



Educação infantil: dos Jardins de Froebel aos Campos de Araraquara-SP

Cássia Regina Santos¹

Maria Lúcia Ribeiro²

Reginaldo Anselmo Teixeira³

Thauana Paiva de Souza⁴

RESUMO: A Educação Infantil do Campo (EIC) é uma modalidade recente e, portanto, quase não há estudos nesta área, em especial na cidade de Araraquara. A EIC se concretiza como Política Pública por meio da luta dos Movimentos Sociais. A presente pesquisa destaca a importância de uma EI que considere a realidade camponesa, que atenda aos anseios e aos direitos destes povos. O objetivo deste artigo é discutir, numa perspectiva histórica, a modalidade de Educação Infantil (EI) e o paradigma da EIC. O estudo bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa, buscou refletir sobre o surgimento, a constituição, a expansão, os princípios, os métodos e as práticas da EI ao longo do tempo. Há um intervalo de 171 anos entre a implantação da EI do Campo nos campos de Araraquara e a criação do primeiro Jardim de Infância na Alemanha, 115 anos a distanciam da primeira instituição criada na capital do estado e, 69 anos, separam a EIC, da inauguração do Parque Infantil em Araraquara. A EIC, mesmo sendo um direito estabelecido legalmente, está sujeita a avanços e retrocessos de acordo com as políticas municipais de educação, depende de formação continuada de professores e há ainda um árduo caminho para a real efetivação deste direito que, tardiamente, vem atender as populações rurais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Educação Infantil; Políticas Públicas..

EARLY CHILDHOOD EDUCATION: FROM FROEBEL'S KINDERGARTEN TO THE COUNTRYSIDE OF ARARAQUARA-SP

ABSTRACT: Countryside Early Childhood Education (CECE) is a recent genre and, therefore, there are almost no studies in this area, especially in the city of Araraquara. CECE materializes as Public Policy through the struggle of Social Movements. This research highlights the importance of an Early Childhood Education that considers the peasant reality, that meets the wishes and rights of these folks. The aim of this article is to discuss, from a historical perspective, the genre of Early Childhood Education and Countryside Early Childhood Education's paradigm. The bibliographic and documentary study, with an qualitative approach, sought to reflect on the emergence, constitution, expansion, principles, methods and practices of ECE over time. There is a 171 years gap between the implantation of ECE in the Araraquara's countryside and the creation of the first kindergarten in Germany, 115 years away from the first institution created in the state capital and 69 years away from the inauguration of the Children's Park in Araraquara. CECE, even though it is a legally established right, is subject to advances and setbacks according to municipal education policies, it depends on continuous

¹ Mestre em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente. Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara/SP. E-mail: kasnen@gmail.com

² Professora Doutora, em Química. Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara/SP. Email: ml.ribeiro@unesp.br

³ Professor Doutor em Educação. Universidade Estadual Paulista- UNESP, Marília/ SP . Email: selmoteixeira@hotmail.com

⁴ Cientista Social, Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação Escolar, Pesquisadora NUPEDOR e Docente Estácio, Ribeirão-SP. Email: thuanap@gmail.com

teacher training and there is still an arduous path for true realization of this right that comes late to attend rural populations.

KEYWORDS: Countryside Education; Early Childhood Education; Public Policies.

INTRODUÇÃO

O Campo é objeto de inúmeras pesquisas no que se refere à luta dos movimentos sociais, ao trabalho e a educação. No entanto, estudos direcionados a EIC são escassos e pesquisas são relevantes à medida em que podem gerar políticas públicas e podem trazer mudanças reais.

Inicialmente o artigo aborda a história da EI ressaltando os ideais que marcaram o surgimento da pedagogia, bem como, procura traçar uma cronologia da expansão desta modalidade de educação, para melhor compreensão da realidade.

A EI é, de acordo com Couto (2017), uma importante etapa da formação do indivíduo, podendo propiciar à criança resultados efetivos para toda a vida, portanto é importante primar por uma educação adequada à criança camponesa.

Em um segundo momento, este trabalho, busca compreender a Educação do Campo, seus ideais e o processo de implantação desta modalidade na cidade de Araraquara, culminando com a implantação da EIC.

A Educação do Campo nasceu, segundo Caldart (2009), como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. A identidade de uma escola do campo, segundo Araújo (2007) pressupõe valores, princípios e concepções, coerentes com a política educacional e as necessidades da escola e da comunidade, uma prática pedagógica que diminua a distância entre o real e o ideal.

Abordamos a modalidade de Educação do Campo como uma educação que brota dos anseios dos movimentos sociais e sua luta por uma educação de qualidade que considere a realidade local e esteja a serviço do homem e da mulher do campo, compreendendo que a unidade de EI estudada se enquadra nesta realidade.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) do Campo “Prof. Hermínio Pagôto”, da qual o Centro de Educação e Recreação (CER) Waldyr Alceu Trigo é um anexo, foi implantado como fruto de conquista popular, no início do ano letivo de 2002, com a municipalização da escola e a extensão do ensino fundamental, instituindo um Programa de Educação do Campo, como aponta Brancaloni (2010). O projeto foi construído de maneira democrática, contando com ampla participação de todos os segmentos, educandos, educadores, pais e representantes da comunidade, inclusive com o auxílio das universidades.

A EI do campo foi implantada no município de Araraquara em 2006, de maneira

improvisada, utilizando os espaços da EMEF. O prédio adequado às especificidades da EI só foi inaugurado em 2011. Tanto o Assentamento Bela Vista como a EMEF foram muito estudados, no entanto não há pesquisas sobre a EIC.

A pesquisa realiza a análise de dados referentes à prática educacional de Educação Ambiental em duas turmas de EIC, por um período de 15 anos, considerando os dados registrados em Diários escolares e outros documentos, referentes às práticas externas, a utilização de projetos e temas trabalhados.

O objetivo deste artigo é discutir, em uma perspectiva histórica e comparativa, a modalidade de EI e o paradigma da EIC; o estudo busca refletir sobre o surgimento, a constituição, a expansão, os princípios, os métodos e as práticas da EI, fazendo um paralelo com a EIC por meio de um estudo bibliográfico e documental de abordagem qualitativa.

METODOLOGIA

Por meio de pesquisa bibliográfica buscou-se compreender a história e expansão da EI e, para abordar a EIC necessitamos, inicialmente, entender o processo por meio do qual se deu a Educação do Campo.

O estudo da Educação do Campo e da EIC em Araraquara foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Os documentos utilizados para a produção desta pesquisa foram os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), os Currículos da EI, os Planejamentos Pedagógicos, os Diários de Classe das docentes e os portfólios. A coleta de dados foi realizada por meio de diversas visitas ao arquivo da instituição. O período estudado compreendeu 15 anos (2004 a 2018). Os dados foram organizados e dispostos em Tabela, segundo as categorias estabelecidas, para realizar a análise. Observamos que todos os nomes utilizados no texto são fictícios.

CULTIVANDO A INFÂNCIA

Até meados do século XII, no período medieval, a infância não foi retratada na arte, possivelmente porque não houvesse lugar para ela neste mundo, tal indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia daquela época, pois as crianças morriam em grande número. O sentimento de idade e de infância está relacionado ao desenvolvimento e à evolução da instituição escolar, sendo, portanto, o conceito de infância uma construção histórica, conforme exposto por Ariès (1978).

No século XVIII, mais precisamente em dezembro de 1761, em Amsterdã, foi impressa uma obra denominada “Emílio ou Da educação”, de autoria do filósofo iluminista Jean Jaques Rousseau, que relata a história de um jovem de origem privilegiada, retirado da sociedade para não ser corrompido por ela. Este jovem fora levado para o campo a fim de ser educado por um preceptor cuja metodologia

era a própria experiência do jovem em ambiente natural, educação considerada, por Rousseau, como ideal; “observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica. Ela exercita continuamente as crianças; ela enrijece seu temperamento mediante experiências de toda espécie, ela ensina-lhes desde cedo o que é pena e dor” (ROUSSEAU, 1995, p. 22).

Rousseau considerava sua obra um tratado, de acordo com a história, um tratado consiste em um texto de natureza filosófica e, tem por objetivo instaurar uma nova proposição a respeito de um assunto, trazendo novas ideias e rompendo com antigas concepções:-

[...] ocorre que embora Emilio fosse um tratado filosófico acabou por influenciar pedagogicamente grandes teóricos da educação, a obra de Rousseau até os dias atuais é utilizada nos cursos de pedagogia. A relação entre o autor do Emilio e seus precursores – acima explicada – é, entretanto, do ponto de vista da história da pedagogia, mais tímida e discreta do que a relação entre ele e seus continuadores e críticos. (OLIVEIRA, 2012, p. 12).

A ligação entre a educação e a natureza, proposta por Rousseau, influenciou diversos educadores, dentre eles Johann Heinrich Pestalozzi, nascido em Zurique, Suíça, no ano de 1746. Pestalozzi teve contato com as obras do iluminista ainda na juventude, ou seja:

[...] fascinado pelas atividades que o avô exercia em prol dos mais necessitados, anos mais tarde, Pestalozzi decidiu estudar teologia e seguir o ministério evangélico. Iniciou seus estudos, mas, após algum tempo, mudou de idéia, pois não obteve êxito em um teste para a carreira ministerial. Essa, porém, não foi a principal razão que moveu a mudança de planos de Pestalozzi. Naquela época, circulavam clandestinamente os textos de Jean-Jacques Rousseau, pensador que havia se refugiado na Suíça após ter dois de seus livros condenados à fogueira (‘O Contrato Social’ e ‘Emílio’) e, por isso, estar fugindo da polícia (SIQUEIRA, 2012, p. 48).

Pestalozzi realizou um experimento, isto é, colocou em prática as ideias de Rousseau, inovando em alguns sentidos, por exemplo, quanto à quantidade de crianças, quanto à classe social com a qual trabalharia e à inserção da educação doméstica, sobre esta perspectiva:

Pestalozzi, ainda que tenha trilhado um percurso todo próprio para chegar a formular sua autêntica teoria, inspirou-se certamente em Rousseau para suas investidas científicas. Se Rousseau teve a burguesia e a nobreza

em vista quando escreveu o Emílio (e só depois, com Emílio e Sofia ou Os solitários colocaria seu aluno ideal na dureza do mundo), Pestalozzi e seu Leonardo e Gertrudes se instalaram na perspectiva do povo e do miserável, continuando a mesma educação de Rousseau e, inclusive, submetendo-a a uma tarefa prática (OLIVEIRA, 2012, p. 26 e 27).

O objetivo deste educador era melhorar as condições de vida dos menos favorecidos por meio da educação. Ele considerava a educação um estímulo à natureza de cada criança:

[...] entre 1798 e 1799, com sua experiência prática em Stans na Suíça, lidando com crianças muito pobres, em péssima situação de higiene e saúde, Pestalozzi (1996, p. 144) também se propôs seguir tão somente a natureza. No entanto, a imitação propugnada pelo pedagogo suíço não se limitava à natureza, mas também à educação doméstica. (OLIVEIRA, 2012, p. 26).

Nas sociedades europeias dessa época, conviviam duas concepções de educação. Uma destas, advinda da burguesia defensora de um processo educativo como meio de conformar os indivíduos à ordem e ao espírito da burguesia e, outra, que emanava do povo e compreendia a educação como forma de promover a libertação da mente e da consciência para emancipação política (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Pestalozzi faleceu aos 81 anos de idade, no dia 17 de fevereiro de 1827, não antes de influenciar outro educador, Friedrich Froebel que nasceu aos 21 dias de abril em 1782 na Alemanha e viveu até o ano de 1852. Parte de sua vida transcorreu, como aponta Arce (2002), em uma época marcada por guerras e revoluções, tais como a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Além de uma complexa correlação de forças de luta, devido à grande heterogeneidade quanto aos avanços e aos retrocessos nos campos econômico, político e sociocultural.

Froebel seria o criador de uma nova modalidade de educação destinada à primeira infância, a qual denominou de *Kindergarden* (Jardim de Infância). “Um novo paradigma de educação, voltado às crianças de até sete anos e respeitando as especificidades da idade surge em 1840, quando Froebel inaugura seu primeiro *Kindergarden* em Blankenburg na Alemanha”. (KULMANN, 2010, p.109). Froebel utiliza a metáfora “Jardim de Infância” em uma comparação aos cuidados demandados tanto pelas plantas como pelas crianças:

[...] não é muito difícil adivinhar por que Froebel denominou assim as instituições voltadas para o trabalho educativo com crianças em idade pré-escolar: para ele, a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto

único declara: “fica creado o Jardim da Infância junto a Eschola Normal da Capital, como preparo à Eschola Modelo, revogadas as disposições em contrário”. A inauguração acontece em 10 de maio de 1896, com grande concorrência- trezentos inscritos para cento e duas vagas (KISHIMOTO, 1986).

A EI no Estado de São Paulo nasce ligada à Escola Caetano de Campos, antiga Escola Normal da Capital e atual Escola Estadual Caetano de Campos.

De acordo com Kishimoto (1986), com a proclamação de Prudente de Moraes (1894-1898), oligarca do café, Rangel Pestana político do Partido da República Paulistana (PRP) foi escolhido para elaborar a proposta educativa do partido, que seria mais tarde executada por Antônio Caetano de Campos. Nesta época, República Velha, a educação era vista como único meio para se atingir as mudanças sociais desejadas; a ideia de progresso estava intrinsecamente ligada à educação, tendo em vista que o avanço do capitalismo industrial exigia um aparelho escolar forte.

Desta forma, por meio do decreto nº 27 de doze de março de 1890, foi elaborado o projeto de reforma da Escola Normal de São Paulo e criada a Escola Modelo, anexa à Escola Normal. Tinha por finalidade atender as normalistas e seus estágios, visando uma melhoria da qualidade da educação e consistia, a princípio, em classes primárias. O projeto incluía também um Jardim de Infância ou *Kindergarten*, destinado ao atendimento de crianças de quatro a seis anos de idade. Segundo Kuhlmann Junior (1994,), o Jardim de Infância da Escola Normal de São Paulo, durante seus primeiros anos, possuía um caráter elitista, atendendo somente as “melhores famílias” da capital.

Kishimoto afirma que no período de 1892 a 1930, conhecido como “anos dourados”, houve expansão do movimento escolanovista, bem como das creches e escolas maternas no estado de São Paulo. A partir da lei Sampaio Doria, ocorre o estímulo inicial para a instalação de escolas maternas com participação social:

As creches e escolas maternas mantidas com auxílio do governo de São Paulo surgem a partir da década de vinte, com a promulgação da lei 1.750, de 8 de dezembro de 1920 que, em seu art. 1º & 1º especifica: “Onde houver continuidade do ensino e o exigir as necessidades sociais, o governo instalará Escolas Maternas, de preferência junto às fábricas que ofereçam casa para instalação e alimento para as crianças” (KISHIMOTO, 1986, p. 242).

De acordo com a legislação, no estado de São Paulo, já havia, desde 1920, a previsão de instalações de escolas maternas junto às fábricas, pois as mesmas eram destinadas aos operários, mais especificamente às mães trabalhadoras. No entanto, estas instituições eram alocadas à parte dos órgãos educacionais e as poucas empresas que ofereciam o espaço e a alimentação atendiam desde o berçário até a

creche (KULMANN JÚNIOR, 2000).

Ocorre que, a educação infantil destinada aos filhos de trabalhadoras possuía um diferencial, estando mais voltada aos cuidados do que a educação de fato e, é desta forma que ela se expande pelo estado e, perde suas características froebelianas, assim:

Uma nova instituição, o parque infantil, começa a se estruturar no município de São Paulo, vinculada ao recém-criado Departamento de Cultura (DC) com a nomeação de Mário de Andrade para a sua direção, em 1935, nela permanecendo até 1938, e de Nicanor Miranda para a chefia da Divisão de Educação e Recreio, cargo que exerce até 1945. Com a criação do DC, o parque infantil é regulamentado e inicia sua expansão, refreada em 1940, na gestão de Prestes Maia. Uma característica distinta da instituição era a sua proposta de receber no mesmo espaço as crianças de 3 ou 4 a 6 anos e as de 7 a 12, fora do horário escolar. O parque infantil, na década de 1940, expande-se para outras localidades do país como o interior do estado de São Paulo, o Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais e Recife e Rio Grande do Sul. Em 1942, o DNCr projeta uma instituição que reuniria todos os estabelecimentos em um só: a Casa da Criança. Em um grande prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola, para o ensino do uso da terra. Os médicos do DNCr não se ocuparam apenas da creche, mas de todo o sistema escolar, fazendo valer a presença da educação e da saúde no mesmo ministério, só desmembradas em 1953, quando o DNCr passa a integrar o Ministério da Saúde até o ano de 1970, quando é substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil. (KULMANN, 2000, p. 9).

Podemos então apontar que, segundo os autores, a EI no Brasil é implantada mediante uma concepção de política econômica que considerava, no momento de eminente industrialização, a necessidade da educação como fator de desenvolvimento e que a mesma se expande em dois formatos diferenciados, um destinado à elite e proposto para a educação das crianças e outro destinado aos “menos favorecidos” com fins assistencialistas, preocupado menos com a educação e mais com a saúde, com o trabalho e a recreação. No entanto, as duas modalidades eram urbanas.

E é neste momento de franca expansão que é construída a primeira instituição de EI no município de Araraquara, porém, nos moldes assistencialista.

NEM TUDO ERAM FLORES NOS CAMPOS DE ARARAQUARA-SP

Na cidade de Araraquara a história da EI inicia em 1941, com a criação do Parque

Infantil “Leonor Mendes de Barros” que, tinha por objetivo abrigar e proporcionar recreação às crianças oriundas das camadas populares e filhos de trabalhadores.

O prédio do Parque Infantil ocupava uma área de 645,30 m² e, possuía uma área externa medindo 25.204,06 m². Quanto à sua estrutura, é estabelecida nos moldes dos *Kindergaden*, a extensa área externa era destinada à convivência das crianças com a natureza. Atualmente, no local, ainda funciona uma instituição de EI, no entanto, ficou restrita ao prédio e a uma pequena parte da área; a área restante foi desvinculada e implantada como praça pública.

O caráter assistencialista do parque infantil de Araraquara, no ano de 1942, parece-nos evidente quando analisamos o texto elaborado por Nelson Martins de Almeida⁵, bem como as imagens que ilustram o Álbum de Araraquara, na página 79: revelam que a finalidade da instituição era assistir, educar e recrear, no entanto, o currículo não menciona a educação escolar, ficando restrito à educação física, canto, declamação, marcenaria, jardinagem, trabalhos manuais, dentre outros.

O autor refere-se aos educandos como “desprovidos da fortuna” e afirma que todos eram desnutridos. Além do assistencialismo, este modelo de educação parece ter um caráter sanitário e higienista, demonstrando que a instituição tem preocupação com a higiene, inclusive das moradias dos alunos. A direção e outros funcionários são todos ligados à área da saúde, conforme exposto no texto, as profissões dos funcionários estão descritas no documento, contudo, a responsável pela EI não tem mencionada a sua profissão como professora.

As imagens contidas na página 79 do Álbum de Araraquara revelam a extensão do espaço ocupado pelo Parque infantil, bem como práticas como plantio de horta, comemorações, faixa etária dos alunos (idade variada, não correspondem ao perfil da EI). Outro detalhe a destacar são as vestes simples, no entanto nenhuma das crianças parece desnutrida.

Podemos concluir que a educação infantil pública no município de Araraquara iniciou com uma construção de acordo com os moldes do Jardim de Infância; no entanto, era destinada às camadas menos favorecidas e desta forma dedicou-se ao assistencialismo, à educação para o trabalho e, conseqüentemente, jardinagem, marcenaria, tecelagem e modelagem, faziam parte do currículo.

A educação escolar não era tida como prioridade, tanto que de acordo com informações contidas no *site* da Prefeitura Municipal de Araraquara, até 1971, os Parques Infantis tinham como foco principal a recreação, portanto, as professoras nem sempre possuíam formação adequada. Neste ano, por meio da lei 1.1794 de 26 de julho, foram criados, na cidade de Araraquara, departamentos e diretorias, dentre as quais a Diretoria de Educação e Cultura. Esta nova diretoria orienta a

⁵ ALMEIDA, N. M. Álbum de Araraquara – 1948. Disponível em: <https://www.camara-arq.sp.gov.br/Memorial/Pagina/716>.

criação de classes de modalidade pré-primário; assim, a concepção assistencialista cede lugar a uma orientação educacional. A nomenclatura também foi alterada, as instituições de Parque Infantil passaram a ser denominadas Centros de Educação e Recreação (CER), os (as) professores (as) teriam que ser habilitadas nesta área e, o atendimento, seria por faixas etárias específicas: três, quatro, cinco e seis anos.

Após a criação da primeira instituição de EI no município, (Quadro1), houve uma lenta expansão. Podemos observar que após a construção do Parque Infantil em 1941 passaram-se dez anos até a inauguração da segunda instituição de EI em 1951 e, dezoito anos para a construção da terceira, em 1969. Nota-se também que a partir de meados da década de oitenta ocorre uma ampliação expressiva destas instituições.

A existência de ensino infantil na área rural de Araraquara, na década de 1950, mais especificamente nas terras da Usina Tamoio e inclusive nas terras que serviram à Reforma Agrária, anteriormente Secção Bela Vista e atualmente o Assentamento Bela Vista, é revelada pelos estudos de Teixeira (2010) e Caires (2015).

A escassez de fontes documentais referentes às escolas rurais da região de Araraquara, pode nos induzir a pensar que a criação e expansão da educação infantil se deu atrelada ao processo de urbanização, entretanto, a configuração política e econômica dos campos de Araraquara, possibilitaram que a expansão do ensino infantil fosse também efetivada no meio rural.

Havia na Usina Tamoio, segundo o Álbum de Araraquara (1948, p.129), três grupos escolares com um total de 790 alunos matriculados e sete escolas isoladas que atendiam 260 crianças, perfazendo um total de 1050 alunos. As escolas isoladas estavam localizadas nas secções Serra d'água (2), Barreiro, Salto, Morro Azul, Aparecida e Beatriz e os grupos escolares estavam localizados na Sede, na Secção Jacaré e o terceiro na Secção Bela Vista. Tamanho empreendimento se deve, em parte, ao grande poderio da família Morganti, proprietários da Usina Tamoio. Ao resgatar a história da Usina Tamoio, a pesquisa de Caires (2015) nos revela a existência do "Jardim de Infância do seu Hélio" (Hélio Morganti), na década de 1950, na sede da Usina Tamoio. Teixeira (2010) aponta, em sua dissertação de mestrado, a existência de matrículas referentes à pré-escola nos anos de 1961 a 1974, no Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti, localizado na Secção Bela Vista, atual EMEF do Campo Professor Hermínio Pagotto.

Dentre os fatores que possibilitaram a expansão da EI no Brasil estão a incorporação da mão de obra feminina pela indústria, a pressão popular e a crença no desenvolvimento econômico do Brasil. O que não ficou restrito às áreas urbanas, como demonstra o caso do complexo agroindustrial denominado Usina Tamoio.

Quadro 1- Fundação das primeiras instituições de Educação infantil. Araraquara-SP.

ANO	BAIRRO	INSTITUIÇÃO
1941	Bairro de São Geraldo	Parque Infantil Leonor Mendes de Barros
1951	São José	CER Carmelita Garcez
1969	Vila Xavier	Eloá do Valle Quadros
1972	Jardim Brasil	Dona Cotinha de Barros
1982	Jardim Morumbi	Eduardo Borges Coelho
	Santa Angelina	Cyro Guedes Ramos
	Vila Melhado	Maria Barcarola Filié
	Gavião Peixoto	Antonia C. Barsaglini
	Motuca	Oswaldo Thomaz de Aquino
1983	Jardim América	Rosa Ribeiro Stringhetti
	Selmi Dei	Maria Pradelli Malara

Fonte: Adaptado de Fraiz (2006).

É durante o Regime Militar (1964 a 1985), que se inicia uma nova fase de expansão das instituições destinadas a educação infantil, que será consolidada na Constituição de 1988.

Em 1985, no decorrer desse processo, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo publicou um número especial da revista Escola Municipal, comemorativo dos 50 anos de pré-escola municipal. A então secretária de educação, Guiomar Namó de Mello, abria a revista na seção Carta da Secretária [...] A carta anunciava a “vontade política de construir uma pré-escola pública, gratuita e comprometida com as necessidades das crianças das classes populares, contexto deste novo momento político e econômico”, marcado pelas lutas pela “redemocratização política do país” (ESCOLA MUNICIPAL, 1985, p. 1). (KUHLMANN, 2000 p. 6).

Segundo Kuhlmann (2000), é na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que a legislação nacional passa a reconhecer as creches e as pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos, como parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica. No entanto, mesmo sendo um direito da criança (0 a 6 anos), desde 1988, não houve implantação da EI no Assentamento Bela Vista, de forma adequada, sem que houvesse luta, primeiro pela Educação do Campo e, depois, pela EIC.

Os movimentos sociais diferenciam a Educação do Campo da Educação no Campo.

ROMPENDO AS CERCAS DO “LATIFÚNDIO DO SABER”

Romper com a educação rural é uma das prioridades da Educação do Campo. A mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais profundamente seu significado que uma simples nomenclatura. Ela é, inevitavelmente, o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais e nas questões que envolvem a defesa da educação politécnica, segundo Caldart (2015).

De acordo com Arroyo e Fernandes (1999), uma escola do campo defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, além de construir conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa, uma escola do campo não necessita estar dentro da área de um assentamento ou de um quilombo, basta que ela esteja próxima e atenda a população camponesa.

Dalmagro (2017) relata que a configuração deste novo paradigma de escola é reflexo da luta pela terra e pela necessidade concreta de educação como pré-requisito para permanência na terra. Assim, esclarece que em 1979 tiveram início as primeiras ocupações de terra e dos acampamentos, contudo a sua regulamentação tardia provocou preocupação em relação aos estudos das crianças. Segundo a mesma autora, as primeiras atividades com crianças registradas por Caldart Schwaab, 1990, datam de 1981, antes mesmo da fundação do MST que ocorre em 1982/83.

Caldart (2000) afirma que o movimento de luta por acesso ao estudo é simultâneo à luta pela terra, realizada pelos sem-terra, embora, no início não houvesse relação entre eles.

Os direitos referentes à Educação do Campo foram conquistas, frutos da luta do povo camponês e de seus movimentos sociais. Molina e Fernandes (2004), Caldart (2000), Ribeiro (2010) e Dalmagro (2017) estão entre os teóricos que se debruçam sobre o estudo da relação entre a luta pela terra e a luta pela escola.

Primeiro houve a mobilização das mães e dos professores, aos poucos os pais aderiram e o movimento cresceu de tal forma que passou a pressionar o Movimento dos Sem Terra (MST) e este, como consequência, assumiu o papel da formação de professores e da elaboração de uma proposta pedagógica, criando, desta forma, um setor de educação em 1987.

A iniciativa da Ciranda⁶ (espaço de cultura e formação das crianças) surge em 1987 durante o 1º Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária, com o

⁶ Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/07/24/ciranda-infantil-e-espaco-de-cultura-e-formacao-para-ascriancas-najornada.html>

objetivo de possibilitar a participação das mães nos espaços políticos do movimento.

Em 1990, iniciam-se as Cirandas nos assentamentos e acampamentos e, após um ano ocorre a Campanha Nacional de Alfabetização, neste mesmo ano o MST lança o Caderno de Formação de número 18: “O que queremos com as escolas de assentamento” (DALMAGRO, 2017). Este documento destaca a necessidade de encontros e cursos, com o intuito de aprofundamento da prática e da teoria na busca de romper as cercas dos latifúndios, do analfabetismo e da educação burguesa, promovendo a reforma agrária do saber e da cultura.

O quinto Encontro Nacional de Professores de Escolas de Assentamentos acontece em 1992, e neste mesmo ano são lançados o Boletim de Educação nº 1- “Ocupar, produzir e resistir também na educação” e o Caderno de Educação de número 1- “Como Fazer a Escola que Queremos”. Na apresentação do Boletim, se esclarece que a proposta de educação vem sendo construída por meio de cooperação, com a finalidade de forjar um auxílio para o enfrentamento diário na luta pela conquista e permanência na terra, apresentam como desafio à construção de material que auxiliem a conceber e concretizar esta nova forma de educação e sua ampla divulgação pelo país.

O Caderno de Educação nº 1 explicita a importância de uma escola que ajude a resistir e produzir, visando a permanência na terra duramente conquistada e a construção de uma nova vida. Desta forma, ressalta a importância de um novo currículo e oferece sugestões e orientações sobre o mesmo. Na introdução deste caderno é exposto que o mesmo é fruto da prática em educação e da reflexão de todos envolvidos, pais alunos, professores, em um processo de dez anos de educação dentro do MST. Neste documento delineiam alguns princípios básicos, filosóficos e, também pedagógicos.

Os princípios filosóficos primam por uma educação com e para valores humanistas e socialistas, isto é, voltada para as várias dimensões da pessoa humana, para o trabalho, a cooperação e para a transformação.

Dentre os princípios pedagógicos destaca-se a valorização da democracia que inclui a gestão democrática, formação de coletivos pedagógicos e a auto-organização dos/das estudantes. Quanto a prática educacional, esta deve considerar a realidade como base da produção de conhecimento e ter vínculo orgânico com a cultura e com os processos políticos e econômicos, bem como, deve ser realizada por meio do trabalho e para o trabalho. Os conteúdos devem ser socialmente úteis, relacionando a teoria com a prática e visando a capacitação.

O caderno nº 8 menciona a necessidade do ensino a partir da prática conduzindo ao conhecimento científico da realidade, que o mesmo possa ser útil, auxiliando a enfrentar desafios da comunidade nos campos de saúde, produção, educação, habitação. O ponto inicial para desenvolver os conteúdos das várias matérias de

ensino deve ser as próprias experiências de trabalho organizado das crianças, como a divisão de tarefas e a resolução de problemas.

Quanto às práticas educativas estas devem dar-se em diferentes ambientes, tirando o foco dos conteúdos que serão desenvolvidos e adequados em razão da atividade (trabalho com temas geradores, projetos). Para tanto reconhecem a necessidade de participação da comunidade, da necessidade de o (a) educador (a) conhecer a realidade, os problemas locais e a possibilidade de as crianças serem multiplicadoras do conhecimento adquirido.

O Caderno de Educação nº 12 (novembro de 2004) explica que as primeiras discussões sobre educação infantil surgiram na reunião do Setor Nacional de Educação, realizada na cidade de Santos-SP em 1996. Após esta data foram realizados debates, cursos e oficinas e, nesse ínterim, foi constituído um coletivo para pensar a educação infantil. No decorrer do tempo, os espaços de educação infantil passaram a ser denominados Ciranda. Este caderno menciona a organização de espaços e tempo, o equilíbrio entre atividades livres, individuais e coletivas, a importância de jogos e brincadeiras prazerosas.

Quanto à relação da criança com o trabalho, parece-nos válida a leitura dos versos da história “Trabalho de criança não é brincadeira, não!”, de Rossana Ramos, publicado no Caderno nº 8.

Trabalho de criança
 Não pode ser com facão,
 Tampouco com veneno
 Que se põe na plantação.
 Trabalho de criança
 Não é no canavial,
 É dar milho pra galinha
 Que anda pelo quintal.
 Trabalho de criança
 Tem que ser pra aprender
 Que todo mundo precisa cooperar,
 Mas não sofrer.
 Trabalho de criança é tarefa, ocupação,
 Mas é preciso ter cuidado
 Pra não virar exploração.

Por fim, o Caderno nº 12 elucida os direitos das crianças e o dever do estado no atendimento das crianças de zero a seis anos, trazendo todas as leis que as amparam.

A todo, foram lançados pelo MST doze Boletins e treze Cadernos de Educação com diferentes temas pertinentes à Educação do Campo, os Cadernos e Boletins de Educação auxiliam desde prática educacional até a organização para reivindicação do direito à educação.

É por meio do decreto de número 7352 (4 de novembro de 2010) que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA)⁷, que em seu artigo primeiro, esses direitos ampliam-se e passam a incluir a educação infantil, ensino médio e ensino superior; bem como a formação continuada dos professores do campo, como um direito das populações camponesas e um dever do Estado.

A Educação do Campo é reflexo da luta pela terra, ela nasce da necessidade de uma educação de qualidade que respeitasse e valorizasse a cultura camponesa e auxiliasse na permanência na terra. A Educação desejada pela base do MST é pensada e organizada democraticamente, vindo a se efetivar como política pública, não sem luta e, expandir-se pelos campos.

O material do MST foi sendo divulgado e as discussões sobre a Educação do Campo disseminaram-se por todo país, por meio de membros do MST ligados ao setor de educação e, desta forma alcançaram outros movimentos, outras lutas, chegando aos campos de Araraquara-SP.

A FLOR DA EDUCAÇÃO NOS CAMPOS DE ARARAQUARA

Dentre os teóricos que estudaram a escola do assentamento Bela Vista e a Educação do Campo, no município de Araraquara, podemos destacar alguns autores como Bastos (2004); Brancaleoni (2005); Flores (2015); Silva (2015); Teixeira (2019).

Ferrante (1992) e Caires (1993) apontam que em razão de uma greve dos cortadores de cana em Guariba-SP e da retaliação dos usineiros que demitiram em massa e perseguiram trabalhadores, estes se organizaram formando o Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais, por outro lado, Ferrante (1992) afirma que a política de Reforma Agrária do governo Franco Montoro (1983-1987) foi um paliativo para conter os conflitos no campo. Estes foram fatores que influenciaram na formação do Assentamento Bela Vista do Chibarro.

O Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Araraquara organizou a ocupação do assentamento Bela vista, em razão de uma possível desapropriação que seria realizada pelo governo; dentre os trabalhadores que ocuparam a fazenda, em 1988, estavam os de Guariba. Após um ano as terras foram declaradas de interesse

⁷ O PRONERA foi criado em 1998, por meio da Portaria nº. 10/98, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, tal programa propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária, bem como “capacita educadores para atuar nos assentamentos e coordenadores locais – multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias” (BRASIL, 2016).

social para fins de Reforma Agrária pelo decreto 97,6600 de 13 de abril de 1989 (TEIXEIRA, 2019).

Em paralelo, segundo o mesmo pesquisador, ocorre no estado de São Paulo, o fechamento maciço de escolas rurais. Na cidade de Araraquara de trinta e três escolas rurais, em 1987, só duas não foram fechadas, devido à resistência dos assentados.

Após a homologação do assentamento, iniciou-se a luta por educação, pela reabertura da escola, pois havia uma demanda real de crianças em idade escolar. As aulas se iniciaram no mesmo ano, contudo com turmas multisseriadas. A comunidade, por meio de reivindicações, consegue separar as turmas e garante o ensino de 1ª a 4ª série em 4 turmas distintas e, a partir desta conquista, passa a lutar pela ampliação do ensino até a 8ª série. Desta forma, conforme Oliveira e Bastos (2004), desencadeia-se o debate sobre a municipalização da escola. Contudo, em contrapartida, a secretaria Municipal de Educação exige um projeto que justificasse este pedido.

Foi motivada pelo I ENERA, que a ideia de Educação do Campo chegou aos campos de Araraquara, por meio do MST, que reuniu a população e promoveu discussões. Em 1999, alguns educadores de Araraquara foram convidados para discutir as mudanças necessárias à educação para a reforma agrária, como aponta Silva (2015).

Em 2001, segundo Bresler (2009), a diretora da escola do Assentamento Bela Vista, Sueli Castro Vieira e o professor Ronaldo de Alencar, elaboraram a primeira Proposta Político Pedagógica com a ajuda do MST. No mesmo ano, tal proposta foi apresentada na I Conferência Municipal de Educação de Araraquara, ganhando a adesão e apoio de André Luiz de Souza (Coordenador de Projetos Especiais da Secretaria de Educação de Araraquara) e, desta forma, foi estendida para as outras duas escolas rurais do município.

O I Seminário Estadual por uma Escola do Campo foi realizado no Assentamento Bela Vista na escola que seria denominada EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagôtto” no ano de 2003. Ainda em 2002, as três escolas rurais de Araraquara foram municipalizadas e passaram a compor o Programa “Escola do Campo”.

De acordo com o primeiro PPP da EIC do assentamento Monte Alegre, elaborado pelas professoras Mariene Silva Moreira e Gabriela Pontes da Souza, desde 1985, quando as primeiras famílias foram assentadas, as crianças necessitavam deslocar-se para Araraquara ou para as cidades vizinhas para estudar, desta forma muitas desistiam ou nem se matriculavam, e as crianças mais novas ficavam sem estudar.

Em Araraquara as comunidades se mobilizaram para conseguir que as crianças fossem atendidas nos respectivos assentamentos. No assentamento Bela Vista já havia um prédio escolar do tempo da Usina Tamoio, datada de 1942, sendo assim,

a luta concentrou-se na contratação de professores e pela reforma da escola que se encontrava abandonada e em más condições de conservação. Por sua vez, a comunidade do assentamento Monte Alegre necessitou lutar pela construção do edifício escolar.

Mediante as necessidades destas mulheres e da consciência dos direitos das crianças à escola, iniciam-se às reivindicações para o atendimento à educação infantil e tanto no Assentamento Bela Vista como no assentamento Monte Alegre, a educação infantil principia com professoras voluntárias, algumas habilitadas outras não, mas todas pertencentes à comunidade.

A educação infantil, então, inicia-se nos dois assentamentos de forma improvisada. Professoras voluntárias, sem formação na área, e membros das comunidades assumem turmas de educação infantil multisseriada sendo preparadas com o auxílio da prefeitura, em 2002, data da primeira Proposta Pedagógica da Pré-Escola do Campo.

Somente em 2005, a Prefeitura Municipal de Araraquara contratou professoras concursadas. No entanto, a educação infantil ainda funcionava de maneira improvisada, sem sala e mobiliário adequados, com poucos brinquedos, ou seja, com infraestrutura deficitária. Na medida do possível, as EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) foram adequadas para receber crianças, como por exemplo, instalando um vaso sanitário do tamanho ideal no banheiro das escolas.

De acordo com o primeiro PPP do Centro de Educação e Recreação Irmã Maurina Borges, é por meio de uma denúncia da professora Mariene, que lecionava na escola do assentamento Monte Alegre, junto ao Conselho Tutelar de Araraquara e na sequência à Promotoria Pública, que o município é movido, sob pena de multa diária, a construir as instalações adequadas ao funcionamento da educação infantil nos assentamentos.

Em 22 de março de 2011, é inaugurado o primeiro CER do Campo “Waldyr Alceu Trigo” no Assentamento Bela Vista do Chibarro e em 29 de março do mesmo ano é inaugurado o CER anexo à EMEF “Maria de Lourdes Silva Prado” no Assentamento Monte Alegre.

As duas instituições de educação infantil contam com berçário (sala para crianças de zero a dois anos e seis meses), lactário (cozinha para preparo das refeições), sala de banho, sala de multimeios (local com televisão, aparelho de som, brinquedos), sala para atividades (local utilizado como sala de aula, possui brinquedos educativos, jogos), lavanderia com depósito, sanitários e um amplo pátio. No entanto, não possuem direção ou coordenação, pois funcionam como anexos às EMEFs em razão do número de alunos matriculados; as professoras são oriundas da cidade, embora haja no assentamento Bela Vista professoras formadas pela Pedagogia da Terra. Os

CERs atualmente atendem crianças de zero a cinco anos.

A EI, no assentamento Bela Vista, já nasce EIC considerando a existência de um projeto que perpassa pela luta pela terra, pelos assentamentos da Reforma Agrária e pela luta por educação no campo.

Contudo, estudos mais recentes demonstram uma ruptura nesse processo que deveria estar amadurecendo e se consolidando, primeiramente com a EMEF e na sequência com a EIC. Com as eleições para prefeito de 2008, há uma alteração na política, refletindo também na educação e nas escolas do campo.

O material Sesi, não sendo um material adequado à realidade, dificulta tanto a aprendizagem dos educandos pela ausência de conteúdos significativos que facilitem o entendimento, bem como, gera dificuldades aos educadores quanto a adaptação de um material urbano que prima pelo consumo de produtos industrializados, sendo ele próprio consumível a cada ano. Por outro lado, a utilização de imagens de alimentos industrializados, como embalagens longa vida e enlatados são prejudiciais tanto a alimentação quanto a preservação do meio ambiente (PAVINI, FERRANTE e WHITAKER, 2013).

Segundo Silva, no início tínhamos uma escola mais condizente com a Educação do Campo:

No início do programa, se propôs rupturas com o instituído, um ensino tradicional, urbanocêntrico e etnocêntrico, sendo respeitados os sujeitos concretos do campo, com seus anseios e necessidades. Dentro de uma teoria pedagógica crítica, novas práticas pedagógicas foram plantadas e incorporadas para o ensino das crianças. O currículo foi construído, tendo como base o contexto social e cultural dos alunos, os conteúdos seguiam os parâmetros curriculares e as aulas incorporavam as concepções teóricas metodológicas relativas à realidade (SILVA 2015, p. 120).

A mesma autora conclui que, em 2015, as escolas EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado, Professor Hermínio Pagotto e Eugênio Trovatti não preservaram a perspectiva transformadora dos movimentos sociais. No entanto, alguns princípios são ainda preservados graças a um movimento de resistência de educadores que encamparam a proposta da educação do campo e buscam contribuir com as transformações sociais.

Na EIC é implantado um projeto denominado Cresça e Apareça (2012 a 2017), que embora fosse baseado na Pedagogia Histórico Crítica era tecnicista, posto que trazia atividades prontas para serem desenvolvidas pelas educadoras, desconsiderando a realidade local, o PPP e o Projeto de Escola do Campo.

Na atualidade, após as eleições de 2016, houve uma tímida retomada do pro-

jecto de Educação do Campo. O professor e mestre André Luiz de Souza, uma das pessoas mais importantes na implantação da Educação do Campo no município, foi recontratado pela prefeitura no cargo de Coordenador Executivo de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação. Então algumas medidas foram tomadas, a exemplo, o final da contratação de material do SESI, possibilitando trabalhar com material mais adequado à realidade do campo, assim como a realização do Seminário de Educação do Campo (9 a 11 de outubro de 2018), que objetivou a reflexão sobre a temática da Educação do Campo, seus caminhos e desafios na contemporaneidade e alguns cursos de formação.

Novos rumos vêm sendo traçados, em nível municipal, após a volta do Partido dos Trabalhadores à Prefeitura Municipal de Araraquara com a eleição (2016) do prefeito Edinho da Silva

Resultados recentes obtidos por essa pesquisadora analisando as atividades relacionadas à prática de Educação Ambiental nas turmas de quarta e quinta etapas (crianças de 4 e 5 anos), para um período de 15 anos (2004 a 2018), indicam um declínio do trabalho com projetos, nas EC de Araraquara, com relação à: quantidade de temas trabalhados, realização de atividades externas que compreendem trabalho de campo, passeios nos arredores da escola, nos lotes e observação. No Quadro 2 estão dispostos por turmas (4ª e 5ª etapas) a quantidade de projetos trabalhados, os temas abordados, referentes à EA e os trabalhos externos (saídas para o entorno da escola, observação da natureza, plantio e passeios na agrovila e nos lotes), ano a ano.

As colunas na cor azul demonstram o total, ano a ano, de projetos, temas e trabalho externo e a cor rosa demonstra a quantidade de projetos, temas e trabalho externo por etapa, ano a ano.

É nítido, observando os resultados, que esse declínio ocorre após mudanças na gestão municipal e implantação do projeto “Cresça e Apareça” (2009 a 2016). Os governos se alternaram da seguinte forma: (2001 a 2008 - gestão do PT; 2009 a 2016 - gestão do PMDB, 2017 até a atualidade nova gestão do PT) e que o Projeto de Escola do Campo é retomado a partir de 2018, apresentando um aumento de temas ambientais. No entanto, podemos perceber que as atividades externas não foram retomadas, o que significa que ou não estão sendo registradas, ou as crianças estão passando a maior parte do tempo em sala de aula e não utilizam o espaço externo para atividades de aprendizagem.

Para melhor compreensão dos resultados obtidos vale observar que os dados dos diários de classe dos primeiros dois anos não estão inclusos no Quadro 2; nestes anos as turmas eram multisseriadas, em 2004 estão registradas 15 atividades ligadas ao Meio Ambiente e em 2005 18 atividades registradas. Os diários de classe de 2006 e 2007 não foram encontrados no arquivo, bem como os diários de 2015 e os diários

da 4ª etapa de 2016 e 2017 e o diário de 2018 da 5ª etapa.

Quadro 2 - Número de Projetos, Temas e Trabalhos Externos/ Ano.

Ano	Etapas	Projetos	Total	Temas	Total	T. Ext.	Total
2008	4ª	0	4	3	28	4	9
	5ª	4		25		5	
2009	4ª	2	10	13	40	2	5
	5ª	8		27		3	
2010	4ª	0	4	9	21	2	5
	5ª	4		12		3	
2011	4ª	7	10	22	34	3	5
	5ª	3		12		2	
2012	4ª	2	3	14	17	3	4
	5ª	1		3		1	
2013	4ª	2	4	8	18	2	3
	5ª	2		10		1	
2014	4ª	2	4		12		3
	5ª	2		12		3	
2016	4ª	X	2		10	2	5
	5ª	2		10		3	
2017	4ª	x	0		11	2	3
	5ª	0		11		1	
2018	4ª	x	5		13		1
	5ª	5		13		1	

Fonte: elaborado pelos autores.

Ocorre que frequentemente a educação passa por transformações, mudanças impostas que podem interferir negativamente na Escola do Campo e conseqüentemente na EIC. Atualmente professores (as) de todo país estão se adaptando à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Teóricos já apontam perdas em alguns campos educacionais, como, por exemplo, o ensino de Educação

Ambiental que era considerado um tema transversal e com a BNCC perde esse status. A EIC, incluída nesta mudança, se adaptando a BNCC poderá sofrer impactos.

Desta forma, são necessárias políticas públicas que assegurem a continuidade da Educação do Campo e o respeito à luta e aos direitos conquistados pelos movimentos sociais ligados ao campo.-

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil do Campo se diferencia por ser um projeto idealizado nas bases e em desenvolvimento por meio de um processo democrático e, por ser destinada a auxiliar à permanência da comunidade de agricultores familiares no campo. Ela requer a formação específica dos educadores, tendo em vista que esta educação se diferencia da educação rural histórica. Por outro lado, prima pela valorização do campo em seus diferentes aspectos, idealiza uma educação transformadora baseada em valores humanos, na justiça social e no cooperativismo.

Quanto à metodologia, pode variar de acordo com cada local, contudo deve seguir os princípios filosóficos e pedagógicos da Educação do Campo, dentre eles a educação vinculada ao trabalho, teoria aliada à prática, o ensino a partir da realidade e útil para resoluções de problemas comunitários/locais. Esta modalidade prima pelo trabalho com projetos, pela interdisciplinaridade, por utilizar palavras ou temas geradores.

As práticas devem ser realizadas em diferentes ambientes e os conteúdos adequados em razão das atividades. O ensino, neste contexto exige a valorização da vivência e do saber camponês, a premissa de ensinar a ler o mundo, requer que o saber produzido escute e envolva a comunidade. Esta é, portanto, uma educação crítica, que por sua vez requer professores politizados e engajados.

De acordo com este estudo podemos perceber a interferência negativa de políticas e programas externos, impostos que desestruturam a prática e isto pode ser percebido pela diminuição do número de projetos, de temas geradores e da permanência de práticas que colocam as crianças em contato com o meio ambiente.

É papel da EIC promover a conexão e o respeito das crianças para com a natureza, no entanto, o estudo demonstra um declínio da convivência destes educandos com o campo, contradizendo todo o caminho histórico da EI. Cabe a EIC promover um vínculo afetivo e proporcionar o sentimento de ligação e interdependência entre os seres, o conhecimento sobre o consumo excessivo de alimentação industrializada e suas consequências, bem como o incentivo a alimentação natural

Algumas das atribuições da EIC, como tratar de problemas reais, por exemplo, o uso de agrotóxicos, o plantio de transgênicos, a recuperação de nascentes, o problema das queimadas, problemas que devem ser tratados, ainda que com uma

abordagem condizente, desde a mais tenra idade e que, portanto, exigem formação diferenciada e que o (a) professor (a) vá a campo.

A partir desta perspectiva atribui-se a necessidade da formulação de políticas públicas que assegurem a permanência do Projeto de Escola do Campo, que no caso da escola do assentamento já foi referência nacional, para evitar que as políticas impostas por todos os níveis (municipal, estadual ou federal) possam intervir negativamente no projeto de EIC, como é o caso da implementação de programas municipais como o “Cresça e Apareça” e a política federal de implantação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Por outro lado, a formação dos educadores é extremamente necessária para que se possa fortalecer entre os professores que já fazem parte do corpo docente o importante papel do fazer e estar na escola do campo, outra alternativa seria a criação de políticas que primem por contratação de pessoas com formação específica, como é o caso de assentadas com formação em pedagogia da terra. Tendo em vista que a educação é um campo em constante disputa.

Assim como a permanência na terra é mais difícil do que a conquista, o primeiro passo para uma EIC é a construção do Projeto Político Pedagógico e o maior desafio é fazer com que seja respeitado, a começar pelos próprios docentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. M. **Álbum de Araraquara – 1948**. Disponível em: <http://nelsonmartinsdealmeida.blogspot.com/2012/09/album-de-araraquara-1948.html>. Acesso em: 20 de ago. 2019.

ARARAQUARA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)** “EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto”, 2011/2013.

ARARAQUARA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)** CER anexo à EMEF “Maria de Lourdes Silva Prado, 2008.

ARAUJO, M. N. R. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação: 2007 (Tese de Doutorado). 335p. p. 46 a 203.

ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cad. Cedes**, Campinas, v.24, n. 62, p.9-25, 2004. Disponível em < <http://cedes.unicamp.br> > Acesso em 31 de maio de 2019.

_____. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins-de-infância.** Petrópolis: Vozes, 2002.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família.** Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF; Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BASTOS, V. A.; OLIVEIRA, T. A proposta de educação do campo das escolas rurais de Araraquara-SP: destaques na construção da qualidade de vida. *In: Retratos de Assentamentos*, nº. 9, 2004. p. 147 a 166.

BRANCALEONI, A.P.L. **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.

BRESLER, R. “et al”. O Programa Escola do Campo de Araraquara (SP): a EMEF Hermínio Pagotto e o assentamento Bela Vista do Chibarro. **Cadernos de Gestão Pública e Cidadania**, V.14, N.55- Jul/Dez de 2009.

CAIRES, Ângela Cristina Ribeiro. Usina Tamoio: lugar de trabalho e de vida. **Revista Uniara**, v. 18, n. 1, 2015.

CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 2. Ed., Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. [Orgs.]. **Caminhos para transformação da Escola 2:** Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. Expressão Popular, 2015.

DALMAGRO, S.L. História da Escola no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v7, n3 [73], p.782-810, jul/set.2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/864584>. Acesso em: 10 de ago. de 2019.

CAMPOS, C. **Ieccmemorias**. Inauguração da Escola Normal e da Escola Modelo Caetano de Campos. Disponível em: <<https://ieccmemorias.wordpress.com/2014/08/04/02-de-agostode-1894-inauguracao-da-escola-normal-e-da-escola-modelo-caetano-de-campos/>>. Acesso em: 10/01/2020.

FERRANTE, V.L.S.B. **A chama verde dos canaviais: uma história das lutas dos bóias frias**. (Tese de Livre Docência), Araraquara: Unesp, 1992.

FRAIZ, R.C.C. **A Organização Escolar em ciclos na Rede Municipal de Araraquara- 2001 a 2005**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos (FCL), São Paulo; 2006, 134p.

KISHIMOTO, M. T. **A Pré Escola em São Paulo: (DAS ORIGENS A 1940)**. 1986. 348 f. TESE (Doutorado em educação) - USP, São Paulo, 1986.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: FOMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-64.

KUHLMANN, J. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN, J. M. A História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ano 2000, n. 14, p. 5-19, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2019.

OLIVEIRA, F. B. **O Emílio de Rousseau: uma obra de Pedagogia? Filosofia e Educação**, Campinas-SP, v.4, n.2, p.7-33, out/2012 a mar/2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635422>. Acesso em: 12 maio de 2019.

PAVINI, G. C. **O método Sesi de ensino na escola do campo: a controversa chegada do estrangeiro**. Dissertação de mestrado, Universidade de Araraquara, 2012. 118p.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou Da educação**. Tradução de Sérgio Milliet – 3. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

PAVINI, G. C.; FERRANTE, V. L. S. B.; WHITAKER, D. C. A. Ideologia Industrial X Cultura Rural: O Método Sesi De Ensino em uma Escola Rural. **Retratos de Assentamentos**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 245-269, 2013. DOI: 10.25059/2527-2594/retratosdeassentamentos/2013.v16i2.150. Disponível em: <https://retratosdeassentamentos.com/index.php/retratos/article/view/150>. Acesso em: 12 ago. 2021.

SILVA, S. **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.

ROUSSEAU, J. J; **Emílio, ou Da educação**. Tradução de Sérgio Milliet – 3. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

TEIXEIRA, R. A. **Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti**: estudo histórico sobre a cultura escolar de uma escola rural – 1942/1988. Dissertação de Mestrado FCL/UNESP – Araraquara, 2010. p. 95

Escolas do Campo de Araraquara (2001/1012): História, Memória e Experiência Percebida. (Doutorado em Educação), FFC/ UNESP – Marília, 2019.p.204

WILMA. A história da Escola Caetano de Campo Parte II, in Blog ieccmemórias; 20 de nov de 2016. Disponível em: <https://ieccmemorias.wordpress.com/2016/11/20/2-dainstalacaona-praca-da-republica-ate-a-decada-de-1970/>