

**UNESP**  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

CAMILA TIMPANI RAMAL

***“RURALISMO PEDAGÓGICO VERSUS CONCEPÇÃO DE  
EDUCAÇÃO DO MST: ABORDAGENS DIVERGENTES DE  
PROJETOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL”***



Araraquara- SP  
2016

CAMILA TAMPANI RAMAL

***“RURALISMO PEDAGÓGICO VERSUS CONCEPÇÃO DE  
EDUCAÇÃO DO MST: ABORDAGENS DIVERGENTES DE  
PROJETOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL”***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Araraquara, como cumprimento dos créditos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

**Linha de Pesquisa: Gestão Educacional**

**Orientadora: Profa. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker**

ARARAQUARA – SP  
2016

Ramal , Camila Timpani  
RURALISMO PEDAGÓGICO VERSUS CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO  
DO MST: ABORDAGENS DIVERGENTES DE PROJETOS DE  
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL / Camila Timpani Ramal -  
2016  
154 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade  
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",  
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)  
Orientador: Dulce Consuelo Andreatta Whitaker

1. Educação . 2. Educação do Campo. 3. Ruralismo  
Pedagógico. 4. MST. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CAMILA TAMPANI RAMAL

***“RURALISMO PEDAGÓGICO VERSUS CONCEPÇÃO DE  
EDUCAÇÃO DO MST: ABORDAGENS DIVERGENTES DE  
PROJETOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL”***

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker (Orientadora)

---

Profa. Dra. Doris Accioly e Silva – USP

---

Profa. Dra. Elis Cristina Fiamengue – UESC

---

Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia - UNESP

---

Profa. Dra. Vera Lucia Silveira Botta Ferrante – UNESP/ UNIARA

*A Maurinho, que esteve em meu pensamento durante a escrita deste texto e, que, todos os dias me mostra, incansavelmente, o que é amar;*  
*À Sara, que transborda meu coração de amor, paz e alegria;*  
*A Matheus, companheiro dos tempos de faculdade, o amor da minha vida.*

## **Agradecimentos**

A Deus, pela oportunidade da vida.

Agradeço à querida Professora Doutora, Dulce Whitaker, minha orientadora, por ter me aceitado como orientanda e me proporcionando momentos de grande aprendizado e sabedoria, sempre impregnados de muita gentileza e delicadeza. Sem você, este trabalho não teria sido possível.

Às Professoras Doutoras, que estiveram presentes na Banca de Qualificação, Vera Lucia S. Botta Ferrante e Luciana Maria Giovanni, que foram pontuais em suas abordagens, enriquecendo o trabalho e contribuindo para a sua finalização.

Estendo os meus agradecimentos às Professoras Doutoras: Doris Accioly e Silva, Elis Fiamengue, e, novamente, a Vera Botta e ao Professor Doutor Denis Badia, que se dispuseram a compor a Banca de Defesa e contribuir com os apontamentos acerca do tema, que certamente, enriquecem ainda mais o meu aprendizado e instiga diálogos posteriores.

Ao meu esposo, Matheus e nosso filho, Mauro que percorreram comigo os desafios impostos por esta caminhada e, à Sara, nossa filha, que está a caminho, e nos faz aguardar ansiosamente e com muita alegria sua chegada.

Aos meus irmãos, Francisco e Bruna, as minhas queridas sobrinhas, Maria Eduarda e Sofia e, ao Bruno. Obrigada por todos esses anos de convivência e pelo carinho.

Aos meus pais, Sandra e Francisco, meu muito obrigada.

Agradeço, à Jussara Siqueira Ferro por todos esses anos de convivência e pelo carinho fraterno.

De Santo Amaro, na Bahia, agradeço às minhas queridas amigas, Marileide Santos, Mônica Campos, Fabiana Lopes, Tatiane Muniz e Luciana Correia pelo companheirismo, carinho, conforto e pelas risadas que compartilhamos durante todo o tempo em que estamos juntas.

Em Vitória da Conquista, Bahia, à Maria do Rosário, Mércia, Edilson, Pedro, Júlia, Márcio, Val, Mônica Alcantara Borges e Jeane Ribeiro dos Santos pela convivência de todos esses anos.

À Adélia Damaceno, pela alegria do encontro.

Aos amigos conquistenses, Rosinha Alves, Nadjara Régis, Fabio Sena, Eliane Assunção e Mauricio Sena, por quem tenho muito admiração, respeito e me alegro, a cada encontro, com a presença sempre serena e carinhosa de todos vocês.

À UNESP e aos professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, que contribuíram para a minha formação na graduação em Pedagogia e, tempos depois, no Doutorado.

Por fim, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, pela concessão da bolsa durante estes quatro anos de estudos, meus agradecimentos.

## **Campo Branco**

*Campo branco minhas penas que pena secou  
Todo o bem qui nós tinha era a chuva era o amor  
Num tem nada não nós dois vai penano assim  
Campo lindo ai qui tempo ruim  
Tu sem chuva e a tristeza em mim  
Peço a Deus a meu Deus grande Deus de Abrãao  
Prá arrancar as pena do meu coração  
Dessa terra sêca en ança e aflição  
Todo bem é de Deus qui vem  
Quem tem bem lôva a Deus seu bem  
Quem não tem pede a Deus qui vem  
Pela sombra do vale do ri Gavião  
Os rebanhos esperam a trovoada chover  
Num tem nada não também no meu coração  
Vô ter relampo e trovão  
Minh'alma vai florescer  
Quando a amada a esperada trovoada chegá  
Iantes da quadra as marrã vão tê  
Sei qui inda vô vê marrã parí sem querer  
Amanhã no amanhecer  
Tardã mais sei qui vô ter  
Meu dia inda vai nascer  
E esse tempo da vinda tá perto de vin  
Sete casca aruêra cantaram prá mim  
Tatarena vai rodá vai botá fulô  
Marela de u'a veis só  
Prá ela de u'a veis só*

Elomar Figueira Mello, 1982

*A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vida de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser.*

*Hannah Arendt*

## Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir a ideologia educacional do movimento do ruralismo pedagógico que atribuiu à escola rural a responsabilidade de cessar o êxodo rural, iniciado com o processo de industrialização do Brasil, no início do século XX. Embasados num contexto político, econômico e social demarcado pelo grande latifúndio, os ruralistas acreditavam que a conservação da população rural no campo evitaria a migração, o inchaço nas cidades e manteria assim, essa subjugada às práticas de mandonismo empregadas pelo sistema coronelista. Toda a ideologia de formação do homem rural perpassa por representações de alguns autores da época com a visão pejorativa do homem caipira. É através do pensamento do autor Sud Mennucci que ora fazemos este recorte histórico. Neste sentido, também é possível demonstrar como se apresenta a desvalorização do homem do rural no contexto nacional, principalmente no que se refere ao seu processo educacional e à manutenção do *status quo* muito presente no Brasil, no período assinalado. A outra abordagem temática recai sobre o século XXI, e assim, busca observar como o MST conduz, no contexto atual, a sua proposta de educação para o homem do campo, imbuídos por uma conjuntura de transformação social e histórica do sujeito do campo. Para esta segunda temática, os referenciais teóricos são embasados em autores como Paulo Freire, Dulce Whitaker, Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Bernardo Mançano Fernandes que perpassam por discursos que colocam o homem do campo num ambiente educacional que propõe uma luta efetiva contra o latifúndio e a exploração do trabalho e demanda valorização das práticas e da cultura desse homem. Coloca-se assim, a diferença entre as duas propostas pedagógicas, que na busca por desenvolver uma concepção de educação do campo, condicionada por marcos históricos, políticos e sociais distintos, rumam por caminhos essencialmente divergentes.

**Palavras-chave:** Educação do campo. Ruralismo pedagógico. MST.

## Abstract

This paper aims to discuss the educational ideology of the pedagogical rural movement, which assigned to rural schools the responsibility to cease rural exodus, started with the process of industrialization in Brazil in the early twentieth century. Grounded in a political, economic and social context marked by the large estates (*latifundium*), the ruralists believed that maintaining the rural population in the countryside it would avoid migration, swelling of the cities, and it would keep that population subjugated to despotic practices employed by the landowner system – “*coronelist*” system. All the concepts of the rural man’s structure is permeated with representations of some contemporaneous authors, with pejorative view of a “yokel” man. It is through the thoughts of the author Sud Mennucci that now we frame this historical period. In this picture, it is also possible to demonstrate the devaluation of the rural man in the national context, especially regard to their educational process, and the maintenance of the “status quo”, very present in Brazil in the early twentieth century. The other thematic approach falls on the twenty-first century, and seeks to observe how the MST leads, in the current context, its education proposal for the countryman, imbued in a situation of social and historical transformation of that subject. For this second theme, the theoretical frameworks are grounded in authors such as Paulo Freire, Dulce Whitaker, Miguel Arroyo, Roseli Caldart and Bernardo Mançano Fernandes, that puts the countryman in an educational environment that proposes an effective fight against landlordism and labor exploitation and demands appreciation for this man’s practices and culture. So, it’s shown the differences between the two educational proposals, that seek to develop a concept of rural education, conditioned by distinct historical, social and political frameworks, follows by essentially divergent paths.

**Keywords:** Countryside Education. Pedagogical ruralism. MST.

## Sumário

**Introdução**.....p. 14

**Capítulo I: Abordagem histórica para a ambientação da pesquisa**.....p. 27

1.1- Definições do rural e do urbano para a contextualização da pesquisa.....p. 28

1.2- O cenário histórico nacional do ruralismo pedagógico como ideário educacional do grande latifúndio rural.....p. 32

1.3- Cenário histórico do Movimento Social Sem-Terra no Brasil  
.....p. 39

**Capítulo II: A formação da ideologia educacional do ruralismo pedagógico no Brasil**.....p. 44

2.1- A concepção de educação rural no contexto nacional.....p. 45

2.2- A visão preconceituosa de Sud Mennucci sobre o homem rural.....p. 60

2.3- O ruralismo pedagógico de Sud Mennucci.....p. 69

2.4- A formação de professores na Escola Normal Rural: características e finalidades.....p. 76

2.5- Almeida Junior e a defesa da Escola Pública Primária.....p. 92

**Capítulo III: O Movimento Social Sem- Terra e sua importância no cenário nacional para a construção de uma educação do campo no Brasil**.....p. 103

3.1- O MST e suas formas de organização.....p. 104

3.2- As matrizes pedagógicas do Movimento social Sem-Terra.....p. 112

3.3 – A formação do homem da terra mediada pelo processo educacional.....p. 122

<b>Capítulo IV: Análise comparativa entre a ideologia educacional do ruralismo pedagógico e a educação do campo proposta pelo MST.....</b>	<b>p. 129</b>
4.1- Ideias e ideais pedagógicos que divergem em sua configuração histórica.....	p. 130
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>p. 142</b>
<b>Referências.....</b>	<b>p. 146</b>

## **Introdução**

*“...a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentido de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.”*

(Michael Pollak, 1992, p. 204)

O caminho histórico a ser percorrido por este trabalho de tese tem como um de seus eixos as primeiras décadas do período republicano no Brasil. A importância dada a este período específico se justifica, na medida em que é neste momento que o chamado ruralismo pedagógico se sobressai no campo da educação rural nacional com pressupostos fortemente ideológicos. Uma de suas finalidades é a fixação do homem rural no campo através da educação. Este movimento teórico é marcado pelo contexto do nacionalismo e do grande latifúndio, duas marcas notórias da nossa história nacional no momento em questão.

Contrariamente, a proposta de educação do campo do ruralismo pedagógico, o outro tema central ao qual se dedica este trabalho, concentra-se na formação educacional do homem do campo pautada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). O MST se mobiliza pela formação do homem do campo num contexto de transformação social. Movidos pela reforma agrária, atrelam sua proposta pedagógica em bases dialógicas, humanistas e revolucionárias.

Embora a temática central se constitua em períodos distintos da história da educação rural no Brasil a comparação se torna consistente no sentido de que as abordagens históricas do passado nos auxiliam na reconstrução de fatos que acontecem no presente e ainda, esboçam e clarificam o passado a partir de pesquisas no agora. E assim, Scocuglia (2007) afirma que

Com efeito, se aceitamos a inseparabilidade do presente e do passado e se entendermos que todo historiador pesquisa o passado a partir do seu tempo (que é o presente) e do seu espaço social (hoje), poderemos aceitar que história (da educação) do tempo presente modifica a história (da educação) do tempo passado! E, portanto, a história da educação do tempo presente é determinante das descobertas da história da educação do passado vivo. Em outras palavras, podemos argumentar que a história da educação do tempo presente não é só importante em si mesma, mas é também determinante do conhecimento do passado. As histórias da educação do tempo presente reconstróem as histórias da educação do passado sendo, portanto, fundamentais para a história e a historiografia da educação – do passado, do presente e da projeção do futuro. Por isso, o aprofundamento das pesquisas da história da educação do tempo presente é de suma importância (SCOCUGLIA, 2007, p. 28).

O tema aqui apresentado foi construído continuamente desde os anos iniciais de minha vivência profissional, e de certa maneira, se confunde com minha própria vida. Após finalizar o curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista (UNESP) – campus de Araraquara, no final do ano de 2003, ingressei no curso de *Lato Sensu* em “Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais” na mesma universidade.

Em 2005, me mudei para Vitória da Conquista, na Bahia, cidade natural de meu marido e onde iniciamos nossa vida de casados. Neste mesmo ano, ingressei para o quadro de professoras efetivas do município<sup>1</sup> e minha escolha, no momento da atribuição de aulas, foi a de exercer a docência em uma escola na zona rural.

Como professora das séries iniciais do ensino fundamental comecei minha vivência profissional na escola “Casimiro de Abreu”, na comunidade rural de Lagoa de Juazeiro, circunscrita no Círculo Escolar de Campo Formoso, no povoado de Iguá, distrito desse município. Isto me mostrou durante a prática docente peculiaridades do ensino rural e da importância em transformar pelo processo educacional, o conhecimento dos educandos que ali se encontravam.

Os recursos físicos e humanos da escola sempre foram minguados e restritos, e o significado de ser professora neste local, ia além dos conhecimentos didáticos aprendidos durante a faculdade e abrangiam funções de ordem prática para o mínimo funcionamento da escola. Estas funções contemplavam, por exemplo, a solicitação de água tratada à empresa responsável pela distribuição, uma vez que a escola não possuía água encanada e esta, por diversas vezes, acabava no período em que estávamos em sala de aula. O atendimento a esta solicitação nunca era imediato e por isso, passávamos dias sem água na escola.

Além do mais, estava sob a nossa supervisão a observação e o cuidado da higiene dos alunos, o controle da merenda e o dinheiro do caixa escolar, a limpeza do prédio, a orientação dos pais na condução da educação escolar de seus filhos, a organização do cardápio semanal da merenda, quando esta chegava à escola, a organização e compra dos materiais para as datas comemorativas e trabalhos em sala de aula, bem como a organização de reuniões de pais e mestres.

Na próxima imagem, é possível observar a frente da escola municipal Casimiro de Abreu, em Vitória da Conquista. As duas primeiras janelas fazem parte de uma sala de aula e a outra menor, corresponde à janela da segunda sala de aula. É possível observar pela foto, tirada na época, que ambas as janelas possuem a pintura com tinta escura o que dificultava

---

<sup>1</sup> Vitória da Conquista se localiza no semiárido baiano, constituindo-se como a terceira maior cidade da Bahia, exercendo sobre a região sudoeste do estado uma forte influência comercial e no setor de serviços, sendo que nos últimos anos há um desenvolvimento acentuado no ensino superior público e privado.

demais a claridade no interior das salas de aulas<sup>2</sup>.

**Figura 1:** Escola Municipal Casimiro de Abreu, povoado de Lagoa de Juazeiro, distrito de Iguá-Vitória da Conquista, BA.



**Fonte:** Arquivo pessoal – pesquisa de campo, 2005.

A figura 2, a seguir, nos chama atenção por ser a parte que fica atrás da escola. No canto direito está a entrada de uma das salas de aula. À esquerda temos uma porta e uma janela que correspondem ao cômodo da cozinha, logo depois a porta da outra sala.

Toda a escola é rodeada por degraus altos e estreitos, dificultando a passagem de todos que por ali circulam, principalmente das crianças menores. Logo ao fundo da imagem aparece a caixa d'água que abastece os banheiros e que sempre permanecia vazia pela constante falta d'água dificultando e muito a higiene pessoal dos alunos.

Ao lado, no canto superior, os banheiros, masculino e feminino, desconectados da área central da escola o que gerava vários transtornos nos dias chuvosos e na dificuldade de algum aluno chamar pela professora caso alguma eventualidade ocorresse do interior dos mesmos.

---

<sup>2</sup> As janelas das salas sempre permaneciam fechadas pela localização da escola. O pouco tempo em que as janelas permaneciam abertas o vento era tão intenso que os materiais de papel, cartazes e cadernos voavam pela sala gerando grande desorganização, desconforto e falta de concentração dos alunos.

**Figura 2:** Área externa atrás da escola Casimiro de Abreu, 2005.



**Fonte:** Arquivo pessoal – pesquisa de campo, 2005.

A escola aqui exposta, na época, concentrava todo o ensino fundamental I, em duas salas de aulas, tendo como professoras eu e mais uma colega. O ensino era realizado por meio da multisseriação. Este recurso e fenômeno educacional, ainda muito presente nas escolas do campo permite que muitas delas permaneçam abertas, uma vez que, para que isto ocorra, o número de alunos por série é demasiadamente baixo.

Souza (2008) nos exemplifica estas escolas como

... consideradas muitas vezes como “um mal necessário”, as escolas isoladas tornaram-se, em todo Brasil, a expressão da “escolinha” do bairro e da roça, a escola alfabetizante instalada predominantemente em zonas de população rarefeita, modesta em suas finalidades e marcada por muitas carências (SOUZA, 2008, p.46).

Esta experiência profissional me impactou de tal forma que o tema da Monografia, ainda por fazer, não teve como ser outro. As possibilidades e os caminhos para os estudos sobre educação rural despertaram em mim tantos interesses e perguntas que precisavam ser debatidos e problematizados naquele momento. Assim, no final de 2005, após finalizar o meu

curso de Especialização, o texto monográfico foi intitulado, “*O papel educacional da escola do campo*”.

A docência na zona rural proporcionou vivências e interesses que se multiplicaram e fizeram reviver sentimentos da infância, ligados a minha constituição familiar e minha infância.

Lecionar na escola Casimiro de Abreu me trouxe também, prática e experiência singular, um entregar-se à realidade que ali estava posta, pois o fazer docente era contextualizado num ambiente em que faltava tudo, desde o simples giz branco para o quadro negro à merenda escolar, água potável, material didático-pedagógico e energia elétrica. Por um lado a presença do Estado era apenas constatada por aquela escola, mas por outro, o desinteresse do poder público frente ao processo educacional daquelas crianças era visível.

Como afirma Arroyo (2005), ao descrever a escola rural, assim o faz, no sentido de apontar que

...a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola do campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler (ARROYO, 2005, p.71).

Diante desse novo ambiente escolar que me intrigava, foi fácil perceber que o texto monográfico seria apenas o início, pois se constituía como um estudo de caráter incipiente e até mesmo amador, mas que foi a maneira que busquei para refletir e contribuir com a experiência que foi absorvida naquele começo de carreira.

A escola do campo nos faz refletir sobre como o processo educacional é desigual e como por muitas vezes é negada, a estas crianças, uma educação de qualidade.

Finalizada esta etapa da monografia, a educação do campo ainda continuou a ser um tema inquietante para mim e no ano de 2008, após ter submetido o projeto sobre educação no campo à banca de seleção, iniciei o mestrado em “Fundamentos da Educação”, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tendo como resultado final a dissertação intitulada “*A educação do campo e a realidade do município de Vitória da Conquista*”, defendida no ano de 2010.

Na dissertação, a ambientação com os teóricos foi mais intensa e o recorte da pesquisa estava em contextualizar resquícios da concepção da educação ruralista, seu discurso e ideário na fala das professoras que atuavam na educação rural em Vitória da Conquista.

Os referenciais teóricos adotados durante a escrita deste texto concentravam-se em autores como Sud Mennucci, Carneiro Leão e Lourenço Filho que anunciavam em suas obras o projeto ideológico sobre a educação rural, a formação educacional do homem do campo bem como, a proposta de formação de professores que iriam atuar nessas áreas.

Recorrendo a estes autores, principalmente Sud Mennucci, é possível verificar hoje, que para além de uma ideologia<sup>3</sup> de formação educacional do homem rural, suas obras representavam sentimentos de repúdio a este homem, o que demarca uma visão corroborada por muitos outros autores nacionalistas da época, e que pensamentos como estes contribuíram para estigmatizar as populações rurais como inferiores, pressupostos que ainda estigmatizam e se fazem presentes no imaginário social.

O ruralismo pedagógico surge com a intenção de assinalar a educação rural com uma concepção pragmática e utilitária, enviesada por um projeto de nação nascido num contexto histórico, político e social paternalista, coronelista e dos grandes latifúndios, que enxergava o homem rural como um ser inferior.

Porém, durante o mestrado pude perceber que a fala das professoras se restringiam a demarcar à educação do campo, apenas com relação currículo e ao calendário escolar. Estes dois conceitos, embora se apresentem como importantes para delimitarmos o que é educação do campo, não são suficientes para determiná-la como um projeto educacional de formação do homem do campo.

Estas inferências, relatadas acima, ficaram muito incipientes e até mesmo, um pouco equivocadas durante o Mestrado, bem como às concepções histórica e ideológica de Sud Mennucci sobre o conceito de educação rural e nação, principalmente em seu livro *“A crise brasileira de educação”*, de 1930. Por isso, é necessário se reportar aos conceitos novamente e às concepções de educação do campo para sistematizar, aprofundar e corrigir equívocos que estão presentes na dissertação de Mestrado.

---

<sup>3</sup> A noção de ideologia é sistematizada por Marx como falseamento da realidade, ou as *“...idéias falsas a respeito de si mesmos”* (MARX: 2001, p. 3), que acometeria a todos homens. Surge da intensa oposição entre o material - tido como real - ao ideal, um reflexo do primeiro, de onde se delinea a noção de ideologia como “consciência falsa” ou um equívoco acerca dos fenômenos da realidade. Essa oposição, que teria no real o seu principal e fundamental princípio causal e explicativo, é movimentada e finalmente falseada quando submetida a uma inversão, na medida em que o ideal, isto é, o transcendente, elevada equivocadamente a princípio explicativo do real.

Finalizado o Mestrado e ainda morando no interior de São Paulo houve a oportunidade de conhecer também, como professora, a realidade de outra escola do campo. Agora, no município de Araraquara, no Assentamento “Bela Vista do Chibarro”.

Para Jardim (2011) a Escola Municipal de Ensino Fundamental do Campo “Hermínio Pagotto”, localizada neste assentamento refletia cotidianamente as relações intrínsecas entre ensino e vida no campo sendo considerada, neste estado, como uma referência no ensino fundamental adequado à realidade do campo, embasando os seus pressupostos curriculares na metodologia de Paulo Freire. Jardim (2011) afirma que é

...o projeto político pedagógico da escola do Campo é construído a cada biênio, o que propicia sua avaliação, discussão e reformulação constante e está sempre voltado à concepção de pedagogia humanizadora de Paulo Freire. A cada nova formulação do projeto, são levadas em consideração as críticas e sugestões vindas por parte do corpo docente, representantes dos educandos/as, de pais, de mães e da comunidade, pois eles têm participação direta na (re)elaboração do projeto (JARDIM, 2011, p. 30)

**Figura 3:** Escola Municipal de Ensino Fundamental do Campo “Hermínio Pagotto”



**Fonte:** Disponível em:

<http://www.araraquara.sp.gov.br/noticia/Noticia.aspx?IDNoticia=10434>

Na figura 3, podemos observar a parte frontal da Escola Municipal de Ensino Fundamental do Campo “Hermínio Pagotto”, com uma fachada frondosa iniciada por uma

escadaria que termina na entrada de um hall de convivência ligado a sala da direção que fica à direita. A esquerda, encontra-se a secretaria.

A escola se distingue das demais construções da agrovila e está cravada em sua parte central (JARDIM, 2011).

A arquitetura da escola lembra os Grupos Escolares construídos nas décadas de 1910, 1920 e 1930 nas grandes cidades, em regiões nobres e centrais. Estas não são requintadas como o prédio da antiga Escola Normal de São Carlos, construída no interior de São Paulo, na década de 1910.

A construção da Escola Normal de São Carlos representa a pungência econômica do estado atrelada num primeiro momento, a produção cafeeira da época e depois, a produção da cana de açúcar (BUFFA & PINTO, 2002; JARDIM, 2011).

Estas observações são corroboradas pelo fato da escola EMEF “Hermínio Pagotto” ter sido construída na década de 1940, quando ainda era denominada “Grupo Escolar Pedro Morganti” (PAVINI, 2012).

No ano de 2012, a referida escola passou por um processo de reestruturação curricular adotando o método industrial de ensino representado pelo Serviço Social da Indústria (SESI).

Para Pavini (2012) estas medidas curriculares adotadas pelo município de Araraquara coloca em xeque o projeto Escola do Campo efetivado no ano de 2004 que tinha como pressuposto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo do Ministério da Educação e que, simplesmente foi esquecido quando da adoção desse método de ensino.

À crítica realizada por autoras como Pavini (2012) e Ferrante, Pavini e Whitaker (2013) sobre a mudança curricular desta escola é pautada em uma reflexão de que esta medida política desconsidera a formação cultural e social dos sujeitos do campo.

Esta abordagem que possui raízes no ensino industrial e que ainda, constitui-se como método de ensino nesta escola, rompe com a concepção de educação que é enriquecida e tramada junto a cultura local, as abordagens tradicionais transmitidas de geração a geração, as dinâmicas impressas pela colaboração, pela biodiversidade presente nas policulturas dos assentamentos e no respeito ao meio ambiente.

Assim, Ferrante, Pavini e Whitaker (2013) ressaltam que

Ao preparar o aluno com essa formação, em princípio estaria preparando o consumidor. Tais diretrizes vão na contramão do Projeto Escola do Campo, que respeita a opção do aluno pela terra, permitindo que ele escolha o rumo a tomar na sua trajetória posterior. Sabendo-se que escola do campo estudada é de Educação Básica e a clientela atendida por ela, é na maioria de famílias que vivem na zona rural, fica contraditório utilizar um método que se direciona ao trabalhador industrial, e que usa como um ponto de partida elementos de um espaço cultural distante da vida dessas crianças, seja por questões de sofisticação dos costumes ligados à nossa modernização reflexa (Ribeiro,1970) seja por imposições ideológicas ligadas à dominação do rural pelo urbano – tudo no interesse das indústrias que sustentam o sistema econômico (FERRANTE, PAVINI & WHITAKER, 2013, p. 265).

As considerações feitas pelas autoras nos remetem à concepção de “invasão cultural”, descrita por Freire (1987) na obra *“Pedagogia do Oprimido”*. Este conceito se refere ao não diálogo, com bases humanistas, que cercam o conhecimento emanada da comunidade, que se vê invadida por conhecimentos alheios e divergentes à sua concepção de cultura.

Para Paulo Freire (1987) esta invasão, mesmo não sendo de forma deliberada, sempre tem como intuito o processo de dominação.

Portanto, completa Freire (1987) que

Desrespeitando as potencialidades do ser que a condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.

Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la.

Por isto é que, na invasão cultural, como de resto em todas as modalidades da ação antidialógica, os invasores são os autores e atores do processo, seu sujeito; os invadidos seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados; os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os invasores atuam; os invadidos tem a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores.

A invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, já é dominação; de outro, é tática de dominação (FREIRE, 1987, p.86).

A convivência com as crianças da zona rural de Vitória da Conquista me despertou um sentimento de gratidão e sensibilidade frente à realidade por elas vivenciada. A inquietude e a esperança de mudança são sentimentos que permeiam a vida desta professora diante dos dilemas que constituem este ensino.

Os anos de docência nessas duas escolas do campo levaram a interrogações, inquietações e diálogos posteriores e que em alguns momentos foram sinalizados e

dimensionados durante a especialização e o mestrado, mas que ainda carecem de estudos dado a importância do tema.

Resgatar este estudo é poder revisitar os conceitos, ressignificando-os e aprofundando-os diante das novas indagações propostas por este trabalho.

Neste sentido, o estudo do tema da pesquisa recai sobre estratégias metodológicas de cunho teórico-bibliográfico que resgata o histórico da ideologia educacional do ruralismo pedagógico, por meio de autores como Sud Mennucci e Lourenço Filho.

Em sua principal obra sobre a educação rural, “*A crise brasileira de educação*” de 1930, Sud Mennucci expõe o seu pensamento e todas as suas indagações e observações ao propor uma ideologia educacional direcionada para a população do campo brasileira, no início de 1930. Embora se trate de um livro sobre educação rural, o autor perpassa e alinha nesta obra, o seu pensamento a respeito da própria formação do povo brasileiro, enviesado por estratégias conservadoras de cunho nacionalista, elitista, anti-industrialista e de preconceitos que caracterizam o homem rural como um sujeito subalterno.

Lourenço Filho coaduna com o pensamento de Sud Mennucci, no que tange formação dos professores que se direcionariam para o campo, principalmente no texto “*Preparação de pessoal docente para as escolas primárias*”. O autor é partidário de uma concepção de educação que se especifica em formar esses professores e, acaba durante sua trajetória profissional sendo um dos fundadores de uma das primeiras Escolas Normais Rurais de Formação de Professores, localizada no Ceará, no ano de 1935.

Compreender a ideologia do ruralismo pedagógico também se torna possível por meio dos textos de Adonia Prado. Aqui estão presentes os textos, “*Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo*” e “*Intelectuais e educação no Estado Novo (1937-1945): o debate sobre a formação do professor primário rural*”. Ambos trazem uma importante contribuição para a compreensão da discussão sobre o ruralismo pedagógico, principalmente durante o período do Estado Novo. Nestes estudos, a autora argumenta como o movimento do ruralismo pedagógico centra sua concepção pedagógica em uma ideologia que, enfatizava a compreensão nacionalista autoritária, enviesada por um Brasil essencialmente rural, com bases históricas e políticas marcadas pelo latifúndio e pelo coronelismo.

Não obstante, o quadro geral da educação brasileira também foi possível ser vislumbrado por meio de autores como Jorge Nagle, que através de sua obra, “*Educação e Sociedade na Primeira República*” aborda a história da educação no período da Primeira

República e, assim, clarifica os pressupostos ideológicos e políticos que se apresentavam como determinantes para pensar a educação naquele momento.

Os textos de Vanilda Paiva, principalmente *“Um século de educação republicana”*, bem como seu livro *“História da educação popular no Brasil – educação popular e educação de adultos”*, também clarificam as abordagens teóricas acerca do tema sobre a história da educação nacional e corroboram para um maior entendimento sobre as nuances, ideologias e projetos educacionais que permearam o ambiente da educação e da política do Brasil, na época aqui referenciada.

Os outros recortes teóricos também se configuram como essenciais para a compreensão deste estudo, principalmente para entender como é a concepção educacional do Movimento Social dos Trabalhadores Sem-Terra no sentido de fortalecer a educação do campo que se pretende, atualmente, como um meio de emancipação do homem frente aos grandes desafios que lhes são impostos.

Assim, as abordagens teóricas sobre a educação do campo permeiam os pressupostos do MST e são clarificadas pelos os estudos de Roseli Caldart, Dulce Whitaker, Miguel Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes. Todos esses autores, imbuídos por concepções humanistas e que compreendem o homem do campo como um sujeito de transformação social e, o único e capaz de transformar sua própria realidade, abordam a escola como um espaço no qual a cultura se faz presente como construção e reconstrução da identidade do homem do campo, regida pela abordagem dialógica e humanista muito presente nos textos de Paulo Freire.

Neste sentido, este trabalho se divide em quatro capítulos que ora serão apresentados.

O primeiro capítulo, *“Abordagem histórica para a ambientação da pesquisa”* dimensiona como os estudos tem dimensionado os conceitos de rural e urbano bem como, apresenta um esboço sucinto sobre a problematização deste conceito.

*“A formação da ideologia educacional do ruralismo pedagógico no Brasil”*, que nomeia o segundo capítulo deste texto, incide sobre o recorte histórico sobre o movimento do ruralismo pedagógico no Brasil e como este ideário tornou-se uma ideologia educacional que representava a ordem tradicional de domínio da terra, concebida pelo grande latifúndio e pela relação de subserviência do homem rural a esta ordem econômica.

O terceiro capítulo, denominado *“O Movimento Social Sem- Terra e sua importância no cenário nacional para a construção da educação do campo no Brasil”*, traz como marca central como o MST aborda a questão do homem do campo e o quanto o camponês aparece como eixo central no processo educacional.

*“Análise comparativa entre a ideologia educacional do ruralismo pedagógico e a educação no campo proposta pelo MST”*, que se configura como o quarto e último capítulo deste trabalho, está a apresentação da comparação das propostas pedagógicas que se refere a formação educacional do homem do campo do MST e o do ruralismo pedagógico.

## Capítulo I

### **Abordagem histórica para a ambientação da pesquisa.**

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

(Dulce C. A. Whiatker, 2008, p.283)

## 1.1 - Definições do rural e do urbano para a contextualização da pesquisa

Atualmente, em algumas regiões mais desenvolvidas do país, dimensionar e exemplificar o que é rural ou urbano no sentido social se complexifica. Não há uma separação tão marcada de características que permitam pensar numa identidade distinta para cada indivíduo, tão-somente através dessa origem geográfica.

Para Osório e Siqueira (2001) este fato se deve ao crescente processo de industrialização pelo qual o campo vem passando. Os limites entre rural e urbano tornam-se tênues, havendo mesmo uma reintegração do campo e com a cidade (OSÓRIO & SIQUEIRA, 2001).

Para esses autores, passa a haver uma simbiose entre os espaços de rural e de urbano, que, de certa forma, estão intrinsecamente ligados um ao outro. Quando da junção desses conceitos, podemos notar a dificuldade em determinar quais aspectos estão realmente dentro do rural e os que pertencem ao urbano, principalmente na contemporaneidade.

Perguntas como: quais são as características que identificam e nomeiam um local de rural ou de urbano? O que basicamente um tem de diferente do outro? Onde termina o urbano e se inicia o rural? Perguntas como estas são parte constitutiva da agenda de pesquisas da sociologia rural contemporânea e alguns autores, dentro de seu campo teórico, tentam responder cada uma delas.

Na medida em que o modo de produção capitalista se impõe como referência à quase totalidade das sociedades no momento presente, o rural, assim como o urbano, e do qual passa a ser apenas uma variação, tem seus papéis modificados e redefinidos.

Essa diferenciação se inicia bem antes, na Inglaterra do século XVIII, com o início da Revolução Industrial, na qual as forças da natureza são domadas pela máquina a vapor, possibilitando a independência da indústria e a migração para as cidades.

Assim, como enfatiza Marx (2001)

...estabeleceram-se as “eternas leis naturais” do modo capitalista de produção, completou-se o processo de dissociação entre os trabalhadores e suas condições de trabalho, os meios sociais de produção e de subsistência se transformaram em capital, num pólo, e, no pólo oposto, a massa da população se converteu em assalariados/livres, em “pobres que trabalham”, essa obra-prima da indústria moderna (MARX, 2001, p. 873).

No Brasil, é possível notar este fenômeno após o processo de industrialização que data do início do século XX e se acentua a partir da década de 1930. Nos anos de 1910, inicia o êxodo rural e grande parte da população que residia no campo parte rumo às cidades.

A partir da primeira década do ano de 1900 o Brasil passa paulatinamente de uma sociedade agrária que concentrava a maior parte da sua população no meio rural, para os incipientes centros urbanos, o que faz com que o êxodo rural se torne um dos principais problemas do país. Ao campo brasileiro permanecia a herança dos latifúndios, da concentração de renda e do trabalho servil, da falta de escolas e do grande número de analfabetos.

Umbelino Oliveira (2001) ao relatar sobre as grandes propriedades de terra no Brasil esboça que a história da distribuição territorial no país possui uma característica, no mínimo curiosa, pois ao mesmo tempo em que industrializa as cidades relega ao campo o atraso e o subdesenvolvimento. Estas particularidades, segundo o autor, são fortemente demarcadas e acentuadas pelo modo de produção capitalista e assim, conclui que

...a concentração da propriedade da terra no Brasil não pode ser compreendida como uma excecência à lógica do desenvolvimento capitalista. Ao contrário, ela é parte constitutiva do capitalismo que revela contraditoriamente sua face dupla: uma moderna no verso e outra atrasada no reverso. É por isso minha insistência na tese de que a concentração fundiária no Brasil tem características *sui generis* na história mundial. Em nenhum momento da história da humanidade houve propriedades privadas com a extensão das encontradas no Brasil (OLIVEIRA, 2001, p. 186- 187).

Segundo Carneiro e Moreira (2005), ainda sobre o debate em torno do que é o rural e de como caracterizar o urbano, surgem dois pólos burgueses que identificam o rural como atrasado e o urbano como ponto de referência a ser seguido. Identificam os autores que

... desses pólos emergiram a atribuição de sentidos. Tais pólos foram os mais valorizados e carregam poderes assimétricos nas instâncias econômicas, políticas e culturais das sociedades capitalistas. O rural subalterno que emerge dessa assimetria tem como pólo hegemônico e referencial o poder emissor de sentido da indústria e da cidade. É nesse sentido que as idéias hegemônicas do rural, em oposição aos sentidos atribuídos ao urbano carregam as noções de agrícola, atrasado, tradicional, rústico, selvagem, incivilizado, resistente a mudanças etc (CARNEIRO & MOREIRA, 2005, p. 19).

Em 1970, José de Souza Martins (1978) expõe que a ascensão do agronegócio desaparece com as diferenças que demarcam os ambientes rurais e urbanos, através da

modernização do rural e da ruralização do urbano. Seria, portanto, um contexto marcado pela fusão rural-urbano.

Para Bernardo Mançano Fernandes (2005) os espaços geográficos que, ora são denominados de campo e cidade, devem ser observados e pontuados como locais que preservam suas especificidades, porém as diferenças entre eles não devem segregar os povos pertencentes a cada um deles, pois no cerne do conceito de modernidade está o pressuposto o desenvolvimento de ambos.

Completa o autor,

...o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência da urbanização como modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências (FERNANDES, 2005, p. 137).

Não obstante a este debate, Whitaker (2008) também enfatiza que o capital, através de complexos agroindustriais, unifica o urbano e o rural. Para tanto, toma com exemplo a região do interior de São Paulo, mais especificamente os municípios de Araraquara e Ribeirão Preto. Esta região, localizada no nordeste do interior paulista é marcada pela plantação de cana-de-açúcar. Nas palavras da autora, fica clara a unificação dos dois espaços.

Diante desta realidade a autora afirma que

...Nesses espaços desaparece a antiga fazenda de café, que correspondia ao modelo de “hacienda”, com sua diversificação de produção animal e vegetal (gado, porco, perus, horta, pomar, etc). no seu lugar aparece “plantation” de cana-de-açúcar, comandada pelas usinas, configurando-se nelas tudo que a razão dualista pensava como urbano: a fabricação de cana-de-açúcar e álcool com toda a maquinaria, toda subsunção real do trabalho ao capital, toda administração “racional”, todo aparato tecnológico e mais a contabilidade de custos que caracterizava a moderna empresa. Elementos pensados pelo senso comum como urbanos e que lá estão, no meio do canavial (WHITAKER, 2008, p. 284).

É importante destacar, no entanto, que para esta autora o rural ainda continua presente nesses espaços, em pequenos sítios, ou até mesmo, em pequenas cidades em que moradores ainda preservam nos quintais de suas casas hortas e pomares<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Whitaker (2008) salienta ainda, mais recentemente, que a luta pela Reforma Agrária, dissemina novos espaços rurais, em meio à “plantations” referidas.

Autores como Flores e Macêdo (2000) conceituam o rural como um espaço de semelhança entre cidade e campo do que propriamente diferenças.

Ressaltam os autores que

...o meio rural não é mais essencialmente agrícola. Predomina um *continuum* de atividades urbanas e rurais difíceis de serem especializadas distintamente. O fundamental no “novo rural” é a pluriatividade; e não a monocultura. O território rural, ao invés da propriedade rural. Um conjunto de atividades não-agrícolas de emprego de renda se misturam ao contexto das atividades exclusivamente agrícolas (FLORES & MACÊDO, 2000, p. 53).

Osório e Siqueira (2001), atribuem ao rural, valores citadinos que chegam a ultrapassar as barreiras geográficas, impossibilitando dimensionar o que pertence ao rural e o que faz parte da cidade, uma vez que estes conceitos tornam-se complexos, na dinâmica por que passa a sociedade atualmente.

Diante dessa realidade fica o pensamento de que

...metaforicamente, é como se um plano fosse dividido ao meio e suas metades recebessem respectivamente as cores preto e branco. É a primeira etapa da diferenciação, em que a atenção se foca no contraste, e não no relacionamento profundo que existe, não pelas cores, mas pelo fato de serem as metades partes de um plano. Gradualmente, a fronteira antes nítida entre as cores começa a se transformar. O preto entra no branco e o contrário, gradualmente, as tintas se misturam e por fim temos um gradiente que vai do branco em extremo do plano ao preto em outro, passando por infinitos tons de cinza. É a segunda etapa da diferenciação, quando as definições precisas são implodidas e ressurgem gloriosas a relação profunda e a unidade existente entre preto e branco, componentes do mesmo plano, da mesma realidade. Em alguns lugares do Brasil, o plano ainda se encontra seccionado em metades contrastantes, em outros, já há o gradiente, o contínuo (OSÓRIO & SIQUEIRA, 2001, p.76).

Martins (1978) também enfatiza que, ainda há lugares em que o avanço tecnológico, a internet, a modernização não chegaram, o que torna visível a diferença entre o rural e o urbano e, assim, para esses locais, prevalece à conceituação tradicional dicotômica que os distingue pela diferença. Há, também, locais em que o agronegócio se estabeleceu como principal atividade econômica e, isso embaralha as barreiras geográficas entre o rural e o urbano dimensionando a complexidade dos conceitos.

## **1.2 - O cenário histórico nacional do ruralismo pedagógico como ideário educacional do grande latifúndio rural**

As origens históricas da formação social e política do Brasil são demarcadas por fortes segregações e períodos de intensa exclusão do povo brasileiro num projeto nacional de sociedade que tem que buscar a participação de seus cidadãos. Desde a sua “invasão” em 1500, no Brasil colônia até a república, passando pelo império, as formas de distribuição de renda e terra no Brasil estiveram sob o comando e poderio de pequenos grupos que determinavam todas as regras para a convivência em sociedade e principalmente, os rumos da política nacional e social, da economia e da cidadania (CARVALHO, 1997).

Na colônia, a distribuição da terra se deu por meio das grandes sesmarias concedidas às famílias portuguesas mais abastadas e que tinham privilégios junto à corte. Para isso, os índios foram segregados e obrigados a adquirir por meio da educação jesuítica, a cultura europeia, determinada pela colonização portuguesa e assegurada pela violência (CARTER, 2010; OLIVEIRA, 2001).

No período imperial e republicano, a grande distribuição de terra ou questão agrária se manteve solidificada pela instituição da força de trabalho marcada pela escravidão. Os escravos, a mão de obra negra, predominantemente e não mais a índia, eram agora, os que relegados ao poder do coronel, viviam sob a tutela dos grandes proprietários de terra e subservientes a todo e qualquer poder de mando do dono do grande latifundiário (MARTINS, 1999).

Aqui, Martins (1999) demonstra que a questão agrária sempre esteve e sempre se constitui como parte integrante e intrínseca do Estado oligárquico e republicano nacional,

...assim, como a questão da escravidão [a questão agrária] estava nas próprias raízes do estado monárquico no Brasil imperial. Tanto que o término da escravidão negra em grande parte decretou o término da monarquia. O tempo da questão agrária é o tempo longo dos bloqueios, dificuldades e possibilidades a que o Estado faça uma revisão agrária de alcance histórico e estrutural, mais contida ou mais ousada (MARTINS, 1999, p. 101).

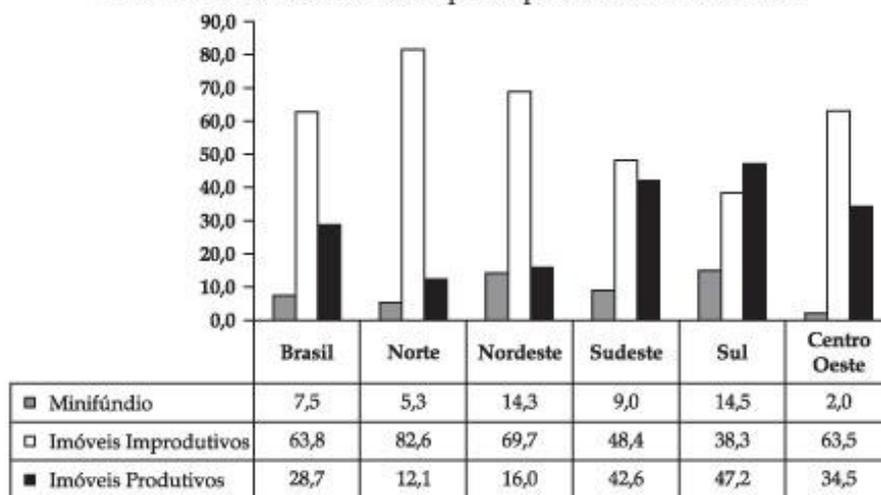
Para Carter (2010) a estrutura fundiária nacional prolonga-se durante todos os regimes políticos que vigoraram no Brasil e perdura até a contemporaneidade. Ressalta o autor, “... *A acentuada assimetria fundiária foi mantida posteriormente sob diferentes sistemas políticos:*

*império, república oligárquica, governo militar e democracia política*” (CARTER, 2010, p. 36).

Assim, a característica da estrutura fundiária no Brasil adquiriu um perfil muito restrito e singular, pois afirmam Fernandes (1998) e Oliveira (2001) que em nenhum momento da história da humanidade, uma nação possuiu propriedades privadas tão extensas e tão concentradas como foram as brasileiras (Gráfico 1).

**GRÁFICO 1:** Estrutura Fundiária no Brasil – imóveis rurais

Gráfico 1. Brasil: área ocupada pelos imóveis rurais.



Fonte: MDA/Incrá (DIEESE, 2006).

**Fonte:** MDA/Incrá (DIEESE, 2006). Disponível em: <http://www.dieese.org.br/>

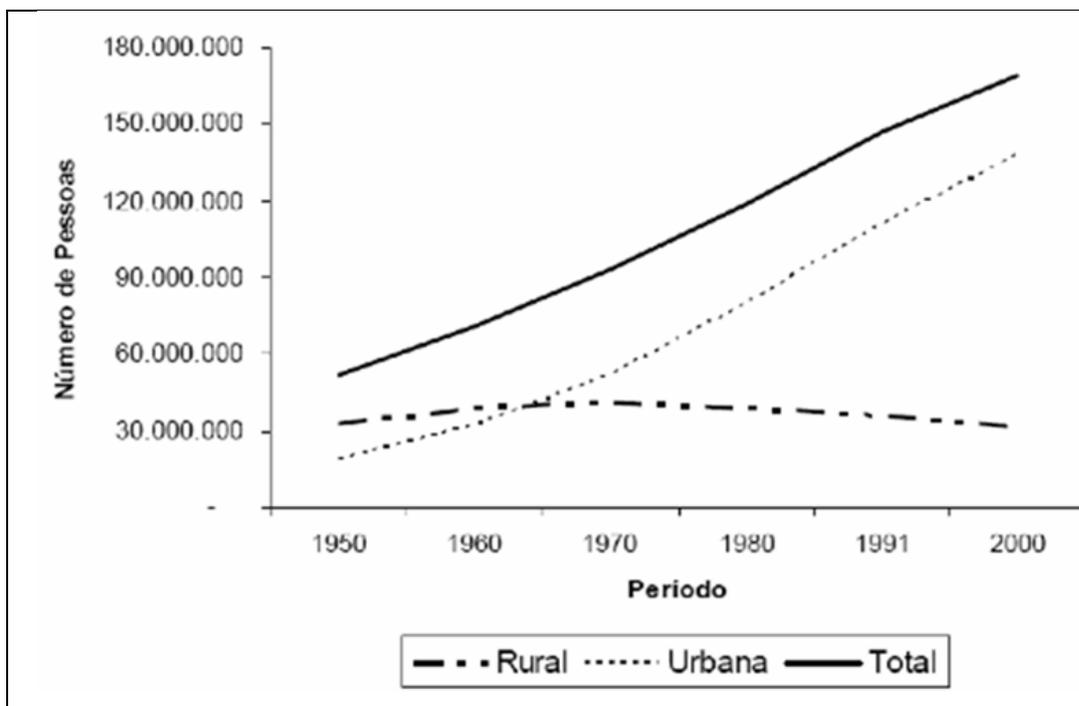
É possível observar no Gráfico 1, que a concentração de terra no Brasil tem sua parcela aumentada significativamente em Imóveis denominados Improdutivos, e muito mais ascendentes, principalmente em regiões como Norte e Nordeste do país.

Esse contexto de estrutura fundiária altamente concentrada e que tão pouco foi resolvido no século XX, com a modernização nacional, traz em seu bojo um país marcado por perversos mecanismos de exclusão social, pois na história mundial, o Brasil foi um dos últimos países a abolir a escravidão, a não resolver de maneira contundente e satisfatória a questão agrária tradicional e ainda, agrega a ela, os desempregados produzidos pelo capitalismo sob as regras da globalização (ALMEIDA & SÁNCHEZ, 1998).

No Brasil, ainda no final do século XIX e início do século XX, o desenvolvimento do capitalismo, atrelado principalmente às indústrias que emergem com sentido de substituição de importações, de maneira perversa concentra a terra, acentua diferenças sociais, não problematiza a questão da cidadania. Essa junção de fatores, ao mesmo tempo em que

empurra uma grande parcela dos seus trabalhadores rurais para as áreas urbanas (Gráfico 2) sem qualificação profissional e educação (Gráfico 3) aumenta cada vez mais, o número de pobres e miseráveis na sociedade brasileira.

**GRÁFICO 2:** População rural e urbana do Brasil: 1950 – 2000.

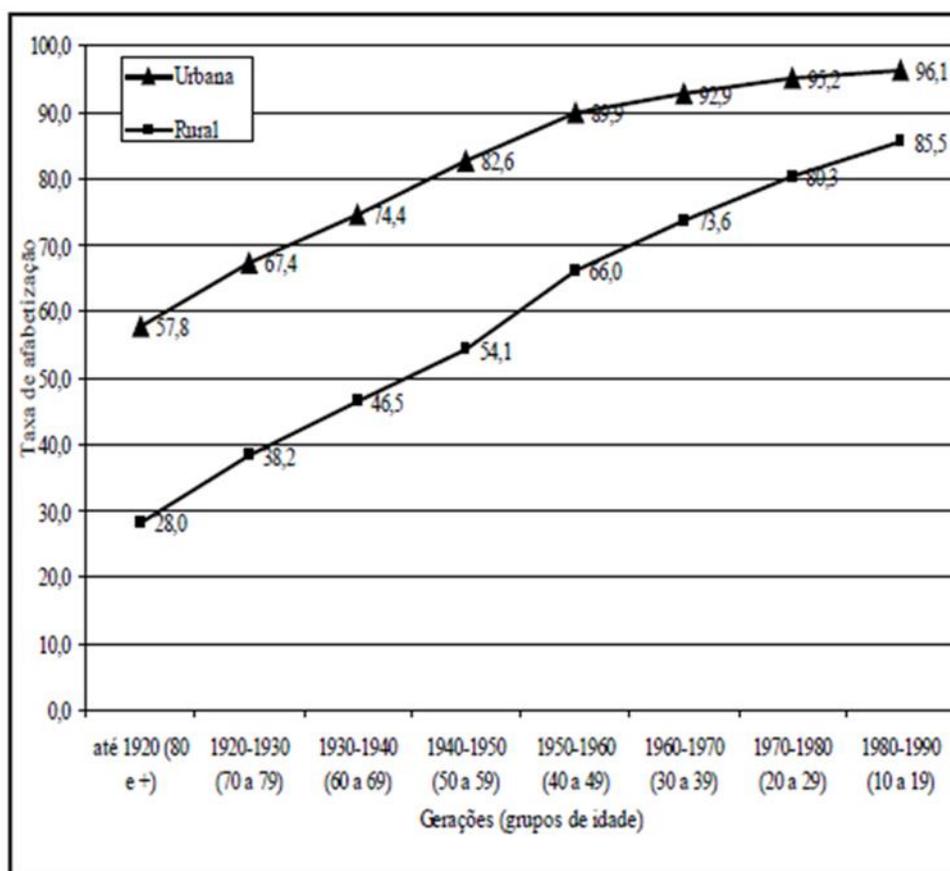


Fonte: IBGE, 2007. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

Conforme expresso no gráfico 2, o crescimento da população urbana acompanha o aumento demográfico enquanto que a população rural vê cair sua participação no conjunto, de modo expressivo. É preciso chamar atenção, no entanto, para o caráter reducionista deste e de qualquer gráfico. Neste caso, nem todo “urbano” brasileiro é exatamente urbano, como afirma Veiga (2003)<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Tome-se como exemplo o caso da comunidade da Lagoa das Flores, em Vitória da Conquista -Ba. A localidade que hoje está a apenas 4 km do perímetro urbano e já integrada ao espaço urbano da cidade, cresceu historicamente a uma distância de cerca de 12 km do centro da cidade, mantendo uma identidade cultural, econômica e social típicas do meio rural, especialmente nas atividades de cultivo de hortaliças. A mudança de classificação remonta a cerca de dez anos, quando o distrito virou bairro e passou a ser servido de linhas regulares de transporte público e coleta de lixo, dentre outros elementos da vida urbana, oferecidos como contrapartidas ao pagamento de IPTU.

**GRÁFICO 3:** Taxa de alfabetização da população de 10 anos ou mais, por geração (grupos de idade), segundo a situação de domicílio.



**Fonte:** IBGE, 2000. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

O gráfico 3, nos mostra que a proporção de alfabetização na zona urbana sempre foi maior do que na zona rural. Esta perspectiva acentua as diferenças sociais, concentra políticas públicas voltadas para a educação urbana, bem como corrobora uma prática histórica presente no contexto educacional: o privilégio às classes mais abastadas da população urbana e a educação que dela se constitui.

Para Carvalho (2011), sociedades marcadas por um passado escravista e baseadas na grande propriedade não constituem ambientes favoráveis à construção da cidadania. Os escravos eram alijados de qualquer tipo de direitos e a população livre não tinha condições para exercer direitos civis, em especial por que eram privadas de educação.

Os reflexos de nossa tradição escravista podem ser observados no tratamento dado ao ex-escravo após a abolição. Não houve nenhum tipo de assistência educacional, habitacional ou de oferecimento de emprego e, principalmente, não houve uma reforma agrária que

possibilitasse aos ex-escravos o cultivo da terra – respondendo aos *habitus*<sup>6</sup> adquiridos em suas trajetórias de vida.

Sabemos hoje que, nas brechas da escravidão muitos escravos constituíam-se como camponeses em terras cedidas pelos próprios fazendeiros, ou como concluem Fiamengue e Whitaker (2014) desbravaram os sertões e as matas a fim de que delas pudessem retirar o seu sustento resgatando assim, uma abordagem histórica pouco contemplada pelas forças políticas.

Na realidade, a infâmia da escravidão (re)criada pelo capitalismo em tempos de formação da sociedade de classes, coloca para os controladores da memória oficial uma tarefa ideológica cada vez mais difícil de realizar. A força do movimento social vai desvanecendo as névoas do esquecimento e o rural emerge em diferentes regiões do país, sob novos contornos: as marcas da resistência africana a uma escravidão inventada pelo ocidente como mecanismo de acumulação de capital.

Assim, para escapar à voracidade deletéria da burguesia em ascensão na Europa, milhares de africanos e seus descendentes se refugiaram nos sertões generosos de infinitas matas e se tornaram camponeses. Ou seja, adotaram a velha “forma” social de existir que na natureza nos permite desde os tempos imemoriais (FIAMENGUE & WHITAKER, 2014, p. 75).

Porém, muitos homens negros e livres não tiveram este mesmo desfecho e voltavam para as antigas fazendas submetendo-se a baixos salários e péssimas condições de vida.

Para Martins (2003) o processo de reforma agrária no Brasil acabaria com as tendências à concentração do regime fundiário e corrigiria os efeitos sociais dessa concentração nas relações imediatas de trabalho. Como isso não ocorreu, os trabalhadores tiveram que se submeter a esse “...*complicado processo de desagregação da velha economia de origem e escravista...*” (MARTINS, 2003, p. 29- 30.)

Aqueles que foram para a cidade acabaram por engrossar as camadas de desempregados e sem empregos fixos. Até hoje as consequências podem ser vistas se observarmos a ascensão do negro e a própria ideia da formação do cidadão, com igualdade afirmada no bojo da lei e negada na prática (OLIVEIRA, 2001).

---

<sup>6</sup> Definido como interiorização de princípios, que permitem um julgamento, em especial no campo da cultura, o *habitus* é para Pierre Bourdieu um mecanismo que reproduz a ação das instâncias pedagógicas, mesmo quando esta cessa. O autor denomina o conceito como “...*trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um hábitus*” (BOURDIEU, 1992, p.44).

Para Martins (1999) “*O modo como se deu o fim da escravidão foi, aliás, o responsável pela institucionalização de um direito fundiário que impossibilita desde então uma reformulação radical de nossa estrutura agrária*” (MARTINS, 1999, p. 102).

No tocante aos pequenos proprietários de terras a ascensão do capitalismo faz com que seus filhos rumem para a cidade, pois jamais terão condições de se tornarem camponeses nas terras de seus progenitores. A eles, resta o caminho da cidade ou a luta pela terra (ALMEIDA & SÁNCHEZ, 1998; OLIVEIRA, 2001).

Silva (1982) entende que o modelo nacional de desenvolvimento do capitalismo, principalmente no pós-guerra, levou a agricultura a tornar-se um setor subordinado à indústria e assim, naturalmente subjugado as leis de mercado. A mudança na indústria primeira inevitável, principalmente no tocante ao modelo de produção, pois, “*...houve uma transformação qualitativa interna a elas: houve uma especialização da produção. Quer dizer, não eram mais fazendas no sentido genérico, que produziam tudo, desde o arroz, o leite, até o café. Agora são fazendas de café, fazendas de leite, fazendas de arroz etc*” (SILVA, 1982, p.62).

Para Queiroz (1973) a importância dada à industrialização brasileira fez com que o camponês se proletarizasse, sendo expropriados de sua produção de caráter independente, para vender sua força de trabalho, tornando-se agora, trabalhadores expropriados de suas terras, trabalhadores volantes, eventuais.

Observa Queiroz (1973) que

...aquela camada de sitiantes autônomos que, no passado, ocupa um nível social intermediário na estrutura rural, tende a se integrar, na sociedade global moderna do país, como um estrato de situação social inferior... Sua degradação econômica os transforma em precários consumidores, ao mesmo tempo em que lhes acarreta uma posição social subalterna e muito baixa... (QUEIROZ, 1973, p. 45-46).

Completam Osório & Siqueira (2009) que o processo que determinou a intensificação do capitalismo sobre a agricultura e agropecuária, como parte intrínseca do movimento de globalização, tem como resultado a expulsão do camponês do próprio campo, a expropriação, a aumento das relações assalariadas e a precarização do trabalho tanto na cidade quanto no campo.

Ressalta-se aqui, a confluência que Martins (1999) também relata de como o capitalismo, de uma maneira anômala, produz condições sub-humanas do povo de uma nação não comprometendo seu próprio desenvolvimento. Para o autor, a exclusão social é própria e

intrínseca a este modo de produção. Afirma ainda, que auxílios vindos do governo para os mais pobres, garantiria a sobrevivência destes, protelando os indícios de uma reforma agrária custosa e responsável por grandes mudanças sociais e econômicas no país.

O esboço histórico no qual estamos inseridos era caracterizado por Almeida e Sánches (1998) que, nos anos 1990 assim apresentava

...o Brasil não resolveu a questão agrária “tradicional como agrega a ela os desempregados produzidos pelo atual processo de transnacionalização do capitalismo (a chamada globalização) inclusive ex-proprietários de terra recém expropriados devido à impossibilidade de saldarem suas dívidas com os bancos... Cem anos após o massacre de Canudos, o estado brasileiro, sob a batuta de um governo que se apresenta como social-democrata e modernizador, sacramenta a exclusão social, explicitando que nada tem a fazer frente a milhões de “inempregáveis” (ALMEIDA & SÁNCHEZ, 1998, p. 79).

Com relação a esta forma com que o Brasil se manteve diante do embate entre agricultura e indústria, Silva (1982) é enfático em afirmar que

... A industrialização tardia dos países periféricos – entre os quais se incluem os casos da industrialização da América Latina, que ocorreram na etapa do capitalismo monopolista – submeteu a agricultura a uma “modernização conservadora” na qual o grande capital se aliou ao latifúndio, sob a égide do Estado. E é por isso que sobressai ainda hoje, em nossa agricultura, a dominação do velho capital comercial e usuário ao lado do moderno capital financeiro, reproduzindo muitas vezes formas arcaicas de relações de trabalho (SILVA, 1982, p. 126).

Até 1930, o Brasil era um país rural, voltado para a exportação de açúcar, algodão e café. A principal riqueza da Primeira República era o café (com o predomínio da produção nos estados de São Paulo e Minas Gerais). No entanto, o produto sofria com problemas econômicos e a partir de 1906, intensificaram-se os programas de defesa do preço do produto.

A sociedade rural pautou-se na grande propriedade e na posse de escravos, como já referido. A aliança entre comerciantes e proprietários sustentava o coronelismo e a prática fugia ao controle governamental, apesar dos conluios. São Paulo e Minas Gerais foram responsáveis pela ampliação do coronelismo

O coronelismo impedia o livre exercício dos direitos políticos e a própria participação na política, na medida em que freava e negava os direitos civis. A aproximação com o Estado baseava-se em acordos e sem os direitos civis: a justiça era negada e a figura do coronel representava a proteção privada. Nesse sentido, a lei pode ser vista como um instrumento de castigo, pois não gerava igualdade (CARVALHO, 1997).

### 1.3 - Cenário histórico do Movimento Social Sem-Terra no Brasil

A luta pela terra tem abrangência e importância nacional apenas no século XX, diante de um contexto de modernização do campo. No período do regime militar, a maior conquista foi a criação da CONTAG (Conferência Nacional dos Trabalhadores na Agricultura) que representava o sindicato dos trabalhadores rurais nacionalmente, afirmando diante da sociedade uma política de aproximação e reconhecimento desses trabalhadores (PORTO-GONÇALVES, 2005).

Os entraves na busca de uma divisão mais igualitária da terra estiveram atrelados ao despotismo com que os senhores e coronéis de terra, legado obscuro do escravismo e das formas compulsórias de sujeição do trabalho e do homem, sobreviveram a uma nova forma de controle sob a modernização. Atribuindo-se a eles, nos anos de 1970 até 1980 um grande número de assassinatos de trabalhadores e lideranças rurais (ALMEIDA & SÁNCHEZ, 1998).

Esses dados e esboços de violência no campo remontam ao afimco o histórico período político do regime militar no Brasil, iniciado com um golpe de estado em 1 de abril de 1964 e arrastando-se até 1985. Os militares trabalharam veementemente com uma política de desenvolvimento agropecuário para a modernização do campo brasileiro colocando em ênfase o grande binômio da agricultura, qual seja: agricultura capitalista *versus* agricultura camponesa. Raízes essas internalizadas no ambiente brasileiro sobre as novas configurações geopolíticas mundiais determinadas pela conjuntura da Guerra Fria.

Este contexto fortalece a difusão da ideia maniqueísta que embutida numa longa história colonial nacional nega e subjuga o outro, o diferente, quais sejam: latinos, caboclos, negros, índios, mestiços, camponeses que sob o estigma da pobreza são pré-determinados a condição de não humanos (PORTO-GONÇALVES, 2005). E, ainda, “... *Permanecem as visões que tornam o “outro”, o diferente não mais como categoria do “atraso”, mas como categoria de “natureza”...*” (LIMA, 2005, p. 62).

Soma-se a isso, a inexpressão e dificuldade das nações latino-americanas em construir, sob estas relações, novas composições sociais o que corrobora para a manutenção de estruturas sociais desiguais.

Acentua-se por assim dizer, o modelo de agricultura capitalista financiada principalmente, pelo Sistema Nacional de Crédito Rural. A política do crédito rural viabilizou os projetos do grande latifundiário de modernizar a agricultura por meio das empresas produtoras de insumos agrícolas, em contraposição à necessidade de recursos naturais consolidando, no campo, processos de industrialização da agricultura e crescimento do trabalho assalariado.

Assim, como conjectura de governo, os militares comandam a industrialização do Brasil inspirados no modelo norte-americano. Dentro desse pressuposto, a ênfase se daria por meio da modernização tecnológica das grandes propriedades com inovações nas áreas da biologia (sementes melhoradas), da química (agroquímicos), da mecânica (implementos e máquinas) e das ciências humanas (através de técnicas e extensão rural).

Neste sentido, para Fernandes (1998) esse processo corroborou com a intensificação de conflitos violentos de luta pela terra e crescimento das desigualdades socioeconômicas. “... *Esse modelo de modernização conservou a secular concentração da estrutura fundiária, intensificando a histórica luta pela terra e criou uma crise política que persiste até os dias de hoje*” (FERNANDES, 1998, p. 02).

Instalam-se nesse momento histórico processos que inviabilizam qualquer forma democrática de distribuição de terras, causando problemas irreversíveis para tomadas de decisões que possam combater a maneira como esses modelos são implementados. Portanto, torna-se fato que os fatores

...da crise desse modelo são, por exemplo: a não realização da reforma agrária; a concentração do poder político nas mãos da bancada ruralista; a política de privilégios à agricultura capitalista e a consequente destruição da agricultura camponesa; a rápida e violenta transformação do campo brasileiro com a expulsão e a expropriação de milhões de famílias sem-terra; a extrema violência com que são tratados os conflitos fundiários; a persistência de empresários rurais na utilização do trabalho escravo; a concepção tecnicista e economicista de desenvolvimento da agricultura; o crescimento contínuo da violência no campo e os diferentes problemas ambientais causados pela intensa exploração agrícola etc (FERNANDES, 1998, p. 2).

Com o intuito de fortalecer e isolar o poder dos coronéis latifundiários, os militares impediram, com violência, o crescimento das lutas camponesas que vinham construindo formas de organização, a partir de meados da década de 1950, como as Ligas Camponesas.

O ponto essencial levantado por Martins (1999) sobre o governo militar é o de que

...o grande capital se tornou proprietário da terra... com a política de incentivos fiscais, o capital personificado pelo capitalista, por aquele que pode tomar consciência das contradições que perturbam a reprodução ampliada do capital, foi compensado das irracionalidades da propriedade da terra como titular da renda fundiária. Essas situações, que são as do nosso país, são aquelas em que o capital personificado não se libertou da propriedade da terra, como aconteceu em outros, na extensão necessária a que a contradição entre capital e terra se manifestasse à consciência das diferentes classes sociais como oposição de interesses e irracionalidade que bloqueia o desenvolvimento econômico e social (e político!) (MARTINS, 1999, p. 100).

De 1966 a 1969, no governo do general Costa e Silva, o problema da concentração e distribuição de terras no Brasil tornou-se questão que se vincula especialmente ao poder central. Utilizando-se do discurso de povoar os “espaços vazios” no território brasileiro, dentre esses a Amazônia<sup>7</sup>. O governo Médici, ao invés de encaminhar para essas terras os homens sem-terra, viabiliza projetos e entrega as terras amazônicas, as grandes empresas capitalistas que se beneficiam pela política de incentivos fiscais do atual governo. Ou seja, os sem-terra veem acontecer, por meio de medidas autoritárias, projetos de colonização e exploração de terras brasileiras que poderiam ser cedidas à reforma agrária.

As mudanças praticadas pelo governo militar no campo brasileiro tiveram apenas como intuito incentivar e beneficiar grandes grupos empresariais que ocuparam extensas regiões de terras no Centro-Oeste e Norte do país, não efetivando a reforma agrária que se estende inconclusa até os dias atuais.

Uma das tomadas de decisões desse governo foi à criação do Instituto Brasileiro de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) no ano de 1970. A formação do INCRA foi resultado da fusão de dois órgãos ligados a terra, o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), ambos datados de 1964. A criação do INCRA fortaleceu ainda mais os grandes grupos econômicos do país que vinculavam seus projetos ao Programa de Integração Nacional (PIN), criado no ano de 1970.

O PIN era responsável pelo Projeto Rondon, que viabilizava a integração das terras na Amazônia, mas sua verdadeira intenção era a de não fazer concessões à venda de terras aos estrangeiros (FERNANDES, 1998).

Em 1971, com a criação do Programa de Redistribuição de Terras e Estímulo a Agroindústria do Norte e Nordeste (PROTERRA) a sociedade vê se intensificar no processo histórico brasileiro a concentração fundiária no país e a repressão brutal à luta pela terra,

---

<sup>7</sup> A colonização ao longo da Transamazônica simulava uma Reforma Agrária. Mas sem quaisquer recursos ou incentivos por parte do governo os “beneficiados” não puderam permanecer nos lotes.

concretizadas pelos imensos projetos agropecuários na Amazônia e pela rápida industrialização da agricultura nas regiões Centro-Sul e Nordeste. Para Fernandes (1998) “... *A política de privilégios ao capital monopolista, em diferentes setores da agricultura, acentua a concentração de terras, a expropriação e a exploração...*” (FERNANDES, 1998, p. 6).

Os crescentes conflitos ensejados e intensificados neste momento histórico eram cadastrados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). O ano de 1979 identificou 715 conflitos, tendo crescido mais de 80% a partir do ano de 1973.

Com o crescimento exponencial dos conflitos no campo, o governo militar, em sua aliança com o empresariado nacional e internacional, conseguiu por meio da cooptação de agentes tradicionais, combater de maneira veemente todas as formas de organização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais que ressurgiam através de ações sindicais e pastorais da Igreja Católica.

Autores como Fernandes (1998) e Paiva (1989) trazem à baila este importante fato que marcou de forma positiva a mudança no papel político desta instituição religiosa.

A Igreja Católica repensa o seu papel e assume a perspectiva democrática de distribuição de terras e não de acumulação, como preveem os militares. Assim, esta instituição passa a trabalhar na perspectiva de combate à pobreza, principalmente, através das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) que se tornam pontos de encontro entre religiosos e trabalhadores rurais com o intuito de contestar a ordem vigente e buscar novas formas de organizações sociais.

O governo utilizou-se de ações para controlar espaços em que o poder encontra-se mais fragilizado, para isso criou a Ação Cívico Social (ACISO) responsável por combater a guerrilha durante a Operação Rondon e ainda, a formação e concretização do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) a partir dos anos de 1970 que previa a alfabetização em massa dos camponeses (FERNANDES, 1998; PAIVA, 1989).

O governo militar, com o desenvolvimento do Mobral, tinha outras intenções, para além do processo educacional e corroborava também para

Uma concreta situação política do período, quando ainda se acreditava que o campo apresentava grandes riscos políticos e crescente tensão: a campanha de alfabetizadora servia aí como ponto de lanças para o controle político das massas, especialmente no interior, estendendo a todos os municípios brasileiros tentáculos capazes de perceber rapidamente não apenas tensões sociais, mas também eventuais mobilizações de natureza política num período em que ainda vicejavam, bem ou mal, movimentos guerrilheiros no campo... (PAIVA, 1989, p.11).

É neste contexto, esboçado acima, que surge o MST (Movimento dos Sem-Terra) em que, as manifestações no campo tornam-se constantes, a terra ainda se constitui como grande latifúndio, a modernização capitalista do país é forjada por possuir traços conservadores e o trabalho escravo veste uma nova roupagem (CARTER, 2010; CALDART, 2001; ALMEIDA & SÁNCHEZ, 1998; PORTO-GONÇALVES, 2005).

Há uma ação da pastoral cristã contundente, ligada à Teologia da Libertação no campo e experiências organizativas como as das Ligas Camponesas (1945), da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (1954) e ainda, crescentes demandas civis e declínio acentuado e gradativo de regime militar.

## Capítulo II

### A formação da ideologia educacional do ruralismo pedagógico no Brasil

*“Que ninguém seja constrangido, pela condição social, a seguir o caminho que repugne à sua natureza. Que a todos se abram todos os caminhos.”*

(Almeida Júnior, 1944, p. 32)

## 2.1 - A concepção de educação rural no contexto nacional

No Brasil, no início do século XX, os resquícios sociais, econômicos, políticos e educacionais ainda se apresentam sobre as bases do antigo regime, o Império. Portanto, como herança do antigo regime, cabe a República solucionar as questões sociais, reconfigurar o sistema educacional brasileiro, alavancar os setores urbanos-industriais e fortalecer o sistema político brasileiro para atender aos padrões pressupostos nas democracias liberais republicanas.

Essas abordagens dizem respeito ao contexto político internacional no início dos anos 1900, que estão delimitadas sob a égide de governos autoritários e fascistas que marcam todo o continente europeu, principalmente no pós-guerra. Ambientados pelo domínio do ditador e por processos violentos contra os direitos essenciais da pessoa, marcam nações, como a Alemanha, através do nazismo liderado por Adolf Hitler e na Itália, sob o comando de Mussolini, o fascismo. Ambos os movimentos provocados pelo ressentimento de derrota dessas nações

Para Fausto (2009), o Brasil por ser um país periférico vê emergir essas ideias autoritárias no início do ano de 1920, concomitante à vigência do regime oligárquico-liberal. O sentimento de direita, presente no país, se centra, principalmente, na defesa de uma ordem autoritária que se canaliza na repulsa pelo individualismo nos campos sociais e políticos, bem como o apego excessivo as tradições, dando grande ênfase ao nacionalismo autoritário.

A convergência entre o fascismo da Itália e o Integralismo no Brasil, se faz no sentido de que ambos os movimentos foram ideologicamente representados pela massa popular. A Associação Integralista Brasileira (AIB) que se consagrou como um partido, com seus símbolos e hierarquia visando à tomada do poder, tem semelhança com a forma organizatória das milícias fascistas de Mussolini. *“Estes pontos revelam o caráter fascista do integralismo, com marcas nacionais específicas, assim como a distinção entre essa corrente e os ideólogos autoritários...”* (FAUSTO, 2009, p. 18).

O nazismo na Alemanha é a expressão máxima do reconhecimento da liderança de Adolf Hitler. Foi durante o período nazista que alemães, judeus e todo o mundo conheceu como o poder irrestrito de um homem, combinado com seus imperativos ideológicos, tiveram sua implementação. Dominado pelo conceito de eugenia e por uma ideia fixa de que as

civilizações de grandes culturas de passado foram se extinguindo devido à mistura sanguínea, Hitler não mediu esforços para tornar realidade à raça ariana.

Para Kershaw (1993) Hitler “...deixou uma marca indelével na história, como ditador da Alemanha e instigador de uma guerra genocida, que assinalou a queda mais vertiginosa dos valores da civilização de que se se tem notícia nos tempos modernos...” (KERSHAW, 1993, p. 09).

As manifestações xenofóbicas que ganham visibilidade mundial e, que aparecem no período descrito, principalmente na sociedade alemã, angariam repercussões no ambiente nacional. Essas repercussões se apresentam no ambiente social brasileiro, no sentido de desvalorização de um fenótipo humano fora dos padrões adotados pelas elites nacionais, que se resume a não aceitação do caboclo, do mestiço, do caipira e do negro.

Dessa forma, como instrumento de perpetuação desse movimento eugênico se tem, no processo educacional, um grande aliado e neste sentido, as observações de Paiva (2003) sobre a historiografia da educação popular nacional ressaltam que, diante de um período de crise, a atuação da ação educativa aparece como uma salvaguarda para os grupos que estão no poder continuar se beneficiando de suas prerrogativas, ou vice versa, para os que estão alijados deste processo, mas comprometidos com a luta política, se utilizam da educação para fortalecer suas opiniões. Afirma assim a autora: “...Reconhece-se que a educação pode ser um instrumento importante para a conservação ou para a mudança social: os que detém o poder tentam fazer dela um instrumento de conservação, enquanto os seus opositores tentam utilizá-la como instrumento de mudança” (PAIVA, 2003, p. 46).

Isto se dá, segundo Paiva (2003), no sentido de que a guerra acelerou e fortaleceu os segmentos industrial e urbano, remodelou as características sociais que agora viam emergir o proletário industrial e urbano, bem como o sentimento forte pelo nacionalismo, possibilitando as marcas de uma democracia liberal republicana.

Assim posto, com a derrocada do Segundo Império e o fim da escravidão, o Brasil inicia o século XX com promessas otimistas de desenvolvimento conduzidas pelo novo regime republicano. O período denominado de República Velha, de 1889 a 1930, é marcado pelo domínio das elites agrárias que se revezavam no poder e que tinham como características políticas um acentuado arcaísmo, traduzido em eleições de fachada por intermédio da compra de votos. Este fato permaneceu latente nessa forma de governo, inaugurada no fim do século XIX, com a Proclamação da República (CARVALHO, 1997).

Apresenta-se ainda a marca do coronelismo no ambiente rural. Política adotada pelos grandes latifundiários e coronéis que sobrepujam o seu poder de mando diante de seus rivais e seus dependentes. Estas atitudes são apoiadas pelos governos estaduais que garantiam o poder do coronel, cedendo-lhes o controle sobre vários cargos públicos. Ficava sob a responsabilidade de o coronel fiscalizar os votos de seus subalternos, o tão conhecido voto de cabresto, em épocas de eleições declarando assim, total apoio ao governo (CARVALHO, 1997).

Problematiza Araújo (2007) que, contrariamente às ideias políticas disseminadas neste momento, a educação popular<sup>8</sup> marcada pela condição de redenção social, busca alicerçar-se num projeto de desenvolvimento de nação e de combate às altas taxas de analfabetismo<sup>9</sup> que desmascaram e acanham a sociedade brasileira frente à América do Norte e aos países europeus.

As duas primeiras décadas do século XX assinalam o desenvolvimento e estruturação das ideias nacionalistas no Brasil. O elevado índice de analfabetismo atingiria os brios da intelectualidade brasileira, que passou a reivindicar políticas públicas para solucionar o ponto nevrálgico de uma sociedade marcada pelo subdesenvolvimento. Portanto, é sintomático o fato de as primeiras manifestações nacionalistas aparecerem no campo educacional, o que corrobora a já tão propalada ideia de que o desenvolvimento brasileiro estaria atrelado à elevação cultural de suas populações (ARAÚJO, 2007, p. 36).

Os anos que se seguem da República Velha, no que diz respeito ao poder político, foram marcados pela alternância de governos liderados por fazendeiros da elite mineira e paulista, o período conhecido como a República das Oligarquias, dominado pela política do café-com-leite. Este nome bastante emblemático representava a alternância do poder político no país apenas entre os fazendeiros produtores de vacas leiteiras e os grandes produtores de café do Brasil.

---

<sup>8</sup> Sobre o conceito de educação popular, é importante ressaltar que no início do século XX, este estava ligado à educação pública concedida para toda a população pobre do país. Na contemporaneidade, o conceito se traduz em educação pública e ainda, se destina a grande massa da população brasileira.

<sup>9</sup> É possível verificar sobre esta afirmação, ao se reportar à Paiva (2003), quando a autora esmiúça os dados por estado brasileiro e ainda, infere que na região do nordeste, que sofrera com a decadência econômica o número é ainda maior. Para isso, ela toma como exemplo, o estado da Bahia que chega ao início de 1900 com cerca de 3.334.000 habitantes, enquanto que o número de pessoas que sabiam ler era de apenas 166.000. No ano de 1920, segundo o Recenseamento Escolar, existiam 656.114 crianças em idade escolar (6- 14 anos de idade) e que destas, 511.355 totalizando uma porcentagem de 77,9% encontravam-se marcadas pelo analfabetismo (PAIVA, 2003, p.101).

A República Velha representou, portanto, a autêntica política coronelista de patrono-cliente entre fazendeiros e governo estadual, segundo a análise do período feita por Wirth (1977). Período que tinha na figura do coronel dos grandes latifúndios o seu maior expoente, e que diante de todo o seu poder político, utilizava-se do voto de cabresto para manter no cenário político nacional seus interesses privados, ancorados no seu imenso poder de mando, beneficiando-se de recursos públicos para preservar seus interesses, recebendo contrapartidas generosas da política agrária conduzida pelo poder central.

É importante enfatizar, que durante este período temos no Brasil, a chamada República Velha, que perdura dos primeiros anos da República até o ano de 1930, é, muitas vezes, analisada como um único bloco histórico, sendo definido pela política dos governadores e seu pacto coronelístico envolvendo o poder local e as esferas estaduais e nacionais (CARVALHO, 1997). Esta política adentra a década de 1920 dando sinais claros de cansaço e em contradição profunda com o conjunto de mudanças pelas quais o país passava, cujo resultado era uma diversificação cada vez maior de grupos e ideologias políticas.

De modo que as mudanças operadas no interior do Estado brasileiro, pela Revolução de 1930, consolidavam as transformações da sociedade brasileiras ocorridas nas décadas anteriores, mas ainda sem que nos primeiros anos fosse possível delimitar qual o sentido dessas mudanças, que avançariam com o intuito de uma atuação mais centralizadora do Estado. Essas ações traziam consigo um projeto de nação que fosse capaz de incorporar na economia os avanços da industrialização, juntamente com valores modernos e com relações de trabalho mais conectadas com o capitalismo moderno.

É possível concluir, que o mundo rural durante a República Velha ainda dava as cartas na política, mas foi ao longo de década de 1930 substituída por uma nova estrutura de poder que marcaria o país por muito tempo.

Assim, no contexto da política do café-com-leite, dominada pelo revezamento no poder dos grupos políticos ligados às oligarquias rurais, com o intuito de manter seus interesses hegemônicos favorecidos e no sentido de colaborar com os grandes proprietários de terra e o seu poder de mando, tem início no panorama político brasileiro o “governo provisório”, liderado por Getúlio Vargas (1930- 1934).

As oligarquias que se contrapunham diretamente ao governo Vargas, com ferrenhas acusações de centralização de poder do então presidente, conseguem diante desse cenário, convocar as eleições em 1933, para a Assembleia Nacional Constituinte, que resultou na promulgação da Constituição de 1934.

Considerada progressista para os parâmetros da época, principalmente com relação à educação e aos diretos trabalhistas, a nova Constituição é balizada por um forte movimento renovador que culminou com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tendo como proposta

...a reconstrução educacional e seu objetivo a constituição de uma escola democrática que funcionasse como centro irradiador de uma nova forma de organizar a sociedade. Ao delimitar um campo de atuação específica – a escola pública-, reivindicado pelo grupo que então se lançava, o manifesto procurava legitimar nomes e propostas, ao mesmo tempo, valorizar as credenciais daquele grupo (XAVIER, 2004, p.29).

Ligada a este movimento de renovação da educação nacional, a Reforma Francisco Campos abrangeu o ensino secundário e o universitário, e ainda, a concepção de Estado educador, o Plano Nacional de Educação, os Conselhos de Educação e a organização do ensino em sistemas (MEC, 1934, p.11). Com relação à educação do campo, é a primeira na história do país a tratar sobre a questão. Fica assim especificado

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (MEC, 1934, p.12).

No campo da educação, o pensamento se alarga no sentido de difusão da escola primária e no combate aos elevados índices de analfabetismo, ao mesmo tempo em que cria barreiras para as instalações e funcionamento das escolas estrangeiras vinculadas, principalmente, à rede católica de ensino. A realidade da imigração é consolidada pelos movimentos de imigração ocorridos no final do século XIX, com o fim da escravidão. Acabar com esse fluxo, portanto, seria uma maneira de fortalecer a identidade nacional, num período em que o nacionalismo emerge enquanto corrente de pensamento entre intelectuais e políticos brasileiros (NAGLE, 1974, p. 262).

O reforço do nacionalismo, segundo Nagle (1974), só seria possível com a disseminação da escola primária. Nesta época, início do século passado, a educação popular passa a ser vista como redentora da sociedade brasileira e é tomada como portadora da incumbência da salvação dos males da sociedade. Como prevalecia o analfabetismo, que atingia a maioria da população, era por essa questão que se pensava no início das mudanças.

No Brasil, o contexto educacional passa, então, a ser dominado por um “entusiasmo pedagógico”, que na década de vinte do século XX cederá lugar ao “otimismo pedagógico”, denominados por Nagle (1974). Ambos preconizam a escola como mola propulsora para a modificação da realidade social e se voltam para um processo de identificação do povo brasileiro com o novo governo, de exacerbação da identidade republicana, visando redimir a República dos resquícios do Império.

A diferença entre os dois movimentos é que o primeiro, cunhado no início do período republicano, é um movimento de caráter mais político, imbuído de todo o fervor ideológico da proclamação da República, e tinha como intenção mudar radicalmente a educação herdada do período anterior, que se constituía pelos parâmetros do ensino jesuítico, prevendo normas de ensino padronizadas e sistematizadas na *Ratio Studiorum*, ministrada pelo mestre-escola, em escolas isoladas e de caráter confessional (CUNHA, 2007).

Destarte, acrescenta Paiva (2003), o sentimento nascido do entusiasmo pela educação estava vinculado aos pressupostos de adoção do caráter nacionalista e humanitário bem como, a preocupação com o bem público.

No cerne do movimento nacionalista estava posto o desenvolvimento do ensino elementar, a formação e constituição de várias ligas educacionais formadas com a intenção de combater o analfabetismo, reclama-se à União o aumento do seu poder nos processos de intervenção e no problema da difusão do ensino elementar e ainda, mobiliza-se um contingente em favor da criação de novas instituições escolares.

O segundo momento, caracterizado por Nagle (1974), já com a nomenclatura de “otimismo pedagógico” (1927), retoma mais as questões pedagógicas do que as políticas. Volta-se agora para a concretização e formação dos grupos escolares, das escolas Normais, do ensino secundário, da organização do currículo, da avaliação, dos planos de aula, da seriação.

Com o “otimismo pedagógico” o pensamento se amplia no sentido de difusão da escola primária e do nacionalismo através dela, na tentativa de reverter os altos índices de analfabetismo, combatendo, ainda, o estrangeirismo nas escolas particulares, proporcionado pela grande imigração ocorrida no final do século passado como consequência do fim da escravidão.

O interesse pela educação é desenvolvido durante os primeiros anos da República, o que não se configura, no entanto, como um marco na educação brasileira do período com relação às grandes mudanças. É necessário apontar, ainda, que alguns níveis educacionais não se modificam como foi o caso da escola técnica profissional e da educação técnico agrícola.

A escola técnica profissional se manteve organizada para atender, de maneira assistencialista, às classes menos favorecidas, função esta, como é sabido, também desenvolvida no período imperial (NAGLE, 1974, p. 273).

As mudanças no campo da educação mostraram-se tímidas diante da magnitude do desafio e, com isso a Primeira República caracteriza-se, assim, como um período pouco representativo na missão de sanar os altos índices de analfabetismo da época (conforme Quadro 1).

**Quadro 1:** Indicadores Demográficos e Econômicos.

Indicadores e taxa de alfabetização - 1900/1950	1900	1920	1940	1950
População total	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397
Densidade demográfica	2,06	3,62	4,88	6,14
Renda <i>per capita</i> em dólares	55	90	180	_ <sup>10</sup>
% população urbana	10	16	31	36
% de analfabetos (15 anos e mais)	65,3	69,9	56,2	50,0

**Fonte:** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/acervo-lourenco-filho>

No quadro acima, podemos perceber que nos anos de 1900, início do período republicano, com uma população brasileira que totalizava 17.438.434 habitantes, contávamos com uma porcentagem de 65,3% de jovens de 15 anos ou mais analfabetos.

Nos anos de 1920 este número sobe para 69,9%. Nas décadas seguintes, a população urbana aumenta, ao mesmo tempo em que a população total chega ao número de 51.944.397 habitantes. Porém, observa-se que a porcentagem de analfabetos nesta mesma faixa etária, apesar de ter diminuído progressivamente, ainda é grande e chega a atingir 50% de toda a população brasileira.

Se no início do século XX temos um novo regime republicano, isto não quer dizer que ranços do passado tenham se esvaído completamente, ao contrário disso, as mazelas sociais, especialmente aquelas ligadas à educação no período monárquico mostram-se resistentes, uma

<sup>10</sup> Ressalta-se aqui, que a fonte pesquisada sobre o Quadro 1, não menciona a renda *per capita* em dólares no ano de 1950.

vez que a base fundamental de suas relações sociais ainda permanece no novo regime (NAGLE, 1974, p. 290).

No tocante ao ensino da população rural, que é o nosso foco de estudo, ensaiou-se um esforço para a ruralização da escola primária normal, visto que havia um incipiente processo de industrialização e urbanização no país.

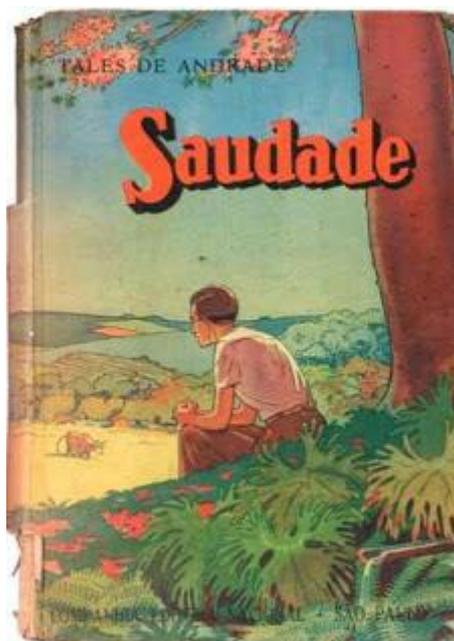
Por isso, Nagle (1974) afirma que a composição de uma ideologia ruralista advém de um

...elemento anti-industrialista, empregando recursos para manter a predominância do universo agrário-comercial (...) o ruralismo representava um ponto de vista anti-urbano. Fundamentando-se na exaltação das vantagens “naturais” da vida rural, difunde uma atitude pessimista, que encobre interesses contrariados pelo meio citadino. Este é acusado de artificial, destruidor da solidariedade “natural” do homem. Por isso, o urbanismo é tido como um processo de degeneração e desintegração social; com ele se inicia o declínio da civilização (NAGLE, 1974, p. 26- aspas do autor).

A emergência do debate nacionalista pautado por um discurso de que o país ainda se constituía essencialmente rural ganha força entre alguns educadores, políticos e intelectuais da época. Como pioneiro em traduzir a vida no campo, o estado de São Paulo ganha destaque ao apresentar a mais completa obra didática que busca exaltar de maneira simples e poética esta forma de vida.

A obra denominada Saudade, do Prof. Thales Castanho de Andrade se tornou referência na orientação para ministrar aulas no campo, ajudando a educar várias gerações, como afirma Nagle (1974). Na figura 4 pode-se observar a capa do livro que corresponde à primeira edição.

**Figura 4:** Capa da primeira edição do livro *Saudade*, de Thales Castanho de Andrade, 1919.



**Fonte:** Disponível em: [http://programasdeleitura.blogspot.com.br/2010\\_05\\_01\\_archive.html](http://programasdeleitura.blogspot.com.br/2010_05_01_archive.html).

Segundo Alexandre e Hilsdorf (2013), Thales de Andrade passou a escrever literatura infantil com o intuito de arrebatrar as almas infantis, uma vez que conduzir a literatura aos adultos seria mais difícil, pois estes já se encontravam com suas “almas” consolidadas. Para tal, era necessário que o universo da literatura infantil explorasse a imaginação e a vida das crianças, portanto os livros deveriam

...falar de coisas que a criança gosta, pensa e sonha, e priorizar ações cômicas, fatos curiosos, personagens, protagonistas e heróis que as agradem e as induzam à emulação; realizar o impossível, criando situações em que adultos são vistos como crianças e vice-versa, ou seres inanimados são personificados; corporificar a imaginação, enfim, sugerindo pontilhar as narrativas com a fantasia (ALEXANDRE & HILSDORF, 2013, p.132- 133).

O conteúdo do livro “*Saudade*” era voltado para o caráter bucólico e articulava ensino e agricultura, contradizendo o ambiente industrialista dos centros urbanos que o autor considerava como uma ameaça ao rural brasileiro.

O livro conta a história de Mario, cuja infância foi marcada pela vida no campo e na cidade. Antônio, pai de Mario decide se mudar para a cidade e para que isso se realize ele acaba vendendo suas terras.

Com o desenrolar da história de Mario, verifica-se que o sacrifício apreendido com a venda das terras não corresponde ao sucesso na cidade e as comodidades proporcionadas pelo

desenvolvimento urbano. Isso impulsiona a família a voltar para o campo, agora em novas terras que denomina de “Congonhal”, e retomar sua produção agrícola. Na história “...*este momento é descrito pela abundância de possibilidades, pois do campo era possível produzir diversos tipos de culturas, animais e frutas*” (VARELA, 2012, p. 14).

A escolha feita pela família deixa todos felizes. Quando Mario se torna um jovem, seu pai lhe pergunta se ele tem interesse em continuar na agricultura ou partir para a cidade para seguir na profissão de doutor. Mario, então decide seguir os passos do pai e continuar na agricultura antes, porém, se encaminharia para a escola agrícola, na cidade de Piracicaba, pois retornaria para o campo diplomado demonstrando que a agricultura era uma profissão notável (VARELA, 2012).

Alexandre e Hilsdorf (2013) consideram que o livro Saudade apresenta muitas facetas sobre a identidade brasileira e assim, citam autores como Lajolo e Zilberman (2002), para corroborar esta afirmação. Portanto, afirmam

Saudade como um livro de muitas faces: a rural, ao manifestar a imagem do Brasil que se realizaria por intermédio da agricultura; a idílica, enaltecida da vida fora dos centros urbanos, e relacionada à “mitologia tradicional” de “raízes arcádicas”; e a prática, identificada às ações patrióticas. Nessa perspectiva, ficaria explicada a importância fundamental da agricultura no livro, na qual se encontrariam a história (o passado) e a salvação (o futuro) do país (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p. 60). Mas, para elas, ocorre também a atenuação do caráter realista da obra, já que esta, abordando o êxodo rural quase que à revelia, faz supor que seria possível reter o trabalhador no campo “a custa de algumas desilusões e muito idealismo” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p. 61-62 *apud* ALEXANDRE & HILSDORF, 2013, p. 138).

As abordagens acerca do desenvolvimento da educação rural no Brasil, já apareciam nos anos de 1910, mas se intensificam no período 1930 a 1940, já no governo de Getúlio Vargas. A volta do “entusiasmo pela educação” toma conta do país e recai sobre os aspectos de luta imediatamente sinalizados pelo fim do analfabetismo.

Os sujeitos comprometidos com o nacionalismo se veem preocupados com o êxodo rural, principalmente no eixo sul e sudeste do país, o que causa um histórico de disparidades educacionais entre as diferentes regiões, intensificadas pela falta de um plano nacional de educação.

Dentro dos pressupostos políticos do governo era fundamental a retenção do homem rural ao seu meio, inviabilizando a migração. Dentro das promessas ditas pelos governistas estava a criação dos núcleos de colonização. Estes núcleos corresponderiam ao amparo do

estado frente às famílias rurais. Concomitante a isso, os trabalhadores deveriam recompensar o estado com trabalho árduo e contínuo.

...Vargas desaconselhava a fuga para as cidades, condenando a “ilusão de uma existência fácil e confortável”, provocadora da emigração... O conceito de educação assumia a ideologia e os interesses dos grupos dirigentes, na conjugação que Vargas fazia do objetivo de fixar o homem ao campo aos objetivos políticos e econômicos de ocupar regiões rurais pouco populosas (PRADO, 1995, p.15- 16).

Vanilda Paiva (2003) enfatiza que, durante a Segunda República, a ênfase na educação popular reitera o discurso e posicionamento de educadores e políticos que buscam no discurso educacional uma maneira de educar a população sem que isso gere insatisfação popular e desestabilização na harmonia social. Neste sentido, o poder político não colocava em xeque a possibilidade de ameaças à estrutura social vigente.

...Tais preocupações, entretanto, estavam ligadas aos primeiros sintomas de intensificação da migração rural-urbana que, no plano educacional, manifestavam-se indiretamente através da regionalização do ensino (como tentativa de adequar a escola às condições do meio de acordo com as premissas da escola renovada) e, em seguida, de forma mais clara, através do “ruralismo pedagógico” (como tentativa de levar a educação do campo criando uma escola de “natureza rural” a fim de conter a migração “em suas fontes”) (PAIVA, 2003, p.103).

Isso se dá, também, pelo crescimento dos recentes eixos industriais, observados desde 1920. O problema com a mão de obra especializada gerava discussões pelo país inteiro. Era preciso conter a migração, e o principal meio para que essa situação não ocorresse era a educação.

Porém, esta educação não deveria ser mediada pelos pressupostos da Escola Nova, e sim balizada pelo regionalismo e especificamente dedicada às concepções de formação do homem nacional, para que este brasileiro pudesse compreender que suas raízes estavam fincadas no campo e sua identidade era de uma civilização nacional ruralizada. Tem-se por assim dizer, a concepção do ruralismo pedagógico, ideologia que pressupunha a adaptação da escola e de seus programas à vida rural.

O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam em defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses econômicos das classes e de grupos capitalistas rurais ou com interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana... (PRADO, 1995, p. 06).

A característica marcante da corrente do ruralismo pedagógico é a inquietação com o processo industrial e a formação do proletariado, atuando como categoria revolucionária, preocupando a corrente conservadora nacional. Isto leva alguns autores da corrente ruralista a se ocuparem com a elaboração de propostas de adequação entre educação, trabalho e campo. Essa forte tendência ideológica ganha impulso nos anos de 1930, apoiada pelo governo Vargas, no Estado Novo.

Pensava-se num determinado tipo de escola que atendessem as orientações do “ruralismo pedagógico”. Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a “fixação” do homem ao campo. A corrente escolanovista reforçava essa posição “da escola colada à realidade”, baseada no princípio de “adequação” e, assim, colocava-se ao lado das forças conservadoras. Isto porque a “fixação do homem ao campo”, a “exaltação da natureza agrária do brasileiro” faziam parte de mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses. Por outro lado, o grupo industrial também ameaçado, pelo “inchaço” das cidades e a impossibilidade de absorver mão-de-obra, engrossava a corrente ruralista (MAIA, 1982, p. 27).

Assim, para Paiva (2003), com a tomada pelo poder do novo governo, a educação é enviesada por duas frentes. Uma dessas frentes diz respeito à educação rural que tem como função combater a migração campo-cidade e a outra, a educação técnico-profissional nos centros urbanos que tem como função qualificar o trabalhador para conter as possíveis inquietações sociais.

Não obstante, continua Paiva (2003) a assinalar que o programa de educação popular do governo no Estado Novo tinha como um dos principais objetivos erradicar o analfabetismo, levar aos interiores a educação rural instruída pela agricultura e ainda, ministrar ensino técnico aos habitantes urbanos. Tudo isso, deveria ser mediado por uma ideia de educação e disciplina pela autoridade com a finalidade de educar as novas gerações pelo poder do Estado e para servir aos seus desígnios da instrução para o culto à pátria, a moral e ao patriotismo.

Para Paulo Freire (1987) este pensamento se construiu num modelo enviesado e autoritário de educação no qual, nas palavras do autor, uma educação centrada em uma base humanista não se utiliza dos oprimidos, das massas populares, para educá-los num viés que prioriza o depósito de conteúdos e a manutenção social.

O empenho dos humanistas não pode ser o de luta de seus *slogans* dos opressores, tendo como intermediário os oprimidos, como se fossem “hospedeiros” dos slogans de uns e de outros. O empenho dos humanistas, pelo contrário, está em que os oprimidos tornem consciência de que, pelo fato mesmo de que estão sendo hospedeiros, como seres duais, não estão podendo Ser.

Esta prática implica, por isto mesmo, em que o acercamento as massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão (FREIRE, 1987, p. 49).

Intelectuais e educadores da escola pública aderem ao movimento ruralista com a intenção de determinar formas de ação pedagógicas no campo, acreditando barrar, por intermédio da educação, o êxodo rural (BEZERRA NETO, 2003). Buscavam, assim, contribuir para a fixação do homem à terra, uma vez que a urbanização desenvolve-se como processo cada vez mais acelerado.

Pensava-se também, na adequação de uma pedagogia própria para essa realidade, com o auxílio de uma formação específica do professor que era voltada para a vida no campo e que deveria estar ligada ao mundo do trabalho.

Por assim dizer, as bases da escola rural estavam alicerçadas em conceitos conservadores e de manutenção das ordens sociais, políticas e econômicas reiteradas e ratificadas pelos pressupostos da ideologia ruralista, que se resumiam nos seguintes itens:

- 1- Valorização do homem rural;
- 2- Educar é fixar o homem nos limites da terra onde vive e adaptá-lo ao seu meio;
- 3- Formar a mentalidade do homem do campo;
- 4- Educação rural como ideologia para a integração nacional.

O valor da *escola rural* aqui referido, era traduzido como um trabalho cívico, econômico patriótico. Essa instituição seria a grande responsável pela “volta ao campo” por meio da qual se combateria o “preconceito urbanista”, resultado de uma prática escolar que, em verdade, estaria apontando aos camponeses o caminho da cidade. **“O alfabeto em vez de ser um auxiliar, um amparo, um sustentador da lavoura, virou tóxico, poderosíssimo e violento”** (MENDONÇA, *apud* ABE, 1944, p. 169 *apud* PRADO, 1995, p. 16 – grifo nosso).

Para Prado (1995) a ideologia educacional da época, corroborada pelo governo, dava ao homem, uma concepção de que era possível, através dos aportes pedagógicos, viver no ambiente rural. Por assim dizer, esta conjuntura impossibilitava as perspectivas do êxodo rural. Portanto, afirma a autora

...A escola da ideologia governamental habilitaria o homem a viver e trabalhar no campo, feliz, com as suas condições de vida e “livre” do sonho de migrar ...supunha o ideal paternalista de um homem dócil que “como a terra, espera também ser explorado, no sentido bom desse termo. O resultado seria um homem apegado à terra, à vida do campo e aos trabalhos agrícolas, protegido dos “malefícios do urbanismo” (OLIVEIRA, 1944: 363 *apud* PRADO, 1995, p. 24).

Adonia Prado em seu texto, *“Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo”*, de 1995, ao problematizar o ruralismo pedagógico no governo Vargas salienta que no ano de 1938, o então governo, lança a campanha “Marcha para o Oeste”. Esta campanha tem como lema central a criação de dispositivos gerais que favoreçam a vida rural e conscientizam a população a retornar para os campos e ainda, fazer com que aqueles que lá estão lá permaneçam.

A Marcha para o Oeste se concentrava em expandir as fronteiras para além do sul e sudeste do país, principalmente rumo ao interior nas regiões que pouco se conectavam com a economia do país e com o modo de vida que se assentava como os recentes centros urbanos.

Paralelamente aos seus pressupostos, via-se nascer um novo bandeirantismo no Brasil, a fim de que este recurso ideológico justificasse o autoritarismo com que o governo se impunha frente às populações mais carentes, com a finalidade de reatar os pressupostos da nacionalidade, do sertanejo e dos bandeirantes, influenciado pelo movimento educacional do ruralismo pedagógico.

Ao destacar os rumos da campanha e suas principais finalidades, Prado (1995) enfatiza que o caráter político está em prevenir problemas com a migração em grande escala, substituir a mão- de- obra estrangeira proporcionada pela imigração pela nacional e fixar excedentes populacionais.

Medidas estas sempre intermediadas pela questão de contenção das populações rurais migrarem para as cidades. “...*Em verdade, denunciava-se a rarefação da população rural, a sua inconveniência em razão de problemas econômicos e políticos, mas pouco se realizou para que o trabalhador não se sentisse impelido para os grandes centros, em busca de melhores condições de vida*” (PRADO, 1995, p.10).

Prado (1995) em tom de denúncia escreve que a concepção de educação pensada para atingir os objetivos propostos pelo governo se enquadra numa perspectiva de projetar instituições e homens comprometidos com o projeto do governo, esperando deles posturas disciplinadoras.

A escola assumiria um papel modernizante e ao mesmo tempo, conservador pregando o apego ao campo e pressupondo ações autônomas e eficientes para o mercado industrial. Assim, a educação rural tem como pano de fundo o pragmatismo econômico arraigado na esfera nacional. Pontua a autora, que existem, também, educadores que se preocupavam com a elevação cultural dos habitantes da zona rural e que acreditam na bandeira levantada pelo ruralismo pedagógico.

Junto com a ideologia do ruralismo pedagógico existia também um debate sobre as concepções de educação no meio rural e no, urbano. Constata-se a necessidade de discutir a escola primária brasileira, fato corroborado pelo Oitavo Congresso da Associação Brasileira de Educação (ABE) sob o tema “*A Educação Primária Fundamental: Objetivos e Organização nas Pequenas Cidades e Vilas: na Zona Rural Comum; nas Zonas Rurais de Imigração e nas Zonas Rurais de Alto Sertão*” que se preocupa em diminuir as diferenças inerentes à educação oferecida nas escolas rurais e nas escolas urbanas.

Era função da escola rural “...*instruir, civilizar, moralizar, higienizar e nacionalizar, ora como instrumento de modernização e fixação do homem do campo e, ainda, como elemento de instabilidade e de segurança nacional*” (ÁVILA & SOUZA, 2014, p. 28).

Conclui Prado (1995) que

O ruralismo pedagógico no Estado Novo era pragmático em mais de um sentido: primeiro, porque construiu a ideia de uma escola voltada para tarefas práticas e necessidades (que supunha) imediatas das populações pobres do campo; segundo, porque reescrevia a noção de valorização do ser humano, de desenvolvimento da natureza humana, pretendendo que se acreditasse que menos valia mais, em um discurso ideológico bastante aceito e legitimado, referido, isto sim, aos sistemas dos grupos sociais hegemônicos (PRADO, 1995, p.14).

Portanto, o ruralismo pedagógico muito presente também, no Estado Novo tinha um caráter pragmático e ideológico que se refletia no poder dos grupos hegemônicos frente à população mais carente da sociedade.

## **2.2- A visão preconceituosa de Sud Mennucci sobre o homem rural**

As imagens que demarcam a configuração do povo brasileiro são marcadas por nuances que sempre despertaram interesses de autores das ciências humanas. Determinar as causas do subdesenvolvimento do Brasil via origem racial dos indivíduos, estava na pauta da agenda de educadores, políticos e escritores durante todo o início século XX no país e subjogavam, inclusive por meio de estereótipos, as origens raciais inferiores e superiores que coloriam a nação através da cor da pele.

Na abordagem aqui exposta nos interessa delimitar através do mapa geral da época como o sujeito que estava na zona rural e dela retirava o seu alimento era visto, descrito e “diagnosticado” pelos homens das letras.

Prado (1995) ao se reportar as palavras de Teixeira de Freitas enfatiza que durante este período

O homem do campo era visto como triplamente incapaz: não sabia e não podia cuidar de sua saúde, de reger seu trabalho no sentido de torná-lo produtivo ou viver conforme valores civilizados. Essas características tornavam, no entender de alguns, “a população rústica brasileira” muito pouco valiosa, social e economicamente falando (Teixeira de Freitas, 1944 *apud* PRADO, 1995, p. 22).

Dentro desse pressuposto é possível observar que Sud Mennucci, a figura de maior representação dentro da ideologia do ruralismo pedagógico, tratou de corroborar com a imagem de subserviência do homem rural dimensionada pela época.

Sud Mennucci nasceu no ano de 1892, em Piracicaba, no interior de São Paulo. Filho de imigrantes italianos formou-se no Magistério, onde iniciou a carreira no ano de 1910, em uma escola rural em Cravinhos.

No ano de 1920, morando na capital paulista comandou o recenseamento escolar em São Paulo, o que contribuiu para a localização dos núcleos de analfabetismo no estado dividindo o território paulista em quinze delegacias regionais de ensino. Assumiu também, a Diretoria Regional de Ensino de Campinas, depois Piracicaba e, no ano de 1927, realizou o recenseamento escolar do Distrito Federal. Foi crítico literário no jornal “O Estado de São Paulo”, nos anos de 1925 a 1931 (VICENTINI & LUGLI, 1999).

Em 1930, Mennucci entrou para a Legião Revolucionária, partidária do governo Getúlio Vargas sendo também, partícipe das ideias educacionais disseminadas pelo governo, principalmente àquelas que se referiam à educação rural.

Durante os anos na Direção Geral de Ensino do Estado de São Paulo, tomou medidas que muitas vezes foram criticadas. Uma delas foi durante os anos de 1931 quando transferiu um grande contingente de professores do interior para a capital com o intuito de aumentar o número de vagas na cidade de São Paulo. Esta medida resultou de sua demissão e da publicação do livro “*O que fiz e pretendia fazer*”, no ano de 1932.

Entre 1943 e 1945, na Chefia do Departamento de Educação concentrou todas as suas habilidades no ensino rural e deu continuidade ao projeto de ruralização deste ensino, iniciado em 1932.

Para Vicentini e Lugli (1999) ao descrever as potencialidades nas quais Mennucci se direcionou

...Sem dúvida, a ruralização do ensino tornou-se a tônica de seus trabalhos na área educacional, constituindo a principal meta de sua atuação no campo pedagógico. Mennucci defendia a criação de uma escola brasileira que eliminasse o preconceito decorrente de nosso passado escravocrata com relação ao trabalho realizado no campo e que habilitasse a população rural a desenvolver a agricultura, que, no seu entender, constituía a verdadeira vocação do Brasil. Para tanto, ele pretendia criar Escolas Normais Rurais que, através de um programa específico com aulas de agronomia e educação sanitária, formassem um professor capaz de atender às necessidades específicas do aluno do interior do estado, cuja educação até então havia sido negligenciada (VICENTINI & LUGLI, 1999, p. 466).

**Figura 5:** Sud Mennucci (1892-1948)  
Professor, Diretor Geral de ensino no Estado de São Paulo nos anos de 1931 a 1932 e de 1943 a 1945.



**Fonte:** Disponível em: <http://www.saopauloantiga.com.br/category/biografias/>

Durante toda a carreira no magistério, Sud Mennucci certificou-se de seu foco de atuação seria a educação rural. Para isso, o autor, combateu o ensino da zona urbana, a mão-de-obra estrangeira e corroborou para disseminar pelo país a imagem de que o homem que residia no campo era incapaz de realizar suas atribuições. Por diversas vezes, o considerava como inferior.

Utilizando-se do poder ideológico da educação, se concentrava em dizer que o homem rural deveria ser “moldado” pela escola para ser reconhecido com um brasileiro nato. Em seu livro, *“A crise brasileira de Educação”*, lançado em 1930, Mennucci afirma que

É preciso que a escola, pela sua maneira especial de actuar sobre a mentalidade do educando, faça dele um nativo típico, capaz de ser reconhecido, pelo modo de agir, pelo modo de pensar, pelo modo particular de sentir, como membro de um determinado povo num momento histórico determinado. **Deve defini-lo (sic), e, dentro das múltiplas modalidades que uma personalidade pode apresentar, deve classificá-lo (sic) como pertencendo a uma espécie inconfundível.** Uma raça bem constituída se revela até nos traços physiônicos e nós podemos sempre decidir, pela simples inspecção visual, a que nacionalidade conhecida pertence um individuo desconhecido. Uma escola brasileira deve realizar o mesmo milagre no campo intellectual (MENNUCCI, 1930, p. 100-101 – grifo nosso).

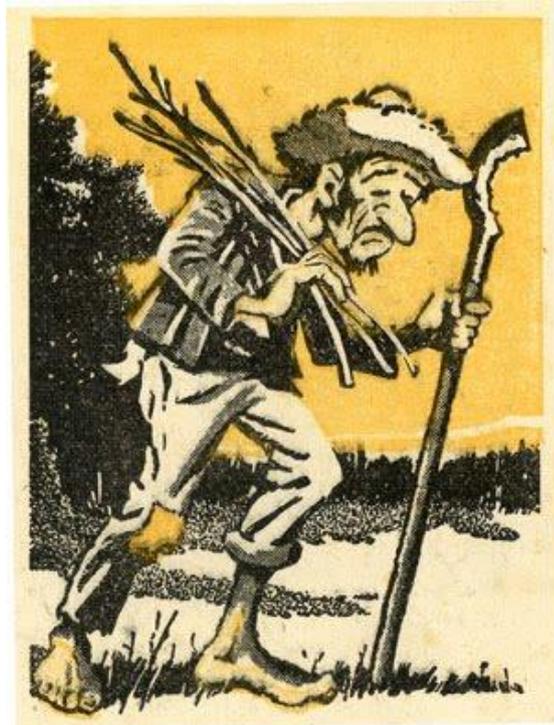
Para Prado (1995) as imagens dos homens presentes na zona rural convergiam para um fenótipo animalizado do ser humano e assim, “...*O homem rural era visto à beira da animalidade. A representação que os textos faziam era de homens e mulheres ignorantes ao extremo, sujeitos a todo tipo de submissão: religiosa, profissional e sanitária*” (PRADO, 1995, p. 21).

Algumas imagens da época corroboram com este pensamento e atribuíam ao homem do campo características como fraqueza, preguiça, indolência. Muitos autores ainda consideravam que o homem rural vivia doente.

Nas figuras (6,7 e 8) que compõem as próximas páginas, podemos observar como eram difundidas as representações, muitas vezes de caráter pejorativo, do caipira ou, o vinculava a algumas enfermidades específicas, principalmente malária e amarelo.

O Jeca Tatu era o personagem emblemático que representava a mestiçagem brasileira, marcada pelo estigma da indolência, preguiça, acometido pela doença e responsabilizado pelo atraso industrial no Brasil.

**Figura 6:** Jeca Tatu - Início da década de 1910.



Fonte: <http://cafelivroarte.blogspot.com.br/2012/01/o-jeca-tatu-de-monteiro-lobato.html>

**Figura 7:** Imagem do Jeca Tatu assumindo a campanha do remédio Ankilostoma Fontoura, 1910.



Fonte: Disponível em: <http://medicineisart.blogspot.com.br/2012/05/jeca-tatu-na-medicina-brasileira.html>

**Figura 8:** Ilustração do livro Jeca Tatuzinho<sup>11</sup>, 1924.



**Fonte:** <http://lounge.obviousmag.org/proparoxitonas/2013/04/jeca-tatu-biotonico-fontoura-e-publicidade.html>

Apesar da representação pejorativa do Jeca neste momento da história da Brasil, sua imagem adoentada, foi utilizada pelas campanhas sanitaristas na erradicação dessas doenças vinculando o tratamento e a prevenção à elevação da produtividade desses trabalhadores. O lema era: “*O Jeca Tatu está adoentado*”. Logo, cura-se o trabalhador para que o patrão possa obter lucros maiores.

Brannstrom (2010) quando escreve sobre as campanhas sanitárias da década de 1910 promovidas pela Fundação Rockefeller, argumenta que Belisário Penna foi um dos responsáveis por levar atendimento às populações acometidas por essas doenças.

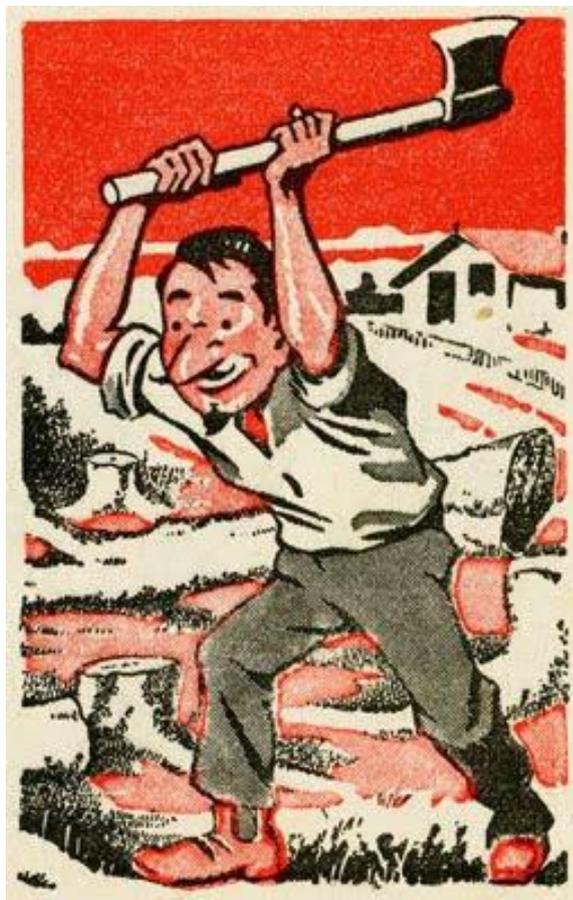
---

<sup>11</sup> O livro Jeca Tatuzinho, lançado no ano de 1924 escrito por Monteiro Lobato contribuiu para ensinar as crianças noções sanitárias e de higiene inspiradas principalmente, pelo personagem Jeca Tatu do mesmo autor. Monteiro Lobato ofereceu esta adaptação à Candido Fontoura, dono da empresa farmacêutica Fontoura Serpe e Cia, para a promoção do produto Biotônico Fontoura. A obra educativa contribuiu para uma função social agregada a propaganda e ao marketing do produto (BRASNNSTROM, 2010).

Aqueles que acreditavam em uma tal presença do Estado na saúde... argumentavam que era exequível curar trabalhadores debilitados pela ancilostomíase, tracoma e malária, nas regiões cafeeiras de São Paulo, defendendo que o tratamento de doenças poderia render mais ao fazendeiro. A transformação de Jeca Tatu consolidou, no discurso, a interligação entre o pensamento eugênico e o movimento sanitarista. Belisário Pena, na segunda edição de Saneamento do Brasil, publicada em 1923, incluiu muitas referências ao Jeca Tatú curado da ancilostomíase... (BRANNSTROM, 2010, p. 19)

Nas figuras 9 e 10, podemos perceber as imagens de reabilitação do Jeca Tatu e seu revigoramento, após o uso de fármacos e que, também, eram vinculadas às propagandas da época.

**Figura 9:** Imagem do livro Jeca Tatuzinho, 1924.



**Fonte:** <http://www.literaturaeshow.com.br/2010/08/jeca-tatuzinho-e-o-biotonico-fontoura.html>

**Figura 10:** Imagem do livro Jeca Tatuzinho, 1924.



**Fonte:** <http://www.literaturaeshow.com.br/2010/08/jeca-tatuzinho-e-o-biotonico-fontoura.html>

Prado (1995) é enfática em afirmar que o imaginário social enquadrava o homem do campo era a de que este

...era visto como um bugre que queimava, devastava e destruía riquezas e a escola, que não fazia seu papel de ensinar o amor à natureza, o conhecimento do valor da agricultura, bem como técnicas que conferissem maior produtividade ao trabalho, findando por criar condições para que o homem abandonasse os campos (ALMEIDA, 1944 *apud* PRADO, 1995, p. 22).

Para Mennucci a família brasileira estava encaminhada para o esfacelamento dos lares, principalmente quando, por conta dessa formação recente dos centros urbanos, a mulher passa a contribuir economicamente na composição da renda familiar. O resgate do equilíbrio perdido nas famílias deveria também, ser feito pelo processo educacional.

Afirma o autor

...Onde a mulher abandonava o lar para prover-lhe ao sustento, onde ella deixava de ser integralmente, como mãe, esposa, filha ou irmã, a flôr que perfuma a existência nas alegrias e o balsamo que pensa as feridas nas horas de desconforto, para ser tambem um soldado na grande batalha pela conquista do pão... Ella não era mais unicamente a companheira carinhosa, a guia sorridente, a abrir mão, na sua resignada generosidade, da própria independência em beneficio exclusivo do núcleo humano que formava seu redor... Valia e urgia muito mais repetir, com a educação, a lenda da Phenix, que renascia das suas próprias cinzas. Era mister encontrar um caminho, pelo menos uma pista, que levasse ao restabelecimento do equilíbrio perdido (MENNUCCI, 1930, p. 25- 26).

Não obstante as críticas realizadas por Munnucci à mulher, como relatado acima, o homem do campo sempre representou para o autor uma condição de incapaz e, os malefícios atribuídos a sua condição deveriam ser contornados e exterminados pela escola rural.

...Porque havia, por baixo da tempestade econômica, uma crise psychologica subterrânea, mais devastadora nas suas consequências e contendo com a nossa formação espiritual...

E se quiser um exemplo bem nítido, bem vivo, bem característico da força com que esse preconceito hostil á atividade agrícola actou sobre a nossa mentalidade, é só, volver, ainda hoje, as nossas vistas para certos núcleos da população nativa. No tão falado pendor do nosso caboclo a vadiagem, cuidam uns encontrar mamparrice pura e outros, moléstia apenas. Será, não duvidemos, doença em muitos casos, mas para mim, muito mais que propriamente indolência ou preguiça, no sentido physiologico do termo, há, quase sempre, um resíduo da psychologia collectiva, **oriundo dessa antipathia pelo trabalho, que se crystalizou em três séculos de tradição** (MENNUCCI, 1930, p. 45- 46 – grifo nosso).

Para Fiamengue e Whitaker (2014) no texto, “*Os desafios da emergência no Brasil de um rural “esquecido”*: as comunidades quilombolas” a história da escravidão sempre mostrou o negro de maneira passiva frente às perversidades enfrentadas por ele no eito, e que sua incorporação ao mercado de trabalho foi relegada a sua condição de homem livre.

Dessa forma, os negros eram apresentados, na história da escravidão brasileira, como indivíduos passivos que aceitaram a dominação sem se rebelar. E no período pós escravidão, foram mostrados como indivíduos que não quiseram se incorporar ao mercado de trabalho, uma vez que “preferiram a liberdade” (FIAMENGUE & WHITAKER, 2014, p. 68)

Porém, para Mennucci a visão sobre o trabalho do homem negro e caboclo, estava contaminada por preconceitos ligados a condição da raça e a constituição histórica dessa história dita oficial sobre a escravidão, na qual o Brasil compôs sua identidade.

### 2.3- O ruralismo pedagógico de Sud Mennucci

Para Sud Mennucci (1946), um projeto de educação que viabilizasse a formação do homem trabalhador do campo não correspondia, até então, à realidade brasileira, uma vez que o mundo do trabalho no Brasil havia sido orientado, quase exclusivamente, pelo modo-de-produção escravista, que perdurou cerca de trezentos anos.

Com isso, o trabalhador do campo, como herdeiro dessa condição servil, continuou sendo visto apenas como um sucessor dos ofícios antes relegados aos escravos.

Assim, ressalta Mennucci,

...a escravidão engendrava a repugnância pelas labutas laborais rurais, reduzidas estas ao primitivismo educativo compatível com a condição servil, e isso, por sua vez, incentiva, por contragolpe, o aparecer de um sentimento urbanista, profundo e inalterável, levando as massas em ânsia para as cidades. E para o interesse exclusivo destas, se voltam todos, enquanto se formava sentimento ostensivamente contrario ao interesse do campo (MENNУCCI, 1946. p. 23).

O processo educacional nunca se constitui horizonte desejável na época da escravidão nem após o seu término, por isso, foi impossível para ex-escravos se inserirem profissionalmente e conseguirem ascensão social através da escola.

Para Paiva (2003)

...O regime de escravidão e as condições sociais do conjunto da sociedade não propiciavam um interesse especial pelo ensino. A educação pouco podia contribuir para a ascensão dos membros daquela formação social; não existia, tampouco, grandes possibilidades de participação política para a qual a educação pudesse ser importante. Além da religião, poucos eram os motivos que atuavam em favor do desenvolvimento do ensino (PAIVA, 2003, p. 68).

A tônica posta, neste momento, era a de que a educação estava destinada a atender a sociedade urbana, de modo geral, uma vez que o campo só se destinaria às tarefas vis e desprovidas, portanto, de qualquer tentativa de ordenamento racional através da educação.

A visão de repúdio às tarefas campesinas, que supõe Mennucci (1946), não se justificava apenas pelo fato do trabalho ser destinado aos escravos e mais tarde aos imigrantes, mas por haver um panorama de um Brasil que estava modificando toda sua

estrutura econômica e social. Para Mennucci o homem rural tinha repugnância pelas tarefas rurais.

Contrariamente a esta afirmação, Souza (2003) anos depois, ressalta que às condições de trabalho no campo é que são inaceitáveis, pois o trabalho que antes era escravocrata criou condições de difícil aceitação para o homem livre do campo. Elucida que

...o trabalho escravo criou condições dificilmente aceitáveis para o homem livre, que refugou também, posteriormente, a dependência social do colonato; não se tendo preparado a sua incorporação a este, agia sempre como fator negativo a comparação com o cativo. Em consequência, a cultura tradicional sofria impactos sérios, tendentes a marginalizá-la, isto é, torná-la um sistema de vida dos que não eram incorporados às formas mais desenvolvidas de produção (SOUZA, 2003, p.105).

Atribui-se a essas questões as imagens manifestas de homem rural presentes no imaginário da sociedade da época e que se traduz na figura emblemática do caipira. Esta expressão determinou um tipo específico de cultura, padrão social e teve sua personificação na figura do Jeca Tatu, do escritor Monteiro Lobato (SOUZA, 2003).

Monteiro Lobato ao traçar o perfil do caipira em sua obra de contos “*A Velha Praga*” e “*Urupês*”, o faz de maneira a tipificar este ser humano no cenário nacional, como incapaz e degenerado (MORAES, 1997).

No meio da natureza brasílica tão rica de formas e cores, onde os ipês floridos derramam feitiços no ambiente e a inflorescência dos cedros, às primeiras chuvas de setembro, abre a dança dos tangarás; onde há abelhas de sol, esmeraldas vivas, cigarras, sabiás, luz, cor, perfume, vida dionisíaca em escachoo permanente, **o caboclo é o sombrio urupê de pau podre a modorrar silêncio no recesso das grotas** (LOBATO, 2007, p. 126- grifo nosso).

Responder a questões como: “...qual a raça do brasileiro?; qual a melhor raça para o Brasil? como “criar” este ideal racial?” (MORAES, 1997, p. 101) eram condições *sine qua non* para o avanço nacional.

Sobre isso, Stancik (2005) enfatiza que Lobato tornou-se um grande defensor do movimento eugênico no país e que o momento histórico e conjuntural nacional imbricava modalidades específicas de pensar e agir muito direcionados pelo processo histórico internacional marcado pela eugenia e pureza racial no continente europeu.

Porém, é extremamente importante ressaltar que Monteiro Lobato reabilita a figura do Jeca Tatu, com Zé Brasil, o que mostra a flexibilidade do pensamento deste autor.

Embora sua obra adulta seja impregnada pela má vontade com o homem rural, em sua obra infantil o rural é o local da alegria, da fantasia, felicidade, do encontro com a sabedoria e com os mitos, haja vista, o Sítio do Picapau Amarelo.

Para Dantas (1997), Lobato é um autor que possui uma grande e vasta produção literária, embora o Jeca Tatu tenha se tornado um personagem reconhecido ele, não é um dos mais adequados na obra do autor para se referir ao contexto rural brasileiro. Assim,

...Ao garimpar homens e mulheres da zona rural que desfilam nos contos de Lobato pode-se compreender que o Jeca Tatu talvez seja o menos típico deles, visto tratar-se de um personagem utilizado para traduzir uma raiva pessoal de Lobato. Assim, captar Monteiro Lobato apenas pelo Jeca Tatu não seria científico pela sua unilateralidade (DANTAS, 1997, p.45).

Mas, Mennucci mesmo assim, aproveitando-se dessa concepção pejorativa do Jeca Tatu de Monteiro Lobato, não apagou os malogros da figura do camponês. Esta visão marcou o contexto histórico nacional e Mennucci era partícipe dessas ideias de que o caboclo, o negro, o mestiço e o camponês eram os principais culpados pelo atraso nacional.

A obra *Urupês*, a que retrata o Jeca Tatu, para Mennucci (1946), foi a que mais se aproximou da realidade do homem rural, bem diversa àquela vida contada pelos poetas românticos da época. E assim, lembra que

Monteiro Lobato tinha dito a verdade, nada mais, nada menos que a verdade. E embora o houvessem negado e combatido, o seu relato, que deu nome à sua obra-prima “*Urupês*”, fixou indelevelmente, para sempre, enquanto houver que saiba ler em língua portuguesa, a página mais sombria da vida rural indígena (MENNUCCI, 1946, p. 115).

Para Mennucci (1946), alguns poetas da época e isso, o causa estranhamento, pois estes “...*não viram a terra, olharam-na apenas. Não a sentiram pulsar e latejar com as suas alegrias e suas magoas, com as suas qualidades e as suas chagas, com todos os seus defeitos e todos os seus problemas interiores...*” (MENNUCCI, 1946, p.114).

Para o autor, os poetas que descrevem o campo como um local de romantismo, pitoresco, cheio de cores e alegre não o enxergam em profundidade, pois só fazem, segundo Mennucci (1946)

...exploração literária de motivos pinturescos! A roça, alçada a essas honrarias de melodrama, apenas reproduz como queria Amiel, os estados da alma de escritores em viagem de turismo, de homens desligados do ambiente, que olham e passam, e que sentem, num assombro de noviços, a diversidade das notas e dos acentos da paisagem e se alagam de emoção, entontecidos pela orgia das cores, inebriados pelo clarão deslumbrante da luz... (MENNUCCI, 1946, p.114).

Para Mennucci os poetas românticos não conseguiram enxergar a terra tal como ela era. Apenas a olharam porque tudo, em nossa literatura, foi pretexto para o engrandecimento de beleza do campo, para derrame de tropos líricos e entusiásticos de sagração da roça, para extravasamento de nosso sentimentalismo (MENNUCCI, 1946).

Todo esse contexto histórico dos pensadores nacionalistas brasileiros do século XIX estava imbuído nos referenciais filosóficos das teorias evolucionistas de Jean Baptiste de Lamarck, Buffon e De Pauw que pressupunham um evolucionismo das raças através do controle das populações com o conceito do determinismo de cunho racial ou por assim dizer, a “teoria das raças”.

Assim, as teorias evolucionistas se tornam um paradigma das humanidades centrando sua atenção na atribuição do conceito de raça que não se restringia mais apenas ao campo da biologia, mas adentrava para questões sociais, culturais e políticas de uma nação transformando-se em um paradigma dentro das humanidades (SCHWARCZ, 1993).

No final do século XIX o conceito de raça se amplia e deixa de ser entendido apenas como uma noção biológica e passa a equivaler também a um conceito de nação.

Sob o lema de eugenia<sup>12</sup> estavam postas as conjunturas sociais e culturais do processo de miscigenação, determinando a divisão do mundo entre raças e, hostil a qualquer possibilidade de livre arbítrio do sujeito.

Esse saber sobre as raças implicou por sua vez, um “ideal político”, um diagnóstico sobre a submissão ou mesmo a possível eliminação das raças inferiores, que se converteu em uma espécie de prática avançada do darwinismo social - a eugenia -, cuja meta era intervir na reprodução das populações... (SCHWARCZ, 1993, p. 60).

---

<sup>12</sup> O conceito de eugenia (*eu* = boa; *genus* = geração) tem origem nos estudos de Francis Galton (1822 – 1911) e se refere ao deliberado controle da seleção social por meio do branqueamento dos indivíduos com aproximações aos fenótipos americano e europeu. A eugenia tem como intuito desencorajar, por parte da população, certas uniões nocivas a sociedade, assim sendo, os novos nascimentos devem ser programáveis, desejáveis e controláveis para acelerar o branqueamento populacional (SCHWARCZ, 1993).

Para Fausto (2009) é importante ressaltar quando do conceito de eugenia deixa o âmbito biológico e se circunscreve dentro das ciências sociais passa a ser determinado pelo crivo do cientificismo, de pesquisadores autoritários que não estava conduzido por um determinismo histórico, mas era resultado de interpretações do papel da vontade humana e de sua ação, pois “...o que sempre caracterizava suas interpretações é o papel da vontade, da ação humana, com base na clarividência dos grandes guias, apoiados na natureza instintiva das massas de que eles seriam intérpretes” (FAUSTO, 2009, p. 20).

Assim, voltavam suas preocupações para a reconstrução nacional tentando se convencer de que este modelo, o da não miscigenação, era o mais apropriado para superar a miséria, a degeneração e o atraso nacional.

Para ruralistas, como Sud Mennucci, estes pensamentos eugênicos não estavam distantes da proposta de educação rural vislumbrada na época, pois o intuito de fixar o homem no campo se realizaria através de uma educação pragmática que não considerava este homem como sujeito de transformação social.

Fatima Araújo (2007) em seu texto, “*Luzes da instrução para o Brasil rural dos anos de 1930*”, atribui a ideologia ruralista nos anos de 1930, um caráter centralizador, autoritário e ligado à ideia de dualidade entre campo- cidade. A autora apresenta a sua afirmação da seguinte maneira:

O ruralismo pedagógico ganha espaço na sociedade brasileira de então, caracterizando-se por ser uma ideologia que pregava e se fazia a partir da aversão ao industrialismo e ao urbanismo. Originário do domínio coronelista, o ruralismo sustentava-se em ideias que contrapunham os mundos campestre e citadino. Tal visão situava a vida campestre como *locus* ideal para a formação de homens perfeitos nos aspectos físico, moral e social... (ARAÚJO, 2007, p. 36).

Ainda na visão dos ruralistas, procura-se através dessa educação específica para o meio, qualificar a mão-de-obra dos camponeses, resolvendo alguns problemas como a escassez de trabalhadores na lavoura. Supunha-se que, através da educação recebida, não haveria a necessidade do camponês migrar para a cidade, uma vez que razões ideológicas e econômicas dessa migração seriam sanadas pela educação e pelo trabalho, num discurso de repúdio total ao rural, tal como ele se encontrava (MENNUCCI, 1946).

Para autores como Ávila e Souza (2014) o êxodo rural, não deveria ser combatido apenas pela escola, mas estava intrinsecamente ligado às condições de abandono que o ambiente rural vivenciava, tais quais: falta de energia elétrica, água, esgoto e telefonia. Dessa

forma, “...a questão da educação rural não se restringia a um problema de caráter apenas pedagógico, técnico ou regional” (ÁVILA & SOUZA, 2014, p. 19).

O problema da ideologia ruralista era que ao propor o combate ao êxodo rural através da educação, estes não apontavam alternativas para a ausência de saneamento básico, das condições sanitárias da população, da falta de infraestrutura, cuja afirmação nos aponta Prado (1995)

Entre as principais causas do êxodo apontava-se a falta de conforto, de instrução, de higiene e de recursos médicos, ausência de distrações, etc. O remédio apontado seria a educação. Afirmava-se, em seguida: “precisamos intensificar a educação rural, orientando-a (...) para solucionar o problema” (ABE, 1944, p. 182). Em nenhum momento indicava-se como uma “educação rural” resolveria carências como “falta de conforto, (...) de recursos médicos”, etc. Supunha-se que o acesso a modernas técnicas agrícolas potencializaria e capacitaria o trabalhador a racionalizar seu trabalho e seus ganhos (PRADO, 1995, p. 17).

Para o ruralismo pedagógico, a educação de caráter pragmático, combatia os problemas da área rural, esgotando assim, a importância da presença do Estado nesse local. Mennucci (1946) segue afirmando que uma pedagogia de cunho pragmático que se realiza na relação direta numa simbiose em que “...a educação [se volte] em função da economia ambiente, a educação como sustentáculo, como reflexo, como incentivo da produção, a educação como propulsora, agente e reagente, da organização do trabalho” (MENNUCCI, 1946, p. 89).

Para Ávila e Souza (2014) os pressupostos da escola rural também abrangiam a concepção de “...instruir, civilizar, moralizar, higienizar e nacionalizar, ora como instrumento de modernização e fixação do homem do campo e, ainda, como elemento de instabilidade e de segurança nacional” (ÁVILA & SOUZA, 2014, p. 28).

Ao dimensionar as características ideológicas da educação rural, na concepção do ruralismo pedagógico no Estado Novo, Prado (1995) considera que este movimento era pragmático em outros sentidos

...porque construiu a ideia de uma escola voltada para tarefas práticas e necessidades (que supunha) imediatas das populações pobres do campo; segundo, porque reescrevia a noção de valorização do ser humano, de desenvolvimento da natureza humana, pretendendo que se acreditasse que menos valia mais, em um discurso ideológico bastante aceito e legitimado, referido, isto sim, aos sistemas dos grupos sociais hegemônicos (PRADO, 1995, p.14).

Garantia Mennucci que a proposta de educação que se vinculava diretamente à realização do trabalho iria contribuir para o fim do processo de imigração estrangeira recente no país. Este processo era combatido pelos ruralistas. Neste sentido, o clima de instabilidade dos camponeses proporcionado pela presença do estrangeiro seria sanado, uma vez que, os primeiros, permaneceriam nas terras a serem cultivadas.

Mennucci colocava-se contra o estrangeiro e principalmente, contra o processo de industrialização, que segundo ele, só atendia aos requisitos internacionais. E assim, afirma

...O culpado de todo esse movimento parcial foi o figurino que adoptamos. Quizemol-o copiar com todas as minucias do modelo. O modelo era a cidade industrial europea ou norte-americana. E nós, para sermos bem fieis e para merecer os elogios dos mestres, inventamos até uma indústria brasileira. Quer dizer que inventamos, nas palavras incisivas e sarcásticas de Vivaldo Coaracy, essa cousa em que “o capital é, regra geral, estrangeiro; a machina é estrangeira; os industriaes são estrangeiros; a matéria prima, em grande parte, é estrangeira; os technicos são estrangeiros; o operário é estrangeiro. Nacional só o consumidor (MENNUCCI, 1930, p. 65).

Essas afirmações do autor corroboravam para consolidar a ideia de que a presença da escola na zona rural teria um carácter nacionalista enviesado por um modelo conservador e autoritário e que encontrava respaldo no processo educacional ideologizado pelos ruralistas.

O que se quer e se pretende, com a escola brasileira, é dar-lhe o cunho de instituição natural ao ambiente a que serve. E para isso não basta que a escola seja *uma forma* de nossa gente á sua terra. É preciso que seja *a forma*. Não basta que a nossa escola pareça harmoniosa com o quadro social. É indispensável que só ella possa estabelecer essa harmonia (MENNUCCI, 1930, p. 98).

Este modelo acima descrito contribuía para o questionamento da escola rural que existia. Embora passível de críticas, não justificava o modelo de escola rural requerido pelos ruralistas.

Para Prado (1995) os ruralistas desqualificavam a escola rural existente para justificar a ideologia de um novo modelo de instituição escolar proposto por eles. Assim,

A valorização negativa da escola rural existente no Brasil era constantemente encontrada nos textos analisados e era a partir deste processo de negação que os sujeitos do discurso do *ruralismo pedagógico* pretendiam construir um ideal de escola rural dos “novos tempos”. Era como se a demolição do conceito (negativo) legitimasse o ideal (almejado) (PRADO, 1995, p. 20).

Acreditavam os ruralistas que a escola rural que vigorava no campo era também, responsável pelo êxodo rural e sua mudança, aquela prevista pela ideologia ruralista, se tornava ponto nevrálgico para o resgate da nacionalidade brasileira. Servia também, para “contaminar” as novas gerações de que o trabalho no campo era inferior ao trabalho urbano, criando nos filhos dos lavradores o desejo de partir.

A crítica que Mennucci levanta quanto a estas informações podem ser corroboradas pelo excerto abaixo:

As classes primarias transformaram-se em polvos sugadores da energia rural, porque envenenam a alma dos filhos dos nossos lavradores, criando-lhes no instinto a enganosa e perigosa miragem da cidade. O alfabeto, em vez de ser um auxiliar, um amparo, um sustentador da lavoura, virou um toxico poderosíssimo e violento. Põe na cabeça da juventude aldeã o desejo louco de aprender para se libertar do fardo agrícola (MENNUCCI, 1930, p. 73).

Prado (1995) utilizando as palavras de Leite (1994) em seu texto, quando esboça as afirmações que a ideologia ruralista traça quanto ao desenvolvimento da escola rural aponta que

A razão mais forte para fracasso tão grande seria a não adaptação da escola ao meio em que funcionava. Acreditava-se que “a escola isolada rural tornou-se, por isso, o mais ruinoso fator de desagregação do meio, visto ser aparelho de instrução deficiente entregue à incompetência de professores desconhecedores dos problemas magnos do ensino rural (...) é, assim, de pequeno rendimento” (LEITE, 1944, p. 135 *apud* PRADO, 1995, p. 20).

## **2.4 – A formação de professores na Escola Normal Rural: características e finalidades**

As críticas feitas por Sud Mennucci com relação ao ordenamento e configuração da escola rural nacional o levaram a pensar sobre outras possibilidades que adequassem o seu projeto ruralista a uma nova concepção de educação rural, o que levou o autor a dedicar grande parte de sua vida, ações e obras a este projeto.

Esta nova concepção que permeava o pensamento do autor, no sentido de que a escola rural tal como se configurava, não representava dignamente as raízes educacionais, sociais e políticas da nação brasileira.

Para que esse panorama mudasse era necessário romper com a concepção que ele apresenta sobre os professores que se inserem na educação rural. Para o autor, a educação rural enviesada pela ideologia ruralista culpabilizava o professor por despertar em seus alunos, no interior da escola, o desejo de deixar a vida no campo, pois afirma Mennucci (1930) “...*O nosso professor rural sente-se mal no campo. Quer sair, quer que todos saiam. E enquanto espera que o retirem do degredo e do supplicio, promove a campanha negativista e pernicioso que combate o amor pela vida campezina*” (MENNUCCI, 1930, p. 119).

Continua o autor a levantar indícios do por que os professores sentem aversão em lecionar no campo “...*Quando se indaga de um mestre-escola porque a vida rural não o attrae, a resposta é sensivelmente sempre a mesma: O ambiente o abafa. Falta conforto, o meio é inculto, o homem é hostil. Aquillo não foi feito para elle*” (MENNUCCI, 1930, p. 130). Considera também, como essencial que o professor convirja a prática docente com os fazeres rurais, não considerando como essencial a formação geral e propedêutica do indivíduo, e diz, que

O meio reclama, urgentemente, educação. Mas o homem que lhe mandam para realizal-a, não entende o alumno que o espera, porque está desambientado. E está, naturalmente desambientado porque se não cuidou a serio de o preparar para o mister. Encheram-lhe a cabeça de cousas importantes, pelo menos para o effeito das notas nas sabatinas e nos exames, mas com um tal contacto com a realidade das cousas ruraes que o novo mestre dá a impressão de que vae lecionar no mundo da lua (MENNUCCI, 1930, p. 132).

Logo, ao falar de uma pedagogia específica para o campo os educadores ruralistas, reformulam a função do professor. E determinam que a figura docente seja a responsável pela implantação de uma educação ligada especificamente à vida rural.

Para que o ideal da escola ruralista se tornasse realidade permitindo fixar o homem no campo por meio da educação, um dos critérios fundamentais seria a formação do professor. Esta relativizada e enviesada pelas as exigências pragmáticas que emanavam da vida no campo e do mundo do trabalho. Do mesmo modo,

...o que é preciso formar nas Normais Rurais, com mentalidade e com consciência agrícola e com a noção sociológica de que o campo é, na realidade e não apenas no discurso, o cerne da nacionalidade. E esse mestre não se improvisa porque não se improvisam as Escolas Normais que o devem formar (MENNUCCI, 1946, p. 51).

Para que essa situação se concretizasse o professor destinado a lecionar no campo deveria ser formado para tratar apenas dos assuntos campesinos e que encontrasse em sua prática e em seu fazer pedagógico a correspondência com essa realidade.

A justificativa dada pelos ruralistas para a formação docente adquirir esta especificidade estava embasada por uma ordem de fatores que Mennucci (1930) apresenta e afirma que

...Esquecemos de formar, para o campo, o mestre treinado e preparado a satisfazer, em os núcleos em que deviam trabalhar, a estas três ordens de factores: ás necessidades económicas, que se prendem á subsistência; ás necessidades higienicas, que se entendem com saúde; ás necessidades esperituaes, que dizem respeito á ambição (MENNUCCI, 1930, p.137).

Continua o autor, a enfatizar categoricamente, que os professores responsáveis por educar as próximas gerações na zona rural, é a figura mais importante para a compreensão de sua ideologia ruralista

Ora, no meu plano, embora as soluções sociológicas tenham incontestável primazia, a verdade é o centro do systema é a obra educativa e, portanto, o professor.

Elle é que é o prestimano que deve transformar o facto concreto da simples posse e exploração da terra – existente até entre as tribos de primitivos – na base estável da grandeza do paiz, dentro das possibilidades naturaes que lhe condicionam e lhe legitimam as aspirações (MENNUCCI, 1930, p. 156).

Neste sentido, tal qual Sud Mennucci, Manoel Bergstrom Lourenço Filho, também apoiava a iniciativa de que a formação de todos os professores que se destinariam a lecionar no campo, deveria acontecer apenas em Escolas Normais Rurais, nas quais haveria um arcabouço teórico mesclando conteúdos didáticos presentes nas escolas normais da cidade e conteúdos ligados a vida no campo, porém os últimos seriam privilegiados.

Lourenço Filho nasceu no dia 10 de março de 1897, em Porto Ferreira, no interior do Estado de São Paulo. Filho de pai português e mãe sueca, iniciou os seus estudos em Santa Rita do Passa Quatro, também no interior paulista, e os finalizou na Escola Normal de Pirassununga, em 1914. No ano seguinte, foi nomeado professor primário substituto do Grupo Escolar, em Porto Ferreira (GANDINI & RISCAL, 1999).

O autor acima dedicou a maior parte de sua vida trabalhando com assuntos atrelados a educação e chegou aos mais altos cargos ligados a este campo no país, como à Direção Geral da Instrução Pública de São Paulo (1930), à Direção do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932), à Presidência da ABE (1934), à Direção Geral do Departamento Nacional de Educação (1937 e 1947) cargo que ocupou por duas vezes. Dirigiu e organizou a primeira campanha de educação popular voltada para jovens e adultos (GANDINI & RISCAL, 1999).

Durante toda a sua trajetória escreveu artigos sobre educação, e também, se dedicou a escrever sobre a formação de professores das escolas rurais. Estes artigos foram publicados, desde 1922 na Revista de Educação, de Piracicaba e na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

**Figura 8:** Lourenço Filho (1897-1970)

Professor, Advogado, Diretor da Instrução Pública do Ceará de 1922 a 1924, Diretor-Geral de Instrução Pública de São Paulo de 1930 a 1931, ajudou a implantar o INEP, em 1938.



**Fonte:** Disponível em: <http://linguaecultura-juliopedrosa.blogspot.com.br/2012/01/inep-disponibiliza-obras-pedagogicas.html>.

Na coleção de artigos organizados e editados pelo Ministério da Educação/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), no ano de 2001 há um artigo específico, denominado “*Preparação pessoal docente para escolas primárias rurais*”. Neste artigo, original do ano de 1953, o autor traz informações suficientes sobre a experiência da

primeira escola normal rural do Brasil, da cidade de Juazeiro do Norte, no Ceará, surgida em 1935.

Assim sendo, o estado do Ceará foi o pioneiro num importante trabalho de realizar uma formação que atendesse especificamente à população do campo e teve como distinção a experiência de formação de docentes destinados, exclusivamente, a exercer o magistério no campo.

...tivemos o Ceará na primeira linha, mantendo assim o culto de sua tradição emancipadora. Ele fez o 13 de maio antes dos outros Estados. Repetiu agora o gesto, fazendo a lei áurea do homem do campo. E para imprimir-lhe cunho inegável de obra profundamente revolucionaria, foi na cidade da credice e do beatério, naquela lendária Joazeiro que nós todos supúnhamos a Meca da superstição nacional, que Moreira de Souza chamou o marco de ação redentora, fundando a primeira Escola Normal Rural do Brasil (MENNUCCI, 1946, p. 129).

Verifica-se nas figuras, 9 e 10 fotos da época que mostram a escola e uma turma de normalistas que frequentam este nível de ensino.

**Figura 9:** Escola Normal Rural de Juazeiro, s/d.



**Fonte:** Disponível em: <http://historiadejuazeiro.blogspot.com.br/p/educacao.html>.

**Figura 10:** Grupo de Normalistas em frente à Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, na década de 1930.



Grupo de senhoras com o professor Belém de Figueiredo em frente à Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte na década de 1930.

**Fonte:** <http://monumentoarquiteturaearte.blogspot.com.br/2013/02/lavradoras-de-memorias-escola-normal.htm>.

Abaixo um pequeno trecho do primeiro do hino da escola normal rural de Juazeiro do Norte, com letra de Nair Figueiredo e música do padre José Linhares.

Avante Escola Normal  
Orgulho do nosso Juazeiro  
O teu programa bem rural  
Espalha-se no mundo inteiro!  
Nesta Pátria Brasileira  
Tiveste a gloria feliz  
De seres a “rural primeira”  
Deste nosso belo País.

Marchemos garbosos  
Estudando assim  
Cantando vitória...enfim!  
Viva a Escola! Viva o Brasil!  
Em nosso peito juvenil!

Avante Escola Normal  
Orgulho do nosso Ceará  
Na “terra do sol e da luz”  
Como um outro sol brilharás...  
Sê no campo sempre forte  
Glória sempre hás de ter  
Assim te legou a boa sorte  
Na glória hás de viver (VARELA, 2012, p. 31).

A formação nas escolas rurais tinha um principal objetivo, encaminhar as normalistas formadas para diretamente se dirigirem a zona rural.

Mas, para Lourenço Filho (2001) estava posto que a falta de infraestrutura das escolas rurais, o pouco número de alunos matriculados em cada série e a escassez de recursos eram fatores determinantes que contribuíam para o abandono do ideal da escola rural pelas recém formadas professoras.

Nas finalidades e objetivos da escola rural, que no primeiro ano contou com apenas cinco alunos, estavam previstos:

- a) Preparar mestres para o ensino primário das zonas rurais do Estado, de maneira a **torná-los aptos a orientar racionalmente as novas gerações para as tarefas agrícolas**, dando-lhes a conhecer os meios de defesa da saúde e de incentivo do progresso nos campos.
- b) Contribuir, através do preparo conveniente dos mestres, para que a escola primária rural se torne um centro de iniciação econômica e profissional.
- c) **Dar, pelos mestres, consciência agrícola e sanitária às populações rurais, além da compreensão do valor da previdência e da economia, como condição de felicidade individual e coletiva.**
- d) Despertar, por meio dos mestres primários, nos futuros agricultores e criadores, a consciência do valor de sua classe, que, organizada e liberta de toda a influência estranha dominadora, deve colaborar ao lado das demais classes no engrandecimento e no governo do País (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 83 – grifos nossos).

É possível inferir, ao ler este excerto, a maneira autoritária como os objetivos das escolas normais rurais são esboçados e como esses professores formados nestas escolas, deveriam direcionar os conteúdos aos seus futuros educandos. Assim, os determinantes que aparecem descritos podem ser nomeados de educação bancária, conceito que mais tarde, apresenta-se como imprescindível para compreendermos a obra de Paulo Freire.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los...

**Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. – grifo nosso).**

Nos relatórios acerca das experiências das primeiras jovens diplomadas da escola de Juazeiro o que se observa é a seguinte realidade

...a nítida impressão de uma obra de grande entusiasmo e boa-fé por parte de sua direção e professores, prejudicados, no entanto, pela localização da escola na cidade, e o recrutamento dos alunos, também, na sua maioria, do centro urbano. ... A média anual de diplomados tem sido de 22. ... verificava-se que mais da metade deles estava em serviço em *escolas urbanas*, e um terço do total, na *própria cidade de Juazeiro*; entre estes, quatro ensinavam numa escola do comércio. Dos mestres até então diplomados, 16 ensinavam em municípios vizinhos, mas nem todos em escola rurais (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 86).

Lourenço Filho (2001), ao retratar a experiência de Juazeiro do Norte afirma que a escola normal, com suas bases técnicas, preocupava-se em juntar aspectos da cultura e do trabalho na zona rural com um currículo urbano já existente, bastando para se tornar, através da educação, um instrumento eficaz de fixação do homem ao campo (LOURENÇO FILHO, 2001).

Para Mennucci (1946), a formação social do professor da zona rural é ponto crucial na sua determinação em lecionar no campo.

Ao descrever o “ideal” de professor vislumbrado pelo ruralismo pedagógico, enfatiza-se categoricamente que a incumbência das escolas normais é formar “...*professores quase hostis à vida citadina*” (MENNUCCI, 1946, p. 142) e que para esta formação deverá a escola normal escolher professores que já estejam diretamente atrelados à vida no meio rural, aspecto também enfatizado por Lourenço Filho (2001) e que na concepção destes torna-se um diferencial na formação dos professores.

Para compor o quadro docente das escolas normais rurais, aos moldes da ideologia ruralista, a figura do agrônomo é importantíssima, pois este especialista já possui uma “*feição anti-urbanista*” (MENNUCCI, 1946, p. 146).

Os médicos, mestres não menos importantes para a composição do quadro docente das normais, estavam incumbidos de todo estudo teórico ligado às questões sanitárias.

Na visão dos ruralistas, as escolas normais rurais deveriam ser organizadas sobre um tripé. Nesse tripé estariam os conteúdos pedagógicos, sanitários e agrícolas e para que isso fosse efetivado, as normais rurais teriam que funcionar em tempo integral.

A escola normal, portanto, para a formação de professores ruraes, deve ter estas três directrizes básicas: formar um profissional entendido de agricultura, formar um professor que seja ao mesmo tempo **um enfermeiro, formar um mestre que entre para o campo com a convicção inabalável de que precisa ser ali um incentivador de progresso, seja qual fôr o atraso, a desconfiança ou a hostilidade do meio** (MENNUCCI, 1930, p. 138 – grifo nosso).

Segundo Lourenço Filho (2001) a escola normal rural de Juazeiro do Norte correspondia a esse quesito de formação e funcionava em tempo integral. Segundo os ruralistas esta, agregava em seu currículo escolar matérias que contemplavam uma formação adequada ao ensino do homem rural.

As matérias estavam assim discriminadas anualmente:

1º ano: Português; Matemática; Noções de Fisiogeografia Geral e do Brasil; História do Brasil; Antropogeografia; Desenho; Trabalhos Manuais; Música; Educação Física.

2º ano: Português; Matemática; Fisiografia do Brasil; Antropogeografia; Ciências Físicas e Naturais; desenho e Trabalhos Manuais; Música; Educação Física.

3º ano: Educação Sanitária, Psicologia e Metodologia; Agricultura e Indústrias Rurais; Educação Econômica; Desenho e Trabalhos Manuais; Música; Educação Física (LOURENÇO FILHO, 2001, p.83).

Do ponto de vista da ideologia ruralista, um dos principais problemas na criação das normais rurais estava em encontrar um corpo docente qualificado para corresponder por que o que importava era mudar a mentalidade de ensino urbano e os professores deveriam se afastar dessa formação, caso contrário, as escolas normais rurais já estariam fadadas ao fracasso (MENNUCCI, 1946).

Diante desse viés que contraria toda e qualquer menção à vida na cidade, Mennucci considerava a escolha de agrônomos, na composição do quadro docente, a mais acertada, como já mencionado anteriormente, pois estes já iniciariam incentivando o ensino rural.

Com relação aos médicos, responsáveis pelos conteúdos curriculares seriam destinadas as matérias de cunho sanitário, como já dito. A categoria dos professores-médicos também não deveria ser escolhida aleatoriamente. Esses médicos deveriam ser os que residiam nas pequenas cidades e que se compadecessem dos problemas sanitários pelos quais passavam a população campesina.

Os demais professores que não se encaixavam no ensino agrícola e também no ensino de técnicas sanitárias, como agrônomos e médicos, deveriam ser escolhidos segundo Mennucci, para a realização de uma “...*tarefa formidável: fazer a atmosfera, criar aquilo que se pode chamar, com toda propriedade, o clima mental da escola*” (MENNUCCI, 1946, p. 149).

Para essa categoria de professores que ministrariam outras disciplinas nas normais rurais não haveria uma indicação correta a ser feita, acreditava-se em uma orientação dentro de um campo indefinido em que prevalecesse a identificação do professor com o meio e o homem rural.

Logo, eram essenciais a formação e a realização de uma escola normal rural, na qual o docente se ambientaria nesse pensamento agrícola com o intuito de formar professores com um caráter ruralista e voltado única, e exclusivamente, à vida e ao magistério no campo, contribuindo, assim, para a modernização do país.

Para Mennucci (1946) a formação docente estaria contida em uma “...*mentalidade e com consciência agrícola e com a noção sociológica de que o campo é, na realidade e não apenas nos discursos, o cerne da nacionalidade. E esse mestre não se improvisa porque não se improvisam as Escolas Normais que o devem formar*” (MENNUCCI, 1946, p. 51).

Continua o autor enfatizando um aspecto docente que contenha

...um perfil psicologico voltado diretamente para o campo, indiferente, senão mesmo quasi antipathico, á cidade, typo de homem que se proponha incentivar, atravez do prestigio de sua irradiação pessoal, o conforto do campo e a formação de uma consciência agrícola. Problema difficil? Difficil, sim. Insolúvel, não (MENNUCCI, 1930, p. 129).

A formação dos professores para atuarem no campo não poderia acontecer de forma descomprometida com a comunidade na qual ele fazia parte. Para os educadores do ruralismo pedagógico esse também é um ponto importante e crucial no tema sobre educação voltada para o povo do campo.

O currículo destinado às escolas do campo deve contradizer a questão de um currículo de caráter “universalista” do ensino, proposta defendida na época por Almeida Junior. A intenção do movimento era o de aproximar o conteúdo escolar a realidade do aluno, dando ênfase ao currículo de caráter mais pragmático e relativista. Esta função de transmissão curricular deve ser proporcionada e aprendida pelos professores das normais rurais, principais responsáveis pela transmissão cultural na escola e, assim, afirma Mennucci (1930) que

...sem o conhecimento razoável das fainas agrícolas mais comuns, sem um curso de hygiene rigorosamente feito, sem o pensamento central e definitivo de que o campo é o “habitat” da esmagadora maioria da população brasileira e que allí precisa permanecer, um mestre rural falhou antecipadamente a sua missão (MENNUCCI, 1930, p.138- 139).

Segundo os ruralistas a figura do professor representava o combate feroz ao êxodo rural que era parte constitutiva das mudanças pelas quais passava a sociedade brasileira no início do século XX, devido ao incipiente processo de industrialização e urbanização do país, como explanado anteriormente.

Com isso, o mestre destinado a lecionar no campo deveria ser treinado dentro das técnicas agrícolas, a fim de encontrar identificação com o seu público alvo, no caso os alunos do meio rural e, assim, ser reconhecido como parte integrante da comunidade, na qual ele estaria presente.

Neste sentido, o professor

Terá de realizal-a essa obra como um apóstolado ou como um ponto de honra profissional. **E quando a força do habito tenha feito dele homem-providencia, o homem insubstituível, há de ver que todos os grandes problemas, cuja equação aterra os menos audazes e os mais tímidos, serão folguedos de creança em suas mãos de magico.** Um, por exemplo, que assusta a todos os nossos naturalistas, pela extensão de desastre que vem assumindo, vejo-o resolvido: é o reflorestamento do Brasil. O professor e seus alunos saberão sustar – se é verdadeiramente a causa apontada das bruscas mudanças climatológicas – a forças desenfreadas da natureza. E o nosso caboclo, fazedor de desertos, dessa truidor contumaz, “dendroclasta por índole”, na phrade de Arthur Neiva, passará a dendrophilo por educação, e encherá de bosques e capões de matto, de chuvas e de bençams estes infindáveis milhões de quilômetros quadrados (MENNUCCI, 1930b, p.152 – grifo nosso).

Esse pensamento de reconhecimento do professor junto à comunidade na qual ele atua profissionalmente será, também, um dos pontos principais para que ele perceba a sua utilidade num contexto de mudanças sociais no Brasil.

Para os pensadores do ruralismo pedagógico o professor que se aproximasse e se tornasse uma figura carismática dentro da comunidade em que estava inserida a sua escola já contribuiria para amenizar a migração, acreditando que a educação é redentora de grande parte dos males que afetam a sociedade brasileira.

Dentro da visão de educação pregada pelo ruralismo pedagógico, é desconsiderada qualquer influência de base econômica e da conjuntura política que pudesse contribuir para os processos de migração que ocorriam através de um único viés que é o de campo – cidade.

Paiva (2003) considera que

...A ênfase colocada na educação como responsável por todos os problemas, se tinha a virtude de chamar a atenção para a necessidade de universalizar a instrução elementar, cumpria também uma finalidade menos consciente, mas não menos verdadeira: a de mascarar a análise da realidade, deslocando da economia e da formação social a origem dos problemas mais relevantes (PAIVA, 2003, p. 38).

Mennucci identificava essa problemática apenas num contexto educacional e que a formação de professores dentro de centros especializados em educação rural, como as escolas normais rurais, fatalmente amenizaria e até mesmo, acabaria com a falta de mão-de-obra, com o abandono, com a negligência e, finalmente, com a carência de políticas públicas no campo demandadas pelo Estado.

Assim, o homem do campo abandonaria a ilusão de uma vida idealizada nos centros urbanos.

Enfatiza Mennucci (1932) que o fenômeno mencionado acima era mais determinado pelos aspectos educacionais do que econômicos e assim, conclui que “...*O êxodo rural, portanto, é um fenômeno que sobressai as preocupações e aos argumentos de feição tipicamente econômica. A simples posse da terra não destrói o estado de espírito reinante, que é o encanto, a paixão pela cidade*” (MENNUCCI, p. 116, 1932).

Para Antuniassi e Whitaker (1992) uma das problemáticas que permeia essa questão da educação no campo está no fato de atribuímos à escola do campo e a figura do professor toda a responsabilidade política e econômica que seria do Estado. Para as autoras o fato de haver o êxodo rural se explica fundamentalmente, dentro de questões de uma ordem econômica, que se impõe ao homem do campo e contra a qual ele pouco pode fazer, restando-lhe a solução mais imediata da transmigração massiva para a cidade.

Nesse sentido, se pode fazer uma crítica ao ruralismo pedagógico a partir de textos contemporâneos, que fazem o diagnóstico da ideologia do movimento do ruralismo

pedagógico. Para o pensamento ruralista o cessar do êxodo rural se daria através de fatores educacionais que pudessem viabilizar o trabalho no campo, principalmente através da criação de escolas em zonas rurais.

Para Antuniassi e Whitaker (1992) esse processo se dá na ordem econômica ficando aquém da responsabilidade pedagógica. Assim, para as autoras não é tarefa da escola e mais pontualmente do professor, através de seu ensino em sala de aula e da sua atuação junto à comunidade, combater o êxodo rural, “...já que os fatores do êxodo rural são outros mais econômicos e menos educacionais” (ANTUNIASSI & WHITAKER, 1992, p.11).

Afirmam também que a escola continua enviesada pelos caminhos da *urbanocentricidade* (ANTUNIASSI & WHITAKER, 1992) e determinada pelo pensamento e ação da classe dominante e que os professores ficam presos a esta trama, uma vez que

...a escola, continua urbanocêntrica, etnocêntrica e sociocêntrica. Diga-se de passagem, a escola não tem culpa enquanto escola. Ela é assim porque as classes dominantes determinam que ela seja assim. Nossas pesquisas demonstram que os professores fazem esforços honestos para mudar, mas na ambigüidade do seu papel, permanecem presos às malhas burocratizadas de uma administração fortemente centralizada (ANTUNIASSI & WHITAKER, 1992, p.8).

Para os ruralistas pedagógicos esse quadro em que temos uma visão urbana de educação mudaria com a imersão da escola rural num mundo voltado ao trabalho, possuindo uma estrutura curricular que agregasse conhecimentos agrícolas e sanitários o que bastaria para que o professor formado nas escolas normais rurais mudasse o quadro instalado no Brasil de um processo agrário baseado no latifúndio, no êxodo rural e na má distribuição de renda. Por isso o ideal de escola normal rural que prepare fielmente o seu professor é planejado pelos ruralistas, indicando uma escola rural voltada para os interesses de comunidades regionais.

No início dos anos de 1930 começaram a aparecer no Brasil experiências reais de formação de professores para atuar no campo, contribuindo, desse modo, para a realização do ideal de ruralização das escolas, preconizado pelo pensamento do ruralismo pedagógico.

Uma dessas iniciativas está expressa na lei de regulamentação das escolas normais, datada de 1946, a saber: Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei nº 8530 de 02/ Janeiro/ 1946 e Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-Lei nº 8529 da mesma data, denominada Reforma Capanema que preconizava maior presença do governo federal nas regiões nacionais, regulamentando o ensino normal com bases comuns para o país.

O projeto de lei ampliava o pensamento no sentido de admitir escolas regionais mais flexíveis, abrindo o leque para estudos de caráter litorâneo, extrativista, além do rural, variando de acordo com a realidade de cada região.

O ideal de uma escola normal vislumbrada pelo ruralismo pedagógico se concretiza com a fundação da escola normal rural de Juazeiro do Norte, no Ceará no ano de 1935, e dá margem para a fundação de mais algumas escolas normais no mesmo estado, como nos municípios de Limoeiro, Iguatu, Ipu e Quixadá, no ano de 1942.

Mais tarde, em 1948, tem-se o exemplo da Fazenda do Rosário, em Betim, no Estado de Minas Gerais. Esta escola se enquadra nos mesmos moldes da de Juazeiro do Norte, só que com ênfase na reabilitação de jovens e crianças deficitárias, em regime de internato, no meio rural.

Funcionando como se fosse uma comunidade, a escola da Fazenda do Rosário integrava em seu espaço um posto médico, escolas primárias comuns, aula de cerâmica, floricultura, oficina de tecelagem rústica, tapeçaria e uma cooperativa que abarcava propriedades agrícolas vizinhas (LOURENÇO FILHO, 2001).

Experiências de escolas normais rurais também surgiram em Pernambuco, no ano de 1942. Existiam neste estado nove estabelecimentos de ensino específicos para a formação de professores destinados a lecionar na zona rural, sendo que o mais conhecido era a Escola Rural de Tijipió.

Na Bahia, as escolas normais pioneiras foram a de São Bento das Lages e a Escola Normal de Feira de Santana.

Em Campina Grande, na Paraíba, também foi criada a Escola de Trabalhadores Rurais para menores abandonados e a Normal Rural de Jacarezinho.

O Estado de São Paulo se organiza no serviço dos Clubes de Trabalho que também é um órgão que visa a ruralização dos estabelecimentos escolares (MENNUCCI, 1946).

Os resultados de uma educação de valorização do meio rural se concretizaram, principalmente, nas escolas normais rurais supracitadas. Uma educação que visava à formação de um mestre escola considerado, pelos ruralistas, como sendo o homem do campo, da roça, da lavoura e que nascido nesses espaços representava a identidade genuína do Brasil.

De acordo com Lourenço Filho, a luta pela propagação e multiplicação das escolas normais rurais certamente seria mais beneficiada se o recrutamento de seus alunos se desse em ambiente propício a esse aprendizado. Alunos que já moravam no campo certamente se

sentiriam mais confortáveis em lecionar nesse ambiente do que os que já estão ambientados no meio urbano (LOURENÇO FILHO, 2001).

Para Lourenço Filho (2001) um dos principais requisitos para se ter resultados favoráveis na educação rural é o fato de manter os professores formados sempre em contato com o conhecimento através de cursos de formação continuada, de treinamentos e da possibilidade de rever de maneira contínua seus planos, programas e métodos, não os deixando abandonados à própria sorte.

A escola normal rural de Juazeiro do Norte e as outras escolas normais surgidas na mesma época e com o mesmo ideal demonstraram para o país uma influência representativa no estudo da educação rural da época, contribuindo para que medidas futuras fossem tomadas no sentido de beneficiar iniciativas como essas.

No ano de 1951, é pedido ao Congresso Nacional, pelo então presidente da República Getúlio Vargas, a criação de um Serviço Social Rural. O objetivo desse novo órgão era amparar as populações rurais em suas necessidades sanitárias, organizacionais, econômicas e sociais.

Em 1953, na Universidade Rural do Rio de Janeiro, houve a organização de um seminário com o intuito de formar líderes para ações sociais no campo, o Seminário Latino-Americano de Bem-Estar Rural e, assim, contribuir para alavancar os debates sobre a importância do rural no Brasil (LOURENÇO FILHO, 2001).

Fica assinalado que num esforço imenso, pensadores fiéis ao ruralismo pedagógico pregavam um ideal de professor que só seria possível se formado nas escolas normais rurais e, que para isso, a sociedade brasileira deveria se dedicar e se reconhecer também, como tendo suas raízes no campo.

Nesse sentido, não mandaria para a escola rural “...o mestre-escola rural, neophito, bisonho, inexperiente, eivado do preconceito urbanista, commette, quase sempre inconscientemente, o seu maior crime, empurrando o agricultor para fóra do campo” (MENNUCCI, 1930, p. 117-118). Esse era o principal objetivo a ser combatido pelos ruralistas que tinham a intenção de fixar o homem ao campo através dos ensinamentos dos professores formados nas escolas normais rurais.

Lourenço Filho (2001) relata que em 1942, apesar da preferência que esses mestres tinham em lecionar no campo, mais da metade deles já se encontrava em escolas urbanas, na própria cidade de Juazeiro.

Assim, argumenta o autor:

A que se deverá esse resultado, algo contraditório com os fins da instituição?... em primeiro lugar, à circunstância, já apontada, de serem os alunos, na sua maioria, da própria cidade; depois, à carência de mestres diplomados, na região, mesmo para escolas urbanas. O aproveitamento de diplomados em escolas de ramo muito diverso daquele para o qual se havia preparado como ensino comercial, é explicado pela orientação de cultura geral dos programas que a escola vem ministrando (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 87).

No ano de 1952, foi enviada ao congresso cearense uma proposta de reformulação da escola normal rural, propondo um currículo que se configurava em sete anos de estudos, após a conclusão do ensino primário, ou então, adotasse a proposta curricular de ensino normal de segundo grau, com curso de ensino secundário básico juntamente com os quatro anos de formação pedagógica.

Segundo Varela (2012) a escola normal rural de Juazeiro do Norte funcionou até 1974, contribuindo para a formação de sessenta e seis turmas de normalistas rurais.

Maia (1982) quando descreve o movimento do ruralismo pedagógico expõe que o caráter educacional adotado por educadores desta corrente mascara o real sentido ideológico e político de sua função e subscreve que

O movimento ruralista que envolve políticos e educadores é muito mais do que uma tomada de consciência sobre os problemas da educação rural. **O que realmente o define é sua face político-ideológica que permanece oculta pela questão educacional. Comprometido com a manutenção do “status quo”, contribui para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo “natural”, concorrendo conseqüentemente para sua perpetuação.** Ao que parece, a grande “missão” do professor rural seria a de demonstrar as “excelências” da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana (MAIA, 1982, p.28 – grifo nosso).

Apesar da concretização de algumas escolas normais rurais através dos pressupostos ruralistas poucas vigoraram com o seu ideal de formação de professores para o meio rural.

O início da República reconfigurou uma mudança social e política no país que mobilizou grande parte da população a fixar moradia nos incipientes centros urbanos, o que contribuiu para que também, neste espaço houvesse uma grande demanda por professores, sendo assim, a opção pela docência na cidade se sobrepõe à do campo.

Esta situação acaba interferindo no resultado final do projeto de formação de professores rurais para atuar no campo, uma vez que a primeira escolha para a atuação dos professores se tornou a cidade.

## 2.5- Almeida Junior e a defesa da Escola Pública Primária

Antonio Ferreira de Almeida Junior (Figura 11) nasceu em, 8 de Junho de 1892, em Joanópolis, no estado de São Paulo. Toda sua trajetória de vida esteve ligada à história da educação nacional. Em 1932, foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. De 1935 a 1938 atuou como Diretor do Ensino Público do Estado de São Paulo e também, teve importante atuação no Conselho Nacional de Educação e no Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (GANDINI, 2010).

**Figura 11:** Almeida Junior (1892- 1971). Professor, médico, Diretor de Ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo entre os anos de 1936 a 1938.



**Fonte:** Disponível em: <http://www.aprovincia.com.br/memorial-piracicaba/especial/vida-e-tragica-morte-de-almeida-jr/>

Durante seus escritos e atuação, a educação rural também aparece como um campo de interesse do autor.

Para Gandini (1999), Almeida Junior sempre foi um defensor da escola pública e contestava veementemente a relação estabelecida entre educação e êxodo rural, contrariando os pressupostos da ideologia educacional dos ruralistas. Para ele, a atribuição dada à escola para o combate ao fluxo migratório, à qual os autores ruralistas dão ênfase, não tem seriedade e para sair desse embate atribui essencialmente às causas econômicas este mal. Assim, conclui Almeida Junior (1944)

... a convivência da escola rural na orientação do fluxo migratório da roça para a cidade, não tem fundamento sério. No Brasil, como no resto do mundo, esse movimento se iniciou muito antes que existisse a escola rural. É ele produzido essencialmente por causas econômicas, nas quais a educação primária, se interfere, só o faz longinquamente. E o êxodo (quase sempre da roça para a cidade, mas também, às vezes, em sentido inverso) se regula automaticamente, tendendo, em cada região, para o equilíbrio entre duas quantidades: a da produção rural e a do consumo urbano (ALMEIDA JUNIOR, 1944, p. 29).

Como pressupunham os ruralistas, a escola primária rural teria importância fundamental no combate ao êxodo rural, mas Almeida Junior acrescenta que, ao combater o êxodo rural pela escola primária, os ruralistas a transformam em uma escola de caráter profissional na qual, a função do professor será o de transformar o seu aluno em um trabalhador agrícola.

Para Ávila e Souza (2014) ao esboçar o pensamento de Almeida Junior enfatizam que para este autor “...o que estava em disputa, no plano ideológico, era um projeto de nação, isto é, um Brasil que tornasse como base de sua economia a industrialização ou um Brasil de vocação eminentemente agrícola: para cada projeto, a defesa de um tipo de ensino” (ÁVILA & SOUZA, 2014, p. 23).

Esse pensamento traz para a educação rural implicações que demonstram que o sistema educacional brasileiro sempre foi regido pela égide do dualismo escolar fazendo-se presente também, no discurso de Mennucci (1930) com relação à formação docente dando ênfase a educação para o trabalho.

...Eu não quero nem pretendo o professor rural, como nenhum professor primário de alta cultura. Seria inútil, se antes não fosse impossível. Eu quero nelles observadores argutos e não cientistas. Gente que aumenta o cabedal dos factos adquiridos, não os homens superiores que deduzem regras, descobrem relações inéditas, formulam hypotheses audazes e implantam conceitos que revolucionam a sciencia e, portanto, a vida.

**É preciso que nos vamos habituando á idéia de que, nos empreendimentos do vulto educação, é indispensavel separar, em qualidade e em preparo, o seu pessoal. Ha os dirigentes e há os executores.**

A cultura deve ser para os que superintendem ao movimento geral e são diretamente responsaveis pelo exito ou pelo fracasso do trabalho. Não é absolutamente certo que, numa fabrica ou numa usina, todos sejam engenheiros... (MENNUCCI, 1930, p. 172 – grifo nosso).

As descrições entre campo e cidade apareciam continuamente no discurso ruralista e apresentavam-se como antagônicas. Não era apenas para o ruralista e educador Sud Mennucci que estas diferenças se apresentavam, mas também, para Carneiro Leão a descrição entre o

que é o campo e o que é a cidade são esboçadas de forma a caracterizá-los pelas diferenças, contrariedades e oposições.

Assim, as duas realidades apresentam-se antagonicamente no discurso de Carneiro Leão, no qual o rural é marcado economicamente pela agricultura e se caracteriza pela sua regionalidade e pela sua inspiração advinda da natureza. Afirma o autor que “...a ocupação no meio rural liga-se à agricultura, à criação, às pequenas indústrias extrativas ou de transformação das matérias primas regionais” (CARNEIRO LEÃO, 1957, p. 22).

Já com relação ao centro urbano o mesmo autor o descreve como sendo o cerne transformador da matéria prima em grande escala dominado pelos processos manufatureiros adquirindo, ainda, feições universais e internacionais uma vez que é na cidade que ocorre a grande circulação de pessoas.

É também, na cidade, que acontece o intercâmbio da imigração, a interação constante entre os indivíduos, o contato com diferentes culturas em diferentes comunidades. “O rural é regional, local, peculiar; o urbano é geral, internacional, universal” (CARNEIRO LEÃO, 1957, p.30).

Tal como Mennucci, Carneiro Leão também criticava o favorecimento que a cidade adquiriu em contraposição ao campo, dentro do âmbito das políticas públicas no contexto da industrialização nascente no país e ainda, na obtenção de recursos favoráveis ao seu desenvolvimento. Essa visão contribuiu para que o campo, nas afirmações de Carneiro Leão (1957), fosse desprezado e ignorado, colaborando para que os reais problemas que afetavam a economia, a política e a sociedade também fossem esquecidos.

O cerne do que era ser brasileiro nessa visão, típica dos pensadores do período, era ser o trabalhador que maneja sua terra e sua pecuária e delas retira o seu sustento e o de sua família. Este agricultor deveria reconhecer nos seus antepassados a sua própria identidade, sem sentir um desejo incontrolável de migrar para o desconhecido mundo da cidade (CARNEIRO LEÃO, 1957). Afirmava que

... nossa despreocupação, se não nosso desprezo pelo meio em que nasceram nossos antepassados, vai entregando a mãos estrangeiras as nossas indústrias e grande parte de nossas terras: - as melhores fontes de nossa riqueza. Eis aí a explicação da penúria da nossa técnica, da fraqueza de nossa estrutura econômica, e mesmo de nossa economia flutuante e boemia, a formação defeituosa de nossa juventude, a ignorância de nossos problemas, nosso urbanismo excessivo o abandono de nossos meios rurais (CARNEIRO LEÃO, 1957, p. 80).

A preocupação em determinar as diferenças entre o rural e o urbano foi o que levou a corrente do ruralismo pedagógico a ideologizar uma educação específica para o homem rural.

É importante ressaltar que a escola não é responsável pelo enraizamento ou desenraizamento do homem no campo, como acreditavam Sud Mennucci e Carneiro Leão. A ideologia do ruralismo pedagógico estava ligada a manutenção de uma ordem social já estabelecida e concretizada numa visão de escola dualista. Mais uma vez afirma-se aqui, que, para Whitaker (2008)

“A escola não é responsável pelo desenraizamento do homem do campo. Ele é expulso pelo avanço econômico... O problema, portanto, não está na escola como estrutura material ou instituição. O problema é sistêmico e parte dele pode ser localizado na política educacional que assola o país (WHITAKER, 2008, p. 288).

O caráter nacionalista conservador, adotado pelos educadores ruralistas, justificava-se na medida em que no Brasil, a separação entre urbano e rural era tão acentuada que o dualismo, para Mennucci, fazia sentido. Porém, como afirma Paiva (2003)

...A ênfase colocada na educação como responsável por todos os problemas, se tinha a virtude de chamar a atenção para a necessidade de universalizar a instrução elementar, cumpria também uma finalidade menos consciente, mas não menos verdadeira: a de mascarar a análise da realidade, deslocando da economia e da formação social a origem dos problemas mais relevantes (PAIVA, 2003, p. 38).

Tal fato se dava por que o Brasil daquela época era essencialmente agrário e, quando a industrialização avança, as diferenças se situaram em promover o desenvolvimento apenas nos locais que se urbanizavam, deixando comprometido o desenvolvimento rural brasileiro o que tornava perplexos os educadores fieis ao ruralismo pedagógico (MENNUCCI, 1930).

Para autores como Paiva (1989), Oliveira (2004) e Vieira (2007) o Brasil nos quatro primeiros séculos de predomínio de sua política agrário-exportadora voltou-se exclusivamente para a formação educacional das elites brasileiras por meio do ensino humanístico preparando esta camada social para o exercício das atividades político-burocráticas.

Ainda assim, Almeida Junior (1944) se coloca contrário às possibilidades de dualidade do ensino, tanto no que diz respeito a sua profissionalização quanto às diferenças de conteúdo e currículo para as escolas públicas primárias nacionais da zona rural e urbana.

Neste sentido,

... seria erro palmar cogitar da implantação, no país, de um ensino primário dual, ou, melhor, do ensino primário propriamente dito, para a cidade, e do ensino “profissional” para a roça. Seria fazer da escola rural um sistema fechado, uma escola de casta, a escola do operário agrícola, ao qual, por negar-lhe o Estado o ensino comum, degradaríamos e isolaríamos cada vez mais, em vez de o elevarmos e o assimilarmos (ALMEIDA JUNIOR, 1944, p. 33 – aspas do autor).

Para Prado (1995), Almeida Junior

...defendia uma escola que preparasse a alma humana. Defendia a escola comum, destinada, quer nas cidades ou nas zonas rurais, a todas as crianças de oito a catorze anos, combatendo a ideia amplamente difundida de que a escola da cidade não era adequada ao interior. Contrariando à ideologia hegemônica do ruralismo pedagógico, Almeida Jr acreditava que a escola primária deveria preparar o homem para viver com dignidade em qualquer lugar. Reconhecia a necessidade do ensino profissional rural, mas que ele fosse ministrado sobre a base do ensino comum. No seu entender, o ensino rural levaria a uma escola de casta que desagregaria o trabalhador rural. (PRADO, 1995, p. 24- 25).

Por ter um projeto de educação voltado a uma camada social específica que é a dos trabalhadores rurais, os ruralistas entendiam que o currículo oficial da época, se enquadrava num ambiente citadino e, dessa forma, não beneficiava o aluno do campo. É a partir de 1930 que se desenvolve uma ideia de que era necessário manter o homem no campo e isso só poderia ser realizado através da educação, de um currículo específico e de uma proposta pedagógica voltada para o campo e os seus trabalhadores.

A educação não poderia, numa visão ruralista, ser comprometida por um currículo pouco atrativo e que proporcionasse uma gama de conhecimentos que apenas diziam respeito aos alunos da cidade, uma vez que todo o conteúdo curricular nacional era destinado a esses.

Completa dizendo que

...Ensina a ler, a escrever, a contar, valendo-se de compêndios e material didactico, que, noventa vezes sobre cem, não têm a menos relação ou mesmo a menor referencia para com a vida rural e com a zona em que se utilizam. Os livros de leitura, então, como os instrumentos de mais largo e demorado emprego diário, são as nossas baterias urbanistas mais aperfeiçoadas. Não há metralhadoras militares com um poder de desbarato igual ao deles (MENNUCCI, 1930, p. 133).

O que interessava, na visão dos ruralistas, era um currículo que compusesse as maneiras cotidianas de lidar com a terra, com a lavoura, com a pecuária, abordando conhecimentos que diretamente iriam beneficiar e melhorar a atuação e a produtividade do homem do campo.

Para Almeida Junior (1944), os conhecimentos transmitidos pela escola não devem se situar numa concepção que vincule esta educação a “escola social”, à qual este mesmo autor faz ferrenhas críticas. Porém, a abordagem presente no pensamento de Sud Mennucci em que a escola primária deva cumprir este papel determina e vincula a condição social do indivíduo à educação que a ele deve ser destinada.

Neste sentido,

Dois pólos marcam as atitudes radicais. De um lado estão os que querem converter a escola primária da zona rural em escola “profissional”, de outro, os que entendem mantê-la simples instituto de educação primária... dão a entender, aqueles, que na escola primária rural o trabalho será em si mesmo um fim; reclamam estes, inversamente, que dele se faça simples meio para a facilitação do ensino comum (ALMEIDA JUNIOR, 1944, p. 30- 31).

Para o mesmo autor estes pensamentos recaem sobre três erros que ele julga serem extremamente importantes. Num primeiro erro, expõe que o princípio democrático à educação e à igualdade de oportunidade estão cerceados pelo ambiente em que as crianças residem ou pela sua condição social.

Com relação a um segundo, Almeida Junior (1944) enfatiza um princípio psicológico que pressupõe uma acomodação, desde a mais tenra idade, ao ambiente de trabalho no campo, especializações, adaptações e aptidões desde a infância e que muitas das crianças, podem não possuir.

Morar no campo não significa tornar-se um camponês, ou aos moldes do ruralismo pedagógico, um trabalhador rural. Esta escolha deve ser feita de forma individual e dadas as condições econômicas de cada indivíduo ou família. Por isso, para Almeida Junior a educação escolar não deve preparar de forma prematura a criança para o mundo do trabalho, sem dar-lhe a possibilidade de escolhas, pois “...mata prematuramente a alma infantil” (ALMEIDA JUNIOR, 1944, p.33).

E por último, a ênfase no princípio social. Para este princípio, a escola deve extrair de cada indivíduo suas capacidades natas e naturais e não compelir e enquadrar desde cedo as crianças na especialização educacional, submetendo-as a um ofício pré-determinado e pré-estabelecido por outros.

Seja, pois, a nossa escola, tanto urbana como rural, democraticamente, humanamente, uma escola de ensino “comum”. Destinada indistintamente a todas as crianças de oito a catorze anos – filhos do comerciante ou do fazendeiro, filhos do colono ou do operário – dê-lhes o mínimo (enquanto não puder dar o máximo) de educação “comum” indispensável à vida social (ALMEIDA JUNIOR, 1944, p. 33).

Para problematizar esta questão, principalmente a que se refere a um currículo de base comum, é possível verificar no texto “*A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e possibilidades*” de Claudio Nogueira e Maria Alice Nogueira (2002), no qual os autores expõem as concepções educacionais do sociólogo Pierre Bourdieu. Estas observações pontuam que Almeida Junior se equivoca quando se refere a um currículo de base comum.

Para os autores este fato ocorre, pois no início do século XX à escolarização era atribuído um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade.

Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso-comum uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual). Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Neste sentido, a meritocracia seria o critério fundamental e todos teriam as mesmas condições com o reflexo de uma educação dita “universalizada” e de uma escola neutra difundindo um conhecimento racionalizado e objetivo.

Porém, na década de 1960 ao realizar suas pesquisas na França, Bourdieu através de seus relatórios chega à conclusão de que o desempenho escolar não dependia, exclusivamente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos (etnia, sexo, moradia).

Assim, onde se via oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais e chega à conclusão de que os alunos não aprendem de maneira unificada e igualitária no interior da escola.

O que a instituição escolar faz é corroborar para o fracasso de muitos alunos através de um currículo sustentado sobre o conceito de “arbitrário cultural” que se impõe como uma

cultura legítima sustentada pela ideologia da classe dominante. Assim, concluem Nogueira & Nogueira (2002) que

Bourdieu observa, no entanto, que a autoridade pedagógica, ou seja, a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce, só pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é dissimulado. Apesar de arbitrária e socialmente vinculada a uma classe, a cultura escolar precisaria, para ser legitimada, ser apresentada como uma cultura neutra. Em poucas palavras, a autoridade alcançada por uma ação pedagógica, ou seja, a legitimidade conferida a essa ação e aos conteúdos que ela transmite seriam proporcionais à sua capacidade de se apresentar como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 29).

Com relação ao ruralismo a pretensão era enquadrar a educação do Brasil num ambiente essencialmente rural, voltando-se, ainda, a um projeto nacional que considerasse a nação de maneira unificada, uma vez que foi durante a primeira metade do Século XX que teve incremento no país a vinda de indústrias estrangeiras e de mão-de-obra imigrante.

Era uma preocupação dos educadores ruralistas tentar barrar esse processo com o intuito de manter o Brasil unificado nacionalmente, uma vez que para esses pensadores isso só poderia ocorrer se o país mantivesse suas bases agrárias fortalecidas, conservando a grande população do campo em seu espaço de formação: a zona rural.

A luta pela defesa nacionalista era constante na fala dos ruralistas e preconizava um país menos fascinado pela modernidade representada na figura dos estrangeiros vindos, sobretudo, da Europa, e que se voltasse a, partir de então, a enxergar os reais problemas do Brasil e suas soluções.

Mennucci assevera em seu livro, *“Discursos e Conferências Ruralistas”*, de 1946, que a nação brasileira ainda permanecia na constante recurso de imitar nações estrangeiras, o que contribuía para esfacelar ainda mais o caráter nacionalista defendido pelo autor.

...precisa evitar esse recurso da imitação, esse constante apelo ao exemplo alheio, essa velha e descarada mania de tomar modelos de fora e de seguir normas de outras terras... Precisamos ter hombridade e a dignidade indispensáveis para nos recusarmos a esse triste mister de nacionalidade papel-carbono (MENNUCCI, 1946, p. 72).

A intenção dos educadores ruralistas era proporcionar às escolas do campo a sua nacionalização, com o estudo da História, da Geografia, da Literatura nacional. Para que isso ocorresse, no entanto, a lei não deveria permitir o funcionamento de escolas estrangeiras, pois esse favorecimento se tornava um problema no ensino nacional.

Era necessário resgatar, principalmente na educação dos filhos dos estrangeiros, que o autor denomina de “híbridos-sociais” (MENNUCCI, 1930), o amor à pátria que, agora, pertencia a eles. Afirma ainda, que mesmo não sendo a pátria de seus progenitores, agora se tornava a sua e que deveriam se comprometer com o país que os acolhia.

Para Mennucci negar a terra em que nasceu é ser duplamente estrangeiro, por que não conhece a terra de seus pais e nega com afinco a que o recebeu e “...*que vantagens possam advir a um homem que se destina a ser duplamente estrangeiro, sendo ao mesmo tempo, cidadão de duas pátrias: estrangeiro, no país em que nasceu e que renega; estrangeiro, na terra de seu pai, que não conhece e que o ignora*” (MENNUCCI, 1930, p. 192).

É possível ainda, nas palavras do autor, determinar que a imigração abalou as bases das tradições nacionais, o que impede Mennucci de atribuir ao estrangeiro qualquer mérito na configuração da formação das pequenas propriedades de policulturas concentradas principalmente, no sul e sudeste do país. De tal modo, “...*o estrangeiro, é, par e passo, um “mal”, sob o aspecto de conservação de nossas tradições nacionais, a que se acresce a desvantagem de que nós somos apenas um povo em vias de fixação e elle é a synthese definitiva de uma civilização crystallizada*” (MENNUCCI, 1930, p. 181).

Já é sabido que no pensamento ideológico dos ruralistas o campo e a cidade são vistos como espaços antagônicos. Essa afirmação, em certa medida, está correta do ponto de vista geográfico, econômico e político da época, no início dos anos de 1930. O campo relegado à falta de políticas públicas via esse processo se acentuar. O destino agora era a cidade, o campo estava entregue à própria sorte.

Para os ruralistas, a menção a uma educação específica para o homem do campo era parte desse contexto e o movimento ganhou forças por combater com afinco a formação urbana do professor, o currículo que era considerado citadino e o padrão de escola que não se encaixava no ideal de formação do homem do campo e sim, do da cidade. Não obstante, criticavam que a educação urbana privilegiava poucos e colocava em xeque a figura do camponês, visto como alguém que não precisava de educação, pois seu trabalho era exclusivamente braçal.

Os ruralistas apoiavam e sustentavam as diferenças existentes entre o campo e a cidade, numa abordagem dicotômica, pois identificavam rural e urbano pela diferença e não pela igualdade, aliás, esse conceito de igualdade, no sentido geográfico, permanecia distante dos objetivos traçados pelos ruralistas. As críticas ferrenhas presentes no discurso ruralista colocavam o campo sempre em desvantagem com relação à cidade. Dentro dessa visão

ruralista pedagógica estava destinado para o campo o esquecimento do poder público e a exclusão de todo e qualquer bem social destinada a essa população.

As considerações feitas por Mennucci com relação às zonas rurais eram de que essas estavam “...colocadas fora do círculo de ressonância geral, longe do bulício das cidades, ignoras de sua própria força e de suas próprias necessidades, continuam relegadas ao desamparo e ao esquecimento” (MENNUCCI, 1946, p. 15). Era necessário estabelecer mudanças para essa relação marcada pelo abandono, esquecimento e renúncia da zona rural dentro de um Brasil que ainda era predominantemente ruralizado.

O educador e defensor do ruralismo pedagógico, Sud Mennucci (1946) afirmava que a forma como eram feitas as legislações brasileiras só tinham como intuito provocar o fim das populações rurais, uma vez que não se pronunciavam a favor desta, mas contra qualquer incentivo e ajuda na melhora de vida dessa camada social.

Desse modo, o autor destacava que “...são as nossas leis, senhores, que brandam aos céus a guerra de extermínio às populações camponesas. De entre as suas frestas e comissuras, pingam gota de veneno urbanista, emparelhando os anseios mais mezinhas do homem do campo, cortando-lhes cerce as aspirações mais rasteiras e elementares” (MENNUCCI, 1946, p. 26).

Para os ruralistas, não havia dúvida de que o rural representava tudo aquilo que a nação brasileira tinha de mais genuíno e se as leis continuassem a atender apenas a cidade, certamente todo esse ideal se perderia e o país se constituiria em uma nação de homens sem identidade e sem uma cultura singular que pudesse caracterizá-lo fielmente.

O problema do ideário pedagógico vislumbrado pelos ruralistas ia, muito além de proporcionar uma educação de base comum voltada para o homem do campo embasada no conceito de “arbitrário cultural”. A única tarefa dos ruralistas era resgatar através da educação todo um contexto de nacionalização de um país que se abria para os novos continentes, e que no momento, pouco se importava com a equidade social de sua população. Neste modo de pensar o ruralismo pedagógico se prendia a questões que o processo educacional, por si só, não era capaz de resolver, como o êxodo rural e imprimia no processo educacional algo que esta para além de suas fronteiras.

Os pressupostos adotados por essa corrente atendiam a um conjunto de pensamento ligado ao Brasil arcaico, autoritário e conservador, no qual os processos de desenvolvimento, que se consolidavam pelo industrialismo, eram combatidos e repugnados com veemência pelos adeptos dessa corrente de pensamento.

Ao transportar esse discurso para o processo educacional os ruralistas acabaram por maquiar um movimento educacional de cunho popular e que tinha como pano de fundo à manutenção da ordem social, política e econômica de um país, ainda marcado pelo processo escravocrata, pelos abismos sociais e pela dinâmica da manutenção de processos políticos forjados democraticamente.

### **Capítulo III**

## **O Movimento Social Sem-Terra e sua importância no cenário nacional para a construção da educação do campo no Brasil**

*Nossa escola pode ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra e sociedade, o manuseio cuidadoso da terra – natureza – para garantir mais vida... Mas não fará isso apenas com discurso; terá que se desafiar a envolver os educandos e as educadoras em atividades diretamente ligadas à terra.*

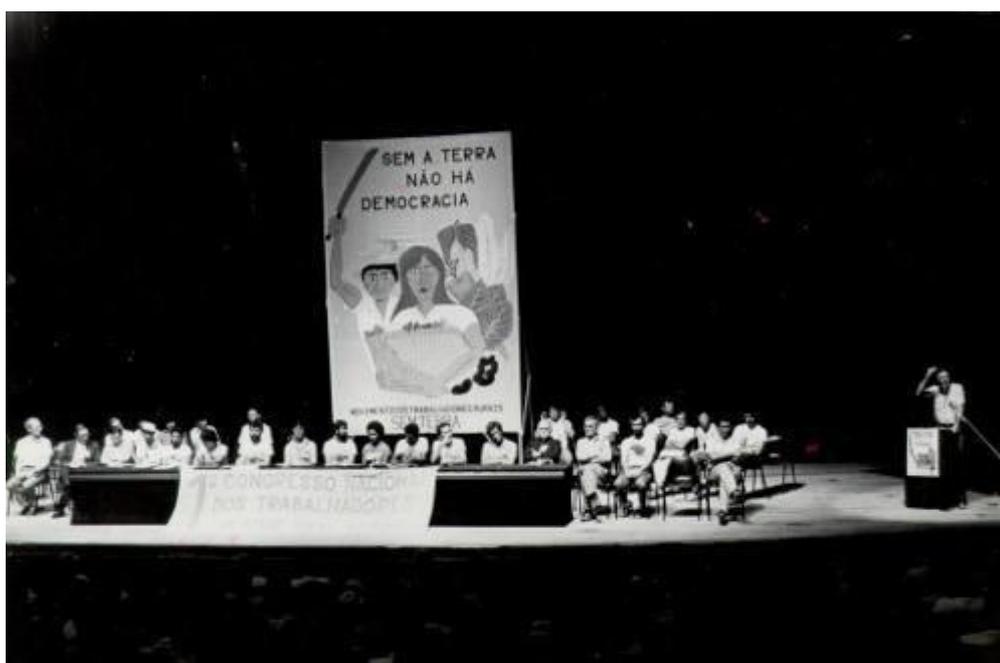
(Roseli Caldart, 2000, p.55)

### 3.1- O MST e suas formas de organização

A organização do MST e, sua concretização, se dá no centro-sul do país no ano de 1984, num encontro denominado “Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem-Terra”, na cidade de Cascavel, no Paraná entre os dias 21 a 24 de Janeiro. Seus projetos, objetivos e ações são ratificados no ano seguinte, no “Primeiro Congresso Nacional” realizado em Curitiba (Caldart, 2001).

Abaixo, na figura 12, uma imagem do primeiro congresso do MST, no ano de 1985 em Curitiba com o lema, “Terra para quem nela trabalha” e “Ocupação é a única solução”.

**Figura 12:** Imagem do Primeiro Congresso Nacional do MST, 1985.



Fonte: <http://www.mst.org.br/nossa-historia/84-86>

Para Caldart (2001) fica definido neste congresso que o MST deve “...*lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores*” (CALDART, 2001, p. 207).

As experiências de luta adquiridas nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB`s) foram referências para que o MST viesse a surgir, pois se tornaram importantes lugares de discussão

e organização. A participação da Igreja Católica, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT) teve importante papel no início da redemocratização no Brasil, contribuindo junto com o MST na articulação para exigir do governo projetos que viabilizassem de forma concreta a reforma agrária nacional.

O MST embora possua raízes vinculadas à luta pela terra, não é apenas um movimento social rural. É também um fenômeno que contesta de forma veemente as desigualdades sociais que perduram por séculos no Brasil. Como expõe Carter (2010) “...*O MST subverte percepções normas e costumes tradicionais. Ele perturba a “ordem natural das coisas”. Ele expõe, dá voz a, e canaliza as tensões subjacentes na sociedade brasileira...*” (CARTER, 2010, p. 37).

Embora o principal viés de luta do Movimento centre-se no combate à exclusão de milhares de pessoas da terra, há também uma enfática mensagem de que esta luta se desdobra em muitas reivindicações da população pobre do país, pois ao abarcar em sua luta cotidiana famílias inteiras, acaba sendo conduzido a uma série de lutas combinadas como saúde, educação, segurança, direitos sociais, cultura.

Nesta combinação de muitas lutas, o MST se organiza com o intuito de ocupar prédios públicos, agências bancárias e públicas, organização de marchas, manifestações e passeatas nacionais com o intuito de intensificar as “...*lutas e aumentar o poder de pressão dos trabalhadores nas negociações com os diferentes órgãos do governo. Para o MST, a mobilização pela terra é uma luta popular heterogênea, construída na práxis*” (FERNANDES, 2010, p. 180).

Esse novo projeto para o campo não se distancia dos questionamentos que cercam as mazelas sociais presentes também nas cidades. Segundo Fernandes (2010) uma das marcas do MST, a partir de 1990, é trazer para o interior do movimento os trabalhadores que nunca tiveram terras e que residem na cidade, mas que enfrentam cotidianamente o abandono social, político e educacional.

Esboça o autor que

A partir da década de 1990, o MST começou a contar com a participação de trabalhadores de origem urbana... Em seu conjunto, todas essas lutas promoviam a ressocialização de trabalhadores que nunca tiveram terra. Nessa luta, entrecruzam-se diversas motivações: indignação, necessidade, interesse, consciência política, identidade camponesa, concepções de economia moral (FERNANDES, 2010, p. 179).

O movimento, mesmo sem consciência plena de sua atuação e inserção, extrapola muitas vezes, seus interesses corporativos e avança na projeção de novas maneiras de vida em sociedade, questionando o modo de ser e de viver na sociedade capitalista (CALDART, 2001; ALMEIDA & SÁNCHEZ, 1998; CARTER, 2010).

Assim,

Considerando-se que o objetivo central do movimento é a luta pelo acesso à terra por um contingente calculado em mais de 4 milhões de famílias, uma das grandes novidades que as experiências de luta e organização do MST introduziram foi o projeto de uma luta política pela conquista da terra e também com a terra já conquistada. É justamente ao articular o que chama “a luta pela terra com a luta na terra” que o MST sinaliza um extraordinário potencial de confronto com o capitalismo. Neste sentido, além de alguns aspectos do seu eclético programa, ou mesmo das heterogeneidades de suas direções políticas e de suas bases sociais, a prática do MST permite vislumbrar, nestes tempos difíceis, possibilidades de unificação de lutas por um modelo alternativo de sociedade (ALMEIDA & SÁNCHEZ, 1998, p. 88 – aspas do autor).

Para Caldart (2001) o movimento se direciona, nesta linha, com intuito problematizar e propor valores, transformar a realidade, contestar a ordem vigente e integrar pessoas que cotidianamente são excluídas da vida social tanto na zona rural quanto na zona urbana. Neste sentido, o MST “...vem ajudando a recolocar na agenda política brasileira a questão de Reforma Agrária: fazendo a luta pela terra e afirmando, em suas iniciativas, a possibilidade de novas relações sociais, e de um novo projeto de desenvolvimento para o campo, e para o país” (CALDART, 2001, p. 208).

De acordo com Caldart (2001) e Almeida & Sánchez (1998) a organização e formação do MST são frutos do longo processo de modernização conservadora do país no campo brasileiro, e seu papel agora, é de propor uma luta ideológica, política e social embasada em três reivindicações básicas do movimento: reforma agrária, terra e mudança social (COSTA, 2003).

O movimento social pauta suas ações para além do corporativismo e abarca, no seu centro de ações, a luta de famílias inteiras, sendo conduzido a reivindicar uma série de lutas combinadas como luta por saúde, educação, segurança, direitos sociais. Isso faz com que as famílias fiquem mobilizadas e aderindo ao movimento e seus pressupostos com muito mais força. “...Quem olha para as ações do MST vê se transformarem em lutadores seres humanos que o capitalismo já imaginava ter excluído definitivamente...” (CALDART, 2001, p. 208).

Autores, como Carter (2010), enfatizam que o MST, dada a sua complexa constituição e formação, não é só um fenômeno baseado em preocupações como a terra e reforma agrária. O seu papel também se alarga no sentido de desafiar e enfrentar abertamente as bases das desigualdades e da construção da cidadania no Brasil, que perduram por séculos.

Ainda, para este autor, “...*O MST subverte percepções, normas e costumes tradicionais. Ele perturba a ordem natural das coisas...*” (CARTER, 2010, p. 37). Isso viabiliza a permanência de famílias inteiras dispostas a lutar e a aderir à bandeira levantada pelo movimento de luta pela terra.

Estas disputas referenciam os ideais do MST na busca da cidadania de seus participantes e de todos que estão fora desse processo, pois contesta veementemente o sistema de privilégios que sempre beneficiou e ainda, beneficia a elite brasileira.

Segundo Oliveira (2001)

...no Brasil, o desenvolvimento do modo capitalista e de produção se faz principalmente pela fusão, em uma mesma pessoa, do capitalismo e do proprietário de terra. Este processo, que teve sua origem na escravidão, vem sendo cada vez mais consolidado, desde a passagem do trabalho escravo para o trabalho livre, particularmente com a Lei de Terra e o final da escravidão. Mas, foi na segunda metade do século XX que esta fusão se ampliou significativamente... (OLIVEIRA, 2001, p. 186).

Dessa forma, para Carter (2010), o MST contribui muito para o avanço da democracia e da cidadania, fortalecendo a sociedade civil ao incorporar em sua luta pessoas dela alijadas; combatendo as discrepâncias sociais e oferecendo condições para o desenvolvimento de base; atribuindo importância significativa ao conflito social, pois as negociações, governo-movimento social, funcionam como catalisador do desenvolvimento social, criando um ambiente de afirmações de ideias que impregnam a democratização do Brasil (CARTER, 2010).

O MST tem como vertente a questão da luta pela terra no âmbito territorial,

...pois a conquista de um latifúndio e sua transformação em assentamento rural promove mudanças na estrutura fundiária. A divisão da terra aumenta significativamente o número de pessoas nesse território. Essa nova realidade altera as formas de organização do espaço e do trabalho e, por conseguinte, as relações sociais e políticas. O acesso à terra é condição essencial para o campesinato, pois é nesta que os camponeses asseguram seu meio de existência, constroem sua identidade e reproduzem seu trabalho familiar (FERNANDES, 2010, p. 174).

Para que todos os movimentos na luta pela democracia possam se tornar orgânicos, o MST se organiza através de sindicatos, movimentos de reivindicações e congressos. Com o intuito de ser visualizado nacionalmente, ainda na década de 1980, houve encontros com lideranças de lutas localizadas por todo o país, juntamente com o apoio de CPT que já era reconhecida nacionalmente.

Desse resultado, na cidade de Chapecó neste mesmo ano, foi criada a Coordenação Regional Provisória do movimento que reunia representantes nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul.

Destaca-se ainda que, esse momento histórico para o MST, também foi um movimento, no sentido de estabelecer os seus objetivos gerais. São eles:

- 1- Que a terra só esteja nas mãos de quem nela trabalha;
- 2- Lutar por uma sociedade sem exploradores e explorados;
- 3- Ser um movimento de massa autônomo dentro do movimento sindical para conquistar a reforma agrária;
- 4- Organizar os trabalhadores rurais na base;
- 5- Estimular a participação dos trabalhadores rurais no sindicato e no partido político;
- 6- Dedicar-se a formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores;
- 7- Articular-se com os trabalhadores da cidade e da América Latina (Agenda Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 1987 *apud* FERNANDES, 1998, p. 23-14).

Com os objetivos traçados e definidos faltava agora ser montada pelo MST, a pauta de reivindicações que foram amplamente debatidas e discutidas neste encontro. Assim, foram discriminadas da seguinte maneira:

- 1- Legalização das terras ocupadas pelos trabalhadores;
- 2- Estabelecimento da área máxima para as propriedades rurais;
- 3- Desapropriação de todos os latifundiários;
- 4- Desapropriação das terras das multinacionais;
- 5- Demarcação das terras indígenas, com reassentamento de posseiros pobres em áreas da região;
- 6- Apuração e punição de todos os crimes contra os trabalhadores rurais;
- 7- Fim dos incentivos e subsídios do governo ao Proálcool, JICA e outros projetos que beneficiam os fazendeiros;
- 8- Mudança da política agrícola do governo dando prioridade ao pequeno produtor;
- 9- Fim da política de colonização (Agenda Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 1987 *apud* FERNANDES, p. 24).

A fundação do movimento foi a oportunidade de buscar a concretização de um novo espaço na política nacional. Um espaço de debate e de oportunidades iguais de luta pela terra para os que dela necessitam.

Em 1995, durante a realização do Terceiro Congresso Nacional dos Trabalhadores Sem-Terra, houve a apresentação dos seguintes objetivos gerais:

- 1- Construir uma sociedade sem exploradores e onde o trabalho tem supremacia sobre o capital;
- 2- A terra é um bem de todos. E deve estar a serviço de toda a sociedade;
- 3- Garantir trabalho a todos, com justiça social e a igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais;
- 4- Buscar permanentemente a justiça social e a igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais;
- 5- Difundir os valores humanistas e socialistas nas relações sociais;
- 6- Combater todas as formas de discriminação social e buscar a participação igualitária da mulher (MST- Caderno de formação n. 23, 1995<sup>a</sup> *apud* FERNANDES, 1998, p. 24-15).

Assim, o movimento demonstra que durante todos esses anos nunca abandonou os princípios de transformação social baseado em suas ações, ampliou e atualizou os seus objetivos embasados no desenvolvimento de experiências construídas na luta durante esses anos e apresentou uma síntese de seu projeto de reforma agrária:

- 1- Modificar a estrutura da propriedade da terra;
- 2- Subordinar a propriedade da terra à justiça social, às necessidades do povo e aos objetivos da sociedade;
- 3- Garantir que a produção da agropecuária esteja voltada para a segurança alimentar, a eliminação da fome e o desenvolvimento econômico e social dos trabalhadores;
- 4- Apoiar a produção familiar e cooperativa com preços compensadores, crédito e seguro agrícola;
- 5- Levar a agroindústria e a industrialização ao interior do país, buscando o desenvolvimento harmônico das regiões e garantindo geração de empregos especialmente para a juventude;
- 6- Aplicar um programa especial de desenvolvimento para a região do semi-árido;
- 7- Desenvolver tecnologias adequadas à realidade, preservando e recuperando os recursos naturais, com um modelo de desenvolvimento agrícola auto-sustentável;
- 8- Buscar um desenvolvimento rural que garanta melhores condições de vida, educação, cultura e lazer para todos (MST- Caderno de formação n. 23, 1995<sup>a</sup> *apud* FERNANDES, 1998, p. 25).

Os principais lemas da reforma agrária são até hoje, defendidos pelo MST dentro de uma realidade de luta, conquista de terras, de desafios impostos ou criados no âmbito de cada vitória e de cada derrota.

Na organização interna dos assentamentos e acampamentos, os trabalhadores rurais constroem e reconstroem cotidianamente os seus desafios mediados e incentivados pela luta pela terra.

Não obstante, a luta pela reforma agrária ainda permanece como tema central na agenda do movimento e se configura como possibilidade de refazer as mazelas agrárias empreendidas pela história nacional e que sempre se apresentou benéfica a grande propriedade.

Para Oliveira (2001) esta luta se constitui como principal tema do MST e equivale à conquista da própria cidadania, negada aos excluídos durante séculos no país. Para o autor

As transformações profundas pelas quais a agricultura brasileira passou no século XX revelam suas contradições, presentes no interior da estrutura agrária, e sua componente contemporânea: a luta pela Reforma Agrária. Mais do que isso, revela a relação orgânica entre a luta pela terra e a conquista da democracia por esses excluídos. Conquista da democracia que se consuma na conquista da terra, nas conquistas de sua identidade camponesa, enfim, na conquista da cidadania (OLIVEIRA, 2001, p. 195).

As mazelas sociais que não foram sanadas durante os séculos passados no Brasil, com relação à questão agrária, e que hoje, ainda se configuram como entraves para o desenvolvimento da pequena propriedade, no século XIX é alavancada e, segundo Fernandes (2010) passou a ser a política do agronegócio acrescida pelos condicionantes do mercado.

A partir do início da década de 1990, a questão agrária constituiu-se de novos elementos. O latifúndio deixou de ser o principal problema para o desenvolvimento da agricultura camponesa. O desafio maior para a implementação da reforma agrária passou a ser o agronegócio, com toda sua potencialidade. Para combater as lutas por terra, os defensores do agronegócio criaram uma política de “reforma agrária de mercado”. Essa iniciativa faz parte de uma tentativa de despolitizar e desmobilizar a luta popular, jogando-a no âmbito do mercado, em que impera o poder do agronegócio e do latifúndio (FERNANDES, 2010, p. 187-188).

Acrescentam Ferrante e Silva (2015) que as tomadas de decisões no âmbito das políticas públicas não contemplam a mudança e recusa ao agronegócio. Os assentados se tornam reféns desta política e a mudança só é possível, com um paradigma educacional que se

traduza em conhecimento nos quais, as famílias camponesas, possam perceber e reivindicar sua situação social e lutar contra a exclusão e a barbárie social. Assim, completam as autoras

Afinal não tem havido no campo políticas públicas realmente eficazes que permitam aos assentados criar um novo jogo que possa rejeitar completamente o agronegócio dentro dos seus territórios. Além disso, é preciso um novo paradigma de educação e formação a fim de que as famílias percebam sua situação social objetiva que inclui o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social e da exclusão; a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura (FERRANTE & SILVA, 2015, p. 289).

Por assim dizer, a luta pela terra está intrinsicamente ligada às configurações mais genuínas do MST. Essas lutas abarcam um modo de vida corroborado a condicionantes difíceis e complexos que determinaram a história de cada sujeito que compõe o movimento. Esses, por muitas vezes, abandonam o pouco de recursos financeiros que possuíam para adentrar nesta luta e buscar, por meio da terra, melhores condições de vida. Esse estado de coisas, faz com que autores como Whitaker, Souza e Whitaker (2013) levantem algumas indagações como: “... *Que forças históricas estariam envolvidas? Que tipo de subjetividade estão formando? Contra todas as previsões cartesianas, o rural permanece como espaço de vida e o campesinato não desapareceu. Apresenta-se como sempre foi: a base da vida, a classe que produz aquilo que comemos*” (WHITAKER, SOUZA & WHITAKER, 2013, p. 273).

Além disso, está associada ao respeito à biodiversidade, ao patrimônio genético, ao meio ambiente, às tradições, às relações, às culturas e saberes, à organização e participação política dos povos do campo. Ela se apresenta como ampliação das possibilidades dos camponeses criarem e recriarem as condições de vida no campo (FERRANTE & SILVA, 2015, p. 290).

Neste contexto, é possível buscar no movimento uma possibilidade de fortalecimento da agricultura familiar, de manutenção das tradições culturais, no respeito às diferenças. Aspectos esses mediados pelos sentimentos de cooperação, construção coletiva e solidariedade.

### 3.2 – As matrizes pedagógicas do Movimento Social Sem-Terra

No processo de organização escolar dos trabalhadores do campo, há sem dúvida e de maneira primordial, um processo de construção de identidades vinculadas à luta pela terra e o reconhecimento da educação enquanto processo de formação humana, Fernandes *et al* (2005) destacam que a importância da presença das instituições escolares no campo vão além de *...Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo* (FERNANDES *et al*, 2005, p. 27).

No texto *“O rural-urbano e a escola brasileira”* a autora, Whitaker (2008) é enfática em afirmar que

...a necessidade de uma educação diferenciada para o campo (ou para qualquer espaço social que não recebe as benesses do modo de produção, mas apenas a sua exploração) refere-se apenas aos pontos de partida da ação pedagógica, que deve levar em conta exatamente o aspecto sócio-histórico dos grupos sociais aos quais pertencem os educandos. Na escola urbanocêntrica, o ponto de partida é sempre o capital cultural que apenas as camadas privilegiadas têm condição de acumular. O saber dos oprimidos embora de grande valor para os que sobrevivem de trabalho em contato direto com a natureza não rende dividendos (WHITAKER, p. 300, 2008).

Ora, por assim dizer,

A Educação do campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. Sim! A Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. E uma vez mais, sim! (CALDART, 2009, p. 38).

Pressupõe-se, portanto que a formação do cidadão possa se dar de forma integral e contextualizada com o tipo de comunidade e escola na qual estes cidadãos estão inseridos. Essa humanização das escolas do campo aparece e se fortalece numa relação contínua de

reconhecimento de suas identidades frente a uma sociedade capitalista que compreende o campo como inferior a cidade.

Para Caldart (2000) a escola do campo não é uma escola completamente diferenciada das outras, mas é uma

...escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. (CALDART, 2000, p. 66).

As questões suscitadas por Caldart (2000) revelam uma formação educacional que se pauta no questionamento de uma identidade própria para o homem do campo.

Na composição dessa identidade é notório abordar que a escola do campo, traz em sua concepção as marcas históricas de um país socialmente desigual, reverberando em diferenças educacionais que se configuram como realidade nas escolas do campo.

Para Arroyo (2006)

A escola traz as marcas das desigualdades sofridas pelos sujeitos que a ela têm direito... A escola do campo traz as marcas fundamentalmente dos sujeitos marcados pelas diferenças convertidas em desigualdades. Essa vergonha da desigualdade baseada nas diferenças sociais, raciais, étnicas, do campo acompanha toda nossa história da construção da escola do campo. Sabemos que a modernidade não alterou as desigualdades, mas aprofundou-as e está aprofundando-as (ARROYO, 2006, p. 104).

Práticas reais podem ser observadas nas figuras 13 e 14, que diz respeito à escola “João Santos Oliveira”, no município de Madalena, estado do Ceará (JORNAL DO MST, 2016). Este exemplo demonstra, como é possível às práticas escolares adentrarem a cultura do indivíduo e assumirem um importante papel na construção das identidades, mediatizada pelo convívio com meio ambiente e com a escola, minimizando as mazelas sociais no âmbito educacional, as quais nos relata Arroyo na citação acima.

**Figura 13:** Alunos da escola “João Santos Oliveira”, Ceará (2016).



Fonte: <http://www.mst.org.br/2016/01/27/ao-som-das-latas-a-horta-madala-sem-terra-desenvolvem-experiencias-educacionais-no-ce.html>

**Figura 14:** Horta feita pelos alunos da escola “João Santos Oliveira”, Ceará (2016).



Fonte: <http://www.mst.org.br/2016/01/27/ao-som-das-latas-a-horta-madala-sem-terra-desenvolvem-experiencias-educacionais-no-ce.html>

A formação dessa identidade perpassa pela educação escolar no sentido de que é também através da escola, na construção de um projeto sólido pedagogicamente e politicamente que busque relacionar os interesses sociais, culturais, políticos e econômicos de

um determinado grupo, de uma comunidade e um povo específico, que são os trabalhadores do campo.

Assim, *“O educando não cria uma identidade sozinho, é necessário um grupo que reforce e o reconheça como membro para que este cresça individualmente e se caracterize como sujeito de um lugar que faz parte de uma cultura”* (NUNES & MACIEL, 2015, p. 270).

Para Ciampa (1984) o conceito de identidade está para além dos bancos escolares e perpassa seu processo de construção coletiva, com aspectos socialmente construídos em grupos, como o próprio autor explicita,

...podemos imaginar as mais diversas combinações para configurar uma identidade como totalidade. Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto uma. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contraditórios, sou uno na multiplicidade e na mudança (CIAMPA, 1984, p. 61).

Para Caldart (2004), o processo de construção das identidades do homem do campo corresponde à busca de uma formação humana representada por sujeitos concretos que tem como uma classe social específica, a dos camponeses.

Na figura 15, é possível observar a formação de uma banda com materiais recicláveis, no Assentamento Recreio, em Quixeramobim, no Ceará. A banda composta por alunos da escola “Criança Feliz”, foi idealizada para que os educandos pudessem, através da música, preservar as marchinhas tradicionais, musicalizar as quadrinhas e cantarolar os ditados populares (JORNAL DO MST, 2016).

**Figura 15:** A Banda de Lata da escola “Criança Feliz”, 2016.



Fonte: <http://www.mst.org.br/2016/01/27/ao-som-das-latas-a-horta-madala-sem-terra-desenvolvem-experiencias-educacionais-no-ce.html>

Abaixo, os instrumentos musicais com materiais recicláveis, desenvolvidos pelas crianças no assentamento.

**Figura 16:** Instrumentos musicais da Banda de Lata, 2016.



Fonte: <http://www.mst.org.br/2016/01/27/ao-som-das-latas-a-horta-madala-sem-terra-desenvolvem-experiencias-educacionais-no-ce.html>

Atividades como estas, preservam e resguardam a função primordial da educação que é antes de tudo a formação intelectual, social e política de seres humanos, como completa Caldart (2004)

...a educação do campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo, e, mais amplamente, *com a formação humana*. E, sobretudo, trata **de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele** (CALDART, 2004, p. 18 – grifo nosso).

Zanella (2008) enfatiza que o processo de divisão de classes ultrapassa os limites da escola e que neste sentido o conhecimento deve favorecer as classes menos abastadas por que *“...o papel da escola pública, num contexto de sociedade de classes, é o de elevar o grau intelectual das classes populares. Não poderá deixar de ser uma escola pública, universal, laica, que dê conta das diferenças culturais, enfim, uma escola unitária e politécnica”* (Zanella, 2008, p.122).

O autor ressalta que a formação da identidade do homem do campo envolvido com os movimentos sociais e a especificação de qual tipo de formação deve ser dada a esses indivíduos deve ser uma educação diferenciada, pois também se trata de uma categoria social diferenciada.

Para Ferrante e Silva (2015), observando o projeto político-pedagógico da Escola do Campo implementado nos anos de 2003 a 2011 em Araraquara, SP, a escola nos espaços diferenciados deve instrumentalizar os educandos para a luta por melhores condições de vida e pela transformação social.

O projeto “Escola do Campo” segundo Brancaloni (2005 p. 112) define objetivos que devem ser alcançados através da prática pedagógica e do cotidiano das três escolas para as quais ele foi elaborado, da seguinte forma: • Organizar uma escola para atender os (as) educandos (as) do campo, da área rural e dos assentamentos resultantes da Reforma Agrária; • Universalizar o acesso, o regresso e a permanência dos educandos com sucesso da população rural na Educação Básica; • Instrumentalizar o (a) educando (a) com as concepções de processo permanente de escolha e luta e de trabalho produtivo e coletivo da terra; • Democratizar as oportunidades de permanência, com sucesso, do homem no campo. Tem-se como objetivos específicos: • Ensinar a ler, escrever e calcular a realidade; • Ensinar fazendo, isto é, pela prática; • Construir o novo; • Preparar igualmente para o trabalho intelectual e manual; • Ensinar a realidade local e geral; • Gerar sujeitos da História; • Preocupar-se com a pessoa integral; O projeto ainda define dez princípios básicos que devem fundamentar as práticas da escola do campo. • Qualidade social da educação • Inserção num contexto global; • Educação voltada para a valorização da cultura de trabalho no campo (teoria e prática); •

Democratização do acesso ao conhecimento; • Gestão democrática-participação da comunidade na tomada de decisões; • Espaços e tempos alternativos de educação; • Construção de um novo homem e de uma nova mulher a partir do resgate da identidade; • Resistência e luta do homem do campo; • Integração e interação com o meio ambiente e conscientização ecológica; • Concepção de que a história é construída pelas lutas sociais (FERRANTE & SILVA, 2015, p. 294- 295).

Cumprir lembrar que este projeto foi abolido em 2011/2012 com a mudança de partido no poder no município, o que foi relatado e analisado por Ferrante, Pavini e Whitaker (2013).

As abordagens feitas por essas autoras contribuem para o debate sobre a educação das crianças no campo, no sentido de que para estas, a escola ainda impregnada de aspectos urbanocêntricos mudaria sua relação com o conhecimento advindo e ensinado no campo, quando o professor for capaz de conectar estes conhecimentos. Afirmam as autoras supracitadas que

Quanto às crianças de outras classes e/ou espaços sociais, também são ricas em conhecimentos e soluções práticas para os problemas que enfrentam no cotidiano. Mas este acervo não é reconhecido pela escola urbanocêntrica e etnocêntrica e então não se constitui em Capital Cultural e raramente entra em relação dialógica com os conteúdos escolares - o que não será tão difícil se o professor estiver preparado para promover as conexões e a dialética entre os dois tipos de conhecimento (PAVINI, FERRANTE E WHITAKER, 2013, p. 247).

Complementam as autoras que “...ao abordar as práticas culturais da zona rural, o professor está partindo dos esquemas de assimilação da criança e preparando o terreno para a dialogicidade que permite articular a eles os conteúdos escolares” (PAVINI, FERRANTE E WHITAKER, 2013, p. 254).

A formação de um cidadão específico, envolvido com as lutas sociais no campo se apresenta, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que acredita num processo de humanização das relações sociais através da educação e da formação do indivíduo

...pois para o MST, a formação do cidadão-militante deve se dar na luta do dia-a-dia, nos processos de ocupação de terras, na organização para o enfrentamento da repressão policial, na distribuição das tarefas dos acampamentos e no processo de negociação com os governos em todas as suas instâncias administrativas (BEZERRA NETO, 1999, p. 59).

Paulatinamente, é num contexto de grandes embates sociais pela posse da terra que se constrói a identidade do homem do campo envolvido com o MST e, por isso, os seus

educadores devem se comprometer com o movimento no sentido de que também, devem ser militantes, assim como seus educandos.

No interior do movimento está o lema de que é necessário que esta identidade possa contribuir para a construção de sujeitos que são conscientes do seu direito de possuir direitos. Dentro desses direitos, a educação apresenta-se como um direito inseparável dos demais direitos, como direito à vida, à cultura, à moradia, à alimentação. Porém, Arroyo (2006) expõe que “...o avanço da consciência do direito à educação como que se vê limitado pelo retrocesso na garantia dos direitos mais básicos... Lutam pelo direito à educação, à escola, mas têm de sobreviver nos limites. Seu direito à educação fica condicionado ao direito mais básico a sobrevivência” (ARROYO, 2006, p. 106).

Dessa maneira, a construção das identidades do homem do campo deve ser reforçada pelo trabalho na agricultura, pelos sujeitos das lutas pela reforma agrária, contra os grandes latifúndios e hoje, contra o agronegócio.

Como sugerem Ferrante e Silva (2015)

Contrários à perspectiva do agronegócio, os movimentos sociais e as organizações sociais que atuam no campo e articularam-se por uma Educação do Campo, propõe uma escola no e do campo, feita pelos sujeitos que nela vivem e trabalham. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses sujeitos (FERRANTE & SILVA, 2015, p. 290).

Com este intuito, a educação pode contribuir para as transformações sociais no campo buscando humanizar as condições nas quais vivem os sujeitos que ali constroem e reconstroem os seus papéis sociais e políticos.

De fato, a luta por uma educação do campo refaz todo um caminho de construção de novas identidades ou de reconhecimento de sua própria formação como camponês e, para que isso aconteça, Caldart (2002) enfatiza que os sujeitos que ainda sobrevivem da terra são

...sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos de luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta pelas melhores condições de trabalho no campo; sujeitos de resistência na terra dos quilombolas e pela identidade própria desta herança, sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas (CALDART, 2002, p.29).

Mas para que essa formação do homem do campo seja concretizada pela escola é necessário haver uma mudança no pensamento de como se concebe a educação do campo no Brasil hoje.

No ano de 2002, o Ministério da Educação, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) a da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002 que institui as “Diretrizes operacionais para a educação básica do campo” deixa sob a responsabilidade de cada região estadual do país os ajustes e as adaptações nos currículos escolares de cada realidade e, assim traz em seu texto que “...em geral, as Constituições dos Estados abordam a escola no espaço do campo, determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região” (CNE/ CEB, 2002, p.19).

É importante destacar, que na Resolução CNE/ CEB, no Art. 2, Parágrafo único, esta menciona e corrobora com o pensamento de que

...a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País (CNE/ CEB, 2002, p.37).

Dentro do mesmo documento, em sua Resolução, o processo de formação das identidades do homem do campo deve ser realizado através de uma educação que beneficia parcerias dentro um desenvolvimento satisfatório na educação básica e na formação profissional em conjunto com o desenvolvimento comunitário e de gestão democrática e assim, especifica:

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistema de ensino, observarão:

I – articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II – direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III – avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo (CNE/ CEB, 2002, p.39- 40).

Neste sentido, nota-se que as inferências tanto dos autores quanto das Diretrizes operacionais para a educação básica do campo, sempre abordam uma posição de atenção específica à educação do campo e buscam mantê-la dentro de um universo específico, mas sem nunca excluir o objetivo maior da educação que é o de formar cidadãos, pois atualmente, no mundo contemporâneo, “...a modernidade é ampla e inclui todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências” (FERNANDES, 2005, p.137).

Os processos de construção das identidades “...no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela conservando-a ou a transformando (CIAMPA, 1984, p.67) o que significa dizer que, é através das semelhanças, que ...o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos através de um grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses” (CIAMPA, 1984, p. 64).

O reconhecimento dos indivíduos do campo dentro do seu processo de construção de suas identidades ainda se constitui como sendo uma das alternativas para o avanço das comunidades camponesas.

A escola aparece como uma forte aliada na construção desse objetivo, porém ressalta-se que esse projeto, vai além e se compõe num processo de reflexão.

Sobre o sentido da inserção do campo no conjunto da sociedade, para quebrar com o fetiche que coloca o camponês como algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. Precisamos romper com esta visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado) que gera dominação, e afirma o caráter mútuo da dependência: um (rural ou urbano; campo ou cidade) não sobrevive sem o outro. A sociedade atual tende a esquecer o que é rejeitado, o que não é dominante. Na sua lógica só sobrevive a versão dos vencedores (FERNANDES *et al*, 2005, 31-32).

Os desafios apresentam-se constante nos processos de ensino-aprendizagem e na busca de uma identidade coletiva para o homem do campo. Essas questões se apoiam em defesa da construção de projetos pedagógicos e sociais na escola que viabilizem a concretização de práticas sociais, políticas e educacionais conjuntas na realização da identidade coletiva do homem do campo.

Caldart (2009) também afirma que a escola do campo surge num determinado momento histórico e que, para compreendê-la é necessário extrapolarmos os parâmetros teóricos da pedagogia. “O movimento por uma educação do campo vincula a luta por educação com o conjunto de lutas pela transformação das condições sociais de vida no

*campo...*” (CALDART, 2009, p. 30- 31). A escola do campo é um movimento real de objetivos práticos, mas que se produz e se expressa através de concepções teóricas e críticas, problematizadas por meio do processo pedagógico, de políticas ligadas à educação, de projetos de desenvolvimento do próprio campo e do país, portanto são também, construções e interpretações da realidade, de visões de lutas e tomadas de decisões concretas (CALDART, 2009).

Assim, os saberes e conteúdos adquiridos na escola do campo devem colaborar para o desenvolvimento do educando no seu processo de fala, leitura, escrita, compreensão, articulação de pensamento e, não apenas no desenvolvimento de habilidades e competências técnicas e isso, se concretiza, em conjunto com a comunidade, educadores, educandos e poder público. O papel da escola está em construir, com seus alunos um conteúdo crítico que os leve à luta pela cidadania. Ninguém ensina cidadania com domesticação pedagógica.

### **3.3 – A formação do homem da terra mediada pelo processo educacional**

O debate sobre a educação do campo é recorrente na realidade brasileira. Isso por que a educação do campo ainda é um tema fundamental dentro da nossa sociedade e se constitui de grande importância no cenário histórico, político e social do país.

Não se trata de discutir a educação do campo apenas dentro das perspectivas descritas acima, mas através de aspectos essenciais para a educação, como a configuração curricular das escolas do campo.

O currículo e suas implicações na vida cotidiana do homem camponês são assuntos recorrentes em autores como Roseli Salete Caldart e Miguel Arroyo, corroborando assim, com a necessidade de estudos sobre as temáticas ligadas à composição do currículo, a cultura e a sociedade nas quais as escolas do campo estão inseridas e a que elas se destinam.

A importância do papel do educador é o de juntamente com a comunidade em que está implantada a sua escola procurar resgatar aspectos da cultura camponesa que contribuem para a formação da identidade de seus educandos.

Para Caldart (2004) e Whitaker (2008) a demarcação e a visibilidade dada por esta educação é imprescindível, pois por tantas vezes, o homem do campo é desqualificado quando comparado aos sujeitos que vivem na cidade. Este fato é corroborado pela razão dualista que demarca o espaço campo e cidade como antagônicos. “...É importante então que pensemos a educação rural (e urbana) no contexto de um rural-urbano unificados, tal como apontado por Martins nos anos 70” (WHITAKER, 2008, p. 284).

Roseli Caldart (2004) compreende que as relações educacionais estabelecidas na sociedade atual, devam atentar-se para a quebra dessa dicotomia entre a vida no campo e a vida na cidade.

Nesta proporção, cada qual deve realizar e incluir projetos que condizem com sua própria realidade e que buscam ser apropriados por suas culturas, determinando que a realidade concreta deva se aproximar dos objetivos finais da escola.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir os povos do campo é, fundamentalmente, ajudar a construir os povos do campo como sujeitos, organizados em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro (CALDART, 2000, p.66).

Caldart (2004) alerta para o fato de que a educação do campo não tem possibilidades de se desenraizar desta realidade de subordinação com relação ao urbano, pois está historicamente pautada em normas, parâmetros e conceitos pedagógicos da escola urbana, mas ressalta e enfatiza que a educação do campo é representada por sujeitos concretos e busca o seu recorte numa classe social específica (a dos camponeses).

...a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo, e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele (CALDART, 2004, p. 18).

É importante especificar que para Arroyo (1995) o homem do campo tem uma visão histórica, social e política que o diferencia do modo de vida, de trabalho e de localidade e que por isso, precisam de um processo educacional que caracterize fielmente estes laços o

relacionando com o trabalho no campo. Para o autor este debate não inclui apenas o campo educacional, mas também, o social por que

...não se trata de conflitos meramente pedagógicos em torno de qual dos componentes escolares é prioritário, nem de conflitos em torno da escola, de sua importância social, mas trata-se de conflitos e lutas pela *legitimidade* de tipos diferentes de saber, de educação, de educadores, de espaços. Trata-se de conflitos não tanto em torno de uma teoria da educação escolar, mas de uma teoria da história social e, sobretudo, de uma teoria da produção - formação dos homens na história (ARROYO, 1995, p. 81).

Miguel Arroyo (1995) conclui que a educação brasileira também se diferencia e se constitui dualista quando se destina a concepções diferentes de formação para homens direcionados à educação profissionalizante, e àquela destinada a formação de homens para o trabalho intelectual. Ressalta que os últimos, partilham de uma condição social privilegiada que os projeta como superiores, quando comparados ao trabalhador. Assim,

...o trabalho será aceito nesse universo educativo apenas enquanto domestica e reprime o corpo para a libertação da mente e do espírito, a parte nobre do homem. os trabalhadores manuais, os que vivem para produzir, e os trabalhadores intelectuais, os que vivem do trabalho de quem produz... É a minoria culta e cultivada, em oposição à maioria inculta, tão rude quanto o trabalho em que se ocupam (ARROYO, 1995, p.84- 85).

Em certo sentido, problematizar as discussões que evoluem para a manutenção de um currículo dualista, faz autoras como Fiamengue e Whitaker (2014) enfatizarem que

A História do nosso país foi durante quatro séculos (e ainda é) uma história de rupturas culturais (WHITAKER, 1980) e de devastação ambiental. Se a visão na aplicação das políticas públicas e os técnicos da Educação continuarem afirmando que a cultura ensinada em nossas escolas é “universal”, estamos diante do perigo de desvanecimento desse rural esquecido, que pode se desterritorializar e tornar tais grupos humanos ainda mais excluídos. É preciso cuidado para que eles não sintam saudades do tempo em que estavam esquecidos (FIAMENGUE & WHITAKER, 2014, p. 76).

A citação acima refere-se a integração dos quilombolas habitantes de um rural que consideram esquecidos. Mas de modo geral aplica-se a qualquer situação de opressão quando sobre ela incide uma educação que não leva em conta a sua diversidade.

O pensamento de inferioridade do homem do campo perante uma sociedade que se consolida como moderna através do avanço da tecnologia, já se apresenta embutido no pensamento de desenvolvimento e de uma sociedade “urbanocêntrica” que procura a todo

custo acabar com suas bases tradicionais, mesmo que para isso tenha que relegar ao homem do campo uma posição de total submissão aos aspectos citadinos.

Enfatizam Fernandes *et al* (2005) que “...a interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, só que via submissão. O camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante como fraco e atrasado, como Jeca Tatu que precisa ser redimido pela modernidade, para se integrar à totalidade do sistema social: ao mercado” (FERNANDES *et al*, 2005, p.27).

Com relação ao papel do professor é importante destacar que no cotidiano escolar e na sua maneira de ensinar, este deverá sistematizar um vínculo entre o conteúdo a ser estudado problematizando-o e confrontando-o com distintas perspectivas, propiciando o desenvolvimento crítico em seus alunos. Esta proposta está embasada nos temas geradores de Paulo Freire e corresponde a um dos pilares da educação do campo.

Para Caldart (2000) o importante é que a escola possa contribuir para uma formação conjunta entre comunidade e alunos o que garante a cooperação entre os conteúdos ensinados.

Neste sentido, é importante ressaltar que “...educadores e educandos, educadoras e educandas constituem a coletividade da escola, e é esta coletividade a responsável pela construção (permanente) do ambiente educativo” (CALDART, 2000, p.123). As vivências dentro do ambiente escolar fazem com que os rumos da educação possam modificar-se de acordo com os objetivos a serem atingidos.

Dimensionar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do campo e suas reais necessidades é um aspecto inerente à própria prática pedagógica e, segundo Arroyo (2000)

...se é verdade que vemos o mundo de acordo com o chão em que pisamos, então um professor ou uma professora que nunca saia dos limites de sua escola terá uma visão de mundo do tamanho dela, e não terá as condições necessárias para fazer a leitura das ações educativas que acontecem fora, e nem sempre assim tão próximas, da escola (ARROYO, 2000, p. 84).

Há uma determinação dualista que se dá entre escola urbana *versus* escola rural no sentido de priorizar sempre uma delas, no caso a da zona urbana. Esse olhar de abandono que o profissional da educação sente ao lecionar no campo, para Caldart (2005), se justifica no sentido de que não há um coletivo pedagógico presente na escola, principalmente em escolas unidocentes. Por isso, há a necessidade de chamar a comunidade para fazer parte da realidade da escola dentro do chamado coletivo pedagógico. Esse coletivo pedagógico se traduz como

sendo um ambiente que garante aos educandos seus espaços dentro da escola para que a sua capacidade de aprender seja desenvolvida, no intuito de atingir um pensamento autônomo.

Assim, esclarece Caldart (2005)

A tarefa principal do coletivo de educadores é exatamente garantir o ambiente educativo da escola, envolvendo educandos e também a comunidade em sua construção. Para isto precisa ter tempo, organização e formação pedagógica para fazer a leitura do processo pedagógico da escola [...] assumindo o papel de sujeito do ambiente educativo, criando e recriando as estratégias de formação humana e as relações sociais que o constituem (CALDART, 2005, p. 124).

Para Caldart (2000) o trabalho e as trocas de experiências entre os professores, que se realizam nestes momentos de interação, reuniões e trabalhos coletivos, que colocam em evidência outras realidades, são imprescindíveis para o processo de formação do educando dentro das escolas rurais que só tende a crescer, pois permite ao educador partilhar experiências, sentimentos e saberes traduzindo-se em melhor prática pedagógica dentro da sala de aula.

Nossa escola pode ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra – natureza – para garantir mais vida, a educação ambiental, o aprendizado a paciência de semear e colher no tempo certo, o exercício da persistência diante dos entraves das intempéries e dos que se julgam senhores do tempo. Mas não fará isso apenas com discurso; terá que se desafiar a envolver os educandos e as educadoras em atividades diretamente ligadas à terra (CALDART, 2000, p.55).

Dentro desse mesmo pensamento de trabalho coletivo entre os professores, Caldart (2000) identifica que o trabalho docente solitário é prejudicial à formação do educando, ideia que a leva a pensar que o ponto de partida para uma educação no campo é um trabalho em conjunto.

É possível que durante este processo o educador consiga proporcionar nos alunos uma característica que o permita fazer generalizações e transferências do conteúdo estudado para outras realidades, com o intuito de realizar releituras do contexto em que vive, com certo grau de possibilidade de ação sobre este.

É possível inferir, então, que fica a critério e responsabilidade da unidade escolar e do professor adequar os conteúdos didáticos ou temas geradores, que estão abertos em suas Propostas Pedagógicas, à realidade do campo, uma vez que estes podem ser construídos e abordados numa relação conjunta de coordenadores, diretores e professores.

Assim,

...quando a escola funciona como uma cooperativa de aprendizagem, onde o coletivo assume a corresponsabilidade de educar o coletivo, torna-se um espaço de aprendizagem não apenas de forma de cooperação, mas principalmente de uma visão de mundo, ou de uma cultura, onde o `natural` seja pensar no bem de todos e não apenas de si mesmo (CALDART, 2000, p.54).

Veiga (2000) ao abordar as concepções que dizem respeito ao projeto político-pedagógico da escola enfatiza a importância de uma organização que englobe todos os agentes da escola

...o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade (VEIGA, 2000, p.14).

O olhar de abandono, que o profissional da educação sente ao lecionar no campo, para Caldart (2005) se justifica no sentido de que não há um coletivo pedagógico presente na escola, principalmente em escolas unidocentes.

É possível também perceber, que estas trocas de experiências, a práxis pedagógica é capaz de modificar paradigmas já consolidados na educação brasileira, tal qual o paradigma de caráter behaviorista.

Atualmente, revisando as teorias da aprendizagem e a partir de novos olhares sobre as mesmas, o paradigma construtivista tem se lançado, como uma possibilidade de construção do conhecimento, mais conciso e coerente com os parâmetros educacionais adotados para a educação do campo. Esta substituição do paradigma comportamentalista, para um paradigma com uma perspectiva construtivista, faz com que o trabalho do educador possa ser realizado de forma a dialogar constantemente com os educandos, construindo juntos e concomitantemente o processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva do construtivismo, não existe uma transmissão de conhecimentos por parte do educador, e a aprendizagem é vista como uma (re)construção de conhecimentos e saberes pelo próprio estudante. A função do educador, nessa perspectiva, é criar condições: questionamentos, ambiente estimulador e caminhos para a busca de informações, para que o estudante, da melhor forma possível, construa seus conhecimentos... (PALUDO & DOLL, 2006, p. 26).

Neste sentido, argumentam Paludo e Doll (2006) que o processo de pesquisa deve ligar-se ao trabalho do educador, que ambientado no mundo simbólico e cultural dos seus educandos retoma, com a pesquisa, os temas geradores, como teoriza Paulo Freire e já relatado anteriormente, cujas teorias dialógicas estão na base desse pensamento relativo à necessidade de uma educação diferenciada para os diferentes espaços da diversidade nacional.

De maneira bastante análoga, o pensamento de Whitaker (2008) preconiza que os saberes advindos da cultura dos trabalhadores do campo, se distanciam das ideias educacionais orientadas pelos ruralistas, pois àquelas estão sob inspirações dos movimentos sociais e à luz das teorias científicas baseadas, por exemplo, em Piaget.

Assim, completa a autora, para deixar tal questão mais bem definida

Como aqueles que trabalham a terra assimilam dela a sabedoria a beleza e a energia que permite acumular cultura, mas não capital cultural, a proposta de uma educação no campo que mobilize esses saberes para neles encaixar os conteúdos da cultura legítima me parece oportuna e nada tem a ver com os esquemas do ruralismo pedagógico. Enquanto este é fruto de uma época histórica marcada por obscurantismo e fascismo, as novas propostas se referem a movimentos sociais de inspiração socialista e evocam utopias libertárias baseadas em teorias científicas como aquelas que emanam de Freire, Vygotsky e Piaget (WHITAKER, 2008, p. 302).

De algum modo, pensar e interpretar sobre o papel da educação do campo hoje, é concretizar através da educação o diálogo com a cultura local, a valorização da identidade dos sujeitos que vivem no campo, seu modo de vida e suas tradições. A educação é capaz de mediar estas relações valorizando as diferenças dos grupos que compõem o campo brasileiro.

O ruralismo pedagógico seria, antes de tudo, a contraposição à imagem que se tem do homem rural visto pela educação do campo, pois no cerne da ideologia ruralista, este homem, sua cultura e identidade são demasiadamente menosprezados e desvalorizados.

## **CAPÍTULO IV**

### **Análise Comparativa entre a ideologia educacional do ruralismo pedagógico e a educação do campo proposta pelo MST**

*...sendo a ação libertadora dialógica em si, não pode ser o diálogo um a posteriori seu, mas um concomitante dela. Mas, como os homens estarão sempre libertando-se, o diálogo se torna uma permanente da ação libertadora.*

(Paulo Freire, 1987, p. 78)

#### 4.1- Ideias e ideais pedagógicos que divergem em sua configuração histórica

Retomando as questões apresentadas durante as páginas deste texto, é importante considerar que razões políticas, sociais, históricas e educacionais são intrínsecas às duas concepções de educação abordadas e que reverberam na formação deste homem representando, acima de tudo, projetos de estado-nação. É importante salientar que as finalidades dessas concepções, são completamente divergentes e, reconfigurar estes espaços é imprescindível para desconstruir ideologias que apontam convergências entre as concepções de educação rural pensada pelo o ruralismo pedagógico e a educação do campo proposta pelo MST.

O tempo histórico que marca a ideologia do ruralismo pedagógico está sob a égide dos grandes movimentos autoritários, ditatoriais, nazistas e fascistas no Brasil e no mundo, principalmente no início do século XX. Esse contexto, que ora é exposto e que faz parte da história nacional, tem como intuito moldar o trabalhador rural aos ditames previstos pela configuração histórica que se delineava no “corpo” desses projetos autoritários.

O desenvolvimentismo e o industrialismo apresentavam-se como uma ascensão lógica no contexto nacional e barrar este processo, representava a volta a nacionalidade brasileira, a manutenção de uma identidade genuinamente nacional, refletindo em atitudes ideológicas que tinham como objetivo principal travar o êxodo rural e manter o homem do campo, no próprio campo, o que garantia, assim acreditavam os ruralistas, a identidade nacional preservada.

É assim, como diz Prado (2000) que

A “realidade” do homem do campo era pautada na necessidade de ele ser um trabalhador cordato e disciplinado, desejoso de produzir mais e melhor e sobretudo infenso à fantasia urbana. Seria a “realidade” de um “povo-nação” colocado no centro de um “Estado-nação”, em que o “sujeito-Estado” deliberava sobre o “bem e o mal”, cobrando da população lealdade em troca de segurança (PRADO, 2000, p. 13-14).

Em outras palavras, o homem rural estava à mercê desse contexto e vulnerável a se enquadrar num projeto nacional de educação que não contemplava sua trajetória de vida, sua história e sua cultura. O ruralismo pedagógico é um esboço de que “...a história da educação brasileira mostra o predomínio de uma educação que objetivava “treinar e educar” os sujeitos “rústicos” do rural” (SOUZA, 2008, p. 1093).

Estudos como os de Prado (1995, 2000), Maia (1982) e Souza (2008) revelam o caráter autoritário da ideologia educacional ruralista, já demonstrado no capítulo II deste trabalho, e também, enfatizam o percurso percorrido por alguns pensadores dessa corrente. Este caminho revela que “...*Na trajetória da educação rural, o homem do campo foi concebido como exemplo de atraso, e a política educacional se organizava em conformidade com os interesses capitalistas predominantes em cada conjuntura...*” (SOUZA, 2008, p. 1093).

Recapitular a figura do homem rural, principalmente do adulto analfabeto, é contextualizar que

A representação elaborada acerca do camponês revela-nos a rejeição do arcabouço cultural do adulto analfabeto rural, concebendo-o como ícone do atraso econômico brasileiro e identificando-o como um empecilho à plena realização do desenvolvimento econômico necessário ao ingresso do território campestre na modernidade pretendida pelo processo capitalista. A forma intolerante de representação do camponês revela, na verdade, o lugar político que o Estado e as classes dominantes definiram para este grupo social na integração de excluídos ao projeto modernizador brasileiro (SOUZA, 1999, P. 01)

Este universo histórico, social e político, ao mesmo momento em que desqualifica o homem rural, também evidencia a força com que os processos educacionais eram conduzidos durante este período. Por estar contida e enquadrada dentro das “leis” dos latifúndios e influenciada pelo poderio dos coronéis, a educação rural sempre se mostrou como um projeto vulnerável em meio às disputas políticas destes agentes sociais e locais.

Ao ponderar e mapear sobre a configuração geográfica e constituição das escolas rurais no estado de São Paulo, pesquisa realizada através das abordagens orais de professores da época, Zeila Demartini (2011) no texto, “*Educação rural: retomando algumas questões*”, expõe que por volta de 1930

...as escolas foram criadas, segundo os professores entrevistados: 1) para atender a interesses pessoais dos fazendeiros em situações variadas; 2) por razões econômicas, porque valorizavam a fazenda, como se vê em alguns depoimentos; 3) para atender a interesses políticos locais, pois a escola era um elemento de disputa entre grupos políticos rivais; e 4) em alguns casos, em que o fazendeiro era também importante político local, por vários motivos simultaneamente, isto é, para atender a família e a interesses políticos (DEMARTINI, 2011, p. 182- 183).

As instituições escolares nas zonas rurais quando construídas representavam, portanto moeda de barganha das elites reacionárias ligadas ao latifúndio sob o controle, comando e

poder de mando desses coronéis. “A escola era, para o coronel, mais um favor que se podia trocar, no sistema de barganha, e, ao mesmo tempo, uma instituição que era preciso controlar, tornar sua (DEMARTINI, 2011, p. 181).

A ideologia do ruralismo pedagógico ao coadunar com a política nacionalista e capitalista, expressa e deixa em evidência o horror ao estrangeiro, tema que também já foi apresentado neste trabalho.

Porém, a mesma autora nos traz à baila quando descortina através desta mesma pesquisa, a fala de professores que lecionaram para filhos de colonos imigrantes no período referenciado e, afirma, que não há, segundo a fala desses professores, correlação entre a origem dos alunos imigrantes com a quebra do pensamento nacionalista, relação veementemente reforçada pelos autores defensores da ideologia ruralista.

Assim, esboça a autora

É preciso chamar a atenção para o fato de que os professores que deram aulas em contextos em que o alunado era constituído por filhos de colonos, em grande parte imigrantes e descendentes, só apontaram o grande interesse e procura pela escola – **nenhum deles comentou sobre conflitos com alunos de outras origens, como se poderia esperar, se nos pautássemos apenas nos discursos sobre “os perigos” que o Estado veiculava sobre os imigrantes e sua não-integração em território nacional...** Era necessário que os próprios sujeitos (diferentes grupos de imigrantes e populações nacionais) montassem a escola às suas custas para que ela pudesse ser criada (DEMARTINI, 2011, p. 183 – grifo nosso).

Mas, para Menucci (1930)

...o estrangeiro que traz, no seu seio, o desejo de enriquecer e de voltar, diante das atrações de sua terra, apresta-se a dar á sua prole, que nasceu aqui, que é nossa conterrânea, uma educação de accordo com os reclamos e as aspirações de seu paiz... O estrangeiro alarma-se e, como não pode lutar contra a applicação da lei territorial da nação que o hospeda, elle – que se sente constrangido e se considera lesado em suas theorias e leis que regem o seu paiz de origem, que elle julga legitimas e são-n`o para seu ponto de vista – entra francamente no terreno da chicana e da resistência pacifica (MENNUCCI, 1930, p. 183- 184).

Portanto, pesquisas como as de Zeila Demartini, trazem à baila questionamentos que colocam em xeque o pensamento autoritário e xenofóbico dos ruralistas presentes em sua concepção de educação e demonstram os equívocos em algumas abordagens levantados por eles. Bezerra Neto (2011) também enfatiza como a ideologia ruralista e suas propostas estavam focadas em combater as empresas estrangeiras no país, pois eles argumentavam que a

figura do estrangeiro colocava em xeque o pensamento nacionalista e contribuía para o abandono da zona rural.

É preciso não esquecer, porém, que toda essa “proclamação xenofóbica” é pura ideologia. Na verdade estávamos diante de um país que se queria “branco”, europeizado e que imitava em tudo a cultura europeia. O que estava em pauta era garantir mão-de-obra para o latifúndio, ou seja, manter no campo os descendentes das populações nacionais tradicionais – pardos, afrodescendentes, caipiras de todas as miscigenações e indígenas. Os ruralistas “guardavam” os preconceitos racistas da época, encobertos pela ideologia nacionalista. E certamente sabiam que o imigrante europeu (e mesmo o oriental) não vinha para se submeter à estrutura escravocrata que ainda hoje se faz sentir.

Contrariamente a este pensamento, e embasados em pressupostos de luta pela terra através da reforma agrária, o MST refaz o percurso da educação do homem do campo e, embasa seus pressupostos pedagógicos na concepção de educação dialógica, conceito amplamente abordado por Paulo Freire.

Por assim dizer, o movimento sempre questionou o paradigma da educação rural proposto pelos ruralistas e sugere, uma educação do campo, como um paradigma inovador, centrado nas políticas e práticas pedagógicas mediadas pelo trabalho no campo (SOUZA, 2008).

A importância que hoje se dá a educação do campo, é no sentido de não restringi-la a uma educação de caráter técnico, como pressupunha os ruralistas. É através de uma educação baseada em promoção de saberes que a educação do campo está preocupada, pois pretende permitir que os educandos que ali estão possam tomar suas próprias decisões sobre sua formação escolar posterior, e não, perderem sua identidade, seu modo de vida, suas tradições e sua cultura com a anuência da escola (PAVINI, FERRANTE & WHITAKER, 2013).

Não se pode “...inverter a lógica de que se estuda para sair do campo, e se estuda de um jeito que permite um depoimento como esses: foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça” (CALDART, 2002, p. 34- 35).

Neste sentido, cabe ressaltar que autoras, como Caldart (2002) e Whitaker (2008) problematização sobre questões que descaracterizam a escola do campo e são enfáticas em afirmar, que é papel da escola do campo, não contribuir com ações que favoreçam a descaracterização da formação da identidade do homem do campo. Assim, é possível buscar através da educação a autoestima dos educandos, os saberes, a memória; “...que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de

*produzir; uma educação que projete movimento, relações transformações...*” (CALDART, 2002, p. 33).

...O que se propõe, portanto, quando se fala hoje em educação para o campo não é uma volta à razão dualista e sim um avanço em direção à razão dialética. A escola do campo precisa incorporar a valorização de modos de vida e os conhecimentos sobre os processos de trabalho, não para ensinar aos homens do campo, mas para aprender com eles (WHITAKER, 2008, p. 299).

Ao retornarmos sobre a concepção de escola vinculada ao pensamento ruralista, o que vemos com clareza, é esta razão dualista, a qual enfatiza Whitaker (2008), é claramente observada nas palavras de Sud Mennucci, afirmando que *“O problema educativo é como o da visão. Todos sabemos que os defeituosos da vista – e são-n`o, no mais alto grau, os que carecem de cultura – precisam de óculos e lentes... Ora, a educação é como as lentes: corrige os defeitos da vista, desde que sejam as indicadas para cada caso”* (MENNUCCI, 1930, p. 92- grifos nossos).

Nas imagens, 17 e 18, podemos ver alunos e escolas rurais no interior do estado de São Paulo, na época em que o ruralismo pedagógico se compunha como a principal ideologia de “valorização” do ensino rural. As imagens que são destacadas no texto, *“Discursos intolerantes: o lugar da política na educação rural e a representação do camponês analfabeto”* (1999), Claudia Moraes de Souza, esboça como o ruralismo pedagógico representou e revelou a intolerância das classes dominantes e da política promovida pelo Estado, ao modo de vida do homem rural que fora excluído do projeto modernizador brasileiro.

Descreve, portanto a autora que,

**...o lugar da Educação Rural no processo de formação econômica e social brasileira articulou-se ao projeto de modernização conservadora, que visava a subordinação do campo ao processo de urbanização-industrialização;** a regulamentação das relações sociais de produção no campo aos moldes do capitalismo; a homogeneização econômica do território nacional, eliminando as grandes desigualdades regionais; e a adaptação da população rural aos preceitos da cultura moderna... (SOUZA, 1999, P. 04 – grifo nosso).

**Figura 17:** Foto encontrada no Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Bauru. Dezembro 1933. Nº 7020/DAESP.



Fonte: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao03/materia02/rural.pdf>.

**Figura 18:** Escola Mista Rural. Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Bauru. Dezembro 1933. Nº 7020/ DAESP.



Fonte: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao03/materia02/rural.pdf>.

Whitaker (2008) ao comparar os projetos de educação destinados ao homem rural, o dos ruralistas e do MST, é enfática em afirmar que

A Educação que se propõe hoje para o campo nada tem a ver com as teses dualistas equivocadas de ideólogos dos pecuaristas e cafeicultores dos anos 30– que pretendiam “fixar” o homem do campo. Ao contrário, **suas propostas emanam de movimento sociais de contestação que se originam entre os “condenados da terra”, os quais querem educar seus filhos para lutar exatamente contra os interesses desses pecuaristas, cafeicultores, grandes produtores de soja, de cana ou de laranja, etc.** Sabem eles que para isso precisam fazer seus filhos adquirirem a fala da norma culta da língua e os conteúdos pretensamente universais criados pelo capitalismo, contra o qual precisam lutar com as mesmas armas, ou seja, o saber da cultura legítima (BOURDIEU, 2001) (WHITAKER, 2008, 301- grifo nosso).

De maneira similar, Souza (2008) também compreende que os dois projetos de educação são, em sua origem, pensados e realizados dentro de abordagens distintas e diferenciadas, seja pelo aspecto social, seja pelo educacional, ou seja, pelo político, principalmente quando o argumento utilizado na educação, se presta a designar a este mesmo campo, o conceito de atraso, isto é, que as duas concepções se distanciam ainda mais.

...a concepção de educação rural expressa a ideologia governamental do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado como atraso. Já a educação do campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável... (SOUZA, 2008, p. 1098).

É interessante observarmos que quando Whitaker (2008) e Souza (2008) relatam as diferenças que marcam a conceituação da educação rural e da educação do campo, as fazem com a intenção de separá-las, como dito anteriormente. E isso se determina porque os dois projetos de educação se distanciam dos objetivos sociais, políticos e educacionais um do outro.

É notório enfatizar, segundo Machado (2008) que o movimento ruralista foi fracassado na tentativa de fixar o homem do campo no campo, principalmente porque sua preocupação central estava voltada para os âmbitos econômicos e políticos do que os humanos e culturais.

Neste sentido, propondo uma transformação pelas bases educacionais, os ruralistas tentaram conservar a política agrícola nacional até a década de 1960. Por assim dizer, conclui Machado (2008) que

Ideologicamente, podemos considerar o Ruralismo Pedagógico, por estar vinculado a corrente sócio-políticas e culturais da época, como nacionalismo e catolicismo, fortaleceu a visão fisiocrata, a qual acreditava estar na produção agrícola, a origem da riqueza.

Podemos também dizer que o grande equívoco do Ruralismo Pedagógico está em supor que a educação seria um instrumento poderoso para manter o homem no campo, considerando-o como incapaz de optar em residir na zona rural ou na zona urbana (MACHADO, 2008, p. 45).

Torna-se necessário enfatizar que a dimensão que o MST dá a escola, é grande e de extrema importância, porém contraria veementemente os pressupostos adotados pelos ruralistas, no que se refere a manutenção do homem no campo pela educação. Para o movimento social, é muito difícil a escola e seus educadores por melhor que sejam os seus propósitos, libertar os sem-terra, que vivem em barracos de lona, muitas vezes passando fome e tendo que lutar contra a repressão e opressão do latifúndio.

Fernandes (2006) ao escrever sobre os paradigmas que referenciam a educação voltada para o homem do campo, também o faz no sentido de distanciá-lo.

Para o autor, o conceito educação rural está sob a égide do paradigma do capitalismo agrário (PCA). Sob o viés deste paradigma, os camponeses não são os protagonistas dos processos de condução do capital e, se submetem a ele para sobreviverem, mantendo a ordem reacionária já prevista no início do século XX. Assim, “...*Para a Educação Rural, desenvolvimento é apenas um tema a ser estudado... Compreendendo o Rural como uma relação social do campo, a Educação é pensada como forma de inserção no modelo de desenvolvimento predominante, no caso, o agronegócio*” (FERNANDES, 2006, p. 38).

Contrário ao PCA, o autor nos traz a concepção do paradigma da questão agrária (PQA) que está na perspectiva de superação do modo de produção capitalista. Não obstante a forma de educação que mais contemplam este paradigma é a educação do campo, pois esta nasce e se constrói no interior dos movimentos camponeses, ligada aos princípios de autonomia do sujeito, em que desenvolvimento e educação tornam-se conceitos indissociáveis.

Pelo exposto, afirma o autor

...a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário... A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital (FERNANDES, 2006, p. 37).

Neste sentido, o MST principia que as propostas educacionais construídas para as populações do campo, encontram no coletivo de educadores e educandos, projetos que favoreçam a dignidade e os direitos dos grupos que ali constroem sua vida.

A imagem 19, a que representa o “6º Encontro Estadual dos Educadores da Reforma Agrária (EEERA)”, no Centro de Formação Francisca Veras, em Governador Valadares, Minas Gerais, bem como na imagem 20, que diz respeito ao “I Festival de Artes e Cultura das Escolas do Campo MST”, Ceará (2016), entendem a escola como uma possibilidade de intervenção na sociedade e de transformação das novas gerações nos processos de sociabilidade e organização da vida no mundo, mediadas pela importância da reafirmação dos processos de identidade e de cultura, dos diferentes grupos de sujeitos que estão presentes no campo brasileiro.

**Figura 19:** 6º Encontro Estadual dos Educadores da Reforma Agrária (EEERA), no Centro de Formação Francisca Veras, em Governador Valadares, Minas Gerais, 2015.



Fonte: <http://www.mst.org.br/2015/08/27/educadores-mineiros-se-preparam-para-o-2-encontro-nacional-da-educacao-do-campo.html>.

**Figura 20:** I Festival de Artes e Cultura das Escolas do Campo MST, Ceará (2016).



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=88JQ8KGqLUY>.

Para Souza (2008) as configurações conjunturais e estruturais da sociedade brasileira não serão desmanteladas pelo processo educacional e que tão pouco, a educação garantirá que o homem do campo permaneça ali. Porém, ressalta que a educação “...é um direito fundamental para que eles tenham dignidade e meios de lutar pelas condições básicas de vida, no lugar em que escolheram viver” (SOUZA, 2008, p. 1104).

**Figura 21:** Crianças do MST ocupam o Ministério da Educação por escolas do campo (2014).



Fonte: <http://boletimmstrj.mst.org.br/boletim-do-vi-congresso-do-mst-3/>

**Figura 22:** 6º Congresso do MST. Os sem terrinhas protestando contra o fechamento de escolas do campo (2014).



Fonte: <http://www.vermelho.org.br/noticia/235696-8>

Nas imagens, 21 e 22 vemos, portanto, crianças sem terra protestando contra o fechamento de escolas do campo e lutando para que a educação do campo, ainda se constitua

como parte essencial de sua formação enquanto sujeitos que buscam no processo educacional sua emancipação e reconhecimento de sua cultura, por toda sociedade da qual fazem parte.

A educação do campo que emana no interior do MST e que se projeta para toda a sociedade traz, em seu cerne, uma construção histórica que se caracteriza como revolucionária, protagonizada pelos trabalhadores que fazem parte deste projeto, como afirmam Ferrante e Silva (2015) é pressuposto da educação do campo se contrapor

...à educação como mercadoria e afirma a educação como formação humana. Nesta perspectiva, o papel da educação, é o de forjar sujeitos críticos capazes de lutar e construir outro projeto de desenvolvimento do campo e de nação. Todavia esse posicionamento do MST em construir uma educação juntando com a sua estratégia de luta contra hegemônica tem estabelecido tensões com a classe burguesa, e conseqüentemente com o Estado burguês (FERRANTE & SILVA, 2015, p. 296).

Atribui-se, mais uma vez, que o MST questionou e questiona o paradigma da educação rural, vinculada aos pressupostos do ruralismo pedagógico, e se preocupa em propor uma educação do campo embasada num paradigma que oriente políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. Os principais questionamentos propostos pela educação do campo estão alicerçados no combate aos interesses das classes dominantes, e as contradições estabelecidas e mantidas pelo modo de produção capitalista.

Conforme se pode observar então, a partir dos processos analíticos e argumentos desta Tese, há diferenças tão profundas entre os dois projetos aqui equacionados, que tornam impossível qualquer “confusão” entre as duas propostas pedagógicas envolvidas. Resumindo se pode afirmar: o ruralismo pedagógico é uma proposta reacionária e autoritária, enquanto a educação do campo é uma proposta revolucionária.

## Considerações Finais

As abordagens teóricas que este trabalho se propôs a identificar centraram-se nos contextos das propostas pedagógicas do movimento do ruralismo pedagógico, datado do início do XX, bem como formação educacional do homem do campo que, na contemporaneidade, tem como um dos principais objetivos a luta pela terra, centrada nas concepções políticas e sociais do Movimento Social dos Trabalhadores Sem-Terra.

A educação do campo ainda permeia e se constitui, em muitos locais, como a única realidade educacional, na qual uma parte da população pode contar. Recorrer a este assunto é constatar que a presença da escola no campo em alguns municípios, distritos, comunidades, assentamentos ou acampamentos é a única forma de alfabetizar uma parcela da população que ainda possui residência fixa no campo ou que dele retira o seu sustento isto é, através dessa educação que gerações e gerações de camponeses lutam e se alfabetizam pelo país.

Durante todo o percurso de texto foi possível verificar que o movimento denominado ruralismo pedagógico tentou desenvolver, no ideário educacional nacional, uma reação frente aos pressupostos sociais, econômicos e políticos do país, e enquadrou os pressupostos educacionais a um projeto de nação que contrariava as liberdades individuais, a construção das identidades do homem do campo, os resgates culturais tradicionais, bem como delegava ao processo educacional, fatores que estavam intrinsicamente ligados às demandas econômicas e políticas.

Dentro dessas demandas estava a ideologia da educação rural que dentro das concepções teóricas do movimento do ruralismo pedagógico, era a de buscar as metas de ações de contensão da corrente migratória da época.

Foi possível constatar que uma das preocupações do movimento centrava-se no despovoamento do meio rural pelos trabalhadores, que rumavam aos recentes centros urbanos. Estes centros urbanos nascidos com o processo incipiente de industrialização emergem como possibilidades de substituição e alternativa ao trabalho rural.

Assim, o novo panorama econômico do início do século XX contraria a ideologia do pensamento ruralista que tinha como principal foco a fixação do homem rural no campo pela educação, mantendo a ordem social vigente.

No interior deste projeto alguns educadores tiveram destaque. Entre eles, e ao qual este estudo enfatizou, foi Sud Mennucci que deu repercussão nacional a este projeto de educação. Este julgara necessário repensar o modelo de ensino rural do início da República e de como este, estava entrelaçado com aspectos que caminhavam única e exclusivamente, para atender aos alunos do meio urbano.

Como uma das principais figuras da corrente de pensamento do ruralismo pedagógico, Sud Mennucci criou uma maneira de pensar e agir com o intuito de modificar as bases nas quais se assentava a educação rural acreditando que a mudança na educação deveria ser feita principalmente dentro e através das questões ligadas ao currículo escolar, à formação de professores, as concepções sobre o que é nacionalismo, bem como, o que é o homem rural e sua função dentro do estado.

Sud Mennucci acreditava que para concretizar o ideal de educação rural nacional era necessária uma mudança no currículo escolar da época para adequá-lo aos assuntos do campo e de maneira pragmática buscou enquadrar este currículo e restringi-lo a práticas agrícolas, sanitárias e trabalhos manuais. Isso não se daria de forma aleatória, muito pelo contrário, a formação de professores seria um aspecto importantíssimo para a conclusão desse projeto.

No interior deste projeto, vimos surgirem escolas normais rurais que se pretendiam ao atendimento dos requisitos da ideologia ruralista. Dentro desse ideal, vimos a concretização da escola normal rural de Juazeiro do Norte, no Ceará sendo uma das maiores expressões de formação de professores destinados a lecionarem nas escolas rurais da época.

Dito de outra maneira, para que se concretizasse esse pressuposto ideológico, a figura do professor, do homem rural e de seu projeto de ensino se tornaram essenciais na pauta de reivindicações dos pensadores da educação rural, que se viram imbuídos também num processo de caracterização do homem rural, como um ser inferior.

Por isso, Sud Mennucci procurou executar e projetar ações, no contexto nacional, que viabilizassem a concretização desta abordagem, embora não tenha ocorrido em sua plenitude.

Outro autor, como Almeida Junior, contradisse a especificação da escola delimitada pela área geográfica e através de seu pensamento, contrariou a corrente ruralista da época, dando ênfase à importância de uma educação universal<sup>13</sup> e pública para o desenvolvimento do país e para o fim do analfabetismo.

---

<sup>13</sup> O conceito da palavra universal aqui explicitado se refere ao acesso quantitativo de toda população ao sistema público de educação.

São esses elementos que dão à abordagem histórica do ruralismo pedagógico sua influência na educação rural brasileira do início do século XX, e que este estudo tentou demonstrar que estas influências representavam a marca de uma sociedade assentada sob a égide de movimentos ditatoriais, nacionalistas e autoritários. Neste panorama, as observações constatadas, recaem numa concepção de formação do homem rural marcado por um projeto pedagógico que não se distanciava de um projeto de nação, que se mantinha e se perpetuava através das grandes concentrações de terra, paternalista, coronelista e xenofóbico que marcava a escola nacional pelas raízes da concepção da educação dualista.

Com o transcurso dos anos, no momento presente, se questiona sobre os rumos da educação do campo. E hoje, podemos verificar, que esses questionamentos são feitos por um dos principais movimentos sociais do Brasil, o MST. Constata-se, portanto, na educação do campo uma preocupação com os temas abordados no início da República, porém emergidos em contextos distintos e pensamentos completamente divergentes, principalmente no que tange à concepção de homem, escola e formação de professores.

As abordagens defendidas pelo MST contemplam um projeto de educação do campo centrado na formação da identidade do sujeito que vive no campo, e deve ter como compromisso primordial o reconhecimento desses sujeitos, a recuperação de sua cultura e sua identidade de trabalhador e trabalhadora do campo, criando alternativas para que o seu conhecimento, atrelado à cultura dita “universal”, possa na prática, objetivar a sua emancipação.

Por esse ângulo de argumentação, estabeleceram-se as diferenças cruciais entre os movimentos e hoje, a educação do campo representa a busca de grupos humanos por liberdade, superação, luta e emancipação.

Para não tornar demasiadamente cansativa estas considerações encerro com uma esquematização elaborada durante a orientação e que ajuda a evitar qualquer confusão entre as duas propostas tão díspares.

<b>RURALISMO PEDAGÓGICO</b>	<b>PROPOSTA PEDAGÓGICA MST</b>
Época histórica: Nazismo, Ditadura.	Época histórica: Movimento social de bases socialistas, transformação, democracia.
Origem da proposta: Elites reacionárias ligadas ao latifúndio.	Origem da proposta: Movimento de luta pela terra ligado à Reforma Agrária.
Educação (tipo): Bancária.	Educação (tipo): Dialógica.
Proposta reacionária.	Proposta revolucionária.

O quadro mais uma vez, vem demonstrar que a concepção de educação do campo, que ora é permeada pelos ideais do MST, não representa a equivocada ideologia da concepção de educação rural apresentada pelos ruralistas, no início do século.

É importante ressaltar que a educação do campo quando comparada ao ruralismo pedagógico, principalmente no que tange a currículo ou calendário escolar, não esboça fidedignamente o paradigma de educação do campo. Estes temas, embora importantes para compreendermos a singularidade da concepção do que seja a educação do campo, não é suficiente para convergi-la ao ruralismo pedagógico. O paradigma da educação do campo atravessa e ultrapassa estes conceitos bem como posiciona o homem e sua liberdade no centro do processo educacional.

O ruralismo pedagógico preocupava-se em manter uma ordem social vigente permeada pela manutenção do *status quo* dos latifundiários e grandes fazendeiros. Romper com essas disparidades sociais é uma das principais abordagens da educação do campo concebida pelo Movimento Social. Por isso o quadro acima é enfático em dimensionar as diferenças entre as duas concepções e elabora de maneira sucinta a principal linha teórica pela qual se delineou este trabalho de tese.

## Referências

ANTUNIASSI, M. H. R. & WHITAKER D. C. A. **Escola pública localizada na zona rural: contribuição para a sua reestruturação**. São Paulo: FDE/ CERU, 1992.

ALEXANDRE, F. L. & HILSDORF, M. L. S. Thales de Andrade, autor de literatura infantil: trajetória e constituição do campo. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, v. 13, n. 1 (31), p. 129-157, jan./abr. 2013.

ALMEIDA, L. F. R. de & SÁNCHEZ, F. R. “Um grão menos amargo das ironias da história: o MST e as lutas sociais contra o neoliberalismo”. IN: **Revista Lutas Sociais**. São Paulo: Xamã, Outubro, 1998. Disponível em: [http://www.pucsp.br/neils/downloads/v5\\_artigo\\_lucio\\_felix.pdf](http://www.pucsp.br/neils/downloads/v5_artigo_lucio_felix.pdf).

ALMEIDA JUNIOR, A. Os objetivos da escola primária rural. IN: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, 1944, p. 29- 35. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1701/1325>.

ARAÚJO, F. M. L. **Luzes da instrução para o Brasil rural dos anos de 1930. O público e o privado**. n. 10, Jul/Dez, 2007, p. 35- 56. Disponível em: <http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=145>.

ARAÚJO, J. C. S. (Orgs). **Reformas educacionais. As manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011, p. 427- 446.

\_\_\_\_\_. Antônio Ferreira de Almeida Júnior. IN: FÁVERO, M. de L. de A.; BRITTO, J. de M. (Orgs.). **Dicionário de Educadores no Brasil – da colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC - Inep, 1999, p. 82-88.

ARROYO, M. A. Educação Básica e o movimento social do campo. IN: ARROYO, M., CALDART, R.S. *et al* (Org) **Por uma educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2 ed, 2005, p. 66-86.

\_\_\_\_\_. O direito do trabalhador à educação. IN: GOMEZ, C. M. *et al* (Org) **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 80- 89.

\_\_\_\_\_. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. IN: MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ÁVILA, V. P. da S. & SOUZA, R. F. de. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931- 1947). **História da Educação (online)**. Porto Alegre, v. 18, n. 43, maio/ago, 2014, p. 13- 32. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v18n43/02.pdf>.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Tese de Doutorado. Campinas, SP, 2003.

\_\_\_\_\_**Sem-terra aprende e ensina. Estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BORSATTO, R. S. & CARMO, M. S. de. O MST E a edificação de uma proposta de reforma agrária baseada em princípios agroecológicos. **Retratos de Assentamentos**. v.16, n.2, 2013, p. 221- 244.

BRANNSTROM, C. A Fundação Rockefeller e a campanha de erradicação da ancilostomíase em São Paulo (1917-1926). **Revista de História Regional**, n. 15(2), Inverno, 2010, p.10-48. Disponível em: <http://www.revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/1221>.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Resolução CNE/ CEB, n. 1, Abril, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf).

\_\_\_\_\_**Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP). Indicadores Demográficos e Educacionais**, 2007. Disponível em: <http://ide.mec.gov.br//2008/gerarTabela.php>.

\_\_\_\_\_**Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A reprodução**. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1992.

BUFFA, E. & PINTO, G. de A. **Arquitetura e Educação: Organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971**. São Carlos: EDUFSCar, INEP, 2002.

CALDART, R. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, mar./jun.2009, p. 35-64. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>

\_\_\_\_\_**O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. **Estud. Av.** [online], v.15, n.43, 2001, p.207-224. Disponível em: [tp://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016](http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016).

\_\_\_\_\_**A escola do campo em movimento**. IN: BENJAMIN, C. & CALDART, R. S. (Org). **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional para uma Educação Básica do Campo, n. 3, 2000, p. 26- 57.

\_\_\_\_\_**“Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da educação do campo.”** IN: JESUS, S. M. S. A. de; MOLINA, M. C. (orgs.) **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**: Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2004, p. 13 – 52. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5.

\_\_\_\_\_ Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. IN: KOLLING, E. J., CERIOLI, P. F. & CALDART, R. S. (Org). **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Brasília, DF, 2002, p. 25- 36.

CARNEIRO, M. J. & MOREIRA, R. J., **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. DP & A Editora, 2005.

CARNEIRO LEÃO, A. **Panorama sociológico do Brasil**. Rio de Janeiro. INEP: Ministério da Educação e Cultura, 1957.

CARTER, M. (Org). **Combatendo a desigualdade social. O MST e a reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

\_\_\_\_\_ Desigualdade social, democracia e reforma agrária no Brasil. IN: CARTER, M. (Org). **Combatendo a desigualdade social. O MST e a reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2010, p. 27- 78.

CARVALHO, J. M. de. Introdução e Capítulo I: Primeiros Passos (1822-1930). IN: **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 14<sup>a</sup>. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 07-83.

\_\_\_\_\_ Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S001152581997000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S001152581997000200003&lng=pt&nrm=iso)>.

CAVALCANTE, L. O. H. **Ensaio: avaliação, política pública e educação**. Rio de Janeiro, v.18, n.68, jul/set, 2010, p. 549-564. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n68/08.pdf>.

CIAMPA, A. da C. Identidade. IN: LANE, S. T. M. & GODO, W. (Org.). **Psicologia social. O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p.58- 75.

COMILO, M. E. da S. A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua história. IN: MARTINS, F. J. (Org). **Educação do Campo e formação continuada de professores: uma experiência coletiva**. Porto Alegre: EST Edições, 2008, p. 11- 29.

COSTA, S. A. **Os sem terra e a educação: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2003.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2007.

DANTAS, A. **Uma tentativa de compreensão do homem rural: diferentes olhares**. Dissertação de Mestrado. Araraquara, SP, 1997.

DAVIS, C.; GATTI, B. A. A dinâmica da sala de aula. IN: DAMASCENO, M. N.; TERRIEN, J. (Coord) **Educação e Escola no Campo**. 1 ed. Campinas: Papyrus, 1993, p. 73-135.

DEMARTINI, Z. de B. F. Educação rural: retomando algumas questões. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 20, n. 36, jul./dez. 2011, p. 175-189.

FAUSTO, B. **O pensamento nacionalista autoritário**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

FÁVERO, M. de L. de A. & BRITTO, J. de M. (Orgs). **Dicionário de Educadores no Brasil – da colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ MEC- Inep, 1999.

FERNANDES, B. M. **A territorialização do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra**. Brasil, Ano 1, n.1, 1998, p. 2 – 44.

\_\_\_\_\_. Agronegócio e reforma agrária. **Anais do Encontro Nacional de Geografia Agrária**, 2005. Disponível em: [http://www2.prudente.unesp.br/dgeo/nera/Bernardo2006\\_bibliografia/Agronegocio\\_RA.pdf](http://www2.prudente.unesp.br/dgeo/nera/Bernardo2006_bibliografia/Agronegocio_RA.pdf).

\_\_\_\_\_. *et al.* Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”. IN: ARROYO, M., CALDART, R.S. *et al* (Org) **Por uma educação do Campo**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2 ed, 2005, p. 19-63.

\_\_\_\_\_. Diretrizes de uma caminhada. IN: ARROYO, M., CALDART, R.S. *et al* (Org). **Por uma educação do Campo**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2 ed, 2005, p. 134- 145.

\_\_\_\_\_. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. IN: MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27- 39.

FERRANTE, V. L. B.; PAVINI, G. C. & WHITAKER, D. C. A. Ideologia industrial x cultura rural: o método SESI de ensino em uma escola rural. **Retratos de Assentamentos**, v. 16, n. 2, 2013, p. 245-270. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125010>.

\_\_\_\_\_. & SILVA, S. da. A Educação do Campo de Araraquara: notas para uma análise de percurso. **Retratos de Assentamentos**, v. 18, n. 2, 2015, p. 283- 304. Disponível em: [http://www.uniara.com.br/arquivos/file/nupedor/revista-retratos/edicoes/retratos-1802-2015\\_20160812.pdf](http://www.uniara.com.br/arquivos/file/nupedor/revista-retratos/edicoes/retratos-1802-2015_20160812.pdf).

FIAMENGUE, E. C. & WHITAKER, D. C. A. Os desafios da emergência no Brasil de um rural "esquecido": as comunidades quilombolas. **Retratos de Assentamentos**, v. 17, n. 1, 2014, p. 67- 78. Disponível em: <http://www.uniara.com.br/arquivos/file/nupedor/revista-retratos/edicoes/retratos-1701-2014.pdf>.

FLORES, M. X. & MACÊDO, M. M. C. Políticas para o novo mundo rural brasileiro. IN: SILVA, J. G. da & CAMPANHOLA, C. **O novo rural brasileiro. Políticas públicas**. Jaguariúna, SP: EMBRAPA, v. 4, 2000, p. 51-59.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GANDINI, R. P. C. Antônio F. de Almeida Junior e a administração da Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo (1935- 1938). IN: MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G. & ARAUJO, J.

C. S. (Orgs). **Reformas educacionais. As manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

\_\_\_\_\_  
**Almeida Junior**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana (Coleção Educadores), 2010.

\_\_\_\_\_  
& RISCAL, S.A. Manoel Bergstrom Lourenço Filho. IN: **Dicionário de Educadores no Brasil – da colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ MEC- Inep, 1999, p. 365- 373.

JARDIM, S. R. M. **Entreaberto botão, entrefechada rosa: vivências da adolescência feminina em assentamento de reforma agrária**. Tese de Doutorado. Araraquara, SP, 2011.

KERSHAW, I. **Hitler: um perfil de poder**. Trad. De Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, p. 07- 66. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=q500d4WqUdoC&pg=PA9&lpg=PA9&dq=hitler+um+perfil+do+poder&source=bl&ots=MeRIZATtu6&sig=-HwMI-w\\_o1zas4993HV4wfr8&hl=ptBR&sa=X&ei=ykhbVaTcDbTPsQSDIIHIBA&ved=0CDsQ6AEwBQ#v=onepage&q=hitler%20um%20perfil%20do%20poder&f=false](https://books.google.com.br/books?id=q500d4WqUdoC&pg=PA9&lpg=PA9&dq=hitler+um+perfil+do+poder&source=bl&ots=MeRIZATtu6&sig=-HwMI-w_o1zas4993HV4wfr8&hl=ptBR&sa=X&ei=ykhbVaTcDbTPsQSDIIHIBA&ved=0CDsQ6AEwBQ#v=onepage&q=hitler%20um%20perfil%20do%20poder&f=false)

LIMA, E. N. de. Novas ruralidades, novas identidades? Onde? IN: MOREIRA, R. J. (org.). **Identidades Sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOBATO, M. **Urupês**. São Paulo: Editora Globo, 2007, p. 158- 179.

LOURENÇO FILHO, M. B. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. IN: LOURENÇO FILHO, M. B. **A formação de professores: da Escola Normal à escola de Educação**. Brasília: INEP/ MEC, v. 4, 2001, p. 74-101. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/192>.

\_\_\_\_\_  
Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965; Fundação IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970.

MACHADO, V. **Dilemas e perspectivas da educação em assentamento rural – Sumaré, SP**. Tese de Doutorado. Campinas, SP, 2008.

MAIA, E. M. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Em Aberto**. Brasília, Ano 1, n. 9, set, 1982, p. 27-33. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2163/1431>.

MARTINS, J. S. **Os camponeses e a política no Brasil. As lutas sociais no campo e seu lugar no processo político**. Ed. Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_  
**Sobre o modo capitalista de pensar**. Hucitec, 1978.

\_\_\_\_\_  
**O Sujeito Oculto: Ordem e transgressão na reforma agrária**. Porto Alegre: Ed. da UFRG, 2003.

MARX, K. A chamada acumulação primitiva. IN: **O Capital: Crítica da economia política**. Livro primeiro: O processo de Produção de Capital. v. II, 17 ed. Tradução de Reginaldo Sant'anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 827- 877.

\_\_\_\_\_ & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fonte, 2001.

MENNUCCI, S. **A crise brasileira de educação**. São Paulo: Oficinas Graphicas dos irmãos Ferraz, 1930.

\_\_\_\_\_ **O que fiz e pretendia fazer**. São Paulo: Oficinas Graphicas dos irmãos Ferraz, 1930b.

\_\_\_\_\_ **Discursos e Conferências Ruralistas**. São Paulo, 1946.

MIGUEL, M. E. B., VIDAL, D. G. & ARAUJO, J. C. S. (Orgs). **Reformas educacionais. As manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MORAES, P. R. B. de. O jeca e a cozinheira: raça e racismo em Monteiro Lobato. **Re-vista de Sociologia e Política**, n. 8, jun, 1997, p. 99- 112. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/rsp/article/view/39322/24141>.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1974.

NOGUEIRA, C. M. M. & NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**. Ano XXIII, n. 78, Abril de 2002, p. 15- 36. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>.

NUNES, J. & MACIEL, M. C. Educação do campo em busca de uma identidade: um estudo de caso na escola “Sueli Maria Gheller”. **Retratos de Assentamentos**, v.18, n.2, 2015, p. 263- 282. Disponível em: [http://www.uniara.com.br/arquivos/file/nupedor/revista-retratos/edicoes/retratos-1802-2015\\_20160812.pdf](http://www.uniara.com.br/arquivos/file/nupedor/revista-retratos/edicoes/retratos-1802-2015_20160812.pdf).

OLIVEIRA, A. U. de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados** [online]. 2001, v. 15, n. 43, p. 185-206. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000300015>.

OLIVEIRA, M. M. As Origens da Educação no Brasil Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, out./dez. 2004, p. 945-958. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf>.

OSÓRIO, R. G. & SIQUEIRA, D. O conceito de rural. IN: GIARRACCA, N. (Org.). **Una nueva ruralidad en America Latina?** Buenos Aires: Clacso, 2001, p. 67-79. Disponível em: <<http://www.clacso.edu.ar/~libros/rural/osorio.pdf>>.

PAIVA, V. Um século de educação republicana. **Pro-Posições**. v.1, n.2, Jul/Dez, 1989, pág.07-18. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/2-artigo-paivav.pdf>.

\_\_\_\_\_. **História da Educação Popular no Brasil - educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PALUDO, C. & DOLL, J. Pesquisa e formação de educadores nos movimentos sociais do campo. IN: CALDART, R. S.; PALUDO, C. & DOLL, J. (Org). **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006, p. 19- 30.

PAVINI, G. C. **O método SESI de ensino na escola do campo: a controversa chegada do estranho**. Dissertação de Mestrado. Araraquara, SP, 2012.

PORTO-GONÇALVES, C. V. A Nova Questão Agrária e a Reinvenção do Campesinato: o caso do MST. **Revista del Observatório Social de América Latina**. [S.I.], ano IV, n. 16, ene/abr, 2005, p. 23-34. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/AC16PortoG.pdf>.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200- 212. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>.

PRADO, A. A. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e agricultura**. n. 4, jul, 1995, p. 5-27. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/download/55/56>.

\_\_\_\_\_. Intelectuais e educação no Estado Novo (1937-1945): o debate sobre a formação do professor primário rural. **Revistas Teias**. Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 46-55, jan./jun. 2000. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23824/16805>.

QUEIROZ, M. I. de **O campesinato brasileiro: ensaios sobre a civilização e grupos rústicos no Brasil**. São Paulo: USP, 1973.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. IN: FERRETI, C. J. *et al* (Org). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 151-167.

SCHWARCZ, L. M. Uma história de “diferenças e desigualdades”. As doutrinas raciais do século XIX. IN: **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870- 1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 43-66.

SCOCUGLIA, A.C. Pesquisa Histórica da Educação do Tempo Presente. **Revista Lusófona de Educação**, 2007, v. 10, n. 10, p. 27-40. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/628>.

SILVA, J. G. da **A modernização dolorosa. Estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SILVA, M. S. **Educação do Campo e Desenvolvimento, uma relação construída ao longo da história.** 2004 (mimeo), p. 01- 25. Disponível em: [http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao\\_do\\_Campo\\_e\\_Developolvimento\\_Sustentavel.pdf](http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf).

SOUZA, A. C. M. e A vida caipira tradicional. IN: SOUZA, A. C. M e **Parceiros do Rio Bonito. Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida.** São Paulo: Duas cidades, 2003, p. 45- 116.

SOUZA, C. M. Discursos intolerantes: o lugar da política na educação rural e a representação do camponês analfabeto. IN: SOUZA, C. M. **Nenhum brasileiro sem escola: projetos de educação de adultos do Estado desenvolvimentista.** São Paulo, 1999, p. 1- 8. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/educacao03/materia02/rural.pdf>.

SOUZA, M. A. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, set/dez, 2008, p. 1089- 1111. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>.

SOUZA, R. L. de. Explicando o fracasso: Monteiro Lobato e a identidade nacional. **Estudos Sociológicos.** Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia, UFPE, V 12, n. I, 2006, p. 131- 158. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/222/181>.

STANCIK, M. A. Os jecas do literato e do cientista: movimento eugênico, higienismo e racismo na Primeira República. **UEPG Ci. Hum, Ci. Soci. Apli., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa**, v. 13 (1), jun., 2005, p. 45- 62. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/535/536>.

VARELA, S.B.L. **Mitos e Ritos da Escola Normal de Juazeiro do Norte.** Dissertação de Mestrado, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Sarah.pdf>.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto Político da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, J. E. da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula.** São Paulo: Autores associados, 2003.

VICENTINI, P. P. & GALLEGOS, R. de C. A Escola Nova em xeque na reforma Sud Mennucci (São Paulo – 1932): exaltação do trabalho de professores brasileiros e ruralismo pedagógico. IN: MIGUEL, M. E. B., VIDAL, D. G. & ARAUJO, J. C. S. (Orgs). **Reformas educacionais. As manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946).** Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011, p. 315- 335.

\_\_\_\_\_ & LUGLI, R. S. G. Sud Mennucci. IN: FÁVERO, M. de L. de A. & BRITTO, J. de M. (Orgs). **Dicionário de Educadores no Brasil – da colônia aos dias atuais.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ MEC- Inep, 1999, p. 465- 466.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 88, n. 219, maio/ago, 2007, p. 291-309.

WANDERLEY, M de N. B. A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural... **Campo- Território: revista de Geografia Agrária**, V1, N1, 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>.

WHITAKER, D. C. A. Educação rural: da razão dualista a razão dialética. **Retratos de Assentamentos**, v. 11, 2008, p. 295-304.

\_\_\_\_\_; WHITAKER, V. A. & SOUZA, M. F. de. Teorias dos sistemas, cultura e espaços rurais de reforma agrária. **Retratos de Assentamentos**, v. 16, n. 2, 2013, p. 271-284.

WIRTH, J. Minas e nação. Um estudo de poder e dependência regional: IN: FAUSTO, B. **História Geral de Civilização Brasileira**. Tomo III, v. 1. São Paulo: Difel, 1977.

XAVIER, L. N. O manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. IN: XAVIER, M. do C. (Org). **Manifesto dos pioneiros da educação. Um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: FGV, 2004, p.21- 38.

ZANELLA, J. L. A educação escolar do campo à luz do materialismo histórico. IN: ALMEIDA, B.; ANTONIO, C.A. & ZANELLA, J.L. (Org). **Educação do campo: um projeto de formação de educadores em debate**. Cascavel: Edunioeste, 2008, p. 96- 130.

PERIÓDICO CONSULTADO: **Jornal Sem Terra**. Publicação do MST. Edições de 2016. Disponível em: <http://www.mst.org.br/>