



ISSN: 2175-5493

## XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

### O RURALISMO PEDAGÓGICO E SUA IDEOLOGIA EDUCACIONAL

Camila Timpani Ramal<sup>17</sup>  
(UNESP)

#### Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir de maneira sucinta como o movimento do Ruralismo Pedagógico identifica na escola rural, num processo ideológico muito forte da época, a responsabilidade pelo fim do êxodo rural iniciado com o processo de industrialização no Brasil, no começo do século XX. Embasados num contexto político, econômico e social demarcado pelo grande latifúndio os ruralistas acreditavam que a manutenção da população rural no campo evitaria a imigração, o inchaço nas cidades e manteria assim, a população rural subjugada às práticas ditatoriais empregadas pelo sistema coronelista.

**PALAVRAS-CHAVE:**Educação. História. Ruralismo Pedagógico.

#### INTRODUÇÃO

As configurações históricas que demarcam a ideologia do pensamento ruralista no Brasil confundem-se com a própria formação social e política do Brasil que são demarcadas por fortes segregações e períodos de extensa exclusão do povo brasileiro num projeto nacional de sociedade que busca a participação de seus cidadãos. Desde a sua descoberta, 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

---

<sup>17</sup> \*Mestre em Fundamentos da Educação (UFSCar) e Doutoranda em Educação Escolar (UNESP – Campus de Araraquara). Orientadora Profa Dra Dulce Consuelo Andreatta Whitaker. Professora no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFBA) – campus de Santo Amaro. Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Filosofia e Ciências Humanas  
Agência Financiadora: CNPq  
camilatimpani@hotmail.com



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.

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 branca e 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 (Martins, 1999) se manteve solidificada pela instituição da força de trabalho marcada pela escravidão. Os escravos, a mão de obra negra 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.

Demonstra Martins (1999) 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 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, pág. 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, pág. 36, 2010).

Assim, a característica da estrutura fundiária no Brasil adquiriu um perfil muito restrito e singular, pois afirma Oliveira (2001) que em nenhum momento da história da



humanidade uma nação possuiu propriedades privadas tão extensas e tão concentradas como as brasileiras.

Esses processos históricos configuram-se em uma ideologia de apoio ao latifúndio que encontra na corrente educacional do ruralismo pedagógico uma grande possibilidade de manutenção do homem rural no próprio campo, como se este fosse o responsável pelo atraso nacional e como se a educação fosse o processo redentor do atraso.

Para isso, o desenvolvimento de uma corrente de pensamento, o ruralismo pedagógico, que subjuga o homem do campo e faz com que autores como SudMennucci, Carneiro Leão e Lourenço Filho busquem alternativas práticas para corroborar para este pensamento fascista de horror ao campo e as pessoas que dele fazem parte. Dentre essas medidas está posta a configuração de uma formação docente específica e destinada ao campo, num sentido que delega a este a incapacidade e a incompetência de olhar e interferir diretamente em sua realidade.

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 ao mesmo tempo em que empurra uma grande parcela dos seus trabalhadores rurais para as áreas urbanas sem qualificação profissional e educação aumentando cada vez mais, o número de pobres e miseráveis na sociedade brasileira sem que haja nenhuma preocupação com a reforma agrária.

Graziano da Silva (1982) entende que no 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 primeira tornou-se inevitável, principalmente no tocante ao modelo de produção. Portanto, "... 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" (GRAZIANO DA SILVA, 1982, pág.62).



Nota-se que a importância dada à industrialização brasileira fez com que o camponês se proletarizasse ainda mais, sendo expropriados de sua produção de caráter independente, para vender sua força de trabalho, tornando-se agora, boias-frias.

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, se 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 (OSÓRIO & SIQUEIRA, 2009).

Ressalta-se aqui a confluência que Martins (1999) também relata de como o capitalismo, de uma maneira anômala, convive com as condições sub-humanas do povo de uma nação e não comprometendo seu 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 que nos é apresentado e no qual estamos inseridos é caracterizado por ser

... Último país a abolir a escravidão, o Brasil não somente 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 & SANCHES, pág. 79, 1998 – aspas dos autores).

Essa dualidade estabelecida entre agricultura e indústria se configura na sociedade capitalista em concentrar na agricultura formas de mecanização e adoção de mecanismos industriais, tais como insumos. Assim, “...dado que a indústria é a base do desenvolvimento das cidades, a sociedade moderna vai se caracterizar pela



subordinação da campo à cidade... O próprio campo passa a ser regido por relações do tipo urbano” (SAVIANI, 1994, pág. 154).

No início do Século XX, o ruralismo pedagógico despontou como corrente teórica que procurava desenvolver, no campo pedagógico, uma reflexão sobre a organização espacial da sociedade brasileira que, paulatinamente, abandonava a vida no campo, engrossando uma intensa corrente migratória para as cidades, colaborando para intensificar o processo de despovoamento do meio rural.

A emergência do debate nacionalista que se embasava num discurso de que o país ainda se constituía essencialmente rural ganha força entre alguns educadores, políticos e intelectuais da época. O estado de São Paulo se constitui como pioneiro em traduzir a vida no campo através da mais completa obra didática que busca exaltar de maneira simples e poética a vida no campo. A obra denominada Saudade, do Prof. Thales de Andrade se tornou referência na orientação para ministrar aulas no campo, ajudando a educar várias gerações, como afirma Nagle (1975).

Uma característica marcante da corrente do ruralismo pedagógico é a inquietação com os rumos da população rural, o que leva alguns autores da corrente ruralista a se ocuparem com a elaboração de propostas de adequação entre a educação e o trabalho no campo. No Brasil, o ruralismo pedagógico, através da educação tinha como intuito ideológico concentrar e manter a população que vivia no campo e que em 1900 totalizava aproximadamente 90% de toda a população brasileira e com os altos índices de analfabetismo.

Intelectuais e educadores em geral da escola pública aderem ao movimento ruralista com o intuito de determinar formas de ação pedagógicas no campo, buscando sanar, por intermédio da educação, o êxodo rural (BEZERRA NETO, 2003, p.11). Buscavam, assim, contribuir para a fixação do homem à terra, uma vez que a urbanização articulava-se como processo cada vez mais acelerado; e a adequação de uma pedagogia própria para essa realidade, com o auxílio de uma formação específica do professor voltada para a vida no campo que deveria ser intimamente ligada ao mundo



do trabalho vinculado as formas tradicionais de concentração fundiária, capitalista e autoritária.

Para SudMennucci (1946, p.21), 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 ao 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 de ofícios, antes relegados aos escravos numa condição de subserviência aos grandes coronéis.

Atribui-se a essas questões a imagem que se tinha do homem caipira, que se traduz de forma vexatória e emblemática para a sociedade burguesa brasileira representado pela figura do Jeca Tatu do escritor Monteiro Lobato (CANDIDO, 2003, p.107).

O Jeca Tatu apresenta-se como personagem avesso e contrário ao romantismo tratado pelos poetas da época com relação à vida no campo, pois na visão de Mennucci (1946) os poetas não viram a terra, olharam-na apenas.

A Obra Urupês, a que retrata o Jeca Tatu, para Mennucci (1946, p. 115), como dito anteriormente, embora tenha tipificado o camponês de uma maneira pejorativa para a sociedade da época, para Mennucci (1946) foi a que mais se aproximou da realidade da vida do homem do campo, bem diversa àquela vida contada pelos poetas românticos da época.

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).

Essa proposta de educação que se vincula a realização do trabalho contribuiria para o fim de processo de imigração estrangeira recente no país e combatido pelos ruralistas, pois este seria amenizado ajudando a barrar o êxodo rural e o clima de



instabilidade dos camponeses proporcionado pela presença do estrangeiro seria sanado, uma vez que, os primeiros, permaneceriam nas terras a serem cultivadas.

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 beneficiar o campo e os seus trabalhadores. Para Bezerra Neto (2003) esse projeto de educação dos ruralistas buscou desenvolver

... a ideologia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Para fixação os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano. (BEZERRA NETO, 2003, p. 15).

O pensamento ruralista, em sua quase totalidade, pretendia enquadrar a educação do Brasil num ambiente essencialmente campesino, voltando-se, ainda, a um projeto nacional que considerasse o Brasil de forma unificada, uma vez que foi durante a primeira metade do Século XX que teve início 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 Brasil mantivesse suas bases agrárias fortalecidas, mantendo a grande população do campo em seu espaço de formação: o campo, porém demarcadas as formas de exploração do grande latifundiário que servia ao capitalismo.

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, o amor a pátria que agora também pertenciam a eles e que mesmo não sendo a pátria de seus progenitores, agora se tornava a sua e que assim sendo, deveriam se comprometer com o país que os acolhia. Para Mennucci (1930) 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).

Os ruralistas como SudMennucci e Lourenço Filho apoiavam a formação específica de professores que atuariam no campo. Essa formação, segundo o ideal ruralista, seria realizada em escolas normais rurais, nas quais teriam um arcabouço teórico com conteúdos presentes nas escolas normais da cidade, mas que abordassem e privilegiassem também conteúdos ligados ao rural.

O estado do Ceará foi pioneiro no trabalho de realizar uma formação que atendesse especificamente a população do campo. A primeira escola normal rural do Brasil foi fundada em Juazeiro do Norte, no ano de 1935 e teve como distinção a experiência de formação de docentes destinados exclusivamente a exercer o magistério no campo.

Porém, a falta de infra-estrutura das escolas rurais, o pouco número de alunos matriculados em cada série e a escassez de recursos eram fatores determinantes que beneficiavam o abandono do ideal da escola rural pelos recém formados professores e nos relatórios acerca das experiências dos primeiros jovens diplomados da escola de Juazeiro o que se observa é a seguinte realidade de que se tem

...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





ISSN: 2175-5493

## XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

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 na tentativa de formar mestres para atuar diretamente em escolas rurais afirma que a escola normal em suas bases técnicas preocupava-se em juntar aspectos da cultura campesina num currículo urbano já existente, acrescentando apenas alguns conteúdos específicos do campo, o que já bastaria para tornar-se um instrumento eficaz de fixação do homem ao campo (LOURENÇO FILHO, 2001, p.98), não se importando com o recrutamento dos alunos que comporiam as classes das escolas normais rurais e suas reais intenções com a educação rural do país.

Para Mennucci (1946, p. 145) 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 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 visão destes torna-se um diferencial na formação dos professores.

Um dos principais problemas na criação das normais rurais estava em encontrar um corpo docente qualificado para corresponder ao ideário de formação do homem do campo dentro da visão do ruralismo pedagógico, por que o que importava era a mudança de mentalidade que estava voltada para um ensino citadino e os professores deveriam se afastar dessa formação de recorte urbano, pois, caso contrário, as escolas normais rurais já estariam fadadas ao fracasso (MENNUCCI, 1946, p. 145).

Diante desse viés que contraria toda e qualquer menção à vida na cidade, dentro do ruralismo pedagógico e mais especificamente na visão de Mennucci a escolha de agrônomos para compor o quadro docente era a mais acertada, pois estes já iniciariam incentivando o ensino rural. Já a categoria dos médicos, responsáveis pelos conteúdos



curriculares seria destinada a matérias de cunho sanitário. A categoria dos professores-médicos também não deveria ser escolhida aleatoriamente. Esses médicos deveriam ser aqueles residentes nas pequenas cidades e que se compadecessem dos problemas sanitários por que passava 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 (1946), 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 rural e o homem do campo, uma vez que para esse conjunto haveria apenas as escolas normais da época e que “produziam” professores arraigados no modelo escolar da zona urbana.

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. Identificavam essa problemática apenas num contexto educacional e que a formação de professores dentro de centros especializados em educação do campo, 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. Por fim, o homem do campo abandonaria a utopia de uma vida idealizada pelos centros urbanos.

No início dos anos de 1930, que começaram a existir 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. Com a 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 preconizava maior presença do governo federal nas regiões nacionais, regulamentando o ensino normal com bases comuns para o país. O projeto de lei não tinha a intenção de acabar com as normais rurais, mas ampliava o pensamento no sentido de admitir escolas regionais mais flexíveis, abrindo o leque para estudos de caráter litorâneo, extrativista, além do rural o que variava de acordo com a realidade de cada região.

O ideal de uma escola normal se concretiza com a fundação da escola normal rural de Juazeiro do Norte, no Ceará no ano de 1935, 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. Escola enquadrada 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, integrava em seu espaço um posto médico, escolas primárias comuns, cerâmica, floricultura, oficina de tecelagem rústica, tapeçaria e uma cooperativa que abarcava propriedades agrícolas vizinhas. São criadas nesse mesmo local, no ano de 1950, um curso normal regional, mantido pelo governo do Estado, para um maior desenvolvimento de todo o plano traçado para a escola (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 87).

Experiências de escolas normais 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, p. 129- 130).

Para a ideologia ruralista os resultados de uma educação de valorização do meio rural se concretizaram, principalmente, nas escolas normais rurais. Uma educação que



visava à formação de um mestre escola engajado na formação cultural e social do homem brasileiro, considerado, pelos ruralistas, como sendo o homem do campo, da roça, da lavoura e que nascido nesses espaços representava a identidade genuína do Brasil. Era essa identidade que interessava resgatar no pensamento dos educadores ruralista. Uma identidade que se formava nos bancos escolares guiada por um professor que correspondesse às expectativas e anseios dessa classe social, no sentido de realizar sua função na escola

...como um apostolado ou como um ponto de honra profissional. E quando a força do habito tenha feito delle homem-providencia, o homem insubstituível, há de ver que todos os grandes problemas, cuja equação aterra os menos audazes e os mais tímidos, serão folgueados de crença em suas mãos de magico (MENNUCCI, 1930a, p.151-152).

Para Lourenço Filho (2001, p. 99) 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 dessa importância. Assim, em 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, organizou-se 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, p. 99).



ISSN: 2175-5493

## XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

Assim, fica descrito que pensadores fiéis do 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.

### À GUIA DE CONCLUSÕES

A educação do campo no Brasil é uma realidade em muitos estados brasileiros na contemporaneidade. No início do século XX, a educação rural era vista pelos ruralistas como redentora dos malefícios impressos pela escravidão, analfabetismo e recente processo de industrialização nacional. Essa visão de educação, na qual os ruralistas se pautavam e da qual compartilhavam, estava cercada pelo viés do grande latifúndio, da defesa no modo de produção capitalista, da submissão do homem rural e da terra como mercadoria e propriedade privada e assim, estigmatizava o trabalhador rural como incompetente e desprovido de qualquer conhecimento prático sobre a terra.

As escolas normais traçam um modelo de docente específico para atuação profissional no campo, mas pecam em desvalorizar a cultura, a identidade e o conhecimento prático do trabalhador rural em sua relação direta com a terra.

Essa ideologia de uma formação docente específica para atuar na zona rural repercute na sociedade do início do século XX como algo que serviria de aporte para manter as relações sociais já estabelecidas e firmadas dentro do pressuposto da desigualdade entre os brasileiros que via o homem rural como submisso.

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. F. de; SÁNCHEZ, F. R. Um grão menos amargo das ironias da história: o MST e as lutas sociais contra o neoliberalismo. In: **Lutas Sociais**. Volume 5. Dez/1998. NEILS - Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais. PUC/SP.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

- BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: [s.n], 2003.
- CANDIDO, A. A vida caipira tradicional. IN: CANDIDO, A. **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.
- CARTER, M. (Org). **Combatendo a desigualdade social. O MST e a reforma agrária no Brasil**. Editora UNESP, 2010.
- GRAZIANO DA SILVA, J. **A modernização dolorosa. Estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- 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.
- MARTINS, J. S. **Os camponeses e a política no Brasil. As lutas sociais no campo e seu lugar no processo político**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MENNUCCI, S. **A crise brasileira de educação**. São Paulo: Oficinas Gráficas dos irmãos Ferraz, 1930a.
- \_\_\_\_\_. **O que fiz e pretendia fazer**. São Paulo: OficinasGraphics dos irmãos Ferraz, 1930b.
- \_\_\_\_\_. **Discursos e Conferências Ruralistas**. São Paulo, 1946.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1974.
- OLIVEIRA, A. U. de. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária**. Estud. av. [online]. 2001, vol.15, n.43, pp. 185-206. ISSN 0103-4014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000300015>.
- OSORIO, 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>>. Acesso em: 25/03/2009.
- 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.