. E também era difícil conseguir verbas aqui, tanto é que a comunidade, acho que você lembra bem disso, se organizava para ajudar na reforma da escola, nas festas de final de ano... Aí teve o projeto que eu participei, para a gente conseguir municipalizar e por em prática a escola do campo. Participei da I Conferência Municipal de Educação como delegada, representando as companheiras e companheiros do assentamento. (MARIA MADALENA, 2017)

Neste trabalho abordamos o processo de elaboração do Programa Escola do Campo de Araraquara a partir das fontes documentais existentes, no entanto, a narrativa de Maria Madalena Castelar, forneceu indícios de como as diferentes experiências históricas contribuíram para a efetivação de tal programa, mesmo que naquele momento apenas vivido os sujeitos envolvidos não dessem conta de sua importância no processo histórico. Provavelmente o mérito maior deste trabalho de pesquisa seja sistematizar tais experiências dando-lhes um cunho historigráfico. Thompson (1981) se refere à necessidade da produção de um conhecimento histórico integral, repleto de histórias distintas "de modo que todas essas histórias distintas devem ser reunidas no mesmo

[47] Brancaleoni ao analisar o processo de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da EMEF do Campo Hermínio Pagôtto apontou que o Projeto Êxodos foi desenvolvido em parceria com o ITESP voltado inicialmente aos docentes da unidade escolar, depois ampliou-se a participação incluindo profissionais da Diretoria Regional de Ensino, da Secretaria Municipal de Educação, técnicos do ITESP e assentados. Teve como objetivo qualificar a discussão acerca da educação do campo no município a partir das fotos do fotógrafo Sebastião Salgado tiradas junto ao MST. A idéia era que o material servisse de instrumento pedagógico no processo educacional daquela unidade escolar. (2005, p. 98)

tempo histórico real, o tempo em que o processo se realiza". (THOMPSON, 1981, P. 111).

Incluir a agricultora assentada da reforma agrária no processo histórico de construção das Escolas do Campo de Araraquara é entender e sistematizar a experiência de sua participação no processo de resistência no campo, por meio de evidências, buscando uma narrativa que busque a totalidade e historicidade de um fenômeno social, então, assim como Edward Palmer Thompson, o pretendido foi buscar por meio das evidências históricas apreender como homens e mulheres agem e pensam dentro de terminadas condições, portanto, em suas relações determinadas, em suas experiências dessas relações e em sua autoconsciência dessa experiência.

A agricultora Maria Aparecida Terrão Trovatti registrou que o interesse da sua relação com as escolas do campo é conseqüência direta de seu processo de escolarização interrompido, mencionou existir uma certa frustração por não ter conseguido terminar seus estudos até o ensino superior. Assim, segundo ela, veio daí a necessidade de permanecer próxima da Escola Eugênio Trovatti localizada em Bueno de Andrade. Sua narrativa demonstrou que a relação com a referida instituição de ensino se deu no sentido de unificar as crianças provenientes do Assentamento Horto de Bueno de Andrade com os demais alunos moradores do distrito, visto que também passara anteriormente por isso, pois sendo proveniente do distrito de Bueno de Andrade e com um sobrenome ilustre nas imediações, não encontrou, como já fora mencionado anteriormente, acolhimento no assentamento quando ingressou na reforma agrária. Assim como também passara a compor o quadro de assentados "intrusos" nas cercanias do distrito, sendo por isso preterida pelos moradores antigos do lugarejo.

> A Escola Eugênio Trovatti eu comecei a entrar nela foi quando mudamos aqui para o assentamento. Parece que estava dividido, o assentamento e distrito de Bueno de Andrade. Porque os moradores antigos do distrito achavam que com o assentamento vieram pessoas estranhas, de fora e em Bueno era tudo uma família porque todos se conheciam, pois eram todos moradores antigos. Quando surgiu o assentamento vieram pessoas de fora e ninguém conhecia ninguém. Eu saí de Bueno e vim para o assentamento, logo eu era a estranha aqui, mas ao mesmo tempo eu fiquei distanciada de lá, pois eles (os antigos moradores) se repartiram do povo daqui do assentamento. Daí começamos a cuidar das nossas crianças aqui do assentamento, eram poucas na época, em torno de aproximadamente cinqüenta crianças. Fazíamos festinhas, reuniões. E aí cresceu essa coisa de se encontrar, de fazer presentes para as crianças, festas, datas comemorativas. Então começamos a ficar tristes porque pensávamos "E as crianças de Bueno?" "Por que para elas não?". (MARIA APARECIDA, 2018)

Pode se perceber que a atuação de Maria Aparecida como ponte entre a comunidade do Assentamento Horto de Bueno de Andrade e os antigos moradores do distrito, dada sua relação com os dois lugares.

> E foi então que eu cheguei para a escola de Bueno e perguntei porque não podíamos nos juntar pelas nossas crianças, assim ficaria melhor para todos. A partir daí eu comecei a cuidar um pouco mais da escola no que eles precisassem. Eu gosto de ajudar nas coisas, eu dou opinião, debato. Então foi indo e eu me infiltrei na escola Eugênio Trovatti. (MARIA APARECIDA, 2018)

Outra experiência histórica vivida por ela que contribuiu para uma compreensão de seu papel como um sujeito histórico no processo de resistência e de elaboração de um projeto educacional para os alunos do meio rural foi sua participação ativa na ocasião em que havia a possibilidade de fechamento daquela instituição de ensino.

> Não faz muito tempo, por volta de 2 ou 3 anos atrás ela (a escola) estava ameaçada de ser fechada, por causa que diminuiu o número de alunos. Por que diminuiu? Porque Bueno não cresce, continua pequenininha e não tem como crescer, e as crianças crescem. Então, começamos a ficar preocupados, tristes. A diretora comentava comigo sobre o que nós iríamos fazer para que não fechassem a escola. Perguntei se não podíamos buscar crianças mais longe... Foi quando surgiu a idéia de buscar alunos mais em volta. Então hoje nós temos crianças aqui da Chácara Flora, tem criança até de perto do bairro Maria Luiza (nos limites de Araraquara), todos desta parte vem vindo para cá. (MARIA APRECIDA, 2018)

Sobre a possibilidade do fechamento da escola citada pela entrevistada, vale a pena uma pequena reflexão. A estagnação no crescimento do Distrito de Bueno de Andrade pode ser explicado também pelo fato de que, com o declínio das atividades ferroviárias e, posteriormente o avanço da agroindústria sobre o meio rural da região centro-oeste paulista, e com isso, ficou encurralado entre o modo de vida rural e o urbano. Isso reforça a questão da impossibilidade de pensar separadamente o rural e o urbano, tal dicotomia eterniza um discurso que apregoa que o rural está desaparecendo, que o modo de vida urbano é o único considerado aceitável nos dias atuais, servindo de brado para que o agronegócio através de seus modernos e mecanizados complexos agroindustriais se apossem das pequenas propriedades desintegrando a vida humana e qualquer outro tipo de vida que há no caminho.

Para contribuir com a reflexão entre a junção entre rural e urbano na análise profunda da realidade, é salutar que retomemos Whitaker, ferrenha crítica ao discurso dualista superficial que insiste na separação:

> [...] o primeiro passo é superar a razão dualista, que organiza o conhecimento sobre os fenômenos humanos de forma dicotomizada, em pares antagônicos, (ex: natureza x cultura, rural x urbano). Essa maneira de compreender o mundo baseia-se em aparências, e não dá conta da complexidade do mundo real. [...] já que no mundo real, os objetos se interpenetram para compor a totalidade. No caso que estamos equacionando, a totalidade contém uma fusão entre rural e urbano que precisa ser analisada. (WHITAKER, 1992, p. 2)

Assim, o esvaziamento da escola de Bueno naquele momento tem muito a ver com a expansão do domínio dos complexos agroindustriais pelo entorno do distrito, que expulsando os pequenos sitiantes, arrendatários e caseiros que residiam nas áreas rurais que foram desintegradas para a instalação dos modernos canaviais e plantações de eucalipto, transformando os agricultores em moradores das extremas periferias das cidades próximas. Consequentemente retiraram daquela escola os seus filhos, que são transferidos para outra unidade escolar mais próxima de sua nova residência. Novamente percebemos a lógica perversa existente entre a modernização do campo paulista e os impasses da educação rural.

Maria Aparecida apareceu novamente buscando, juntamente com a diretora atual da EMEF do Campo Eugênio Trovatti, uma solução para o impasse estabelecido. Ao mesclar alunos das franjas urbanas da cidade de Araraquara, dos sítios e pequenas propriedades rurais das imediações aos demais alunos oriundos do distrito e do assentamento, propiciou mais uma vez o estabelecimento de laços entre os alunos de realidades que, longe de serem antagônicas, se complementam. Sobre o sucesso desta interação ela complementa:

> E na medida em que eles vêm vindo para cá as famílias gostam, pois elas viram a diferença de escola, de ambiente com relação a cidade. Aqui tem muita diferença né? Então foram trazendo mais gente e agora ela (a escola) não corre mais risco, está fora do risco de fechar porque agora tem um número suficiente de crianças. (MARIA APARECIDA, 2018).

Podemos observar que a alternativa encontrada naquele momento, solucionou o impasse em que se encontrava a comunidade escolar de Bueno de Andrada, criando uma articulação entre o rural e o urbano no interior de uma escola do campo. Pareceu-nos que a saída tenha sido a interpenetração entre a cidade e o campo, numa visão que se valeu muito mais de uma lógica pautada na totalidade do fenômeno educacional, do que na separação dualista entre as realidades. Fato que demonstra, como afirmou Whitaker (1995) como o rural e o urbano estão unificados pelo capital, por meio do avanço dos

complexos industriais. Muito além de se fechar em si mesma, defendendo sua proposta pedagógica diferenciada para as populações estritamente rurais, a EMEF do Campo Eugênio Trovatti, naquele momento provocou a incorporação de alunos oriundos das franjas urbanas da cidade de Araraquara ao seu quadro discente. O que reforça a importância da experiência vivida pela assentada no processo de manutenção da instituição de ensino.

Maria José quando chegou ao Assentamento Monte Alegre já encontrou um grupo de assentados reivindicando a construção de uma escola na localidade e a eles se juntou.

> Quando eu vim para cá, eles estavam começando a construir. Quando eu vim aqui, eles estavam no alicerce, quando eu mudei pra cá. É... eles viram que era necessidade, não é, de ter uma escola aqui. É que nem agora, agora nós estamos nos organizando para buscar o EJA para a escola no noturno. E eu estou organizando uma lista de abaixo-assinado aí, está passando, vão me entregar aqui no sábado. (MARIA JOSÉ, 2017)

Seu protagonismo no envolvimento com a necessidade de ampliação do atendimento educacional em sua comunidade ficou evidente, reforçando ainda mais a tese que defende o interesse do camponês por instrução, contrariando a afirmação muito comum ainda atualmente, que os indivíduos das áreas rurais não valorizam o conhecimento escolar. Maria José também se posicionou ativamente na ocasião em que houve a possibilidade de fechamento da EMEF do Campo Profª. Maria de Lourdes da Silva Prado durante o segundo mandato (2013/2016) do prefeito Marcelo Barbieri (PMDB).

Não coincidentemente, pode ser observada, no mesmo período, uma situação similar por ocasião da ameaça de fechamento das Escolas do Campo envolvendo a mesma experiência histórica vivida pela outra assentada Maria Aparecida:

> No governo anterior tentaram fechar a escola, a gestão que terminou agora em 2016. Então nós falamos não, não, não e não! Nós batemos de frente e falamos: "Não senhor, não vai fechar!" Alegaram que deviam fechar porque estava tendo muito roubo. Aí ele (referindo ao ex prefeito) tirou os guardas, não é?, Aí que vinham roubar mesmo. Mas só que daí nós batemos de frente, nos organizamos... Graças a Deus não veio mais com essa conversa. (MARIA JOSÉ, 2017)

Sobre a intifada contra as Escolas do Campo organizada em diversas frentes nos ateremos mais adiante, por enquanto vale registrar a importância da participação de

Maria José no processo de resistência impetrado contra o fechamento da escola localizada em sua comunidade rural.

3.2.2 Os profissionais da educação

Para a participação nesta pesquisa foram selecionados e convidados três profissionais que, cada um da sua maneira, atuaram no processo de implementação e efetivação do Programa escola do Campo de Araraquara.

Neli de Oliveira Gasioroski, professora do Ensino Fundamental na EMEF do Campo Profª. Maria de Lourdes da Silva Prado desde 2003, local em que me recebeu para a entrevista realizada na sala dos professores, entrevista essa que durou uma hora e vinte minutos. Certamente foi um encontro bastante produtivo para a pesquisa, pois a experiência histórica da docente é enorme e, por isso, muitas histórias compuseram nossa entrevista, para além do que exigia o roteiro de pesquisa. Havia um tempo estipulado para nosso encontro, pois ela precisaria retornar para a sala de aula, assim, combinamos de, caso não desse tempo de esgotar o roteiro, nos encontraríamos novamente, o que não foi necessário, já que cumprimos o cronograma naquela ocasião mesmo. Lecionando ativamente aos 74 anos de idade (ocasião da realização da entrevista em 2017) demonstrou muita garra além de muito conhecimento sobre os processos educativos e leis educacionais, desenvolvendo uma narrativa inteiramente lúcida e precisa.

O seu processo completo de escolarização se deu inteiramente na cidade de Araraquara, iniciado aos oito anos de idade no ensino fundamental em 1950, no Grupo Escolar Pedro José Neto.

> Na época para fazer da 5ª série a 8ª série, para sair do 4º ano e passar para 5ª série, nós tínhamos que fazer o exame de admissão, para demonstrar aptidão para as séries seguintes. Então, eu não comecei logo em seguida, eu não segui, não continuei logo terminado o 4º ano... Eu demorei alguns anos para começar. Então eu terminei o 4º ano com 12 e meu pai não me deixou seguir.
> Só que depois eu continuei, primeiro fui trabalhar... Nessa época eu já trabalhava na casa de professoras, para poder salvar algum e poder ajudar meu pai. Aí, depois eu fui trabalhar na casa de umas senhoras, três professoras... E elas discutiram muito com o meu pai, porque eu tinha que continuar estudando e que ele tinha que permitir. Então com muito mau gosto, o meu pai permitiu e uma delas me preparou para o exame de admissão. Mas a essa altura do campeonato eu já estava com 15... É, mais ou menos 15, 16 anos, por aí. (NELI OLIVEIRA, 2017)

Após uma breve interrupção de quatro anos ela retornou os estudos no IEBA (Instituto de Educação Bento de Abreu), o que para ela foi um processo de ascensão, dado que a referida instituição de ensino era reservada na época, segundo ela, para os filhos da elite araraquarense.

> E aí eu fui para o Instituto de Educação Bento de Abreu. Eu, pobrezinha como ninguém, eu disputei vaga no IEBA com pessoas da elite, da alta elite aqui de Araraquara, por exemplo, com as Lupo, filhas de professores, a Vera Botta, por exemplo, eu estudei com ela. (NELI OLIVEIRA, 2017)

Aqui fez uma alusão ao seu potencial intelectual, em contraposição ao que era esperado de uma filha de agricultor para a época. Citou a família Lupo, proprietária da indústria de meias conhecida em todo o território nacional que fora fundada no ano de 1921; também fez referência aos filhos da classe docente, que na época, gozava de bastante prestígio na sociedade de uma maneira geral.

Neli Oliveira continuou seus estudos posteriormente na mesma instituição de ensino e em 1968 concluiu o Curso Normal de Formação de Professores, estando habilitada para a docência aos 26 anos de idade. No entanto, a realidade socioeconômica de sua família, aliada aos requisitos legais e burocráticos do início da profissão docente na época, a impediram de lecionar de imediato:

> Eu não pude exercer a profissão logo em seguida, demorou anos, porque na época, para você conseguir pontuação você tinha que doar três horas em qualquer grupo escolar marcando ponto, ajudando, fazendo serviço, as vezes apenas como assistente ou observador. E não ganhava nada. E eu não podia, porque a minha família precisava do meu salário. Então, eu julgava ter assim um... *(pausa)* inútil o meu diploma de professora, porque não me valeu de nada. E eu não podia encarar uma realidade dessas, ficar três a quatro horas em uma escola assim de braço cruzado, porque nenhuma pessoa ia me dar um emprego *(risos)* com essa folgação toda. Então, pela necessidade, eu optei pelo ganho e não por ser uma das substitutas, sem ganhar nada. (NELI OLIVEIRA, 2017)

Durante os vinte anos seguintes Neli Oliveira trabalhou em outras ocupações, até que em 1988, já casada e mãe de três filhos, conseguiu ingressar como docente no magistério para ministrar aulas pela Secretaria Estadual de Educação na cidade de Motuca. Foi lá nesta época que teve seu primeiro contato com a Reforma Agrária, pois ministrava aulas para as crianças advindas do Assentamento Monte Alegre, que na época não possuía aparelhamento escolar e eram transportadas para a Escola Adolpho Thomaz de Aquino, localizada no centro daquela cidade.

O percurso docente da entrevistada esteve ligado ao ambiente rural, e portanto, sujeito aos impasses da educação rural frente ao processo de modernização do campo paulista. Um ano após seu ingresso na cidade de Motuca, por conta do processo de atribuição de aulas da Secretaria Estadual de Educação, foi lecionar na escola rural localizada na fazenda Periquito, uma antiga fazenda de café que possuía uma colônia de casas e uma escola, além da capela e da casa grande. As transformações oriundas das mudanças impostas ao meio rural através da expansão do agronegócio provocaram a expulsão dos moradores da colônia, pois não combinavam mais com o novo modelo de desenvolvimento agrário levado a cabo pela nova proprietária das terras, a Usina Santa Cruz.

> Fazenda Periquito era agronegócio da Usina Santa Cruz. A Usina Santa Cruz mantinha uma escola lá. Naquele tempo, tinha um decreto que o usineiro que quisesse investir em uma escola para os filhos dos empregados, ele ficava isento de parte do imposto. Então você investia X na escolinha, economizando XX vezes Y no imposto, é! Quem acabou com isso? Covas, fechando as escolas rurais foi o decreto de 89. A escolinha da Fazenda Periquito ainda foi até 1990, se eu não me engano, depois foi que fechou. Depois, em 1989, eu vim aqui, para escolinha de Bueno, que era estadual, tudo isso era estadual. (NELI OLIVEIRA, 2017)

Sua narrativa ofereceu indícios dos impactos causados em sua trajetória, pelas transformações provenientes da “modernização” do meio rural. Modernização, no caso específico da região centro-oeste paulista, que se deu por meio da substituição da estrutura agrária ligada ao Complexo Cafeeiro pela estrutura agroindustrial ligada ao Complexo Agroindustrial Sucroalcooleiro e ou de laranja. (WHITAKER, 1995, p. 61).

Sobre a sua contribuição nas escolas do campo desde o ano de 2003, ano em que optou pela efetivação na Prefeitura Municipal de Educação, após um longo percurso ocupando função atividade sem concurso na Rede Estadual de Educação, ela sinalizou que é fruto de resquícios de seu próprio processo de escolarização, ou seja, registrou que sua prática diferenciada na EMEF do Campo Profª. Maria de Lourdes da Silva Prado deve-se ao seu compromisso pessoal para com os filhos de agricultores, que, assim como ela, só tem a escola como meio de superar e melhorar suas condições de vida no campo ou na cidade.

> Sabe, a minha maior contribuição é o fato de eu vigiar a minha prática para que ela seja melhor, igual ou melhor àquela que eu tive, que transformou a minha vida totalmente, está entendendo? E é isso que eu quero para os alunos. Por conta dos conhecimentos universais que eles precisam... Precisam de todos os tipos de conhecimentos para se desenvolverem mesmo com as questões do campo. A minha meta, e

> faço de tudo o tempo todo para que a escola se lembre também que essa é a meta principal dela. (NELI OLIVEIRA, 2017).

Durante a entrevista foram apresentadas por Neli Oliveira várias de suas práticas desenvolvidas no interior da escola do campo, práticas que, como ela mesmo ressaltou, promovem a integração do currículo com as “coisas do campo”. Para ela é necessária a integração entre o urbano e o rural, assim como a utilização do meio social dos alunos, como uma plantação de mandioca, um silo de sementes, um bosque de plantas no processo de aprendizagem. Fica perceptível, portanto, que a docente interiorizou os princípios preconizados pelos sistematizadores da proposta inicial do Programa Escola do Campo. O uso dos espaços diferenciados de aprendizagens utilizados pela professora Neli, ao longo de seus quinze anos na unidade escolar do Assentamento Monte Alegre colaboraram com a efetivação da Proposta Político Pedagógica das Escolas do Campo.

Figura 11: Trabalho de Campo da Professora Neli Oliveira Gasioroski e seus alunos no Assentamento Monte Alegre/SP (2011)



Fonte: ARARAQUARA (2012, p. 19.)

Foram inúmeras as atividades pedagógicas diferenciadas desenvolvidas pela docente ao longo desse período, no entanto, para este trabalho a atenção será sobre uma de suas práticas já registradas anteriormente no documento intitulado Memorial das Escolas do Campo publicado em 2012, conforme ilustrado na figura 11.

> Buscando resgatar a origem das famílias assentadas e a identidade dos alunos, partimos das vivências das crianças e utilizando o lugar onde elas, vivem conseguimos conteúdos mentais e aprendizagens significativas.

> Esse trabalho foi desenvolvido pela educadora Neli de Oliveira Gasioroski com os alunos do 1º ano do Ciclo I. Segundo a educadora, o trabalho consistiu na leitura do cotidiano de cada um, desde o nascimento até o momento atual das suas pequenas histórias de vida. Foram aproveitados os conhecimentos e relatos dos alunos como subsídios para uma possível releitura do meio em que vivem, com base nas transformações dos lugares e das paisagens pela ação do ser humano.
> [...] Após um intenso trabalho interdisciplinar com as diferentes áreas do conhecimento escolar (leitura, produção de texto, artes, geografia, etc.) foi possível afirmar que a culminância do trabalho foi o passeio aos lotes onde residem os alunos. Visitamos todas as famílias as quais nos receberam com muita atenção e carinho, permitindo o acesso a todo o material e informações que precisávamos, além de fotos que tiramos de documentos, das casas e das paisagens ao redor de cada uma.
> Nunca nos esqueceremos do encantamento e prazer das crianças ao selecionar, organizar, observar e comparar todo o material coletado sobre suas vivências e de suas famílias. (ARARAQUARA, 2012, p. 18)

A intenção foi demonstrar que a referida educadora no período que vem atuando na EMEF do Campo Profª. Maria de Lourdes da Silva Prado permaneceu firme em desenvolver os propósitos iniciais do Programa Escola do Campo:

> Os espaços pedagógicos alternativos ao trabalho educativo enriqueceram a proposta, pois o que antes era um "cantinho" para complementar o que fora trabalhado em sala de aula, agora, é o próprio material de estudo, ou seja, se fazem a observação, o levantamento de hipóteses, experiências, sistematização do conhecimento e aplicação do que foi apreendido por todos. A horta, os lotes dos assentados, a represa [...] tornam a aprendizagem mais real. (FREITAS, 2004, p. 150).

Foi possível detectar a professora Neli Oliveira fazendo com sua prática um movimento de resistência em manter o referido programa, mesmo apesar das intempéries e do sufocamento pedagógico causado pela imposição do método SESI às escolas do campo a partir do ano de 2009.

O outro profissional participante da presente pesquisa foi Julio Cesar Ribeiro da Silva, Coordenador Pedagógico da EMEF do Campo Eugênio Trovatti, local em que me concedeu a entrevista, na sala da equipe diretiva. Nascido e criado na cidade de Matão-SP, aos seis anos iniciou a pré escola no barracão da igreja católica situada a cem metros da casa de seus pais e em seguida, aos sete anos iniciou a primeira série do ensino fundamental na Escola Estadual Clorita de Oliveira Penteado Martins, local onde permaneceu até o fim do 3º colegial em 1992. No ano de 1993 Julio Cesar somente trabalhou, o que já fazia desde os quatorze anos, além de se dedicar às questões

comunitárias da igreja. Então, em 1994 começou o ensino superior, onde concluiu duas graduações: o curso de História na UNIARA (Universidade de Araraquara) em 1997 e o curso de Letras na UNESP (Universidade Estadual Paulista) campus de Araraquara em 2002.

Embora pareça que seu processo de escolarização tenha sido linear e decorrido de maneira tranqüila, o entrevistado apontou as dificuldades vivenciadas enquanto cursava o ensino superior, o que não o impediu de concluir as duas graduações e em seguida cursar uma especialização em Pedagogia também na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara.

> Precisei, inclusive, fazer o financiamento estudantil. Eu trabalhava em uma gráfica só que eu ajudava meus pais, morava com eles e ajudava meus pais. E assim, a parte da faculdade não era Fies na época, era crédito educativo, pela Caixa Federal, crédito educativo. E o ônibus, eu não vou saber falar em valores agora, mas eu sei que eu pagava 50%. Então, todo mês ia lá trocar a carteirinha na empresa de ônibus. Você pagava lá a metade e eles te davam aquela carteirinha do mês. E a hora que entrava no ônibus, você mostrava a carteirinha, que eles iam mudando de cor, era alguma coisa desse tipo o controle que o motorista tinha. Mas não foi nada fácil essa parte financeira. Cada pessoa é de um jeito, então, tem uma questão de subjetividade aí. Lógico! É complexo! Tem o meio, tem a educação familiar, tem os teus valores, tem aquilo como você reagiu com o meio ou não, dependendo a tua geração, a tua questão orgânica, mas também a tua questão dos valores. Então, em relação ao dinheiro é uma coisa, não que não me preocupasse, mas que eu não colocava como empecilho maior, como um grande problema impossível de vencer. (JULIO CESAR, 2017).

Julio Cesar teve sua experiência de vida no ambiente urbano, no entanto, como filho caçula entre oito irmãos, se relacionava com o mundo rural através da memória de seus pais e irmãos mais velhos, que tiveram uma vida no campo anteriormente.

> O meu pai e a minha mãe criaram oito filhos, oito filhos comigo, eu sou o caçula e todos os meus irmãos são vivos. Eu tenho irmão com 66 anos. E essa geração dos meus irmãos, todos viveram no campo, todos viveram em usinas, em colônias. Então, tem uma trajetória familiar em que o meu pai vem do Rio Grande do Sul. O meu pai nasceu em 1929, com seus 20 anos, ele vem para São Carlos e daí, a minha mãe morava em um sítio, o sítio era dos meus avós. E o meu pai ficou em São Carlos, casou com a minha mãe, tentaram morar um ano no Rio Grande do Sul, não deu certo, voltaram para São Carlos. O sítio ficava em Santa Eudóxia, cidade que é próxima ao distrito de Água Vermelha, perto da cidade de São Carlos. Daí, o meu avô faleceu, dividiu o sítio, mas acabaram ficando sem sítio os irmãos. Depois foram trabalhar em usinas, pois transformaram a parte dos bens referentes ao sítio em outros bens, lógico que muito menores, mas cada um foi, não sei o motivo, mas cada um foi querer tocar a sua vida de alguma outra forma.

> Então, eu eu fui o único que acabei nascendo na cidade. Mas sempre que nós tínhamos alguma conversa em família, eu cresci ouvindo isso, ele se remetiam: "Pai, como era gostoso a época que a gente jogava bola na fazenda... Como era gostoso quando a gente ia nadar lá na fazenda." Tinha, talvez, até certo saudosismo por parte dos meus irmãos, mas eles sempre tinham uma referência em relação ao meio rural, porque é onde eles nasceram e cresceram. Depois, eles participaram do êxodo e nesse êxodo eles também não se identificavam tanto com a cidade. Então, apesar de eu ser da cidade, podemos dizer assim, eu estava em uma família que todos se reportavam a vida rural. (JULIO CESAR, 2017).

Para além de uma memória afetiva com o mundo rural, o envolvimento de Julio Cesar com esse meio se efetivou quando em 2005 passou a ministrar aulas nas EMEFs do Assentamento Monte Alegre e do distrito de Bueno de Andrade, ocasião em que, segundo ele, lhe abriu os olhos para um mundo cheio de possibilidades pedagógicas, visto que a realidade daqueles alunos oriundos do mundo rural, era imensa de significados e oportunidades.

> Quando eu trombo de novo com o meio rural na vida foi efetivamente em 2005, olha quanto tempo depois, não é. Quando eu vim dar aula aqui no Eugênio Trovatti e no Maria de Lourdes da Silva Prado. Porque o que acontece é que eu ia visitar algum primo na roça, mas você brincava no "terreirão" mas quando acabava aquele domingo, voltava para cidade e no outro dia ia estudar na escola da cidade. Então assim, os meus irmãos contavam histórias, tinham fotos, aquelas coisas lá de time de usina, que os meus irmãos jogavam bola, temos até hoje essas fotos deles moços não é. Mas eu vivia muito ali na comunidade da igreja, eu vivia muito na escola, eu vivia muito na pracinha ali do Bairro Alto de Matão. Mas assim, efetivamente você ter um olhar realmente imerso foi a partir da docência nas escolas do campo. Foi quando eu pensei assim: "Pô! Onde estava isso todo esse tempo?" Então, aí passou um filme na cabeça porque veio toda essa memória afetiva da família. (JULIO CESAR, 2017).

O entrevistado também se reportou ao fato de que, na década de 1980 quando atuava diretamente nas atividades da Comunidade Eclesial de Base da igreja católica da cidade de Matão, havia tido conhecimento da ocupação pelos trabalhadores rurais das terras que se tornariam os Assentamentos Monte Alegre e Horto de Bueno de Andrade, através de líderes sindicais ligados a CUT (Central Única dos Trabalhadores), por exemplo, que na época participavam das atividades da comunidade católica.

Foi possível dividir a trajetória de Julio Cesar neste processo de atuação nas Escolas do Campo de Araraquara em dois momentos distintos: o primeiro referente aos dois anos em que lecionou a disciplina de História nas duas EMEFs do campo e o segundo referente aos nove anos em que atua como coordenador pedagógico da EMEF Eugênio Trovatti. Com relação ao período da docência ele apontou que o que mais o

marcara foi a sua tentativa de desenvolver atividades diferenciadas nas duas unidades escolares do campo, haja vista, que percebeu serem unidades escolares com características diferentes entre si, se na EMEF Profª. Maria de Lourdes da Silva Prado os alunos eram filhos de assentados da reforma agrária, na EMEF Eugênio Trovatti, os alunos eram provenientes em 80% dos casos, das chácaras e sítios existentes nas imediações, sendo filhos de caseiros e de funcionários das grandes empresas de empreendimento agrário, como as usinas, por exemplo.

> Enquanto professor eu fui percebendo, que eram escolas rurais, naquele momento tinha essa compreensão. Não tinha domínio da terminologia da questão do campo, no entanto percebia que também eram escolas com características diferentes. Então aqui você tinha de cada dez alunos, dois que moravam aqui e oito que moravam em sítios, chácaras, fazendas, que também era uma diversidade. Porque você perguntava "Meu nome é Júlio, sou professor de história, onde você mora?" "Ah, eu moro em Bueno." "Onde você mora?" "Eu moro na granja." "Mas que granja?" " Ah, meu pai é caseiro ali." "Ah, onde você mora?" "Eu moro na Fazenda Periquito." Então você percebia que de cada dez alunos, dois moravam aqui, oito não moravam no perímetro urbano, só que poucos eram assentados, poucos eram aqui do Horto de Bueno. Muitos eram filhos de funcionários da área rural. E desses funcionários, aquela época, uma grande maioria era de um grande empreendimento ligado ao agronegócio, ligado à cana de açúcar, que no nosso caso aqui, era a Fazenda Periquito, ligada à usina Santa Cruz. (JULIO CESAR, 2017).

A fala do entrevistado demonstrou a diversidade da clientela escolar de Bueno de Andrade. Uma escola localizada num distrito considerado urbano, mas que, no entanto, recebia em sua maioria alunos provenientes do meio rural, sejam os filhos de assentados do Assentamento Horto de Bueno ou os filhos dos empregados das agroindústrias e das pequenas propriedades rurais localizadas nas imediações. Enquanto coordenador pedagógico, sua intenção foi contribuir para o desenvolvimento da idéia progressista de realizar uma escola no campo e do campo para aquelas populações rurais, tão díspares em suas posições dentro da estrutura fundiária brasileira, mas tão iguais na posição de detentoras de direitos à uma educação rural o mais próximo possível de suas localização no campo.

São inúmeras as contribuições deste profissional da educação a partir de sua posição como coordenador pedagógico dentro do mosaico de situações que compuseram a trajetória do Programa Escola do Campo em Araraquara e região. A tentativa de unir o corpo docente e os alunos das três unidades escolares do campo em torno de projetos unificados, que fortalecesse o sentido de grupo, foi uma de suas contribuições iniciais.

> Surgiu uma oportunidade de se candidatar para coordenador, porque a coordenadora que estava aqui saiu. Com apenas três anos de escola do campo, assim, sem saber nada de sondagem, sem saber nada das hipóteses pré silábico, silábico, silábico alfabético... Sem saber nada dessa questão da pedagogia. Tendo uma vivência enquanto professor de história, uma vivência comunitária, uma vivência em grupo teatral, o que eu sabia, eu apresentei e tive sim, a felicidade de entrar. Pensando em políticas públicas, tendo um ideal de desenvolver projetos que desse visibilidade para essas escolas do campo. Pensando em fazer campeonatos...Eu não conhecia o Bela Vista, mas em campeonatos entre os alunos do Monte Alegre que eu conhecia, com os alunos de Bueno que eu conhecia. Pensando alguma integração nesse sentido para que eles se valorizassem e para que eles resgatassem a história deles.
> Eu entrei com uma idéia de um coordenador político pedagógico, que pudesse aproveitar todos os conhecimentos, o conhecimento do pedagogo, o conhecimento da área de história, geografia, para que todos, naquela visão em comunhão colaborassem, todos fizessem. Vamos fazer um projeto comum! Eu entrei com uma idéia de fortalecer o Projeto Político Pedagógico. Só que havia uma necessidade, talvez de um técnico, só que isso eu não sabia. E isso a secretaria municipal da educação, por uma série de circunstâncias, também não tinha se atentado para esses detalhes. Como que vai ser a questão, do que a gente projeta politicamente nessa escola ou esse programa escola do campo? Mas como que vai ser a questão dos pormenores na educação... (JULIO CESAR, 2017)

Sua narrativa demonstra um entusiasmo inicial, mas recai uma série de indagações que deixam transparecer um certo distanciamento existente entre as vontades individuais dos protagonistas e a gestão do poder público municipal. Refere-se ao fato de que a execução das propostas constantes nas diretrizes para a operacionalização das escolas do campo seja mais uma responsabilidade dos sujeitos que trabalham nas unidades de escola do campo do que de uma política pública com objetivos e critérios de execução bem definidos. Se por um lado Julio Cesar não encontrou ressonância de sua voz junto ao poder público, tão pouco a encontrou no interior da EMEF Eugênio Trovatti.

Emergiram da entrevista as resistências ao Programa Escola do Campo imposta pelos docentes daquela instituição de ensino durante o período em que permaneceu na coordenação pedagógica, justamente por reivindicarem para a escola o status de urbana, se negando a aderirem integralmente ao Programa Escola do Campo. Sobre as mesmas resistências, Freitas (2004) já havia advertido que em Araraquara elas já estavam presentes desde as reuniões que antecederam a elaboração dos princípios da Escola do Campo:

Em algumas unidades ficaram explícitas as dificuldades: a resistência dos educadores à nova Proposta foi manifestada através de questionamentos sobre a existência de legislação pertinente, sobre a obrigatoriedade de se adequar à Proposta que o Grupo construísse, através da afirmação de que projetos desta natureza já eram desenvolvidos, de que a escola não está localizada em área rural e a solicitação do afastamento de quem coordenava o Projeto. (FREITAS, 2004, p. 149).

É certo então que tais resistências permaneceram ainda por praticamente toda a primeira década que sucedeu a implantação do Programa Escola do Campo de Araraquara. Por isso é necessário se ater um pouco mais nelas no momento. Há que se partir da seguinte explanação do coordenador pedagógico Julio Cesar Ribeiro da Silva, se referindo ao ano de 2008, ocasião em teve inicio sua atividade de coordenador e momento em que encontrou bastante resistência por parte do corpo docente em aderir às práticas educativas provenientes das orientações advindas do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo:

> Quando eu te falo que eu cheguei aqui com uma idéia de tentar unir pelo menos essas duas escolas, de tentar valorizar essa questão da ruralidade, essa questão do campo, eu não sabia, por exemplo, que as pessoas que estavam aqui, elas tinham discordâncias até mesmo com a terminologia escola do campo. E aí você entra falando que é uma escola do campo, porque a gente tem 80% dos alunos que moram no campo e você não faz a sondagem, elas querem te matar.
>
> Falo isso sem algum ressentimento, estou falando uma constatação, porque estou tentando também entender o outro lado que tinha uma outra visão de escola, que tinham algumas discordâncias que já vinham anterior a mim, desde o primeiro Fórum Municipal da Educação, onde os Grupos de Trabalho fizeram um entendimento pela educação do campo, para que essas três escolas fizessem parte desse programa.
>
> Eu já estava há dois anos me interando disso enquanto um professor que vinha aqui por três tardes e não tinha o convívio com as professoras da Educação Básica I, que vinham aqui todos os dias e que estavam aqui já desde quando a escola voltou a funcionar. Então assim, eu não tinha o convívio com elas nem um diálogo no sentido de saber o posicionamento delas e aparentemente, quando eu já entro como coordenador, mesmo sendo um professor da escola, era como se tivesse retomado um conflito, uma relação conflituosa sobre a educação do campo. E a idéia não era uma relação conflituosa, era que eu pudesse colaborar, no sentido de caminhar essa escola como um todo e o que elas pudessem colaborar na parte da alfabetização, na parte da aprendizagem, a gente caminharia juntos. Mas tinha esse entrave. (JULIO CESAR, 2017).

Os conflitos vivenciados por ele na execução de seu papel de coordenador pedagógico ainda se deram por mais dois anos, até que segundo ele, com a publicação do Decreto 7.352/10[48] houve um respaldo jurídico para que desenvolvesse sua função.

> Tive que lidar com isso (a resistência) com muita paciência na época anterior ao ano de 2010, pois, não ainda não havia um decreto presidencial que falasse assim: "Atendendo alunos, prioritariamente, do campo, a escola é do campo." Então o discurso insistente de Bueno de Andrade ser um local urbano 2006, 2007, 2008 e 2009 quando chegou em 2010 eu mostrei o decreto presidencial: "Gente, tem um entendimento nacional agora que independente tal, tal, tal..." (JULIO CESAR, 2017).

Se por um lado o referido decreto parece ter realmente renovado as forças para que o coordenador defendesse ainda mais a Proposta das Escolas do Campo, por outro lado uma conseqüência direta do processo de modernização do campo na região de Bueno de Andrade causou impactos diretos naquela comunidade escolar; o que exigiu uma nova postura do corpo docente frente ao impasse que ora se apresentava:

> Mais para frente, quando houve o fechamento da Fazenda Periquito e que quase ficamos sem alunos, correndo o risco de se fechar a escola, passou a ser interessante ser escola do campo para não ter um fechamento abrupto. Porque estar no Programa justificaria o número reduzido de alunos. Então, antes não era do campo porque estava no perímetro urbano. Depois do decreto meio que engoliram assim, não aceitando muito mas tinha o decreto. Só foi na hora que precisou, para justificar o número reduzido de aluno, daí para todos foi interessante ser escola do campo. (JULIO CESAR, 2017).

Foi importante registrar esta contradição existente no histórico do programa, gerada pelo processo de modernização e de aprofundamento das relações capitalistas no campo paulista. Foi contra as conseqüências do mesmo processo que se deu a experiência de resistência vivenciada pela agricultora assentada Maria Aparecida Terrão Trovatti quando, juntamente com a equipe diretiva da EMEF do Campo Eugênio Trovatti, rastreou e buscou alunos filhos de agricultores mais distantes, assim como oriundos de bairros localizados na franja urbana para evitarem o fechamento daquela unidade escolar.

Constatamos portanto, assim como Whitaker, que o processo de modernização do campo foi um processo que esbarrou em suas próprias contradições, além de esbarrar também nas resistências do próprio rural tradicional. (1995, p. 61).

---

[48] O decreto federal nº7.352 de 04 de novembro de 2010 dispõe sobre a Política de Educação do Campo e sobre o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Assim como a assentada Maria Aparecida, o coordenador pedagógico Julio Cesar também engendrou uma postura histórica de resistência por ocasião da possibilidade de fechamento da EMEF do Campo Eugenio Trovatti, quando se posicionou publicamente na mídia local contra a demolição da colônia de casas existentes na Fazenda Periquito e o conseqüente esvaziamento da unidade escolar.

> Nós estamos falando de um fato que ocorreu por volta de 2012. Porque na época assim eu fiz artigo, publiquei em jornais da cidade e região, publiquei na rede social e comecei a questionar isso, e não pense que foi fácil isso para mim, porque vieram muitas pessoas questionarem alegando que eu havia "exposto" a escola. Oras, são alunos que tem toda uma história com o campo, que nasceram na colônia, que o pai nascera na colônia. Tudo bem que a colônia nunca foi deles em relação a propriedade, enquanto capital, mas imaterialmente eles têm toda aquela paisagem, eles têm toda aquela vivência... E do nada a usina chega e fala assim: "Ó, se vocês querem ser funcionários da usina, vocês vão morar em outro lugar, porque aqui nós vamos passar uma máquina..." E aconteceu isso mesmo em muitas colônias aqui, a máquina abre uma valeta gigantesca assim que a família sai da casa, pega toda a casa, tudo, telha, tijolo, madeiramento, vaso sanitário, pia... derruba com uma máquina gigantesca, uma retro escavadeira e põe dentro da valeta e cobre, enterrando a vida da pessoa. Literalmente.
> Assim, onde você vai pela região só vê cana, se você não atentar e não souber que ali tinha uma colônia, que teve festa junina, que teve namoro, que teve briga, que teve gente dando conselho, que teve vida, você só vê cana. (JULIO CESAR, 2017)

Percebe-se o quão nociva é a expansão do agronegócio por meio da monocultura nessa região, utilizando as palavras de Whitaker (1992; 1995) provocando os processos de desurbanização e desruralização por onde se alastra:

> Em outras regiões do Estado de São Paulo (Oeste, por exemplo), as pequenas cidades não só perderam as características urbanas, como sofreram o processo de esvaziamento populacional [...] Paralelamente ocorre a desruralização, à medida que laranjais e canaviais expulsam o homem do campo para as periferias urbanas. (WHITAKER, 1995, p. 61)

Ao realizar a denúncia Julio Cesar foi repreendido por seus superiores da Rede Municipal da Educação, conforme o seguinte registro:

> E quando eu levantei a voz, causou um estranhamento por parte dos gestores da época, sendo que o questionamento era assim: "Como você expõe o nome da escola?", "Eles (os alunos) estudavam nesta escola pública, que não deve se posicionar", "Enquanto coordenador você não podia ter tido uma atitude assim.". Então, para os gestores eu somente poderia me posicionar enquanto cidadão avulso, sem vínculo, como se houvesse essa separação entre o cidadão e o coordenador. Colocaram as coisas de um modo mais ou menos assim "Você sai da coordenação e daí você faz o que quiser".

> Como coordenador ou como Julio não podia virar as costas, sem nenhum elo com a história deles, sem nenhum elo com a memória afetiva, sem nenhum elo com eles enquanto pessoas. Eram nossos alunos grande parte dessas crianças que foram expulsas, todos eram alunos da instituição que eu já coordenava há algum tempo. Então eu tomei as dores desse grupo de alunos sim. Sim porque eles não tinham voz. (JULIO CESAR, 2017)

Ficou bastante aparente a intensidade com que o entrevistado enfrentou a questão da destruição da colônia de casas da Fazenda Periquito pela Usina Santa Cruz e a expulsão de seus ex moradores, que passaram a residir, como já fora aqui registrado anteriormente, nas periferias das cidades vizinhas, levando consigo seus filhos e suas memórias de uma vida rural.

A experiência vivida no processo de impedir o êxodo e a evasão escolar contribuiu para e se estabelecesse um diálogo entre o conglomerado agroindustrial Usina Santa Cruz, a Prefeitura Municipal de Araraquara por intermédio da Secretaria de Desenvolvimento Urbano e o COMPHARA (Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico de Araraquara) na intenção da preservação do patrimônio histórico. O patrimônio histórico material se refere às construções existentes nas fazendas que a Usina Santa Cruz havia adquirido nas imediações do Distrito de Bueno de Andrada e que se propunha a derrubar para a expansão da lavoura de cana.

Tendo permanecido envolvido com as questões de valorização das escolas do campo do município de Araraquara até pouco tempo depois de ter concedido a entrevista para esta pesquisa, em meados de 2017, foi convidado para ser Secretário de Cultura do município de Matão e aceitou o convite.

Gisele Cristina Tiozzo Iroldi é professora na EMEF do Campo Profº. Hermínio Pagotto desde o ano de 2003. Ao aceitar sua participação nesta pesquisa não quis gravar o seu depoimento, preferindo redigir as respostas se colocando totalmente a disposição do pesquisador para posteriores dúvidas e esclarecimentos deixados pela lacuna de seu texto. Assim, o diálogo do pesquisador com a docente se deu em diferentes momentos de maneira informal[49], na tentativa de recolher informações acerca da prática desenvolvida por ela no interior da unidade escolar no decorrer da década pesquisada.

Logo nas primeiras linhas de seu depoimento escrito, se identificou como filha de Luiz e Francisca que se conheceram e iniciaram a família na antiga Usina Tamoio[50],

[49] Ambos lecionam na mesma instituição de ensino no mesmo período, o que facilitou o diálogo.

[50] Em Teixeira (2010), no capítulo intitulado *Usina Tamoio: A história de um Império nos Campos de Araraquara* há uma apresentação da dimensão, da importância e do poder que a família Morganti,

local onde nasceu e estudou do pré-primário até a quarta série, nas instalações do Grupo Escolar D. Giannina Morganti[51] localizado na sede da Usina Tamoio. Não podendo cursar a segunda etapa do ensino fundamental na mesma unidade escolar, haja vista que só existiam duas salas em caráter de emergência em 1987 (Tabela 4), correspondendo às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Ainda residindo na usina, fez do sexto ao oitavo ano na Escola Estadual Augusto da Silva César e o nono ano Escola Estadual Léa de Freitas Monteiro, ambas na cidade de Araraquara.

Após a demissão do pai, a família deixou a usina em 1990 e passaram a residir na cidade de Araraquara, na ocasião em que a jovem tinha apenas 13 anos.

> Me lembro com saudades dos momentos vividos na escola de Tamoio, de cada brincadeira realizada, de cada conteúdo adquirido. A sala da educação infantil era espaçosa e aconchegante, com pinturas de diversos contos de fadas em suas paredes, mesinhas e cadeiras de madeira. Nesta sala realizávamos diferentes atividades envolvendo escrita e números, danças e teatros. Também cuidávamos de uma horta, mexendo a terra e plantando verduras e frutas. O prédio do Ensino Fundamental era bem parecido com o da escola Hermínio Pagôtto (na Bela Vista), possuía quatro salas grandes e arejadas, um refeitório amplo e espaço externo repleto de árvores e plantas.
>
> Ter que abandonar esta escola me entristeceu e ao mesmo tempo me intrigou, pois não conseguia entender o motivo do fechamento das salas da 5ª a 8ª série. Quando tive que estudar em Araraquara (na cidade), me senti deslocada com escolas enormes e classes numerosas, além se sofrer preconceito por morar no campo. (GISELE CRISTINA, 2018)

A sua memória afetiva relacionada ao lugar onde passou a infância aparece de maneira recorrente, tanto em seu depoimento escrito, quanto nas suas falas. Isso se deve certamente às inúmeras experiências que sua família passou naquele lugar desde o ano de 1964. Seus pais estavam no local quando, em 1969 as terras e a usina passaram pela transição de donos, saindo das mãos da família Morganti e sendo adquiridas pelo Grupo Empresarial Silva Gordo. Sobreviveram, portanto, ao plano agressivo de eliminação de excesso de mão de obra, que segundo Caires (1993), visava fazer com

---

fundadora desse empreendimento agroindustrial teve para o desenvolvimento da cidade de Araraquara. Há trabalhos (FERRANTE, 1984; CAIRES, 1993; BARONE, 1996), entre outros, que aprofundam a discussão sobre a ascensão desde 1917, sobre o apogeu e sobre o declínio da Usina Tamoio, assim como de mapear detalhadamente como se deu o processo de reforma agrária levado a cabo na antiga Seção Bela Vista do Chibarro.

[51] A dissertação de mestrado de Flores (2015) "Grupos Escolares em áreas rurais: um estudo de caso na antiga Usina Tamoio em Araraquara/SP" realiza um estudo de caso sobre essa instituição de ensino rural. A autora aponta que até a década de 1950 nas terras da usina Tamoio existiam três Grupos Escolares um na sede da usina, um na seção Jacaré e outro na seção Bela Vista, além de mais 7 escolas isoladas, totalizando 28 classes e 1.050 alunos.

que o empreendimento agrícola conseguisse acompanhar o desenvolvimento de novas técnicas modernas de produção. Durante toda a década de 1970 o Grupo Silva Gordo deu sequencia ao projeto de mecanização da agricultura. Durante a década de 1980 após a existência de greves dos trabalhadores, chegou-se à um acordo conciliatório. Segundo Caires (1993):

> A questão da terra apareceu atrelada à luta pelos direitos. O Sindicato dos Trabalhadores Industriários e Agrícolas de Araraquara defendia o pagamento dos direitos trabalhistas e prosseguiu acionando judicialmente o Grupo Silva Gordo, e conseguiu em Janeiro de 1983 que a justiça colocasse em leilão a Fazenda Chibarro, que havia sido oferecida pelo grupo proprietário em caução a dívida referente ao pagamento dos salários atrasados e o FGTS não recolhido dos funcionários. Após uma tentativa fracassada de leilão desta fazenda, foi decidido adjudicar a propriedade em nome do sindicato para o pagamento de tais débitos trabalhistas. A ação do sindicato que desde o início tendia a preferir medidas conciliatórias com os proprietários da usina, a ausência de tradição de luta por parte dos trabalhadores da usina e o desgaste provocado pelo longo período de espera, fizeram com que fosse realizado um acordo conciliatório entre as partes.[52] (CAIRES, 1993, p. 374).

Teixeira (2010) afirma que devido a certeza de que após o acordo trabalhista, estava extinta a possibilidade dos trabalhadores assalariados rurais da usina se tornarem proprietários de terras, e que as terras desapropriadas da Fazenda Bela Vista continuariam a ser arrendadas sem nenhum controle por parte dos órgãos governamentais, o Sindicato dos Empregados Rurais, com sede em Araraquara, liderado pelo sindicalista Élio Neves, iniciava uma campanha que objetivava mobilizar trabalhadores desempregados, gerando uma demanda real por terra na região.

Gisele Cristina observou que seu pai, naquele momento fora convidado a se inscrever para participar do processo de ocupação e reforma agrária na Fazenda Bela Vista, no entanto, preferiu, após seu desligamento da empresa, se mudar para a cidade de Araraquara, abrindo mão de seu direito à terra.

Após a mudança para a cidade, cursou o magistério no EEBA (Escola Estadual Bento de Abreu) e na sequência, o curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP no Campus de Araraquara.

> Cresci ouvindo de meus pais, principalmente de minha mãe, que deveria ser persistente nos estudos para não ter o futuro dela, que abandonou a escola para cortar cana e ajudar a família. Então me dediquei aos estudos para conquistar o objetivo de ser professora. (GISELE CRISTINA, 2018).

[52] A Assembléia de liquidação do processo 466/82, foi realizada na sede do S.T.I.A.A. em junho de 1988.

Após sua aprovação no concurso público da Prefeitura Municipal de Araraquara para o ingresso na docência do magistério no ensino fundamental I (1º ao 4º ano) no ano de 2001, abdicou de sua vaga na EMEF do Campo Profº. Hermínio Pagôtto, pois, não quis deixar sua turma de 2º ano da escola em que já era concursada na cidade de Santa Lucia/SP. Foi quando, aprovada novamente no concurso público para a Prefeitura de Araraquara, para a mesma função anterior, descobriu que a vaga oferecida pela prefeitura era mais uma vez para a escola do Assentamento Bela Vista.

> No final do ano de 2002 fui aprovada novamente no concurso para professor e, para minha surpresa havia vagas em apenas duas escolas, sendo uma delas novamente a Hermínio Pagôtto. Então pensei que duas vezes não seria coincidência, por isso aceitei a vaga do Assentamento Bela Vista. Quando entrei no corredor da Escola do Campo Hermínio Pagôtto, me lembrei de tudo que vivi na escola Dona Gianina Morganti na Usina Tamoio. (GISELE CRISTINA, 2018).

A partir de 2003 iniciou, portanto, a docência na EMEF do Campo Hermínio Pagôtto. Em seu relato a docente afirma que não havia espaço para pensar em coincidência quando se deu o seu retorno para as terras onde ela nasceu e viveu até os treze anos, voltando exatamente treze anos depois, com 26 anos de idade para lecionar, ela acreditou estar reassumindo seu lugar no ambiente rural de onde, segundo suas palavras “nunca deveria ter saído”.

> O ambiente rural esteve presente em minha vida do nascimento aos 13 anos de idade, quando mudamos para a cidade de Araraquara. Porém, mesmo estando na cidade o campo sempre se fazia presente nas recordações de histórias vividas por meus avós, pais, tios e primos. Sempre gostei do campo, sofri muito quando meu pai foi demitido da Tamoio, pois vivíamos felizes apesar das lutas de cada dia. Quando retornei como professora às terras e à colônia que havia sido da Usina Tamoio e que eu conhecia desde pequena me senti realizada, é como se os treze anos que eu passei fora dalí, fossem apenas um dia, me senti de volta para casa. (GISELE CRISTINA, 2018).

Atuando como professora há 15 anos na mesma unidade escolar do campo ela como professora procura desenvolver as atividades com os alunos considerando a realidade do local em que vivem, valorizando a luta pela terra e o trabalhador do campo:

> Desenvolvo uma prática em consonância com os princípios iniciais elaborados para as Escolas do Campo de Araraquara em 2001, mesmo quando isso exige de mim um sacrifício maior em elaborar as aulas e desenvolver os Projetos da Escola, porque não poderia deixar de mostrar a importância do lugar em que nossos alunos vivem, a riqueza que a terra é e o quanto o trabalhos dos assentados é fundamental.
> Aperfeiçoei minha prática na escola do campo desde o início, abracei a idéia dos calendários diferenciados de datas comemorativas que são

> significativas para os povos do campo, procuro executar até os dias atuais.
> Neste tempo todo venho trabalhando com os complexos temáticos e os espaços diferenciados de aprendizagem. Geralmente desenvolvo as atividades com os segundos anos do ciclo I referentes ao Estudo do Meio, nosso espaço é o jardim, mas também já desenvolvi no espaço educativo da horta escolar, assim como na nascente d'água da comunidade. É lá que contextualizo os conteúdos escolares, além de uma aprendizagem mais fecunda ainda embelezamos a escola e os alunos adoram, tanto desenvolver quanto cuidar posteriormente do jardim pronto. Eles se sentem responsáveis e têm muito orgulho. (GISELE CRISTINA, 2018).

A escolha da educadora Gisele Cristina para participar da pesquisa foi justamente devido ao trabalho docente de resistência que vem desenvolvendo dentro da escola do campo. Ao manter as práticas educativas relacionadas ao ideal da proposta inicial, como por exemplo, o cumprimento do Calendário Comemorativo elaborado para as Escolas do Campo, a utilização dos diferentes espaços educativos, além da contextualização dos conteúdos escolares com a realidade dos alunos do Assentamento Bela Vista, a docente vem desenvolvendo uma experiência histórica de efetivação da proposta elaborada inicialmente, agindo de maneira exemplar na manutenção do Programa Escola do Campo de Araraquara.

Figura 12: Práticas educativas em espaços pedagógicos diferenciados desenvolvidas pela docente Gisele Cristina Tiozzo Iroldi na EMEF do Campo Profº. Hermínio Pagôtto



Fonte: Arquivo permanente da EMEF do Campo Hermínio Pagôtto 2018.

No entanto, ao desenvolver práticas de ensino relacionadas à realidade dos alunos assentados,ela não as vê somente como atividades de ensino manual de preparo de solo, técnicas de jardinagem ou horticultura, as vê como um recurso pedagógico a mais existente na escola do campo, que tem a auxiliado durante esse tempo de docência no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da base comum curricular nacional.

> Não entendo as práticas agrícolas, agroecológicas, de manejo de solo e de plantas que desenvolvemos na EMEF Hermínio Pagôtto como ações que visem fixá-los no ambiente em que vivem. O desenvolvimento do processo de ensino dentro desta perspectiva deve formá-los com os conteúdos que são exigidos nacionalmente, tanto para o campo quanto para a cidade. O meio em que eles vivem deve sim ser valorizado e utilizado dentro do ambiente escolar como uma ferramenta que os ajude no processo de aprendizagem. O pretendido é que aprendam os mesmos conteúdos que são ensinados no ambiente urbano, sem contudo, desmerecer o lugar que vivem, para que possam conquistar seus sonhos, tanto no campo quanto na cidade. (GISELE CRISTINA, 2018).

Ficou perceptível em sua narrativa, a clareza que possui sobre as possibilidades educativas das escolas do campo, assim como a necessidade de que sejam trabalhados os conteúdos escolares preconizados pelos parâmetros curriculares nacionais, sem contudo, deixar de se utilizar do meio em que os alunos estão inseridos.

3.2.3 Os gestores públicos.

O bloco composto pelos gestores representado por Edson Antonio Edinho da Silva, Clélia Mara dos Santos e Alexandre Luiz Martins de Freitas completa o quadro de sujeitos selecionados para a pesquisa. A intenção foi sistematizar as suas experiências enquanto ocupantes do quadro gestor do município, apontando o quanto contribuíram na formulação e implementação do Programa Escola do campo de Araraquara.

Edson Antonio Edinho da Silva, sociólogo, foi vereador em Araraquara por dois mandatos (1993 a 2000), prefeito do município de 2001 à 2008, presidente estadual do Partido dos Trabalhadores (2007 à 2011), deputado estadual (2010 à 2014) e ministro-chefe da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (2015/2016). Atualmente é prefeito de Araraquara pelo terceiro mandato (2017/2020). A entrevista foi realizada em sua sala no sexto andar do Paço Municipal de Araraquara.

Nascido na cidade de Ponte Gestal/SP em 1965 iniciou seu processo de escolarização na mesma cidade em 1970, com apenas cinco anos. No entanto, a professora da escola rural da Fazenda Guariroba pertencente à Companhia Anglo, dissuadiu seus pais de mantê-lo na escola naquele ano devido à sua imaturidade para iniciar a primeira série. Assim, no ano seguinte cursou verdadeiramente a primeira série na cidade de Riolândia/SP. A segunda série cursou pela primeira vez na Escola Mista da Fazenda Igaraçu, localizada na cidade de Gavião Peixoto/SP e pela segunda vez na Escola Estadual João Manoel do Amaral onde estudou até a quarta série primária. Na Escola Estadual Letícia de Godoy novamente fez a quarta série, permanecendo na mesma instituição de ensino até o término da oitava série em 1980. O ensino colegial foi cursado e concluído na Escola Estadual Bento de Abreu no ano de 1984. Posteriormente graduou-se em Ciências Sociais pela UNESP de Araraquara em 1991 e no ano de 2000 concluiu o mestrado em Engenharia de Produção na UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos).

O percurso escolar do entrevistado foi entrecortado pelas inúmeras mudanças da família pelo território do estado de São Paulo, causadas pela ocupação do pai, que

trabalhador rural, lidava com a pecuária e precisava constantemente se adequar às transformações impostas pela modernização agrícola ao campo paulista.

> Eu sou nascido na zona rural do município de Ponte Gestal, na fazenda *(pausa)* anil da companhia Anglo, fazenda Guariroba, no anil da companhia Anglo, que é a primeira multinacional a entrar no campo. E quando a CLT chega no campo, todo mundo que tinha dez anos de estatuto da terra, tinha estabilidade. Então, geralmente as fazendas com nove anos e alguma coisa demitiam os funcionários. Meu pai foi demitido e ele se mudou com o meu avô para cidade mais próxima que era Ponte Gestal.
> [...] Mudamos para Riolândia, que era uma cidade próxima que inclusive uma parte dela foi inundada quando a fabricação da usina de marimbondo. Depois meu pai arrumou um emprego novamente aqui na Fazenda Igaraçu na região de Araraquara, que ele trabalhava com a pecuária, com gado não é.
> Aí meu pai saiu dessa fazenda, mudou para Fazenda Samua, aqui no município de Araraquara, que é a fazenda Três Irmãs, que uma parte dessa fazenda que deu origem ao bairro Selmi Dei. (EDSON ANTONIO, 2017).

O sociólogo apontou que as mudanças de sua família pelo território são decorrentes da introdução das grandes multinacionais no campo paulista, e com elas, a partir dos anos 1960, também chegaram as artimanhas em busca de um lucro cada vez maior em detrimento dos direitos que envolviam o trabalho executado pelos trabalhadores da agricultura e pecuária. Assim, a falta de estabilidade vivida por esses trabalhadores era provocada pelo fato de que, as contratações eram interrompidas para que os mesmos não adquirissem direitos trabalhistas. Seu pai, trabalhador rural da pecuária também perdeu espaço de atuação devido ao processo de substituição das fazendas agropecuárias pelas monoculturas extensivas no território paulista.

> Então, eu fui entender isso quando eu estava na graduação. Um dia participando de uma aula, se levantou uma tese de que as multinacionais chegaram ao campo na década de 70 e eu disse que não, que as multinacionais chegaram muito antes, porque eu nasci em 65, em uma fazenda de uma multinacional, que era a companhia Anglo, que era a fazenda que tinha dezenas de fazendas no Brasil e ela era a dona do frigorífico Anglo, de Barretos, que dá origem à festa do peão.
> E aí que eu fui entender porque meu pai foi para cidade não é, sendo que meu pai sempre foi rural; porque quando a CLT chega no campo, era contratado pelo estatuto da terra e as multinacionais no caso para que os trabalhadores não tivessem estabilidade, demitiam. Por isso que nós tivemos o maior êxodo rural, foi na transição da década de 60 para década de 70. E depois, mesmo quando nós voltamos para a fazenda Igaraçu, próxima a Araraquara, ela era uma fazenda de pecuária, de criação de gado zebu, de nelore. Depois, com o tempo, não só essa, mas todas as fazendas de pecuária dessa região desapareceram. Porque na década de 1970 com o pró álcool, você manter criação de gado nessa região era muito caro, porque o gado

> não dava a mesma rentabilidade que o plantio da cana. (EDSON ANTONIO, 2017)

Ao se referir à sua relação inicial com a reforma agrária, o entrevistado indicou que durante a graduação em Ciências Sociais teve contato com o Assentamento Monte Alegre no início da década de 1980, como pesquisador quando lá realizou trabalho de campo, aplicando questionário nos assentados locais em atividade do NUPEDOR (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural). Já com o Assentamento Bela Vista seu primeiro contato foi como militante do PT, participando ativamente dos atos de defesa do processo de ocupação das terras, envolvido que estava naquele momento com a sociologia rural e com a Pastoral dos Migrantes, que naquele momento era um importante sujeito na luta dos movimentos sociais do campo.

Seu envolvimento com as escolas pesquisadas data do momento posterior à sua posse como prefeito pela primeira vez, (2001-2008), ocasião em que teve contato com as demandas provenientes dos assentamentos de reforma agrária existentes no município.

> Meu envolvimento maior com as escolas dos assentamentos se dá depois de eleito prefeito, eu não tinha uma relação anterior. Quando eu me elegi prefeito, os assentamentos viraram prioridades para mim, porque é ideológico, eu defendia a reforma agrária. Fazer com que os assentamentos tivessem uma melhor qualidade de vida era uma questão ideológica para mim, muito forte! Aí, quando a gente pensa que foi muito legal, ainda no meu primeiro mandato, isso se deve muito ao Alexandre Freitas, a gente começar a pensar um projeto de escola do campo. (EDSON ANTONIO, 2017).

A experiência histórica desses gestores impôs um novo sentido à relação existente entre o poder público municipal e a proposta de educação nas áreas rurais de do município. Fomentou a possibilidade da construção de uma proposta que nascesse das bases, ou seja, a partir do processo de organização das próprias comunidades. A posição de Edson Antonio em relação ao modo como os munícipes deveriam opinar e participar da gestão de seu governo, através do processo de orçamento participativo, possibilitou que, os assentados que já estavam organizados, como já fora mencionado, em torno das discussões sobre educação dentro de suas comunidades rurais, pudessem impor sua presença colocando em prática seu projeto de educação popular.

> E era muito uma experiência com as escolas do MST, porque tinha a reforma agrária e tinha Paulo Freire. Então, era uma coisa que em mim fervia o sangue, então eu enfiei naquilo de cabeça. E quando o orçamento participativo deu vazão às demandas dos assentamentos e, por incrível que pareça, os grandes investimentos que os

> assentamentos pautavam era educação. Era uma coisa muito legal aquilo.
> E então veio o orçamento participativo pautando educação, um projeto de reforço da concepção da reforma agrária, com Paulo Freire, aquilo para mim foi tudo que a gente precisava para fortalecer a reforma agrária, fortalecer a luta pela terra, fortalecer a relação de identidade com a terra, porque o lote não consegue dar sustento para todas as gerações que vem depois daqueles que ocuparam não é? Então, claro que as pessoas, até por perspectiva de vida, vão buscar profissões fora do assentamento. Então, eu dizia que a escola do campo poderia propiciar a identidade do filho do assentado com a terra. Se lá na frente ele fizer outra opção, mas que seja uma opção, não um processo que o empurrou para fora do assentamento. Então aquilo para mim era muito forte. E, o projeto virou uma defesa ideológica do governo em relação a reforma agrária. (EDSON ANTONIO, 2017).

Sua narrativa demonstrou que havia naquele momento em que teve inicio o seu primeiro mandato junto ao poder executivo municipal predisposição em respaldar as demandas dos assentados da região por educação de qualidade para os seus filhos, o que pode ser evidenciado na maneira como o processo foi encaminhado pela Secretária Municipal de Educação (2001-2004), a Profª. Drª. Sônia Irene Silva do Carmo, a partir da I Conferência Municipal de Educação de Araraquara realizada em 2001.

No entanto, a visão ideológica com que encaravam a reforma agrária e o meio rural araraquarense não pouparam Edson Antonio das contradições pessoais que o Programa Escola do Campo gerou. As contradições precisam ser destacadas, pois para o historiador E. P. Thompson, “toda contradição é um conflito de valor, tanto quanto um conflito de interesse (...) toda luta de classes é ao mesmo tempo luta de valores” (Thompson, 1981, 189-190). É importante apontar duas delas: a primeira envolve a questão da municipalização do ensino da EE Hermínio Pagôtto no Assentamento Bela Vista; a segunda envolve uma questão judicial sofrida pela defesa das escolas do campo.

Conforme registrado anteriormente quando abordou-se a I Conferência Municipal de Educação de Araraquara, havia entre as demandas apresentadas pelo Grupo de Trabalho de Educação Rural, a solicitação da municipalização da escola estadual existente no Assentamento Bela Vista, pois, como afirmou Maria Madalena (2017) *“havia um distanciamento muito grande entre as necessidades da escola e o poder público estadual”*. No entanto, a posição do Partido dos Trabalhadores era contrária à essa idéia no âmbito estadual, dada a discussão e o impasse que estavam estabelecidos em torno do tema naquele momento em que o governo do estado de São Paulo impunha a descentralização da educação através do processo controverso de municipalização do ensino.

Sem pretensão alguma de esgotar o tema, até mesmo por não ser esse o objetivo aqui, é cabível um pequeno parênteses sobre o processo de municipalização em questão. A agenda de mudanças da Secretaria Estadual de Educação tinha a descentralização em pauta desde o final dos anos 70. Segundo Rus Perez (2000):

> O tema da descentralização tem sido recorrente na agenda das diversas gestões da Secretaria desde o final dos anos 70. (...) A descentralização apareceu inicialmente, mais identificada com o repasse de recursos financeiros para a execução de pequenos serviços e ampliou-se a partir de 1983 com a municipalização da pré-escola, continuou com o repasse de recursos para a merenda escolar, construção de prédios e ampliação da jornada escolar, e finalmente, em 1989, ganhou proporções mais ambiciosas com a proposta de municipalizar o ensino fundamental. (Rus Perez, 2000, p. 134-135).

É importante notar que da década de 1960 até atualmente apenas três partidos estiveram à frente do governo estadual comandando a Secretaria Estadual de Educação: ARENA (Aliança Renovadora Nacional) de 1967 à 1982; PMDB de 1983 a 1994 e PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) de 1995 aos dias atuais. O processo de descentralização levado à cabo pelos governos do PSDB sob a batuta da Secretária de Educação Rose Neubauer, que esteve à frente do processo de 1995 até o ano de 2002, sempre foram combatidos publicamente pelos dirigentes estaduais do PT, inclusive pelo político Edson Antonio Edinho da Silva.

Em Araraquara desde 1996 havia um estranhamento geral acerca das mudanças provocadas pela medida preparatória para o processo de municipalização, que foi a reorganização da rede estadual de educação no município. Medida que dividiu as escolas:

> (...) promoveu uma reorganização de sua rede de escolas, dividindo-as para atendimento exclusivo de Ciclo I (1ª a 4ª série) ou de Ciclo II (5ª a 8ª série). Nessa ocasião, no município de Araraquara, todas as escolas estaduais foram reorganizadas, com exceção da EE Leonardo Barbieri, que se manteve com o ensino fundamental completo. Essa reorganização causou estranheza, pois pareceu contrariar o estabelecido na Lei 5692/71 com relação ao ensino de 1º grau entendido como um segmento único composto de oito séries e também a Lei 9394/96 que estabelece o ensino fundamental. (FRAIZ, 2006, p. 48).

A partir da reorganização local, o município tratou de colocar em prática a municipalização da rede estadual de ensino a partir da promulgação Lei Municipal 4.938 de 13 de novembro de 1997, que dispunha sobre a instituição do Sistema Municipal de Ensino de Araraquara. A lei municipal estava respaldada e motivada pelos

recursos advindos da Lei Federal 9.424/1996 que dispunha sobre o FUNDEF (Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental).

> Com relação a instituição do Sistema Municipal de Ensino podemos observar que o município tomou as providências imediatamente após tomar conhecimento da legislação (9424/96), o que indica uma preocupação em aproveitar as oportunidades e o momento para ampliar sua atuação na educação. Segundo relato da secretária de educação da época não houve qualquer tipo de influência político partidária para que o município criasse o sistema, a influência maior foi exercida pela lei do FUNDEF que representava a possibilidade de maiores recursos para a educação. (FRAIZ, 2006, p. 50).

Essa lei, embora federal, impulsionou o processo de municipalização do ensino fundamental, principalmente no estado de São Paulo, onde esse nível de ensino estava quase integralmente sob a responsabilidade do Estado.

Em Araraquara, portanto, a municipalização do ensino fundamental teve início efetivamente em 1998[53], no entanto, quando da ocasião da posse do entrevistado Edson Antonio em 2000, como prefeito, a quantidade de escolas de ensino fundamental municipalizadas já somavam nove unidades escolares, conforme demonstrado no quadro 11.

Quadro 11: Escolas de Ensino Fundamental municipalizadas em Araraquara no período de 1998 a 2000.

Ano	Unidade Escolar
1998	EMEF Caic Engº. Ricardo Caramuru Monteiro
1999	EMEF Altamira Amorim Mantese
1999	EMEF Eugênio Trovatti
1999	EMEF Rafael de Medina
1999	EMEF Olga Ferreira Campos
1999	EMEF Caic Rubens Cruz
2000	EMEF Waldemar Saffiotti
2000	EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado
2000	EMEF Henrique Scabello

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados coletados de Fraiz (2006).

Observamos então um acelerado processo de municipalização operacionalizado nos últimos anos da gestão do prefeito Waldemar De Santi (1997-2000) do PPB

[53] Segundo Fraiz (2006) a primeira experiência da municipalização do Ensino Fundamental em Araraquara deu-se com a transferência de 459 alunos encaminhados pela Diretoria Regional de Ensino à EMEF Caic Eng. Ricardo Caramuru Monteiro com as quais foram montadas 13 classes de 1ª a 4ª série. Foram utilizadas na ocasião as já existentes instalações pertencentes ao CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança) que atendia até então a educação infantil desde 1996.

(Partido Progressista Brasileiro), o que exigiu do entrevistado uma ação cautelosa com relação ao assunto, pois, como já fora mencionado o partido político de Edson Antonio vinha até então se posicionando contrário ao processo de municipalização como estava sendo proposto, *a toque de caixa*.

A saída encontrada por Edson Antonio foi então, propor que a comunidade assentada construísse uma proposta diferenciada de educação, voltada às premissas do movimento social de luta pela terra, para que se sustentasse a opção pela municipalização da então EE Hermínio Pagôtto. Foi, portanto, tal imposição que culminou com formação do Grupo de Trabalho de Educação Rural, que como vimos, sistematizou as diferentes contribuições no Programa Escola do Campo.

A segunda contradição de sua experiência histórica relacionada às Escolas do Campo de Araraquara se refere ao fato de ter sido acionado judicialmente pelo Tribunal de Contas junto ao ministério público, para que prestasse esclarecimentos acerca do material didático adquirido pelo poder público municipal para o trabalho educativo nas escolas do campo.

> Eu respondi processo porque nós compramos semente como material didático e o tribunal de contas não aceitou como material didático *(risos)* e perguntou para o ministério público. Eu tive que me defender na justiça, por ter comprado semente como material didático para o processo educacional das crianças. (EDSON ANTONIO, 2017).

Houve claramente um desentendimento por parte dos órgãos fiscalizadores sobre as propostas educativas diferenciadas desenvolvidas no interior das unidades escolares que compunham o Programa, conflito que precisou ser respondido em âmbito legal. Um desconhecimento das possibilidades e dos usos dos espaços rurais como espaços educativos dentro da proposta de Araraquara.

> Eu conheço os conteúdos e métodos de ensino que existem no interior das unidades escolares do campo, e por defender o conteúdo, tive que me defender judicialmente, o que é um absurdo! Quer dizer, o giz eu posso comprar, mas as sementes que fazem parte do processo educacional das crianças eu não posso comprar. A concepção das pessoas que julgaram as contas desses gastos da educação é que julgaram sem conhecer, sem nem querer entender o que era o projeto da escola do campo. Eu não comprei semente para doar para os assentados com o dinheiro da educação, eu comprei porque a semente fazia parte do processo de aprendizado. (EDSON ANTONIO, 2017).

É perceptível, pois, que tais conflitos e contradições históricas contribuíram para o alargamento do entendimento acerca das resistências e do sentido histórico desta experiência coletiva.

A entrevista com Clélia Mara dos Santos ocorreu na sala de reuniões da Secretaria Municipal de Educação, local onde desempenha desde 2017 a função de Secretária Municipal de Educação.

Clélia teve sua trajetória escolar até os dezesseis anos de idade em pequenas cidades da região noroeste do Estado de São Paulo. Iniciou seu percurso escolar na pré-escola aos seis anos em 1975, no antigo Grupo Escolar de Guzolândia[54]-SP, local onde permaneceu até concluir o 7º ano em 1981. A continuação dos estudos do 8º ano ao 2º ano do 2º grau se deu na EE Antonio Perciliano Gaudêncio, localizada no pequeno distrito Ida Iolanda pertencente à cidade de Nhandeara[55]. Em 1986 cursou o 3º ano do 2º grau na cidade de Campinas-SP. Entre os anos de 1986 e 1993 graduou-se em Ciências Sociais na UNESP de Araraquara.

Em sua trajetória escolar foi possível verificar dois momentos distintos: o primeiro ocorrido nas pequenas cidades da região noroeste do estado de São Paulo, onde o rural e o urbano se entrecruzavam com mais nitidez, e o segundo quando a jovem Clélia partiu para a cidade grande. Campinas[56], a segunda cidade mais populosa do estado foi, segundo a entrevistada, o local onde conheceu o significado do termo urbano, referindo-se ao fato de até então não ter percebido a separação entre o rural e o urbano, dada a simbiose em que se apresentavam até então em sua vida.

> Na análise da minha relação com o mundo rural primeiro acho que tem uma coisa de não conseguir separar muito bem isso, até pelo fato de onde eu venho. A cidade onde eu nasci vai ter, por exemplo, coisas que a caracterizam eminentemente como urbana: a entrada do ônibus, ônibus intermunicipal, era uma cidade muito pequenininha. O asfalto eu tinha 11 anos de idade quando eu vi pela primeira vez. Então era quase rural, por isso na minha cabeça essas coisas não estão apartadas. O berrante visto que era uma região de produção, de criação de gado. E a gente comprava leite, porque o cara que criava as vacas passava na cidade. Muito cedo, minha mãe me dava a jarra e eu ia lá pegar o leite, que vinham naqueles galões enormes.
>
> Então, na minha cabeça não é separado o rural do urbano. Depois, quando eu cresci e me mudei, todas as cidades também são pequenas, são cidades do interior. Então, para mim no interior há essa coisa que não é apartado o processo, não é o urbano é uma coisa e o rural é outra. Acho que as coisas são uma via de mão dupla até certo nível e de repente elas se encontram, até porque não eram tão separados assim. Frequentávamos a mesma escola. Todas as pessoas que moravam na área rural iam para cidade para várias atividades do

[54] Município com população de 4.754 habitantes . (IBGE/2010). O Grupo Escolar foi criado pela Lei 5.641 de 1960. Em 1965 passou à ser denominado EE Profª. Vani Ferrero Moraes.

[55] O município de Nhandeara conta com uma população de 10.725 habitantes, incluindo os 1.138 habitantes do Distrito de Nhandeara. (IBGE/2010).

[56] Campinas é um município localizado a 90 km da capital do estado de São Paulo, possuindo uma população de 1.194.094 habitantes. (IBGE/2010).

> comércio, para igreja, para a escola, para o passeio. Na Cidade pequenininha, íamos para igreja e depois da saída até as 9 horas, podíamos ficar na praça. Então, a principal rua da cidade fechava e ficávamos subindo e descendo a rua, isso era o grande passeio.
> Então o urbano de verdade eu vou conhecer em Campinas, aquela cidade industrial, gigante para minha cabeça. É lá que eu fui me deparar com uma coisa eminentemente urbana no sentido que a geografia e a historiografia nos dá, antes disso não. Antes nós estávamos no mesmo contexto, todos. (CLÉLIA MARA, 2017).

Sua relação com o processo de reforma agrária na região de Araraquara se deu inicialmente através de seu contato, quando cursava Ciências Sociais, com o NUPEDOR e com a Profª. Drª. Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante, líder do grupo.

> (...) na universidade, eu acabei trabalhando muito próximo ao grupo de estudo da professora Vera Botta. E houve uma época em que esse trabalho junto ao grupo, me fez fazer um trabalho de pesquisa/ação no Assentamento Monte Alegre. Eu me lembro que fiquei acampada uma semana lá, pois, a idéia era tentar contextualizar um pouquinho o que era aquilo, o que era a vida e o imaginário de reforma agrária daquelas pessoas. (CLÉLIA MARA, 2017).

Sua militância política se inicia durante o período na universidade, que coincide com o momento em que o país passava pelo processo de abertura política após o longo período de ditadura militar. Houve o envolvimento com as "Diretas Já!" e com a eleição para presidente do candidado Luiz Inácio Lula da Silva. Na década de 1990 esteve a frente da campanha do candidato Edinho Silva para vereador e após a posse se tornou assessora direta em seu gabinete na Câmara Municipal de Araraquara no período de 1993 a 2000.

A partir de 2001 iniciou seu contato com as demandas oriundas das populações rurais do município junto à Prefeitura Municipal de Araraquara quando passou ocupar a Secretaria de Governo no primeiro mandato do prefeito Edson Antonio Edinho da Silva.

> Neste primeiro momento, a minha participação se dá a partir da área que eu ocupava dentro do governo, a Secretaria de Governo, uma participação muito atenta, porque tem um processo que começa já em 2001, que é o orçamento participativo e onde a escuta da cidade e do que está no município é algo importante. Então tinha esse processo também para o meio rural, Então, em vários momentos eu passei a estar com essas comunidades, discutindo diversas questões. (...) Eu participo dessa forma, lutando com eles por meio do orçamento participativo ou em vários outros momentos de discussão, porque também tem uma importante presença de discussão na saúde, que é a ida de uma unidade de saúde para o campo; tem a questão do desenvolvimento econômico que é a discussão do escoamento de produção, ou seja, como é que o governo municipal efetivamente colaboraria para alavancar todo esse processo. Então havia uma discussão que interagia com outros setores do governo, inclusive com

> a professora Sônia Irene Silva do Carmo, que respondia pela Secretaria Municipal de Educação. (CLÉLIA MARA, 2017).

Ficou claro que a experiência vivida no governo municipal no período entre 2001 e 2004 frente à Secretaria de Governo foi no sentido de garantir que as demandas da população rural e urbana de uma maneira geral, pudessem ser atendidas pelas diferentes secretarias que compunham aquele governo. Então, as demandas da população do campo por educação em seus territórios foram atendidas pelo núcleo central do governo municipal que deu encaminhamento para que a Secretaria de Educação as executassem.

> Havia a necessidade num primeiro momento de escola, e que essa escola efetivamente existisse, num segundo momento, de que essa escola fosse ampliada para que tivesse um processo semi total, é semi, porque não havia proposta de Ensino Médio, mas que tivéssemos uma parcela, da Pré Escola ao Ensino Fundamental completo na comunidade. Então foi quando a Secretaria de Educação criou uma área própria de discussão disso, de educação do campo e de formulação de proposta para essa educação do campo. (CLÉLIA MARA, 2017).

Papel relevante naquele momento inicial de elaboração da Proposta de Educação do Campo desempenhou a Profª. Drª. Sônia Irene Silva do Carmo, que, na condição de Secretária Municipal de Educação, abriu espaço dentro do ambiente institucionalizado da secretaria para que diferentes opiniões e concepções pudessem compor o grupo tão heterogêneo que, finalmente sistematizou as diretrizes operacionais para as Escolas do Campo de Araraquara durante o Fórum Municipal de Educação e as apresentou na I Conferência Municipal de Educação de 2001. Se por um lado na ocasião o prefeito teve a sensibilidade política para atender as reivindicações por educação das populações rurais do município, por outro a secretária de educação teve a honrosa capacidade de proporcionar que tais demandas fossem construídas numa experiência coletiva.

Quando Clélia Mara dos Santos assumiu a Secretaria Municipal de Educação em 2005, o Programa Escola do Campo já existia por três anos, então sua postura foi a de conceder autonomia pedagógica e fornecer garantias para que as unidades escolares pudessem desenvolver seus projetos pedagógicos diferenciados.

> Como o processo anterior vinha numa trajetória muito ascendente de discussão da educação do campo, visto que tinha um grupo de pessoas fazendo muito bem essa discussão, eu não mudei a rota ou pelo menos não tive a intenção de mudar os caminhos. Procurei deixar que essa proposta continuasse a caminhar como ela vinha caminhando, pois os caminhos eram bons, estavam bem traçados. Procurei acho que ao

> longo do processo, junto com a equipe da educação, dar as garantias que eles precisavam para isso. (CLÉLIA MARA, 2017).

Claro que pertencendo à rede municipal de educação, as escolas do campo precisaram acompanhar as deliberações direcionadas às demais unidades escolares de ensino fundamental do município. O diferencial pôde ser visto na existência de relativa autonomia para que em seu interior fossem desenvolvidas experiências pedagógicas bem sucedidas, visando uma maior eficácia do processo de ensino e de aprendizagem do alunado rural, além do fornecimento de infraestrutura escolar e do significativo investimento no suporte físico e material oferecido às três unidades das Escolas do Campo de Araraquara.

Na EMEF do Campo Profª. Maria de Lourdes da Silva Prado, localizada no Assentamento Monte Alegre, entre 2001 e 2002 houve a reforma das instalações construídas em 1999, pelo então prefeito Waldemar De Santi. Sobre a precariedade destas instalações a professora entrevistada Neli Oliveira, que na ocasião ministrava aulas na cidade de Motuca, no entanto, mantinha contato com o Assentamento Monte Alegre, as descreve da seguinte maneira:

> A primeira escola do Monte Alegre não pode nem ser chamada de escola, ela foi construída, pior do que uma estribaria em 1999. A minha impressão é que resolveram construir aqui um antro chamado escola. (NELI OLIVEIRA, 2017).

Corrobora com essa opinião a sobre a construção das primeiras instalações a assentada Maria José:

> Quando eu mudei para cá aqui não tinha escola. Estava começando a construir essa. Quando terminou o primeiro barracão, que parecia que nem estava pronto direito, eles já falaram que as nossas crianças que estavam estudando lá em Bueno podiam vir para cá. A gente foi lá, pegou as transferências e trouxe para cá. Era meio ruinzinha mas era o que tinha para nós naquele momento. (MARIA JOSÉ, 2017).

Além das reformas necessárias também houve a ampliação das dependências escolares com a construção de Sala de Multimeios, Cozinha Experimental e Laboratórios de Ciências e de Informática, dentro da nova Proposta para a instituição.

A EMEF Eugênio Trovatti, localizada em Bueno de Andrada, como já fora mencionado anteriormente, havia sido municipalizada em 1999, no entanto, as duas salas existentes para todo o ensino fundamental, funcionavam no prédio próximo ao pedágio, juntamente com a educação infantil. A partir da sua inclusão no Programa Escola do Campo em 2001, foram construídas as novas instalações em um novo prédio

contendo os espaços educativos apontados na nova Proposta: Sala de Multimeios, Biblioteca, Cozinha Experimental e Laboratórios de Ciências e informática.

Na EMEF do Campo Profº. Hermínio Pagôtto, localizada no Assentamento Bela Vista, assim que se deu o processo de municipalização no final de 2001 após a I Conferência Municipal de Educação, tiveram início as obras de reforma do antigo prédio que fora o Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti e que abrigava até então a EE Profº. Hermínio Pagôtto, assim como o início das obras de construção do novo pavilhão de salas, contendo Sala de Multimeios, Biblioteca, Cozinha Experimental e Laboratórios de Ciências e informática.

Com esses espaços escolares diferenciados construídos na gestão da secretária de educação Sônia Irene, Clélia Mara ao assumir a pasta da educação a partir de 2005 continuou acreditando nas potencialidades das escolas do campo, o que fica evidenciado na sua narrativa:

> Estamos falando de uma escola que tem laboratório de ciências, que tem laboratório de informática, que tem laboratório de artes, que tem uma cozinha experimental, que ali pudesse ser travado diferentes formas de conhecimento e que essa criança, que esse adolescente pudesse perceber o quanto é importante aquilo que ele faz junto com seu pai, com a sua mãe, com o seu avô, com o seu tio, no campo. O que aquilo significa de conhecimento. Aí você transporta isso para a geografia, para a história, para matemática, para ciências. Então minha percepção sobre as escolas do campo é que são cheias de potencialidades, isto é, uma escola cheia de coisas absurdamente importantes. (CLÉLIA MARA, 2017).

É possível afirmar que sua experiência histórica como gestora da educação do município contribuiu para que se fortalecesse ainda mais o Programa, no sentido da autonomia e do suporte fornecido. Além de que, como secretária de educação defendia publicamente as escolas do campo dos ataques que sofriam, causados na sua totalidade pelo desconhecimento da proposta inovadora que representavam. Ao se posicionar ideologicamente ao lado dos agricultores e assentados da reforma agrária, a secretária marcou sua posição no jogo de forças políticas no campo progressista, havendo em seu entendimento e em sua postura política a necessidade de equiparar, equilibrar, forças tão díspares, aquelas provenientes dos setores que buscavam comandar o campo paulista através da expansão do agronegócio, da mecanização do campo e da monocultura, e aquelas provenientes da organização popular, dos movimentos sociais, de uma economia solidária no campo, das práticas agroecológicas e da soberania alimentar dos povos do campo. Ao se posicionar contrariamente à visão que o campo é o lugar do

atraso contribuiu para a superação de um processo de segregação cultural em curso na nossa sociedade brasileira há séculos:

> Considero a partir de minha experiência política prática para com as escolas do campo, ter podido contribuir para a superação da segregação cultural, que é um entendimento de que esse rural não serve para nada. E quando vemos um processo de escolarização e de educação que dá um outro sentido para isso, que pressupõe dizer que não se constrói um país sem que diferentes processos de produção econômica se dêem, e que o campo é parte desse processo.
> Quando esse trabalhador e essa trabalhadora rural, esse agricultor e essa agricultora produzem, essa produção tem um sentido, ela que sustenta tudo que está nessa cidade, então isso não é um processo apartado, não pode ser entendido como processo apartado e tudo que está no campo é absolutamente essencial para que a cidade possa ser cidade, no entendimento contextualizado.
> Foi importante ressignificar o que é o campo, a partir da premissa de que ele é absolutamente importante e absolutamente vital para que nos constituamos como moradores de cidade ou moradores do campo. Então, a escola do campo e a proposta político pedagógica também teve esse sentido e, todo o processo é calcado nisso, em dar a possibilidade deste outro olhar, de que o que está naquela constituição rural é algo absolutamente necessário. Superação do discurso de que o campo quer continuar longe da internet, longe das tecnologias, isso é uma falácia, até mesmo porque é de direito de todos os povos e os diferentes processos de desenvolvimento e aquilo que esse processo lega de possibilidade de uma vida melhor, onde quer que o cidadão esteja.
> Então apoiei um bom processo, uma boa proposta político pedagógica que fundamentasse esse entendimento de que o campo é parte vital do processo de desenvolvimento econômico e social. Acompanhei desde o início essa proposta... Então, me parece, sob pena de estar equivocada, de que esse período de vida das escolas do campo, do desenvolvimento do projeto colaborou para que os meninos e meninas que estão nessas escolas pudessem alçar outros vôos, com a participação inclusive de seus pais e responsáveis, porque eles também estão no universo da escola, participando, sendo chamados à entender o que esse outro processo significa para suas vidas.
> E espero verdadeiramente que a possibilidade da formação tecnológica ou da formação universitária não necessariamente os tenha levado ao apartamento da vivência no campo, muito pelo contrário que tenha expandido o entendimento e a atuação no campo. (CLÉLIA MARA, 2017).

Alexandre Luiz Martins de Freitas é filósofo de formação, professor universitário e desde 2017 atua como Coordenador Executivo de Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, local onde ocorreu a entrevista.

Seu percurso escolar da pré-escola com seis anos ao último ano do ensino fundamental deu-se na cidade de Matão/SP nas seguintes instituições de ensino: EE José Inocêncio da Costa (1970-1974 e 1976-1978), EE Henrique Morato (1975).

> Quando cheguei na 5ª série, eu fui para escola estadual Henrique Morato, que era uma escola que tinha o segundo ciclo e o Ensino Médio naquela época. Mas aí, na escola onde eu tinha cursado do 1º ao 4º ano, no ano seguinte reabriu o segundo ciclo do ensino fundamental. Então, para a 6ª série, eu volto para a escola estadual José Inocêncio da Costa e concluo ali a 8ª série, o Ensino Fundamental. (ALEXANDRE LUIZ, 2017).

O ensino médio (1979-1981) se deu junto aos padres diocesanos no Colégio La Salle na cidade de São Carlos/SP. Em 1985 graduou-se em Filosofia na PUC (Pontifícia Universidade Católica) de Curitiba/PR. Sobre a formação recebida nos oito anos no interior das duas instituições católicas de ensino, sua narrativa evidenciou a presença de dois momentos distintos, o ensino médio da instituição conservadora e o ensino superior envolvido com a militância das questões sociais:

> No Colégio La Salle, que é um colégio que tem ao lado do seminário de padres diocesanos, eu tinha uma educação complementar que era grego, francês, latim, filosofia, religião, enfim. Então tive uma formação ampliada por conta disso, no entanto, o seminário diocesano aqui de São Carlos era muito conservador, uma formação muito conservadora. Em Curitiba no curso de filosofia que fiz na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, naquela época era Universidade Católica de Curitiba, vou para uma congregação de missionários combonianos, padres que vinham da Europa, com uma proposta, do seu patrono que era o Daniel Comboni, de fazer um trabalho na África. E o lema dele era salvar a África, com a própria África, portanto, o ideal do Comboni era que a Igreja Católica desenvolvesse uma igreja atuante na África, que não se levasse padres da Europa para a África, mas que se formassem padres africanos para poder trabalhar com a população africana. Então nós os seminaristas estudantes que estavam em processo de formação lá em Curitiba adotaram muito fortemente esse ideal. (ALEXANDRE LUIZ, 2017).

A ambiência de uma prática cristã de interesse social, para além da formação clássica recebida no interior do seminário diocesano, proporcionou, juntamente a partir das leituras sobre mediação do educador Paulo Freire, que o mesmo desenvolvesse uma prática cristã para além do messianismo; em sua narrativa ficou evidente a importância a questão do diálogo, das trocas de saberes, do processo concomitante de ensinar e aprender junto “aos que pensam que não sabem nada.” Sua formação de cunho progressista junto aos missionários combonianos, proporcionou o seu primeiro contato com os movimentos sociais nas periferias da cidade de Curitiba e provocou o seu rompimento com a carreira eclesiástica de seminarista.

> O nosso seminário lá em Curitiba ficava na periferia, nós tivemos padres formadores dentro dessa visão mais aberta, mais progressista e foi isso também que fez com que desistisse de ser padre, vários de nós desistimos do seminário para nos engajarmos nos movimentos sociais.

> Lembro que tive uma passagem muito anterior ao MST, de ocupação. Nós participamos de uma ocupação em 1983 de um terreno que era muito próximo ao seminário. Nós passamos a noite toda lá construindo barracas para população que não tinha casa, que não tinha moradia em Curitiba, isso eu tinha 19 anos. Foi quando de repente, uma hora da manhã a polícia chegou com cachorros, com metralhadoras, com camburão e levou todo mundo preso. Então, foi daí em diante que a gente se engajou ainda mais nos movimentos. (ALEXANDRE LUIZ, 2017).

Ainda durante a graduação, desenvolveu um projeto com crianças com dificuldade de aprendizagem, junto à Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

> Nós fomos contratados para trabalhar justo com as crianças que não conseguiam aprender, que os professores colocavam para fora da escola. E aí, quando eu comecei a levantar quem eram essas crianças, percebemos que eram todas crianças que pertenciam a uma favela que ficava muito próxima a essa escola estadual lá de Curitiba. (ALEXANDRE LUIZ, 2017).

Mesmo após o encerramento do projeto ao final do ano letivo a relutância dos alunos em abandonar as atividades, fez com que tivesse início um processo de organização popular na Favela do Parolin, localizada na extrema periferia de Curitiba. A postura do jovem estudante de filosofia dentro da perspectiva de um projeto de educação popular semeou sonhos que germinaram naquela comunidade.

> Teve um episódio muito interessante, que no final do ano a escola ia fechar, terminava o ano letivo e as crianças iam embora para casa e elas não queriam ir, elas queriam que eu continuasse trabalhando com elas. Então fomos conversar com a diretora, que nos disse que não podíamos ficar, porque como não ficava ninguém, a escola fechava. Foi quando surgiu a proposta das crianças, que a gente ficasse em baixo de uma árvore que tinha na favela. Eu fiquei dois meses com eles após o encerramento do ano letivo em dezembro, debaixo dessa árvore com eles todos os dias. Meu contrato já tinha encerrado e eu fiquei lá fazendo diversas atividades, como Freinet fazia, recolhendo bichos, brincando, contando histórias.
>
> Eu fiquei com aquele grupo de crianças até que um grupo de moradores da favela, conseguiu arrumar um barraco para gente. Havia uma senhora que havia morrido e eles compraram esse barraco e nos convidaram para ir para esse barraco. E aí, começamos a organizar um espaço de educação dentro da Favela do Parolin. Então, foi quando as crianças e os pais começaram a ajudar, fizeram um fogão a lenha, contribuindo com móveis e coisas. Como eu já estava me preparando para vir embora para Matão, em razão da minha família, fazia muito tempo que eu estava longe, eu deixei duas colegas que trabalhavam comigo no mesmo projeto para tocar o trabalho e elas ficaram lá e eu vim embora iniciar minha docência no ensino médio. (ALEXANDRE LUIZ, 2017).

Iniciou a carreira do magistério na cidade de Matão ministrando aulas de Filosofia para o ensino médio e História para o ensino fundamental. Seu interesse por

material didático que desse conta de repertoriar suas aulas sobre a história da posse da terra no Brasil o levou em 1987 à excursionar com os alunos às terras onde estava sendo formado o Assentamento Monte Alegre, o que para ele, fora o seu primeiro contato com a reforma agrária nesta região.

Embora o entrevistado tenha desenvolvido sua trajetória escolar, assim como sua prática docente, em escolas urbanas, sua entrevista, em diversos momentos, demonstrou uma intensa relação com o ambiente rural, influenciada pela profissão de engenheiro agrônomo do pai, que emigrou de Portugal para o Brasil na década de 1950. No entanto, antes de emigrar para o Brasil já havia realizado estágio na França e em Moçambique. No Brasil veio para trabalhar na cidade de Matão num Instituto de Pesquisas Rurais. Tanto na pequena propriedade que seu pai possuía quanto nas fazendas em que seu pai transitava por seu trabalho, sempre levava os três filhos para o que ele nomeou de "trabalho de campo":

> Nós éramos em três irmãos, todo sábado meu pai colocava a gente no carro com ele para correr estrada, correr esses campos todos vendo plantação. Então ele inquiria: "Ah o que é isso?" Caso não sabíamos ele ensinava: "isso é tal coisa."
> Por isso que eu me sinto muito a vontade, sem medo nenhum de ir para o campo, de ter uma experiência que eu não saiba resolver, que não saiba responder. O que não sei posso pesquisar. Por isso que eu tenho mais tranqüilidade para falar do campo em função, de que na verdade meu pai quase que dava uma aula todos os sábados e fazia questões, perguntava, fazia avaliação, um trabalho de campo. Então, esse foi meu primeiro contato com o mundo rural, depois meu pai teve uma propriedade rural pequena, mas muito próxima de Matão, que a gente freqüentava e, por isso, sempre vi com bons olhos o campo, a produção, o alimento, o animal, por essa influência do meu pai. (ALEXANDRE LUIZ, 2017).

Sua militância política e social, aliada ao seu envolvimento com as questões que envolvem o complexo mundo rural, o colocou à frente do processo de elaboração da proposta de educação para as Escola do Campo de Araraquara.

A experiência vivida por ele a partir de 2001 enquanto Coordenador Executivo da Secretaria Municipal de Educação, possibilitou que o processo de elaboração da proposta fosse construído de maneira coletiva, a partir das reivindicações oriundas das populações do campo araraquarense:

> O pontapé inicial para que a gente tivesse o programa de escola do campo em Araraquara teve seu início, sem dúvidas nenhuma, nos primeiros cem dias de governo do Edinho que tinha uma agenda de uma Conferência Municipal de Educação e que foi instalada dentro dos cem primeiros dias de governo dele em 2001. E naquele momento nem estava previsto um grupo de trabalho de escola do campo ou

> escola rural naquela época. E com a demanda, trazida exclusivamente pela EE Hermínio Pagotto na pessoa da diretora Adriana e da assentada Maria Madalena, eu lembro das pessoas que estavam. Nós constituímos ao longo da conferência, que durou quase uma semana nós construímos e constituímos um grupo de trabalho chamado Escola Rural. E, como todos os outros grupos de trabalho, foi montada uma agenda, uma agenda com propostas e, dentre essas propostas, havia a intenção de municipalização das escolas do campo e do Hermínio Pagotto, em razão do abandono que o estado colocara essas escolas do meio rural, havia até um decreto para o fechamento de todas essas escolas. Então, a comunidade interna e externa já havia percebido que os dias estavam contados se permanecessem sob a responsabilidade da secretaria do estado da educação. Então, uma das primeiras demandas foi a da municipalização, que o município assumisse esse compromisso com essas três escolas rurais, naquele momento. Havia outras demandas, no entanto, a mais importante na minha opinião era a de constituir um Projeto Político Pedagógico que respondesse a esse universo, que respondesse a essa demanda, que respondesse a essa população do campo. (ALEXANDRE LUIZ, 2017).

Sua contribuição foi fundamental durante todo o processo de elaboração e implementação do Programa Escola do Campo de Araraquara, desde a coordenação das reuniões do grupo de trabalho, ao fornecimento de recursos físicos para que o grupo pudesse se reunir e desenvolver suas atividades tanto nas três unidades escolares, quanto nas dependências da Secretaria Municipal de Educação. A partir das contribuições do grupo, foi Alexandre Luiz que sintetizou as propostas em documentos oficiais institucionalizados, contribuindo para que a Proposta Pedagógica das Escolas do Campo fosse elaborada. Brancaleoni (2005) ao se referir a este sujeito histórico na construção da proposta diferenciada de educação em Araraquara registrou:

> Sob a coordenação do Alexandre Freitas, a relação com a administração municipal foi bastante produtiva. Abriu-se um canal de diálogo, havendo um efetivo entendimento entre as partes, o que se refletiu em inúmeros avanços, além da participação da escola do campo em vários eventos acadêmicos tanto para a formação quanto para a divulgação da experiência. (BRANCALEONI, 2005, p. 168).

No entanto, assim como o chefe do executivo municipal, Alexandre Luiz Martins de Freitas também teve que enfrentar as contradições emergidas neste processo. Para este trabalho nos ateremos em duas delas: a primeira contradição se refere ao processo de resistência oferecido por parte do corpo docente de uma das unidades escolares envolvidas ao processo de elaboração da proposta para as escolas do campo. A segunda contradição se refere ao fato de que, após o seu desligamento da Secretaria Municipal de Educação o Programa Escola do Campo sofreu um processo de esvaziamento de sentido por parte da mesma secretaria.

A resistência de parte do grupo docente em participar do Programa escola do Campo já fora mencionada por ele mesmo anteriormente em Freitas (2004), quando apontou que:

> Em algumas unidades ficaram explícitas as dificuldades: a resistência dos educadores à nova Proposta foi manifestada através de questionamentos sobre a existência de legislação pertinente, sobre a obrigatoriedade de se adequar à Proposta que o grupo construísse, de que projetos desta natureza já eram desenvolvidos, de que a escola não estava localizada em área rural e a solicitação do afastamento de quem coordenava o projeto. (FREITAS, 2004, p.149).

Como já fora mencionado neste trabalho as resistências tiveram início desde a elaboração inicial da proposta e se deram até praticamente o fim da primeira década de existência do programa. No entanto, de 2001 até 2004 o alvo de tais manifestações de desagravo contra a proposta foram direcionados exclusivamente à sua pessoa, que coordenava na ocasião todos os programas institucionais da educação municipal.

Conforme demonstram os documentos dirigidos à Secretaria Municipal de Educação pelo corpo docente da EMEF do Campo Eugênio Trovatti havia o interesse do desligamento daquela unidade de ensino do Programa Escolas do Campo de Araraquara. Os dois documentos que datam de 2001 e 2002 apresentaram argumentos que justificariam a não participação daquela instituição na nova Proposta. Resguardado o anonimato daqueles que o assinaram, vale aqui problematizar o seu conteúdo na intenção de dar foco às nuances que compuseram as contradições existentes no decorrer da existência do Programa.

No primeiro ofício de 2001 as justificativas constantes na *solicitação de desligamento das reuniões do projeto que envolve as escolas de assentamentos* foram as seguintes: o fato da escola já possuir um projeto intitulado “Viva o Campo” com vista a dar informações básicas de cultivo, preparo da terra, manejo de animais e resgate da auto estima. Segundo a argumentação, o projeto estava respaldado nos temas tranversais e partia da grade curricular oficial, além de levar em conta a realidade dos alunos daquela escola, assim como seus interesses. Com relação à diferença de público entre as três unidades do campo, apresentou a argumentação que a clientela escolar era em sua maioria oriunda de fazendas e chácaras e da população do distrito, portanto, pertencentes à uma realidade diferente daquela apresentada no projeto, e que sendo para as populações assentadas, não interessaria àquela unidade escolar.

No ofício de 2002 contendo duas páginas há o *pedido formal para o desligamento do projeto rural* encaminhado pelos docentes daquela unidade escolar,

onde consta o resultado de uma pesquisa realizada por eles em que comprovavam que aquela escola pertencia ao perímetro urbano. A argumentação apresentada era a de que que no Distrito de Bueno de Andrada os moradores recolhiam IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano); que no referido distrito havia um Cartório de Registro Civil que por lei somente poderia ser instalado em território urbano, além de agência do correio, sub-prefeitura, posto policial e de saúde, todos aparatos urbanos; que haviam documentos públicos preconizando o distrito como uma área urbana e que o comércio local recolhia ISS (Imposto sobre Serviço). Todos esses argumentos para demonstrar que havia uma justificativa para o seu desligamento do Programa Escolas do Campo de Araraquara.

Na ocasião Alexandre Luiz juntamente com a diretora da EMEF do Campo Profº. Hermínio Pagôtto, Adriana Lopes Morales Caravieri iniciaram um processo de diálogo e convencimento junto ao corpo docente da EMEF do Campo Eugênio Trovatti de que a concepção de educação presente nas escolas do campo não deveria ser fundamentada no princípio da localização geográfica das escolas, mas sim fundamentada no perfil dos alunos e de suas famílias que, pertencentes ao espaço rural, de reforma agrária ou não, precisavam se apropriar do conhecimento de sua própria realidade. O entrevistado apontou que, naquele momento, partiram para o convencimento da equipe de que o avanço dos complexos agroindustriais sobre as pequenas propriedades e sobre os modos de vida tradicionais do campo é uma mostra da exploração capitalista levada a cabo no interior do Brasil, principalmente no interior paulista. Conforme afirmou, foi necessário um diálogo no sentido de esclarecer em que medida o alunado daquela instituição se assemelhava aos filhos dos empregados rurais que existiam nas imediações. Para ele, estavam todos sob a égide do sistema capitalista que desapropriava o trabalhador rural do meio em que estava inserido, impondo uma lógica urbanocêntrica ao meio rural.

> Por que o produtor rural e a indústria não crescem juntos? Por que a indústria, a agroindústria, se é tão boa desse jeito, por que ela não traz junto com ela o produtor? Os donos, os proprietários não saem da Europa. E o produtor continua lá na mesma situação e é ele quem fornece matéria prima. Então, essa lógica o aluno tem direito de aprender. E se a escola não fizer esse papel, ela está errando. Assim, é necessária a valorização do conhecimento do aluno e do meio em que ele vive na produção do conhecimento. Devemos aproveitar o contexto, aproveitar esses saberes aproveitar a realidade, aproveitar esse universo de falas, de conteúdos, de material que o rural tem. Então, eu não estou dizendo que a matemática ensinada é diferente, não é isso, a matemática é a mesma, só que o material, a forma como você faz isso, pode ser diferente do urbano. O meio do aluno como recurso pedagógico. É isso. (ALEXANDRE LUIZ, 2017).

Para o entrevistado o principal motivo pelo qual houve tal resistência na adesão ao Programa deveu-se à falta de compreensão por parte dos educadores do universo rural e suas complexidades. Para ele as dificuldades no convencimento dos profissionais da educação, se deu na tentativa de desmontar a visão de inferioridade com que eles viam o campo, foi fazê-los perceber que o ambiente rural possui seus atrativos, além do semáforo e do asfalto da cidade, e que são ricos de significações e de resistências, podendo ser utilizados como recursos pedagógicos dentro do trabalho educativo.

No final de 2004 ele deixou o cargo de Coordenador Executivo da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara para assumir, no início do ano seguinte a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Matão. Como afirmou Brancaleoni (2005) a saída de Alexandre Luiz Martins de Freitas da secretaria de educação de Araraquara *foi um dos constrangimentos burocráticos enfrentados pelas escolas do campo de Araraquara*. As eleições de 2004 trouxeram um clima de bastante ansiedade, visto que uma mudança na gestão poderia trazer sérias rupturas com o projeto.

> A reeleição do prefeito trouxe um sentimento de alívio que durou muito pouco, visto que ainda no ano de 2004 ocorreu uma mudança significativa no quadro de funcionários da prefeitura que incluía a exoneração de Alexandre, bem como da Secretária Municipal de Educação, em virtude dos novos ajustes político-partidários que teriam garantido a reeleição do prefeito.
>
> Este fato trouxe uma grande consternação para toda a equipe escolar e comunidades. Houve uma organização deste coletivo que manifestou sua indignação junto ao prefeito, exigindo que a demissão fosse reconsiderada. (...) O fato é que, mesmo diante de promessas do prefeito a readmissão de Alexandre na prática não ocorreu. (BRANCALEONI, 2005, p. 169).

A segunda contradição é referente ao esvaziamento de sentido por parte da Secretaria Municipal de Educação com relação às escolas do campo após a saída de Alexandre Luiz. Quando na ocasião de sua saída ele pensava na expansão do projeto Escola do Campo através de sua implementação também na cidade de Matão, já que, com a vitória eleitoral do Partido dos Trabalhadores naquela cidade, ele passaria a comandar a Secretaria Municipal de Educação. Havia portanto a idéia de aproveitar a experiência bem sucedida de Araraquara e expandi-la para os municípios seguintes, todavia, não houve mais de dentro da secretaria alguém que desse continuidade ao processo de mediação entre o poder público municipal e as comunidades escolares rurais do município, ficando a cargo das instituições de ensino a continuidade da Proposta.

> Então, quando eu sou chamado em Matão, era um retorno depois de quatro anos e depois de um processo muito difícil para o nosso partido lá; havia necessidade da gente chegar lá no dia primeiro de janeiro. Então, eu não tive tempo para saber, para conversar com quem ia ficar aqui em Araraquara. Em conversa com a Adriana Lopes Morales Caravieri naquela época, nós pensávamos juntos sobre isso, sobre nós ampliarmos essa educação do campo. Nós queríamos ampliar essa discussão, porque eu fui para Matão e lá, então, poderíamos fazer isso também, ir criando uma região disso. E foi isso que ficou acordado. Tanto é que nos anos seguintes, nós tentamos uma articulação regional. Nós fizemos alguns seminários em Ribeirão Preto. Tentamos, chamamos outros municípios para fazer a discussão.
>
> Mas, de fato, aqui em Araraquara, ficaram vocês, ficaram as escolas. Penso que sem uma coordenação na secretaria, sem alguém fizesse essa relação, essa mediação. Minha impressão é essa, que ficaram só as escolas, o nosso contato era com vocês, direto com as escolas, não com a secretaria. (ALEXANDRE LUIZ, 2017).

Ficou nítido o papel relevante desenvolvido por esse indivíduo dentro do processo de construção e manutenção das escolas do campo de Araraquara, assim como sua ligação bastante estreitada com a diretora da EMEF do Campo Profº. Hermínio Pagôtto, Adriana Lopes Morales Caravieri, outro sujeito histórico de fundamental relevância para o projeto, como já fora mencionado aqui anteriormente. Mesmo que durante o segundo mandato do prefeito Edson Antonio Edinho da Silva (2005/2008) a secretária municipal de educação Clélia Mara dos Santos tenha fornecido subsídios para que as escolas do campo desenvolvessem sua proposta diferenciada, a falta de um sujeito mediador entre as demandas das escolas e o poder público municipal, aliado ao processo já mencionado de resistência de parte do corpo docente, acabou fazendo com que o Programa Escola do Campo de Araraquara somente sobrevivesse a partir das diferentes experiências de resistências individuais, independente de uma direção operacional oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. O que torna justificável mais uma vez a necessidade de as práticas educativas desenvolvidas no interior das três unidades escolares sejam consideradas como práticas de resistências. Ainda mais, quando a partir de 2008, o novo governo municipal impôs um modelo de educação pautado em interesses divergentes àqueles formulados para as Escolas do Campo de Araraquara, a introdução do material apostilado SESI.

3.3 A prática docente como experiência histórica de resistência:

As diferentes narrativas dos profissionais da educação entrevistados para este trabalho reafirmaram que, apesar das adversidades impostas às escolas do campo, os docentes continuaram desenvolvendo práticas educativas consonantes com as premissas do Programa Escola do Campo:

> Com a mudança do material, a dificuldade foi justamente conciliar o que fazíamos antes com a organização do conteúdo dos livros SESI. Antes conseguíamos trabalhar muito mais coisas relacionadas com a terra. E com a mudança do material tivemos que escolher com mais cautela os temas que poderiam ser abordados. No entanto, entre o método SESI e a aprendizagem dos alunos eu sempre fiquei com a segunda opção, porque não poderia deixar de mostrar a importância do lugar em que nossos alunos vivem, a riqueza que é a vida na terra e o quanto que o trabalho desenvolvido pelos assentados é fundamental tanto para o desenvolvimento do assentamento quanto para o desenvolvimento e sobrevivência da cidade. (GISELE CRISTINA, 2018).

O relato da docente Gisele Cristina demonstra que foi necessário a criação de estratégias de ação para conciliar o que já vinha sendo realizado dentro da proposta anterior, com a nova abordagem advinda com a introdução do material apostilado SESI. Em sua narrativa quando se refere ao fato de que antes da introdução do material era possível *trabalhar muito mais coisas relacionadas com a terra*, a educadora está apontando que a necessidade do uso do novo material dificultou que a realidade dos alunos do campo pudesse ser utilizada como recurso pedagógico. Dificultou, mas não impediu. O que fica aparente quando se refere à necessidade de cautela para a escolha dos temas. Se anteriormente, como já mencionado, a secretaria de educação do município oferecia autonomia às escolas do campo para que utilizassem os temas geradores oriundos da realidade do meio rural, na nova gestão foi necessário criar artimanhas no sentido de adequar a prática educativa desenvolvida no interior das escolas do campo às orientações urbanocêntricas do novo material.

Constrói-se a experiência de resistência cotidiana a partir da elaboração de estratégias contraditórias, que avançam e recuam dentro do processo de resistência docente. A docente Gisele Cristina menciona que ideologicamente fazia a escolha pela aprendizagem dos alunos se referindo aos momentos em que se confrontava com a ineficácia pedagógica do material oferecido para aquela realidade vivida pelos alunos. Sua vivência e relação com o meio rural provavelmente a gabaritou para entender esse meio como um celeiro de possibilidades educativas.

A narrativa do coordenador pedagógico Julio Cesar apontou que o corpo docente sentiu profundamente os reflexos da mudança política entre os dois governos, ou seja, comentou sobre a ruptura da relação entre o poder público municipal e as escolas do campo:

> As mudanças políticas afetaram profundamente o Programa Escola do Campo. A política adotada pelo município a partir da adoção do material do SESI, contribuiu para o enfraquecimento do Programa. É que esse sistema de ensino não tem nenhum olhar em relação a educação do campo, porque por melhor que seja ou não, é um sistema que foi criado na indústria, para os filhos dos operários de acordo com a visão dos empresários, então, ficamos todos perdidos. A saída foi fazer sua releitura, uma readaptação, até mesmo sua reconstrução para pegar aquele material que surgiu em outro contexto e tentar puxar para o contexto do campo. Tem que subverter. (JULIO CESAR, 2017).

Embora tenha apontado a ruptura ideológica do governo Barbieri com as premissas da escola do campo, Julio Cesar também indicou a existência de estratégias utilizadas no sentido de *subverter* a imposição. Se num primeiro momento os educadores se sentiram *perdidos*, em seguida encontraram uma maneira de equilibrar as forças entre a realidade do campo e o uso do material SESI. A postura do coordenador pedagógico também foi a de continuar utilizando a realidade do meio rural, os espaços e projetos diferenciados.

Relembrando o que já fora mencionado anteriormente, Julio Cesar havia enfrentado um enorme processo de resistência por parte do corpo docente da EMEF do Campo Eugênio Trovatti com relação a participação da unidade escolar no Programa Escola do Campo. Sua narrativa deu conta de apontar a contradição que fez com que a situação revertesse e que houvesse a adesão dos docentes ao programa: o risco do fechamento daquela instituição devido ao número reduzido de alunos e a estabilidade jurídica que o Programa Escola do Campo ofereceu para que a escola continuasse funcionando. Assim, logo após contar com a adesão e envolvimento do grupo de professores, se deparou com a imposição do material SESI. Para o coordenador pedagógico *o pior já havia passado* e, conforme afirmou, com a ajuda do corpo docente conseguiram utilizar o contexto do campo, mesmo após a introdução do material apostilado na rede municipal de educação.

O olhar da professora Neli Oliveira captou as resistências impostas à implantação e manutenção do Programa Escola do Campo, advindas de uma razão dualista que dicotomiza a relação entre o urbano e o rural, separando-os num par antagônico e não dá conta da totalidade:

> A escola do campo sempre enfrentou resistências, desde o início. A rotatividade dos professores, a falta de empatia para com o ambiente rural, pois grande maioria é de mentalidade urbana e não percebe que essa separação entre rural e urbano é falsa, é criada. (NELI OLIVEIRA, 2017)

Sua narrativa deu conta de mostrar seu posicionamento ideológico com relação ao desmonte do Programa Escola do Campo iniciado a partir da introdução do material apostilado de viés urbano-industrial:

> A implantação do sistema SESI foi o golpe que faltava, se você pegar o referencial curricular do material você vai ver que é feito para o operariado, para os filhos deles aliás, e não para o homem do campo. Sem entrar na questão política da escolha que foi feita, pois ela é uma outra questão. Esse material atravancou um pouco o processo... Mas eu resisti à ele, fazia o que era o básico dele e sempre investi na integração dos conteúdos oficiais com as coisas do campo, pois tinha e tem mais significação para o aluno. A plantação de mandioca, as sementes, os pomares... Eu utilizo todos esses dados da realidade deles para preparar as minhas aulas. O material SESI para mim nunca serviu para esta escola do campo. (NELI OLIVEIRA, 2017).

A professora teve, portanto, que construir estratégias em seu processo de resistência cotidiana. Realizando uma seleção dos conteúdos do material oferecido e trabalhando-os de maneira integrada ao meio em que o aluno estava inserido. Sua experiência profissional traz a percepção da necessidade de se trabalhar pedagogicamente com a realidade do aluno durante o processo de ensino, visando uma eficaz aprendizagem dos conteúdos escolares. Sua narrativa fornece indícios de que, mesmo após as mudanças ocorridas, continuou se utilizando de espaços do meio rural como recursos pedagógicos em sua prática docente, o que demonstra sua experiência histórica de resistência e de efetiva colaboração na manutenção das Escolas do Campo de Araraquara.

As narrativas evidenciam o processo de resistência desenvolvido pelos profissionais que atuaram nas escolas do campo de Araraquara frente à imposição do método SESI de ensino, o que demonstra a importância destes sujeitos históricos, que através de suas práticas docentes envolvidas com as diretrizes que operacionalizaram as escolas do campo, mantiveram o sentido histórico concebido pelo Programa Escola do Campo.

Ao que tudo indica, as sementes foram lançadas ao solo pelas Marias e demais sujeitos do campo no momento de criação e implementação do Programa, germinaram nos primeiros quatro anos sob o olhar atento do Coordenador Executivo da Secretaria

Municipal de Educação, foram cultivadas nos quatro anos seguintes pela secretária Clélia Mara e pela diretora Adriana Maria Lopes Morales Caravieri.

As três unidades escolares plantadas no meio rural araraquarense sobreviveram à geada que se abateu sobre elas e que provocou o amarelar de suas folhas a partir da imposição do método SESI. No entanto, o processo cotidiano de persistência e de resistência do corpo docente no interior destas escolas, adubando-as com envolvimento, regando-as com pertencimento e empenho, cultivando-as através da valorização do ambiente rural no processo de ensino e aprendizagem, fez com que o sol sempre estivesse por perto, não deixando que as folhas amarelas caíssem e que os pés de girassóis deixassem de seguir o sol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo procurou-se interpretar e sistematizar a história das escolas do campo da região de Araraquara dentro de uma perspectiva de valorização da experiência dos diferentes indivíduos envolvidos no processo de efetivação e manutenção desses espaços escolares. Teve como intenção, identificar em que medida os sujeitos históricos da pesquisa influenciaram a construção dos projetos educacionais financiados pelo poder público; e em que medida o poder público efetivou tal demanda. Outro objetivo perseguido foi o de verificar a existência de tensões e conflitos ideológicos em relação à instauração do Programa Escola do Campo de Araraquara e quais alternativas foram sendo criadas para superar tais contradições existentes.

Com relação aos diferentes trabalhos acadêmicos que abordaram aspectos da Educação do Campo de Araraquara, dentre os quais novamente há que se destacar Brancaleone (2005), Bastos (2006), Fraiz (2006), Feng (2008), Amaral (2010), Silva (2015), a presente pesquisa procurou avançar na temática abordada, utilizando-se da memória dos sujeitos históricos como fonte de pesquisa, a fim de apresentar um olhar acerca da consolidação do Programa Escola do Campo e dos desafios enfrentados neste processo.

Esse trabalho de pesquisa em História da Educação buscou, a partir de conceitos thompsonianos, reconstituir o processo de luta por educação protagonizado pelos sujeitos históricos do campo e da cidade, assim, conseguiu reconhecer a experiência humana dentro de suas relações estabelecidas no espaço e no tempo. Colocou-se distante da intenção de dicotomizar a educação urbana e a rural, no sentido de separá-las em pólos antagônicos que se excluem. Ao contrário, procurou demonstrar como esses espaços se interpenetram, produzindo sentido em ambas as direções. Em sua elaboração levou em consideração as crises e contradições que envolvem a relação entre o rural e o urbano, na maioria das vezes causadas pelo processo de unificação exercido pelo capital. No caso do interior paulista, a existência dos complexos agroindustriais, exigiu um olhar sociológico que acompanhou toda a lógica histórica construída.

Esse trabalho, ao entender fatos sociais como fatos históricos, pôde descartar uma visão da teoria como verdade, assim como se aventurou em tentar abraçar o desafio do conhecimento como percurso, sempre provisório e aproximado, salpicado de silêncios e impurezas. Em sua lógica histórica há a presença e as motivações pessoais do autor, que, sendo parte do ambiente pesquisado, e estando imerso na realidade da escola do campo, procurou historicizar a experiência vivida no sentido de produzir uma

outra experiência, aquela que pôde ser percebida, através do processo de sistematização das fontes e elaboração de uma narrativa histórica. Assim, a possibilidade conceitual de Edward Palmer Thompson, mais do que favoreceu o estabelecimento de uma relação entre a teoria e as fontes, favoreceu a criação de uma aura criativa na operacionalização efetiva da lógica histórica pretendida.

As proposições thompsonianas, imprescindíveis no processo de construção do conhecimento científico, permaneceram durante o trabalho em permanente diálogo com a realidade da pesquisa, no sentido de favorecer a compreensão sobre mudanças em curso naquela determinada realidade histórico-social. Isso significou entender a realidade social dos envolvidos com a construção da proposta das escolas do campo de Araraquara em seu movimento e complexidade, na qual, sob condições determinadas homens e mulheres constituíram-se como sujeitos históricos, dotados de uma experiência histórica significativamente importante.

No processo de construção da História das Escolas Rurais de Araraquara, o trabalho se debruçou sobre a educação que fora oferecida ao meio rural paulista nas décadas finais do século XX, demonstrando que o processo de expansão que as escolas rurais sofreu, foi sucedido por uma política estatal de fechamento destas instituições de ensino rural. No município de Araraquara, apontou que o processo de fechamento das escolas rurais, ocorrido de maneira bastante acentuada nas décadas de 1980 e 1990, esbarrou no processo de organização dos trabalhadores rurais e na exigência de educação para as áreas rurais do município.

Na construção da narrativa, o trabalho discorreu sobre a ocupação do território rural araraquarense pelos assentamentos de reforma agrária, traçando um panorama acerca de suas constituições, sinalizando que nesses espaços a luta por educação teve início partir do momento em que houve a conquista da terra. O envolvimento dos agricultores na busca por educação para as áreas rurais do município se fez notar, através das entrevistas, o que colabora para o rompimento da idéia bastante difundida ainda hoje que não há interesse por parte das populações rurais por educação.

Essa luta por educação se consolidou na construção do Programa Escola do Campo de Araraquara. No entanto, o referido programa enfrentou resistências e contradições, tanto na fase de sua implantação, através da resistência de parte do quadro dos profissionais da educação, quanto a partir de 2009, quando com a mudança de posição política do governo municipal, houve a implantação do método SESI nas escolas do campo do município.

A presente pesquisa possibilitou, através da imersão na memória dos sujeitos históricos, perceber o quanto o processo de resistência engendrado no interior das instituições de ensino do campo, foi responsável pela manutenção dos pressupostos teóricos e metodológicos contidos no Programa Escola do Campo ao longo da década pesquisada. As narrativas recolhidas deram conta de demonstrar a importância que esses sujeitos históricos tiveram, ao desenvolverem alternativas em suas práticas educativas no sentido de driblar a imposição do sistema apostilado SESI; mantendo o uso da realidade e dos espaços educativos do meio rural como ponto de partida no processo de ensino. Os profissionais da educação entrevistados representaram todos aqueles que, nas Escolas do Campo de Araraquara, fizeram da sua prática docente, uma experiência histórica de resistência.

Tanto as fontes documentais como as entrevistas com os gestores públicos conseguiram demonstrar em que medida esses sujeitos se imbuíram das prerrogativas de suas funções públicas para efetivarem as demandas oriundas da população rural do município, desempenhando dessa maneira, um papel fundamental no processo de construção e manutenção das escolas do campo.

Outro objetivo alcançado com a pesquisa foi o de verificar a existência de tensões e conflitos ideológicos relacionados ao Programa Escola do Campo de Araraquara. Observou-se que existiram desde a gênese do programa e permaneceram durante sua primeira década de existência. No entanto, buscou-se mostrar também quais alternativas foram sendo criadas para superar tais contradições existentes. Com relação à aderência dos profissionais ao ideal do programa, pareceu-nos que foi resolvida na ocasião em que o aparato legal em que estava amparada a educação do campo, deu conta de resolver as limitações sobre a pertinência da existência de escola do campo no município, assim como respaldou a comunidade escolar refratária quando houve a possibilidade do fechamento de uma das escolas do campo devido ao número reduzido de alunos.

Porém ficou constatado que o conflito ideológico que mais se fez sentir pelos sujeitos da pesquisa, foi o relacionado à imposição do método SESI e da ideologia urbano- industrial embutida nele, o que gerou a desestabilização do trabalho educativo desenvolvido no interior das escolas do campo. Todavia, também foi possível constatar que isso não significou o aniquilamento total da proposta pedagógica, dado que houve um processo de resistência impetrado pelas comunidades escolares, principalmente pelos educadores, que conseguiram manter as premissas fundamentais das escolas do

campo em funcionamento, mesmo enfrentando a precariedade imposta às escolas do campo pelo poder público municipal, a partir do ano de 2009.

Embora o período delimitado para a pesquisa tenha sido de 2001 a 2012, cabe aqui traçar algumas considerações acerca das condições atuais em que se encontra o Programa Escola do Campo de Araraquara. Como já foi mencionado, as alternativas pedagógicas utilizadas pelo corpo docente no sentido de manter vivas as premissas constitutivas das escolas do campo, mantiveram o programa ativo durante todo o mandato do ex-prefeito Marcelo Barbieri (2009-2016). É importante apontar que, a partir de 2017 houve um processo de retomada das ações de fortalecimento do Programa Escolas do Campo de Araraquara, na ocasião o ambiente político voltou a ser propício novamente às escolas do campo com a eleição do prefeito Edson Antonio Edinho da Silva para o mandato 2017-2020 e o seu alinhamento com as demandas das populações rurais dos assentamentos de reforma agrária do município.

Assim, em 2017, Clélia Mara Santos novamente assumiu a função de Secretária Municipal de Educação e Alexandre Luiz Martins de Freitas assumiu a função de Coordenador Executivo de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação. A partir de então, houve uma reaproximação entre as demandas oriundas dos assentamentos rurais do município e o poder público municipal. Uma das demandas apresentadas pelos assentados foi a retomada do Programa Escola do Campo em toda a sua potencialidade pedagógica. Para isso foi montado pela Secretaria Municipal de educação o Grupo de Estudo das Escolas do Campo, com a participação da comunidade escolar das três unidades do campo de Araraquara. As reuniões ocorreram durante o ano de 2017 e tiveram a intenção de reiniciar as discussões e os projetos em torno da proposta inicial das escolas do campo, elaboradas a partir de 2001.

Devido à mudança de parte dos integrantes do quadro docente e administrativo das unidades escolares ao longo das quase duas décadas de existência do programa, foi necessário retomar o histórico do Programa Escola do Campo no interior do grupo de estudo, realizando um processo de formação continuada, sob a coordenação de Alexandre Luiz Martins de Freitas. Durante estes encontros, surgiram inúmeros questionamentos por parte dos profissionais das três Escolas do Campo de Araraquara, no sentido de tentarem entender, tanto a necessidade de uma proposta diferenciada de educação para as populações assentadas, quanto o próprio conteúdo da proposta. Vale ressaltar que, mesmo havendo atualmente no quadro de funcionários das escolas profissionais que mantiveram o programa criado em 2001 em funcionamento, como já

pontuamos anteriormente, havia uma quantidade significativa de professores, agentes educacionais e coordenadores pedagógicos que possuíam pouca experiência nas escolas do campo, tendo chegado posteriormente ao momento de consolidação do Programa Escola do Campo de Araraquara, inclusive as três diretoras das unidades escolares do campo.

A partir da demanda apresentada no grupo por formação continuada, foi realizado um encontro nas dependências da UNIARA em parceria com a Profª. Drª. Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante e os demais pesquisadores do NUPEDOR, com duração de dois dias; neste encontro procurou-se: traçar um panorama da formação das comunidades rurais assentadas do município; resgatar o processo de elaboração e implantação do Programa Escola do Campo em Araraquara; discutir autores acadêmicos que tratam da temática de Educação do Campo. Os pesquisadores também apresentaram e discutiram o mapeamento da produção agrícola dos assentamentos do município e do estado de São Paulo, no sentido de demonstrar a importância da reforma agrária para a produção de alimentos e dignidade no campo.

É importante ressaltar que a partir da formação do grupo de estudos e do processo de formação continuada, houve um amplo e significativo envolvimento dos profissionais da educação lotados nas escolas do campo com a temática. Assim, foi promovido por este grupo o Seminário Municipal de Educação do Campo “Lutas do passado e perspectivas para o futuro”, nos dias 09, 10 e 11 de outubro de 2017 no Distrito de Bueno de Andrada. Contou com a presença de palestrantes de diversas universidades brasileiras, das equipes escolares das unidades do campo além das comunidades assentadas. O evento foi o marco deste processo de retomada do Programa Escolas do Campo e foi um espaço de reivindicação das comunidades assentadas por melhorias educacionais pedagógicas e de estrutura física nas unidades escolares de suas localidades.

A partir das reivindicações apresentadas pelas equipes escolares, em 2018, através do processo de participação popular no Orçamento Participativo do município, as comunidades do Assentamento Monte Alegre e Assentamento Bela Vista conseguiram conquistar reformas e ampliação de suas unidades escolares, que estão previstas para serem executadas durante o ano de 2019.

Tanto a retomada dos pressupostos pedagógicos das escolas do campo, quanto as reformas físicas das unidades escolares do campo foram avanços que demonstraram que a organização popular e a luta por educação de qualidade no campo para os

trabalhadores e trabalhadoras rurais continua viva e atual. Cabe aqui fazer algumas considerações sobre o contexto político em que se deram tais avanços.

Em 2003, a eleição do ex-metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores para a presidência da República, possibilitou, pela primeira vez na história republicana do país, que um representante político oriundo do movimento social ocupasse a presidência do país. Sua história política de militância sindical data do final da década de 1970, quando liderou diversas greves de operários do setor metalúrgico na região do ABC paulista[57]. O período do seu governo (2003-2010) teve como marco a introdução de programas sociais, como o Bolsa Família e o Fome Zero, ambos reconhecidos pela Organização das Nações Unidas como os programas que possibilitaram a saída do país do mapa da fome. Durante seus dois mandatos, empreendeu reformas e mudanças radicais que produziram transformações sociais e econômicas no Brasil, que triplicou seu Produto Interno Bruto per capita e alcançou o significativo grau de investimento.

Para o que nos interessa para este trabalho, cabe ressaltar que foi neste período também que se consolidaram, em âmbito nacional, as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo dentro da SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, ligada ao Ministério da Educação.

No plano geopolítico, o governo petista construiu uma política externa orientada no sentido de possibilitar o rompimento da hegemonia econômica estadunidense, através da criação e do fortalecimento dos BRICS[58]. Tal protagonismo brasileiro produziu um processo de retaliação por meio da instauração de uma guerra híbrida[59] contra o Brasil, como afirma Saviani (2018):

---

[57] As greves de 1978-1980 no ABC Paulista foram uma série de manifestações operárias ocorridas na região metropolitana da capital paulista (ABC faz referência às cidades de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano) no contexto de abertura política, e que marcaram o ressurgimento do movimento trabalhista brasileiro, após a repressão promovida pelo regime entre 1968 e 1972. O movimento grevista teve início em 1978, com uma série de paralisações espontâneas nas cidades da região do ABC, em especial, no setor dos metalúrgicos protestando contra as políticas de arrocho salarial e reivindicando liberdade e autonomia sindical. Após essa greve, houve novas mobilizações trabalhistas, em um processo que se consolidou e ampliou-se com as greves dos metalúrgicos em 1979 e 1980, às quais se incorporaram, ao redor do Brasil, outras categorias, como a dos bancários, petroleiros e professores, evidenciando uma ascensão do movimento trabalhista no período.

[58] BRICS, refere-se à aliança dos cinco grandes países emergentes: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, formando um bloco econômico com a intenção de romper o domínio unipolar estadunidense.

[59] Refere-se à guerra não convencional que prescindiu de tanques e canhões, mas contou com o apoio de elementos internos, estrategicamente colocados no Poder Judiciário, para realizar o trabalho que antes era feito pelos militares, cujo resultado não foi somente a derrubada do governo, mas a desestruturação completa do país. Para um conhecimento mais aprofundado do tema ver “Guerras híbridas: das revoluções coloridas aos golpes” de Andrew Korybko (2018).

> Considerando a possibilidade de que, com governos populares, o Brasil viesse a se elevar à condição de potência internacional, os Estados Unidos decidiram mover a "guerra híbrida" para desestabilizar o governo brasileiro. (SAVIANI, 2018, p. 33).

Nesta guerra híbrida o fator militar não foi o fator mais importante, mas a junção de fatores judiciários, midiáticos, parlamentares, políticos e empresariais, seguidos de longa investigação criminal, tarefa que, no caso do Brasil, foi cumprida pela Operação Lava Jato.

Em 2010 o PT concorreu novamente nas eleições presidenciais, elegendo a economista Dilma Vana Rousseff para a vaga. Em seu primeiro mandato (2011-2014) ela continuou com a mesma agenda política e econômica de seu antecessor, que tinha como princípio norteador um modelo desenvolvimentista ou intervencionista em que o Estado desempenhava um importante papel na regulação e fomento do crescimento econômico, bem como na definição das estratégias para o crescimento.

No entanto, as condições econômicas desfavoráveis em âmbito mundial diluíram o ambiente favorável ao crescimento nacional que Luiz Inácio Lula da Silva encontrara no seu governo, e trouxeram desafios inesperados para a presidenta eleita, que mesmo assim, implementou o Programa de Aceleração do Crescimento, visando proporcionar condições para o desenvolvimento e infraestrutura interna e o Programa Minha Casa, Minha Vida, que visou a construção de casas populares.

Mesmo em meio às condições econômicas desfavoráveis e ao ambiente político inóspito devido aos agentes operacionais da guerra pelo poder em curso no Congresso Nacional, Dilma Roussef se reelegeu para a presidência da república na eleição de 2014, permanecendo no cargo até 31 de agosto de 2016, ocasião em que foi afastada da presidência do país pelo senado federal, através de um processo de impeachment, sob a alegação de improbidade administrativa. O impedimento de exercer o cargo foi o ápice do processo de artimanhas que compuseram a guerra híbrida em curso, violaram as normas jurídicas relativas aos direitos mais elementares, inclusive dispositivos constitucionais, desembocando no golpe parlamentar-jurídico-midiático desencadeado em 17 de abril na Câmara dos Deputados e consumado no Senado em 31 de agosto de 2016. De acordo com Saviani (2018):

> A caracterização da destituição de Dilma Rousseff, presidenta reeleita, como um golpe decorre do fato de que não foi cumprida a exigência constitucional da existência de crime de responsabilidade,

> único motivo legal que justifica o impeachment. Obviamente, os autores desse ato sempre negaram a existência do golpe argumentando que seguiram todo o ritual previsto, inclusive com a chancela do SupremoTribunal Federal que presidiu a sessão do Senado que consumou o impeachment, conforme previsto na Constituição.
>
> Ocorre que o STF lavou as mãos sugerindo que a decisão cabe ao Senado Federal, órgão do Poder Legislativo que é autônomo, não cabendo ao Judiciário interferir. Nesse caso a pergunta inevitável é: se a decisão compete ao Poder Legislativo no uso de sua autonomia não cabendo ao Judiciário interferir, por que, então, a Constituição determinou que a Sessão do Senado fosse presidida pelo Presidente do STF? Em se tratando de competência exclusiva do Poder Legislativo caberia, simplesmente, ao Presidente do Senado presidir a sessão assegurando, na forma do Regimento da Casa, a decisão dos senadores. Sendo o Presidente do STF a presidir a sessão, isso indica, obviamente, que, ao enfeixar nas mãos do dirigente máximo do Poder Judiciário a condução da sessão, o que se pretendia era assegurar que a decisão se desse rigorosamente dentro do disposto na Constituição. E o papel do Presidente do órgão guardião da Constituição, investido da função de presidir a sessão não tinha outro sentido senão garantir que a decisão não se desvirtuasse em razão dos interesses político-partidários, mesmos legítimos, que se fazem presentes no Parlamento.
>
> Assim, com a conivência do Judiciário, representado pelo seu dirigente máximo, o presidente do Supremo Tribunal Federal, o golpe se consumou com a decisão do Senado Federal que, em sessão realizada no dia 31 de agosto de 2016, cassou o mandato presidencial de Dilma Vana Rousseff. (SAVIANI, 2018, p. 29)

Para melhor entender o golpe, se faz necessário a visualização do contexto em que ele aconteceu. Após a derrota eleitoral para a presidência da república sofrida pelo candidato Aécio Neves (PSDB), ampliou-se o cometimento de sequenciais atos cujos significados visavam, em conjunto, desconstituir o resultado eleitoral democrático e promover a ruptura constitucional. Assim, realizou-se no meio social uma incomparável narrativa antipolítica sob a bandeira genérica do “fim da corrupção” arquitetada por grandes grupos econômicos, por parcela do judiciário partidarizada e pelas grandes empresas de mídia que impediram o término do debate eleitoral, fazendo-o prolongar sem controle da Justiça Eleitoral após a diplomação e posse da presidenta reeleita. Forjou-se desta forma, uma retórica discursiva de extinção da corrupção a qualquer custo, inclusive mediante o cometimento de danos à economia do País e ao regime político-democrático.

A análise de Medeiros Filho (2018) recaiu sobre a relação entre o processo de golpe parlamentar de 2016 no Brasil e o movimento de reorganização imperialista em tempo de globalização. Para este autor, o caso brasileiro não foi isolado deste movimento em escala mundial:

> Em muitos desses casos o que houve foi que movimentos legítimos foram capturados por grupos financiados e treinados pelos Estados Unidos. Isso também vimos no Brasil, em 2013, quando os protestos contra o aumento das passagens de ônibus acabaram nas mãos de grupos de direita, tendo a pauta desviada para o anti-PT, anti-movimentos sociais, anti-esquerda e depois para o golpe contra a presidenta Dilma Roussef. O que aconteceu no Brasil a partir de 2013 foi a aplicação do mesmo modus operandi utilizado nas revoluções coloridas. (MEDEIROS FILHO, 2018, p. 11).

O intuito unificado desse movimento consistiu na tentativa de desestabilizar o governo eleito e a administração da Presidenta da República Dilma Rousseff, propiciando que o grupo político derrotado pudesse assumir o posto sem a necessária e regular escolha eleitoral, ou seja, visava reverter o resultado proclamado pela soberania popular nas urnas. Não parece necessário afirmar que tal grupo se posicionasse ideologicamente em contrariedade aos programas sociais institucionais cujos beneficiários manifestos foram, principalmente, os eleitores do norte e nordeste brasileiro, apoiadores do governo eleito.

Neste contexto, articuladamente contra o governo do PT, vincularam-se grupos antidemocráticos, reuniram-se poderosas forças econômicas e industriais do Sul do País e do Estado de São Paulo, notadamente, a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP e coligaram-se políticos sobre os quais recaíam acusações de corrupção. Assim, no final de 2015 teve início o procedimento na Câmara dos Deputados que visava, objetivamente e determinantemente, o afastamento da eleita Dilma, o que finalmente aconteceu no ano de 2016, através de artimanhas políticas engendradas pelo Vice-Presidente da República Michel Temer e pelo então Presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha, ambos pertencentes ao PMDB.

> Consumado o golpe, o Brasil voltou à condição de subserviência aos Estados Unidos entregando nossas riquezas à potência imperial sem qualquer contrapartida. Na vigência do atual governo nosso país vem se desmoralizando perante o mundo e perdendo totalmente o protagonismo internacional que vinha exercendo ao longo dos governos Lula e Dilma. (SAVIANI, 2018, p. 33).

A partir do momento que assumiu o cargo em 2016, o Presidente Michel Temer alterou o eixo programático do governo em direção contrária à efetividade dos direitos sociais, à proteção de minorias e ao projeto político que havia sido vitorioso em 2014 nas urnas. A retórica do ‘fim da corrupção’ empregada como ardil para justificar o colapso do sufrágio popular democrático, demonstrou, logo a partir do início de seu governo, ter sido apenas “um jogo de meras palavras” utilizadas para criar um clima de

descontentamento da população com o governo do PT. A posse de Michel Temer significou a vitória da estratégia empreendida pelos Estados Unidos para desestabilizar o Brasil, e instalou, a partir de então em todo território nacional, um estado de golpe contínuo, inaugurando o que Demerval Saviani afirmou ser um Estado de exceção:

> Mas o que é preciso considerar é que não foi simplesmente um golpe episódico, ou seja, um ato anticonstitucional que substituiu o chefe de Estado que, a partir daí, passou a governar conforme as regras democráticas então vigentes. Não. Com o afastamento de Dilma Rousseff quebrou-se a institucionalidade democrática deixando de existir o Estado Democrático de Direito. E passamos a viver num Estado de exceção com uma sequência de atos discricionários abrindo margem a uma verdadeira escalada do arbítrio, num estado de golpe contínuo constituído por atos que se sucedem, eivados de ilegalidade cometidos pelo Executivo, por parlamentares, pelo Judiciário e pela imprensa que vão desde as condenações sem provas até, às vésperas da eleição, a liberação de delação, a censura à imprensa na forma do impedimento de entrevistar Lula em contraponto à autorização de entrevista de Bolsonaro à TV Record no horário do debate dos candidatosà presidência da República. (SAVIANI, 2018, p. 30)

Para a reforma agrária e para a Educação do Campo, a partir de 2016 em todo o território nacional, teve início um período de retrocessos e recrudescimento. Como breves exemplos podemos mencionar o esvaziamento da SECADI, órgão do Ministério da Educação encarregado durante os governos do PT da construção de uma Política Nacional de Educação do Campo. A partir de então, houve a transferência de toda responsabilidade pela Educação do Campo para o Ministério da Agricultura, sob a égide do Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural da Secretaria de Agricultura Familiar e Cooperativismo[60]. Mesmo sem proceder uma análise profunda sobre o assunto, o que não é o objetivo deste trabalho, vale ressaltar que a Educação do Campo é um movimento nascido no seio do movimento social de reforma agrária, e que a partir de então, passou à ser acolhido no interior do Ministério da Agricultura, berço dos ruralistas e latifundiários, detentores da posse de grandes extensões de terras no país, representando uma das forças mais retrógradas e reacionárias presentes na política brasileira. O que nos obriga questionar que interesses terá o ministério, representante dos complexos agroindústrias juntamente com a bancada ruralista no Congresso Nacional em desenvolver uma política de educação para os trabalhadores do campo?

[60] Decreto nº. 9.667 de 02 de janeiro de 2019, trata entre outros assuntos da transferência da responsabilidade pela Educação do Campo para o Ministério da Agricultura.

Outro retrocesso que se faz sentir é o processo em curso de desmantelamento do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária[61], que em 2016 possuía um orçamento de 30 milhões de reais, em 2017 passou a contar apenas com 9 milhões e em 2018 foi contemplado com 3 milhões. O que demonstra a relação de desmantelamento estabelecida com a educação na reforma agrária[62] a partir de 2016.

Em 2018, a disputa eleitoral para a presidência da república teve como principais candidatos o economista e professor universitário Fernando Haddad do PT e o militar da reserva Jair Messias Bolsonaro do PSL (Partido Social Liberal). É importante frisar que o candidato do PT ao pleito seria o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no entanto, devido a uma manobra arquitetada pelo bloco político posicionado na extrema direita brasileira, com apoio do STF – Supremo Tribunal Federal, o candidato inicial do PT à presidência Luiz Inácio Lula da Silva foi preso sem provas concretas dos atos ilícitos pelos quais havia sido acusado, permanecendo obrigatoriamente fora do pleito. Por isso, o candidato indicado para substituí-lo foi Fernando Haddad, que perdeu a eleição para o candidato Jair Messias Bolsonaro, que na eleição representou os interesses da burguesia brasileira e dos Estados Unidos no processo da guerra híbrida em curso. Medeiros Filho (2018) afirma que a "operação Bolsonaro" foi uma forma encontrada para dar continuidade à implementação da agenda implementada após o golpe de 2016:

> (...) as eleições de outubro de 2018 no Brasil, parecem reforçar a idéia de que nosso país está sendo alvo de uma sofisticadíssima guerra híbrida. Começou com um golpe judicial-parlamentar-midiático, que levou à implantação de um governo estreitamente ligado aos interesses tanto do imperialismo, quanto de amplos setores da burguesia brasileira. Para atender a esses interesses, em dois anos foram feitas "reformas" que implicam, entre outras consequências, redução de salários, retomada das privatizações, desmonte da política para o petróleo e entrega a corporações de grandes parcelas do orçamento público em áreas como educação e saúde.
>
> No entanto, como dar continuidade a esse processo no longo prazo, mantendo-se as instituições democráticas, com eleições regulares e alternância no poder? Vários indícios levam à conclusão que uma nova etapa do golpe já estava planejada para ser colocada em prática nas eleições de 2018. O roteiro, que poderia variar conforme o desenrolar dos acontecimentos, acabou se afunilando na direção de

[61] O Pronera foi criado durante o governo Lula e atende a demanda e necessidades do campo no âmbito educacional. É por meio dele que os acampados e assentados têm acesso à educação, desde a alfabetização até a universidade, com programas de ensino fundamental e médio, técnico profissionalizante, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado).

[62] Até 2016, o Pronera já havia formado 180 mil alunos de áreas da reforma agrária, sendo deles quase 170 mil formados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), 9 mil estudantes formados no nível médio. Além de mais de 5 mil alunos que concluíram o ensino superior e 1.765 alunos especialistas formados pelo programa. (www.incra.gov.br/dados/pronera, acessado em 22/01/2019).

> algo que se poderia chamar de “operação Bolsonaro”. (MEDEIROS FILHO, 2018, p. 23).

A campanha eleitoral de Jair Bolsonaro, foi coordenada pela mesma equipe de marketing que coordenou a campanha presidencial de Donald Trump nos Estados Unidos, o que reforça a demonstração do grau de alinhamento deste candidato com a agenda imperialista estadunidense. Essa campanha foi um processo marcado por dupla fraude como afirma Saviani (2018):

> A primeira foi a prisão de Lula numa condenação sem provas, impedindo sua candidatura quando as pesquisas eleitorais o colocavam em primeiro lugar na preferência dos eleitores. A segunda fraude foi a estratégia da campanha do ex-capitão planejada com a assessoria do marqueteiro de Trump, Steve Bannon, que espalhou largamente notícias mentirosas pelos diferentes dispositivos das redes sociais, entre os quais se destacou o WhatsApp.
>
> Conforme reportagem do Jornal Folha de S.Paulo de 18 de outubro de 2018, a campanha de Bolsonaro contratou empresas de disparos de mensagens em massa que, pelo aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp, espalharam notícias falsas contra a candidatura do PT em flagrante violação do artigo 222 do Código Eleitoral Brasileiro que define como “anulável a votação, quando viciada de falsidade, fraude, coação...”.(SAVIANI, 2018, p. 34).

Jair Bolsonaro tomou posse em janeiro de 2019, mesmo após a campanha baseada em notícias falsas sobre seu oponente e sobre o Partido dos Trabalhadores, que, contando com o apoio da grande mídia e com o suporte eleitoral oferecido pelas lideranças evangélicas de seu partido, disseminou o processo de demonização dos partidos de esquerda e dos movimentos sociais, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. A análise da sua agenda política sinaliza a extinção do estado de bem estar social, por meio do desmantelamento das políticas e dos direitos sociais, além de dar continuidade à política de privatização das empresas estatais, iniciada no governo de Michel Temer.

Frente ao contexto macro político em que se deu a eleição municipal de 2016, é possível verificar que a maioria dos eleitores da cidade de Araraquara, num movimento inverso ao nacional, optou por reconduzir Edson Antonio Edinho da Silva (PT) ao cargo de chefe do poder executivo municipal, justamente quando, no âmbito nacional se configurava um dos piores momentos políticos da história do país, sendo fomentadas as condições para a ascensão de um governo protofascista dois anos depois.

A retomada do Programa Escola do Campo em Araraquara a partir de 2017 trouxe em si a necessidade de que fossem criadas estruturas sólidas para sua manutenção; estruturas que passassem pelas reformas e ampliações dos espaços físicos

escolares, mas que fossem além, no sentido de garantir dentro do aparato institucional municipal, as condições para que o programa se afirme enquanto uma política pública perene, para que futuramente sobreviva às mudanças político partidárias. Assim, há um esforço em andamento no sentido de que o Programa Escola do campo seja incorporado à rede municipal de educação não somente como um programa de governo, mas sim como uma modalidade de educação a ser oferecida no município. E, para que isso aconteça será necessário, nos próximos dois últimos anos do governo municipal (2019-2020), que a Câmara dos Vereadores de Araraquara entenda tal necessidade e aprove a alteração da Lei 8.479/2015 que dispõe sobre o Plano Municipal de Educação correspondente ao período 2015-2025, para que haja a incorporação da Educação do Campo como uma modalidade de ensino do município.

Os resultados de pesquisa deste trabalho possibilitaram afirmar que a manutenção do Programa Escola do Campo de Araraquara ao longo do tempo somente foi possível devido ao processo de resistência realizado em seu interior. Doravante, há a necessidade do fortalecimento das escolas do campo, visto que assumem um papel importante no processo de resistência e transformação da situação de crise em que o mundo rural e a reforma agrária atravessam, através do desmonte proposital do INCRA, do extermínio do PRONERA e do avanço premeditado dos complexos agroindustriais sobre as pequenas propriedades rurais; ações em curso impostas pela elite agrária através de seus representantes instalados no poder executivo nacional.

Ao finalizar este trabalho minha intenção é a de que ele possa contribuir, entre outras coisas, para o entendimento da necessidade da construção de propostas educativas emancipatórias, tanto para os povos do campo quanto da cidade, servindo como uma contribuição ao processo necessário de resistência ativa, indispensável como estratégia de luta por uma escola pública livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado.

Nessa fase difícil que estamos atravessando, marcada pelo retrocesso político com o acirramento da luta de classes, lançando mão da estratégia dos golpes parlamentares visando a instalação governos ilegítimos para retomar sem pudor a agenda neoliberal, derrotada nas urnas, se tornou imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles, o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população tanto no campo como na cidade. Essa foi e continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta e a de todos os educadores envolvidos com a Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. *Histórias dentro da História*. In: PINSKY, C. B. (Org**.) Fontes Históricas.** São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Manual de História Oral**. – 3. ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da história oral**. – 8. ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

AMARAL, Marcela. **Sobre a continuidade de ações político-educacionais:** o caso da escola do campo de Araraquara. São Paulo, 2010. 87p. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social – Pontifícia Universidade de São Paulo, PUC-SP.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921 – 1952**) – uma abordagem comparada. 2013. 214f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

BARONE, Luís Antonio. ***Revolta, conquista e solidariedade*: a economia moral dos trabalhadores rurais em três tempos.** 1996. 164 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - FCL/UNESP, Araraquara, 1996

_____. Conflito **e Cooperação: o jogo das racionalidades sociais e o campo político num assentamento de reforma agrária.** Tese (Doutorado) - FCL/UNESP, 2002.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Articulação entre desenvolvimento econômico e educação aos países latinos: educação rural no Brasil – anos cinqüenta. **Projeto História (PUCSP)**, v. 32, p. 123 – 142, 2007.

_____. **Cidadania e educação rural no Brasil:** um estudo sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (1952-1963). 1997. 380 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BASSO, Jaqueline Daniela; BEZERRA NETO, Luiz. A implicações das políticas públicas nas escolas no campo no Estado de São Paulo a partir do final da década de 1980. In**: Revista HISTEDBR on-line,** Campinas, nº 55, p. 312 - 322, mar. 2014. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640477/8036 Acesso em: 20.jan.2016.

BASTOS, Valéria Aparecida de.;OLIVEIRA, Tatiana de. A proposta de educação do campo das escolas rurais de Araraquara-SP: destaques na construção da qualidade de vida. In: **Retratos de Assentamentos**, Araraquara, nº. 9, p. 147–166, 2004.

BASTOS, Valéria Aparecida de. **A luta pela terra e na terra: a organização da produção nos assentamentos de trabalhadores rurais de Araraquara-SP.** 2001. Monografia (Bacharelado em Ciências Econômicas) - Faculdade de Ciências e Letras Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

_____. A construção da Gestão Democrática em uma Escola do Campo. Retratos de Assentamentos, Araraquara, v.09, n. 1, p. 97-111, 2006.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil.** 2003. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BLOCH, Marc. **Introdução à história.** Trad. Maria Manuel Miguel; Rui Gracio. Lisboa: Europa-América, 1965.

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar. Um olhar acerca do processo de elaboração e implementação de um projeto político-pedagógico em uma escola do campo do município de Araraquara. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo – USP. Ribeirão Preto/SP, 2005.

BURKE, Peter. **Variedades de História Cultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: **A escrita da história:** novas perspectivas/ Peter Burke (org.); tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011. (Original em inglês ano de 1991).

CAIRES, Angela Cristina Ribeiro. **Nem tudo era doce no império do açúcar:** vida trabalho e lutas na usina Tamoios (1917-1969). Araraquara, 1993. 402p. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 2. Ed., Petrópolis: Vozes, 2000.

CANO, Wilson; PACHECO, Carlos Américo. **O processo de urbanização no Estado de São Paulo e suas implicações sobre a dinâmica demográfica regional.** Campinas: Unicamp, 1990.

CARNEIRO, Maria José. **Ruralidade:** novas identidades em construção. São Paulo: Estudos Sociedade e Agricultura, vol.11, p 53-75. 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em perspectiva,** São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000b

CARVALHO, Celia Pezzolo de. **O difícil acesso a escola primária pública:** Estado de São Paulo, 1945 – 1964. 1988. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1990.

COSTA, Ana Maria Catelli Infantosi da. **A escola na República Velha:** expansão do ensino primário em São Paulo. São Paulo: EDEC, 1983.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 30, n. 1, p.73-89, jan./abr. 2004.

DEMARTINI, Zeila Brito Fabri. **Desigualdade, Trabalho e Educação: A População Rural Em Questão.** Caderno de Pesquisa, n.64, p. 24-37, 1988.

DOSSE, François. **Homo historicus.** Paris: Perrin, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Fazer História em educação com E. P. Thompson: Trajetórias de um aprendizado. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org). **Pensadores Sociais e História da educação.** Belo Horizonte: Autentica, 2005.

FENG, Lee Yun. **Projeto Educação do Campo: Estratégias e alternativas no Campo Pedagógico.** Dissertação de Mestrado - Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2008.

FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta. “Tamoio: Olha tem nó na cana!”. **PERSPECTIVAS**, São Paulo, UNESP. V.7, 1984

_____. **A chama verde dos canaviais: uma história das lutas dos bóias frias.** (Tese de Livre Docência), Araraquara: Unesp, 1992.

_____. Assentamentos rurais: um olhar sobre o difícil caminho de constituição de um novo espaço de vida. In: FERRANTE, V. L. S. B. (Org.) **Cadernos de Pesquisa Retratos de assentamentos n.1.** Araraquara: NUPEDOR/UNESP-FCLar, 1994.

FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta; BARONE, Luis Antonio; DUVAL, Henrique Carmona. O final de um ciclo? Reflexões sobre Assentamentos Rurais no Estado de São Paulo. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, v. 05, n, 1, UNESP/Fclar, 2012.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo Cidade e de Gênero.** Educ. Real, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 943-967, set./dez. 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral, tempo presente e história oral. **Topoi,** Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p.314-332, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi05/topoi5a13.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

FILHO, Barnabé Medeiros. O golpe no Brasil e a reorganização imperialista em tempo de globalização. In: KRAWCZNK, Nora.; LOMBARDI, José Claudinei. (Orgs.) **O golpe de 2016 e a educação no Brasil.** Navegando Publicações, Uberlândia, p. 5–24, 2018.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público:** ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991.

FLORES, Ana Flávia.; BEZERRA, Maria Cristina Santos.; FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta. De Grupo Escolar a Educação do Campo: O caso da escola do Campo no Assentamento Bela Vista em Araraquara/SP. **Cadernos de Pedagogia**, São Carlos, Ano 6. V.06, n.12, p28-48, jan/jun, 2013.

FLORES, Ana Flávia. **Grupos Escolares em áreas rurais:** um estudo de caso na antiga Usina Tamoio em Araraquara/SP. Dissertação de Mestrado, UFSCAR – São Carlos, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil:** história oral de vida. Campinas: Papirus, 1997.

FORTES, Alexandre; NEGRO, Antonio; FONTES, Paulo. Pecularidades de E. P. Thompson. In: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sérgio. (orgs). **E. P. Thompson: as peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** 3. Ed. Campinas: Unicamp, 1998. Vol. 2, p. 11-46. (Coleção Textos Didáticos).

FRAIZ, Rosana Cristina Carvalho. **A organização escolar em ciclos na rede municipal de Araraquara 2001-2005.** 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSCAR – São Carlos, 2006.

FREITAS, Alexandre Luiz Martins de. Escola do Campo: a proposta de Araraquara. In: **Educação Municipal:** experiência de políticas democráticas. Ubatuba: Estação Palavra, 2004.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral:** possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GLEZER, Raquel. A História e o Tempo Presente. In: BRUNI, José Carlos; BARRETO, Luiz Menna; MARQUES, Nelson (orgs.). **Decifrando o tempo presente**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

HADDAD, Cláudia Cristina. **Trabalho docente em escola "isolada":** um estudo sobre o ensino na zona rural no município de Araraquara. Araraquara, 1987. 73 p. Projeto de Iniciação científica – Faculdade de Ciências e Letras, Unesp-SP.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Lisboa: Ed. 70, 2000. v. 1.

LEITE, Kamila Cristina Evaristo. **Memórias de professoras de escolas rurais:** (Rio Claro – SP, 1950 A 1992). 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2018.

LIMA. Alessandra. **Vazios urbanos e dimensões de sustentabilidade:** uma nova proposta conceitual para um inventário fundiário. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana). Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Exatas e Tecnologia. São Carlos, 2002.

MARRAFON, Andrea Margarete de Almeida. **O processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista (SP).** 2016. 151f. Dissertação (Mestrado) – Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MARTINS, Angela Maria. Uma análise da municipalização em São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, nov. de 2003, p. 221-239.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 2ª ed. rev. ampl. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1998.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom.; HOLANDA, Fabíola. **História Oral:** como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MORAES, Agnes Iara Domingos. **Ensino Primário Tipicamente Rural no Estado de São Paulo:** um Estudo sobre as Granjas Escolares, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais (1933-1968). 2014. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

MORAES, Maria Célia Marcondes de., MULLER, Ricardo Gaspar. **História e Experiência:** Contribuições de E.P. Thompson à pesquisa em educação. *Perspectiva*. Florianópolis, v.21, n02, 2003.

MOREIRA, João Roberto. A educação em Santa Catarina. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1954.

NORA, Pierre. Entre a memória e história: a problemática dos lugares. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História**, São Paulo, n. 10, p. 6-28, dez. 1993.

NUNES, Clarice. História da educação: espaço de desejo. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 47, p. 36-45, jul./set. 1990. Disponível em: . Acesso em: 2 jan. 2010.

ORIANI, Angélica Pall. **"A célula viva do bom aparelho escolar:"** expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo (1917 – 1945). 2015. 277f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

PACHECO, Carlos Américo. **Café e Cidades em São Paulo:** Um estudo de caso de urbanização na região de Araraquara e São Carlos – 1880/1930. São Paulo, Unicamp, Dissertação de mestrado, 1988, mimeo.

PAVINI, Gislaine Cristina.; FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta.;WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Ideologia Industrial X Cultura Rural: o Método SESI de Ensino em uma Escola Rural. **Retratos de Assentamentos**, Araraquara, v. 16, n. 2, p245-269, 2013.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. Fundamentos da Escola do Trabalho, São Paulo, Expressão Popular, 2000.

RUS PEREZ, José Roberto. Avaliação, Impasses e Desafios da Educação Básica. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

SAVIANI, Demerval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZNK, Nora.; LOMBARDI, José Claudinei. (Orgs.) **O golpe de 2016 e a educação no Brasil.** Navegando Publicações, Uberlândia, p. 27 – 45, 2018.

SILVA, Carolina Mostaro Neves da. **Para os grandes males os grande remédios:** propostas educacionais no Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas Gerais (1903). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2016.

SILVA, Silvani da. A utopia da Educação do Campo frente à ideologia industrial: o caso de Araraquara-SP. Araraquara: Centro Universitário de Araraquara-UNIARA, Dissertação de Mestrado, 2015.

SIMSON, Olga Moraes Von. **Experimentos com Histórias de vida (Itália-Brasil).** São Paulo: Vértice, 1988.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização:** um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo (1890-1910)., São Paulo, Edunesp,1998.

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

_____. **Alicerces da pátria:** História da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

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

SOUZA, Rosa Fátima de; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. Para uma genealogia da escola primária rural: entre o espaço e a configuração pedagógica (São Paulo, 1889-1947). Roteiro, Joaçaba, v.40, n.2, p.293-310, jul./dez. 2015.

TEIVE, Gladyz Mary Ghizoni. **"Uma vez normalista, sempre normalista"**: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911-1935). Florianópolis: Insular, 2008.

TEIXEIRA, Reginaldo Anselmo. **Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti:** estudo histórico sobre a cultura escolar de uma escola rural – 1942/1988. Dissertação de Mestrado FCL/UNESP – Araraquara, 2010.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **A Formação da Classe Operária Inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. V.I

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. **Domínios da História:** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VASCONCELOS, Eduardo Alcântara. Transporte, Escolarização e Política educacional Rural. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 55, p. 18-30, Nov. 1985.

_____. **Crianças Rurais e Acesso à Escola:** sugestões de política pública. In: **São Paulo em Perspectiva**, 5(1): 93-98, janeiro/março 1991

_____. Agrupamento de Escolas Rurais: Alternativa para o Impasse da Educação Rural? In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.86, p.65-73, ago. 1993.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias:** o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2003.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreata.; ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. **Escola pública localizada na zona rural: contribuições para a sua estruturação.** Cadernos Cedes n.33, p.9-42, 1992.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreata. Cultura escolar e espaço social. In: **A escola e seus alunos:** estudo sobre a diversidade cultural. São Paulo: Ed. Unesp, 1995.

_____ **O rural-urbano e a escola brasileira – ensaio de interpretação sociológica.** In: Revista do Migrante, ano V, nº 12, 1992.

_____ **Educação Rural: Da Razão Dualista a Razão Dialética**. Retratos de Assentamentos, n. 11, 2008, p. 283-294.

FONTES

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO 1985 CIE. São Paulo, 1984, Anual.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO 1986 CIE. São Paulo, 1987, Anual.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO 1987 CIE. São Paulo, 1988, Anual.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO 1988 CIE. São Paulo, 1989, Anual.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO 1989 CIE. São Paulo, 1990, Anual.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO 1990 CIE. São Paulo, 1991, Anual.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO 1991 CIE. São Paulo, 1992, Anual.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO 1992 CIE. São Paulo, 1993, Anual.

ARARAQUARA, Memorial das escolas do Campo: registros do trabalho docente, socializações e orientações. Município de Araraquara, 2012.

BRASIL. **Lei Federal 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, 1996.

_____. MEC. Resolução CNE/CEB 01/2002. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.**

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Plano, 2002.

_____. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.** Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/home/comitedeetica/reso466-2012.pdf Acesso em: 16/05/2017.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO – CNEC. Declaração Final: por uma política pública de educação do campo. Luziânia: 2004.

SÃO PAULO. Decreto n. 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-29499-05.01.1989.html Acesso em: 01/04/17.

ENTREVISTAS

ALEXANDRE. [mar.2017]. Entrevistador: Reginaldo Anselmo Teixeira. Araraquara, 2017.

CLÉLIA. [abr.2017]. Entrevistador: Reginaldo Anselmo Teixeira. Araraquara, 2017.

EDSON. [mar.2017]. Entrevistador: Reginaldo Anselmo Teixeira. Araraquara, 2017.

GISELE. [mai.2018]. Entrevistador: Reginaldo Anselmo Teixeira. Araraquara, 2018.

JULIO. [fev.2017]. Entrevistador: Reginaldo Anselmo Teixeira. Araraquara, 2017.

MARIA TROVATTI. [fev.2018]. Entrevistador: Reginaldo Anselmo Teixeira. Araraquara, 2018.

MARIA JOSÉ. [mar.2017]. Entrevistador: Reginaldo Anselmo Teixeira. Araraquara, 2017.

MARIA MADALENA. [jan.2017]. Entrevistador: Reginaldo Anselmo Teixeira. Araraquara, 2017.

NELI OLIVEIRA. [fev.2017]. Entrevistador: Reginaldo Anselmo Teixeira. Araraquara, 2017.

INSTITUIÇÕES, ACERVOS E SITES CONSULTADOS

Arquivo da Escola Municipal de Ensino Fundamental do Campo “Eugênio Trovatti”

Arquivo da Escola Municipal de Ensino Fundamental do Campo “Prof. Hermínio Pagôtto”

Arquivo da Escola Municipal de Ensino Fundamental do Campo “Maria de Lourdes da Silva Prado”

Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Campus Araraquara.

Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Campus Marília.

Fundação SEADE - http://www.seade.gov.br/

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - www.ibge.gov.br/home/

Prefeitura Municipal de Araraquara - www.araraquara.sp.gov.br

Secretaria Municipal da Educação de Araraquara

Software QGIS 2.18 Las Palmas de G.C

APÊNDICE A

Roteiro de Orientação para Coleta de Depoimentos Orais.

ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO PARA COLETA DE DEPOIMENTOS ORAIS

- Identificação do participante
- Identificação do percurso escolar do entrevistado (Ensino fundamental, médio, superior)
- Caracterização das escolas que freqüentou
- Fatos considerados marcantes em sua trajetória escolar
- Dificuldades enfrentadas pelo entrevistado em seu percurso escolar (locomoção, freqüência, motivos de evasão escolar, inexistência de escola, etc)
- A importância da escolarização na vida pessoal
- Sobre o envolvimento do participante com o ambiente rural
- Sobre a percepção do participante acerca das transformações ocorridas no meio rural a partir do advento da República Nova
- Sobre a relação do participante com o processo de Reforma Agrária
- Sobre a relação do participante com as escolas pesquisadas
- Sobre o envolvimento do participante no processo de criação e/ou manutenção das referidas escolas em suas respectivas áreas rurais
- Sobre a importância destas instituições de ensino rurais para o desenvolvimento das localidades em que estão inseridas
- Sobre o conhecimento por parte do participante dos conteúdos e dos métodos de ensino existentes no interior da escola de sua localidade
- Sobre a expectativa do participante com relação ao futuro das referidas escolas
- Sobre as informações adicionais que o participante quiser fornecer para o desenvolvimento da presente pesquisa.

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

Você esta sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado “História das Escolas Rurais da Região de Araraquara (1980/2010): movimentos sociais e poder público na construção de identidades rurais”.

O objetivo da pesquisa é construir a história das escolas rurais da região de Araraquara (EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôtto, EMEF do Campo Profa. Maria de Lourdes da Silva Prado e EMEF do Campo Prof. Eugênio trovatti) que atendem aos alunos provenientes das seguintes localidades rurais: Assentamento Bela Vista do Chibarro, do Assentamento Monte Alegre e do Distrito de Bueno de Andrada.

Para a realização da pesquisa utilizaremos a obtenção de dados através da coleta de depoimentos gravados que, depois de transcritos, serão analisados pelo pesquisador, assim como cotejados junto a outros dados oriundos de fontes documentais.

Os riscos que a presente pesquisa pode causar ao entrevistado são mínimos, no entanto, reavivar a memória de acontecimentos passados, pode causar certo desconforto ao sujeito. Caso isso ocorra, a entrevista será interrompida imediatamente.

A presente pesquisa pretende beneficiar os sujeitos envolvidos no processo de construção e manutenção das escolas rurais, ao produzir uma historiografia que valorize a história de vida e a experiência dos que se envolveram direta ou indiretamente neste processo, não tendo a intenção de estigmatizar ou produzir julgamentos sobre os participantes.

Fica registrado que o participante poderá solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa antes e durante o seu curso; poderá também interromper sua participação na pesquisa no momento que achar oportuno sem penalização alguma, tanto durante o processo de coleta de depoimentos quanto depois do término da gravação. O pesquisador também se responsabiliza em apresentar ao participante os dados transcritos após a coleta dos depoimentos para que, caso necessário, o depoente possa homologar ou suprimir informações que achar necessárias.

É importante informar que os participantes da presente pesquisa não terão nenhuma despesa, bem como, não serão remunerados para participar da mesma, no entanto, havendo alguma oneração é garantido o ressarcimento, bem como a indenização por danos decorrentes da pesquisa.

É garantido o sigilo que assegura a privacidade dos participantes, quanto a sua identificação e quanto ao sigilo das informações obtidas na pesquisa. Para isso o participante deverá fazer uma opção:

- Autorizo a inclusão de minha identificação pessoal na divulgação dos resultados de pesquisa. (Conforme Resolução 510/2016 do C.N.S.) ( )SIM ( )NÃO

Se você se sentir suficientemente esclarecido(a) sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará contigo e outra com o pesquisador.

Local/data:_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da pesquisa e/ou representante legal

Dados sobre a Pesquisa:
Título do Projeto: _____

Pesquisador Responsável: _____
Cargo/função: _____
Instituição: _____
Endereço: _____
Dados para Contato: fone _____ e-mail: _____

Orientador(a):_____
Instituição: _____
Endereço: _____
Dados para Contato: fone _____e-mail: _____

CEP-FFC/UNESP-MARÍLIA
Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Mirante
17.525-000 - Marília, SP
Telefone: (14) 3402-1300

Dados sobre o participante da Pesquisa:
Nome:_____
Documento de Identidade:_____
Sexo:_____Data de Nascimento:____/____/_____
Endereço:_____
Telefone para contato:_____

APÊNDICE C

Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética em Pesquisa

UNESP - FACULDADE DEFILOSOFIA E CIÊNCIAS - CAMPUS DE MARÍLIA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Pesquisador: REGINALDO ANSELMO TEIXEIRA

Título da Pesquisa: HISTÓRIA DAS ESCOLAS RURAIS DA REGIÃO DE ARARAQUARA (1980/2010):Movimentos Sociais e Poder Público na formação de identidade rurais

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Versão: 1
CAAE: 59917416.4.0000.5406
Área Temática: História da Educação

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA
Número do Parecer: 1.779.540

DADOS DO PARECER
Apresentação adequada em termos de forma, ou seja, todas as partes constituintes de um projeto de pesquisa estão presentes.

Apresentação do Projeto:
Objetivos claros: "reconstruir o processo histórico de formação das escolas do campo da região de Araraquara de 2001 a 2012" e suas interseções com a memória, movimentos sociais e identidade.

Objetivo da Pesquisa:
Ponderação bem feita acerca dos riscos da pesquisa. De todo modo, a pesquisa não apresenta riscos evidentes, já que as entrevistas visam "reavivar a memória de acontecimentos passados".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Objetivos, metodologia e problemas bem construído e articulados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Texto claro e explicativos acerca da pesquisa, seus objetivos e importância.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Bom projeto que articula história, memória, identidade, movimentos sociais. Aprovado.

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

ANEXO A

Listas de presença das reuniões do Grupo de Trabalho de Educação Rural

1º Reunião

Lista Presença - Contatos Assentamento

1- Selma (Monte Alegre)
2- Alexandre Luiz Martins de Freitas
3. Simone Florezi
4. Cristina (Faculdade Odontologia -
5 Mirna Torres Andrade
6- Reginaldo Anselmo Teixeira
7- Silvia H. Santos Fernandes
8. Laura Virginia dos Santos
9. Adriana Maria Lopes Morales Caramuru
10 Maria Madalena Castelar de Souza
11 Aida (Bueno de Andrada)
12. Keli Mafort (MST/SP)
13. Jailson Conceição dos Santos MST/ARA.
12 Fábio Edson Rodrigues MST/.
13 Vanessa Martins Rodrigues (Monte Alegre)

2ª Reunião para discussão e elaboração do Projeto Político-Pedagógico do Homem do Campo (escola do campo) / Assentamentos Bela Vista e Monte Alegre - 26/09/2001
Local: EMEF do Monte Alegre VI

1- Reginaldo Anselmo Feixeira - Bela Vista.
2- Maria Madalena Castelan de Souza BV
3- Adriana Maria Rodrigues Pinheiro Bela Vista
4- Heliana Castro Alves Buncadeira de Criança
5- Mario Henrique Alves Buncadeira de criança
6- Edaiza Helena Alves - Monte Alegre
7- Silvana Jardim Negri - Monte Alegre
8- Karem Vesula Gallo - Buncadeira de criança
9- Adriana Brunetti - Buncadeira de criança
10- CESAR Augusto de SANTI - Buncadeira de criança
11- Rosmini coelho de Oliveira - Buncadeira de criança.
12- Valéria Aparecida Baisto - Bela Vista
13- Alexandre Luiz Martins de Freitas - Secretaria.
14- Marcelo Rodrigues Finocchi - Secretaria Desenvolvimento Econômico
15- Simone Florezi - Monte Alegre
16- Jadson Cavalcante dos Santos (MST/ARARAQUARA)
17- Lidiane Aparecida da Silva - MST
18- Mirna Soares Andrade (Secretária de Educação)
19- Kelli Malforte , (MST / Ribeirão)
20- Ana Paula Lemos Barcaliani (FFCLRP-USP)

3ª Reunião - 17/10/2009 - Bruno de Andrada.

1- Alexandre Luiz M. de Freitas.
2- Tatiana de Oliveira
3- Ana Paula B. Brancaleoni
4. Kelli Mafort - MST
5. Lidiane Ap. da Silva - MST
6. Valeria Ap. Bastos
7- Telma Jardim Negri
8 - Eloisa Helena Nelson
9- Mirna Torres Andrade
10- Cesar Augusto de Sante - Brincadeira de Criança
11- Fabiana Rodrigues de Sousa - ONG "Brincadeira de Criança".
12- Adriana Brunetti - Brincadeira de Criança
13- Endrina de Andrade - MST
14- Vanessa Martins Rodrigues
15- Maria Madalena Castelar de Souza - B.V
16 Adriana Maria Lopes Corrales Cavanhi B.V.
17 Heliana Castro Alves - ONG "Brincadeira de Criança"

Araraquara, 14 de novembro 2001

Lista de Presença na Reunião do Projeto Rural na E.M.E.F. "Eugênio Sbovatti"

	Nome	Assinatura
1	Aida Regina Rocha	Aida Regina Rocha
2	Janis F. Pereira - Projeto "Leitura é p/ sempre"	Janis F. Pereira
3	Lidiane Ap. da Silva – MST	
4	Fabio Henrique da Silva Costa – M.S.T	
5	Marie Madalena P. Souza – Bela Vista	
6	Tatiane de Oliveira (MST / Professora Assentado Bela Vista/UNESP)	
7	Judson Evolcanti dos Santos (Movimento Sem Terra)	
8	Heliana Castro Alves (ONG) - BRINCADEIRA DE CRIANÇA	Heliana Castro
9	LAÉSSE VENANCIO LOPES Professor Assentamento Bela Vista	
10	Mirna Jorge / Ayoda de Sec. Educação	
11	Alexandre Luiz Martins de Freitas · Sec. Educação	
12	CESAR Augusto do Santo . ONG. Brincadeira de Criança	
13	FABIANA RODRIGUES DE SOUSA (ONG-Brincadeira de Criança)	
14	Valéria Apª Bastos – Bela Vista	
15	Adriana Maria Lopes Morales Caravieri Assentamento Bela Vista	
16	Flávio César Moraes fazenda monte alegre 3	
17	Wagner Faz. mato alegre	
18	Valdevir Barbosa Leal Chácara modelo 071 sítio III	
19	VILMAR ANTONIO SOLEDER	
20	Jacó Faubino da Costa Filho	
21	Rosimeire Botelho Costa	
22	Simone Florizi	
23	Michela F. R Ragassi	
24	Viviane Silva	
25	Vanessa Martins Rodrigues	

26	Gladys Teleni Martins do Rosário	Gladys Teleni do Rosário
27	Maristela de Fátima M. Carvalho	
28	Izabel Aparecida Pontes Costa	Izabel Costa
29	Eloisa Helena Orrson	Eloisa Orrson
30	Telma Jardim Negri	Telma J. Negri
31	Evelina F. de Andrade	
32		
33		
34		
35		
36		
37		
38		
39		
40		
41		
42		
43		
44		
45		
46		
47		
48		
49		
50		

Lista de Presença 05/12/01

Projeto Escola do Campo

Michela J. R Ragassi
Viviane Silva
Gladys Feloni Martins do Rosário
Kelli Mafort MST
Izabel Aparecida Porter Costa
Carlos Henrique Bezerra
Maria Dalva dos Santos Monte Alegre VI
Maria Aparecida Alves da Silva Monte Alegre VI
Arnaldo Fernandes - ITESP.
Fidine J. Alves Costa
Maria Aparecida de Oliveira.
Rogéria Helena P. Dantas Martins - ITESP
Selma Jardim Negri
Selma Cristina Villas Boas Oliveira
Valéria Apª Bastos
Flávia César Moraes Monte Alegre 3
Vanessa Martins Rodrigues
Rosilda dos Santos
Jacira Faustina da Costa Faria
Fernando Silva
Evelina F. de Andrade MST Araraquara.
Alexandra L. Martins de Freitas
Mirna Peres Andrade
Adriana Nogueira

Buenos 12/12/01

Reunião: Proposta Pedagógica da Escola do Campo

Mirna Torres Andrade - Secretária de Educação
Alexandre L. M. de Freitas — " "
Aida Regina Rocha - Professora Coordenadora
Ana Maria Pinto Lima Ass. III
Walter Rocha Asst. III
Valéria Ap. Bastos
Fernanda Silva
Flávio Cesar Ap. de Moraes Asst. 03
Amarildo Fernandes - ITESP
Rosimeire Botelho Costa - Monte Alegre.
Selma Cristina Villas Boas Oliveira - Monte Alegre.
Vanessa Martins Rodrigues
Selma Jandira Negri
Marista de Lulu Morelli Grande - professora - Bueno Andrade
Sebastião R. dos Santos ASS 6
Carlos Henrique Bocaneira - Escola Estadual Lia F. Monteiro
Sidiney Alves Costa UFSCAR
Vilma Antonio Soleder Ass. III
Rocio Fabricio do Carmo Talbo III
Maria Helena P. Barros Martins - ITESP
Maria Correia Nunes Almeida Ass. VI
Maria Dari dos Santos Ass. VI
Mario Ap. Alves da Silva M.A VI
Eloisa Helena Lopes - EMEF. C. Sforzotti
Isabel Aparecida A. Costa monte alegre
Mauro Sabete Silva Guimarães
Kelly Maport MST

* Projeto Escola do Campo *

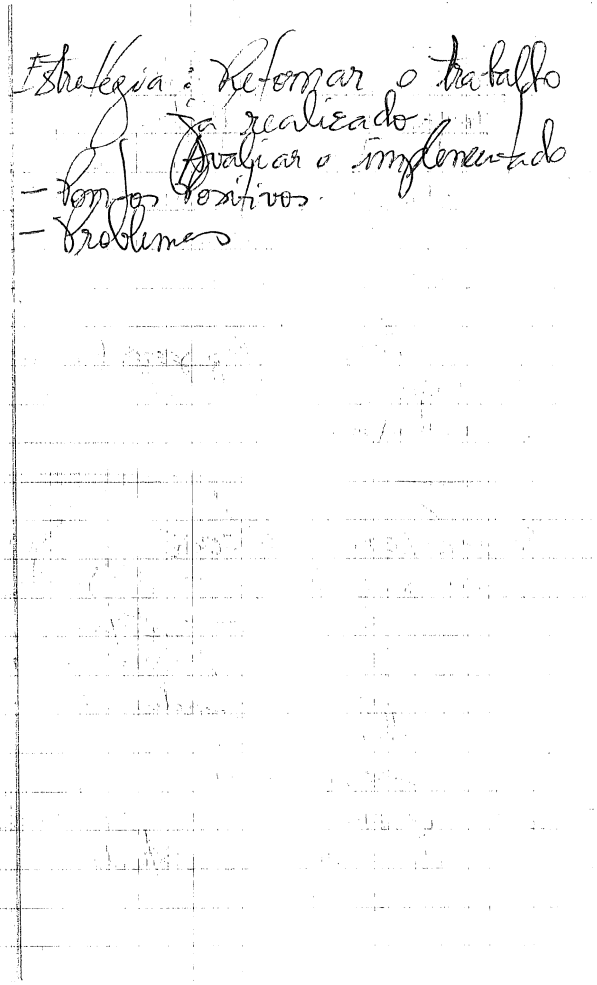
Lista de presença - 16/01/2002

Adriana Maria Lopes Mendes Barbosa
Maria Madalena Castelan de Souza
Janice S. Pereira - Projeto "Leitura é para sempre"
Joel Sacchino da Costa Filho
Maria Helena Paulo Martins - ITESP
Amélia Fernandes - ITESP.
[illegible] - E.M.E.F. Eugênio Lucille
Simone Floriz - EMEF Profa Maria de Lourdes da Silva Prado
Rosimeire Botelho Costa "EmEF "Profª Maria de Lourdes da Silva Prado"
Gladys S. Martins do Rosário "E.M.E.F." Maria de Lourdes da S. Prado"
Izabel Aparecida Fontes Costa "EmEF. Profª Maria de Lourdes da S. Prado"
Vanessa Simões Rodrigues E.M.E.F "Maria de Lourdes da Silva Prado"
Emma Torres Andrade
Valéria Aparecida Bastos
Ana [illegible] Branco
Carlos Henrique Bocaiuva

Reunião do dia 10/5/2002 -
Assentamento Belo Vista.
Pauta: - Apresentação da dissertação
sobre a passagem da 4ª
a 5ª série dos alunos do A.B.V.
pela Ana Paula.

- Avaliação das possibilidades
do grupo de estudo da escola
do campo.

Reunião em 5/6/2002 - na Secretaria
Presentes: Adriana - B. Vista
Heloísa — Bueno
José — Monte Alegre
Sônia - Coordenadora
Alexandre
Sonia.
Pauta: Agendamento da retomada
do grupo de estudo.


Estratégia: Retomar o trabalho
realizado
Avaliar o implementado
- Pontos positivos
- Problemas

ANEXO B

Programação do I Seminário Estadual de Educação do Campo, realizado na EMEF Hermínio Pagôtto em 2003

I SEMINÁRIO ESTADUAL – POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

"Educação do Campo,
semente que se torna planta
pelo nosso cultivar"

PROGRAMAÇÃO

DATA/ PERÍODO	17/05	18/05
MANHÃ	8h00 - Credenciamento. 9h00 – Apresentação dos educandos da Escola Municipal "Hermínio Pagôtto". 9h30 – Abertura com a presença do Prefeito Municipal Edinho Silva. 10h00 - Políticas Públicas para a Educação do Campo. *Profª Drª. Maria Clara di Pierro* *Prof. Dr. José Marcelino de R. Pinto* 12h00 – Almoço fraterno.	7h00 – Café da manhã. 8h00 - Socialização das experiências da Escola do Campo. Escola do Campo de Araraquara Escola do Campo de Piracicaba 10h00 – Cafezinho. 10h15 - Pedagogia da Terra no MST. 12h00 – Almoço fraterno.
TARDE	13h30 - Apresentação do Coral Bate Lata do Município de Bebedouro. 14h30 – Oficinas temáticas (opção no credenciamento): 1 - Cozinha Experimental 2 – Laboratório de Informática 3 – Laboratório de Ciências 4 – Biblioteca 5 - Multimeios 6 - Artesanato 7–Arte Educação: Viveiro/Alternativas de Mudas 8–Educação e Sensibilidade Ambiental 9 – Educação para o Pensar 10– Propriedades rurais (Produção Agrícola e Criação de Pequenos Animais) 17h00 – Encerramento das oficinas. 17h30 – Banho.	13h30 - Debate em Grupos. • De que forma implementar uma Política Pública para a Educação do Campo? • Como fazer uma articulação Estadual por uma educação do campo? 15h00 – Cafezinho. 15h15 - Plenária. 16h00 - Encerramento.
NOITE	19h00 – Jantar comunitário. 20h00 - Noite Cultural. 23h00 – Repouso.	

ANEXO C

Convite do I Seminário Estadual de Educação do Campo, realizado na EMEF Hermínio Pagôtto em 2003



I SEMINÁRIO ESTADUAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

"Educação do Campo, semente que se torna planta pelo nosso cultivar".

Estimados Educadores e Educadoras do Campo:

Vimos através deste convite, reafirmar os nossos compromissos com a Educação do Campo.

Nesta trajetória histórica de luta dos trabalhadores e das trabalhadoras dos Movimentos Sociais do Campo e de Educadores e Educadoras de Secretarias de Governos comprometidos com a causa da TERRA, aprendemos a lutar pelo direito à vida e, mais que nunca, exigimos que o latifúndio do conhecimento seja **ocupado**.

Por isso, neste ano, a nossa tarefa é intensificar a discussão de que a Educação é direito e, assim, construir uma pedagogia com a nossa realidade, junto aos sujeitos do Campo.

Inspirados na energia, garra e esperança do povo brasileiro, nos **dias 17 e 18 de maio de 2003**, na Escola Municipal de Ensino Fundamental "Hermínio Pagôtto" – Assentamento Bela Vista do Chibarro, município de Araraquara/SP, estaremos realizando o 1º Seminário Estadual – Por Uma Educação do Campo.

Local: EMEF "Hermínio Pagôtto", Assentamento Bela Vista do Chibarro, Araraquara/SP.
Horário: das 8h às 22h.
Data: 17 e 18 de maio de 2003.

Organizadores:

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Secretaria Municipal de Educação de Araraquara.
Secretaria Municipal de Educação de Bebedouro.
Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba.

Observações: Viagem : responsabilidade de cada participante
Alojamento no local (trazer roupa de cama e de uso pessoal), alimentação e inscrição são gratuitos.
Mapa do local e programação em anexo.
Maiores informações e confirmação da participação pelos telefones: (16) 33117311 ou (16) 33336810.

ANEXO D

Requerimento número 0626/04 da Câmara Municipal de Araraquara
de autoria da vereadora Vera L. S. Botta Ferrante.

CÂMARA MUNICIPAL DE ARARAQUARA

REQUERIMENTO NÚMERO 0626 /04.

AUTORA: Vereadora e 2ª Secretária **Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante**

DESPACHO:

DEFERIDO.

Araraquara, 17 AGO 2004

Presidente

Requeiro, satisfeitas as formalidades regimentais, seja oficiado à Secretaria Municipal de Educação, apresentando-lhe as mais efusivas congratulações deste Legislativo pela experiência de Araraquara com a "Escola do Campo", ter sido reconhecida com grande sucesso, na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo – realizada em Luziânia/GO de 2 a 6 do corrente -- destacando-se como uma das melhores.

Araraquara, 16 de agosto de 2004.

Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante
Vereadora e 2ª Secretária