"FORMAÇÃO OU CONFORMAÇÃO?"
CRÍTICA A NEGAÇÃO AO "ATO DE ENSINAR" NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Altino José Martins Filho[1]
Lourival José Martins Filho[2]

Neste trabalho pretendemos apontar alguns aspectos acerca do debate teórico e suas implicações para o trabalho educativo do professor da educação infantil, tomando como base a produção crítica[3] concernente aos temas "capitalismo, educação e infância". O texto apresenta-se subdividido em três partes: a primeira dedica-se a apresentar algumas considerações iniciais sobre a formação dos professores; a segunda analise de forma sucinta a lógica do capitalismo e o trabalho do professor; a terceira parte discorre a respeito da desvalorização da educação escolar no âmbito da produção teórica da educação infantil.

1 - Para além das aparências: questões sobre a formação dos professores

> Ser radical é atacar o problema em suas raízes. Para o homem, porém, a raiz é o próprio homem. (Karl Marx, 2002)

Nossa preocupação está correlacionada ao fato de estarmos atuando com a prática educativa na educação infantil e simultaneamente na formação de professores. Assim, verificamos muitas controvérsias em torno do ato de ensinar e da formação de professores, sendo estes caracterizados como algo casuístico, fragmentado, descontinuo, emergencial, utilitarista, individualista e baseado no âmbito da instrumentalização escolar.

Observamos que as propostas de formação de professor se esquivam de uma análise da apreensão do real em sua concreticidade. Assiste-se atualmente uma descaracterização do papel do professor. Profissional que vem sendo alijado de sua função precípua, qual seja, o de transmissor dos conhecimentos produzidos e

---

[1] Mestre em Educação e Infância pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Infância e escola GEPIEE/UFSC. E-mail: altinojm@ig.com.br
[2] Professor de prática de Ensino em Educação Infantil do departamento de Metodologia do Ensino da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC, Centro de Ciências da Educação/FAED. E-Mail: f2lourival@udesc.br
[3] Essa teoria, segundo Duarte (2003), tem sua origem em um esforço por construir uma psicologia sócio-histórico-cultural fundamentada no materialismo histórico-dialético. O autor, também, adverte a necessidade da construção de uma pedagogia marxista, ou seja, a elaboração de uma teoria marxista da educação escolar.

acumulados ao longo da história da humanidade. Tal fato, tem provocado a desintelectualização do trabalho docente, fortalecendo uma ontologia velada, estreitamente vinculada a uma prática imediatista, esvaziada e voltada em si mesma.

Nisto se resume, o que Marx (2002) falou sobre o homem e a produção da história. Para o autor, "os homens fazem a sua própria história, ainda que em circunstâncias que não escolheram". É neste contexto histórico que as crianças e os/as professores/as emergem a partir das suas possibilidades históricas, as quais lhes são oferecidas e usam como referência. Vemos uma concepção radicalmente nova da relação entre os homens e sua história, principalmente pelo fato de Marx afirmar que o que determina o desenvolvimento do homem enquanto tal não é sua porção natural-biológica, mas sim a qualidade das relações sociais que ele desdobra, as relações sociais são construídas levando em consideração a dinamicidade das múltiplas determinações que as circunscrevem, estas diversas determinações são decorrentes de leis objetivas que estão presentes na realidade material do trabalho e nas relações sociais, as quais sempre carregam uma realidade sócio-histórica.

Neste sentido, que a perspectiva do projeto marxiano de sociedade, expressa com perspicácia a indispensável superação das desigualdades entre as classes sociais e projeta a emancipação humana. Ressalta-se com isto, a necessidade de uma análise crítica sobre a formação dos professores nestes últimos tempos, bem como, a necessidade do conhecimento sobre as crianças, considerando seu contexto social, que é constituído por múltiplas determinações. Por sua vez, é essa apreensão que para nós se constitui como condição necessária, ainda que não suficiente, que precisamos travar para superar as aparências e alcançar a essência ontológica de qualquer fenômeno.

Do nosso ponto de vista, a formação do professor no momento atual se encontra mergulhada apenas nas manifestações empíricas, que permite apenas uma apreensão superficial da própria prática, não permitindo-o distinguir o essencial do circunstancial, alargando o mundo das aparências e distanciando-se da sua essência.

Deste modo, se não podemos negar os avanços teóricos, políticos, científicos e pedagógicos no campo da educação, da infância e da formação de professores, temos que ficar atentos e de sobressalto para não cairmos na ingenuidade de aplaudi-los sem uma análise crítica e profunda entre os objetivos e os interesses proclamados e os reais.

2 – A lógica do capitalismo e o trabalho educativo do professor

Entendemos estar em jogo um dos preceitos fundamentais com a concepção de educação subjacente à lógica do capitalismo, a qual nos impõe uma condição de ação cada vez mais dependente das relações mercadológicas. Tal lógica compreende a educação institucionalizada como um serviço de satisfação ao cliente ou uma mercadoria comercializável, e não como um bem público e direito de todos os seres humanos. Segundo Arce (2001), a inserção da educação no mercado competitivo caracteriza-se pela descentralização, onde a educação deixa de ser um direito para ser tornar mercadoria.

No que se refere a uma análise da relação do desenvolvimento do capitalismo com o desenvolvimento da educação escolar no âmbito brasileiro, Duarte (2000) evidencia em seus vários trabalhos uma tendência essencialmente negativa, o que contribui para a manutenção da hegemonia da concepção liberal-burguesa de homem, de sociedade e de educação (Idem, p.24).

Embora reconhecemos hoje a necessidade de travar uma luta pela superação da sociedade capitalista, parece-nos que cada vez mais, somos levados a acreditar que seja possível realizar tal tarefa por meio da fragmentação da realidade humana. Ou seja, que o cotidiano isolado de sua totalidade é suficiente para subverter, transformar e enxergar a condição de exploração na qual a sociedade se encontra.

Portanto, falar em transformação da sociedade é falar em organização dos sistemas educacionais, principalmente quando se vive em um país como o Brasil, que se deixa influenciar muito rápido pelas políticas internacionais de exploração e/ou pelos modismos criados no campo da educação – como estamos vendo em relação à Educação Infantil. Deste modo, acreditamos que a educação seja um dos canais para a mudança da sociedade, é a via de formar os sujeitos em cidadãos ativos na sociedade, capazes de dar direção à via para além dos estreitos limites do individualismo. Entretanto, como afirma Duarte (1996, p.40-41), não se trata de supor ingenuamente que a educação possa, por si só, superar a alienação produzida pelas relações capitalistas.

Assim, como vivemos a ascensão do capitalismo nos tempos atuais, podemos concluir que as propostas de políticas para a educação tendem a obedecer a uma lógica primeiramente mercantil. Obedecendo esta lógica, a educação é elevada à função de instruir e adaptar, preparando a inteligência para resolver problemas concretos de uma realidade imediata circunscrita às necessidades primárias de sobrevivência.

Pautando-nos em Cardoso (2004), podemos afirmar que a educação escolar pública desde sua gênese de criação e expansão, serviu aos interesses de uma

determinada classe, que na época estava se tornando hegemônica: a classe burguesa. Portanto, a educação publica foi pensada como estratégia para a concretização dos então novos ideais burgueses. A formação de cidadãos e o domínio mais generalizado de saberes eram mesmo uma condição para a consolidação do modo capitalista de produzir e do seu modo de gestão política, a democracia burguesa.

De início, a burguesia travou uma luta revolucionária contra os preceitos da sociedade aristocrática, apregoando novas ideologias contra todo o arcabouço político, econômico, religioso e ideológico daquela sociedade. Assim é que a educação pública requerida para a formação das novas gerações burguesas foi proposta de forma universal a todos os sujeitos da sociedade. Há então um vínculo claro entre educação pública e a construção do Estado nacional burguês, sendo constituído sob a forma de uma democracia burguesa (CARDOSO, 2004). Portanto, a escola pública foi projetada e expandida tendo como referência os princípios da sociedade burguesa, classe social em ascensão no período da expansão do ensino público.

Desta forma, a burguesia sendo atualmente a classe dominante, não necessita mais investir ou proclamar os seus próprios princípios, quais sejam: - igualdade, liberdade e fraternidade (lemas burgueses da revolução) – por conseqüência não necessita mais da escola pública, que, pelo contrário, serve aos filhos das demais classes. Nessa direção, que consideramos o estudo da matriz teórica marxista, como de primordial importância para findarmos uma crítica aos moldes da escola contemporânea. Tal crítica também precisa ir de encontro aos anseios do próprio capitalismo, pois ele apropriou-se da escola, transformando-a em negócio, altamente lucrativo, tanto financeiro quanto ideológico. Frente a isso, concordamos novamente com Cardoso (2004, p.06), quando afirma que, a escola é um aparelho ou um dispositivo social que se estabelece no capitalismo como um dos pilares da reprodução social.

Cardoso (2004, p.6) defende uma educação que abra corações e mentes e que ao mesmo tempo possa desenvolver a sensibilidade, a sutileza, os valores humanos, a consciência crítica e a própria humanidade em cada sujeito. Percebemos que não desvaloriza a figura do professor e/ou do processo educativo que envolve o ensino e a aprendizagem, ao contrário, luta contra o empobrecimento ou mesmo o esvaziamento dos sentidos mais próprios e amplos do conhecimento. Assim, defende que o homem deveria poder ser dotado de múltiplas aptidões, tanto manuais quanto intelectuais e este deveria ser o objetivo das práticas educativas. Nessa linha de raciocínio, recorremos a Marx (2002), que concebe o "homem na sua totalidade" como um ser ontologicamente

social, no intuito de almejar uma possibilidade de uma sociedade futura, pensada em contraposição à sociedade constituída sobre a divisão do trabalho (sociedade de classes) e aos efeitos mutilantes do decorrente parcelamento das tarefas.

Os processos educativos, assim como o trabalho docente, nesta perspectiva carregam consigo a função de desenvolver no sujeito a criticidade, a complexidade do mundo objetivo, a pluralidade social e de classe, a complexificação do conhecimento historicamente acumulado, para a partir daí, tentar romper com a massificação conformista, reducionista, simplista e simplificadora da educação escolar, a qual retira do professor a condição de intelectual e transforma o ensino em atividade meramente instrumental, com conteúdo de caráter utilitário e pragmático.

Urge, então, reafirmar o que Cardoso (2004) nos adverte: a perspectiva de transformação social nas sociedades contemporâneas exige a crítica. Porém somente a crítica não basta. A critica transformadora é a critica combatente, construída nas lutas concretas pela transformação. Que não permitimos que nos roubem o que pouco nos resta, ou seja, a condição de sujeitos capazes de criticar e lutar por uma transformação social digna para todos.

Trata-se, de defender uma educação escolar que sustente a necessidade de uma educação formadora (de discernimento, de critica e de liberdade), instrutora (de conteúdos, saberes) e estreitamente vinculada à produção de conhecimentos. Parece-nos ser este o reconhecimento da necessidade de uma educação escolar com instrução mais extensa, mais profunda e mais aberta para a formação da razão e o aperfeiçoamento da crítica.

Nesse sentido é que estamos questionando o pretenso caráter *empirista* das proposições sobre formação profissional e do trabalho educativo na educação básica (com especial atenção para a educação infantil, primeira etapa deste nível educacional). Bem como, levantando a hipótese de que tal formação profissional, seja ela apregoada pelos documentos oficiais, pelas políticas educacionais dos governos – federal, estaduais ou municipais e pelos setores significativos da academia (compreendida como instância da produção do conhecimento), constituem uma concepção de "professor profissional", informado pela "epistemologia da prática, competente para responder às questões – e apenas essas – de suas tarefas cotidianas"; tal como observou Moraes (2004, p.153).

Nossa preocupação maior é com os processos constitutivos do trabalho educativo. Porém, pensar o processo de formação dos/as professores/as é de primordial importância, principalmente quando se observa o esvaziamento da teoria neste processo,

o qual se revela mergulhado em uma perspectiva que aponta para uma epistemologia da prática, entregando-se muito facilmente a lógica do capitalismo.

3 – Críticas a desvalorização da educação escolar no campo da educação infantil

Pretendemos apontar alguns aspectos acerca do debate teórico e suas implicações para o trabalho educativo do professor da educação infantil. São aspectos que dizem respeito a dois temas considerados por nós cruciais para se pensar a educação das crianças. O primeiro direcionado aos processos de ensino e aprendizagem que as crianças estão envolvidas nas instituições coletivas de educação infantil, e o segunda diz respeito às concepções veiculadas sobre o trabalho educativo dos professores, principalmente pelos estudos considerados hegemônicos no âmbito da Pedagogia e mais restritamente da chamada *Pedagogia da Infância*.

Recuperamos de início as reflexões de Campos (2004) da Fundação Carlos Chagas de São Paulo, a qual por meio de uma pesquisa nacional se interessou em saber o que pensam professores, crianças e comunidade a respeito das creches e pré-escolas. No questionário aplicado, havia uma pergunta sobre o que é preciso ter em uma creche ou pré-escola. Referente as respostas dos profissionais verificou-se que consideram importante diversos conteúdos da educação infantil, o que para a autora permite identificar um modelo pedagógico tradicionalmente desenhado para as creches ou pré-escolas. No entanto, os entrevistados não mencionaram diretamente expectativas às atividades ligadas à aprendizagem de ciências, estudos sociais ou matemáticos, entre outros conteúdos. Também não citaram o desenvolvimento de projetos que levassem a aprendizagem integradas sobre diferentes temas. Os quais pudessem desenvolver propostas interligadas à compreensão da natureza, da sociedade e da cultura. A palavra currículo sequer apareceu de forma significativa. Das indicações da autora, constatamos a falta de um trabalho sistemático e intencionalizado com compromisso à formação intelectual de nossas crianças, no qual elas passam a ser responsáveis por construir seu próprio conhecimento e, dessa forma, a educação deve apoiar-se nas suas necessidades e nos seus interesses naturais e imediatos.

Esse universo que se incorpora e se adensa revela a ambiência que atualmente vem perpassando o campo da educação infantil. Essa tendência, em nossa opinião, nega a transmissão de conhecimentos por parte do professor e a apropriação da realidade objetiva por parte dos sujeitos humanos. Entendemos que estas idéias encontram ressonância significativa na área da educação infantil e foram

gradativamente tornando-se hegemônica seja na produção teórica recente ou nos discursos e práticas educativas dos professores. Nesse aspecto que enquadramos a formação de professores, por um lado, como algo casuístico, fragmentado, descontinuo, utilitarista, ou seja, instaurada no conhecimento instrumental ou técnico-operatório; por outro lado, a associação vulgar das empirias, um saber fazer conformado à aceitação do *status quo* (MORAES, 2004, p.18).

Parece-nos que tal discurso hegemônico na área da Educação Infantil, está diretamente atrelado aos trabalhos que apresentam como fundamentação teórica os estudos na linha da abordagem italiana de educação para crianças de 0 a 6 anos, especificamente a produção de Reggio Emilia[4]. Não nos colocamos totalmente contra ao que preconizam tais estudos, ao contrário, das produções recentes na área da educação infantil, o que queremos chamar atenção, é especificamente a negação do ato de ensinar, o conhecimento considerado como algo produzido na e pela prática simplesmente, a figura do professor sendo colocada em segundo plano e a desqualificação da escola enquanto lugar de sistematização de conteúdos a serem transmitidos. Em nossa opinião, tais questões precisam ser combatidas, despidas e superadas, elas estão calcadas ao universo pós-moderno, as teorizações construtivistas superficiais que se construiu no Brasil e ao modelo de professor reflexivo (Duarte, 1996, 2004; Arce 2000, 2004).

Essa tendência da negação ao ensino, ao conteúdo, a intencionalidade do professor e a creche e a pré-escola não podendo ser desconsiderada com escola, lugar para transmissão de conhecimentos, é explicitada pelos estudos hegemônicos na área da educação infantil. Compreendemos que tais estudos na ânsia de afastar os antigos fantasmas do ensino na educação infantil, afirmam que o professor neste nível de educação, não ensina, apenas oriente, observa, estimula e partilha relações. Há uma nítida pretensão de furtar a educação infantil da função precípua da educação escolar, ou seja, *o ato de ensinar*.

Faria (2005, p. 129) apresenta concepção semelhante ao que afirmamos acima, diz a autora:

> Faz parte da política nacional da educação infantil, definida em 1995 pelo MEC (e ainda hoje é uma referência para a gente poder trabalhar essa pedagogia da educação infantil que não é nem casa, nem escola, nem hospital), que o professor não dá aula e que a criança não é aluno, que a pedagogia não é centrada no professor (...).

---

[4] Cidade italiana localizada ao nordeste do país entre Parma e Bologna. Possui 130 mil habitantes é uma área próspera e progressista de Emilia-Romagna. Seu sistema municipal de educação para a primeira infância tem sido aclamado como um dos melhores do mundo (ARCE, 2004).

De forma ainda mais enfática, acrescenta:

> Nós vamos ter que nos alfabetizar nessas linguagens [referindo-se as linguagens das crianças] sem letras e sem escrita (...). A nossa idéia é de que não é para ser ensino a educação infantil. *Educação* infantil não é *ensino* infantil (Idem, p.136). Nessa direção vai outra provocação: pensar uma pedagogia da educação infantil sem conteúdo escolar (Idem, p.126). (grifos da autora).

Percebemos claramente uma tentativa da autora em descartar o "ato de ensinar" do contexto da educação infantil. Então, se não há ensino, se o professor deste nível de educação não precisa transmitir conhecimentos, compreendemos que ele não necessitará de uma formação especifica e qualificada. Nossa preocupação caminha por esta trilha, ou seja, a desqualificação do profissional da infância, transformando-o em um profissional sem nenhuma exigência acadêmica e intelectual. Para nós a educação acontece em um processo sócio-histórico, ou seja, consideramos que a criança não pode elaborar seu conhecimento individual a não ser apropriando-se do conhecimento historicamente produzido e socialmente existente. Portanto, novamente concordando com Duarte (2004), concluímos que:

> O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente (Idem , p.93).

Neste sentido, que consideramos importante estarmos nos colocando contrário a estas idéias, que são encontradas nos discursos e nas práticas pedagógicas que hoje permeiam a área. São questões que no plano teórico embelezam os textos com palavras que seduzem os professores, pois camuflam e escondem os interesses a quem se prestam, posto que desqualificar o ato de ensinar implica perdas e danos irreparáveis na formação moral, intelectual, cultural e social de nossas crianças.

Para afirmar nossas convicções sobre a importância do ato de ensinar, mesmo quando se trata de crianças de 0 a 6 anos, crianças que estão vivendo e experienciando seus primeiros anos de sua formação humana, queremos salientar o que Rossler (2000) e Facci (2003) já nos alertaram em suas teses de doutoramento. Para os dois autores citados, é urgente a revisão dos processos de ensino-aprendizagem, tendo em vista melhor adequa-lós à realidade concreta de vida dos educandos e aos seus diferentes ritmos de aprendizagem. Neste ponto, concordamos com tal preceito, porém que esta urgência não nos leve a desqualificar os processos de ensino-aprendizagem ou

mesmo chegando ao ponto de descartá-los, propondo que a transmissão de conhecimento não se dá mais nos ambientes de educação escolar. Acreditamos que a escola desempenha um papel insubstituível, do qual a nenhum título podemos abrir mão.

Duarte (1996) chama a atenção para o objetivo clássico da escola, qual seja: *a transmissão-assimilação do saber sistematizado.* Sua intenção é combater as discussões hegemônicas que colocam a criança no centro do processo educativo e o ato do "aprender a aprender". Para ele, afinal, trata-se de uma proposta pedagógica em cujo cerne encontra-se uma secundarização do ato de transmissão dos conteúdos escolares pelo professor, colocando a realidade e o cotidiano que as crianças estão inseridas como referenciais essenciais ao processo educativo. Esta supervalorização das crianças como independente da assimilação dos conhecimentos socialmente produzidos e existentes, endeusando-as em um mundo à parte, contribui exaustivamente para o rebaixamento do nível de ensino destinado às classes populares. A partir da reflexão do autor, localizamos os pressupostos teóricos que atualmente circulam no seguimento da educação infantil; para nós, tal conteúdo procura exatamente responder e alimentar os clamores das concepções pós-modernas e imediatistas (ligadas ao cotidiano) de modo a exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos professores no interior das escolas, transformando a ação do professor como – alguém que oriente, estimula, acompanha, observa, mas não ensina e o conhecimento acumulado universalmente – como algo que não deve ser transmitido mais partilhado, pois é substituído por *relações significativas*, também, tidas como *relações partilhadas*.

Nossos estudos nos levaram a observar que, esta perspectiva hegemônica no campo da educação infantil, está fortemente ligada às concepções teóricas que são dominadas pelo sentimento, subjetivismo, irracionalismo e imediatismo. Consideramos que esta forma de abordar a educação escolar e o papel do profissional da educação, acaba descaracterizando o professor e a sua função no ambiente escolar é levada ao extremo, pois este profissional passa a ser um mero recurso, alguém apenas de "corpo presente" entre as crianças que irão direcionar e ditar seus comportamentos e os próprios processos educativos. Observa-se a desintelectualização do trabalho docente, o distanciamento dos professores com o compromisso de ensinar, por fim, tal perspectiva acaba transformando as práticas educativas em momentos de relações cotidianas, relações interpessoais, de aplicação de técnicas padronizadas e insignificantes para o desenvolvimento das crianças.

É evidente que tal concepção resulta numa desvalorização do processo de

ensino e aprendizagem, bem como da transmissão de conhecimento. Nesse caso não se trata apenas da negação do ensino e da aprendizagem nos processos educativos destinados as crianças, mas de uma fragmentação e um esvaziamento mais acentuado, isto é, trata-se da desqualificação e da desprofissionalização do profissional do magistério.

BILBIOGRÁFIA BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra. Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância?. IN: DUARTE, Newton (org.) Critica ao fetichismo da individualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ARCE, Alessandra. A Formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações. IN: DUARTE, Newton (org.) Sobre o construtivismo. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ARCE, Alessandra. A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Questões sobre educação. IN: GOULART, Cecília (Org.) Dimensões e Horizontes da Educação no Brasil. Niterói, Rio de Janeiro: EdUFF, 2004.

CAMPOS, Maria Malta. Qualidade do Ensino Infantil. Fundação Carlos Chagas. 2005.

DUARTE, Newton. A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do individuo. Campinas: Autores Asociados, 2000.

DUARTE, Newton (Org.) Critica ao fetichismo da individualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky. Campinas/SP: Autores Asociados, 1996.

FARIA, Ana Lucia Goulart, *et. Al* (Orgs.) Linguagens Infantis: outras formas de

FACCI, Marialda G. D..Valorização ou esvaziamento do trabalho do profesor? Um estudo da teoria do profesor reflexivo, do construtivismo e da psicología vigotskiana. Campinas, SP: Autores Asociados, 2003.

MARX, Kart. Manuscritos económicos filosóficos e outros textos. São Paulo: Nova Cultural, 2002. (Coleção Os Pensadores).

MARTINS FILHO, Altino José (Org). Criança pede respeito: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MARTINS FILHO, Altino José *et. all*. Infância Plural: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006, 120p.

MORAES, Maria Célia M.. Novas facetas de uma velha ideologia: o renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2004.

ROSSLER, João H.. Sedução e modismo na educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista. 2000. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP, Araraquara, SP.