

### **Eixo Temático**

4. Educação no Campo, Formação e Trabalho Docente

### **Título**

## **A FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL**

### **Autor(es)**

Handerson da Costa Bentes  
Maria de Fátima Matos

### **Instituição**

Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA

### **E-mail**

handerson.bentes@hotmail.com

### **Palavras-chave**

Formação docente, História, Educação do Campo

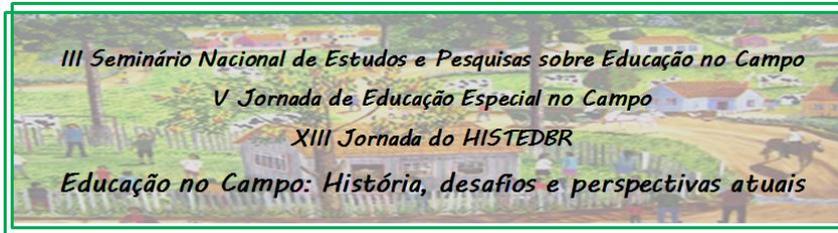
### **Resumo**

Sob o ponto de vista legal a ordem democrática brasileira tem como pressuposto fundamental a conquista da igualdade material, uma vez que formalmente ela já está expressa na Constituição de 1988, sendo esta buscada constantemente através da superação de um processo histórico de exploração, sobretudo do trabalhador rural. Uma das bandeiras necessárias para materialização de um país mais isonômico é sem dúvida a oferta de uma educação formal de qualidade pelo Estado, não estabelecendo padrões distintos entre as zonas urbanas e rurais. Este artigo se propõe a analisar a formação docente do professor da escola do campo, mediante a construção de um processo histórico, político e econômico, e porque não dizer contra hegemônico que remonta o período colonial ao Decreto Federal nº 7.352 de 04 de novembro de 2010.

### **Texto Completo**

A análise pretendida no desenvolvimento deste artigo está voltada para a formação dos professores para o campo no Brasil, traçamos inicialmente o contexto histórico educacional do período colonial até o início da intensificação da urbanização

**www.semgepec.ufscar.br**  
**27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



do país, posteriormente alinhavamos a construção teórico-histórica da formação docente para o espaço rural, sendo o marco inicial para construção dessa análise a Lei nº 10, de 1835, período imperial, que determina de fato a instalação e funcionamento da primeira Escola Normal no país, na província do Rio de Janeiro, sentido em que, para galgar melhor compreensão da formação do tema, passaremos a analisar os mais importantes fatos que influenciaram a formação do professor para a atuação no campo.<sup>1</sup>

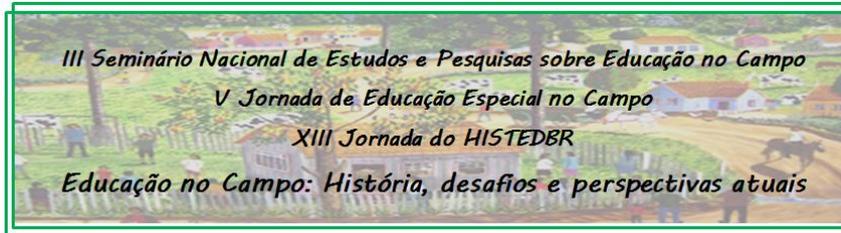
A colonização nacional inicia com o aspecto de uma grande empresa agrícola, destinada a exploração e cultivo dos recursos naturais de um território virgem e rico, aparentemente com um potencial inesgotável, desde a extração do pau brasil, passando pelo indústria açucareira, tabaco, café, criação de gado e alguns outros gêneros cultiváveis sempre com o intuito de atender o comércio exterior. Faz-se pertinente dizer que o processo de colonização do país se materializou no campo, sendo que até mesmo no início do século XX o Brasil poderia ser considerado um país essencialmente agrícola, uma vez que aproximadamente 70% da população residia na zona rural, sendo que o processo de urbanização do intensifica-se somente a partir da década de 60, Andrade e Peixoto (2000).

É fato também pertinente para esta contextualização a afirmação de que inicialmente a agricultura se utilizou da mão obra escrava, no entanto com o advento da abolição muitos fazendeiros simplesmente abandonaram o campo, passando a tentar a vida nas cidades sobrevivendo do pequeno comércio, ou os em melhores condições econômicas como industriais.

Não se pode esquecer ainda da existência do fluxo migratório estrangeiro para o país, pois os estados que os receberam passaram de um modo produção escravocrata, para o sistema de mão obra colona, remunerada, todavia os estados onde não houve a introdução da mão de obra imigrante, as áreas rurais foram gradativamente abandonadas, sendo que a maioria das plantações de açúcar e café tornaram-se “naturalmente” pastos, Werthein (1981).

---

<sup>1</sup> Apesar de autores hodiernos estabelecerem distinções entre os termos Educação e Educação Rural, sendo que o primeiro pode ser compreendido como política educação necessária, responsável e coerente para atender a diversidade existente no território camponês, enquanto o segundo termo, Educação Rural está relacionando a uma modalidade de educação subalterna, extremamente influenciada pelos princípios hegemônicos do capitalismo agrário. Neste artigo não haverá distinção entre os termos, sendo aqui, tratados com o mesmo sentido / significado.

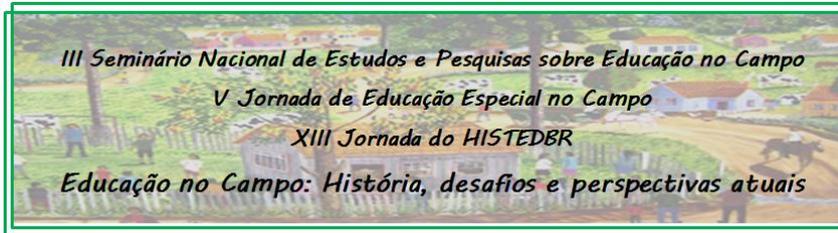


Observa-se ainda que a introdução do imigrante estrangeiro para suprir o problema da mão de obra escrava não se enquadrou ao modelo esperado pela classe latifundiária brasileira, pois o europeu livre não tolerou o mesmo tratamento logrado ao negro africano, e ainda contava de certa forma com o apoio de seu governo originário, pois a título de exemplo, podemos afirmar que na década de 1920, o governo alemão chegou inclusive a proibir a vinda de alemães para o Brasil, que em contra partida passou a desprender uma legislação extremamente protecionista, proibindo a aquisição de propriedades por estrangeiros. Desta forma se faz pertinente à afirmação de Carvalho, (2008), quando postula que o campesinato brasileiro mesmo após a abolição da escravatura se caracterizava mais pelo uso/posse de que pela propriedade da terra.

Com esse cenário histórico é possível compreender que a formação da sociedade brasileira ganhou um contorno em sua maioria rural, porém, não homogêneo, haja vista que a existência de distintos estratos sociais, como as dos grandes proprietários de terras, que exploravam a agricultura ou a criação extensiva de gado e dos camponeses que viviam de usufruto, apenas com a posse da terra ou mesmo em regime de comodato, praticando uma agricultura de subsistência.

De acordo com IBGE (2010), na década de 1920, 40% da população nacional ainda vivia na zona rural, porém, apesar da densidade demográfica expressiva do campo as diferenças sociais em relação a população urbana eram latentes principalmente no que diz respeito a conquista de alguns dos direitos sociais, pois nesse período a população urbana já contava com uma legislação que garantia o acesso a educação formal, a saúde pública e a proteção ao trabalho, porém, a contrario senso as populações rurais ainda eram totalmente desprovidas da satisfação de tais direitos pois não tinham a garantia do acesso a educação formal, em média era uma população subalimentada, sem a perspectiva e/ou a garantia de participação em programas governamentais de saúde, exposta a endemias erradicadas no século anterior, ou seja sem qualquer atenção por parte do Estado.

Seguindo essa linha de pensamento pode-se afirmar que a educação rural no Brasil sempre foi acondicionada a um espaço secundário no direcionamento das ações e políticas estatais e/ou governamentais, proporcionando um sistema educacional reprodutor das desigualdades, reforçando o campo como um espaço inferiorizado,



reforçando o discurso da exclusão por falta de qualidades individuais dos estratos sociais desprovidos de poder econômico, solidificando a ideologia e os valores da burguesia urbana.

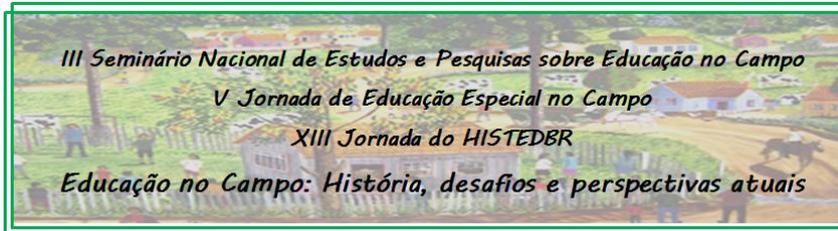
O aparecimento das escolas no âmbito rural não necessariamente nasceu para o cumprimento de uma missão precípua definida por legislação, na maioria das vezes elas nasciam pela necessidade dos grandes latifundiários em mandarem seus filhos pequenos aprenderem as “primeiras letras”, de forma que utilizavam alguma construção já existente na propriedade como sala de aula, onde eram repassadas aos seus filhos junto com os filhos de seus subalternos as primeiras noções de leitura e escrita, geralmente por uma professora que dispunha também de pouco conhecimento, Ribeiro (1995).

De outro modo as escolas rurais, grupos escolares, às vezes também contavam com o auxílio do Estado, porém, para isso era necessário o estreitamento das relações políticas, ou seja, o critério era o do apadrinhamento, consequência disso foi que muitas escolas foram instaladas em regiões que não havia demanda de alunos. No entanto é possível racionalizar que tanto as escolas criadas por fazendeiros como as criadas pelo Estado não se diferenciavam no tange ao funcionamento que de qualquer era precário, Leite (1999).

De qualquer maneira podemos demarcar como ponto de partida para esta análise a afirmação de que no período imperial qualquer instituição que se dedicava a formação de professores no território nacional era denominado de Escola Normal, as quais não contavam com nenhuma especificidade, sendo os currículos homogeneamente propedêuticos, sendo galgado aos temas do mundo rural abordagens superficiais, que se delimitavam as questões relacionadas ao espaço geográfico, a agrimensura e a agricultura, por vezes como meros anexos dos estudos relacionados as Ciências da Natureza.

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.” (MOACYR, 1939, p.191)

**www.semgepec.ufscar.br**  
**27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



A legislação supramencionada ainda postulava que a escola deveria ser gerenciada por um diretor que cumpriria também o ofício de professor, o qual deveria ministrar o currículo mínimo, adotando o método lancasteriano<sup>2</sup>.

Os questionamentos relacionados a uma formação específica para a docência no espaço rural, eram comumente refutados por meio de uma argumentação que sustentavam uma psêuda transdisciplinarietà, afirmando que os conteúdos necessários para complementar a formação são vinculados aos conteúdos das disciplinas de química, física e até mesmo às disciplinas de história e geografia, Pilete (1995).

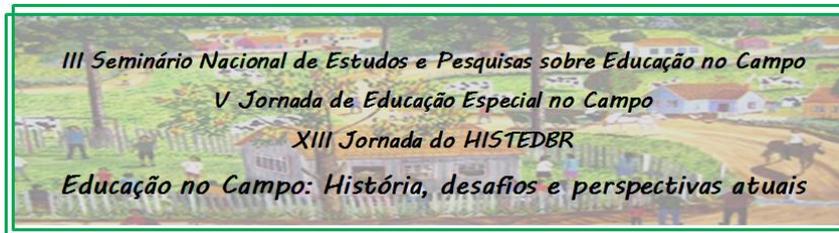
Na prática tais posicionamentos não refletem uma preocupação com a formação específica para o docente do campo, na verdade as orientações curriculares que se faziam necessárias para realmente possibilitar uma formação coerente, estavam relegadas a espaços periféricos, longe de se pensar em um profissional reflexivo. Posicionamento este que também é afiançado por:

De nosso ponto de vista, os estudos de agricultura e agrimensura figuravam nos currículos como formas aplicativas, como subsidiárias de outros componentes de maior destaque e de presença mais constante nos currículos, sendo os temas relacionados ao mundo rural apenas estudados por seu potencial exemplificativo. Tais temas eram tão periféricos, tão-somente complementares ao currículo predominantemente propedêutico, que inclusive a prática da formação do professor não os incluía. Ora, se a prática era um componente forte e essencial da formação do professor. (WERLE, 2006, p. 116)

O fato é que a Escola Normal se dedicava a formação do professor urbano, sendo que tal formação não tinha a mínima condição de suportar, compreender e tão pouco atuar de forma satisfatória no espaço rural, uma vez que necessariamente se exigiria desse profissional conhecimentos que que viessem realmente complementar a formação agrícola, que viessem possibilitar a melhoria das condições de subsistência no campo, bem como conhecimentos sobre a realidade social local, para que assim pudesse

---

<sup>2</sup> O método Lancaster, também conhecido como Ensino Mútuo ou Monitorial, teve como objetivo ensinar um maior número de alunos, usando pouco recurso, em pouco tempo e com qualidade. Foi criado por [Joseph Lancaster](#), [quaker](#) inglês, influenciado pelo trabalho do pastor anglicano [Andrew Bell](#). Contudo, Lancaster amparou seu método no ensino oral da repetição e memorização, pois acreditava que esta dinâmica inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Nesta metodologia não se esperava que os alunos tivessem “originalidade ou elucubração intelectual” na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física.



de fato dar sentido ao ofício de professor e a própria condição funcional da educação formal, que é o preparo para a cidadania.

Racionalizando a possibilidade que se desenha aqui de uma Escola Normal Rural, afirma-se que esta deveria estar pautada em pelo menos quatro princípios curriculares básicos, quais sejam: agricultura, economia, cidadania e saúde. Além de efetivamente alfabetizar o homem do campo. Conforme articula:

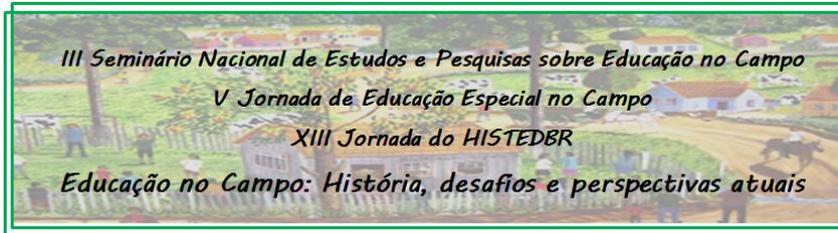
Defendia o professor comprometido com o meio rural, consigo e com os demais, capaz de promover o desenvolvimento comunitário sustentado pelo lastro de conhecimentos relacionados à educação, higiene e agricultura que lhe permitiam interpretar as situações concretas com força transformadora. Ele propunha um professor cujo saber e inteligência estivessem sem a serviço da ação e da mobilização de grupos rurais, que rearticulasse as dificuldades do meio de forma a superá-las ou reduzi-las. (MENNUECCI, 1934, p. 76)

De uma forma direta Mennucci (1934), direciona um posicionamento extremo e necessário, que exige a formação de um profissional com o perfil específico, sendo que este perfil seria condicionado pelas especificidades do espaço rural, e não o contrário, pois desta forma, a formação do professor estava condicionada as necessidades que ele iria enfrentar.

Neste ponto é possível perceber o que distinguia a Escola Normal vigente da imaginada Escola Normal Rural seria a dimensão pedagógica e uma adequação curricular, pois esta última não se delimitaria em apenas ao ensino das primeiras letras<sup>3</sup> e noções de cidadania, quando muito, mas se dedicaria a um trabalho de formação social e da cidadania sempre considerando as idiossincrasias do espaço rural.

Contudo mesmo a Escola Normal, destinada a preparar o docente urbano, durante todo o período imperial quase nada fez para a formação dos professores, pois segundo a lei imperial de 15 de outubro de 1827, eram vitalícios os provimentos de professores e mestres, sendo que, os que não possuíssem capacitação deveriam instruir-se em curto prazo e as suas próprias custas, nas escolas das capitais, Pilete (1995).

<sup>3</sup> Em 15 de outubro de 1827 foi aprovada a primeira lei sobre o Ensino Elementar e a mesma vigoraria até 1946. Essa lei determinou a criação de "escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos" (artigo 1º) e "escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas" (artigo XI). A lei fracassou por várias causas econômicas, técnicas e políticas.



A síntese da atenção galgada a educação do campo de forma geral, bem como a formação docente para este espaço no período imperial se resumiu na oferta de uma educação para a elite econômica, em detrimento as demais estratos sociais, sendo que, ao final desse período a maioria das províncias não tinham mais que uma escola pública, ou quando muito duas, sendo uma para cada sexo. Situação está expressa na insatisfação do ministro Coutinho, no ano de 1936, quando denunciava veementemente as más condições de ensino e a precariedade das escolas, Ferreira e Brandão (2011).

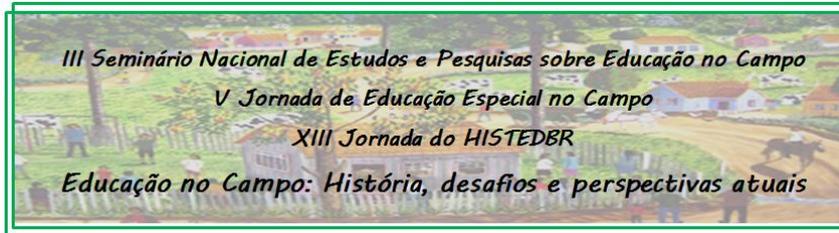
Com o advento da proclamação da República, a tentativa de se organizar sistematicamente a educação nacional sofre a influência do paradigma positivista<sup>4</sup>, que na ocasião levantou a bandeira da importância, pertinência e emergência de fomentar a industrialização das sociedades modernas a qualquer custo, sem nem mesmo se preocupar com quaisquer outras formas de organização até então já existentes, como por exemplo os grupos que a muito já residiam nas zonas rurais do país.

Ainda é possível afirmar, segundo, Ferreira e Brandão (2011), que nesta época a escola formal ainda não é uma realidade vislumbrada igualmente para todos os cidadãos, realidade esta comprovada pelos dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estatística, no Anuário Estatístico do Brasil, quando revela que pelo menos 75% da população que residia no campo era analfabeta no ano de 1900.

É possível estabelecer estreita conexão entre a realidade dos Brasis colonial, imperial e o início da republicana, no sentido de que a educação no campo era literalmente um assunto ignorado, que estava simplesmente a margem das políticas estatais, que no primeiro momento exprimia apenas o interesse de formação da elite e posteriormente adicionou a este, o interesse de formar a mão de obra para a latente indústria que aqui se instalava, deixando esquecida significativa parcela da população que residia no campo.

Significativa, pois até a década de 1920, segundo, Carvalho(2008) o Brasil poderia ser classificado como um país agrícola, uma vez que as estatísticas

<sup>4</sup> O positivismo é uma linha teórica da sociologia, criada pelo francês Auguste Comte (1798-1857), que começou a atribuir fatores humanos nas explicações dos diversos assuntos, contrariando o primado da razão, da teologia e da metafísica. Os positivistas abandonaram a busca pela explicação de fenômenos externos, a exemplo da criação do homem, para buscar explicar coisas mais práticas e presentes na vida deste, como no caso das leis, das relações sociais e da ética. O positivismo teve fortes influências no Brasil, tendo como sua representação máxima, o emprego da frase positivista “Ordem e Progresso” na bandeira brasileira.



demográficas mostravam que pelo menos 70% da população nacional tinha residências nas áreas consideradas rurais, reforçamos aqui a tese da falta de sensibilidade para com está realidade, ao extrairmos a exegese do texto da Carta Política de 1934, observamos que apenas 20% das cotas destinadas a educação, eram reservados a educação rural.

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

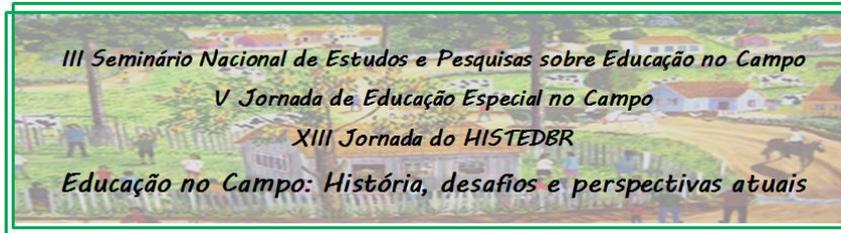
Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (CONSTITUIÇÃO DE 1934)

Seguindo um processo excludente a Constituição de 1937 nem se que menciona em seu texto a educação rural, no entanto, uma interpretação sistemática induz que o paradigma de educação proposto pela nova ordem vigente se no sentido de qualificação da mão de obra para o espaço urbano, com vistas a assegurar o processo de industrialização do país, incentivando inclusive o ensino pré-vocacional para as classes economicamente desfavorecidas, sentido em que deixa claro o dispositivo constitucional:

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (CONSTITUIÇÃO DE 1937)



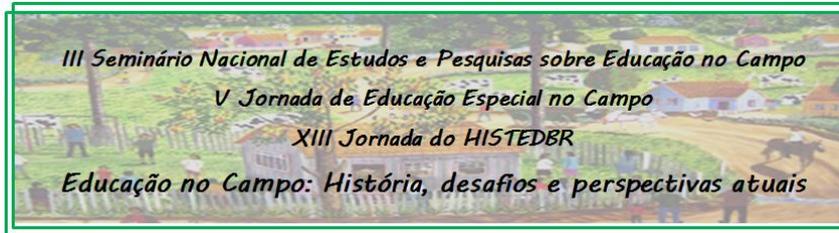
Aqui se faz nítida a preocupação do Estado Varguista em garantir a lapidação de mão obra para a indústria jacente no país, sem se preocupar com a maioria da população que ainda habitava a zona rural, portanto, se não havia preocupação com uma escola para o campo, muito menos haveria preocupação com a formação de professores.

Todo esse esquecimento do Estado para com o espaço rural acabou gerando um estigma de atraso para a zona rural do país, ou como bem definiu, Sandroni (1999), dois Brasis, ou ainda Dualismo Estrutural, no sentido de que as estruturas atrasadas do meio rural seriam uma espécie de entrave ao desenvolvimento de setores urbanos dinâmicos, tal qual a indústria. Essa concepção dual culminou no esquecimento total de investimentos em quaisquer áreas, sobretudo as de cunho social para o campo, restando a população rural do país, em especial os pequenos produtores a migrarem para os centros urbanos.

O cenário da década de 1960 levou em consideração a necessidade da educação num formato cada vez mais tecnicista, onde o objetivo maior seria atender as necessidades econômicas inarredáveis da realidade nacional, para isso era necessário uma escola que atendesse também as classes mais pobres da população, pois almejava-se uma formação der mão de obra de baixa complexidade para atender a indústria, consequência disso foi a canalização de todos os recursos destinados a educação para as escolas urbanas, sendo as escolas destinadas na zona rural fadas ao completo abandono e a inadiável desativação, Castro (2003).

Este cenário político e econômico do país da década de 1960 demonstra que o Estado Nacional efetivamente deu publicidade legal ao esquecimento a omissão para com a educação no campo, pois do ponto de vista prático os alunos que chegavam das zonas rurais e ingressavam nas escolas urbanas muitas vezes simplesmente não se adaptavam com a nova realidade, e sumariamente abandonavam a escola. Do ponto de vista legal a Lei 4024 de 1961, deixava o funcionamento das escolas rurais ao arbítrio dos donos das propriedades nas quais estas estavam situadas, inclusive facultando-lhes a responsabilidade financeira.

A dinâmica de industrialização do país, as relações impulsionadas por uma ideologia cada vez mais fortalecida de argumentos capitalistas, estreitou o relacionamento entre o grupo dos grandes empresários nacionais e internacionais que



mantinham investimentos internos e os militares, articulando-se com a imprensa levou a condução do golpe civil militar<sup>5</sup> no ano de 1964.

O Governo militar manteve um regime de governo ditatorial, no campo educacional continuou basicamente a política anterior, ou seja, no sentido de garantir a mão de obra para a industrialização do país a qualquer custo, agora contando com técnico e financeiro de instituições internacionais, como por exemplo, a assinatura de vários contratos de cooperação entre Estados Unidos e Brasil, historicamente conhecidos como acordos MEC-USAID, Saviani (2004).

Até o fim do governo militar e início da nova república atesta-se o total esquecimento e descaso com a educação no campo em todos os sentidos, as atenções estavam voltadas exclusivamente para a educação urbana, políticas específicas somente apareceram sob a vigência da Constituição de 1988.

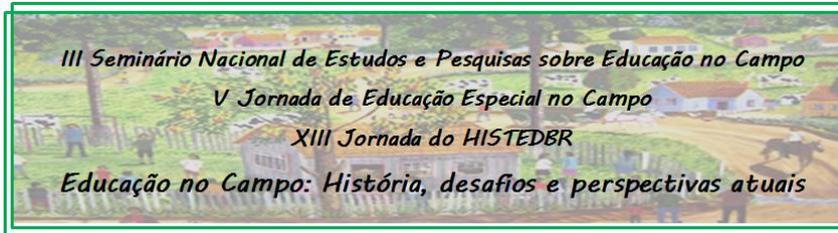
Com a redemocratização e apesar da nova Carta Constitucional aprovada em 1988 dispor um capítulo sobre a educação, além de enquadrá-la como direito social, esta não menciona de forma literal o termo educação no campo, ou qualquer sinônimo aproximado, porém, galga a educação o status de igualdade a todos, bem como fornece garantias de acesso e permanência na escola, bem como contempla-a como direito de todos e dever do Estado e da família.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vem estabelecer pela primeira vez direcionamentos específicos para a escola do campo, se não vejamos:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LEI Nº 9.394 de 1996 - LDB)

<sup>5</sup> Golpe civil militar é uma terminologia utilizada por Demerval Saviani, em artigo publicado na revista eletrônica Scielo – Brasil, intitulado “O legado educacional do regime militar”, pois apresenta informações que o Golpe Militar de 1º de abril de 1964, foi articulado por grandes empresários e a cúpula militar do país.



Como se vê, a LDB prevê a elaboração de novas diretrizes para educação, inclusive para a educação no campo, prescrevendo a obrigatoriedade de adaptações necessárias de acordo com as características e peculiaridades regionais, apesar de não satisfazer em sua completude as expectativas dos movimentos em prol a educação no campo, sobretudo no que é condizente a formação docente, por nem mencionar diretamente, podemos considerar um passo importante a presente regulamentação, uma vez que veio servir de fundamento, para uma regulamentação mais específica.

No caso o Decreto Federal nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, que vem regular sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária, nossa atenção está direcionada aos artigos 4º, inciso IV e 5º parágrafos 1, 2 e 3, pois galgam específico tratamento para formação do docente para atuar no campo:

Art.4º-A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

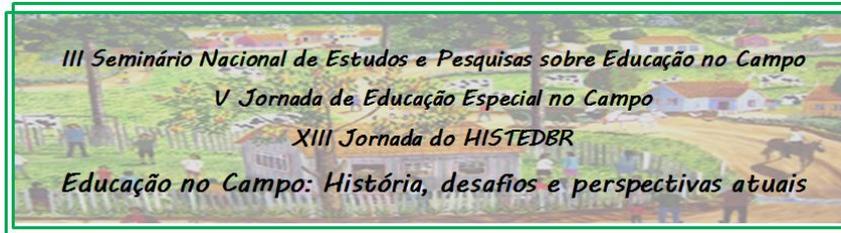
IV-acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;

Art.5º-A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º-A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§3º-As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (DECRETO Nº 7.352 DE 2010)



Observa-se que os dispositivos supramencionados tratam de uma ampliação ao entendimento de formação docente, dando vida ao que é postulado na exegese da Constituição Federal, quando impõe formação holística para os educadores, e que tal formação deve estar correlacionada a proposição de uma aprendizagem significativa e, sobretudo uma formação discente competente para uma atuação profissional e para o exercício da cidadania.

Merece atenção especial o regime coparticipação entre os entes federativos União, Estados, Distrito Federal e Municípios trabalhando em prol da formação do docente do campo, a prioridade no acesso ao ensino superior para os docentes do campo, bem como a flexibilização metodológica e necessidade de conciliação com prática profissional, isto representa um avanço inimaginável para se garantir utópica universalização do ensino e erradicação das desigualdades estruturais formatadas durante o processo histórico da educação brasileira.

A título de prévia finalização sustenta-se que a educação do campo, deve ser desenhada exatamente nos moldes opostos a concepção neoliberal de educação, ou seja, deve desvencilhar-se dos fins estritamente econômicos e/ou de mera satisfação das necessidades urbanas, sendo suas finalidades principais a construção da memória coletiva, o resgate da identidade do homem do campo, o engendramento do sentimento de pertença à comunidade no qual está inserida, o resgate da cidadania e a satisfação dos direitos sociais garantidos pelo Estado Nacional

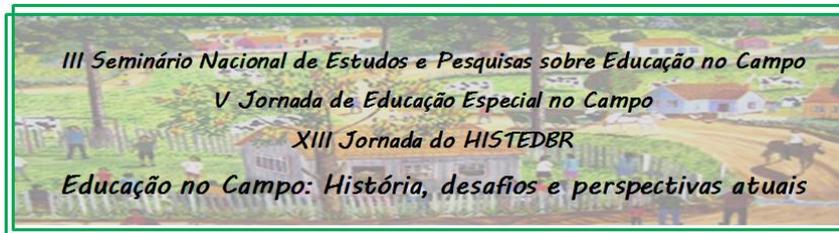
Trata-se, portanto, de árduo desafio um desafio, no qual a população do campo precisa quebrar a discriminação historicamente concebida pela sociedade brasileira que vê a realidade campesina como um patamar inferior, compreendemos que isso só será possível mediante um processo de formação revolucionário, responsável e coerente, cujo estopim será a modificação no processo de formação docente.

### **Referências**

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda - História da Educação e da Pedagogia - 3ª Ed, 2009 - Editora Moderna Ltda - São Paulo - Pg. 222

BRASIL. Constituição. República Federativa do Brasil, 1988. Ministério Da Educação.

**www.semgepec.ufscar.br**  
**27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



BRASIL, [Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934.](#)

BRASIL, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. DOU de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL, Lei 4024 de 1961, 1ª Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

BRASIL, Decreto Federal nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, que vem regular sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária – PRONERA.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Coleção das Leis do Imperio do Brazil de 1827 – parte primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional 1878, p. 71-73.

BRASIL, Lei nº 10, de 1835, período imperial;

CARVALHO, Jose Murilo de. A Cidadania no Brasil: o longo caminho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTRO, Gilda. Professor submisso, aluno cliente: reflexões sobre a docência no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto, Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. Revista Eletrônica de Educação. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Rural. Disponível em: <<http://www.ibge.org.br>>. Acessado em 08/07/2014

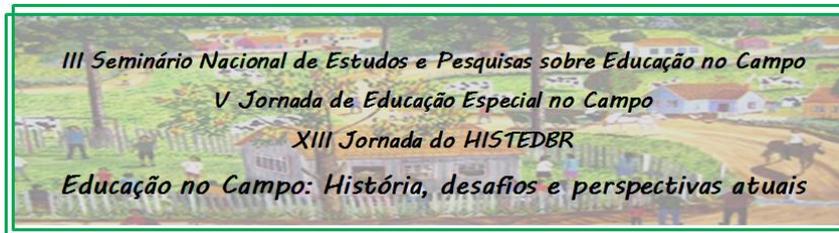
LEITE, Sérgio Celani. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

MENNUCCI, Sud. A crise brasileira de educação. 2. ed. São Paulo: Ed. Piratininga, 1934.

MOACYR, Primitivo. A instrução e as províncias (subsídios para a História da Educação no Brasil) 1834-1889. v. 1. Das Amazonas às Alagoas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939a.

MOACYR, Primitivo. A instrução e as províncias (subsídios para a História da Educação no Brasil) 1835-1889. v. 2. Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939b.

**www.semgepec.ufscar.br**  
**27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



PEIXOTO, Ana Maria Casasanta, A escola no projeto de construção do Brasil Moderno – A reforma Francisco Campos em Minas Gerais. IN: Educação em Revista, nº 16, dezembro de 1992.

PILETTI, Nelson & PILETI, Claudino. História da Educação. 4 ed. São Paulo: Ática, 1995.

RIBEIRO, M<sup>a</sup> Luisa S. História da educação brasileira: a organização escolar. 14<sup>o</sup>ed.Campinas/SP: Autores Associados, 1995.

SANDRONI, Paulo. Novíssimo Dicionário de Economia, São Paulo: Best Seller, 1999.  
SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: autores associados, 2004.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14. 61-88.

WERTHEIN, Jorge. BORDENAVE, Juan Dias.(Org), Educação Rural no Terceiro Mundo Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escolas Normais Rurais do Sul do Brasil: mobilizando para o mundo rural e valores religiosos. In: *Anais do VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. Abril. 2006, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia/MG.  
[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_metodo\\_lancaster.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_lancaster.htm)  
- acesso em 18 de julho de 2014.