



Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MATHEUS BRITO DE LIMA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA ESTADUAL
FAZENDA SÃO BENTO E A QUESTÃO AGRÁRIA NO
PONTAL DO PARANAPANEMA (2008-2018)**

Maringá
2020

MATHEUS BRITO DE LIMA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA ESTADUAL
FAZENDA SÃO BENTO E A QUESTÃO AGRÁRIA NO
PONTAL DO PARANAPANEMA (2008-2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador(a): Prof. Dra. Isabel Cristina Rodrigues

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

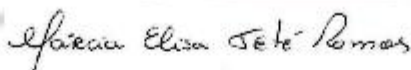
L732e	<p>Lima, Matheus Brito de</p> <p>O ensino de história na Escola Estadual Fazenda São Bento e a questão agrária no Pontal do Paraná / Matheus Brito de Lima. – Maringá, PR, 2020. 139 f.: il. color., figs., tabs., maps.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues.</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional, 2020.</p> <p>1. História - Ensino. 2. Ensino de história - Questão agrária - Escola Fazenda São Bento - Mirante do Paranapanema - (SP). 3. Ocupação do Pontal do Paranapanema - (SP). 4. Reforma agrária. I. Rodrigues, Isabel Cristina, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional. III. Título.</p>
	CDD 23.ed. 907

DECLARAÇÃO Nº 025/2020-PROFHISTÓRIA

DECLARAMOS que **MATHEUS BRITO DE LIMA**, defendeu a dissertação sob o título *“O Ensino de História na Escola Estadual Fazenda São Bento: 2008 a 2018 e a questão agrária no Pontal do Paranapanema”* no dia 22/06/2020, às 14:30h, de forma remota pelo *Google Meets* conforme às orientações de isolamento social devido à pandemia do COVID19.

Banca: Profs. Drs. **ISABEL CRISTINA RODRIGUES** (orientadora- UEM/ProfHistória), **ARNALDO MARTIN SZLACHTA JUNIOR** (professor convidado- UFPE), **MARIA CHRISTINE BERDUSCO MENEZES** (Educação/DTP/UEM).

Por ser esta expressão da verdade, firmamos a presente declaração aos vinte e dois dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte.



Profa. Dra. Márcia Elisa Teté Ramos
Coordenadora – ProfHistória

Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas Letras e Artes
Mestrado Profissional de História
Prof. Dra. Márcia Elisa Teté Ramos
Coordenadora

O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA ESTADUAL FAZENDA SÃO BENTO E A QUESTÃO AGRÁRIA NO PONTAL DO PARANAPANEMA (2008-2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

MARINGÁ, ____ de _____ de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Drª Isabel Cristina Rodrigues
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Orientador

Prof. Dr. Arnaldo Szlachta Junior
Universidade Federal de Pernambuco- UFPE

Profª Drª Maria Christine Berdusco Menezes
Universidade Estadual de Maringá- UEM

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus, que me capacitou e deu força para suportar os desafios e dificuldades, com uma média semanal de 50 aulas em sala, em duas escolas distantes 30 quilômetros uma da outra não é fácil, mas Deus sempre me deu força para continuar.

À minha orientadora professora Dr^a. Isabel Cristina Rodrigues, por toda ajuda e paciência, pelas orientações, por ser uma excelente profissional e por ser uma pessoa maravilhosa pela qual tenho uma grande admiração e respeito.

A minha esposa Aline, que teve que suportar todo meu stress, que aumentou consideravelmente nos últimos meses com a escrita da dissertação. Agradeço a meu grande amigo João Flávio, pelo apoio, pela ajuda com os gráficos e leituras dos dados do IDEB e IDESP.

A meu amigo geógrafo e futuro Doutor Diógenes Rabello, por sua grande ajuda, na elaboração de mapas, na indicação de leituras, muito obrigado. A meu amigo e professor Henrique por toda ajuda, pelas conversas pelas dicas por todo apoio.

Aos membros da banca de qualificação os professores Dr. Arnaldo Szlachta Junior e Dr^a. Maria Christine Berdusco Menezes, por seus apontamentos, indicação de caminhos e sugestões de leituras.

Aos meus pais, que não tiveram oportunidade de estudar, mas sempre apoiaram seus filhos a prosseguir com estudos e foram meus grandes incentivadores.

A José Antônio (Neném) vice-diretor da escola São Bento, por suas contribuições. A dona Nazaré e Zelitro pelas entrevistas, a Aurea professora e assentada que também contribuiu muito com esse trabalho.

A minha irmã Patrícia por todo apoio e incentivo, era dela a difícil missão de ler o que eu escrevia.

Por último, mas não menos importante meu filho Davi, ele tem sido a principal motivação para seguir. Sua presença recarrega minhas energias em momentos de grandes dificuldades e me dá força para seguir.

Canção da Terra

Tudo aconteceu num certo dia
Hora de Ave Maria
O Universo viu gerar
No princípio, o verbo se fez fogo
Nem Atlas tinha o Globo
Mas tinha nome o lugar
Era Terra, terra
Era Terra, terra

E fez o criador a Natureza
Fez os campos e florestas
Fez os bichos, fez o mar
Fez por fim, então, a rebeldia
Que nos dá a garantia
Que nos leva a lutar

Pela Terra
Pela Terra, terra
Madre Terra, nossa esperança
Onde a vida dá seus frutos
O teu filho vem cantar
Ser e ter o sonho por inteiro
Sou Sem Terra, sou guerreiro
Co'a missão de semear
A Terra, Terra
A Terra, terra

Mas, apesar de tudo isso
O latifúndio é feito um inço
Que precisa acabar
Romper as cercas da ignorância
Que produz a intolerância
Terra é de quem plantar
A Terra, Terra
Terra, Terra

Autor: Pedro Munhoz

A meus pais, um casal de camponeses que lutam há mais de 60 anos para permanecer na terra.

LIMA, Matheus Brito. **O Ensino de História na Escola Estadual Fazenda São Bento e a Questão Agrária no Pontal do Paranapanema (2008-2018)**. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa partiu da necessidade de entender como ocorreu o ensino de história na Escola Estadual Fazenda São Bento e como era abordada a questão agrária e da luta pela terra no Pontal do Paranapanema no período de 2008 a 2018, período em que esteve em vigor a Proposta Curricular Oficial do Estado de São Paulo, que procurou uniformizar o ensino e aprendizagem na Rede Pública do Estado, elaborado pelo programa *São Paulo Faz Escola*, acompanhado dos materiais de apoio à aprendizagem: Caderno do Professor e Caderno do Aluno. O presente trabalho se desenvolve a partir de um levantamento bibliográfico e análise do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e dos materiais de apoio aprendizagem, e de documentos escolares, principalmente os relatórios de acompanhamento pedagógicos das aulas de história no período de 2008 a 2018. A escola Fazenda São Bento está localizada no município de Mirante do Paranapanema, SP, na região conhecida como Pontal do Paranapanema. A história dessa região é marcada por graves conflitos fundiários, desde o início de sua ocupação no século XIX até os dias atuais, sendo alguns desses conflitos: extermínio de parte dos povos indígenas que habitavam a região, grilagem de terras, destruição de reservas florestais, luta de pequenos posseiros para permanecer na terra, formação de uma liga camponesa, várias ocupações de terras por parte do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST). A construção e ampliação da escola Fazenda São Bento é parte desse processo de luta pela terra, a sua construção foi um dos elementos que possibilitou a permanência dessas famílias e desenvolvimento socioterritorial. Por meio da pesquisa foi possível concluir que essa escola é uma escola no campo e não do campo, ela segue as diretrizes da SEDUC, que por sua vez não tem uma legislação específica para escolas localizadas na Zona Rural. Também foi possível constatar que essa escola utilizou-se de alguns mecanismos de controle para que os professores seguissem os materiais elaborados pela SEDUC, também foi possível constatar que os materiais que subsidiaram o ensino de história dava uma grande importância para a competência leitora e escritora em detrimento do saber histórico. Seguindo as orientações do Programa São Paulo Escola, os educandos dificilmente compreenderam a realidade na qual estão inseridos, já que esse tema não era contemplado nesses materiais.

PALAVRAS- CHAVES: Ensino de História; Ocupação do Pontal do Paranapanema; Reforma Agrária.

LIMA, Matheus Brito. **Teaching History at Fazenda São Bento State School and the Agrarian Question in Pontal of Paranapanema (2008- 2018)**. 2020. (número de

folhas) f. Dissertation (Professional Master's Program in History Teaching - PROFHISTÓRIA) - State University of Maringá, Maringá, 2020.

ABSTRACT

This research started from the need to understand how history teaching took place at the Escola Estadual Fazenda São Bento and how the agrarian issue and the struggle for land in Pontal do Paranapanema were approached in the period from 2008 to 2018, period in which the Proposal was in force Official Curriculum of the State of São Paulo, which sought to standardize teaching and learning in the Public Network of the State, this curriculum was prepared by the São Paulo Faz Escola program, in addition to the curriculum there were learning support materials (Notebook of the Teacher, Notebook of the Student). The Fazenda São Bento school is located in the municipality of Mirante do Paranapanema, SP, in the region known as Pontal do Paranapanema, the history of this region is marked by serious land conflicts, from the beginning of its occupation in the 19th century to the present day, some of these conflicts are: indigenous extermination, land grabbing, destruction of forest reserves, the struggle of small squatters to remain on the land, formation of a peasant league, various land occupations by the MST. The construction and expansion of the Fazenda São Bento school is part of this process of fighting for land, its construction was one of the elements that made it possible for these families to remain in their territory. Through the research it was possible to conclude that this school is a school in the countryside and not in the countryside, it follows the guidelines of SEDUC, which in turn does not have specific legislation for schools located in the Rural Zone. It was also possible to verify that this school used some control mechanisms for teachers to follow the materials developed by SEDUC. detriment of historical knowledge.

Keywords: History teaching; Occupation of Pontal do Paranapanema; Land reform.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagem de Satélite Pontal do Paranapanema 2020	40
Figura 2: Capa de Nossa Terra, de 08 de junho de 1949	46
Figura 3: Imagem de Satélite do entorno da EE. Faz. São Bento.....	68
Figura 4: Croqui da EE. Fazenda São Bento.....	70
Figura 5: Frente da escola São Bento, 1997.....	71
Figura 6: Escola São Bento 2019.....	72
Figura 7: Alunos se alimentando no pátio da escola em 1998.....	85
Figura 8: Alunos em atividade de recreação, ao fundo sala de aula de madeira.....	86
Figura 9: Construção de um novo pavilhão da escola.....	88
Figura 10: Ficha de acompanhamento Pedagógico.....	119
Figura 11: Questão caderno do aluno.....	122
Figura 12: Alunos reunidos no pátio escolar.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Pontal do Paranapanema- número de ocupações 1988-2013	64
Gráfico 2: Pontal do Paranapanema-número de famílias em ocupações 1988-2013.....	64
Gráfico 3: Evolução IDESP- EE. Faz. São Bento- Ensino Fundamental Anos Iniciais.....	75
Gráfico 4: Evolução IDESP- EE. Faz. São Bento- Ensino Fundamental Anos Finais.....	76
Gráfico 5: Evolução IDESP- EE. Faz. São Bento- Ensino Médio.....	78
Gráfico 6: Evolução IDEB- EE. Faz. São Bento- Ensino Fundamental (Anos Iniciais).....	79
Gráfico 7: Evolução IDEB- EE. Faz. São Bento- Ensino Fundamental (Anos Finais).....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução da população rural e urbana nos municípios pesquisado, 1970-2000.....	53
Tabela 2: Pontal do Paranapanema- número de ocupações e de famílias por municípios de 1988-2013.....	61
Tabela 3: Municípios com famílias assentadas na região.....	66
Tabela 4: IDESP 2018 – Rede Estadual.....	77

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Planta da Fazenda Pirapó - Santo Anastácio.....	20
Mapa 2: Território Pontal do Paranapanema.....	25
Mapa 3: Fazendas de grilagem no Pontal.....	30
Mapa 4: Reservas florestais na região do Pontal.....	35
Mapa 5: Assentamentos Rurais Atendidos pela Escola EE. Faz São Bento.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPUH – Associação Nacional de História
AGB- Associação dos Geógrafos do Brasil
APM- Associação de Pais e Mestres
APEOESP- Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ANL- Aliança Nacional Libertadora
ARENA- Aliança Renovadora Nacional
BNCC- Base Nacional Curricular Comum
CADES- Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CEBS- Comunidades Eclesiais de Base
CPT- Comissão Pastoral da Terra
CUT- Central Única dos Trabalhadores
DATALUTA- Banco de Dados da Luta Pela Terra
DEOPS-SP- Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo
DER- Departamento de Estrada e Rodagem de São Paulo
EJA- Educação de Jovens e Adultos
FEPASA- Ferrovia Paulista S/A
IDESP- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ITESP- Instituto de Terras do Estado de São Paulo
IHGB- Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB- Lei de Diretrizes e Base da Educação
MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MEC- Ministério da Educação
PCB- Partido Comunista do Brasil
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP- Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PIB- Produto Interno Bruto
PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPP- Projeto Político Pedagógico
PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSDB- Partido da Social Democracia Brasileira

PSD- Partido Social Democrático

PT- Partido dos Trabalhadores

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SBPC- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEDUC- Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

TFP- Tradição, Família e Propriedade

UDR- União Democrática Ruralista

UEAC- Unidade Escolar de Ação Comunitária

UNESP- Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA: EXTERMÍNIO INDÍGENA; GRILAGEM DE TERRAS PÚBLICAS; DESMATAMENTO; LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA	25
2.1 INÍCIO DA OCUPAÇÃO DO PONTAL DO PARANAPANEMA.....	26
2.2 AS PRIMEIRAS LUTAS CAMPONESAS DO PONTAL DO PARANAPANEMA.....	40
2.3 A LUTA DO MST POR REFORMA AGRÁRIA NO PONTAL DO PARANAPANEMA.....	49
3. A ESCOLA ESTADUAL FAZENDA SÃO BENTO	68
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL FAZENDA SÃO BENTO.....	69
3.2 A LUTA PELA CONSTRUÇÃO E AMPLIAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL FAZENDA SÃO BENTO.....	80
3.3 O MODELO DE EDUCAÇÃO APLICADO NA ESCOLA ESTADUAL FAZENDA SÃO BENTO NO PERÍODO DE 2008-2018.....	89
4. O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E NA ESCOLA ESTADUAL FAZENDA SÃO BENTO DE 2008-2018	96
4.1 BREVE BALANO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ÚLTIMOS ANOS NO BRASIL.....	97
4.2 O CURRÍCULO OFICIAL DE HISTÓRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	106
4.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA ESTADUAL FAZENDA SÃO BENTO 2008-2018.....	115
4.4 PRODUTO DA PESQUISA.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134

1. INTRODUÇÃO

Foi gratificante pesquisar sobre a escola Estadual Fazenda São Bento, e a luta da comunidade para sua construção e ampliação, em um momento em que as escolas do campo e no campo estão sendo fechadas. Durante a pesquisa passou um filme na minha cabeça, vivi parte do processo que descrevo no texto, pois toda minha trajetória escolar na educação básica foi trilhada na zona rural. Estudei da 1ª a 4ª série na escola Unidade Escolar de Ação Comunitária (UEAC), do Quilometro 812 e da 6ª série do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio, na escola Estadual Fazenda São

Bento. Apenas a 5ª série do ensino fundamental foi cursada em uma escola urbana, período em que experimentei todas as dificuldades que aparecem no texto, dentre elas os problemas com transporte, acordar muito cedo, chegar tarde em casa, dentre outros.

Tenho uma relação de proximidade com a Escola Estadual Fazenda São Bento, pois, faço parte da sua história e ela faz parte da minha história. Nesse sentido, sinto-me, ao mesmo tempo, pesquisador e objeto da pesquisa. Fui aluno da escola São Bento, entre os anos de 1997 e 2002. Anos mais tarde, de 2004 a 2008, integrei a equipe de funcionários e agora pertenço ao rol de docentes da escola Estadual Fazenda São Bento. Fazer essa retrospectiva é gratificante porque revejo todas as mudanças que ocorreram naquele local, hoje, muito mais bonita e organizada, com uma equipe gestora e corpo docente preocupados com aprendizagem dos alunos. Além de contar com professores que gostam de lecionar nessa escola, estão ali por que a escolheram, por ser uma escola onde ainda é possível dar aula, devido ao número reduzido de alunos por sala e por podermos atuar numa relação de respeito mútuo entre os diferentes sujeitos deste campo escolar: alunos-professores; professores-alunos; alunos-servidores; servidores-alunos. Diferente da realidade encontrada na cidade.

Pesquisar e escrever sobre o ensino de História, fez com que eu repensasse minha prática pedagógica, e tive a possibilidade de fazer uma autocrítica, até que ponto eu deveria aceitar trabalhar os materiais do programa *São Paulo Faz Escola* sem questionar as orientações.

Essa pesquisa se deu por meio de uma revisão bibliográfica, sobre o tema e uma análise crítica de alguns documentos escolares encontrados nos arquivos da escola, como relatório de acompanhamento pedagógico, Ofício encaminhado à Secretaria de Justiça e Cidadania, fotografias antigas da escola, além da análise do Currículo Oficial de História do Estado de São Paulo e das matérias de apoio a aprendizagem (Caderno do Professor e do aluno).

Na análise da Questão Agrária no Brasil e na região conhecida como Pontal do Paranapanema, parte-se da tese da criação e recriação do campesinato e do latifúndio, na qual vários autores têm estudado o campesinato e sua capacidade de resistir e se recriar dentro do sistema capitalista, o “camponês deve ser visto como um trabalhador que, mesmo expulso da terra, com frequência a ela retorna, ainda que para isso tenha que (e)migrar” (OLIVEIRA, 2007, p. 11).

Entendemos que a luta do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) se encaixa nessa tese, já que o movimento tem se organizado para ser uma alternativa no campo ao agronegócio e defende um modo de vida camponesa e uma relação de harmonia com a natureza e um modo de produção que não seja predatório.

Estudos sobre a ocupação do Pontal do Paranapanema passam pela obra do geógrafo José Ferrari Leite, *Ocupação do Pontal do Paranapanema*. A partir de suas pesquisas para sua tese de livre docência, o autor encontra uma farta documentação que explica como se deu a ocupação do Pontal e o processo de grilagem e destruição das reservas florestais do Estado:

[...] no processo de ocupação das terras, então reservadas, tudo era válido: o suborno de escrivães, juizes e promotores; o compadresco político e, eventualmente, o recurso às armas de grupos de jagunços a soldo interessados. Como uma sesmaria, o Pontal foi fracionado e apossado. (LEITE 1998, p. 16)

Sobre a formação do MST no Brasil e sua atuação no Estado de São Paulo e no Pontal do Paranapanema, encontramos vários estudos sobre esse tema na geografia agrária. Um dos principais pesquisadores dessa temática é o professor do departamento de geografia da UNESP de Presidente Prudente, Bernardo Mançano Fernandes, coordenador do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Projetos de Reforma Agrária, (NERA), onde são desenvolvidas várias pesquisas sobre a questão agrária no Brasil e atuação do MST, com vários artigos e livros publicados sobre o tema, entre esses destacam-se: *MST Formação e Territorização*; *Brava gente a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil* e *A Formação do MST no Brasil*.

Sobre o Ensino de História no Brasil, duas obras foram usadas como referência: Circe Maria Fernandes Bittencourt, *O Ensino de História: Fundamentos e Métodos* (2008), e *Caminhos da História Ensinada* de Selva Guimarães (1993).

Os estudos sobre o Currículo Oficial de História do Estado de São Paulo, tiveram como base uma pesquisa realizada pelo GT de ensino da ANPUH/SP, que teve a sua frente os pesquisadores Helenice Ciampi, Alexandre Pianelli Godoy, Antonio Simplício de Almeida Neto, Ilíada Pires da Silva, em um artigo publicado na *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 29, nº 58, 2009, intitulado de “O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no Estado de São Paulo”. E a Dissertação de Mestrado defendida na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP Campus de Marília-SP por Ana Paula

Giavara, com o título *Entre o Discurso e a Prática: A Implementação do Currículo de História para o Ensino Médio no Programa Educacional "São Paulo Faz Escola"*.

Os estudos até aqui realizados sobre o Currículo oficial do Estado São Paulo, apontam que ao contrário do que foi notificado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), a elaboração desse material, não contou com a participação da comunidade escolar, que plataforma de consulta online, não obteve o resultado esperado.

Esses estudos apontam também para predominância de temas relacionados a cultura ocidental, e uma valorização das competências e habilidades leitora e escritora em detrimento do saber histórico:

O grafocentrismo da proposta São Paulo Faz Escola evidencia a compreensão do domínio de leitura e escrita como "a competência das competências", colocando todas as disciplinas escolares como penduricalhos curriculares a serviço da competência soberana. (ALMEIDA NETO; CIAMPI, 2015, p. 209-210)

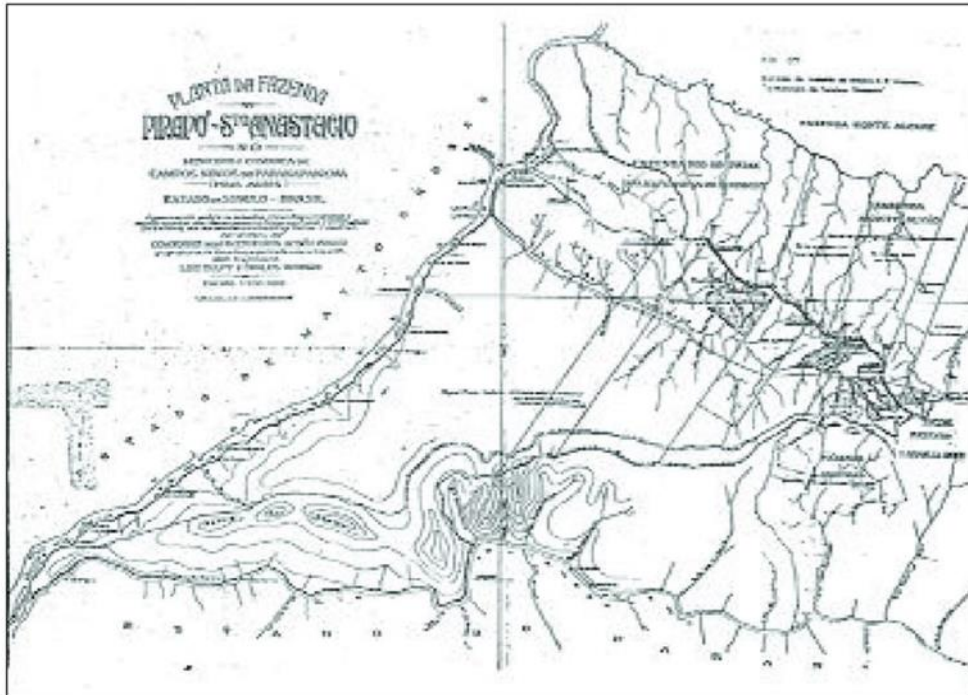
O trabalho nasce da necessidade de entender o ensino de história na Escola Estadual Fazenda São Bento e como é abordada a questão agrária no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, essa pesquisa é composta de três capítulos e um produto final, que é uma aula oficina.

O primeiro capítulo: *A Construção do Problema: Extermínio Indígena; Grilagem de Terras Públicas; Desmatamento; Luta pela Terra Reforma Agrária*. Descreve como se deu o processo de ocupação do Pontal do Paranapanema, já que as ações do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos anos de 1990 tem suas ações baseadas no questionamento do processo da ocupação da região.

Objetivos desse capítulo foi apresentar como se deu o processo de ocupação do Pontal do Paranapanema e de luta pela terra na região. A história da região é marcada inicialmente por três processos: a grilagem de terra, destruição dos povos e territórios indígenas da região e destruição da natureza, como afirma Feliciano (2013):

A luta travada entre os povos indígenas e não indígenas na região foi de extrema violência, assim como todo o processo de desenvolvimento no Brasil. Para a ocupação do território sob ordem capitalista era necessária a destruição de outro território. (FELICIANO, 2013, p. 168)

Mapa 1: Planta da Fazenda Pirapó - Santo Anastácio.



Fonte: LEITE, 1998, p. 55.

Além da violência contra as populações indígenas, que foram exterminadas ou expulsas, visto que não resta nesta parte do Estado de São Paulo nenhum território ou povo indígena, a história da ocupação dessa região é marcada por um processo de ocupação ilegal de terras conhecido como grilagem, como afirma Villaça (2011):

A história da ocupação dessa região, a partir de meados do século XIX, foi pautada por uma série de negociatas ilegais, invasões de terras falsificação de títulos de propriedade, envolvendo desde nomes importantes da região, como dos coronéis Marcondes e Goulart, empresas de colonização, magistrados e oficiais de justiça, até os pequenos posseiros, considerados intrusos. (VILLAÇA, 2011)

Analisando o processo de ocupação territorial da região encontramos resistência à ocupação da região, seja da população indígena, que resistiu bravamente a esse processo, seja por ações de alguns governadores no sentido de dificultar a grilagem de terra e criando as reservas florestais para proteger o pouco que restou da natureza da região, como exemplo temos a criação do Parque Estadual Morro do Diabo.

Os conflitos fundiários sempre estiveram presente no processo de ocupação da região, ao longo do século XX, encontramos vários conflitos pela terra na região, p a formação da Liga Camponesa no município de Santo Anastácio, nos anos de 1940, é um exemplo de conflitos fundiários na região.

Fundado durante o processo de redemocratização do Brasil o MST, nos anos de 1990, passou a ter importante atuação na região, questionando a posse dos latifúndios existentes na região, visto que grande parte das terras além de devolutas eram improdutivas, como suas ações baseada na tríade que é ocupação, acampamento e assentamento (FERNANDES, 1999). Essas ações levaram a uma mudança na estrutura rural da região, principalmente no município de Mirante do Paranapanema onde serão assentadas, segundo DATALUTA (2013), 1.698 famílias em uma área de 35.470 hectares.

O segundo capítulo tem como título: A Escola Estadual Fazenda São Bento, que está localizada na Zona Rural de Mirante do Paranapanema, e atende unicamente alunos que residem em lotes de reforma agrária.

Neste capítulo, analiso como se deu a luta pela educação nas áreas rurais do município, que ocorreu de forma simultânea a luta pela terra, inicialmente essas famílias estavam acampadas às margens da antiga ferrovia, essas famílias lutaram pela conquista da terra e ao mesmo tempo por escolas para seus filhos, segundo (CALDART, 2012), a luta pela terra caminha lado a lado com a luta pela educação na história do MST.

A construção e ampliação da Escola Estadual Fazenda São Bento, é um exemplo representativo da luta pela terra e educação no município. Anteriormente a construção da escola São Bento, houve a luta pela construção de escolas nos acampamentos, chamadas de escolas emergenciais, essas escolas eram compostas de salas de aulas multisseriadas e atendia os alunos até 4º serie, a partir da 5º serie os alunos tinham que estudar nas escolas urbanas do município.

Com as primeiras desapropriações de terra e sua destinação para reforma agrária, as famílias que estavam reunidas em um único local vão ocupar seus lotes o que acaba gerando uma dispersão, dificultando o acesso dessas crianças à escola.

Nesse momento as famílias junto com o MST, se organizaram e pressionaram, o governo para que construísse uma escola que atendesse seus filhos na zona rural. Em 1996 inicia a construção da Escola Estadual Fazenda São Bento, que passou a funcionar em 1997, mas para que a escola tivesse essa atual estrutura foi necessário

organização e luta das famílias. Por outro lado, seu ensino não segue as orientações dos Movimentos Sociais do Campo, e sua gestão é organizada a partir dos princípios e diretrizes de uma escola urbana.

O terceiro capítulo: O Ensino de História no Brasil e na Escola Estadual Fazenda São Bento de 2008-2018, tem como objetivo analisar o ensino de história ofertado para os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio entre os anos de 2008 a 2018.

Para isso realizo uma breve análise do caminho percorrido pelo ensino de história no Brasil, desde sua institucionalização no Colégio Pedro II no século XIX, até os dias atuais.

O ensino de história passou ao longo do tempo por várias transformações, que é diretamente influenciado pelo momento político do país: Monarquia; Primeira República; Era Vargas; Ditadura Militar; Nova República. Mas foi durante a Ditadura Militar 1964-1985, o pior momento tanto para o ensino como para os professores de história. “A obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais percorreria todo o período entre 1964 e 1984, momento em que os professores e profissionais da História foram objetos de perseguições e censuras” (SCHIMIDT, 2012, p. 86). Nesse período é importante destacar o movimento de resistência dos docentes a esse processo.

Com a redemocratização do Brasil, temos a volta do ensino de história, aprovação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), oito anos após a Constituição de 1988 que garantiu o Estado democrático de direitos, e em 1997 iniciou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), esses documentos representaram um avanço para a Educação Básica no Brasil.

É possível analisar no período pós-redemocratização, reformas curriculares em várias Secretarias de Educação, tanto da rede estadual como na rede municipal, a primeira dessa reforma acontece com o fim da obrigatoriedade do Estudo Sociais, nos anos 1980, após LDB e elaboração dos PCNs, várias Secretarias de Educação vão reformular novamente seus currículos, agora temos um novo movimento de reforma curricular, que ocorre após a promulgação da BNCC para o Ensino Fundamental e Médio.

Segundo Katia Abud (2006), os currículos representam a intervenção do Estado na educação:

Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes. (ABUD, 2006, p. 28)

O ensino de história na escola São Bento, a partir do ano de 2008 passou a seguir as orientações do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, elaborado dentro do *Programa São Paulo Faz Escola*, que além do currículo elaborou as matérias de apoio à aprendizagem: Caderno do Gestor; Caderno do Professor; e Caderno do Aluno.

A elaboração desse currículo acontece em um momento de reestruturação de toda rede de ensino do Estado. Elaboração desse novo currículo ocorre na gestão do governador José Serra (2007-2010).

Alegando que o insucesso da Rede Estadual de São Paulo nas avaliações externas estava relacionado, entre outros fatores, à liberdade das escolas em elaborar seus currículos. Com o Currículo Oficial as escolas perdem a autonomia para elaborar seu currículo. Conforme a Secretaria da Educação de São Paulo (2012), “ao iniciar este processo, a Secretaria procura também cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimento e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2012, p. 8).

A Escola Fazenda São Bento está inserida uma área de Reforma Agrária no Município de Mirante do Paranapanema. A existência dessa escola está ligada ao processo de luta pela terra, que aconteceu na região na década de 1990, entretanto a grande maioria dos alunos não têm lembranças da luta pela terra de suas famílias, porque grande parte desses alunos nasceu quando seus pais já tinham conquistado a terra.

Por outro lado, o Currículo Oficial do Estado São Paulo que esteve em vigor por dez anos 2008-2018, para área de História não trouxe possibilidades de se trabalhar e entender a questão agrária no Brasil e no Pontal do Paranapanema, e assim os alunos compreenderem o contexto no qual estão inseridos.

O ensino de História teve como principal objetivo, desenvolver as competências leitoras escritoras, que seria cobrada nas avaliações externas e assim elevar Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, (IDEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), da escola.

A última parte desse trabalho, diz respeito à produção de uma Aula Oficina, para ser aplicada no 6º Ano. Essa proposta de atividade é contemplada pelo Currículo Paulista. Unidade Temática: História: tempo, espaço e formas de registros. Objeto do Conhecimento: Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico. A proposta dessa Aula Oficina tem como objetivo propiciar aos alunos, o conhecimento da história da luta pela terra, de suas famílias, e entender o contexto no qual estão inseridos, uma vez que em conversa com os alunos, uma grande maioria não conhece essa parte da história local. Para os alunos se apropriem da história de luta pela terra de sua família e entender o esse contexto, essa atividade foi pensada.

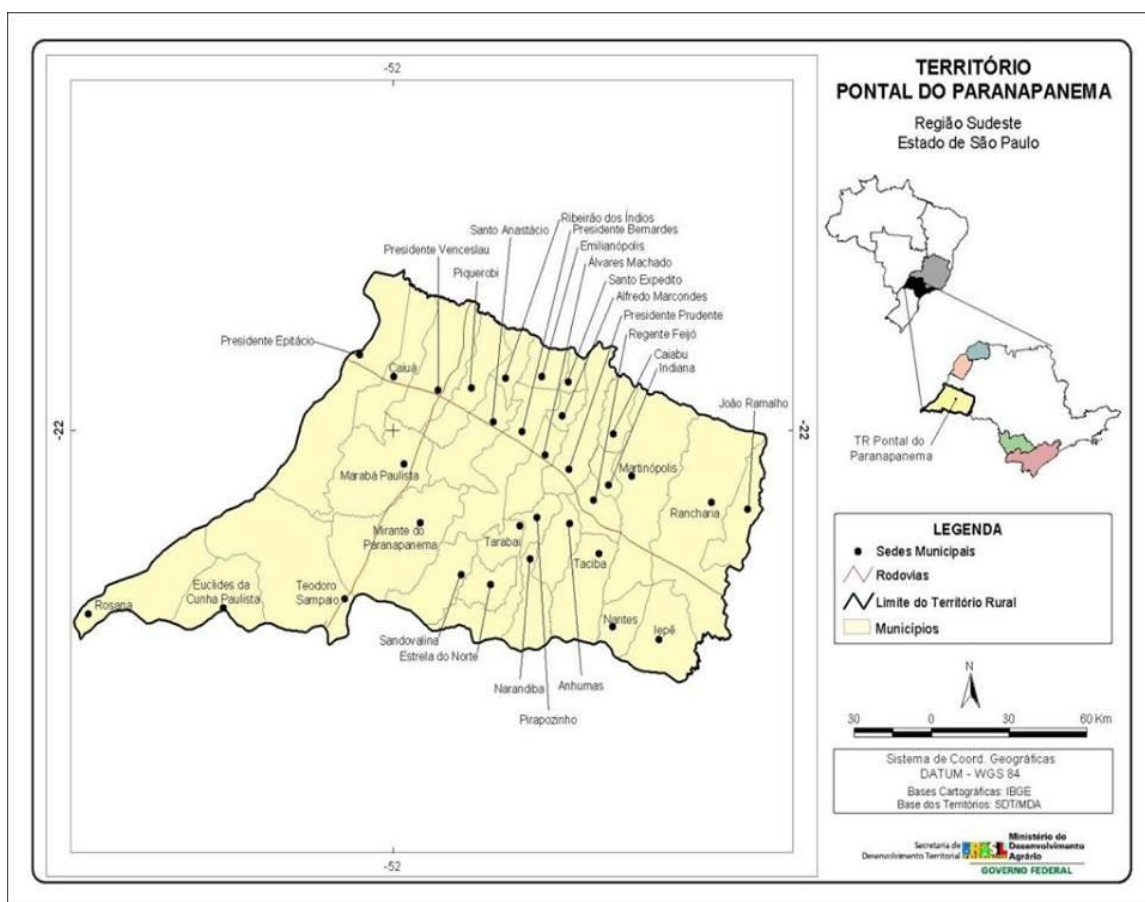
Essa atividade foi programada inicialmente para ser realizada no fim de maio, mas devido a Pandemia e suspensão das aulas presenciais não foi possível sua realização.

2. A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA: EXTERMÍNIO INDÍGENA; GRILAGEM DE TERRAS PÚBLICAS; DESMATAMENTO; LUTA PELA TERRA E REFORMA AGRÁRIA

A Escola Estadual São Bento, está localizada no território do Pontal do Paranapanema, no município de Mirante do Paranapanema, no interior do Estado de São Paulo, e a história de sua construção está relacionada ao processo de ocupação da região Pontal do Paranapanema, iniciada nos finais do século XIX.

O mapa a seguir representa geograficamente a região conhecida como Pontal do Paranapanema.

Mapa 2: Território Pontal do Paranapanema.



Fonte: Ministério do Desenvolvimento Agrário

2.1 INÍCIO DA OCUPAÇÃO DO PONTAL DO PARANAPANEMA

Até meados do século XIX, a região hoje chamada de Pontal do Paranapanema era praticamente desconhecida. Em mapas cartográficos da época, a região é descrita como “sertão desconhecido”, “terrenos pouco explorados”. Segundo Leite (1998): “A última vila da província de São Paulo era Botucatu (LEITE, 1998, p. 31). Daí para o oeste, também além do rio Paraná, o território era desconhecido e despovoado”.

Os estudos demonstram que esse era o discurso dos desbravadores, pois essa região era ocupada há muito tempo por povos indígenas e achados arqueológicos datam a presença humana milenar nessa região. O oeste paulista é marcado pelo mesmo processo que ocorreu em várias partes do Brasil em momentos diferentes: o extermínio de povos e destruição dos territórios indígenas e da natureza para dar lugar ao “progresso e civilização”, como nos mostra Feliciano:

A luta travada entre os povos indígenas e não indígenas na região foi de extrema violência, assim como todo o processo desenvolvido no Brasil. Para ocupação do território sob ordem capitalista era necessária a destruição de outro território. No Estado de São Paulo, a história mostra que esse processo não foi diferente (FELICIANO, 2018, p. 6).

Sobre essas lutas travadas entre os povos indígenas e os “aventureiros” que chegavam a essa região temos relatos do sertanista, advogado e escritor Amador Nogueira Cobra¹, que esteve na região entre os finais do século XIX e início do XX. Em 1923, Cobra publicou um livro sobre a região, com o título, *Em um recanto do sertão paulista*. Citando essa obra, é possível notar a violência por parte dos novos ocupantes dessa região:

Destarte, o chefe dos sertanejos [chefe da dada], que pela prática já conhecia os hábitos dos contrários, aguardava certos dias da semana para chegar às vizinhanças das moradas deste, precisamente na ocasião em que organizam suas danças guerreiras e religiosas, durante as quais tomam uma bebida, por eles mesmo fabricada. Depois de dançarem toda a noite e beberem muito, de fadiga e de embriaguez, entregam-se a profundo sono. O capitão dos atacantes, que aguarda essas noites, tem certeza de quando se realiza o fandango pela ronda organizada; se essa não notou presença de selvagens longe da aldeia – indício certo de que nesta estão eles concentrados – de noite ordena a marcha e vae se aproximando.

¹ Segundo Villaça: Amador Nogueira Cobra é figura conhecida na historiografia local, já que sua obra serviu de base para vários estudos sobre a ocupação da região, onde ele é descrito como um sertanista e memorialista. Sua obra é baseada em memórias, já que não usa nenhuma fonte. Em análise dos Autos de Ações Julgadas na Comarca de Presidente Prudente entre 1889-1940, Cobra aparece como advogado e grande proprietário de terras da região, um agente do processo de grilagem.

É alta madrugada. Dentro dos ranchos todos dormem. O chefe distribue seus homens em redor, manda preparar as armas, e espera até que haja luz. Ao raiar do dia grita: upa! upa! upa! algumas vezes. Os que estão dentro despertam, saem em grupos e a medida que se apresentam, vão cahindo, feridos mortalmente, a tiros.

Em seguida, os sitiantes penetram nas habitações e encontrando-se com as índias, a umas aprisionam, a outras matam, bem como aos indiosinhos, aos quaes – conta-se – que chegavam a levantar do chão ou da cama, atirál-os para o ar e espetal-os em ponta de facas; outras vezes tomal-os pelos pés e dar com a cabecinhas nos paus, partindo-as. As índias grávidas, rasgavam-lhes o ventre e depois de finda a carneficina, amontoavam os cadáveres sobre os quaes lançavam fogo bem como aos ranchos. A estes, variando de táctica, de quando em vez, nem sempre punham fogo; deixavam-nos de pé e deitavam substancias venenosas nos utensílios de cozinha e nos alimentos alli guardados, para que fosse victimado no comer algum que por ventura sobrevivesse. Feito isso, retiravam-se com os prisioneiros, geralmente só mulheres e um ou outro rapazinho, que o chefe conduzia para a fazenda na situação de semi-escravizados (COBRA, 1923, p.143 *apud* FELICIANO, 2009 p. 220).

A história da ocupação desses territórios, além de violenta, como descrita acima, também é marcada por um processo de ocupação ilegal de terras públicas, que foram consideradas devolutas após a publicação da Lei nº 601 de 1850, que ficou conhecida como Lei de Terras. Sobre a criação dessa legislação, aprovada por um congresso que tinha em sua composição uma grande quantidade de grandes proprietários de terras, várias análises apontam para o fato de que essa lei atendia aos interesses capitalistas. Segundo Costa (2010), “No século XIX, a expansão dos mercados e desenvolvimento do capitalismo causaram uma reavaliação das políticas de terras e do trabalho” (COSTA, 2010, p. 171).

A criação desse instrumento jurídico também atendia aos interesses das oligarquias rurais brasileiras, em um momento de transformação capitalista das relações de trabalho. Nesse cenário, a escravidão passava por um grande questionamento tanto externamente quanto internamente, dado que em 1850 fora aprovada no congresso brasileiro, por pressão inglesa, a Lei Eusébio de Queirós, que proibia o tráfico de escravos.

A criação dessa legislação atendia a dois objetivos: criar instrumentos que dificultassem o acesso à terra, tanto por parte dos imigrantes quanto por parte dos negros libertos, e com o dinheiro arrecadado com a venda dessas terras, financiar a vinda de imigrantes, garantindo uma reserva de mão de obra para as lavouras cafeeiras. Sobre esses objetivos Costa afirma que “O projeto baseava-se nas teorias de Wakefield e inspirava-se na suposição de que, numa região onde o acesso à terra

era fácil, seria impossível obter pessoas para trabalhar nas fazendas” (COSTA, 2010, p. 178):

LEI Nº 601, DE 18 DE SETEMBRO DE 1850.

Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais. bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colonias de nacionaes e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonisação estrangeira na forma que se declara.

D. Pedro II, por Graça de Deus e Unanime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brasil: Fazemos saber a todos os Nossos Subditos, que a Assembléa Geral Decretou, e Nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1º Ficam prohibidas as aquisições de terras devolutas por outro titulo que não seja o de compra. [...]

Art. 3º São terras devolutas:

§ 1º As que não se acharem applicadas a algum uso publico nacional, provincial, ou municipal.

§ 2º As que não se acharem no dominio particular por qualquer titulo legitimo, nem forem havidas por sesmarias e outras concessões do Governo Geral ou Provincial, não incursas em commissio por falta do cumprimento das condições de medição, confirmação e cultura.

§ 3º As que não se acharem dadas por sesmarias, ou outras concessões do Governo, que, apesar de incursas em commissio, forem revalidadas por esta Lei.

§ 4º As que não se acharem occupadas por posses, que, apesar de não se fundarem em titulo legal, forem legitimadas por esta Lei.[...]

Art. 11. Os posseiros serão obrigados a tirar titulos dos terrenos que lhes ficarem pertencendo por effeito desta Lei, e sem elles não poderão hypothecar os mesmos terrenos, nem alienal-os por qualquer modo. (grifos nossos). (BRASIL, 1850)

Com a promulgação dessa lei, a terra, que era um bem da natureza que deveria ser comum a todos e desempenhar uma função social, comum, torna-se uma mercadoria, e passa atender os interesses capitalistas. Segundo Stedile (2005), a lei de terras tem uma grande contribuição para pobreza e miséria e marginalização da população mais pobre, principalmente a população negra. Com a transformação da terra em mercadoria, cria-se um mecanismo que dificulta o acesso à terra à grande parcela da população, posto que o alto preço das terras não permitiu que grande parcela dos ex-escravos se tornasse camponesa. Empurrada essa população para os grandes centros urbanos, formaram-se as primeiras favelas, já que a lei também regulamentava aquisição de terrenos urbanos (STEDILE, 2005).

Com base no artigo 3º e nos seus parágrafos, a Lei de Terras, de 1850, estabelecia que todas as terras do Oeste Paulista - “sertão desconhecido” - foram consideradas devolutas, ou seja, pertencentes ao Império. Por outro lado, a referida

lei não foi capaz de impedir a invasão das terras devolutas por parte de algumas pessoas e grupos. Ao longo da segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX, essas terras foram alvos da ação de grandes e pequenos grileiros, que ocuparam esse território de forma irregular.

A grilagem de terras é uma prática bastante conhecida da história brasileira, que passou a ser aplicada com maior intensidade a partir da segunda metade do século XIX. Uma das formas mais conhecida de grilagem é: cola-se um papel que comprove a posse da terra dentro de uma gaveta ou caixa de sapato com alguns grilos e espera-se passar alguns dias, pois as fezes e urinas dos grilos dão ao papel um aspecto de velho. Essa é uma das técnicas de grilagem, todavia existem outras formas de grilagem de terra. A grilagem de terras consiste na falsificação de documentos que comprove a posse da terra.

Segundo Motta (2001), a grilagem de terra representa a luta de grandes senhores de terras e pequenos proprietários, que vão incorporando ilegalmente grandes extensões de terra aos seus domínios, uns para manter seu status social e outros para garantir sua sobrevivência. Essa prática é bem antiga, e encontram-se registros de documentos desde o século XVIII. Ao longo do tempo, as estratégias de grilagem vão se modernizando e criando-se novos meios de burlar a lei. O Poder Público, por omissão ou falta de recursos, não consegue frear esse processo, principalmente as grilagens praticadas por pessoas poderosas (MOTTA, 2001).

Os territórios que compõem o Oeste Paulista têm sua ocupação e exploração ligadas a um intenso processo de grilagem de terras, que teve início na segunda metade do século XIX, com a chegada dos primeiros aventureiros vindos da região de Minas Gerais. Dois desses aventureiros vão se declarar donos de grandes extensões de terras na região.

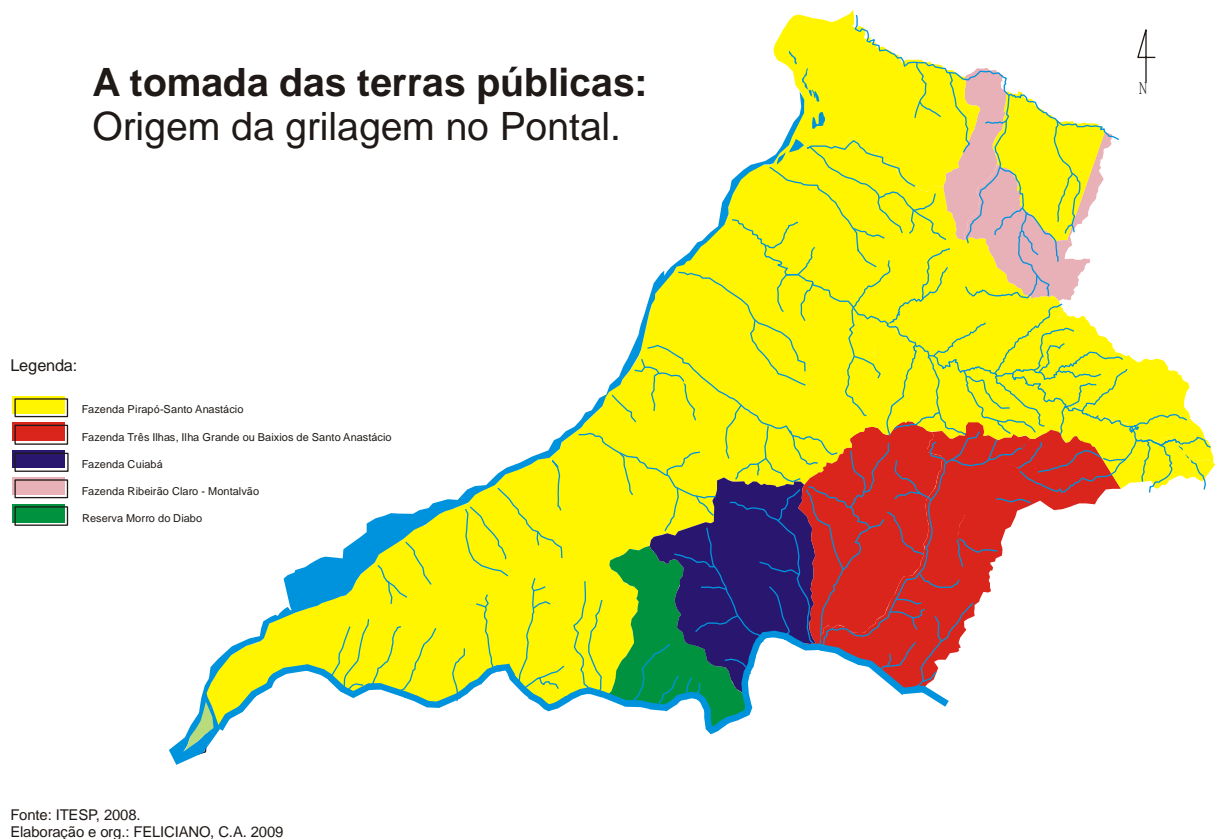
Sobre as grilagens de terras no Oeste Paulista, Feliciano (2009) descreve:

[...] décadas foram dedicadas ao aperfeiçoamento de técnicas e estratégias de grilagem de terras, fazendo com que a região do Pontal do Paranapanema se configurasse até a atualidade em um emaranhado de títulos e escrituras sem nenhum amparo legal. (FELICIANO, 2009, p. 223)

O primeiro a dar início a esse processo foi o mineiro José Teodoro de Sousa. Em 1856, declarou-se dono de uma grande gleba na região, a Fazenda Rio do Peixe que, segundo Leonidio (2009) “media cerca de 60Km de frente por 150 de fundo e cujo registro paroquial obtivera na Vila de Botucatu” (LEONIDIO, 2009, p. 38).

Outro a registrar posse de terras na região, no mesmo ano, vindo da província de Minas Gerais, foi Antônio José Gouveia, que disse residir nessas terras desde 1848 e se declarou dono de uma imensa quantidade de terras nominada por ele de Fazenda Pirapó- Santo Anastácio, ocupando uma área de aproximadamente 600 mil hectares. Segundo Leite (1998): “princiando em uma serra na margem direita do Paranapanema 10 léguas mais ou menos para acima compreendendo todas as vertentes do rio do Peixe, Laranja Doce, Anhumas” (LEITE, 1998, p. 38).

Mapa 3 - Fazendas de grilagem no Pontal.



As práticas são parecidas no registro das duas propriedades. Tanto José Teodoro de Sousa quanto Antônio José Gouveia declaram morar nas terras em período anterior a 1850, ano da publicação da lei de terras N° 601. A partir daí, uma série de ilegalidades será cometida. Segundo Villaça (2011): “A história da ocupação dessa região, a partir de meados do século XIX, foi pautada por uma série de negociatas ilegais, invasões de terras e falsificação de títulos de propriedade” (VILLAÇA, 2011, p. 8).

Como mostra o mapa acima, grande parte das terras do Pontal do Paranapanema, extremo oeste do Estado de São Paulo, região marcada por conflitos agrários desde sua fundação, fazia parte da antiga Fazenda Pirapó-Santo Anastácio. Esta, considerada “o grilo mãe”, nos anos de 1990, foi área de reivindicação do MST no Pontal do Paranapanema.

A princípio Antônio José de Gouveia não procurou meios de legitimar sua posse, talvez sabendo que os documentos seriam considerados imprestáveis, pelos erros contidos nas descrições geográficas que regulavam o limite de sua propriedade. Mas, desde o início, começou retalhar sua propriedade e negociá-la – vendendo, trocando partes, fazendo doações criando um emaranhado jurídico. Segundo Leite (1998):

Em abril de 1861, Gouveia vende sua posse, em escritura lavrada em Piraçununga, a Joaquim Alves de Lima. Com seu falecimento, assume a Pirapó-Santo Anastácio o filho João Evangelista de Lima. Segundo consta, esse último personagem foi o primeiro da cadeia a tentar legitimar sua posse, o que ocorreu em 1886. Porém o fez com tanta inabilidade e com tantas nulidades na parte jurídica quantos erros da parte técnica, que Prudente de Moraes, governador de São Paulo na época [...] conclui por imprestável e nula a medição. (LEITE, 1998, p. 39)

Mesmo não conseguindo registrar sua posse, as negociatas ilegais de terras continuam na região. No início do século XX, temos a abertura da Estrada Boiadeira em 1905, e a chegada dos trilhos da Estrada de Ferro Sorocabana que, no final XIX, estava parada em Botucatu. Em 1922, os trilhos já alcançavam Presidente Epitácio na divisa com Estado do Mato Grosso, tornando-se um dos portos mais movimentados. A construção da ferrovia, seguida de uma valorização do café no mercado externo, trouxe uma grande quantidade de pessoas para região. As Estradas de Ferro tiveram uma grande importância para o processo de ocupação do “sertão paulista”, para a escoação da produção e também representaram uma valorização das terras, devido ao aumento da procura.

Conforme a Estrada de Ferro Sorocabana avançou, os municípios foram surgindo às suas margens. Por outro lado, enquanto o “progresso avança”, os povos indígenas foram sendo exterminados, pois contratavam-se jagunços para “limpar as terras”. Segundo Leonidio (2009), “esses caçadores de índios, denominados bugreiros, eram conhecidos em toda região e ficaram famosas as “dadas” do coronel Sanches de Figueiredo” (LEONIDIO, 2009, p. 38), que foi um dos grandes

responsáveis pelo extermínio indígena na região. As florestas também foram destruídas para dar lugar a pés de café ou invernadas para criação de gado; mais tarde, algodão e amendoim. Segundo Leite (1988), “dezenas de serrarias espalharam-se pela região. Somente em Presidente Prudente, em 1936, funcionavam dezenove grandes serrarias” (LEITE, 1988, p. 48).

As negociatas de terras continuaram na região. Além dos grandes grileiros, temos também os “intrusos”, como eram conhecidos os pequenos grileiros de terras. Uma parte da população da região acreditava que a maior parte dessas terras eram devolutas, que os documentos existentes não serviam de nada, o que justificava as “invasões de terras”. Surgiu uma grande quantidade de grilos na fazenda Pirapó-Santo Anastácio. Na maioria das vezes, o grande grileiro contratava jagunços conhecidos como “quebra-milho” para expulsar os “intrusos”; outras vezes traziam-se pessoas para ocupar a terra e trabalhar no sistema de parceria. Depois que a mata era derrubada e os pés de café plantados, essas pessoas eram expulsas por meio da ação dos grileiros. De acordo com Leite (1998), a violência sempre fez parte da história da ocupação da região.

Enquanto isso, o título da fazenda Pirapó-Santo Anastácio é negociado, passando por vários proprietários, como a Companhia dos Fazendeiros, que a hipotecou para conseguir empréstimos de um banco francês. Depois passou para a Companhia Marcondes de Colonização e Indústria e Comércio. Cada um desses donos foi negociando parte dessas terras, mesmo sabendo que os documentos existentes não tinham um valor legal.

Essas ações na justiça não foram capazes de impedir as negociatas de terras na região, usaram-se de várias artimanhas. A falta de fiscalização facilitava esse processo, alguns agiam de má fé. Um desses exemplos é descrito por Leite (1988):

Manuel Goulart necessitava, pois, de reconhecimento oficial de “suas” terras. Para tanto, encaminhou petição ao Ministério da Agricultura, no Governo Provisório, solicitando permissão para localizar colonos estrangeiros na Pirapó-Santo Anastácio, obtendo do ministro despacho favorável que, à certa altura do parecer, autorizava a localização de “imigrantes em suas fazendas”. Os termos “sua fazenda” foram suficientes para Goulart e tiveram força de legitimação da sua posse. A partir daí, vendeu, trocou e doou terras. (LEITE, 1998, p. 42-43)

Nos anos de 1930, vários títulos de terra da antiga fazenda Pirapó-Santo Anastácio foram julgados imprestáveis pela justiça, como descrito por Villaça, com base na análise dos Autos de Ações Julgadas na Comarca de Presidente Prudente

entre 1889-1930. Ele descreve de maneira resumida um pouco desses processos judiciais:

No ano de 1886 o governador indeferiu a legalização da propriedade original, a fazenda Pirapó-Santo Anastácio. Em 1890, nova sentença judicial contrária a Pirapó-Santo Anastácio. Em 1923, o juiz de Itapeva julgou “imprestável” o título. Em 1930, o governo estadual concluiu pela falsidade do registro paroquial na escritura. Em 1932, a Secretaria de Agricultura divulga nota comunicando que as terras da Alta Sorocabana eram devolutas. Em 1934/1936 juiz concluiu que as terras eram devolutas. Em 1954, o Estado embarga loteamento da empreiteira Camargo Corrêa em Rosana. Em 1958, a justiça do Estado determina que as terras do Município de Mirante do Paranapanema eram terras devolutas. (VILLAÇA, 2010)

O trabalho realizado por Villaça, com base em novas fontes, mostra que além dos sertanejos vindos da região de Minas Gerais, de grandes empresas do capital financeiro e de políticos locais, também havia outros agentes nesse processo de grilagem de terras da região ligados ao Poder Judiciário:

Nossa pesquisa investigou uma importante fonte judicial: Os Autos de Ações Julgadas na Comarca de Presidente Prudente, entre 1890 e 1940 38. Esta fonte revelou que, além dos coronéis e poderosos da região, como Coronel Goulart (família Goulart), Coronel Marcondes (Companhia Marcondes de Colonização, Indústria e Comércio, **Gabriel Lessa (grande proprietário e oficial de justiça) e Dr. José Baltazar de Abreu Sodré (Juiz e grande proprietário)**, entre outros, presentes nos litígios de terras devolutas na Comarca de Presidente Prudente, temos também as “personas do capital”. (VILLAÇA, 2010, grifo nosso)

Como descrito acima, foi encontrada nessas novas fontes a presença de pessoas ligadas ao Poder Judiciário. Em estudo recente sobre ações discriminatórias do Estado para reaver essas terras devolutas, Feliciano (2007) salienta: “O poder judiciário nessa questão não pode ser analisado incontestemente, haja visto que grande parte dos que o compõe esse poder na região possuem ligação bem estreitas com a classe ruralista, ou então, fazem parte direta ou indiretamente” (FELICIANO, 2007, p. 58).

Conforme esses territórios foram sendo ocupados, novos municípios foram criados na região. No início desse processo de ocupação, o município mais distante da capital era Botucatu. O primeiro município da região será Presidente Prudente, e de seu desmembramento vão surgir os demais municípios da região. O Poder Político desses novos municípios também está ligado a esse processo de ocupação de terras devolutas, pois era bastante comum os prefeitos da região serem detentores de grande quantidade de terras. Por exemplo, em Presidente Prudente encontramos os

Goulart e os Marcondes como chefes do executivo, proprietários de uma imensa quantidade de terras na região que faziam parte do grilo Pirapó-Santo Anastácio (LEITE; 1998).

A ocupação da região seguiu avançando. As terras da região foram negociadas com pessoas que muitas vezes nem da região eram; comprava para especular, e as ações do Executivo Estadual e do Judiciário na grande maioria das vezes não foram capazes de frear esse processo. Contudo, dois governadores merecem destaque por terem tomado medidas que dificultaram esse processo de apropriação ilegal de terras públicas (LEITE, 1998; FELICIANO; 2009).

O primeiro deles Fernando de Sousa Costa. Durante o período do Estado-Novo 1937-1945, Getúlio Vargas nomeia como Governador do Estado de São Paulo Fernando de Sousa Costa, que era formado em agronomia. Segundo Leite (1998), movido por um pensamento conservacionista que começa a ganhar adeptos no Brasil, por reportagens publicadas principalmente pelo *Jornal Folha de São Paulo*, que retratava a destruição da fauna e da flora da região. Esse pensamento conservacionista influenciou o chefe do Executivo Estadual Fernando Costa, que sentiu necessidade de conservar as últimas áreas de florestas do Planalto Ocidental paulista. Além de argumentos conservacionistas, usou-se como justificativa a existência de grande quantidade de terras consideradas pela justiça como devolutas. Assim, o governo, por meio de Decreto, criou três reservas florestais na região, representadas no mapa a seguir:

Mapa 4 - Reservas florestais na região do Pontal.

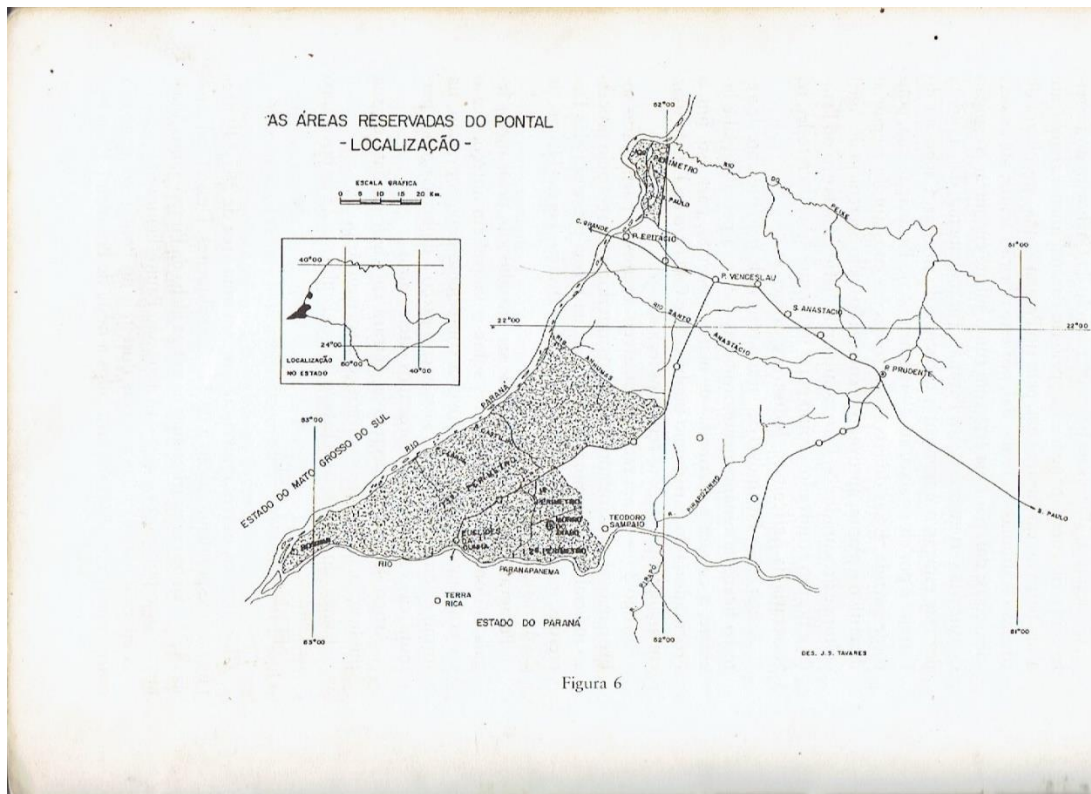


Figura 6

Fonte: LEITE, 1998, p. 62.

Criada pelo Decreto nº 12.279, de 29 de outubro de 1941 a primeira dessas reservas é a Reserva Florestal do Morro do Diabo, com aproximadamente 37.156 hectares. Com o Decreto nº 13.049, de novembro de 1942, criou-se mais uma reserva florestal na região, com uma área inicialmente de 13.343 hectares, nomeada como Reserva da Lagoa São Paulo. Com o Decreto nº 13.075, de 25 de novembro de 1942, criou-se uma nova reserva, conhecida como o nome de Grande Reserva do Pontal, com uma área de aproximadamente 100.000 alqueires. Somando o total de áreas dessas três reservas, dá-se aproximadamente 297.340 hectares (LEITE, 1998).

Por sua vez, esse território pertencente às três grandes reservas serão alvo de ataques de grileiros, que vão se utilizar de vários artifícios para ocupar essas terras e destruir suas florestas para dar lugar à lavoura ou invernada para criação de gado. Em um estudo sobre a violência decorrente do processo de ocupação do Oeste Paulista, Adalmir Leonidio (2009) não separa o extermínio das populações indígenas do processo de grilagem e de destruição da natureza. Segundo o autor: “não foram apenas os posseiros e os índios as vítimas desse genocídio. Como corpos robustos e

centenários, muitas árvores tombaram ao golpe do machado e à investida das caixas de fósforos” (LEONIDIO, 2009, p. 41).

Após sua criação, essas reservas serão alvo de ataques visando sua destruição e incorporação de seus territórios para desenvolvimento de relações capitalistas. Esses ataques virão de várias formas: destruindo suas matas e incorporando a propriedade de particulares; ocupando essas áreas ilegalmente (grilagem); por meios políticos; subornando funcionários públicos. Assim, ao longo do tempo essas reservas sofreram duros golpes que diminuíram consideravelmente as áreas de preservação na região.

Uma das primeiras investidas políticas sobre as reservas foi do prefeito de Presidente Venceslau, ainda no governo de Fernando Costa. Segundo Leite (1998):

Forças políticas regionais começam a pressionar o governo estadual para extinguir a reserva. Em 1943, o sr. Francisco de Campos Lima, prefeito de Presidente Venceslau, solicita ao governador Fernando Costa a redução da área da reserva para 9.800 hectares. [...] O secretário da agricultura na época, sr. Paulo de Lima Correria indeferiu o pedido do prefeito. (LEITE, 1998, p. 69-70)

Durante seu governo, Fernando Costa (1941-1945) se mostrou contrário aos interesses das oligarquias rurais do Oeste Paulista, primeiro criando por meio dos Decretos as três reservas florestais da região, depois não cedendo às pressões políticas para a redução do tamanho ou extinção das mesmas. Com a deposição de Vargas em 1945 e fim do Estado Novo, Fernando da Costa deixou o governo do Estado. Em campanha política para o governo do Estado de São Paulo, o mesmo vem a falecer em um acidente automobilístico na Rodovia Anhanguera em 1946.

Se Fernando da Costa procurou resolver o problema das terras griladas na região, criando as reservas florestais nessas áreas e protegendo os que ainda restavam das florestas no Estado de São Paulo, o mesmo não se pode falar do senhor Adhemar de Barros, que infelizmente esteve à frente do Executivo estadual por três vezes, nos períodos de 1938-1941, 1947-1951, 1963-1966. Durante os períodos que esteve à frente do governo do Estado, adotou uma posição de omissão aos interesses dos grileiros da região, e nesse período essas reservas da região foram ocupadas sem sofrer represálias por parte das autoridades locais. Sobre o governo de Adhemar de Barros e suas relações com os grandes proprietários, Feliciano (2009) escreve:

O governador Adhemar de Barros possuía extrema ligação com o poder político na região, uma vez que quase todos os prefeitos se filiaram ao Partido Social Progressista. Em troca de apoio, durante a sua gestão, de 1947 a 1951, as áreas reservadas por lei foram invadidas e negociadas. (FELICIANO, 2009, p. 245)

Essas ações omissas da parte do governo também podem ser justificadas pelo fato de seu irmão ser proprietário de grande quantidade de terras na região. Segundo Leite (1998): “Ao fim da década de 40, entraria também no rol dos “proprietários” do Pontal o sr. Antônio Emídio de Barros Filho, irmão do então governador e mais conhecido na área como “Antoninho de Barros” (LEITE, 1998, p. 75).

Ainda durante o mandato de Adhemar de Barros, a Reserva do Morro do Diabo sofreu mais um duro golpe. A companhia responsável pela Estrada de Ferro Sorocabana construiu mais um ramal na região, o Ramal Dourados, que cortava essa reserva ao meio e chegava à cidade de Dourados. O plano e a construção levaram a uma intensificação da ocupação do Vale do Paranapanema. Segundo Borges (2009):

No ano de 1947, o governo do Estado deu início aos levantamentos e medições das áreas do Pontal, com o objetivo de dar prosseguimento ao ramal da Estrada de Ferro Sorocabana que atravessaria o rio Paraná e chegaria a Ponta Porã no antigo Mato Grosso, passando por Dourados. Daí o projeto ter como denominação “Ramal de Dourados”. (BORGES, 2009, p. 176)

Durantes anos que se seguiram, esses grileiros agiram livremente, aproveitando que a região contava com pouca fiscalização. Quase nunca em suas ações eram incomodados pelas autoridades. Esses fatores contribuíram para destruição das reservas Lagoa São Paulo e Grande Reserva do Pontal. A Reserva do Morro do Diabo teve sua área diminuída de 37.156 hectares para aproximadamente 33 mil hectares hoje.

Uma das ações dos grileiros sobre essa reserva merece ser destacada aqui, ação essa que contou com a participação de várias autoridades, e ficou conhecida como “golpe de arrematação”. Esse golpe é um exemplo de como foram sendo criadas ao longo tempo estratégias para se apoderar de terras públicas. Descrita por Leite (1998) da seguinte forma:

A 30 de março, com a presença da maioria dos citados na penhora, ou seus representantes legais, e dos arrematantes, foi feito o leilão. Assim, um terreno de 5 alqueires, penhorado por falta de pagamento regular de imposto territorial no valor de Cr\$ 462,00, adquirido a Cr\$ 200,00 o alqueire em 1950 fora arrematado por Cr\$ 50.000,00. O terreno mais caro, de 50 alqueires, com débito fiscal de Cr\$ 15.050,00 fora arrematado por Cr\$ 500.000,00. Os 15

terrenos juntos perfaziam um total de 465 alqueires e custariam aos arrematantes Cr\$ 3.927.700,00 a um preço médio de Cr\$ 8.500,00 cada alqueire. Os arrematantes foram Galileu Mendes Amado, Ovídio Miranda Brito e Gerson Prata, todos representados pelo primeiro que fez o pagamento em dois cheques: um para o Estado, para saldar os compromissos fiscais, no valor de Cr\$ 126.205,50, e outro aos “réus” com a importância restante. Causou estranheza no meio forense a rapidez com que as etapas várias do golpe foram vencidas. Deste modo, no dia 31 de março, todos os executados já haviam levantado o dinheiro que lhes cabia nos Bancos da cidade e, no mesmo dia, o juiz de Direito da Comarca homologava o resultado da hasta pública, expedindo mandado de entrega dos lotes arrematados, isto é, antes que a sentença homologatória houvesse transitado e julgado. Estabeleceu-se uma curiosa situação em que o Estado mandava penhorar terras que eram suas a fim de cobrar impostos atrasados sobre essas mesmas terras. O engenhoso golpe, que resultaria na passagem da área reservada do Morro do Diabo para mãos de particulares, seria inclusive como justificativa para a liquidação das reservas da Lagoa São Paulo e do Pontal. Tomados de surpresa ante os documentos que os novos donos de glebas portavam, a Polícia Federal e o Instituto Florestal nada podiam fazer contra as derrubadas e as retiradas das madeiras. Por um prazo de cerca de 40 dias, o “golpe de arrematação” parecia haver dado resultado. (LEITE, 1998, pp. 88-89)

Esse fato descrito acima aconteceu no governo de Lucas Nogueira Garce (1951-1955), segundo (LEITE; 1998), esses fatos foram noticiados pelos jornais da Capital, entre eles a *Folha de São Paulo* e o *Estado de S. Paulo*, que fizeram denúncias sobre a destruição da última grande reserva florestal da região. Ainda durante o governo de Lucas Garce, abriu-se inquérito para apurar as irregularidades cometidas no falso “golpe de arrematação”, e punir os culpados.

Mas foi no governo de Jânio Quadros 1955-1959, que os grileiros encontraram a maior oposição aos seus interesses expansionistas. O governo então tomou várias medidas que foram contra os interesses desse grupo, entre elas: o aumento do policiamento e fiscalização nas reservas; punição e afastamento de funcionários públicos envolvidos no falso “golpe de arrematação”; proibição dos vagões dos trens que iam para São Paulo de carregar madeiras dessa região; destacamento de uma equipe do corpo de bombeiros para combater os incêndios, na maioria criminosos e que serviam para aumentar a propriedade. Segundo Leite (1998):

A 26 de março os jornais paulistanos publicam o despacho do governador, que ocupava cerca de dez páginas, distribuídos em 28 itens. Demitiu, suspendeu e mandou processar funcionários. Entre esses últimos incluía-se o sr. Antônio de Oliveira Costa, ex-secretário da Agricultura. [...] Mandou abrir inquérito policiais contra subornantes e subornados citados nominalmente no despacho; contra ocupantes de terras contra serventúrios e oficiais de justiça. [...] Mandou encaminhar ofício ao procurador-geral da justiça, a fim de tomar as providências cabíveis com respeito ao ex-promotor de Presidente Venceslau à época da realização da hasta pública. (LEITE, 1998, p.152, 153)

Jânio Quadros não se curvou aos interesses locais e seu governo é considerado um dos que mais protegeu as reservas florestais da região. Contudo, durante seu mandato, nenhuma ação foi tomada para reaver a grande quantidade de terras ocupadas ilegalmente na região desde o século XX. Seu governo foi sucedido por Carvalho Pinto, que manteve uma certa distância dos problemas regionais.

Em 1962, para alegria dos proprietários de terras na região, foi eleito, mais uma vez governador do Estado de São Paulo, Adhemar de Barros. Todos os períodos em que esteve à frente do Executivo Estadual, Adhemar de Barros sempre atendeu aos interesses dos grandes grileiros da região, segundo Feliciano (2009):

Com a volta de Adhemar de Barros ao governo do Estado paulista, em 1962, o clima de tensão entre fazendeiros/grileiros e Estado deixou de existir. Vejamos as medidas adotadas que privilegiaram ou beneficiaram direta ou indiretamente os “proprietários” do Pontal: o ramal de Dourado recebeu novas verbas; o número de fiscais florestais ficou reduzido; as serrarias voltaram a todo vapor; os vagões-gôndolas que foram proibidos no governo de Jânio Quadros voltaram compor os cargueiros da ferrovia. (FELICIANO, 2009, p. 249)

Uma foto, atual, aérea de satélite (Google maps), mostra o sucesso das ações dos grileiros na região: das três grandes reservas, a única que manteve o seu tamanho, tendo somente uma pequena parte destruída é a reserva do Morro do Diabo, das outras duas sobrou pequenos fragmentos de mata.

Figura 1: Imagem de Satélite Pontal do Paranapanema 2020.



Fonte: Google Maps², 2020. Organização: Autor.

Como descrito acima, o Oeste Paulista apresenta uma ocupação predatória que se desenvolveu com base na destruição dos territórios e dos povos indígenas, em um processo de grilagem de terras públicas e destruição da natureza, para dar lugar a atividades capitalistas. Hoje, grande parte dessas terras que foram públicas permanece nas mãos de poucas pessoas. Os Poderes Públicos ao longo do Século XX e XXI não tomaram medidas para reaver tais terras e, quando o fizeram, foi graças à pressão dos movimentos sociais. Mesmo assim, indenizou-se os fazendeiros, que pilharam as riquezas dessa região, a um preço alto; o que permitiu que eles adquirissem terras em outras regiões do país.

2.2 AS PRIMEIRAS LUTAS CAMPONESAS DO PONTAL DO PARANAPANEMA

O modelo pelo qual se deu o processo de colonização das terras brasileiras favoreceu a formação de grandes propriedades de terras, baseado no trabalho

² Disponível em: <<https://www.google.com/maps/@-22.20145,-1.78202,370421m/data=!3m1!1e3>>. Acesso em ago. 2019.

escravo e voltado para atender os interesses do mercado externo, como descrito por Prado Junior (1945):

Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde, ouro e diamante; depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileira. (PRADO JUNIOR, 1945, p. 23)

Em o Sentido da Colonização, Caio Prado Junior (1945), demonstra que o modelo de colonização pensado pela Corte Portuguesa se faz presente nos dias atuais. Continuamos sendo ainda um país com vocações agroexportadoras, temos ainda a existência de grandes latifúndios e altas taxas de concentração fundiária.

Esse modelo de colonização, por sua vez, levou ao surgimento de questionamentos e resistência ao processo de ocupação das terras brasileiras. É possível verificar desde o período colonial, contestações tanto individuais quanto coletivas, que na maioria das vezes se deram por meio de movimentos sociais. Segundo Clifford Welch (2006), “[...] dependendo de sua perspectiva e sua garra como pesquisador, é possível encontrar evidências da existência de movimentos sociais de trabalhadores rurais da época colonial até hoje” (WELCH, 2006, p. 60).

Na historiografia brasileira encontramos várias interpretações sobre o mundo rural brasileiro, e a constituição, formação e atuação do campesinato brasileiro. Uma dessas interpretações teóricas sobre o surgimento do campesinato brasileiro tem como obra fundamental o livro *Agricultura, Escravidão e Capitalismo*, publicado em 1979, por Ciro Flamarion Santana Cardoso. Sobre a importância dessa obra para os estudos da questão agrária e da formação do campesinato brasileiro, Marcia Menendes Motta (2014) destaca:

Mas é no contexto da ditadura que encontramos também um livro inaugural sobre a temática de uma História do campesinato no Brasil: *Agricultura, escravidão e capitalismo*, publicado pela primeira vez em 1979, pela editora franciscana Vozes. Ciro Cardoso advogava a existência de duas modalidades de brecha: aquela ligada à economia independente dos cativos fugidos que se organizavam em quilombos e os pequenos lotes de terras concedidos em usufruto ao escravo das fazendas, com exceção dos domésticos. Cardoso reconhecia ainda, apoiando-se nos estudos de Sidney Mintz. (MOTTA, 2014, p. 11)

Diferente de outras abordagens que apresentam a formação do campesinato brasileiro no século XIX com a chegada dos imigrantes, principalmente italianos, para substituir os escravos nas lavouras de café, Ciro Cardoso trabalha com a ideia de existência de relações camponesas desde o século XVI, dentro do sistema escravista, a “brecha camponesa”. O autor baseia sua análise nos estudos de Sidney Mintz (1922-2015) e Tadeuz Lepkowski (1927-1989). Segundo Cardoso (1979), “Devemos a Tadeusz Lepkowski a expressão “brecha camponesa” para exprimir a existência de atividades que, nas colônias escravistas, escapavam ao sistema de plantation entendido em sentido estrito” (CARDOSO, 1979, p. 97). Para o autor, o escravo também desenvolvia atividades camponesas dentro do grande sistema escravista, em atividades votadas para a produção de alimentos para sua subsistência e venda, isso nas horas e dias livres.

Sobre camponeses, encontramos ao longo dos mais de 500 anos de história do Brasil a luta dessa classe social contra a estrutura fundiária excludente que se instalou no Brasil desde os primeiros tempos da colonização. Nesse contexto, surgem vários movimentos de contestação, que tinham como principais bandeiras a luta contra a escravidão, a grande concentração fundiária, a violência, os desmandos dos Coronéis e a miséria vivida por grande parte da população sertaneja. Desses movimentos, alguns são mais conhecidos como: O Quilombo do Palmares, Guerra de Canudos, Guerra do Contestado, Cangaço, Ligas Camponesas:

Simultaneamente à luta dos povos indígenas, nasceram as lutas dos escravos negros contra os senhores fazendeiros rentistas. [...] Os posseiros são outra parcela dos camponeses sem terra, que vêm historicamente lutando numa ponta contra a expropriação que os gera e, na outra, contra os jagunços, “gendarmes de plantão” dos latifundiários especuladores e grileiros. Muitos foram seus movimentos: Canudos, Contestado, Trombas e Formoso fazem parte destas muitas histórias das lutas pela terra e pela liberdade no campo brasileiro. (OLIVEIRA, 2001, p. 190)

O Oeste Paulista teve sua ocupação por povos migrantes e imigrantes não indígenas iniciada no século XIX. Podemos dizer que foi o mesmo movimento predatório analisado em outras partes do país; a história dessa região também é marcada por movimentos de contestação a esse modelo de ocupação e às relações capitalistas que avançam no campo brasileiro desde o século XIX. Desses movimentos socioterritoriais, o que teve atuação de maior destaque na região é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

Como já abordado, todas as terras dessa região eram devolutas, ou seja, pertenciam ao Estado e foram ocupadas por meio de um processo ilegal de grilagem de terras públicas. Encontramos, ao longo do tempo, ações de pequenos posseiros que não reconheciam o grande grileiro como dono da terra e acabavam por ocupar essas terras. Essas pessoas eram chamadas pelo grande grileiro de “intrusos”. Essa tática de ocupar o grande grilo, junto com a resistência indígena à ocupação de suas terras, será a primeira forma de resistência à marcha capitalista sobre as terras do Pontal do Paranapanema.

Os grandes grileiros contratavam jagunços para expulsar os “intrusos” ou pequenos posseiros, esses jagunços eram conhecidos também como “quebra-milho”. “Foi nessa época que surgiu a célebre figura do “quebra-milho”, capanga contratado por grandes grileiros com fito de expulsar outros grileiros [...]. Não eram raros os cadáveres vistos boiando em águas dos riachos do sertão sorocabano” (LEITE, 1998, p. 53). Alguns desses jagunços ficaram bastante conhecidos e a história de seus feitos foram lembradas durante muito tempo, como de Juventino Nunes, admirado pelos grandes grileiros e temido pelos pequenos camponeses, mas temos aqui um caso de resistência que mostra que os camponeses lutavam para se manter na terra:

O lavrador Orlando José arrendara uma porção de terras no imenso imóvel da Alcídia, com a condição de receber financiamento dos proprietários. O administrador cessou o financiamento e encarregou Juventino de rescindir o contrato que firmara com Orlando. Consta que Juventino fizera ameaças a Orlando, até mesmo diante de testemunhas, incitando-o a deixar a fazenda, sob pena de tê-lo de fazer à força. No dia 9 de junho de 1954, pela manhã, quando Orlando se dirigia ao patrimônio Ponto Alegre a fim de entregar leite para sua freguesa, em meio à estrada, foi alçado pelo jagunço que intimou a retirar-se da fazenda, sacando um revólver e uma faca. Manejando com rapidez uma carabina que carregava consigo, Orlando alvejou o pistoleiro que caiu do cavalo pesadamente na poeira da estrada, já morto. (LEITE, 1998, p.109)

Em Presidente Epitácio temos outro exemplo dessa resistência camponesa. Em terras griladas da Reserva Lagoa São Paulo, um grileiro conhecido como Zé Dico se tornou proprietário de uma grande fazenda, que tinha parte de suas terras ocupada por pequenos posseiros. Estes ficaram sabendo da falsidade do documento de Zé Dico e começaram a se negar a pagar porcentagem de parte de sua produção para o suposto fazendeiro, que então contratou jagunços para expulsar essas famílias de camponeses que se recusavam a pagar. Algumas famílias, com medo, acabaram por ir embora. Muitos dos que se recusavam a pagar tiveram suas casas queimadas e

suas plantações destruídas por jagunços. O ponto máximo desse conflito foi o assassinato de parte de uma família de posseiros do senhor Paulo Kuriaki. Poucos dias depois desse episódio, parte dos posseiros se organizou a assassinar o suposto proprietário Zé Dico (LEITE, 1998). O delegado de polícia local procurou associar o crime ao movimento de guerrilha, informação que alguns dias depois chegou ao DOPS:

Talvez não possamos mesmo afirmar como sendo uma “ação guerrilheira” o justicamento de “Zé Dico”, por ter a população somente apoiado, sem participação e organização prolongadamente a ação. No entanto, não podemos negar a presença ali de Edmur, braço direito de Marighella, militante do PTB, do Movimento de Brizola, do Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) do Rio Grande do Sul, além de ser o articulador do M-3G que praticou várias expropriações bancárias em Porto Alegre. (KAHIL, 1985, p. 123)

Exemplos como os narrados acima mostram uma forma de resistência ao processo de ocupação e formação de grandes latifúndios e aos desmandos dos poderosos “Coronéis”. Como em outras regiões do país, esse processo não foi tranquilo, os camponeses se organizaram e lutaram das mais diferentes formas.

Dentro desses movimentos de luta camponesas na região, houve a organização, no município de Santo Anastácio, de uma Liga Camponesa nos anos de 1940. A fundação das Ligas Camponesas no Estado de São Paulo, segundo o historiador estadunidense e hoje professor da Unifesp, Clifford Andrew Welch (2009), está diretamente ligada à atuação do Partido Comunista do Brasil, PCB.

Com o avanço das Estradas de Ferro e do café no século XX, houve uma rápida ocupação da região Oeste de São Paulo, mesmo com notícias, de que essas terras eram devolutas:

Dez anos antes, a estrada de ferro da Alta Sorocabana já tinha alcançado a beira do Rio Paraná no porto de Presidente Epitácio, facilitando a ocupação e o desenvolvimento econômico. O censo de 1940 mostrou que mais de 275 mil pessoas viviam na região, 81% em áreas rurais. Isso significou que as companhias colonizadoras tiveram sucesso em atrair imigrantes e que muitos outros, ao saber dos questionamentos sobre a propriedade das terras, tinham se aventurado pela região na esperança de obter um pedaço de chão para eles próprios. (WELCH, 2009, p. 5)

A marcha do café no Estado de São Paulo é marcada por conflitos entre fazendeiros e, principalmente, imigrantes, que desde o século XIX vieram para substituir a mão de obra escrava, principalmente nas lavouras de café. As condições

de trabalho não eram das melhores, pois muitos senhores de café ainda tinham uma mentalidade escravagista. Os imigrantes, por sua vez, vão se organizar fazendo greves contra as condições de trabalho que lhes eram impostas. Escolhiam para fazer greves o período da colheita do café, e assim terem mais força para que suas reivindicações fossem atendidas (WELCH, 2009).

A situação no campo nunca foi boa para o camponês, seja ele um boia-fria, pequeno sitiante, posseiro, arrendatário ou meeiro. Ao longo do século XX, os problemas enfrentados por essa população passam a fazer parte da agenda política do Partido Comunista do Brasil (PCB):

As divisões entre as facções da classe dominante criaram fissuras na arquitetura do poder. No caso do campesinato, o PCB foi a primeira organização política a incorporar o camponês como constituinte do partido. [...]. Em São Paulo, o DEOPS estava bem representado no interior do estado, e pesquisa realizada em seu arquivo mostra a presença do PCB nas fazendas e a adesão dos camponeses ao partido. (WELCH, 2009, p. 46)

Segundo Emiliana Andréa da Silva (2003), que realizou uma pesquisa nos arquivos do DEOPS-SP e escreveu um livro a esse respeito com o título *O Despertar do campo: lutas camponesas no interior do estado de São Paulo*, é possível encontrar documentos que fazem referência à existência de Ligas Camponesas no Estado de São Paulo anteriores aos anos 1940, mas é a partir de desse período que esses movimentos vão se tornar mais organizados.

Procurando mobilizar o campesinato, o PCB vai produzir um jornal chamado *Nossa Terra*, por meio do qual procurou conscientizar a população camponesa. Muitas dessas publicações traziam imagens, já que grande parte da população rural era analfabeta, para fazer com que os camponeses entendessem sua condição e seu papel na sociedade, como apresentado em uma versão digitalizada abaixo:

Figura 2: Capa de Nossa Terra, de 08 de junho de 1949.



Essas ideias chegavam ao interior por meio da linha do trem. Santo Anastácio, um dos municípios que teve a formação de uma Liga camponesa, nasceu às margens da Estrada de Ferro Sorocabana. “As companhias de estrada de ferro contrataram muitos imigrantes e assim tornaram-se escolas de intercâmbio de ideias e lugares de solo fértil para os militantes da “Capa Preta” - como era denominado o misterioso PCB” (WELCH, 2009, p. 49).

Fonte: (SILVA, 1949, p. 42).

Em 1946, temos a criação da Liga Camponesa no Município de Santo Anastácio. Apesar das ideias revolucionárias do PCB, essas organizações lutavam por algo mais concreto, ou seja, melhores condições de vida e trabalho. “O estatuto dá mostra das intenções do PCB por meio das Ligas Camponesas e pelos direitos do cidadão do campo. Os pedidos são básicos: educação, saúde, condições de trabalho e recursos mínimos para manter suas famílias dignamente” (SILVA, 2003, p. 30).

Sobre a fundação da Liga Camponesa em Santo Anastácio, Clifford Andrew (2009) traz algumas informações sobre esse contexto:

A Liga Camponesa estabeleceu-se em Santo Anastácio em abril de 1946, em resposta ao crescimento expressivo das reclamações de trabalhadores rurais do lugar. Com a liga, o PCB pretendia agrupar todos os pobres e médios “trabalhadores da terra”, uma diversidade de relações de trabalho, em uma categoria só. Mais de 200 “camponeses, em sua maioria arrendatários, sitiantes, meeiros e terceiros”, participaram no encontro de fundação, de acordo com o diário do PCB, Notícias de Hoje. A liga serviria para “orientar a luta dos trabalhadores em busca de melhoria das condições de vida dos trabalhadores da terra”. Antônio Valero Valdeviesso, cuja biografia permanece obscura, fez uma “clara exposição” sobre o tema e leu os estatutos. Os participantes “elegeram democraticamente” a comissão diretora da liga, tendo Nestor Veras na presidência e outros onze representantes e substitutos nomeados na oportunidade. (WELCH, 2009, p. 5)

O tempo de atuação da Liga foi curto. Temendo as ideias comunistas e não querendo que os camponeses se organizassem, os grandes proprietários de terras usaram de suas influências políticas e pressionaram a força policial para impedir seu funcionamento, antes mesmo do PCB ser colocado na ilegalidade em 1947.

O presidente da Liga Camponesa de Santo Anastácio, Nestor Vera, segundo informações, presentes no site da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo, Rubens Alves, era um militante do PCB, eleito vereador no município, sendo presidente da câmara municipal e candidato a Deputado Estadual em 1947. Foi um dos responsáveis pelo Jornal Terra Livre, chegando a publicar um artigo na Revista Brasileira. Teve seu mandato cassado quando o PCB foi colocado na ilegalidade. Militou na Aliança Nacional Libertadora (ANL) no período da Ditadura Militar, sendo preso em 1971 e assassinado pelo governo da Ditadura. Seu corpo até hoje não foi encontrado.

Na década de 1960, no município de Estrela do Norte, houve mais um conflito social no campo. Um grileiro contratou várias famílias, muitas delas nordestinas, para derrubada de mata e limpeza da área para agricultura. Após a realização do serviço, o suposto proprietário entrou na justiça com um pedido de reintegração de posse, sem

pagar aos camponeses pelo trabalho realizado. Os trabalhadores se organizaram e lutaram para permanecer na terra, e conseguiram que o governo federal desapropriasse essas terras em março de 1964, um pouco antes do Golpe Civil Militar que depôs João Goulart:

Com a organização dos diferentes tipos de condição camponesa (parceiros, meeiros, arrendatários e “pequenos proprietários”), conseguem contratar um advogado, e a questão do conflito desloca-se para o gabinete da presidência (na época, governo João Goulart). Após exposição do conflito estabelecido e da situação de confronto entre as partes, o governo resolve, logo em seguida, através do Decreto federal nº 53830, declarar a área como interesse social, para fins de reforma agrária. (FELICIANO, 2009, p. 170)

Durante os anos da Ditadura Militar 1964-1985, houve mais um conflito social no campo, dessa vez no Município de Teodoro Sampaio, em uma grande área de terra grilada, conhecida como Gleba Santa Rita, pertencente a um político da região, Justino Andrade, que havia sido prefeito de Presidente Bernardes. Esperando a valorização de suas terras com a construção do Ramal Dourados da Estrada de Ferro Sorocabana, adquiriu uma grande quantidade de terras que seria cortada pela ferrovia, criou uma companhia de colonização e fundou uma vila; na esperança de vender as terras e ganhar muito dinheiro. “A ‘Colonização Justino de Andrade’ atraiu poucos interessados e a pequena vila formada, à espera dos trilhos que nunca chegaram, jamais passou de 21 casas” (LEITE, 1998, p. 100).

Em 1967, com o fracasso de sua empresa colonizadora, Justino Andrade arrendou, aproximadamente, mil hectares para Francisco Pereira Telles, que por sua vez arrendou essas terras para, aproximadamente, 400 famílias que ficaram responsáveis por desmatar a floresta e plantar algodão. Alguns anos depois, Andrade e Telles se desentenderam sobre o tempo e o valor que deveria ser pago pelo uso da terra. Telles, por sua vez, informou às famílias que o título da terra era falso e que a terra pertencia ao Estado, por serem terras devolutas, e não a Justino Andrade. Com isso, várias famílias se recusaram a sair das terras, dando início a mais um conflito pela terra no Pontal, que se estendeu por vários anos:

Em 1975, 33 famílias de sem-terras caminharam os 65 km da Gleba Santa Rita até Teodoro Sampaio, onde a expressão de suas reivindicações rompera com a tranquilidade da comunidade. [...] A polícia militar acabou conhecendo bem os sem-terra de Santa Rita, talvez melhor que qualquer outra instituição, dada a frequência de sua presença na gleba durante os anos 70. Entre 1973 e 1980, eles se juntaram quatro vezes com os jagunços de Andrade e autoridades municipais para cumprir ordens judiciais de expulsão. [...] Em

1982, os jagunços atiraram nos camponeses e, em 1984, soltaram gado nas suas plantações. Por 13 anos, as famílias moraram sob pressão intensa. Novas ameaças de expulsão chegaram regularmente e suas esperanças de permanecer na terra foram pulverizadas repetidamente. Aos poucos, a maioria das famílias originais desistiu, mas novas famílias tomaram seu lugar, novos recrutas do exército reserva de trabalhadores rurais subempregados, cada um buscando um pedaço de chão para criar a estabilidade necessária para melhorar as condições da família nesta terra de batalha. (WELCH, 2009, p. 12)

Esse conflito só teve fim com o processo de redemocratização do Brasil e a eleição do governador Franco Montoro, que desapropriou para reforma agrária essa terra e assentou essas famílias de camponeses, que estavam nesse processo de luta há, aproximadamente, 20 anos.

É comum no Brasil as pessoas negarem as várias revoltas que aconteceram taxando o povo brasileiro como apático para as questões políticas e sociais. Isso não pode ser aplicado ao campesinato brasileiro, que historicamente se organiza e luta por melhores condições de vida. O Estado, por sua vez, quase sempre age com violência:

Em seu processo de formação, os camponeses sempre enfrentaram os coronéis - latifundiários e grileiros, se opuseram ao Estado representante da classe dominante, que construiu ditaduras para manter seu poder. Assim, a resistência camponesa manifesta-se em diversas ações que sustentam formas distintas e se modificam em seu movimento. São caminhos abertos e construídos no tempo e no espaço, e nessa marcha participam do processo de transformação da sociedade. (FERNANDES, 2001, p. 32)

No início da década de 1990, o MST passou a atuar nessa região, mobilizando uma grande quantidade de camponeses na luta pela Reforma Agrária. A década de 1990 ficou marcada na memória da população como uma década de luta pela terra na região, e questionamento da estrutura fundiária e da imensa quantidade de terras devolutas existentes, pressionando o governo a desapropriar parte dessas terras e destinar para a Reforma Agrária.

2.3 A LUTA DO MST POR REFORMA AGRÁRIA NO PONTAL DO PARANAPANEMA

A posse da terra no Brasil, historicamente está ligada a um pequeno grupo de pessoas, que goza de um grande prestígio social. Em sua grande maioria, são grupos detentores do poder político e econômico, seja um Senhor de Engenho no Brasil colonial, seja um Barão do Café no Império ou nos primeiros tempos da República,

seja na atualidade com a bancada ruralista, uma das maiores e mais poderosas bancadas do Congresso Nacional.

Mesmo estando a terra historicamente nas mãos de grupos poderosos, esses grupos não foram capazes de impedir a organização e luta camponesa em vários momentos da história do Brasil. O campesino se organizou e lutou contra a escravidão, pelo direito de permanecer e produzir na terra, ter uma vida digna. Como abordado em outra parte do texto, encontramos ao longo da história do Brasil vários movimentos socioterritoriais, que questionaram a estrutura fundiária brasileira. Um desses movimentos é o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), um dos mais atuantes do Brasil, segundo informações do próprio movimento:

O Movimento Sem Terra está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país. No total, são cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores rurais. Mesmo depois de assentadas, estas famílias permanecem organizadas no MST, pois a conquista da terra é apenas o primeiro passo para a realização da Reforma Agrária. (MST)³

Presente em 24 estados brasileiros, o MST tem uma grande atuação no Oeste Paulista, região conhecida também como Pontal do Paranapanema. Foi a atuação do MST no Pontal, principalmente nos anos 1990, que o projetou nacionalmente. A Região de Presidente Prudente é a terceira região mais pobre do Estado, e também uma das menos industrializadas. A última região a ser ocupada no Estado teve sua colonização marcada por um intenso processo de grilagem de terras públicas. “No Pontal do Paranapanema, região que se originou de um grilo de mais de um 1.100.000ha, [...]. Não se tem registro do número de posseiros mortos que resistiram a um dos maiores processos de grilagem de terras devolutas da história do Brasil” (FERNANDES, 2001, p. 68).

Para compreender a formação e atuação do MST no Pontal é necessário voltar ao passado, mais especificamente ao Golpe Civil Militar, de 1964, que depôs o Presidente João Goulart e mergulhou o país em 21 anos de um governo ditatorial, instalado com a justificativa de combater a “ameaça comunista”. Entre os elementos dessa ameaça, estava a Reforma Agrária, que era um dos pilares da Reforma de Base, pretendida pelo governo João Goulart. A questão agrária esteve no centro do

³ S.d. Disponível em: <mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em jul. 2019.

debate político no momento que o golpe era gestado. Sem apoio da maioria do Congresso, Jango procurou apoio das ruas:

O primeiro grande comício foi marcado para o dia 13 de março no Rio de Janeiro. Ele ficou conhecido como o “comício da Central” por ter sido realizado na Praça da República, situada em frente à Estação da Central do Brasil. [...] As bandeiras vermelhas que pediam a legalização do PC, as faixas que exigiam a reforma agrária etc. foram vistas pela televisão, causando arrepios nos meios conservadores. Jango assinou na ocasião dois decretos. [...] O segundo- chamado de decreto da Supra (Superintendência da Reforma Agrária) - declarava sujeitas a desapropriação propriedades subutilizadas, especificando a localização e a dimensão das que estariam sujeitas à medida. (FAUSTO, 1994, p. 459)

Com o golpe, o movimento camponês que era associado ao “perigo vermelho” foi perseguido pela repressão. Muitos líderes camponeses foram presos, torturados, mortos, exilados, as Ligas Camponesas foram fechadas e os sindicatos rurais que não atendiam aos interesses do grupo que estava no poder também foram perseguidos e fechados. “O golpe acabou com a democracia e, por conseguinte, reprimiu violentamente a luta dos trabalhadores. Os movimentos camponeses foram aniquilados, os trabalhadores foram perseguidos, humilhados, assassinados, exilados” (FERNANDES 2001, p. 41). Mas, além da violência e da repressão, foi no período de 1964-1985 que o campo brasileiro passou por uma série de transformações, que fizeram com que grande parte da população camponesa abandonasse o campo e migrasse para as periferias das grandes cidades.

Durante a Ditadura Militar 1964-1985, a produção agrícola também passou por uma série de transformações, chamada por José Graziano da Silva de “modernização dolorosa”. O governo querendo “resolver” os problemas do campo, decidiu acabar com os camponeses.

Vários estudiosos da questão agrária no Brasil referem-se a esse momento como um processo de “Modernização Conservadora”, já que foram alteradas, alterando as formas de produção agrícola e as relações de trabalho no campo, mas o governo não alterou a estrutura fundiária brasileira. Essas mudanças favoreceram um modelo agrícola de desenvolvimento capitalista que, por sua vez, não valorizou a forma camponesa de produção:

Essa modernização, que se fez sem que a estrutura da propriedade rural fosse alterada, teve, no dizer dos economistas, “efeitos perversos”: a propriedade tornou-se mais concentrada, as disparidades de renda aumentaram, o êxodo rural acentuou-se, aumentou a taxa de exploração da

força de trabalho nas atividades agrícolas, cresceu a taxa de auto-exploração nas propriedades menores, piorou a qualidade de vida da população trabalhadora do campo. Por isso, os autores gostam de usar a expressão "modernização conservadora". (PALMEIRA, 1989, p. 87)

Esse modelo de "desenvolvimento" capitalista da agricultura brasileira consistia em uma série de medidas que iam desde incentivos e isenções fiscais até linhas de créditos para aquisição de maquinários. Essas medidas aumentaram a produção e os lucros dos grandes proprietários, e levou ao aumento de área de plantio. Essas transformações na agricultura trouxeram benefícios para uma classe, os grandes proprietários de terras. "Esse processo transformou o meio rural com a mecanização e a industrialização, simultaneamente a modernização tecnológica de alguns setores da agricultura. Também expropriou e expulsou da terra os trabalhadores rurais" (FERNANDES, 2001, p. 41).

Podemos notar nesse período, além do êxodo rural, o aumento da concentração de terras no Brasil. O pequeno arrendatário, os meeiros e os posseiros ficaram sem terras para produzir, pois o pequeno proprietário não conseguiu competir com a produção capitalista e acabou obrigado a vender suas terras e migrar para as cidades. Muitos desses voltam à terra na condição de boia-fria, na época da colheita, em trabalho sazonal. Podemos notar esse movimento de diminuição da população rural no Brasil, analisando a tabela produzida por Sonia Maria P.P. Bergamasco e Luiz Antonio Norder (2010), em um trabalho que analisa a atuação do MST no Estado de São Paulo. Entre esses municípios, está Mirante do Paranapanema (BERGAMASCO; NORDER, 2010, p. 341).

Tabela 1: Evolução da população rural e urbana nos municípios pesquisados, 1970-2000.

Municípios	População	1970	1980	1991		2000
Araraquara	Urbana	84.459	118.781	156.465		173.569
	Rural	15.979	9.341	10.266		8.902
Mirante do Paranapanema	Urbana	7.175	8.538	10.545		9.833
	Rural	14.734	6.921	4.634		6.380
Promissão	Urbana	15.609	15.877	22.093		25.635
	Rural	4.935	4.345	5.888		5.470
Sumaré	Urbana	15.335	95.825	225.528		193.937
	Rural	7.739	6.026	1.342		2.786

Fonte: BERGAMASCO; NORDER; 2010, p. 34.

Em novembro de 1964 os militares criam o Estatuto da Terra (Lei nº 4.504, de 30/11/64). Alguns acreditavam que com a criação do estatuto o governo militar iria fazer a reforma agrária, afastando o “perigo vermelho”, o que depois se mostrou como uma ideia equivocada. “A história dos 20 anos de governos militares mostrou que tudo não passou de “uma farsa histórica”, pois, apenas na década de 1980, foi que o governo elaborou o Plano Nacional da Reforma Agrária” (OLIVEIRA, 2007, p. 121).

Durante a Ditadura Militar, a economia brasileira registrou um grande crescimento econômico, que ficou conhecido como “milagre econômico⁴”, pois o produto interno bruto (PIB) do Brasil apresentou crescimento. Essa expansão econômica seria por um curto período de tempo, e somente uma pequena parcela da população se beneficiou com esse crescimento econômico, visto que nesse período registrou-se um aumento no abismo social existente no Brasil. “Apesar do desenvolvimento inegável e da expansão capitalista, a maior parte da sociedade brasileira não pôde desfrutar os resultados materiais deste processo de maneira sustentável e equânime” (NAPOLITANO, 2014, p. 134).

A repressão e a miséria em que vivia parte da população brasileira levaram à organização e eclosão da luta camponesa, essa classe social que insiste em não desaparecer. É o processo de recriação camponesa:

⁴ Não existiu o “milagre econômico”, o crescimento do PIB brasileiro por um curto período de tempo, não foi partilhado por toda a população, e representou um aumento considerável da dívida externa brasileira, os anos que se seguiram houve um aumento considerável da inflação o que levou o país a uma recessão.

Não há repressão que consiga controlar todo tempo e todo o espaço. São diversos os caminhos possíveis de serem criadas novas formas de resistência, no desenvolvimento da luta de classes. Assim, os camponeses começaram a romper as cercas da repressão da ditadura militar. Sofrendo a violência dos latifundiários, que aproveitavam a conjuntura política para expulsar os trabalhadores de suas terras, os camponeses organizaram seus espaços de socialização política, de construção do conhecimento, para transformação da realidade. É nesse andar matreiro, próprio de quem sabe como lutar, construíram novos caminhos de resistência camponesas. (FERNANDES, 2001, p. 43)

É nesse contexto de pobreza e miséria que vivia grande parte da população brasileira, que muitos desses antigos camponeses - que tinham sido expulsos da terra pela modernização da agricultura e se transformado em operários com baixa qualificação na indústria ou boias-frias da agricultura capitalista - reorganizaram os movimentos de luta pela terra. Nessa reorganização surgiu o MST.

Nesse processo de construção de um novo movimento social, é preciso destacar o protagonismo da Igreja Católica na formação do MST. A Igreja já vinha, desde o início do século XX, participando ativamente da formação de sindicatos rurais, ação entendida pela Igreja como uma forma de conter o avanço das ideias comunistas no campo, ou seja, uma oposição ao comunismo: “Desde meados do século XX, a Igreja Católica esteve diretamente envolvida no processo de formação de sindicatos rurais, em grande medida buscando conter a difusão do comunismo ateu entre a população, especialmente entre operários e camponeses” (REIS, 2012, p. 94).

Nos anos que antecederam o golpe, foi criado um grupo dentro da Igreja Católica chamado de Tradição, Família e Propriedade (TFP), representando uma ala conservadora da igreja e da sociedade. Entre as ações deste grupo está a organização da “Marcha com Deus pela família e pela liberdade”, que demonstrava apoio de parte da sociedade e da igreja à intervenção militar. Após o golpe, vários membros da igreja envolvidos na defesa dos menos favorecidos foram perseguidos pela Ditadura (REIS, 2012).

Durante os anos de repressão, o setor mais progressista da igreja foi uma voz importante, denunciando vários crimes e violação dos Direitos Humanos pela Ditadura Militar. As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), com grande atuação nas comunidades mais carentes no campo e na cidade, foram a voz dessa população e desempenharam um papel importante na organização de movimentos populares no campo e na cidade:

No começo dos anos 60, nasceram as primeiras Comunidades Eclesiais de Base - CEB's. Em meados dos anos 70, elas existiam em todo o País. No campo e na cidade, foram importantes lugares sociais, onde os trabalhadores encontraram condições para se organizar e lutar contra as injustiças e por seus direitos. A luz dos ensinamentos da Teologia da Libertação, as comunidades tornaram-se espaços de socialização política, de libertação e organização popular. (FERNANDES, 2001, p. 44)

A participação da Igreja Católica nas questões sociais, no Brasil e no restante da América Latina, representou uma mudança importante dentro da Igreja, que havia majoritariamente apoiado o Golpe de 1964. “É nesse contexto que o chamado cristianismo social ganhou corpo nas pastorais operárias e em organizações políticas e humanitárias, inicialmente influenciadas pelos humanistas franceses, como os padres Lebreton, Chardin, De Lubac, dentre outros” (MENEZES NETO, 2007, p. 332).

Essa corrente ideológica que surgiu dentro da igreja é chamada de Teologia da Libertação, que consistia em uma leitura social da bíblia e uma reinterpretação do Marxismo. Nos anos de 1970 e 1980, essa corrente teve uma grande influência na América Latina, representando uma igreja mais engajada e preocupada com os problemas sociais:

Em março de 1970, é realizado, em Bogotá, o primeiro Congresso da Teologia da Libertação. Nos anos seguintes, Gutierrez publica o livro Teologia da Libertação, Hugo Assmann publica Opresión - Liberación: desafío de los Cristianos e Leonardo Boff publica Jesus Cristo Libertador. No Brasil, além de Leonardo Boff, Clodovis Boff, Frei Betto, João Batista Libânio e Carlos Mesters ganham destaque. (MENEZES NETO, 2007, pp. 332-333)

Nesse contexto de mudança de alguns setores da Igreja Católica no Brasil, após o apoio ao Golpe, a Igreja Católica tem um papel fundamental na reorganização da luta pela terra, primeiro com as CEBs), em seguida com a criação da Comissão da Pastoral da Terra (CPT), influenciada pela Teologia da Libertação. Segundo informações do site da CPT, ela “Foi fundada em plena ditadura militar, como resposta à grave situação vivida pelos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, explorados em seu trabalho, submetidos a condições análogas ao trabalho escravo e expulsos das terras que ocupavam” (CPT, 2010)⁵.

A CPT está presente em todos os estados brasileiros, em contato direto com os camponeses que estavam em processo de luta. No final da década de 1970, com o fim do “milagre econômico”, teve início um lento processo de abertura política. Nesse

⁵ S.d. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/sobre-nos/historico>>. Acesso em jul. 2019.

momento, os camponeses começaram a fazer ocupações em várias regiões do país, usando as palavras de ordem da CPT: “Terra para quem nela trabalha” e “terra não se ganha, terra se conquista”. É dessas primeiras ocupações de terras, principalmente na região sul do Brasil, que nasceu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). A CPT foi a responsável pela unificação e criação de um movimento único de luta pela terra:

A gênese do MST aconteceu no interior dessas lutas de resistência dos trabalhadores contra a expropriação, a expulsão e o trabalho assalariado. [...] de 1979 a 1984 aconteceu o processo de gestação do MST. Chamamos de gestação o movimento iniciado desde a gênese, que reuniu e articulou as primeiras experiências de ocupações de terra, bem como as reuniões e os encontros que proporcionaram, em 1984, o nascimento do MST ao ser fundado oficialmente pelos trabalhadores em seu Primeiro Encontro Nacional, realizado nos dias 21 a 24 de janeiro, em Cascavel, no estado do Paraná. (FERNANDES, 2001, p. 50)

Formado institucionalmente em 1984, com uma profunda ligação com setores progressistas da Igreja Católica, influenciados pela Teologia da Libertação, e organizados pela CPT, a fundação do MST deu à questão agrária um caráter nacional. O movimento passou a se organizar e atuar em diferentes regiões do Brasil. “Em seu desenvolvimento, o MST sempre teve como referências estes princípios: lutar contra o capital na construção de uma sociedade sem exploração; lutar pela terra e pela reforma agrária, para que a terra esteja sempre a serviço de toda a sociedade” (FERNANDES, 2001, p. 86).

Como uma organicidade, onde todos são importantes na luta pela terra, não existem cargos em sua estrutura; todos os camponeses são parte importante da luta. Nesse processo de expansão da bandeira, o MST chegou ao Estado de São Paulo e depois ao Pontal do Paranapanema.

Após a fundação do MST, em 1984, no Estado do Paraná, o MST se territorializou para o Estado de São Paulo. Já existiam no estado alguns movimentos isolados de ocupação de terras, em diferentes regiões do estado, como no Pontal do Paranapanema, Itapeva, Andradina, Sumaré. Esses movimentos contavam com apoio de Sindicatos Rurais da CPT. O MST se organizou no estado a partir de uma sala que passou a ocupar no prédio da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em São Paulo, na capital. A partir daí, o movimento montou sua estrutura no estado e iniciou as primeiras ocupações de terras. A primeira ocupação de terras no Pontal aconteceu em 14 de julho de 1990. Várias famílias ocuparam a fazenda Nova Pontal em Teodoro

Sampaio. A partir dessa ocupação a região tornou-se centro de um dos maiores conflitos agrários do país na década de 1990 (FERNANDES, 2001).

Nesse processo de construção e atuação do MST no Pontal, vale também destacar o papel de CUT e do Partido dos Trabalhadores (PT) como importantes parceiros na luta pela reforma agrária (FERNANDES, 1994). Também é preciso destacar o papel de José Rainha Junior, o Zé Rainha, um capixaba com formação dentro das CEBs. Zé Rainha conta que nunca frequentou escola e, ao se tornar leitor de Marx e de Lenin, com experiência na luta pela terra em outras regiões do Brasil, tornou-se a principal liderança do MST na região, com ações ousadas de ocupação de terras e de prédios públicos, que o projetaram nacionalmente e internacionalmente como um dos grandes defensores da reforma agrária no Brasil. Ao mesmo tempo, foi demonizado pela imprensa local, que o acusava entre outras coisas de estar montando uma guerrilha no Pontal (WELCH, 2008).

A forma de atuação do MST contra o Estado e o latifúndio se dá pela ocupação das terras desejadas. O professor Bernardo Mançano Fernandes (1999), da Unesp de Presidente Prudente, estudioso da questão agrária no Brasil e da formação e atuação do MST, com vários livros e artigos publicados sobre o tema, refere-se a esse processo de recriação das lutas camponesas como a tríade ocupação, acampamento e assentamento (FERNANDES, 1999).

A luta pela terra é um caminho muito difícil, marcado por alguns avanços, mas também cheios de retrocessos. Sempre que acontece a ocupação de um latifúndio, o suposto proprietário entra na justiça com um pedido de reintegração de posse, que quase sempre é acatado pela justiça. Nas primeiras reintegrações de posse, as famílias eram colocadas em um caminhão e mandadas de volta para seu município de origem. Essa medida era uma forma de tentar desmobilizar a luta pela terra. Algumas famílias resistiram e ficaram acampadas às margens de uma rodovia, enfrentando o frio e a fome, entre outros problemas. No primeiro acampamento na região, ocorreu o atropelamento de uma criança que acabou falecendo. O Departamento de Estrada e Rodagem de São Paulo (DER) entrou com um pedido de reintegração de posse, acatado pela justiça. As famílias não foram avisadas e sofreram ação de despejo de madrugada em um dia de muita chuva, sendo mandadas de volta para seus municípios de origem. Mas isso não foi capaz de fazer essas famílias desistirem de sua luta pela terra (FERNANDES, 1994).

Ocupar e sofrer ações de despejo faz parte da luta desses camponeses no Pontal do Paranapanema para conquistar o tão sonhado pedaço de terra, que garantiria uma vida com o mínimo de dignidade. Para esses camponeses, que tiveram uma vida tão sofrida, a conquista da terra representa essa possibilidade. “A prática da ocupação torna-se então parte constitutiva e princípio da organização do MST também nessa região desde o princípio de suas ações. Há necessidade de ‘ações massivas’, questão presente no Plano Nacional do MST” (BORGES, 2004, p. 152).

Após as primeiras ocupações de terras na região, o MST tomou conhecimento de que grande parte das terras na região era grilada, e tinha suas posses questionadas na justiça em várias ações, nas três esferas judiciárias, algumas inclusive, transitadas em julgado:

A somatória total da área correspondente a cada perímetro com ações transitadas e julgadas no Pontal do Paranapanema é de aproximadamente 695.944 hectares. Ou seja, mais de 50,4% das terras do Pontal possuem uma certeza jurídica, enquanto o restante, 49,6% das terras, são títulos questionados tanto pelo poder judicial como pelos movimentos camponeses. (FELICIANO, 2018, p. 16)

Em 1991 o movimento passou a atuar no município de Mirante do Paranapanema, que corresponde à área do 11º perímetro, que tinha grande parte de suas terras consideradas devolutas pela justiça desde o início da década de 1950, ou seja, essas terras eram pertencentes ao Estado. Além disso, uma parte considerável das terras não só do município de Mirante, mas de toda a região, era formada por latifúndio improdutivo. O município de Mirante tornou-se o principal foco de luta e laboratório do MST na região. Por isso vou me atentar mais às ações desenvolvidas nesse que é o município com maior número de ocupações de terras na região, e hoje é o segundo município do Brasil com o maior número de famílias assentadas.

A primeira ocupação de terra em Mirante ocorreu na Fazenda São Bento, pertencente a Antônio Sandoval Neto, um grande proprietário de terras e um dos maiores e mais poderosos grileiros da região, prefeito por três períodos da maior e mais importante cidade da região, Presidente Prudente, pelo Partido Social Democrata (PSD) e depois Aliança Renovadora Nacional (ARENA):

Depois de oito meses acampadas nas margens da rodovia SP 613, no município de Teodoro Sampaio, as famílias do acampamento João Batista da Silva ocuparam, em 23/03/91, uma área de 2.872 hectares da fazenda São

Bento, no município de Mirante do Paranapanema. A fazenda tem 5.200 hectares e estava sob o domínio de Antonio Sandoval Neto, famoso grileiro da região. Os 2.872 hectares desse imóvel haviam sido classificados pelo INCRA como latifúndio por exploração em 25/11/86 (Decreto número 94.161). A partir do dia 23, mais 24 famílias de Mirante e de municípios vizinhos também acamparam na São Bento. (FERNANDES, 1994, p. 142)

Desde a primeira ocupação da fazenda São Bento, em 1991, até a desapropriação no final de 1994, ocorreram 22 ocupações seguidas de 22 ações de despejos. “A região traz consigo marcos da memória a explicitar a violência vivida pelas famílias no processo de lutas, mas também a resistência por ela tecida para permanência na luta” (BORGES, 2004, p. 180).

Após a primeira ocupação, passados dois dias, o juiz aceitou o pedido do fazendeiro e determinou a reintegração de posse. Os camponeses saíram da fazenda e montaram acampamento em uma antiga estação ferroviária da Ferrovia Paulista S/A (FEPASA) do Antigo Ramal Dourados, próxima à fazenda São Bento. Esse primeiro acampamento no município de Mirante traz o nome do primeiro acampamento na região que era o João Batista da Silva. O acampamento se tornou um elemento constitutivo do movimento. Esses acampamentos geralmente eram às margens dessa antiga ou de outra ferrovia:

Um acampamento é uma verdadeira cidade de barracos de lona, com uma população, que pode ser de centenas ou de milhares de pessoas, homens, mulheres, crianças, que organizam sua vida em função de dar continuidade às ações de luta pela terra. Pode ser feito na própria terra ocupada, na beira de uma estrada, ou em uma área para onde são deslocadas as famílias depois de um despejo. O acampamento é uma forma de luta largamente utilizada pelo MST com triplo objetivo de educar e de manter mobilizada a base sem-terra, de sensibilizar a opinião pública para a causa da luta pela terra, e de fazer pressão sobre as autoridades responsáveis pela realização da Reforma Agrária. (CALDRAT, 2000, p 114)

Manter os acampamentos era uma forma de mostrar para o governo que o problema existe e que eles estavam mobilizados, iriam continuar lutando pelo direito a terra. Os setores responsáveis por mobilizar mais trabalhadores para a luta passaram a realizar reuniões nas cidades vizinhas, e aos poucos foram chegando novas famílias no acampamento, movidas pelo sonho da posse da terra.

Era preciso criar estratégias para se manter na luta, por isso o movimento organizou caminhadas e ocupações de prédios públicos, de modo a pressionar o governo e conseguir apoio da opinião pública. Uma dessas estratégias, construída nesse grande laboratório de luta que foi a Fazenda São Bento, foi a de ocupar as

terras sem acampar nelas, de modo que o acampamento continuava às margens da antiga ferrovia. Derrubavam a cerca, com tratores de pequenos arrendatários da região que viram na ocupação a possibilidade de conquistar um pedaço de terra, preparavam a terra para o plantio e saíam no fim do dia. Assim conseguiam produzir e se manter no acampamento. Sobre essa estratégia, temos a entrevista de um assentado, concedida a Maria Celma Borges, que tem sua tese de doutorado sobre atuação do MST no Pontal:

O Movimento aproveitou da característica de aqui ter uma ferrovia desativada, e concentrava o acampamento na ferrovia, e fazia ocupações nas áreas. Quando tinha reintegração de posse recuava. Vencido este momento voltava de novo. E sucessivas vezes fazendo isso, foi provocando desgastes nos latifundiários. Pegos de surpresa, com as táticas do MST eles foram cedendo. O MST foi ganhando terreno com isso, e as ocupações que o Movimento desenvolvia foi incorporando por exemplo a produção. À medida que você ocupa e bota produção, com objetivo muito mais de pressionar do que extrair qualquer resultado econômico da produção é que legitimava a ação do MST perante a sociedade. E ia exaurindo as forças dos fazendeiros. Internamente criava a mística de defender com unhas e dentes aquela plantação que você desenvolvia. (BORGES, 2004, p. 185-186)

Os primeiros quatro anos foram cruciais para a consolidação do movimento na região, que teve, nesses primeiros anos, suas principais ações em Mirante do Paranapanema. “Por meio das ocupações, os sem-terra colocaram na pauta política a questão da devolutividade das terras no Pontal” (FERNANDES; RAMALHO, 2001, p. 242).

Ainda em 1991, algumas famílias ocuparam a Fazenda Santa Clara, localizada também no município de Mirante do Paranapanema. Sobre essa fazenda recaem as mesmas reivindicações de várias outras na região, de que essas terras são devolutas, além de serem improdutivas. As ocupações eram entendidas pelo movimento como uma forma de pressionar o governo e os latifundiários. Notamos ao longo do tempo várias ocupações de terras no Pontal, uma parte considerável aconteceu no Município de Mirante do Paranapanema, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 2: Pontal do Paranapanema - número de ocupações e de famílias por município 1988-2013.

Município	Nº de ocupações	%	Nº de famílias	%
Alfredo Marcondes	0	0,00	0	0,0
Alvares Machado	5	0,61	154	0,15
Anhumas	0	0,00	0	0,00
Caiabu	0	0,00	0	0,0
Caiuá	45	5,51	2.848	2,73

Emilianópolis	2	0,25	60	0,06
Estrela do Norte	0	0,00	0	0,00
Euclides da Cunha Paulista	57	6,99	7.011	6,72
Iepê	14	1,72	774	0,74
Indiana	1	0,12	70	0,07
João Ramalho	4	0,49	74	0,07
Marabá Paulista	26	3,19	4.387	4,20
Martinópolis	50	6,13	2.600	2,49
Mirante do Paranapanema	173	21,20	33.527	32,11
Nantes	4	0,49	465	0,45
Narandiba	5	0,61	417	0,40
Piquerobi	9	1,10	302	0,29
Pirapozinho	7	0,86	900	0,86
Presidente Bernardes	53	6,50	3.445	3,30
Presidente Epitácio	83	10,17	9.211	8,82
Presidente Prudente	4	0,49	620	0,59
Presidente Venceslau	54	6,62	2.652	2,54
Rancharia	45	5,51	6.246	5,98
Regente Feijó	3	0,37	55	0,05
Ribeirão dos Índios	1	0,12	60	0,06
Rosana	23	2,82	2.197	2,10
Sandovalina	44	5,39	12.514	11,99
Santo Anastácio	13	1,59	1.424	1,36
Santo Expedito	0	0,00	0	0,00
Taciba	2	0,25	190	0,18
Tarabaí	5	0,61	568	0,54
Teodoro Sampaio	84	10,29	11.629	11,14
TOTAL	816	100,00	104.400	11,14
Fonte: DATALUTA⁶, 2014.				

A primeira vitória do MST na região foi a conquista da fazenda Santa Clara no município de Mirante do Paranapanema, em janeiro de 1993, que foi desapropriada e destinada para Reforma Agrária, assentando 315 famílias de camponeses:

As famílias acampadas na fazenda Santa Clara já haviam demarcado os lotes e trabalhavam na primeira colheita quando, em janeiro de 1993, o Estado indeniza as benfeitorias dos 930 hectares da Santa Clara e inicia o assentamento de 315 famílias. Essa foi a primeira conquista do MST no Pontal do Paranapanema, depois de dois anos e meio de luta. O assentamento foi denominado de Santa Clara. (FERNANDES, 1994, p. 149)

⁶ Disponível: <www.fct.unesp.br/nera>. Acesso em: 20 dez 2019.

A conquista da primeira área de Reforma Agrária na Região deu muita força para o movimento, que conseguiu, por meio de seu trabalho de base, agregar novos membros para a luta pela terra, vindos de várias cidades da região e do norte do estado do Paraná. Eram na sua maioria arrendatários, parceiros, meeiros, boias-frias; todos se juntaram ao movimento na possibilidade de conquistar seu pedaço de terra.

E assim o movimento foi ocupando outras fazendas na região, enfrentando a violência dos fazendeiros, que contratavam jagunços para reprimir as ocupações. O MST usava a mesma tática, derrubar da cerca, preparo da terra e plantio de feijão, milho, mandioca. Após mais uma reintegração da posse da fazenda São Bento, criaram um novo lugar para um novo acampamento, ainda às margens da antiga linha ferroviária. Esse acampamento foi até então o maior acampamento da região e reuniu, aproximadamente, 1.800 famílias:

No dia 8 de março de 1993 as famílias desocuparam a fazenda São Bento devido à reintegração de posse e acamparam nas margens do ramal da FEPASA. Essas famílias se reuniram em um único acampamento formando a União da Vitória com trabalhadores da região do Pontal do Paranapanema, da Nova Alta Paulista e 18 municípios do norte do Estado do Paraná. Para suportar tamanho contingente de trabalhadores o acampamento contava com farmácia, escolas, tanques de abastecimento de água e óleo diesel, etc. (SOBREIRO FILHO, 2012, p. 99)

Manter esse acampamento organizado mostra a grande capacidade organizativa do movimento, que dividia as funções: “Frente de Massa, Finanças, Formação, Educação, Núcleo, Produção e Jornal. Era através dessa estrutura em setores que se tornou possível a manutenção e organização vivência no acampamento e a realização da luta pela terra” (FILHO SOBREIRO, 2012, p. 99).

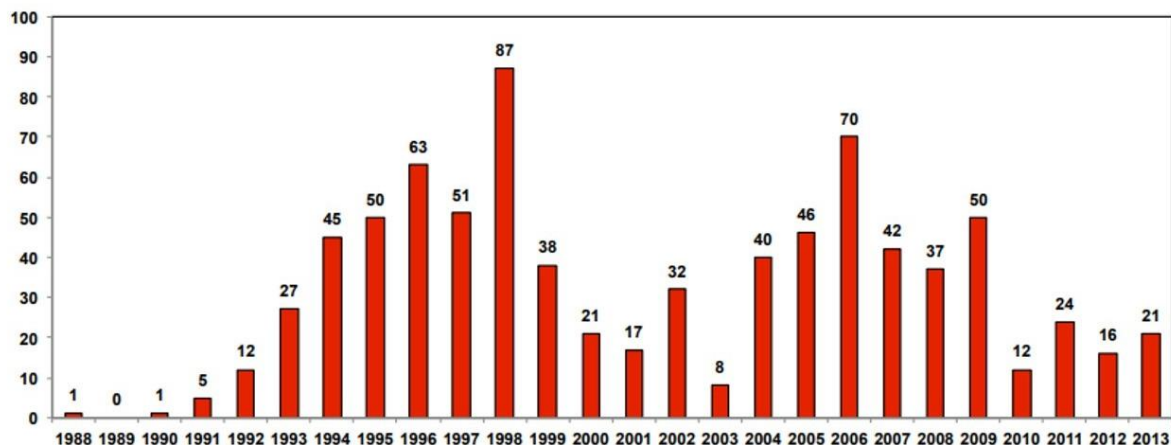
Após várias ocupações à fazenda São Bento, em 1994 governo e latifundiário entraram em acordo. A conquista dessa fazenda representa uma importante vitória para o Movimento, já que São Bento era o grande símbolo do latifúndio improdutivo da região:

Até abril de 1994, o MST havia realizado vinte e duas ocupações somente na fazenda São Bento. A intensificação das ocupações foi a tática que o movimento utilizou para pressionar o estado a realizar a desapropriação ou uma negociação com o grileiro Antonio Sandoval Neto. A conquista da fazenda São Bento representava a derrota do grileiro mais poderoso da área do 11º perímetro e a possibilidade de territorialização da luta para outras fazendas. Finalmente em 12 de fevereiro de 1994, aconteceu o acordo entre o governo e o grileiro nos segundos termos; as terras não foram indenizadas, por serem devolutas; as benfeitorias foram apuradas pelo laudo Técnico do Perito Judicial [...] o acordo foi firmado em um valor global de R\$ 5.400.000,00

[...] considerando que em uma propriedade rural o valor da terra é, em geral, maior que o valor das benfeitorias, fica evidente a superavaliação. Todavia, se atentarmos para o processo histórico de grilagens da terra do Pontal o pagamento da benfeitoria coloca o fato às avessas. O grileiro que deveria restituir a terra, indenizando pelo seu uso por desmatar e vender a madeira. (FERNANDES, 1996, p. 182-183)

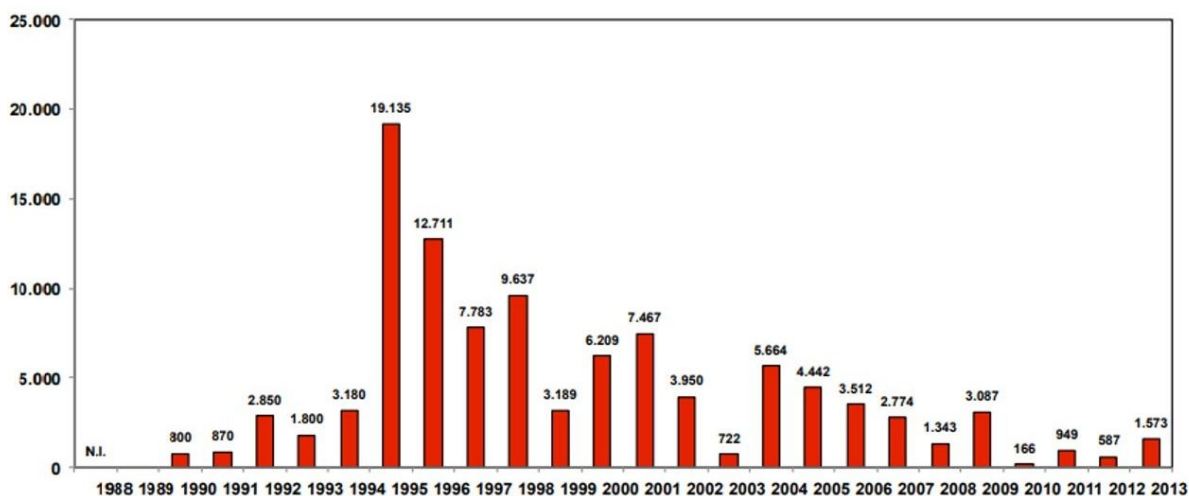
A conquista dessa fazenda representou a possibilidade de assentar 182 famílias em uma área de 5.190,50 hectares. A desapropriação deu mais força para o movimento, muitos camponeses viram nessas ações de ocupação a possibilidade real de conquista da terra. Assim, após a conquista da fazenda São Bento, várias outras fazendas foram conquistadas no município e na região. O Gráfico 1, abaixo, mostra um aumento de ocupações de terras no Pontal após a conquista da fazenda São Bento e o Gráfico 2, mostra o aumento do número de famílias envolvidas nesse processo:

Gráfico 1: Pontal do Paranapanema- número de ocupações 1988-2013.



Fonte: DATALUTA, 2014.

Gráfico 2: Pontal do Paranapanema-número de famílias em ocupações 1988-2013.



Fonte: DATALUTA, 2014.

Os gráficos, acima representa um aumento no número de ocupações de Pontal do Paranapanema, que aumentaram consideravelmente nos anos de 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, também é possível ver o aumento de famílias envolvidas nesse processo, que começou a obter as primeiras vitórias na luta pela terra no Pontal do Paranapanema.

A luta pela conquista do tão sonhado pedaço de terra não foi fácil, além de enfrentar a fome, o frio, as ações de despejo e outras intempéries, com o aumento das ações do MST na região, aumentou a repressão ao movimento.

De um lado, temos a recriação da União Democrática Ruralista (UDR), formada por latifundiários. Esse grupo buscou impedir a Reforma Agrária no Pontal, com ações legais e ilegais: “Os latifundiários ligados à UDR não têm medido esforços para contribuir com a luta contra a reforma agrária e, suas ações são tentativas de minar as lutas dos trabalhadores sem terra” (FERNANDES, 1994, p. 138). Entre as inúmeras ações da UDR no Pontal, houve a contratação de jagunços para “defender suas propriedades”, segundo reportagem publicada recentemente pelo site jornalístico The Intercept Brasil:

EM JULHO DE 2003, um grupo de fazendeiros do Pontal do Paranapanema, no oeste paulista, resolveu posar para o Jornal Nacional com armas em punho. Eles anunciavam a formação de um ‘centro de treinamento’ onde se preparavam para resistir às ações do MST. Lula havia chegado ao poder – e, com ele, crescia o temor de uma reforma agrária. O objetivo era apresentar poderio paramilitar para intimidar os camponeses, com armas proibidas no Brasil ou de uso restrito às Forças Armadas. Segundo investigações da

polícia e da CPI da Terra, de 2005, os milicianos rurais eram ligados a Luiz Antônio Nabhan Garcia, fazendeiro da região e presidente da UDR, a União Democrática Ruralista. Hoje, ele é secretário especial de Assuntos Fundiários do Ministério da Agricultura. (FURHMAN, Leonardo. Milícias e fuzis: as más companhias de Nabhan Garcia, o homem de Bolsonaro para a reforma agrária. (THE INTERCEPT BRASIL, 2019)⁷

Outra frente de repressão às ações do movimento se deu no judiciário, na tentativa de criminalizar o movimento. Várias lideranças do MST sofreram ações na justiça, acusadas dos mais diferentes crimes. O professor, Adalmir Leonidio (2014), realizou um estudo onde analisou mais de 162 ações penais, movidas contra pessoas ligadas ao MST no Pontal do Paranapanema:

Percebe-se neste balanço quantitativo uma série de expedientes, utilizados pela Justiça do Estado de São Paulo, com claras intenções criminalizadoras das ações do MST. Primeiramente, em relação aos mandados de reintegração/manutenção de posse, a sua quase totalidade é em caráter liminar. [...] Depois, nota-se claramente um predomínio das ações de roubo/furto/esbulho (crimes contra o patrimônio), que são a maior parte dos crimes que lotam as prisões no Brasil com seus alvos prediletos, os pobres e despossuídos. Isso mostra claramente a seletividade da lei nestes tipos de crime, bem como o entendimento de juízes e magistrados sobre quem vem a ser o MST, uma organização voltada para a prática de crimes contra a propriedade. (LEONÍDIO, 2014, p. 422-423)

Como já abordado, a violência se faz presente na região desde o início de sua ocupação moderna, no século XIX, com o extermínio de grande parte da população. Nem ações na esfera judicial, nem ações da UDR foram capazes de intimidar as ações do movimento que continuou a lutar por Reforma Agrária na região.

As ações dos movimentos socioterritoriais, entre eles o MST, provocou uma transformação importante na estrutura fundiária da região. Por meio de suas ações, o governo vai desapropriar uma grande quantidade de terras, que por sua vez era devoluta e estava nas mãos de poucas pessoas, para destinar para a Reforma Agrária. Pessoas que durante toda a sua vida trabalharam na terra e conquistaram seu pedaço de terra para sobreviver. A tabela abaixo mostra os municípios com famílias assentadas na região e área ocupada. Grande parte dessas famílias foram assentadas após as ações do MST na região:

⁷ Disponível em: <<https://theintercept.com/2019/02/19/milicias-nabhan-garcia/>>. Acesso em jul. 2019

Tabela 3: Municípios com famílias assentadas na região.

MUNICÍPIO	Número	
	Famílias Assentadas	Área (ha.)
Caiuá	445	10.732
Euclides da Cunha Paulista	471	9.615
Iepê	50	68
João Ramalho	40	54
Marabá Paulista	260	6.479
Martinópolis	124	2.744
Mirante do Paranapanema	1.625	34.984
Piquerobi	84	2.594
Presidente Bernardes	266	7..189
Presidente Epitácio	342	7.533
Presidente Venceslau	454	10.564
Rancharia	178	4.264
Ribeirão dos Índios	40	852
Rosana	815	19.432
Sandovalina	198	4.017
Teodoro Sampaio	856	22.681
TOTAL	6.248	143.802

Fonte: DATALUTA, 2014.

A conquista da terra não representa o fim da luta desses camponeses. Não basta ter a terra é preciso conquistar meios para permanecer na terra e garantir sua sobrevivência. Por isso, o objetivo do Movimento é se manter organizado nessas áreas de Reforma Agrária e continuar lutando:

É em decorrência deste conjunto de razões, que teimosamente os camponeses lutam no Brasil em duas frentes: uma para entrar na terra, para se tornarem camponeses proprietários; e, em outra frente, lutam para permanecer na terra como produtores de alimentos fundamentais à sociedade brasileira. São, portanto, uma classe em luta permanente, pois os diferentes governos não os têm considerado em suas políticas públicas. (OLIVEIRA, 2001, p. 189)

Nesse processo de luta para se manter na terra, há várias condições infraestruturais a se conquistar, entre elas: estrada, energia elétrica, linha de crédito

para começar a produzir, construção de poços artesianos e rede de distribuição de água, escolas para seus filhos estudar. Essas conquistas vieram através da luta.

Uma conquista que garantiu a permanência das famílias assentadas na terra foi a construção da Escola Estadual Fazenda São Bento, localizada na zona rural, a aproximadamente 20 quilômetros da sede do município, objeto deste trabalho. A escola foi construída em 1996 e começou funcionar em 1997. Nos próximos capítulos analisarei como se deu a luta dessas famílias para construção dessa escola.

3. A ESCOLA ESTADUAL FAZENDA SÃO BENTO

A Escola Estadual Fazenda São Bento, está localizada em uma área de reforma agrária no município de Mirante do Paranapanema, a pouco mais de 20 quilômetros da parte urbana do município. Atende aproximadamente 400 alunos dos três ciclos de ensino Anos Iniciais, Anos Intermediários, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA's.

Figura 3: Imagem de Satélite do entorno da EE. Faz. São Bento.



Fonte: Google Maps, 2019.

A escola teve sua construção iniciada em 1996 e posta em funcionamento em 1997. A construção e ampliação dessa escola estão ligadas à luta pela reforma agrária e permanência na terra no município de Mirante do Paranapanema. A reforma agrária consiste também na conquista de meios que garantam a permanência dessas famílias na terra, e um desses meios é a escola.

Pensando na escola como objeto de pesquisa, a história da instituição escolar pode fornecer várias informações sobre a escola, pois segundo Silva (2015):

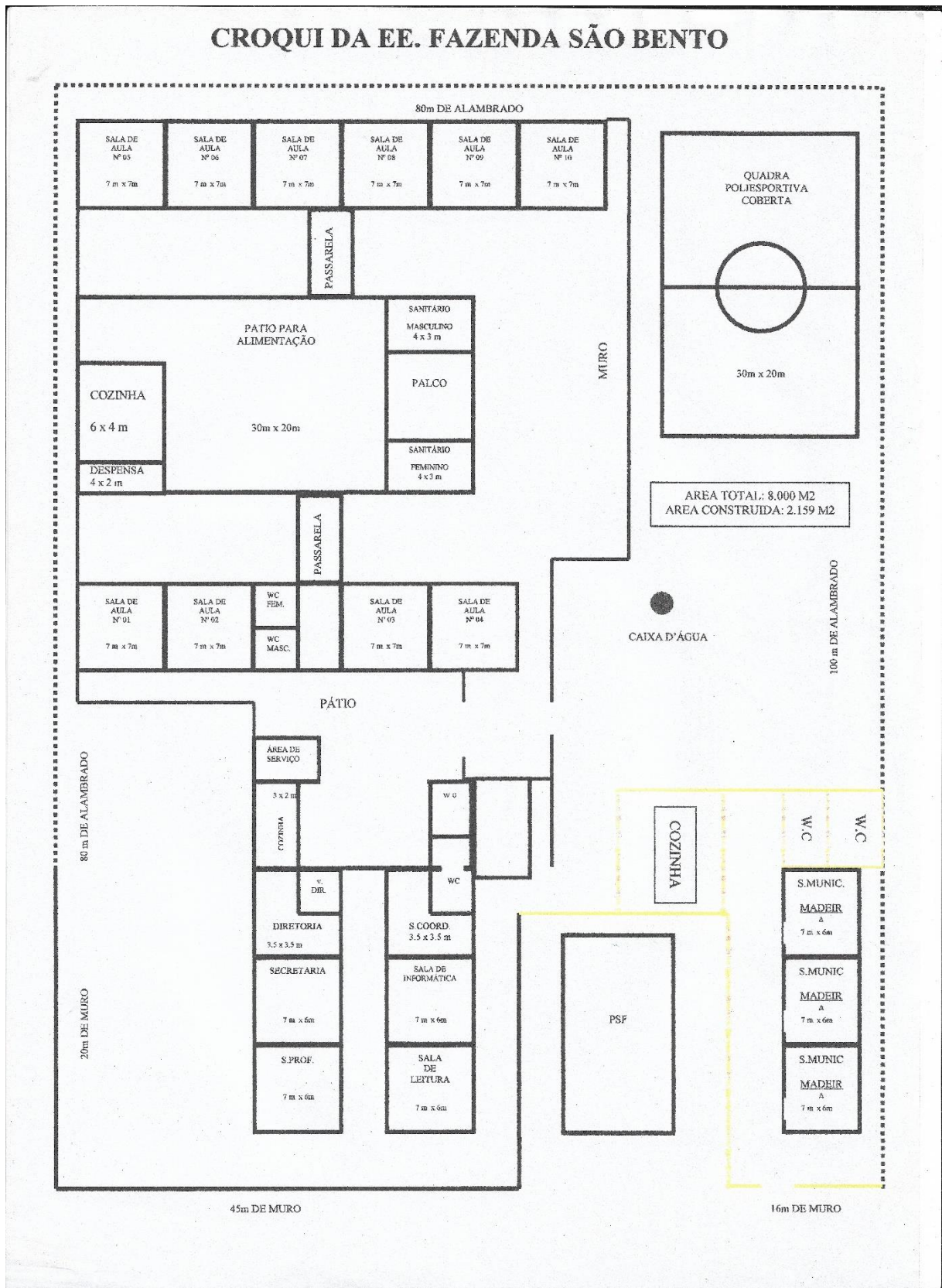
As pesquisas sobre instituições escolares vêm ganhando importância desde anos de 1990 e a cada dia vem se colocando como tema de pesquisa, atraindo um número significativo de pesquisadores particularmente no âmbito da história da educação. Foi a partir do termo cultura escolar que as investigações passaram a assumir como uma categoria de análise abrangente nas investigações como: o contexto histórico do surgimento da instituição escolar, a arquitetura escolar, organização do espaço, seus

alunos, professores e gestores, currículo, livro didáticos, projeto pedagógico, normas disciplinares, regimentos e outros. (SILVA, 2015, p.124)

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL FAZENDA SÃO BENTO

A escola Estadual Fazenda São Bento, hoje ocupa uma área total de 8.000 M², e uma área construída de 2.159 M²; o espaço físico dessa escola é composto de 10 salas de aulas, uma sala de leitura, uma sala ambiente de informática, sala dos professores, uma copa dos professores, uma sala onde funciona a secretaria, uma sala da direção, outra da vice direção, outra da coordenação, uma sala de recursos adaptada, um pátio escolar, uma cozinha, banheiros administrativos, banheiros dos alunos, um banheiro adaptado para deficientes e uma quadra esportiva coberta. Abaixo o croqui da escola:

Figura 4: Croqui da EE. Faz. São Bento.



Fonte: Fotos da Escola. Acervo pessoal do autor.

Mas nem sempre a escola teve esse tamanho. No início do seu funcionamento o espaço escolar correspondia a 4 salas de aula, cozinha, banheiro, secretaria, direção e sala dos professores.

Figura 5: Frente da escola São Bento, 1997.



Fonte: Fotos da Escola. Acervo pessoal do autor.

Atualmente funciona na escola as três etapas da educação básica e o EJA. São 07 salas do Ensino Fundamental Anos Iniciais, que funcionam no período da tarde sendo 2º, 3º, 4º e 5º anos. No período da manhã são 10 salas de aula, sendo do Ensino Fundamental Anos Intermediários e Finais e Ensino Médio, sendo: 6º, 7º, 8º, 9º anos, e 1ª, 2ª e 3ª séries do EM. No período noturno funcionam mais 03 salas do Ensino Médio, sendo: 1ª, 2ª e 3ª e 02 turmas de EJA's, sendo multisseriadas (ensino fundamental e ensino médio).

Figura 6: Escola São Bento 2019.



Fonte: Fotos da Escola. Acervo pessoal do autor.

O quadro de pessoal dessa escola é formado por uma equipe gestora que conta com: 1 Diretor, 1 Vice-diretor que também desempenha a função do Professor Mediador Comunitário escolar, 2 Coordenadoras pedagógicas sendo uma para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, e um para Ensino Fundamental Anos Intermediários Finais e Ensino Médio e EJA. Segundo informações coletadas na secretaria da escola, há um total de 45 professores com sede de controle de frequência⁸ na unidade. Desse total, 28 professores estão em efetivo exercício na escola, o restante são professores readaptados, outros esperando a publicação da aposentadoria e afastados de suas funções; outros designados em outras funções na escola como coordenador, vice-diretor, na Diretoria de Ensino ou afastado ocupando cargo de gestão em outras escolas da rede.

A Escola conta também com 7 funcionários do suporte pedagógico, 3 cozinheiras, que são cedidas pela prefeitura municipal, 3 funcionários terceirizados da

⁸ É a escola onde o professor tem o seu cargo ou função, muitas vezes o professor tem aula mais de uma escola, ou esta afastando em outra função, mas sua vida funcional, fica somente em uma escola que é a sede de controle de frequência.

limpeza. Também são parte integrante da escola 7 motoristas responsáveis pelo transporte escolar, já que todos os alunos da escola são transportados em ônibus escolares. A escola conta também com grêmios estudantis, conselho de escola e APM (Associação de Pais e Mestres), esses dois últimos formados pelos diferentes segmentos da comunidade escolar: equipe gestora, professores, suporte pedagógico, alunos e pais.

Pedagogicamente a escola conta com os seguintes projetos próprios: Projeto Minha escola lê; Projeto Minha família lê; Projeto Leituras mínimas, e os seguintes projetos da Secretaria de Educação: Ler e Escrever; Chega de Bullying; Escola da Família; Grêmios Estudantis; Sala de Leitura; Game Superação Jovem.

A Escola Estadual Fazenda São Bento, faz parte das mais de 5 mil escolas pertencentes a rede estadual de São Paulo. A SEDUC-SP conta com um sistema de avaliação escolar, que é o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, (SARESP), que trata-se de uma avaliação externa anual, aplicada em todas as escolas da rede. Criado no primeiro governo de Mario Covas (1995-1998) em um momento de readequação do estado às políticas neoliberais. Essa prova é realizada por alunos do 3º, 5º, 7º e 9º do Ensino Fundamental e 3ª Série do Ensino Médio (SEDUC, 2019):

No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO)⁹

A prova do SARESP aplica testes padronizados. Esses testes contam com conteúdo de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, porém nos últimos anos os itens de Ciências Humanas e da Natureza não fizeram mais parte da avaliação. Mesmo quando estiveram presentes, os resultados dessas áreas do conhecimento não eram usados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), o que mostra uma desvalorização das Ciências Humanas.

Os resultados dessa avaliação têm como um dos seus objetivos formular o IDESP que leva em conta outros fatores além do resultado do SARESP. Segundo

⁹ S.d. Disponível: <<https://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em Jun. 2019.

informações presentes no site da secretaria de educação, o IDESP serve de referência para escola, na procura de uma educação de qualidade:

O IDESP é um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo ideal – o ano letivo. Por este motivo, o IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2019)¹⁰

Com a criação do IDESP, em 2008, por meio da resolução SE 74, criou-se uma meta para cada ciclo de ensino, essa meta deve ser alcançada no ano de 2030 de maneira progressiva, conforme informação presente nessa resolução:

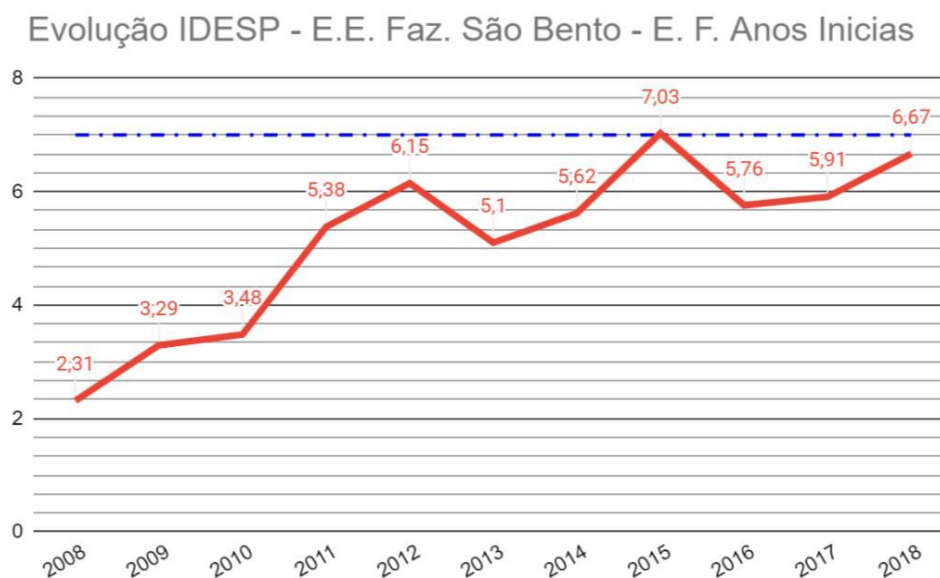
Em 2030 todas as unidades atingirão IDESP iguais a 7,0, 6,0 e 5,0, respectivamente para a 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio, considerando os IDESP de cada etapa da escolarização apurado em 2007 para cada unidade escolar. (SÃO PAULO, 2008)

Analisando o gráfico do Ensino Fundamental Anos Iniciais, abaixo, que facilita a visualização da evolução do IDESP, para o ciclo I do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos, antiga 5ª à 8ª série), observamos que a meta de qualidade estabelecida para 2030, já foi atingida em 2015 e mesmo que tenha havido uma forte oscilação no ano seguinte a tendência é de se manter um nível tão elevado do índice se mantém.

Um índice dessa magnitude é paradoxalmente motivo de alegria e preocupação, simultaneamente. Alegria pelo fato da escola estar elencada entre aquelas com índices altamente satisfatórios, e preocupação, pois para manter-se estável com tais valores é bastante dificultoso, acrescenta-se a interpretação, os problemas e dificuldades características e bem específicas de uma escola rural.

¹⁰ S.d Disponível: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/2019/> Acesso em Out 2019

Gráfico 3: Evolução IDESP – E.E. Faz. São Bento - Ensino Fundamental Anos Iniciais.



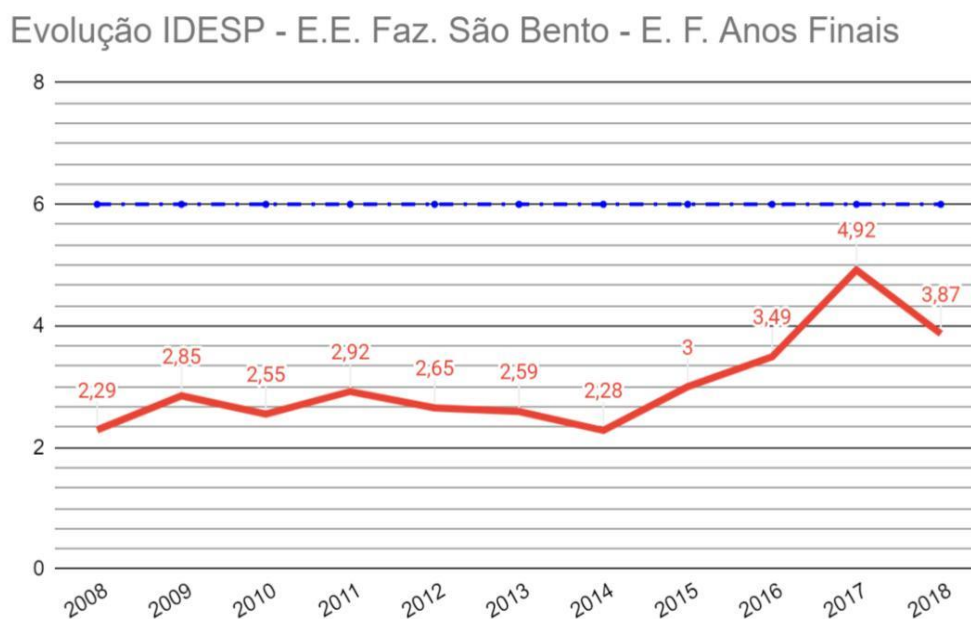
Fonte: GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2018.

A leitura do gráfico do Ensino Fundamental Anos Iniciais, aponta que a escola vem de uma trajetória consecutiva de avanço, chegando ao ano de 2017 a um pico que se distancia da meta de qualidade de 2030 em apenas pouco mais de uma unidade. E embora haja já no ano subsequente (2018) um declínio de pouco mais de um ponto, este não interrompe a sequência de ascensão, pois o índice observado em 2018 é ainda superior, em quase meio ponto, ao registrado em 2016.

Observamos também que há uma trajetória negativa no período de 2011 a 2014 que oscila em pouco mais de meio ponto mantendo-se entre os índices 2 e 3.

A linha de tendência da escola segue uma trajetória positiva no decorrer da década 2010-2020, apontando que as ações para aprofundamento dos níveis de proficiência vêm melhorando no decorrer da década observada.

Gráfico 4: Evolução IDESP – E.E. Faz. São Bento - Ensino Fundamental Anos Finais.



Fonte: GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2018.

Com relação à análise da evolução dos índices observados nessa década podemos observar dois pontos que são importantíssimos e não podem ser analisados de maneira distinta sem a comparação com o estado e as escolas jurisdicionadas à mesma Diretoria de Ensino (Mirante do Paranapanema). O boletim da escola onde foram coletados os dados referentes ao IDESP, traz um comparativo apresentado na tabela apresentada a seguir:

Tabela 4: IDESP 2018 – Rede Estadual.

IDESP 2018 - REDE ESTADUAL

	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
ESCOLA	6,67	3,87	3,12
DIRETORIA	7,46	3,53	2,88
ESTADO	*5,55	3,38	2,51

Fonte: GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2018.¹¹

Nela podemos constatar que embora o índice da escola esteja a menos de dois pontos da meta de qualidade projetada para 2030, a escola está em posição de superioridade em relação às elencadas na tabela.

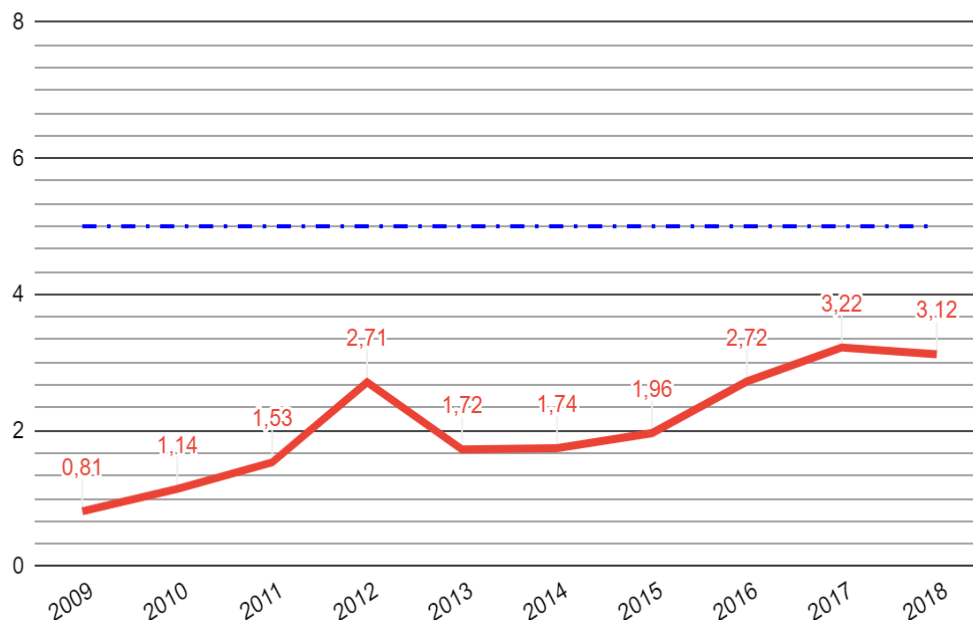
Outra constatação é que, no decorrer dessa década, em relação ao primeiro índice coletado (2008) houve um aumento de quase quatro vezes em 2018, passando por um pico de 3,22 em 2017.

Também é possível verificar que a tendência de ascensão permanece e que desta forma a escola atingirá a meta de qualidade para o estado estabelecida para 2030, ou seja, 5,0 pontos do IDESP.

¹¹ Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola2018.asp?ano=2018

Gráfico 5: Evolução IDESP – E.E. Faz. São Bento - Ensino Médio.

Evolução IDESP - E.E. Faz. São Bento - Ensino Médio



Fonte: GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2018.

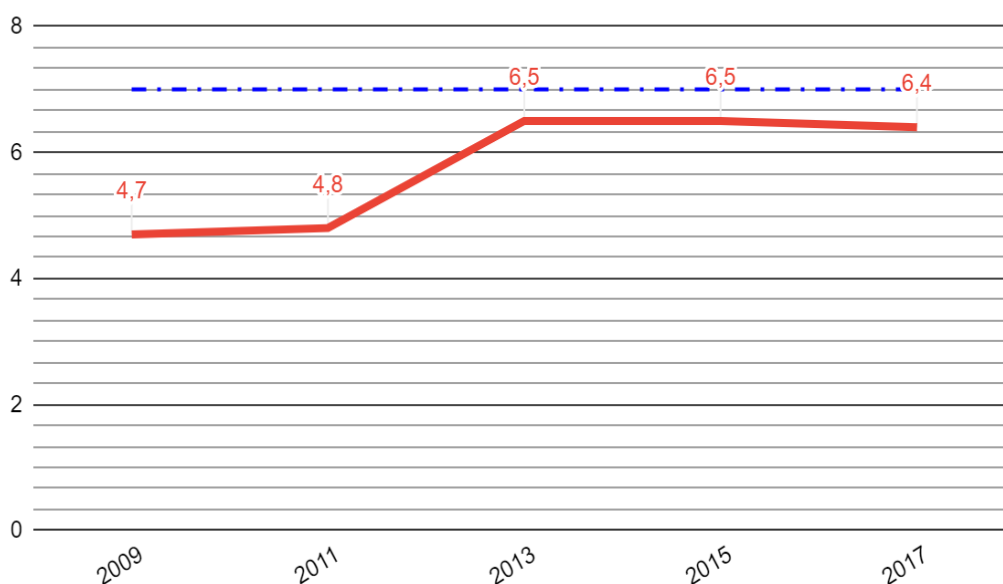
Outro instrumento utilizado para aferir a qualidade da educação nas escolas da rede pública brasileira é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nas escolas pertencentes a rede estadual, como é o caso da EE Fazenda São Bento, esse índice é calculado por meio de uma avaliação externa, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e os cálculos sobre aprovação e fluxo escolar obtidos por meio do Censo escolar. São avaliados os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, e 3ª Série do Ensino Médio. Essa avaliação é aplicada em anos ímpares. Vale ressaltar que a criação do IDEB está relacionada na procura de uma melhora na qualidade de ensino e aprendizagem e um direcionamento nas políticas públicas:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), lançado neste ano, é um indicador educacional que relaciona de forma positiva informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) em exames padronizados, como a Prova Brasil e o Saeb [...] um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. (FERNANDES, 2007, p. 1)

Na sequência histórica dos dados do Ensino Fundamental Anos Iniciais, que compreende o intervalo de 2009 a 2017, a acentuada evolução observa-se já na terceira coleta de dados, quando ocorre um acréscimo maior que 35%, já que observamos um salto considerável de 4,8 para 6,5. É importante observar que esse índice praticamente mantém-se estável, nas coletas de 2013 e 2015. Mesmo que haja uma variação em 2017, esta é insignificante, na ordem de um décimo.

Gráfico 6: Evolução IDESP – E.E. Faz. São Bento - Ensino Fundamental.

Evolução IDEB - E.E. Faz. São Bento - Ensino Fundamental (Anos Iniciais)

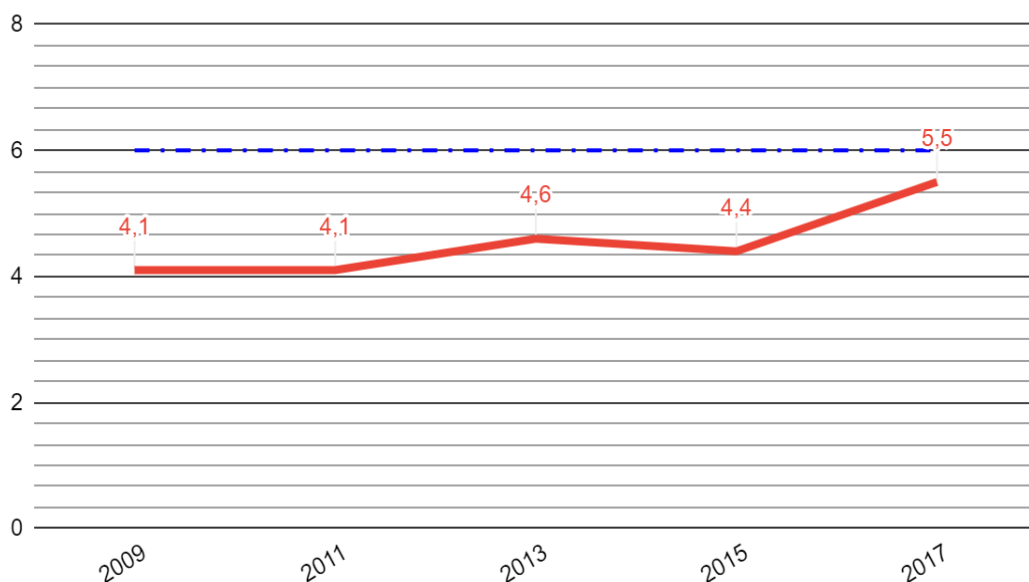


Fonte: GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2018.

Observando o Ensino Fundamental Anos Iniciais, da série histórica compreendida entre 2009 e 2017, percebemos uma evolução considerável no último dado coletado, evolução esta correspondente a 25% dos dados até então registrados, pois os mesmos oscilaram dentro da marca dos 4 pontos atingindo no máximo seis décimos acima da marca de 4 pontos, havendo inclusive uma queda, ainda que inexpressiva em 2015, para na coleta seguinte (2 anos após) atingir o topo verificado (6,5).

Gráfico 7: Evolução IDESP – E.E. Faz. São Bento - Ensino Fundamental Anos Finais.

Evolução IDEB - E.E. Faz. São Bento - Ensino Fundamental (Anos Finais)



Fonte: GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2018.

Também é importante destacar que a qualidade da educação não pode ser medida somente por avaliações externas. Existem muitos avanços que ocorrem no ambiente escolar que não aparecem nesses índices escolares de qualidade, seja no IDESP ou IDEB.

3.2 A LUTA PELA CONSTRUÇÃO E AMPLIAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL FAZENDA SÃO BENTO

Como mencionado em outra parte do texto, a Escola Estadual Fazenda São Bento foi criada no ano de 1996, com a publicação do Decreto 40.824 de 10/05/1996 (D.O. de 11/05/96), e passou a funcionar no ano de 1997. O contexto de criação dessa escola está diretamente relacionado à luta pela reforma agrária nos anos de 1990 e 2000 no município de Mirante do Paranapanema, que foi um dos principais focos de atuação do MST no Brasil.

No município de Mirante há 1.698 famílias assentadas. Existem em Mirante duas escolas estaduais e duas escolas municipais em áreas de reforma agrária. Até

o ano de 2018 esteve em funcionamento uma escola estadual em um bairro rural que foi fechada no início de 2019, a justificativa da SEDUC para o fechamento da escola foi o baixo número de alunos.

A construção da Escola Estadual Fazenda São Bento, está ligada a uma das principais bandeiras do MST, que é a luta por educação, como meio que garanta a permanência das famílias na terra:

Durante os primeiros anos de luta, os Sem Terra reunidos sob a bandeira do MST tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a comunidade de luta. A continuidade a luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política econômica e social. Arma de duplo alcance para os Sem Terra, a educação tornou-se prioridade do Movimento. (MST)¹²

Ao longo da trajetória de luta do MST, a educação passa a ocupar lugar destaque ao lado da luta pela terra, como afirma Roseli Salete: “Já consolidada como sua marca cultural: acampamento e assentamento dos sem-terra do MST têm que ter escola e de preferência, que não seja uma escola qualquer” (CALDART, 2012, p. 229).

Quando em 1991 aconteceram as primeiras ações do MST no município de Mirante do Paranapanema, e junto com a ela inicia-se também a luta pela educação, era necessário escolas nos acampamentos, para atender as famílias que estavam acampadas nas margens da antiga ferrovia. Mas para conquistar essas escolas era preciso lutar, e a luta é uma das marcas do MST:

Em relação à terra, o começo da luta foi marcado pela prática da reivindicação do direito, através de atos ou audiências com os governos. O nascimento do MST traz a marca de um outro jeito: ocupar a terra, criar o fato político e então fazer audiências, negociar, prosseguir a luta. Em relação à escola, o processo não foi diferente. As famílias sem-terra começaram reivindicando escolas, seja para os acampamentos ou para assentamentos. Como negociar geralmente não era suficiente, logo a palavra de ordem do conjunto passou a valer também para a questão das escolas: ocupar é a única solução! (CALDART, 2012, p. 244)

Nesse mesmo contexto de luta do MST por reforma agrária e escolas para seus filhos no Pontal do Paranapanema, acontecia no Estado de São Paulo um processo que havia se iniciado nos fins dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, que era o

¹² S.d. Disponível em: <<https://mst.org.br/nossa-historia/inicio>>. Acesso em 7 fev 2020.

fechamento de escolas rurais existentes no Estado e o transporte dos alunos residentes na zona rural para escolas urbanas (BASSO; GOBATO; ROSA, 2012).

Existiam no município de Mirante do Paranapanema no início dos anos 1990 escolas em áreas rurais que eram para atender os filhos dos camponeses, que estudavam até a 4ª série. Essas escolas que tinham o nome de Unidades Escolar de Ação Comunitária (UEAC), constituíam-se por salas multisseriadas que contavam com único professor, que além de dar aula para várias séries, era responsável por preparar a merenda e realizar a limpeza da escola.

Com início das ações do MST no município de Mirante e a luta por educação para seus filhos, foram construídas nos acampamentos as chamadas escolas emergências, que eram escolas na maioria das vezes feitas de lona. Assim como as UEAC's existentes no município elas também atendiam até a 4ª série. Vale destacar que essas escolas foram conquistadas por meio da luta das famílias que, nesse momento, estavam acampadas esperando a desapropriação de terras:

A reivindicação por uma escola no município de Mirante do Paranapanema teve seu início em outubro de 1990 quando as mulheres, ali assentadas, mobilizaram-se para a conquista de mais uma característica que perfazem o conceito de cidadania que, traduzido por elas, contém, em seu significado, o direito à terra, ao trabalho, à aposentadoria, à saúde, à preservação cultural e educação. (FREITAS, 2005, p. 46)

Essas escolas emergências eram multisseriadas, com um professor para duas turmas, muitas vezes o professor morava na escola, era o responsável pela merenda e limpeza da escola, como era o caso das UEAC. “Nos assentamentos e acampamento em Mirante do Paranapanema somente dois professores atendiam todas as crianças das séries iniciais, incluindo os com síndrome de Down e os com deficiência auditiva” (FREITAS, 2005, p. 47).

No início das ações do MST no Pontal do Paranapanema o estado de São Paulo era governado por Luiz Antônio Fleury Filho (1990-1994). Sob o comando da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo existia na época a Delegacia de Ensino de Mirante do Paranapanema, órgão responsável pelas escolas estaduais do município de Mirante do Paranapanema, Pirapozinho, Tarabai, Teodoro Sampaio, Euclides da Cunha e Rosana. Segundo entrevista realizada com Zelitro Luz da Silva, membro da coordenação nacional do MST e assentado no Assentamento São Bento, houve um convênio com da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de

Presidente Prudente, e a então Delegacia de Ensino de Mirante do Paranapanema para formação dos professores que trabalhavam nessas escolas que atendiam acampados:

Nesse contexto tivemos a oportunidade de ter uma proposta apresentada pela Unesp Presidente Prudente de capacitação para professores, e eram cem professores da rede de ensino, que atuavam nas áreas de conflitos agrários. A partir do que chamava na época Delegacia de Ensino.[...] Bom mas a Delegada de ensino na época, era uma senhora chamada Leoni Joppert de Suza, ela topou fazer esse convênio porque o professor Bernardo tinha ido para o Rio Grande do Sul tinha conhecido a experiência da formação dos professores lá, ele então vem empolgado, chama os professores da Unesp formam um núcleo de professores lá, faz um convênio com a delegacia de ensino e vai dar capacitação para duas turmas, nós (MST) nos inserimos nesse contexto. (ZELITRO, 2019)

Durante esse período de luta pela terra, os filhos dos assentados quando terminava a 4ª Serie, tinham que se deslocar para a cidade para continuar seus estudos.

A partir de 1994 começou no município de Mirante do Paranapanema a desapropriação de terras, e sua destinação para reforma agrária e assentamentos das famílias acampadas em projetos de reforma agrária. Enquanto as famílias estavam acampadas inicialmente nas margens da antiga ferrovia, o acesso dessas crianças à escola era mais fácil. Com os assentamentos dessas famílias em seus respectivos lotes houve uma dispersão das famílias, e o acesso à escola voltou a ser um problema.

Inicialmente, essas escolas emergenciais foram transferidas para alguns desses assentamentos, mas a proposta inicial da Secretaria de Educação era transportar essas crianças para uma escola localizada em um bairro rural de colonização japonesa, sem nenhuma ligação com o processo de luta pela terra, e uma parte das crianças que estava mais próxima da cidade seriam transportadas para as escolas localizadas no centro urbano do município, o que já acontecia com os alunos quando terminavam a 4ª Serie.

Nesse período os filhos dos assentados que estudavam na zona urbana enfrentavam vários problemas, principalmente ligados ao transporte, tendo que sair muito cedo de casa e viajar em ônibus em péssima situação de conservação e manutenção, quebrava sempre e ainda enfrentavam o preconceito como podemos observar no trecho transcrito abaixo:

Nós já pleiteávamos escola no assentamento, que é essa escola (São Bento), apesar de mais mil famílias fazendo aquela luta pela terra, ter bastante criança ali, ainda era o número pequeno para comportar uma escola desse tamanho. No entanto nós já sabendo que assim que a terra fosse consolidada, as famílias viriam de mala e cuia, e aquelas crianças que tinham ficado para trás iam vir juntos, como de fato isso ocorreu. O pessoal daqui ia estudar no paraíso (escola em bairro rural de colonização japonesa), uma parte que estavam no acampamento ali perto da Santa Clara, esses mais daqui iam estudar em Mirante, muitos daqui tiveram a experiência de ter aulas na cidade, sofriam preconceitos, os professores não sabiam e não conheciam a realidade daquelas crianças, não entendiam essa dinâmica a menina era muito pobre, a situação era dura a viagem era muito difícil, isso de um lado foi muito ruim, de outro lado a gente potencializou toda essa indignação, e o sentimento de serem rejeitados para acampar todo mundo na luta por essa escola. (ZELITRO, 2019)

Estudar nas escolas da zona urbana em escolas que não tinham relação nenhuma com as lutas dos assentados, não era o desejo dos pais desse assentamento. Eles queriam uma escola dentro do assentamento

A partir da criação dos primeiros assentamentos no município e a pressão da comunidade junto com ao MST, em 1996 foi publicado o decreto autorizando a criação da Escola Estadual de Primeiro Grau Fazenda São Bento, que teve sua construção finalizada em 1997 e iniciou o seu funcionamento neste mesmo ano.

Inicialmente foram construídas quatro salas de aulas. Essas salas não eram forradas, escutava-se o que era falado na sala ao lado. A escola funcionava nos três períodos, atendia inicialmente os alunos do Ensino Fundamental Ciclo I e II. Os filhos de assentados e os assentados que cursavam o Ensino Médio ou EJA, tinham que continuar se deslocando até a área urbana do município.

Acredito que a secretaria da educação não considerava o número de crianças em idade escolar existente, pois a escola inicialmente não comportava o total de alunos existente na comunidade. Segundo informações colhidas na secretaria da própria escola, em 1997 a escola tinha 327 alunos (Arquivos Documentação Escolar).

Figura 7: Alunos se alimentando no pátio da escola em 1998.



Fonte: Fotos da Escola. Acervo pessoal do autor.

As imagens do arquivo da escola, os números de alunos na escola, mostram que as salas eram superlotadas. Não existia um local adequado para as refeições nem quadra esportiva, nem biblioteca, e outras coisas necessárias para um bom funcionamento. Devido a alta demanda da escola foi necessário construir mais três salas provisórias de madeira. Do lado esquerdo da fotografia abaixo, aparecem as três salas de aula construídas provisoriamente.

Figura 8: Alunos em atividade de recreação, ao fundo sala de aula de madeira.



Fonte: Fotos da Escola. Acervo pessoal do autor.

Nesse contexto de luta por uma escola que realmente atendesse a demanda da comunidade, surgiu outro componente que é Associação de Mulheres Assentadas, descrita por Lígia dos Santos Freitas em sua dissertação de mestrado A luta das mulheres assentadas no Pontal do Paranapanema e a Escola do Pé de Galinha.

Ao longo dos anos essas mulheres foram se organizando, fazendo o levantamento do número de alunos presentes na região, abaixo assinado, coletando assinaturas e apresentando suas demandas para que o governo fosse fazendo as adequações necessárias na escola para que ela atendesse as necessidades da comunidade.

Como exemplo da organicidade dessas mulheres, temos o ofício encaminhado ao Secretário de Justiça e Cidadania do Estado de São Paulo, Belisário dos Santos Júnior, que era o responsável pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP) órgão responsável pelos assentamentos rurais no município de Mirante do Paranapanema. Nesse ofício é cobrada uma serie de melhorias na escola:

A nossa escola, que no ano passado atendeu 370 (trezentos e setenta alunos), com a mudança dos assentados para seus lotes definitivos, está atendendo neste ano cerca de 540 (quinhentos e quarenta) alunos, inclusive alunos de ensino médio (1º Colegial); como o prédio escolar não tem estrutura adequada para suportar esta demanda, nossos filhos para prosseguir seus estudos vem passando por situação inaceitáveis como: não ter lugar para se alimentar (a escola não possui pátio), utilizar banheiros imundos (os banheiros não suportam a demanda, pois são apenas 4 vasos sanitários, 2 por sexo, para 540 alunos). (ASSOCIAÇÃO DE MULHERES ASSENTADAS, 1999)

Após o envio desse ofício o secretario respondeu e pouco tempo depois o governo iniciou a construção de mais 4 salas de aula, dois banheiros e um pátio escolar, que ficou pronto no início do ano letivo de 1999.

Figura 9: Construção de um novo pavilhão da escola.



Fonte: Fotos da Escola. Acervo pessoal do autor.

Mesmo após a construção dessas 4 salas de aula a demanda de alunos aumentava. Em 1999 a escola passou dos 540 registrados em 1998, para 634 e chegou no ano 2000 a ter 701 alunos. Foi necessário construir mais 6 salas de aula, uma nova cozinha, um novo pátio e a tão sonhada quadra esportiva. Mas para isso mais uma vez, é importante destacar o papel da comunidade que por meio do MST e da Associação de Mulheres Assentadas cobrou essas ações do governo.

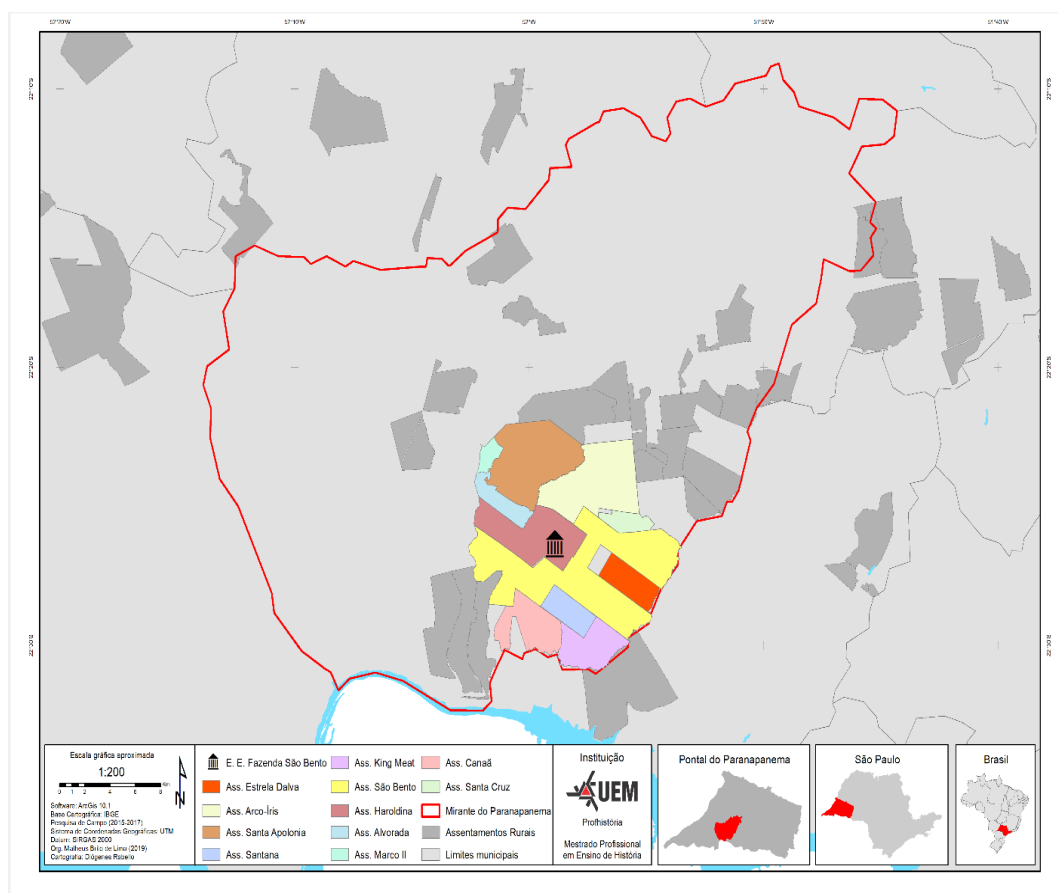
No meio desse processo de luta para ampliação da escola São Bento, a comunidade assentada do município conquistou outra escola que é Escola Estadual Santa Clara, localizada a, aproximadamente, 10 quilômetros da escola São Bento, o que representou a diminuição no número de alunos da escola São Bento, que hoje conta com aproximadamente 400 alunos.

3.3 O MODELO DE EDUCAÇÃO APLICADO NA ESCOLA ESTADUAL FAZENDA SÃO BENTO NO PERÍODO DE 2008-2018

A Escola Estadual Fazenda São Bento, como mencionado anteriormente, está localizada na Zona Rural do Município de Mirante do Paranapanema e sua construção está diretamente ligada ao processo de luta pela reforma agrária que resultou no assentamento de 1.698 famílias no município e pouco mais de 6 mil famílias na região segundo o DATALUTA (2013).

Atualmente a escola tem como público, alunos oriundos de 11 projetos de Reforma Agrária, que são: São Bento I, II, III, IV; King Meat; Canaã; Haroldina; Santa Apolônia; Estrela D' Alva; Arcos-Íris; Santana; Santa Cruz; Alvorada; Marco II e Aparecidinha. Todos criados nos anos 1990 e início dos anos 2000.

Mapa 5: Assentamentos Rurais Atendidos pela Escola EE. Faz São Bento.



Fonte: LIMA; RABELLO, 2019, p. 30.

A construção e ampliação dessa escola está diretamente ligada as ações do MST e da Associação de Mulheres Assentadas. No entanto mesmo tendo o protagonismo na instalação e construção e as várias reformas da escola, o MST e a Associação das Mulheres Assentadas nunca participaram da gestão educacional da escola, como afirma a Nazare Montemor, uma das lideranças da Associação:

Escola São Bento, ela já teve período ruim, por mais olha teve um período de diretores ali, que no caso nosso como as lutadoras as mulheres (Associação de Mulheres Assentadas), nós fomos proibidos até de entrar lá, chegou um período que nós nem entrávamos na escola, houve um afastamento da escola, a escola ficou como nós lutamos criamos a escola e depois, nós fomos proibidas de entrar na escola, aí a gente se afastou da escola, poderíamos ser mais participativas, para a escola ter mais vida até, a gente queria uma escola a onde a comunidade poderia estar presente. (NAZARE ENTREVISTA, 2019)

Mesmo com todo esse histórico de criação e instalação descrito acima, a escola São Bento não pode ser considerada uma escola do campo e sim uma escola no

campo. Sobre o conceito de escola do campo, no Dicionário de Educação do Campo podemos ver que:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classes) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de políticas pública, de educação e de formação humana. (CALDRALT et al., 2012, p. 259)

O conceito de Educação do Campo é novo na educação brasileira. Está ligado a luta, principalmente, de movimentos sociais do campo por reforma agrária, e crítica ao modelo de desenvolvimento atual do campo brasileiro que é o agronegócio. A educação do campo atua na defesa de um modo de produção camponesa e defesa de um currículo e modelo de educação que atenda os anseios da população camponesa.

O Estado de São Paulo, como é sabido, apresenta os maiores índices de urbanidade do Brasil. Segundo dados do IBGE, aproximadamente 4% da população do estado vive em áreas rurais. Pode parecer pouco em um primeiro momento, mas é aproximadamente 1.676.948, um número grande de pessoas residindo na zona rural do estado.

A Escola Estadual Fazenda São Bento, é uma das 5.667 escolas, pertencentes à rede estadual de educação de São Paulo, que, por sua vez, não apresenta nenhuma normatização (resolução, diretriz) específica para educação do campo, diferente do ocorre com as escolas indígenas e quilombolas que contam com uma resolução estadual própria. No fim de 2018 foi publicado a Resolução 91, de 28 de dezembro, instituindo a criação de um grupo de trabalho (GT) para tratar do tema Educação Básica nas Escolas do Campo, criado com o objetivo de apresentar, no prazo de 120 dias, contados a partir da data de publicação da resolução, apresentar o Plano Estadual de Educação do Campo. Mas com a mudança de governo e do secretário da educação, não ocorreu em 2019 a formação do GT de educação do campo como era esperado a Resolução 91 da SEDUC foi totalmente negligenciada.

Segundo dados coletados na plataforma QEdu, que são dados do censo escolar de 2018, existe no Estado de São Paulo 1.218 escolas públicas estaduais e municipais localizadas em áreas rurais com 148.762 alunos matriculados, mas o

número de alunos da zona rural é maior, já que uma parte desses alunos são transportados para escolas urbanas:

Em 2003, por exemplo, enquanto o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) registrava 160.442 estudantes matriculados em escolas na zona rural no estado de São Paulo, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) contabilizava 590 mil estudantes paulistas vivendo no campo. (PIERRO; ANDRADE, 2009, p. 246-247)

Como não existe nenhuma legislação estadual específica e a legislação federal não é aplicada, as escolas estaduais localizadas em áreas rurais seguem a mesma resolução das escolas urbanas.

Sendo assim no período de 2008 a 2018, o ensino na escola São Bento assim como em toda Rede Estadual Paulista, foi norteada por um documento chamado inicialmente de Proposta Curricular do Estado de São Paulo, nomenclatura que depois se alterou para Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Inicialmente trato como uma proposta curricular, que se tornou o Currículo Oficial do Estado de São Paulo em 2011 com a Resolução SE N° 76, de 07 de novembro de 2011, voltado para atender o Ensino Fundamental Ciclo II e o Ensino Médio:

A proposta foi elaborada a partir da constatação de que a autonomia do professor e da unidade escolar para construção coletiva de seu projeto político pedagógico dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 em seu artigo 3º alinhada ao disposto no inciso VI, do art. 206, da Constituição Federal de 1988, se mostrou ineficiente, visto os baixos índices educacionais que a rede estadual vinha apresentando em avaliações de larga escala, como o SARESP e a Prova Brasil. (PAOLI 2019; 45)

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi elaborada com objetivo de melhorar os índices educacionais do estado, SEE/SP entendia naquele momento, que os baixos índices educacionais da rede estadual, tinham como uma das principais causas a liberdade de cada escola em formular o seu Projeto Político Pedagógico. Surgiu daí a necessidade de um currículo único que uniformizar-se o processo de ensino aprendizagem:

A Secretaria da Educação de São Paulo propôs, em 2008, um currículo básico para escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II), e Ensino Médio [...]. Ao iniciar esse processo, a Secretaria da

Educação procurou também cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede. (SÃO PAULO 2012, p. 7)

Como dito acima esse documento surgiu como Proposta Curricular em 2008, ano de sua elaboração e em 2012 tornou-se Currículo Oficial do Estado de São Paulo. A sua construção aconteceu de maneira autoritária, já que houve pouca participação da comunidade escolar na elaboração desse documento, que acabou com a autonomia da unidade escolar, já que, desde 2008, as escolas tiveram que adequar a sua Proposta Político Pedagógica a esses documentos:

Artigo 1º- A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, elaborada por esta Pasta, a ser implantada no ano em curso, passa a constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual. (SÃO PAULO, 2008)

A Proposta Curricular Oficial veio acompanhado de outros materiais, chamados de Material de Apoio Pedagógico, para cada disciplina, que são eles: Caderno do Gestor; Caderno do Professor; e Caderno do Aluno.

Esse material além acabar com autonomia da escola, limita muito o trabalho docente já que impõe ao professor o que ele tem que fazer em suas aulas, como deve ser a abordagem de determinado assunto, quantas aulas serão utilizadas em cada situação de aprendizagem, conseqüentemente reduzindo o papel do professor a mero reprodutor de um material criado por pessoas que não lidam com salas de aulas no cotidiano, como afirma Giavara (2012):

Ao invés de ser desenvolvida de maneira autônoma pelas instituições, a implantação das novas matrizes curriculares veio acompanhada por uma intensificação dos mecanismos de controle em que cabe aos professores, gestores e alunos a responsabilidade pelos possíveis insucessos da implantação. (GIAVARA, 2012 p. 84)

Esse material apresenta-se muitas vezes, totalmente desconexo da realidade do aluno, como, por exemplo, em relação as escolas do campo.

Analisando o Currículo Oficial de História, e o material de apoio a aprendizagem, é possível notar que esses materiais são norteados por uma valorização no desenvolvimento da competência leitora e escritora em detrimento da construção do conhecimento histórico, que passa a ser somente um meio para que

haja o desenvolvimento das chamadas competências e habilidades. Como aparece na introdução do Currículo Oficial: “Por isso, o Currículo de Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem como princípios centrais: [...] a prioridade da competência da leitura e de escrita” (SÃO PAULO, 2012, p. 10).

Pensando nas escolas localizadas no campo, como é caso da escola São Bento, e de outras escolas no Estado de São Paulo que não tem um currículo específico e seguem as mesmas diretrizes e práticas pedagógicas de uma escola urbana, Miguel G. Arroyo defende uma postura diferente dos movimentos sociais para que aconteça uma mudança nos currículos e para que essas escolas se tornem uma escola do campo:

Se a educação é um processo intencional, político em construção histórica o currículo de formação de docentes-educadores/as e das escolas terá de ser uma construção histórica política intencional a ser assumida pelos movimentos sociais e pelos intelectuais que analisam e teorizam essa nova consciência de mudança. Enquanto essa nova consciência e essas novas análises não forem traduzidas e incorporadas no cotidiano da consciência docente e das práticas escolares a educação do campo, indígena, quilombola não se enraizará. Poderemos acumular análises com alta radicalidade política e teórica sobre essa nova consciência de mudança, porém distantes de fracas práticas pedagógicas no cotidiano do currículo e da docência. Nas escolas continuarão as práticas reprodutoras da velha e pobre educação rural resistente à consciência de mudança. (ARROYO 2015, p. 50)

Isso significa que é preciso que a gestão das escolas do campo seja feita por pessoas dos próprios movimentos e que esses membros do movimento conduzam o processo pedagógico de suas escolas de acordo com os princípios delineados pela pedagogia própria que esses movimentos vêm construindo nos últimos 30 anos.

O Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, garante no artigo 2º o direito das escolas localizadas em áreas rurais ou escolas do campo, terem um Projeto Político Pedagógico próprio, que atenda os interesses da comunidade na qual a escola está inserida:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - **incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo**, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social,

economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - **valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo**, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, grifo nosso)

A escola São Bento no período de 2008 a 2018, foi uma escola com um ensino muito próximo de uma escola urbana, só que localizada na zona rural, já que o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), e seu currículo foram formulados pela secretaria da educação, que tornou obrigatório que os PPPs estivessem atrelados ao Currículo Oficial do Estado. Procurei analisar os PPPs da escola desse período, mas não foram encontrados.

Só que tudo é passível de mudanças. Nos últimos anos as ideias de uma escola do campo baseada na pedagogia do MST, começaram a chegar nas escolas do Pontal do Paranapanema e ganhar adeptos. Parte disso como resultado de um curso de formação de professores de geografia, realizado por meio de um convênio firmado entre Unesp, Campus Presidente Prudente, Movimentos Sociais e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, (PRONERA), que além do curso de graduação também ofereceu um curso de pós-graduação, lato sensu (especialização) em Educação do Campo. Por meio desse convênio e dos cursos, a educação do campo passou a ser tema de seminários de educação e passou a fazer parte dos estudos e discussões das reuniões pedagógicas de muitas escolas da região.

No ano de 2019, ocorreu a construção do Projeto Político e Pedagógico da escola São Bento. Nesse ano o Centro de Estudos de Educação, Trabalho, Ambiente e Saúde (CETAS), desenvolveu um projeto temático financiando pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), na qual analisava os impactos do agrohidronegócio canavieiro no Pontal do Paranapanema. Dentro desse projeto existia um grupo de professores que socializavam os conhecimentos produzidos

nessa pesquisa, como alunos de algumas escolas de assentamentos da região, uma dessas escolas, foi a escola São Bento.

Para escrever o PPP a gestão da escola montou uma parceria com professores da Unesp que desenvolvia esse projeto do CETAS na escola, que são docentes do curso da pedagogia, e tem experiência nessa área de construção de PPP e trabalham com temática da Educação do Campo e auxiliaram a escola nesse processo. A construção do PPP envolveu grande parte dos professores da escola São Bento, os professores foram divididos em cinco grupos de trabalho, com os seguintes temas: Histórico do Município de Mirante do Paranapanema; Perfil dos Alunos/ Processo de Ensino Aprendizagem; Metodologia e Avaliação; Formação continuada dos profissionais da educação; Projetos formativos. Cada grupo ficou responsável pela redação de uma parte do PPP, foram disponibilizados alguns textos para estudo para fundamentação, a escrita e socialização dos textos acontecerão durante as Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

A escrita ainda não foi finalizada, mas a construção do PPP aconteceu de maneira democrática, o problema foi a questão do tempo, era necessário mais tempo de estudo para uma melhor fundamentação, também faltou um maior envolvimento de pais e alunos. Mas o fato desse PPP se construído coletivamente já representa um avanço.

4. O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E NA ESCOLA ESTADUAL FAZENDA SÃO BENTO DE 2008-2018

Entre 2008 a 2018 o ensino de História nas escolas pertencentes à rede estadual paulista foi norteado pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que criou uma base comum para todas as escolas da rede, onde estavam prescritos os conteúdos e habilidades a serem trabalhados e desenvolvidos em cada série do Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio. Esse material está inserido no programa da SEDUC chamado de *São Paulo Faz Escola*¹³, que além do currículo

¹³ Implantado no ano de 2008, O *São Paulo Faz Escola* tem como principal objetivo, elaborar e unificar o currículo de todas as escolas da SEDUC. O programa também é responsável pela elaboração dos materiais de apoio aprendizagem (caderno do professor, caderno do aluno).

conta com material de apoio a aprendizagem (Caderno do Professor e Caderno do Aluno).

O Currículo Oficial de História, criado pela SEE-SP, se encaixa na categoria de currículo prescritivo. Sobre essa modalidade de currículo, Goodson (2008) traz algumas contribuições importantes para esta análise:

O currículo prescritivo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em uma parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e efetivamente subverte qualquer tentativa de inovações ou reformas. As prescrições fornecem “regras do jogo” bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras. (GOODSON, 2007, p. 247)

Nas próximas páginas analisarei a construção desse material e suas concepções de ensino e aplicação em uma escola localizada no campo, como é o caso da escola São Bento, mostrando sua desconexão com a realidade dos alunos oriundos de assentamentos, principalmente, no que se refere à história da luta pela terra no Brasil e na região.

4.1 BREVE BALANÇO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ÚLTIMOS ANOS NO BRASIL

O ensino de História no Brasil teve início formal no Colégio Pedro II no século XIX. Existe uma vasta bibliografia que analisa o ensino de História no Brasil, desde sua constituição como disciplina nos séculos XIX, até os dias atuais, dois dos quais, considero como principais estudos sobre o tema: Circe Maria Fernandes Bittencourt, *O Ensino de História: Fundamentos e Métodos* (2008), e *Caminhos da História Ensinada de Selva Guimarães* (1993).

Os objetivos do ensino de história e as formas de ensinar história passaram por transformações ao longo do tempo, mas muitas dessas transformações, além de estarem relacionadas às novas concepções historiográficas e pedagógicas, também estão relacionadas às questões políticas, como o fim da Monarquia, início da República, Era Vargas, Ditadura Militar Brasileira e atual onda conservadora. Segundo Circe Bittencourt (2018):

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo

mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial. (BITTENCOURT, 2018, p. 127).

Abordarei a seguir algumas transformações que ocorreram no ensino de história, referentes a conteúdos, objetivos do ensino de história e metodologia, desde a constituição da história como disciplina escolar no século XIX até as reformas curriculares do início do século XXI, como a que aconteceu em São Paulo com elaboração do Currículo Oficial, em 2008.

As várias pesquisas sobre o ensino de História no Brasil têm como ponto de partida a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro em 1830. Foi a partir da criação desse colégio que a História surgiu como disciplina escolar, como afirma Ivan Manoel (2012):

A História, entendida como atividades e estudos específicos constantes de uma grade curricular, portanto, entendida como disciplina obrigatória na formação escolar em todos os níveis de ensino, por isso grafada com maiúscula, é de data recente no Brasil, remontando à criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1838. (MANOEL, 2012)

O ensino de História no Brasil no século XIX e início XX foi orientado pelo modelo elaborado e seguido no Colégio Pedro II. Convém destacar a influência francesa nos métodos de ensino, na organização curricular e nos temas a serem trabalhados. Esses primeiros currículos mostram uma valorização da História Universal eurocêntrica, seguindo as divisões tradicionais da história: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. A História do Brasil aparece como um complemento à História Universal europeia. Como afirma Fonseca (2012):

O ensino de história na escola fundamental brasileira esteve desde sua inclusão nos programas escolares (século XIX) fortemente articulado a tradições europeias, sobretudo francesa. Durante o século XIX e início do século XX, privilegiava-se o ensino da história universal seguindo o esquema quadripartite: história Antiga, história da Idade Média, história Moderna e história Contemporânea. O ensino de história do Brasil era visto em conjunto com a história universal numa posição secundária. (FONSECA, 2012, p. 51)

Em um primeiro momento, o ensino de História tinha como um dos seus principais objetivos, alfabetizar as crianças. Usavam-se textos relacionados à história, nas atividades de leitura e escrita. Com o avançar do século XIX, o ensino de História passou a ter objetivo de criar uma consciência nacional por meio do ensino da História do Brasil (BITTENCOURT, 2008).

É importante destacar, que no mesmo ano de criação do Colégio Pedro II, 1838, foi fundado o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) que tinha como um dos seus objetivos criar uma História Oficial do Brasil, que valorizasse a herança europeia, os valores cristãos e servisse aos interesses doutrinários de criar um sentimento de pertencimento à Nação. Segundo Abud (2006):

No mesmo ano em que foi criado o Colégio D. Pedro II foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Enquanto aquela escola fora criada para formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepara-lo para o exercício do poder, cabia ao IHGB construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira. (ABUD, 2006, p. 30)

A maneira de ensinar História no Brasil não se altera tão logo, mesmo após a proclamação da República, os manuais didáticos brasileiros e os currículos brasileiros vão seguir orientações do Pedro II. Uma das mudanças que são percebidas com o advento da República é a valorização da História do Brasil, porém uma História branca, cristã, com raízes europeias e cheias de heróis.

O ensino de História no Brasil nesse período, que vai do século XIX e início do XX, acontecia basicamente da seguinte forma: aula expositiva, leitura de textos, aplicação de questionários que deveriam ser respondidos de maneira muito parecida com o que estava no texto e que seriam cobrados nas provas: “As lembranças de muitos alunos de História escolar e os livros escolares produzidos no século XIX indicam o predomínio de um método de ensino voltado para a memorização.” (BITTENCOURT, 2008, p. 67). Hoje, refere-se a essa forma de ensino como tradicional.

Com o fim da Primeira República e início da Era Vargas, aconteceram algumas mudanças na Educação Básica brasileira, não só na disciplina de História. Foram mudanças administrativas fruto, primeiramente, da Reforma Educacional Francisco Campos, em 1931, elaborada durante o governo provisório de Getúlio Vargas. Segundo Kátia Abud (2006) as orientações pedagógicas eram no sentido do desenvolvimento do nacionalismo através do ensino de História:

Nas Instruções Metodológicas, que acompanhavam os Programas e orientavam os professores para o exercício de sua prática pedagógica, destacava-se a importância da História como um instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional. (ABUD, 2006, p. 36)

Com o fim do Estado Novo, em 1945, e com a redação de uma nova carta constitucional, iniciou-se um novo período na história brasileira, o Nacional Desenvolvimentismo 1946 a 1964, trazendo transformações políticas, as quais provocaram mudanças na educação brasileira, algumas delas, bastante positivas e outras, nem tanto.

Nesse período, houve expansão e modernização das escolas, criação de órgãos de apoio e fiscalização do ensino secundário, criação do CADES, publicação da Revista Escola Secundaria, que teve vários artigos escritos por professores de História. (SCHIMIDT, 2012). Nesse contexto, temos a criação de cursos superiores de História, que vão defender uma melhor formação de professores e revisão nas metodologias e nos conteúdos de História. Segundo Bittencourt (2008):

Para professores de História das universidades, seria fundamental a revisão, sobretudo, do ensino da História do Brasil que deveria incorporar as novas pesquisas que então se multiplicavam. [...] Para o ensino de História significava “deixar de lado” os questionários e as dissertações que repetiam, de forma mais fiel possível, os textos dos livros didáticos, e estimular os alunos com narrativas sob o pressuposto de “centros de interesse”. (BITTENCOURT, 2008, p. 140)

Apesar de alguns avanços que ocorreram nesse período, começou a ganhar adeptos no Brasil, os Estudos Sociais, influenciados pela pedagogia estadunidense. A defesa dos Estudos Sociais era uma bandeira do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa, (INEP), que segundo Schimidt, “Inep -, veiculava e defendia determinados princípios para o ensino da História mais ligados ao projeto dos Estudos Sociais, destinados à formação do professor do Ensino Primário, na perspectiva da educação complementar” (SCHIMIDT, 2012, p. 84). É importante destacar, que antes do Golpe Militar de 1964, os Estudos Sociais já eram uma realidade em algumas redes estaduais de ensino.

Mas foi com o Golpe Civil Militar de 1964 e instalação da Ditadura Militar, que o ensino e pesquisa de História, vão passar por seu pior momento. A Lei nº 5.692/71

tornou obrigatório o ensino dos Estudos Sociais, no primeiro grau, como afirma Schmidt (2012):

Foi o regime militar, no governo do general Emilio Garrastazu Médici, que impôs a lei n. 5.692, de 1971, na qual o ensino de Estudos Sociais foi compulsoriamente tornado obrigatório e estendido para as oito séries do antigo Primeiro Grau. O parecer n. 853/71, imposto pelo Conselho Federal de Educação, fixou o núcleo comum obrigatório para os currículos do 1º e 2º graus. (SCHMIDT, 2012, p. 85)

Somente os alunos do 2º grau teriam aulas de História e Geografia. Essa medida representou uma grande diminuição do número de aulas dessas duas disciplinas, e grande retrocesso na educação brasileira. “A obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais percorreria todo o período entre 1964 e 1984, momento em que os professores e profissionais da História foram objetos de perseguições e censuras” (SCHMIDT, 2012, p. 86).

Os retrocessos não foram somente no ensino de História e Geografia, mas em toda educação básica e superior, essas mudanças atingiram as faculdades responsáveis pela formação de professores, com a criação dos cursos de formação de professores de curta duração, as chamadas licenciaturas curtas.

Todas essas transformações na formação dos professores, demonstravam uma tentativa do governo de desqualificação do trabalho docente e uma desvalorização, tanto salarial quanto do papel do professor na sociedade. Nas licenciaturas curtas os professores saíam apenas com um conhecimento superficial de sua área de atuação, dado o curto período da graduação. Em ciências humanas, o professor era habilitado a ministrar aulas de Estudos Sociais, reunindo as disciplinas de Geografia e História, Educação Moral e Cívica (EMC), no 1º grau e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), no 2º grau. “As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional da educação” (FONSECA, 2012, p. 27).

É importante destacar também que o ensino de História era visto pelos militares como algo subversivo e uma ameaça à segurança nacional, por isso precisava ser vigiado e controlado. As licenciaturas curtas representaram, naquele momento, uma forma de controle sobre o processo de ensino e aprendizagem, como afirma Fonseca:

É interessante observar que há uma tentativa de legitimar, pelo controle do ensino de história, a lógica política do Estado e da classe dominante,

anulando a liberdade de formação e de pensamento da juventude, homogeneizando a imagem destes sujeitos sociais, em torno da imagem do homem que melhor serve aos interesses do Estado e da nação. Estes interesses eram nesse período ardorosamente defendido pelo Conselho de Segurança Nacional, cuja doutrina implicitamente está colocada nestes programas”. (FONSECA, 2012, p. 64)

O profissional da educação formado por essas instituições públicas e privadas de ensino, nos cursos de graduação, nos moldes da licenciatura curta, concluía a faculdade com um conhecimento e formação acadêmica superficial sobre os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, muitas vezes, sem condições de pensar estratégias e metodologias de ensino e selecionar material para suas aulas, o que acabava de certa forma, obrigando-os a seguir os manuais didáticos elaborados de forma autoritária pelo governo, que por sua vez acabava controlando os conteúdos trabalhados em sala de aula (FONSECA, 2008).

As mudanças na educação durante a Ditadura Militar foram realizadas de maneira autoritária, aplicadas de cima para baixo. Convém destacar a resistência dos professores de História e Geografia, principalmente, por meio de suas associações de classes, como Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH) e Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), que se posicionaram contra a unificação das duas disciplinas e contra os cursos de licenciatura curta. “Esta resistência foi-se ampliando à medida que os interesses profissionais dos professores eram cada vez mais atingidos, a história e a geografia iam perdendo sua autonomia como ciências” (FONSECA, 2008, p. 30).

Em 1979, por uma série de fatores, tem início um processo de redemocratização do Brasil, a chamada ‘Abertura Lenta, Gradual e Segura’, que avançaria na década de 1980, nos governos dos ditadores, Ernesto Geisel e João Batista Figueiredo, concretizada com a eleição de um presidente civil, em 1985, e com a redação e a promulgação de uma nova Constituição Federal em 1988.

É importante destacar, que a luta pela redemocratização do Brasil foi conquistada a duras penas, e contou com a participação da sociedade civil, dos sindicatos, dos movimentos sociais, do movimento estudantil, dos intelectuais e de parte de classe artística brasileira. Não foi uma conquista fácil. Como afirma o historiador Boris Fausto: “Na prática, a liberalização do regime, chamada a princípio de distensão, seguiu um caminho difícil, cheio de pequenos avanços e recuos.” (FAUSTO, 2008, p. 489).

Todo esse clima político causado pelo processo de redemocratização vai ter influências na organização curricular e no ensino de História, que passou por uma grande transformação. Vale destacar, que essas transformações são frutos da luta dos professores, que brigaram pelo fim dos Estudos Sociais e pela volta das aulas de História e Geografia para o 1º Grau, como afirma Bittencourt (2006):

Paralelamente, estava ocorrendo a redefinição profissional dos professores e, nesse período, intensificaram-se as lutas dos docentes visando recuperar a dignidade do trabalho escolar perdida pela constância de arrochos salariais. [...] Os professores não estavam mais dispostos a receber “pacotes” do poder educacional e desejavam participar da elaboração de currículos possíveis para a difícil realidade escolar que enfrentavam. (BITTENCOURT, 2006, p. 12)

Durante o processo de redemocratização, nos idos dos anos 1980, muitas secretarias de educação estaduais, iniciaram um processo de reforma curricular, que por sua vez, contou com a participação dos professores, que não queriam mais aceitar os currículos prontos, vindos das secretarias de educação, e defendiam uma nova maneira de se ensinar e aprender a História nas escolas. “O repensar do ensino de história ganha espaço em associações científicas como ANPUH, SBPC; associações sindicais como APEOESP-SP e UTE-MG, congressos, seminários, debates envolvendo os três graus de ensino” (FONSECA, 2008, p. 88).

Tanto Circe Bittencourt (2006) como Selva Guimarães Fonseca (2008) usam como exemplo desse processo de reforma curricular as secretarias estaduais de São Paulo e Minas Gerais.

Apesar de algumas críticas dirigidas à maneira como essas secretarias de educação conduziram o processo de elaboração desses novos currículos, é importante destacar, que o currículo de História procurou tornar o ensino mais significativo para os alunos. “A renovação do ensino de História, em especial a do Brasil, com início nos anos 1960, teve que esperar a década de 1980 para ser efetiva” (BITTENCOURT, 2006, p. 141). Essa renovação no ensino de História está ligada às transformações que ocorreram na historiografia, sobretudo na segunda metade do século XX e na preocupação com o ensino e aprendizagem.

Em 1996, foi promulgada, pelo Presidente da República, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN), Lei 9394, e a sua criação está ligada ao processo de redemocratização do Brasil, que fez a educação avançar em pontos importantes.

Nesse bojo de transformações que estavam acontecendo no Brasil, pós Ditadura Militar, temos a criação, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCNs), que vieram para concretizar as reformas educacionais iniciadas com o processo de redemocratização.

Segundo a historiadora Circe Bittencourt essa reforma curricular não foi um fato isolado; outros países, nesse mesmo período, realizaram reformas curriculares, necessárias para adequar a educação desses países à “nova ordem mundial” (BITTENCOURT, 2006). As reformas educacionais de vários países da América Latina, foram chamadas de reformas neoliberais.

Os PCNs foram um documento oficial que passou a orientar o processo de ensino e aprendizagem, no ensino fundamental e ensino médio. Conforme Schimidt, a elaboração dos PCNs de História representou a concretização de um novo momento para o ensino de história no Brasil. “Um marco definidor desse projeto de reconstrução do código disciplinar da História, pode ser considerada a proposta dos Parâmetros Curriculares de História” (SCHIMITD, 2012, p. 86).

Os PCNs foram organizados por eixos temáticos para cada nível de ensino. Os principais objetivos do ensino de História, segundo os PCNs eram a formação para diversidade e cidadania. Destaca-se a preocupação dos PCNs com a aprendizagem dos alunos, não somente com ensino. Por sua vez, os PCNs representam uma grande transformação no processo de ensino e aprendizagem, Como destacado anteriormente, essas transformações tiveram início nos anos 1980, com o processo de redemocratização do Brasil e se concretizou com a elaboração, pelo MEC, dos PCNs. Como afirma Bittencourt (2008):

As transformações no Ensino de História podem ser identificadas mediante a análise de várias propostas curriculares elaboradas a partir de 1980 pelos Estados e municípios e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos pelo poder federal na segunda metade da década de 90. Nos últimos dez anos tem surgido uma variedade de propostas que almejam proporcionar um ensino de História mais significativo para geração do mundo tecnológico, com seus ritmos diversos de apreensão do presente e seu intenso consumismo, o qual desenvolve, no público escolar, expectativas utilitárias muito acentuadas. (BITTENCOURT 2008, p. 99)

Os PCNs procuraram estabelecer uma aproximação com a produção historiográfica, mais especificamente com a História Social Inglesa e com a Nova História, e abriu a possibilidade da utilização de outras linguagens, como a música, o

cinema e a literatura para tornar as aulas de história mais atraentes para os alunos, o que também já havia sido proposto pelas reformas estaduais desencadeadas a partir da segunda metade dos anos de 1980 e começo dos anos de 1990.

As propostas curriculares das redes estaduais e municipais deveriam estar alinhadas aos PCNs, o que levou essas secretarias a reformularem novamente seus currículos.

O ensino e aprendizagem de História passaram, entre o final do século XX e as duas primeiras décadas do século XXI, por grandes transformações. Ocorreu um aumento significativo nas pesquisas cujo objeto era o ensino de História favorecendo a criação, a partir do início do século XXI, uma linha exclusiva de pesquisa em ensino de História Ainda sobre os PCNs:

Com relação às intencionalidades educativas, ao papel e à importância da disciplina, o Documento, em consonância com o movimento acadêmico e político, reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 18)

Posteriormente, novos temas passaram a fazer parte obrigatória dos currículos e foram incorporados à LDB, de 1996, como direitos humanos, educação ambiental, ensino da cultura afro-brasileira e Indígena. Todas mudanças muito positivas e inclusivas.

Muitas secretarias de educação estaduais e municipais reformularam seus currículos, no início do século XXI. Margarida Oliveira e Itamar Freitas (2012) analisaram 18 (dezoito) Propostas Curriculares elaboradas por secretarias estaduais de educação, entre os anos de 2007 a 2012. Um dos motivos apontados por eles, para justificar essas reformas curriculares estava na mudança ocorrida no ensino fundamental que passou a ter duração de 09 anos. Estes autores também apontam que essas propostas não têm um referencial teórico definido. (OLIVEIRA; FREITAS, 2012).

Aprovada em 2017, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) passa a nortear o ensino e aprendizagem de História. A construção da BNCC foi fruto de polêmica e debate entre diferentes atores. Três versões foram elaboradas até sua aprovação. Segundo Bittencourt, o futuro do ensino de História passa a ter como

principal objetivo a formação técnica, que atenda aos interesses do mercado e a formação humana fica relegada para um segundo momento:

Assim, a formação das futuras gerações deve, necessariamente, basear-se em uma aprendizagem eletrônica que exige uma reorganização pedagógica para que se possa elevar o capital humano ao status do capital financeiro. O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos. A avaliação do ensino torna-se uma tarefa externa à sala de aula a ser exercida por intermédio de materiais didáticos majoritariamente tecnológicos produzidos também por empresas internacionais e por sistemas avaliativos que limitam a atuação e o poder dos professores. Tal perspectiva indica um retorno aos métodos instrucionais catequéticos uma vez que se torna fundamental treinar, sistematicamente, os alunos para que tenham êxito nas respostas aos testes de múltipla escolha. (BITTENCOURT, 2018, p. 144)

Após sua aprovação, algumas secretarias já reformularam seus currículos, seguindo as orientações da BNCC. No Estado de São Paulo, por exemplo, foi criado o Currículo Paulista, em 2019, a elaboração desse novo currículo aconteceu por meio de uma parceria da SEDUC, com as Secretarias Municipais de Educação, por intermédio da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME-SP).

4.2 O CURRÍCULO OFICIAL DE HISTÓRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Desde 1995, o Estado de São Paulo é governado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e sua manutenção no poder não garante a continuidade das políticas públicas para educação, tendo em vista que cada governo pretender deixar sua marca na educação e colher frutos políticos.

Em 2007, iniciava-se o governo de José Serra (2007-2010), gestão marcada por um processo de reestruturação da rede de educação: elaboração de um novo currículo, a fragmentação do professorado em categorias (Efetivos¹⁴, F, L, e O), processo de seleção de professores não efetivos passa a se dar por meio de uma prova, bonificação por resultados com base nas avaliações externas, criação do

¹⁴ Na gestão do Governador José Serra 2007-2010 os professores da Rede Estadual Paulista, foram divididos em categorias: Efetivos, professores aprovados em concurso público; F professores não efetivos, mas com estabilidade garantida com um número mínimo de aulas asseguradas; professores contratados mas com alguns direitos, categoria extinta no fim de 2011; e os categorias O, professores contratados em regime precário de trabalho, praticamente sem nenhum direito. Essas divisões foram regulamentadas pela Lei N° 10.261/68; Lei Complementar N° 1010/2007; Lei Complementar N° 1093/2009.

IDESP, aumento salarial dos professores por meio da meritocracia, os professores que cumprissem determinados pré-requisitos, poderiam prestar uma prova e a partir do resultado dessa prova, ter uma evolução salarial. Conforme as Lei Complementar nº1.093 de junho de 2009; a Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009.

Quando José Serra, assumiu o governo do Estado, a rede estadual paulista apresentava rendimento insuficiente nas avaliações externas, SARESP e SAEB. Serra, que foi candidato derrotado a Presidente da República em 2002, objetivava ser candidato novamente, usando a governo do Estado como um meio para chegar ao posto máximo do Executivo Federal e para tanto realizou uma série de mudanças na educação paulista.

As mudanças na SEDUC começaram a ser implementadas no início de 2007, por meio de um artigo escrito pela secretaria da educação, Maria Helena Guimarães e publicado no Jornal *Folha de São Paulo*, no dia 20 de Agosto de 2007, em que era apresentado para a população do Estado a chamada “Nova Agenda da Educação de São Paulo”.¹⁵O principal objetivo dessa agenda era elevar os índices de educação do Estado, que na avaliação do PISA de 2006 apresentou resultados muito baixos, colocando o Estado de São Paulo em posição inferior aos Estados da Paraíba e Sergipe.

A SEDUC elencou como principais motivos para fracasso escolar: autonomia das escolas em elaborar seus currículos; o número alto de falta de professores; as constantes mudanças dos professores de escolas de um ano para outro. A secretária da educação, Maria Helena Guimarães, continuou publicando artigos, ao longo de 2007 e 2008, e concedeu entrevistas para os jornais impressos da grande mídia paulista, defendendo a criação de um currículo unificado para todas as escolas da rede, a meritocracia, o sistema de bonificação, conforme reportagem publicada pelo jornal *Folha de São Paulo*, no dia 20 de Agosto de 2007:

Faz parte dessa agenda a necessária avaliação das unidades escolares em função de critérios que comprovadamente afetam a qualidade do aprendizado. Esses critérios, de acordo com toda a experiência acumulada e a melhor literatura nacional e internacional, passam pelas avaliações de aprendizado (tanto externas, como provas estaduais e federais, como as taxas de aprovação e reprovação), pela assiduidade dos professores e pela estabilidade do quadro de profissionais da escola, ente outros fatores [...] Assim, antes do final deste ano, faremos uma avaliação de todas as 5.550

¹⁵ Disponível: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/na-imprensa/artigo-nova-agenda-da-educacao-de-sao-paulo-por-maria-helena/>>. Acesso: 08 fev 2020.

escolas individualmente. Cada uma delas receberá metas. No próximo ano, na mesma época, faremos nova avaliação, comparável à deste ano. As escolas que apresentarem melhor evolução receberão uma remuneração adicional, a qual beneficiará o conjunto dos seus funcionários: diretor, supervisor, professores, pessoal administrativo. (FOLHA DE S. PAULO, 2007)

Nesse contexto de mudanças, iniciou-se em 2007 a implantação, em algumas escolas da rede, de um projeto piloto, que em 2008 seria estendido a toda a rede. Esse projeto é nomeado de *Programa São Paulo Faz Escola*, segundo informações presentes no site do programa, foi responsável pela unificação curricular do Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio:

O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos. Com o São Paulo Faz Escola, educadores e estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio recebem o material de apoio, composto pelos cadernos do Professor e do Aluno, que são organizados por disciplina, ano e bimestre. (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO)¹⁶

Em 2008, logo após o planejamento escolar, as escolas começaram a receber os primeiros materiais do *Programa São Paulo Faz Escola*, inicialmente um material em formato de jornal, contendo atividades de todas as disciplinas escolares e foi trabalhado nos primeiros 42 dias de aula. O professor recebeu um caderno com instruções sobre como trabalhar esse material, que segundo a secretaria, tratava-se de um conteúdo de recuperação intensiva.

Após esses períodos iniciais, começou a chegar às escolas a Proposta Curricular, para cada uma das disciplinas escolares, e um material de apoio à aprendizagem, chamado de caderno do professor. Inicialmente, eram 4 cadernos por disciplina, um por bimestre. Em 2009, os alunos também receberam esse material, impresso, que é o caderno do aluno, com atividades a serem desenvolvidas.

Esse documento foi inicialmente chamado de Proposta Curricular. Houve, depois, a publicação de uma nova versão, com poucas mudanças, alterando-se a nomenclatura para Currículo Oficial do Estado de São Paulo. É importante destacar, que o currículo vem acompanhado de outras matérias para que ocorra sua implementação: Caderno do Gestor; Caderno do Professor e Caderno do aluno,

¹⁶ S.d Disponível: <https://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola> Acesso Dez 2019.

segundo SEDUC. “O Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos” (SÃO PAULO, 2012, p. 8). Inicialmente a utilização ou não desse material era opcional.

Na visão da secretaria de educação a construção desse material aconteceu de forma democrática e contou com a participação de grande dos professores. Mas essa participação se deu mediante um formulário respondido pela internet, o que não contou com uma grande participação dos professores. Esse processo seria a continuidade de um processo de reforma do currículo que teve início durante o processo de redemocratização do Brasil. “No Estado de São Paulo, desde a década de 1980, a Secretaria da Educação vem promovendo processos de discussão e elaboração do currículo de História dos atuais Ensino Médio” (SÃO PAULO, 2012, p. 28). Essa versão da SEE-SP sobre a elaboração desse material é divergente da versão dos professores, sobre a construção desse currículo como afirma Giavara e Barreiro:

Entretanto, apesar de amplamente divulgado pela SEE-SP como um movimento democrático, com ampla participação do magistério paulista, os depoimentos dos sujeitos educacionais entrevistados revelam que a consulta eletrônica aos professores da rede parece não ter sido tão incisiva quanto divulga a Secretaria, o que revela um aspecto de discordância entre os dois discursos. (GIAVARA; BARREIRO, 2013, p. 252)

O Currículo de História criado pela SEDUC foi alvo de críticas, tanto de pesquisadores do ensino de História, como de professores da rede. As críticas estavam centradas basicamente, na forma como ele foi construído, sem dialogar com rede, sobre as concepções de História presentes nesse material e a maneira como os conteúdos estavam organizados.

A SEDUC contratou uma equipe para elaboração do currículo, do material de apoio à aprendizagem, do caderno do aluno e do caderno do professor. Os responsáveis pela elaboração do currículo de História, bem como dos outros materiais de apoio aprendizagem, da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias foram coordenados por Paulo Miceli, que também integrava a equipe responsável por elaborar o material de História, sobre a qualificação técnica desses profissionais Ciampi, et al. (2009):

Os profissionais envolvidos no processo são altamente qualificados em suas áreas de atuação. Os coordenadores das áreas possuem trajetórias intelectuais consolidadas, e a equipe de professores dos diferentes componentes curriculares apresenta formação nas melhores universidades do país, embora não se tenha verificado preocupação em selecionar profissionais que agreguem em sua formação as interfaces entre conhecimentos acadêmicos e escolares: dedicação à história das disciplinas e dos currículos escolares, ou das didáticas e das práticas e metodologias específicas de ensino-aprendizagem, por exemplo. (CIAMPI, et al. 2009, p. 362)

Os profissionais envolvidos na elaboração do currículo, não tinham formação acadêmica ligada ao ensino de História. A consulta aos professores, que seriam executores desse material em sala de aula, se deu por meio questionário online, que, como destacado acima, não se mostrou eficiente e não atingiu todos os professores.

Outro ponto a destacar é a atitude autoritária da secretaria na elaboração desse material e na imposição para que ele fosse trabalhado em sala de aula, sem levar em conta a especificidade de cada escola da rede, sem ouvir os sujeitos responsáveis por sua aplicação em sala de aula. Segundo Giavara, essa atitude da SEDUC pode ser associada ao dos governos militares no Brasil. “Do mesmo modo, a iniciativa de padronização curricular do *São Paulo faz escola* pode ser comparada à década de 1970, quando foram publicados e impostos pelo governo ditatorial os guias curriculares” (GIAVARA, 2012, p. 99).

Muitas das críticas ao currículo e aos materiais produzidos pelo *Programa São Paulo Faz Escola*, estão ligadas à maneira como esse material foi elaborado: a falta de diálogo com a rede, a imposição de utilizar esse material em sala de aula, atribuição de culpa às escolas, professores e gestores pelo fracasso escolar. As competências e habilidades desenvolvidas nesse material seriam cobradas pelo SARESP, se a escola apresentasse resultados ruins. Na visão da SEDUC, seria porque esse material não foi trabalhado da maneira correta. Em reuniões pedagógicas era muito comum escutar afirmações de que esse material deveria ser usado de maneira integral, todas as atividades ali contidas deveriam ser realizadas e que os alunos deveriam ser “treinados” para o SARESP:

Nesse sentido, a proposta se constitui com um rol de conteúdos fixos que pode limitar as iniciativas criativas dos professores no interior das escolas, já que não é uma proposta de adesão opcional, como o documento eventualmente parece sugerir, mas obrigatória, uma vez que está diretamente vinculada ao desenvolvimento de determinadas habilidades para obtenção de melhores resultados no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp); resultados pelos quais os

professores são diretamente responsabilizados. (ALMEIDA NETO; CIAMPI, 2015, p. 207)

O Currículo Oficial de História é organizado por série/ano, onde são apresentados os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas em cada bimestre. O caderno do professor é bem mais detalhista: traz o título da situação de aprendizagem; os conteúdos e temas; competências e habilidades a serem desenvolvidas na situação de aprendizagem; sugestões e estratégias; sugestões de recursos e sugestão de avaliação. O caderno do aluno apresenta o título da situação de aprendizagem; alguns textos sobre o tema e atividades a serem realizadas em sala ou em casa; pesquisa individual ou em grupo e no final de quase toda a situação de aprendizagem há uma atividade chamada 'o que aprendi', em que os alunos produzem um pequeno texto sobre o conteúdo aprendido na situação de aprendizagem. As orientações eram para que se observasse a escrita do aluno, não propriamente o que ele aprendeu sobre.

Durante o período que esse material estava em uso, era comum alunos comparecerem para escola com as atividades dos cadernos preenchidas. Existiam vários sites em que os alunos copiavam as respostas para as atividades do caderno do aluno, muitas pesquisas eram copiadas integralmente nesses sites de respostas.

Inicialmente, esse material era organizado em 4 volumes, um por bimestre, porém em 2014 foi realizada uma pequena reforma, passando a ser 2 volumes, um por semestre, a grande maioria do material de História é organizado em 8 situações de aprendizagem.

Esse material era tão detalhista, que sua aplicação integral acabava com autonomia do professor, já que não é mais ele o responsável por pensar suas aulas, e escolher os conteúdos e recortes que julgava ser mais apropriado para os alunos. "Nesse sentido, a proposta se constitui com um rol de conteúdos fixos que pode limitar as iniciativas dos professores no interior das escolas, já que não é uma proposta de adesão opcional" (ALMEIDA NETO, CIAMPI, 2015, p. 205).

Analisando o currículo e os materiais de apoio à aprendizagem, fica notória a valorização dada ao desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. No documento introdutório do currículo isso também fica claro:

Por isso mesmo, o Currículo proposto tem por eixo a competência geral de ler e de produzir textos, ou seja, o conjunto de competências e habilidades específicas de compreensão e de reflexão crítica intrinsecamente associado ao trato com o texto escrito. (SÃO PAULO, 2012, p.10)

Analisando alguns artigos, dissertações de mestrado, que têm como objeto de pesquisa o currículo oficial de História e os materiais de apoio à aprendizagem, produzidos pelo programa São Paulo Faz Escola, percebi que apontam para uma grande ênfase na competência leitora e escritora em detrimento do conhecimento histórico. As avaliações externas tanto o SARESP como SAEB avaliam as competências leitora e escritora e os conhecimentos matemáticos dos alunos. Objetivando melhorar os índices a SEDUC, passou a tratar as outras disciplinas como auxiliares, como aponta análise feita pelo Grupo de Trabalho (GT) de ensino de História da ANPUH/SP: “Na proposta aqui discutida, atribuiu-se à disciplina Língua Portuguesa o papel estruturador do currículo, em torno do qual orbitam as demais disciplinas escolares, como penduricalhos secundários e assessorar à disciplina mãe” (CIAMPI; et al. 2009, p. 362).

A forma como, as situações de aprendizagens são organizadas, os textos presentes no caderno do aluno, as atividades a serem realizadas em sala de aula ou como lição de casa, as pesquisas, tudo objetiva o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Analisando as várias situações de aprendizagem é possível notar que o saber histórico dos alunos aparece em segundo plano, a grande maioria das atividades é relacionada às competências leitoras e escritoras:

Desse modo, as atividades constantes nos Cadernos do Aluno – História têm o evidente propósito de treinar para as competências leitora e escritora, descaracterizando a especificidade do conhecimento histórico. Em história, como se sabe, identificar a autoria de um texto é mais do que localizar o “sujeito do ato da fala”, mas, sim, compreender como alguém, no seu tempo e a partir de seu espaço, elabora determinada visão de mundo e que, por isso, deve ser questionada como realidade linguística tal e qual. (ALMEIDA NETO; CIAMPI, 2015, p. 214)

Em suas análises, Almeida Neto e Ciampi (2015) apontam que a maneira como o material foi organizado, e os objetivos do ensino de História nesse material, dispensa até mesmo a presença do professor de História. Um professor de qualquer disciplina, de posse do caderno do professor e do aluno consegue tranquilamente desenvolver as atividades presentes nesse material, já que as atividades não exigem

conhecimento histórico, somente leitura e interpretação de texto (ALMEIDA NETO; CIAMPI, 2015).

Essa valorização da competência leitora e escritora não parece ser algo exclusivo da SEDUC. Silva e Fonseca em artigo que aborda os avanços e retrocessos do Ensino de História no Brasil, na Nova República, apontam para essa preocupação, e afirmam que é possível o aluno aprender a ler e aprender História ao mesmo tempo, que o saber histórico não pode ser descartado em nome dessas duas competências:

À pergunta de muitos: “é possível ensinar História sem antes alfabetizar?” [...] respondemos com outra questão: “é possível alfabetizar sem a História?”. É necessário, sim, alfabetizar as crianças, ensinando e aprendendo História. Aprender História é ler e compreender o mundo em que vivemos e no qual outros seres humanos viveram. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 24)

As escolhas sobre quais conteúdos seriam abordados em sala de aula, ficaram a cargo da equipe responsável pela elaboração do material. O currículo fala sobre a impossibilidade de se estudar toda a História, então procurou privilegiar, na visão dos seus elaboradores, os temas considerados por eles, importantes:

No que diz respeito diretamente ao currículo de História em vigor na rede pública estadual de ensino de São Paulo, optou-se por estabelecer recortes temático-conceituais que abarquem temas e questões que caracterizam, com elevado grau de unanimidade, a própria identidade da disciplina e, portanto, podem ser considerados essenciais. (SÃO PAULO, 2012, p. 31)

Analisando os conteúdos a serem desenvolvidos nas situações de aprendizagem, notamos a predominância de temas relacionados à História Europeia. Os alunos do 6º ano do ensino fundamental e do 1ª série do ensino médio passam o ano letivo sem terem contato com temas relacionados à História do Brasil. Feito o levantamento de cada situação de aprendizagem, Neto e Ciampi apontam que são 59 temas e conteúdos a serem trabalhados no ensino fundamental e 38 temas no ensino médio, desses somente 22 temas no ensino fundamental são dedicados a História do Brasil e apenas 8 no ensino médio (ALMEIDA NETO; CIAMPI, 2015).

Além da predominância de uma História eurocêntrica, o conteúdo é organizado de forma linear, diferente do que é pensando para os currículos de História na atualidade. “O fato é que o novo currículo apresenta uma estrutura linear de compreensão do processo histórico, o que não favorece o trabalho do professor com

temas ou conceitos que perpassem os diversos espaços de temporalidade” (GIAVARA, 2012, p. 142).

O Currículo Oficial de História elaborado pelo programa *São Paulo Faz Escola*, ao contrário do que objetivava ou, pelo menos no discurso, ser algo inovador no ensino no Brasil, mostrou-se representar um retrocesso para o ensino de História. Além de ser construído de maneira autoritária, sem dialogar e envolver a comunidade escolar responsável por sua implementação, não valorizar e não desenvolver no aluno os saberes históricos tão necessários para vida em sociedade, o mesmo traz uma concepção atrasada da História e centrado em temas eurocêntricos. Segundo Bittencourt (2018):

Alguns dos atuais currículos de História, como em São Paulo faz Escola – uma proposta curricular para o Estado implementada em 2008, indicam um retorno a determinados conceitos e explicitam de forma mais evidente que o objetivo da história é o estudo do tempo do capitalismo (Proposta curricular do estado de São Paulo: História). A história da Idade Antiga mantém a concepção de sociedade atrasada x sociedade moderna, a História medieval, limitada a uma configuração do feudalismo da cristandade, se interessa apenas pelo seu declínio que propicia o advento da burguesia e do capitalismo mercantil, e a Idade Moderna e a Contemporânea se consolidam pelo triunfo do capitalismo em sua expansão mundial, pelas suas revoluções industriais e pelas guerras mundiais. E a história do Brasil e dos demais países periféricos ao capitalismo continuam sem importância como conteúdos relevantes. (BITTENCOURT, 2018, p. 142-143)

A adoção ou não desse material, segundo relatos de vários sujeitos envolvidos, varia de escola para escola, de professor para professor, de Diretoria de Ensino para Diretoria, têm professores que aceitaram trabalhar esse material tranquilamente, têm escolas e Diretorias de Ensino que obrigaram e fiscalizaram o professor para que fosse utilizado esse material, e outras deixou o professor à vontade para trabalhar ou não esse material, ou trabalhar o que ele julgava ser necessário, conforme aponta Neto e Ciampi (2015):

Há professores que seguem à risca os cadernos, outros que simulam sua utilização ou que o ignoram sobejamente; coordenadores e diretores que fazem vista grossa ao não uso desses materiais ou que exigem sua aplicação rigorosa; alunos que nem sequer levam os cadernos do Aluno no dia a dia ou que colam as respostas de sites da internet. (ALMEIDA NETO; CIAMPI, 2015, p. 217)

De 2008 até fim de 2018 foi esse material que norteou as aulas na rede estadual de ensino. Em 2019 após a aprovação da BNCC, foi elaborado um novo currículo para

escola do ensino fundamental, ciclos I e II, nomeado de Currículo Paulista. No ensino médio ainda está em vigor o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, porém não existe mais o material de apoio à aprendizagem, caderno do aluno e caderno do professor, que foram abolidos devido a não renovação dos direitos autorais.

4.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA ESTADUAL FAZENDA SÃO BENTO 2008-2018

O ensino de História na Escola Estadual Fazenda São Bento no período de 2008 a 2018, seguiu orientações elaboradas pelo *Programa São Paulo Faz Escola*. O currículo e material de apoio à aprendizagem foram elaborados para serem trabalhados em todas as escolas da rede. A elaboração desse material tinha como principal objetivo homogeneizar o processo de ensino aprendizagem na rede, ignorando completamente as diferentes realidades nas quais as escolas paulistas estavam inseridas, como afirma Lopes e Ciampi (2014):

É possível identificar no documento curricular uma visão homogeneizadora sobre a aprendizagem dos alunos da rede pública paulista. Entretanto, o estado de São Paulo apresenta um perfil heterogêneo de alunado, em decorrência da sua extensa dimensão territorial, apresentando áreas com realidades culturais e econômicas distintas e com possibilidades diversas de recursos escolares. (LOPES, CIAMPI, 2014, p. 427)

Como citado em outras partes do texto, a escola São Bento está inserida em um contexto diferente da grande maioria das escolas estaduais, por se localizar em área rural. Sua criação está relacionada a luta pela terra que ocorreu no Pontal do Paranapanema nos anos 1990 e início dos anos 2000. A LDB garante que as escolas rurais tenham uma organização diferente das escolas urbanas, inclusive na questão curricular. O programa *São Paulo Faz Escola* não levou isso em consideração. A escola São Bento teve que seguir o Currículo Oficial do Estado de São Paulo e adequar seu Projeto Político Pedagógico a essas novas orientações.

No período que foi elaborado o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, estava em vigor os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que garantiam, entre outras coisas, autonomia para as escolas e professores elaborarem seus respectivos currículos. No caso específico do currículo de História, o professor poderia adequar os temas à realidade dos alunos como afirma Silva Junior (2015):

De acordo com o documento, o ensino de história deve permitir que os alunos ampliem, gradativamente, o conhecimento acerca de sua realidade, relacionando-a e confrontando-a com outras realidades, em outros tempos e outros espaços. **Assim, supõe-se que os professores possam fazer suas escolhas, estabelecer critérios, selecionar saberes e orientar suas ações.** (SILVA JUNIOR, 2015, p. 282, grifo nosso)

Os movimentos camponeses defendem um modelo de educação que atenda aos anseios da população do campo, e que leve em consideração a realidade em que esses alunos estão inseridos. Segundo Perli (2014), as escolas que seguem as diretrizes do MST têm sua organização curricular e seus Projetos Políticos Pedagógicos, centrados em compreender a realidade na qual esses alunos estão inseridos. “Nas bases do projeto pedagógico, o ensino de História estava relacionado à compreensão do assentamento, a partir dos temas Nossa luta pela terra e Nossa cultura e nossa história de luta” (PERLI, 2014, p. 578). A SEDUC ignorou o contexto e as peculiaridades na qual essa escola e demais escolas rurais estão inseridas.

Sou professor da disciplina de História na escola Fazenda São Bento, desde o ano de 2008. Nesse ano, atuei apenas como professor substituto e lecionei várias disciplinas. A partir de 2009 até 2013, ministrei as aulas de história para as turmas do ensino fundamental e médio, daquela instituição de ensino. No ano de 2014, fui aprovado no concurso público de provas e títulos, promovido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e me tornei titular de cargo efetivo da disciplina de história daquela Unidade Escolar, onde permaneço até os dias atuais. Assim sendo, acompanhei de perto e participando, na medida do permitido, todo o processo de implementação desse novo currículo e sua aplicação nos anos seguintes.

A escola São Bento pertence à Diretoria de Ensino de Mirante do Paranapanema, que por sua vez, criou um mecanismo de controle para que as escolas implementassem o currículo e utilizassem os materiais de apoio. Perdi as contas das inúmeras vezes em que tive a aula interrompida pela visita inesperada de um supervisor de ensino, enviado com a missão de inquirir os alunos sobre a utilização daquele material e realização das pesquisas dos experimentos nele constantes, a fim de descobrir qual professor não estava utilizando os materiais enviados pela SEDUC, uma ação de vigilância, segundo o professor Giavara. “Ao invés de ser desenvolvida de maneira autônoma pelas instituições, a implantação das novas matrizes

curriculares veio acompanhada por uma intensificação dos mecanismos de controle” (GIAVARA, 2012, p. 84).

Durante esse período, a equipe gestora da escola São Bento, passou por mudanças de troca de diretor e coordenadores, mas todos sempre exigiram a aplicação desse material por parte dos professores. Há relatos de escolas e Diretorias que deixavam para o professor escolher qual material usar ou até mesmo adequar esse material.

A escola São Bento, orientada pela Diretoria de Ensino, desenvolveu estratégias para que o currículo e o material de apoio à aprendizagem fossem aplicados na escola. Entre essas estratégias estavam o acompanhamento das aulas pelos Professores Coordenadores. Nessas visitas, o Coordenador estava de posse de um documento nomeado de “Protocolo de Acompanhamento”, em que eram analisados vários elementos da aula do professor. O discurso da Diretoria e da Gestão escolar era que esses acompanhamentos não tinham objetivo de vigiar o professor, mas sim auxiliá-lo na implementação desse material.

Não encontrei muitos protocolos de acompanhamentos de História. Esses documentos deveriam ter sido devidamente arquivados na unidade escolar, mas isso não ocorreu em sua integralidade. A inobservância desse procedimento ocasiona uma das maiores dificuldades quando o objeto de determinada pesquisa são as escolas, pois o acesso ao seu arquivo é imprescindível para uma investigação fidedigna. Ocorre que as unidades escolares não possuem um local específico e adequado para armazenarem seus arquivos. Geralmente o local destinado a essa finalidade é um banheiro desativado ou um quartinho com infiltração e também não conta com um profissional específico e capacitado para arquivar esses documentos. Segundo Silva é uma dificuldade encontrada por historiadores da educação. “Algumas dificuldades enfrentadas pelos historiadores da educação relacionadas às fontes e documentação, ainda escassas e mal conservada” (SILVA, 2009, p. 218).


Grande parte dos protocolos de acompanhamento encontrada era de Português ou Matemática, o que demonstra que essas duas disciplinas recebiam uma atenção especial, já que são os resultados delas utilizados para formular e calcular os índices do IDESP e do IDEB.

Nesse período de 2008 a 2018, houve várias mudanças de coordenadores, porém somente um deles era formado em História, os demais eram formados em Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Biológicas. Dentre as várias funções do

professor coordenador está a de realizar acompanhamentos pedagógicos. Nesses acompanhamentos, os coordenadores analisavam as aulas do professor com base nos itens presentes no protocolo de acompanhamento. As visitas do professor coordenador à sala de aula e a existência de um protocolo de acompanhamento a ser seguido, passou a acontecer na rede após 2008, ano de criação do Currículo Oficial. O discurso da SEDUC, era no sentido de que esse profissional estaria ali para auxiliar o professor na implementação desse material, indicando o que os professores precisariam mudar na sua prática pedagógica e não uma função de fiscal.

Analisando os protocolos de acompanhamentos de História é possível afirmar que existiram basicamente dois modelos de acompanhamento, um que vigorou de 2008 a 2016 e outro de 2016 a 2018. Os primeiros protocolos de acompanhamentos eram bem superficiais, compostos de uma lauda, em que apenas alguns itens eram analisados. Um desses itens traz informações importantes sobre ensino de História na escola São Bento, que era a pergunta se o professor estava ou não utilizando o material de apoio pedagógico. Caso a resposta fosse negativa o professor deveria justificar os motivos pelo qual não estava de posse desse material. Todos os acompanhamentos encontrados indicam que o professor estava utilizando esse material. Também era registrado qual conteúdo e situação de aprendizagem em que se encontrava, o restante da análise tem mais a ver com questões da sala e da prática pedagógica do professor.

Figura 10: Ficha de Acompanhamento Pedagógico.

 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE MIRANTE DO PARANAPANEMA
EE. FAZENDA SÃO BENTO
Fazenda Haroldina - Bairro Engenheiro Veras-Fone (18) 3981-7095

FICHA DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

PROFESSOR: ~~Renata Esp. F. de Fátima~~ DISCIPLINA: Historia
SÉRIE/TURMA: 2ª A EM DATA 01/06/2010
01 - ALUNOS PRESENTES 14
ALUNOS AUSENTES. _____ QUAIS? Carolina Cipriano, Vanessa

02 - O PROFESSOR ESTÁ USANDO O MATERIAL PROPOSTO PELA SEE?
 SIM () NÃO
QUAL CONTEÚDO? S. A. 1 POR QUÊ? _____
Vol. 2 - Sistemas Leloni
em Europa

03 - QUAL ESTRATÉGIA E METODOLOGIA UTILIZADA?
Conexão da atividade de casa, leitura em voz
alta das respostas e comentários da professora

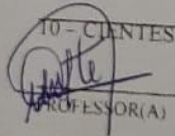

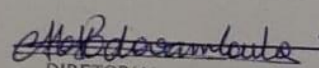
04 - TODOS ALUNOS ESTÃO ACOMPANHANDO O DESENVOLVIMENTO DA AULA?
 SIM () NÃO
QUAIS SÃO OS ALUNOS? (Lindo)

EXISTE UM TRABALHO DIFERENCIADO COM ESSES ALUNOS? QUAL?

FOI ENCAMINHADO À RECUPERAÇÃO PARALELA?

05 - EXISTEM PROBLEMAS DE INDISCIPLINA NA SALA? É NECESSÁRIA A
CONVOCAÇÃO DE PAIS/RESPONSÁVEIS?
Não há problemas na sala

06 - OBSERVAÇÕES:

10 - CLIENTES:
 PROFESSOR(A)
 PROF. COORDENADOR
Professor Coordenador
Pedagogia
 DIRETOR(A)

Fonte: Fotos da Escola. Acervo pessoal do autor.

Outras estratégias para averiguar se o professor estava seguindo esse material, foi a organização de um quadro, em que todos os professores deveriam colocar em qual volume do caderno e em qual situação de aprendizagem ele estava. As situações de aprendizagem eram pensadas para acontecer em um determinado período, se o professor se aprofundasse muito em uma situação de aprendizagem ele não venceria o currículo no final do ano letivo.

Além desses mecanismos de controle existentes na escola, a Diretoria de Ensino conta com um professor responsável pela disciplina de História, Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP). Esse profissional vai à escola, uma, duas ou mais vezes por ano, acompanhar as aulas e orientar os professores de História. Analisando algumas orientações deixadas pelos PCNP de História, todas eram no sentido de aplicar esse material, nenhuma no sentido de adequar esse material a realidade do aluno.

Em 2016 os protocolos de acompanhamento, foram reformulados, e passou-se analisar mais itens das aulas, que eram: Otimização do Tempo; Otimização do Espaço; Utilização do Currículo Oficial; Processos e estratégias de ensino e aprendizagem, que dava um total de 54 indicadores respondido com sim ou não. Os acompanhamentos pedagógicos continuaram a averiguar se o professor estava utilizando o material de apoio à aprendizagem, e se as aulas foram elaboradas seguindo orientações contidas no caderno do professor, e se os registros nas cadernetas e nos cadernos de sala dos alunos comprovam isso.

Com base na análise dessas fontes, relatório de acompanhamento pedagógico, termo de visita dos PCNP, diários de classes de professores, é possível afirmar que as aulas de História na escola no período de 2008-2018 seguiram orientações da SEDUC.

Muitas são as críticas dirigidas ao currículo e ao material de apoio à aprendizagem, por seu caráter centralizador, por acabar com autonomia do professor, por estar desconectado da realidade do aluno, pela valorização da competência leitora e escritora como afirma Neto e Ciampi. “Desse modo, as atividades constantes nos Cadernos do Aluno – História têm o evidente propósito de treinar para as competências leitoras e escritoras, descaracterizando a especificidade do conhecimento histórico” (ALMEIDA NETO; CIAMPI, 2015 p. 214).

Os planos anuais de ensino eram um “recorte e cole” do currículo e do caderno do professor. Atividades culturais como o dia da Consciência Negra, que acontece uma semana antes da prova do SARESP, só poderia acontecer após a realização do SARESP.

No caso da Escola São Bento, que teve sua criação a partir da luta dos trabalhadores do MST, o Currículo e o material de apoio à aprendizagem, não correspondem aos desejos e projeto pedagógico e de educação do MST, voltados para o estudo e conhecimento do processo histórico de luta dos trabalhadores sem-terra no Brasil e da conquista da terra, mas nem o PPP e nem os planos docentes abordam a questão da concentração fundiária brasileira e as ações dos movimentos sociais de luta pela terra, entre eles o MST. A tão sonhada e conquistada escola São Bento, como demonstrado no 1º capítulo foi fruto da luta dos acampados e assentados da região do Pontal do Paranapanema. No entanto, a gestão da escola e a condução pedagógica está sob responsabilidade da SEDUC, que retirou completamente do processo, a participação dos grupos ligados às lutas pela Reforma Agrária.

Somando todas as situações de aprendizagem do ensino fundamental e do ensino médio, perfazem um total de 97 situações de aprendizagem. Somente a 7ª situação de aprendizagem, da 3ª série do ensino médio, aborda a questão agrária na nova república e as ações do MST, cujo título é *A Questão Agrária na Nova República*. Em todos os anos que lecionei nessa série nunca cheguei a essa situação de aprendizagem, pois é a penúltima situação.

Analisando a situação de aprendizagem e suas orientações no caderno do professor e as atividades no caderno do aluno, fica difícil fazer com que os alunos compreendam o problema histórico da concentração fundiária brasileira e o conseqüente surgimento do MST e ainda, que tenham uma visão crítica do agronegócio. Um exemplo contido na proposta para uma das atividades, propõe que os alunos analisem a produção musical dos anos 1980 no Brasil, algo importante, mas totalmente fora do contexto sócio-histórico dos alunos da escola. Por fim, na parte do “*O que você aprendeu?*”, traz uma questão discursiva, a mesma utilizada no vestibular da Unicamp em 1999, em que uma citação de Hobsbawm sobre os Sans-Culottes, o item A da questão é específica sobre os Sans-Culottes, o item B pede que relacione o MST ao Sans-Culottes. Questão, no mínimo, anacrônica, fora de contexto, por tentar estabelecer uma comparação entre categorias diferentes, grandezas diferentes.

Figura 11: Questão caderno do aluno.

1. (Comvest/Vestibular Unicamp – 2001) Em sua obra *Os sans-culottes de Paris*, o historiador Albert Soboul escreveu: “Os cidadãos de aparência pobre e que em outros tempos não se atreveriam a apresentar-se em lugares reservados a pessoas elegantes passeavam agora nos mesmos locais que os ricos, de cabeça erguida”. (Citado por HOBBSAWM, Eric. *A Era das revoluções*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012. p. 231.) [Nota: *sans-culottes* significa “sem culotes”, “sem calças”.]
- a) Caracterize o movimento dos *sans-culottes* na Revolução Francesa.
-
-
-
-
-
- b) Compare o movimento dos *sans-culottes* com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil.

Fonte: Caderno do aluno São Paulo Faz Escola, página 53.

A aplicação desse currículo não favorece o entendimento dos alunos sobre a realidade na qual estão inseridos. Segundo Goodson, esse tipo de currículo tende a fracassar. “Como resultado, um grande número de planejamentos curriculares fracassa, porque o aluno simplesmente não se sente atraído ou engajado.” (GOODSON, 2007, p. 250). Esse mesmo autor aponta que o sucesso escolar pode ser alcançado com o currículo que tenha uma construção diferente dos currículos prescritivos e nos quais os preveem conteúdos que abordem a realidade social em que a comunidade escolar está inserida, capacitando-os a entender o mundo criticamente:

Dessa forma, ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem história – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve. (GOODSON, 2007, p. 250)

Se depender do Currículo Oficial de História, os alunos da escola São Bento dificilmente conhecerão e entenderão a realidade na qual estão inseridos, já que não

é esse o objetivo do PPP e não é esse um tema presente no material, visto que aparece apenas de forma superficial na penúltima situação de aprendizagem.

O estudo da história agrária ajuda a compreender a realidade do campo brasileiro, a importância do camponês e a perceber que o “agro não é pop” como é veiculado na mídia pelas grandes empresas multinacionais que vendem produtos e insumos tóxicos para serem utilizados no campo. “A história do campesinato também inclui o reconhecimento de sua importância econômica para agricultura e a sociedade brasileira, particularmente para soberania alimentar” (ZARTH, 2014, p. 346).

Apesar de o Brasil ser hoje um país com a maioria de sua população urbana, é necessário ainda olhar para o mundo rural para entender melhor nosso país. A começar pelas ações do MST, principalmente no final do século XX, que trouxe para o debate a questão da reforma agrária, tão necessária para o desenvolvimento do país, mas que pouco tem caminhado. A história de ocupação dessa região chamada no passado de “sertão desconhecido e desabitado” também é de fundamental importância para compreensão da realidade local, no Estado mais urbano do Brasil, no qual somente 5% da população paulista vive em áreas rurais. O município de Mirante do Paranapanema contraria essa regra, pois uma parcela considerável de sua população vive em áreas rurais 41,12% segundo dados do IBGE de 2010.

O Brasil apresenta uma histórica e grande concentração fundiária, pois, apesar das pequenas unidades de produção serem maiores em número, ocupam uma menor área, segundo dados do Censo Agropecuário de 2006:

Segundo esses dados, havia naquela data, em todo o País, um total de 4.367.902 estabelecimentos familiares, definidos, segundo os critérios legalmente fixados, nos termos acima indicados, o que correspondia a 84,4% do total dos estabelecimentos agropecuários. Essas unidades de produção familiares possuíam 80,25 milhões de hectares, equivalentes a 24,3% da área total. (WANDERLEY, 2015, p. 32)

Nos últimos anos, temos também um aumento considerável da violência no campo, contra camponeses, indígenas, movimentos sociais do campo, ambientalistas, conforme dados do relatório, produzido pela CPT Conflitos no Campo Brasil 2018:

Os números justificam o transe da terra. Os conflitos no campo (terra, água, trabalho, em tempos de seca, garimpo, sindicais e violências contra a pessoa – assassinatos, ameaças, agressões, prisões etc.) aumentaram em 4% em relação a 2017, passando de 1.431 para 1.489. Destes, 1.124 foram por terra. Perto de um milhão de pessoas foram envolvidas no total dos conflitos, 36%

a mais que em 2017, 51,6% na região Norte. Aí também a concentração de terras em conflito: 92% do total em 2018. Outros índices alarmantes confirmarão a Amazônia como foco principal. (CPT, 2019, p. 11)

Também é necessário que os livros didáticos tragam análises mais profundas dos movimentos sociais do campo e que os currículos escolares trabalhem as questões dos movimentos sociais do campo em uma análise mais local, para que o campo e o camponês sejam compreendidos. Como aponta Zarth (2014):

Milhões de camponeses espalhados pelo território brasileiro ainda permanecem invisíveis na história do Brasil. Se as grandes lutas sociais do tipo Canudos ou Contestado são relativamente conhecidas, pouco sabemos da história e das experiências locais ou regionais das comunidades camponesas. Por essa razão, conhecê-las é estrategicamente importante para o ensino de história com base na realidade dos estudantes, pois fazem mais sentido para a comunidade. (ZARTH, 2014, p. 350)

O atual cenário do campo brasileiro torna esse tema relevante para ser trabalhado em sala de aula, não só em escolas localizadas em áreas rurais, mas em todas as escolas urbanas, para que haja uma melhor compreensão da atual realidade brasileira.

A maneira como esse tema aparece no currículo oficial de História é mais um exemplo de como esse material apresenta fragilidades, e demonstra que o mesmo se preocupa mais com os desenvolvimentos das competências leitoras e escritoras e que o conhecimento histórico é parte menos importante.

4.4 PRODUTO DA PESQUISA

Aula Oficina: A Escrita da história a partir da luta pela terra

Ano: 6º ano Ensino Fundamental

Unidade Temática: História: tempo, espaço e formas de registros.

Objeto do Conhecimento: Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.

Habilidades do Currículo Paulista: - Identificar a importância das fontes históricas para a produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas;

- Analisar a importância das diferentes linguagens (visual, oral, escrita, audiovisual, material e imaterial) em diferentes sociedades e épocas.

Tempo: Essa aula oficina foi pensada para acontecer durante 10 aulas.

Introdução e Justificativa

Essa proposta de aula oficina foi elaborada para ser aplicada no 6º Ano A, da Escola Estadual Fazenda São Bento, inicialmente a previsão era para acontecer na semana de 16 a 31 de Março de 2020, mas devido a Pandemia e a suspensão das aulas presenciais e adoção das aulas remotas, ainda não foi possível sua aplicação.

Essa aula oficina foi elaborada, tendo como base a aula oficina da Isabel Barca, onde ela aponta que:

Ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. (BARCA, 2004)

Para que acontecesse a aplicação, ela foi elaborada contemplando uma habilidade do Currículo Paulista. Após a promulgação da BNCC para o Ensino Fundamental, o Estado de São Paulo em parceria com algumas secretarias municipais, por meio da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME-SP), elaborou o Currículo Paulista. Segundo consta no documento, a elaboração desse material contou com a participação de 612 municípios (SÃO PAULO, 2019).

Na escola São Bento, localizada em uma área de reforma agrária no município de Mirante do Paranapanema, como demonstrado na dissertação, o ensino de história no ensino fundamental e no ensino médio, foi orientado pelo antigo Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que por sua vez tratava de maneira muito superficial a questão agrária no Brasil.

Nesse sentido, a proposta desta aula oficina se faz a partir da necessidade de pesquisar em estratégias para melhor compreensão da questão agrária no Brasil e, principalmente, no Pontal do Paranapanema.

O conhecimento histórico do espaço local

A ideia é aproximar a História do local, no qual os alunos estão inseridos, e com isso dinamizar as aulas de história, utilizando algumas metodologias e alguns documentos escritos e a história oral. Em um artigo no qual aborda o uso dos documentos do arquivo nacional em sala (CARVALHO, ZAMPA, 2017), traz algumas considerações sobre o uso dos documentos em sala de aula. Citando Bittencourt 2005, os autores apontam a importância dos documentos em sala, mas faz ressalva sobre os objetivos da utilização desse tipo de fonte em sala de aula:

Além de tornar mais concreto o processo de ensino-aprendizagem, favorece o desenvolvimento intelectual dos alunos, permitindo ao docente sair do verbalismo que, na maioria das vezes, ainda hoje, infelizmente faz parte do cotidiano escolar. Entretanto, como salienta a autora, é preciso sensibilidade, por parte do professor, na utilização desse recurso, uma vez que os discentes não têm quaisquer tipos de pretensões historiográficas. (CARVALHO; ZAMPA, 2017 p. 37)

A proposta é que os alunos possam fazer uma revitalização da história local, por meio principalmente da história oral, e que o desenvolvimento dessa atividade proporcione aos alunos, a compreensão da realidade na qual estão inseridos, inclusive, da questão agrária no Pontal do Paranapanema, pois, segundo Fonseca (2006):

Percebe-se que as propostas pedagógicas que privilegiam os estudos do local e do cotidiano, no processo de ensinar e aprender a pensar historicamente, caminham no sentido de romper com as dicotomias, a fragmentação, a separação entre espaços, tempos e sujeitos. O professor pode incorporar variadas fontes escritas e orais que permitem realizar trabalhos educativos, sem perder de vista os diversos aspectos da realidade histórica. (FONSECA, 2006, p. 132)

Essa atividade foi pensada para ser desenvolvida com os alunos do 6º ano, da Escola Estadual Fazenda São Bento. Considerando que os alunos do 6º ano tem uma média de idade que varia dos 10 aos 12 anos de idade, em conversa com eles também foi possível notar que eles pouco conhecem sobre a história da luta pela terra

de suas famílias. Mas suas famílias viveram esse processo e participaram da luta que resultou na criação dos assentamentos. Assim, a história oral, a partir da memória e dos documentos que as famílias desses educandos têm do processo histórico vivido, pode e deve ser compartilhado com esses adolescentes e a escola e o ensino de história têm um papel muito importante nessa revitalização para que essas memórias possam fazer parte da história do Pontal do Paranapanema e esses alunos possam estar nela.

O Currículo Paulista propõe que seja trabalhado com os alunos desse ano/série o tema “História: tempo, espaço e formas de registros”; por meio do conteúdo “Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico”. Espera-se que o aluno compreenda o funcionamento da história como uma ciência, com seus métodos e metodologias. Ao longo dos anos que atuo como docente percebo que esse tema é de difícil compreensão por parte deles.

A proposta é que durante as aulas sobre o tema, seja usado algumas fontes históricas, publicações do Jornal Folha de S. Paulo, documentos digitalizados encontrados no site do Arquivo Nacional, a história oral, fotos antigas da escola, essas fontes abordam os conflitos fundiários da região.

Figura 12: Alunos reunidos no pátio da escola.



Fonte: Fotos da Escola. Acervo pessoal do autor.

Depois a proposta é que os alunos realizem algumas entrevistas com familiares procurando o registro do processo da conquista de terra, desde a formação dos acampamentos e, conseqüentemente, do processo da luta. De acordo com Fonseca, “os projetos de história oral na educação básica pressupõem uma concepção de ensino de História que envolva a investigação, a pesquisa, a produção de saberes” (FONSECA, 2006, p. 137). Assim, à medida que os alunos forem entrevistando seus familiares e pessoas dos assentamentos, diferentes versões da história poderão ser visibilizadas. E serão essas diferentes versões e memórias trazidas para a sala de aula, que se constituirão no conteúdo a ser conhecido e problematizado junto com as turmas.

Desenvolvimento nas aulas

O professor desenvolverá durante as aulas o tema proposto, por meio de uma aula expositiva dialogada, explicando para os alunos como se dá o processo de escrita da história, o que são fontes históricas e sua importância para escrita da história.

Apresentará aos alunos algumas fontes históricas que permitem entender a realidade local reportagens do jornal Folha de São Paulo, e imagens de ocupações e antigas fotografias da escola e fará um levantamento do conhecimento prévio que esses alunos possuem acerca da história da ocupação e dos assentamentos no Pontal do Paranapanema. Para isso será aplicado um questionário abordando esse tema:

- Como sua família adquiriu, o sítio no qual vocês residem, foi comprado ou conquistado?
- O que sabe a respeito da Reforma Agrária?
- Qual a importância da terra para sua família?

A partir da sistematização dos conhecimentos prévios, o professor apresentará uma proposta para os alunos trabalharem com a história oral, onde eles realizarão uma entrevista com familiares, procurando compreender a luta pela terra de sua família, pois:

Por meio da realização de entrevistas temáticas, os alunos podem aprender mais sobre pessoas que fazem parte do seu dia a dia. Podem realizar entrevistas com seus pais, tios, avós, irmãos e perceber que estão atuando na produção de uma fonte histórica. (SIQUEIRA, 2017, p. 65)

Nessas entrevistas os alunos poderão tomar conhecimento e, com a devida autorização da família, trazer o documento ou cópia dele, para que seja apresentado na sala de aula para a turma e também para que possa se organizar com a turma, um arquivo documental com o material que for sendo trazido.

Por ser uma turma de 6º ano penso que é necessário formular com eles o questionário da entrevista, em um primeiro momento seriam as seguintes perguntas:

- Qual é a relação de sua família com a terra?
- Qual a região de origem de sua família?
- Por que como e quando vieram/chegaram em Mirante do Paranapanema?
- O que os levou para a luta pela terra?
- Qual sua relação com o MST?
- Como foi a luta pela da terra, quais as principais dificuldades enfrentadas nos acampamentos e depois que conquistou a terra?
- Qual a importância atribuí à escola Estadual Fazenda São Bento?

No período que os alunos realizam as entrevistas apresentar a eles, outra fonte histórica sobre a região, que é o filme Pontal do Paranapanema de Chico Guariba, esse filme aborda os diversos conflitos existentes pela terra na região.

Conclusão da aula oficina:

De posse das entrevistas e da análise de outras fontes históricas, o professor solicitará que os alunos redigam um texto, ou elabore cartazes, grave vídeos, monte uma linha do tempo, sobre a história da luta de sua família pela terra. Pretende-se com isso atingir dois objetivos: que os alunos compreendam como se dá o processo de escrita da história e compreendam o processo de luta pela terra na região a partir da história oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola São Bento é uma escola localizada na Zona Rural e sua construção acontece no processo de luta do MST por reforma agrária na região. Originada dessa luta a escola não pode ser considerada uma escola do campo, as orientações pedagógicas seguidas, na escola, são as mesmas seguidas por uma escola urbana, a gestão pedagógica e diretrizes pedagógicas não têm nenhuma relação e não segue nenhum princípio do MST.

O ensino de História no Brasil, passou por mudanças ao longo do tempo, com fim da Ditadura Militar o ensino avançou em muitos pontos, concepções pedagógicas, aumento no número de pesquisas sobre ensino e aprendizagem, novas metodologias de ensino, revisão historiográfica, trazendo novos temas para sala de aula a elaboração dos PCNs é um exemplo das mudanças positivas no ensino de História. Mas o Currículo Oficial de História a BNCC, demonstra que estamos diante de um período de transformações no ensino de História que não podem ser consideradas positivas.

Analisando o ensino de História na escola Estadual Fazenda São Bento nos anos de 2008-2018, período em que esteve em vigor o Currículo Oficial do Estado de São de Paulo, para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio, é possível notar que escola seguiu o currículo assim como utilizou os materiais de apoio aprendizagem Caderno do Professor e Caderno do Aluno.

Além de seguir as orientações pedagógicas elaboradas dentro do programa São Paulo Faz Escola, a escola colocou em prática estratégias para que vigiar os professores na aplicação desse material. Entendo que a vigilância sobre o professor na aplicação desse material, está ligada à pressão que a SEDUC exercia sobre as escolas, se a escola não atingisse as metas estipuladas nas avaliações, passaria a fazer de parte de grupo de escolas chamadas de prioritárias e receberia uma atenção especial da Diretoria de Ensino o que significaria cobranças, e aumento da fiscalização.

O Currículo de História e os materiais de apoio aprendizagem valorizam o desenvolvimento das competências e habilidades de leitora e escritora, é de extrema importância os alunos desenvolverem as habilidades ligadas a escrita, como é de extrema importância o desenvolvimento de competências e habilidades, próprias para o ensino de História.

As diversas situações de aprendizagem acabam por não valorizar o conhecimento histórico tornando algo superficial, descartável, em nome das competências de leitora e escritora. O ensino de História tem como um dos principais objetivos prepara os alunos para exercício da cidadania e democracia.

Analisando os materiais produzidos pelo programa São Paulo Faz Escola, é possível afirmar que o material não traz elementos que ajudem os alunos compreender a realidade na qual está inserida, esse que era um dos objetivos para o ensino de História proposto pelos PCNs, para essa afirmação pego como exemplo a questão agrária no Brasil e no Pontal do Paranapanema.

O Pontal corresponde à última região a ser colonizada no Estado de São Paulo, em muitos mapas do século XIX, a região aparece descrita como “Sertão Desconhecido”, ocupação dessa região ocorreu na segunda metade do século XIX, é marcado por um intenso processo de grilagem de terras. Dois grandes grilos foram registrados, o primeiro por José Teodoro de Sousa em 1856, declarou-se dono de uma grande gleba na região, a Fazenda Rio do Peixe. Depois foi a vez Antônio José Gouveia, que disse residir nessas terras desde 1848 e se declarou dono de uma imensa quantidade de terras nomeada por ele, de Fazenda Pirapó - Santo Anastácio, ocupando uma área de aproximadamente 600 mil hectares de terra. Grande parte da região do Pontal do Paranapanema se origina do grilo da Fazenda Pirapó - Santo Anastácio.

O início do processo de ocupação da região representou o extermínio de grande parte das populações indígenas que aqui habitavam. Outro elemento desse processo de ocupação do Pontal do Paranapanema é a destruição da natureza para dar lugar agricultura e criação de gado, vale ressaltar que os Poderes Públicos praticamente não fizeram nada diante desse processo, de grilagem de terra de destruição da população nativa e da natureza para dar lugar ao desenvolvimento de atividades capitalistas (FELICIANO, 2018).

Também encontramos na História da região, movimentos de resistência a esse processo de ocupação: temos a luta de pequenos posseiros para permanecer na terra, chamados de “intrusos” pelos grandes grileiros, a formação de uma Liga Camponesa no município de Santo Anastácio, entre outros movimentos de resistência camponesa.

Durante o processo de redemocratização do Brasil, surge na região do Sul do Brasil, um dos movimentos sociais mais atuantes da História recente do Brasil, o MST. Nos anos de 1990 tem início as ações do MST na região, as quais vão projetar o

movimento nacionalmente, e trazer para o debate e conhecimento público o problema da concentração fundiária no Brasil e o processo de ocupação de terras Pontal do Paranapanema.

O município de Mirante do Paranapanema, é o município com maior número de ações do MST na região e a fazenda São Bento foi um dos principais focos de ações do movimento, foram várias ocupações até sua desapropriação por parte do governo. Sua conquista é parte importante na luta pela terra na região e representou a vitória do movimento camponês frente ao latifúndio improdutivo e atrasado da região.

Mirante é hoje conhecido como “Capital da Reforma Agrária”, tem segundo DATALUTA (2013), 1.698 famílias assentadas em uma área de 35.470 hectares. A desapropriação dessas terras e sua destinação para reforma agrária foi alcançado por meio da tríade que é ocupação, acampamento e assentamento (FERNANDES, 1999).

O material de apoio aprendizagem de História é composto de 97 situações de aprendizagem, geralmente cada situação de aprendizagem se trabalha um tema, essas situações de aprendizagem são pensadas para serem desenvolvidas em um certo período de tempo, desse total de situação de aprendizagem, o tema relacionado a questão agrária e o MST só aparece na penúltima situação de aprendizagem do 3º Ano do Ensino Médio, ainda de uma maneira bem superficial.

Se os professores de História dessa escola não tivessem encontrados meios de driblar a vigilância, os alunos iriam sair da escola sem ao menos compreender a realidade na qual estão inseridos, sem conhecer a luta de suas famílias para conquistar o tão sonhado pedaço de terra e a luta pela construção da escola.

Para finalizar foi elaborado, um produto final, na forma de uma aula oficina, para ser aplicado no 6º Ano. Sua construção foi pensada dentro do novo Currículo Paulista, na Unidade Temática: História: tempo, espaço e formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico. Objeto do Conhecimento: Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico. Habilidade do Currículo Paulista: Identificar a importância das fontes históricas para a produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas; Analisar a importância das diferentes linguagens (visual, oral, escrita, audiovisual, material e imaterial) em diferentes sociedades e épocas.

Essa aula oficina tem por objetivo central, trazer elementos para que os alunos compreendam a Questão Agrária no Pontal do Paranapanema e a realidade na qual estão inseridos, em conversa com os alunos foi possível perceber que eles pouco conhecem sobre luta pela terra de sua família e a Questão Agrária no Pontal do Paranapanema. Para atingir esses objetivos utilizarei algumas fontes históricas sobre a luta pela terra no Pontal do Paranapanema, e a história oral. Devido a Pandemia e a suspensão das aulas presenciais, ainda não foi possível a realização dessa aula oficina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCORUT, Circe (Org.). O saber histórico na sala de aula. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

ASSOCIAÇÃO DE MULHERES ASSENTADAS. **Ato Administrativo Normativo**. [S. l.], 1999.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: **Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BERGAMASCO, Sonia Maria; NORDER, Luiz Antonio, In. CARTER, Miguel (org.). **Combatendo a desigualdade social: O MST e a reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2009. 564 p.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 328.

_____. Reflexões sobre o ensino de História. **ESTUDOS AVANÇADOS**. São Paulo, v. 32, n. 93, p 127-149, ago. 2018. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/s59f7f>>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.

BORGES, Maria Celma. **De pobres da terra ao Movimento Sem Terra: práticas e representações camponesas no Pontal do Paranapanema -SP**. 2004. Tese (Doutorado em História) - Universidade do Estado de São Paulo, Assis, 2004. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103170/borges_mc_dr_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30 jun. 2019.

_____. Mulheres e a Natureza: a Violência e a Resistência na Luta pela Terra no Extremo Oeste Paulista. **Albuquerque: revista de história**, Campo Grande, Jan/Jun 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/view/3910>. Acesso em: 30 jan. 2019.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo** . 1. ed. Rio de Janeiro São Paulo: Expressão Popular, 2012. 788 p. v. 1.

CARDOSO, C. F. S. In. WELCH, Clifford Andrew *et al* (org.). **Camponeses brasileiros: Leituras e interpretações clássicas**. São Paulo: Unesp, 2009.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

CIAMPI, Helenice et al. O currículo bandeirantes: a Proposta Curricular de História no Estado de São Paulo.. **Revista Brasileira de História** , [S.l.], v. 29, n. 52, p. 361-368, jan. 2009.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Edusp, 2009. 663 p. ISBN 978-85314-0240-1.

FELICIANO , Carlos Alberto. **Território em disputa: Terras (re)tomadas no Pontal do Paranapanema**. 2009. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-03022010-160739/pt-br.php>. Acesso em: 25 out. 2018.

_____. O conflito como elemento chave na construção da região do Pontal do Paranapanema. **ACTA Geografia** , Boa Vista, v. Ed. Esp., pp. 167-186, nov. 2013.

_____. Violência, desmatamento e luta pela retomada das de terras griladas no Pontal do Paranapanema: da destruição dos territórios indígenas à construção de uma região em disputas. **Pegada** , [S. l.], Setembro-Dezembro 2018. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/index>. Acesso em: 10 abr. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Espacialização e territorialização da luta pela terra: a formação do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no estado de São Paulo**. 1994. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/ltd/Dissertacao_BMF.pdf. Acesso em: 7 jan. 2019.

_____. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. A territorialização do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - Brasil. **NERA-Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária**, [S. l.], 2001. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1495>. Acesso em: 3 jun. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano; RAMALHO, Cristiane Barbosa. Luta e desenvolvimento rural no Pontal do Paranapanema (SP). **Estudos Avançados** , [S.l.], v. 15, n. 43, pp. 239-254, jan. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a18.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

FERNANDES, Reynaldo. Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): Metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escola. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' - INEP Ministério da Educação – MEC**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta_l_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf>.

FILHO, José Sobreiro. A luta pela terra no Pontal do Paranapanema: história e atualidade. **Geografia Em Questão**, Marechal Cândido Rondon, 2012. Disponível

em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/geoemquestao/article/view/4981>. Acesso em: 1 jul. 2019.

GIAVARA, Ana Paula. **Entre o discurso e a prática: a implementação do currículo de história para o ensino médio no programa educacional São Paulo faz escola**. 2012. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96358>>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.

GIAVARA, Ana Paula; BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Entre o discurso e a prática: implementação do currículo de História no programa educacional São Paulo faz escola. **Revista História Hoje**, [S.l.], v. 2, n. 4, pp. 241-262, jan. 2013. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/96>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

GIRARDI, Eduardo Paulon. et al. **Relatório DATALUTA 2014**. FCT/Unesp – NERA: Presidente Prudente, 2015. Disponível em www.fct.unesp.br/nera
GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, ago. 2007. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/368sc5>>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.

GOVERNO NO ESTADO DE SÃO PAULO. **SARESP**. [S. l.], [20--]. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. **IDESP**. [S. l.], [2018]. Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola2018.asp?ano=2018. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. **IDEB**. [S. l.], [2018]. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/35922559>. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. **São Paulo faz escola**. [S. l.], [20--]. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>. Acesso em: 10 jun. 2019.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da história ensinada**. 13. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012. 176 p.

JÚNIOR, Astrogildo Fernandes Silva. Ensinar e aprender História: o que dizem os jovens do campo. **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 4, nº 7, p. 271-291, jun. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i7.179>>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.

JÚNIOR, Astrogildo Fernandes Silva; FONSECA, Selva Guimarães. O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS NO MEIO RURAL BRASILEIRO. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, vol. 12, núm. 2, p. 469-486, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71518580012>>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.

KAHIL, Samira Peduti. A luta dos posseiros em Lagoa — São Paulo: a diferença da construção / destruição do território para o trabalho livre. **Boletim paulista de**

geografia - bpg, [S. l.], 1985. Disponível em:
<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/992>.
Acesso em: 3 mar. 2019.

LEITE, José Ferrari. **Ocupação do Pontal do Paranapanema**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 1998. 202 p.

LEONIDIO, Adalmir. Violências fundadoras: o Pontal do Paranapanema entre 1850 e 1930. **Ambiente & Sociedade** [en línea] 2009, XII (Jan-Jun). Disponível em:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31713420004>. Acesso em: 23 jul de 2019.
ISSN 1414-753X.

LEONIDIO, Adalmir. A criminalização do MST e a formação dos operadores do sistema de justiça no Brasil. **Antíteses**, Londrina, dezembro 2014. Disponível em:
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/19912/15618>. Acesso em: 7 jul. 2019.

LOPES, Maria Rita de Castro; CIAMPI, Helenice. Currículo prescritivo e disciplinador do estado de São Paulo (2008-2010): Geografia no ensino médio. **Boletim Campineiro de Geografia**, Campinas SP, ano 3, v. 4, n. 3, ed. 3, p. 417-434, 2014. Disponível em: http://agbcampinas.com.br/bcg/index.php/boletim-campineiro/article/view/215/417-434_LopesCiampi. Acesso em: 4 jan. 2020.

MANOEL, Ivan A. O Ensino de História no Brasil: Do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Conteúdos e Didática de História**. Unesp. Franca. S/n. Maio 2012. Disponível em:
<<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46194>>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. História Agrária no Brasil: Um debate com a historiografia **Anais do Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais** - Coimbra, VIII. [S.l.: s.n.] Coimbra, 2004. 20 p. Disponível em:
<<https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel11/MarciaMenendesMotta.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

MST. **QUEM Somos**. [S. l.], [20--]. Disponível em: mst.org.br/quem-somos/. Acesso em: 10 jul. 2019.

NAPOLITANO, Marcos. **1964 - História do regime militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

NETO, Antonio Simplicio de Almeida; CIAMPI, Helenice. A história a ser ensinada em São Paulo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 195-221, jan. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000100195&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 jun. 2018.

NETO, Antonio Julio Menezes. A Igreja Católica e os Movimentos Sociais do Campo: a Teologia da Libertação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. **Caderno CRH**, Salvador, maio/agosto, 2007. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792007000200010. Acesso em: 2 jul. 2019.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudo Avançado**, [S.l.], v. 15, n. 43, p. 185-2006, jan. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300015>. Acesso em: 02 jan. 2019.

_____. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. . 1. ed. São Paulo: FFLCH, 2007. 185 p. Disponível em: <http://www.gesp.ffiich.usp.br/sites/gesp.ffiich.usp.br/files/modo_capitalista.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.

PALMEIRA, Moacir. Modernização, Estado e questão agrária. **Estudos Avançados**, São Paulo, setembro/dezembro, 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300006. Acesso em: 1 jul. 2019.

PARAGUASSU, Lisandra; CAFARDO, Renata. Sergipe bate São Paulo em avaliação internacional de educação: Secretária de Educação de São Paulo diz que a margem de erro dos resultados no Estado é menor. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 04 dez. 2007. Educação, p. 1. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,sergipe-bate-sao-paulo-em-avaliacao-internacional-de-educacao,90480>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

PERLI, Fernando. Quando a consciência histórica é a consciência organizativa: formação política e ensino de História no MST. **História**. Franca, v. 33, n. 2, p. 567-581, dez. 2014. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/tsjrv8> >. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.

PRADO. J. C. **História Econômica do Brasil**. 1^o edição São Paulo: Brasiliense: 1945.

REIS, Rossana Rocha. O direito à terra como um direito humano: a luta pela reforma agrária e o movimento de direitos humanos no Brasil. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, ano 86, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452012000200004. Acesso em: 1 jul. 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências Humanas e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação - RHE**. Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.

SILVA, Emiliana Andréo da. **O despertar do campo: lutas camponesas no interior do estado de São Paulo**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003. 177 p

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 20, pp. 13-33, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SOUZA, Bia Dias Barbosa de; DAVID, Alessandra. O ensino de História no currículo paulista: uma análise dos cadernos do professor. **História & Ensino**. Londrina, v. 24, n. 1, p. 63-82, jan./jun. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2018v24n1p63>>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.

STEDILE, João Pedro. **A Questão Agrária no Brasil 2**, O debate na esquerda: 1960-1980. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

VILLAÇA, Paulo. Terra e Poder no Sertão Paulista: Dominação de Classe e Conflito de Terras no Pontal do Paranapanema (Autos da Comarca de Presidente Prudente-1890/1940) **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011. 13 p

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Piracicaba SP, Fevereiro 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032014000600002. Acesso em: 4 jun. 2019.

WELCH, Clifford Andrew. Movimentos sociais no campo até o golpe militar de 1964: a literatura sobre as lutas e resistências dos trabalhadores rurais do século XX. **Lutas & Resistências**, Londrina, setembro, 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/revista1aedicao/lr60-75.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2019.

WELCH, Clifford Andrew. Mobilização camponesa no Pontal: Retratos de permanências e transformações nas relações sociais do campo, 1946-1996. **NERA-Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária**, [S. l.], janeiro, 2009. Disponível em: http://docs.fct.unesp.br/nera/artigodomes/1artigodomes_2009.pdf. Acesso em: 30 jun. 2019.

_____, Clifford Andrew In. MOTTA, MÁRCIA; ZARTH, PAULO (org.). **Formas de resistência camponesa: visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história: Concepções de justiça e resistência nas repúblicas do passado (1930-1960)**. São Paulo: Unesp, 2009. 261 p. v. 2.

ZARH, Paulo Afonso. OS CAMPONESES E A HISTÓRIA ENSINADA NO BRASIL. In: GARCIA, Graciela Bonassa (Org.); RIBEIRO, Vanderlei Vazelesk (Org.). **Vozes da Terra**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2014. p. 345.
ZELITRO. Entrevista concedida a Matheus Brito de Lima. Maringá, 2019.