

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

Keren Ingrid Amorim

**Escolarização do trabalhador rural em Minas Gerais: O Instituto Fazenda do
Rosário (1947 – 1972)**

**Schooling for rural workers in Minas Gerais: The Fazenda do Rosário Institute
(1947 - 1972)**

Belo Horizonte

2023

Keren Ingrid Amorim

Escolarização do trabalhador rural em Minas Gerais: O Instituto Fazenda do Rosário (1947 – 1972)

Schooling for rural workers in Minas Gerais: The Fazenda do Rosário Institute (1947 - 1972)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica – Mestrado em Educação Tecnológica – do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves
Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação Profissional.

Belo Horizonte

2023

A524e Amorim, Keren Ingrid
Escolarização do trabalhador rural em Minas Gerais: o Instituto
Fazenda do Rosário (1947-1972) / Keren Ingrid Amorim. – 2023.
125 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
Tecnológica.
Orientador: Irlen Antônio Gonçalves.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de
MinasGerais.

1. Trabalhadores rurais – Educação – Fazenda do Rosário (Ibirité,
MG) –1947-1972 – Teses. 2. Instituto Helena Antipoff – Minas Gerais
– Teses.
3. Educação – História – Minas Gerais – Teses. I. Gonçalves, Irlen Antônio.
II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Keren Ingrid Amorim

**“ESCOLARIZAÇÃO DO TRABALHADOR RURAL EM MINAS GERAIS: O
INSTITUTO FAZENDA DO ROSÁRIO (1947 – 1972)”**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 10 de agosto de 2023, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Documento assinado digitalmente



IRLEN ANTONIO GONCALVES
Data: 15/08/2023 18:57:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves – Orientador
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente



JOSE GERALDO PEDROSA
Data: 17/08/2023 10:50:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente



LEONARDO DOS SANTOS NEVES
Data: 17/08/2023 16:01:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Leonardo dos Santos Neves
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Dedico esta dissertação com carinho e gratidão a minha avó Maria Lucia, a mulher cuja sabedoria transcendente desperta em mim eterna gratidão.

Você é uma verdadeira inspiração, minha avó. Seu legado será levado comigo em cada passo futuro. Que esta dedicatória seja uma forma singela de expressar meu profundo reconhecimento e transmitir o carinho e gratidão que sinto em meu coração.

AGRADECIMENTOS

Em tempos incertos, onde enfrentamos desafios e confrontações, é fundamental manter viva a chama da esperança e a minha sempre esteve firmada em Cristo. Agradeço a Deus por ser o sustento, no qual mantenho viva a minha fé.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica e Profissional do Centro Federal de Educação Tecnológica por me oportunizar desenvolver o mestrado e acolher como pesquisadora e pela concessão da bolsa de estudos durante a realização do mestrado. A todos (as) professores (as) que fizeram parte da construção desse processo formativo.

Acreditar na educação é acreditar no poder de transformação que ela possui. Expresso minha imensa gratidão ao meu orientador, Irlen Gonçalves pelo acolhimento, compromisso, serenidade, competência e saberes socializados. Por prontamente me ouvir e incentivar em todas as etapas desta dissertação, as quais algumas foram permeadas por grandes dificuldades.

Acreditar no processo significa entender que cada etapa, cada obstáculo e cada conquista fazem parte de uma jornada maior, por isso agradeço a minha família, a minha mãe, minhas avós, tias, tios e primos por acreditarem no meu processo e me apoiaram ao longo desta trajetória. Em especial ao meu pai, por ser meu exemplo e por me transmitir os valores de fé, paciência e por me ensinar a importância do trabalho. Suas palavras de sabedoria e incentivo foram luz no meu caminho. Agradeço imensamente à minha, grande mestra e amiga, tia Amanda, por dedicar seu tempo e energia a mim. Suas orientações sábias e perspicazes me moldaram e me fizeram crescer não apenas como pesquisadora, mas também como ser humano, me guiando pelas trilhas da superação. As minhas irmãs, Rebeqa, Melissa, e Angelina por entenderem as minhas ausências, especialmente a Kassiany pela sua compreensão e pelos sobrinhos, Mirela e Miguel que tornaram a minha vida mais feliz.

Ao Thiago, companheiro e fonte de inspiração, por estar sempre ao meu lado, compartilhando os desafios e as conquistas desta caminhada. Esta dissertação carrega a marca da sua dedicação e lealdade. Obrigada!

Em momentos de estagnação, quando parece que não estamos avançando como desejamos, é importante lembrar que o crescimento é um processo contínuo.

Acreditar que cada pequeno passo dado, mesmo que pareça insignificante, é um passo em direção aos nossos sonhos. É preciso ter fé, coragem e contar com pessoas especiais, e eu tive a honra de contar com as melhores.

Agradeço ao professor Douglas Tomácio, que abriu a janela das possibilidades desde o primeiro contato, me inspirando e incentivando. Obrigada por ter me enviado aquele edital e ter vibrado comigo em cada uma das etapas. Sua amizade e orientação foram inestimáveis. Minha profunda e sincera gratidão. Ao professor Walesson, cujo apoio em minha trajetória acadêmica foi valioso, meu muito obrigada!

Por fim agradeço de todo o coração a toda equipe do Museu Helena Antipoff, por me acolher com carinho, e prontidão durante a minha pesquisa. Em especial à Dona Cleusa, Maria Alice, Miriam e Simone.

A todos (as) que, direta ou indiretamente, participaram da minha jornada acadêmica, meu mais sincero agradecimento.

Ainda mais triste que ver meninos sem escolas, é vê-los imóveis em carteiras enfileiradas, em escolas sem ar, perdendo tempo em exercícios estéreis e sem valor para a formação do homem. (Helena Antipoff)

RESUMO

Desenvolvida sob o âmbito da História da Educação, esta dissertação busca compreender o processo de escolarização do trabalhador rural em Minas Gerais, a partir da produção histórica do Instituto Fazenda do Rosário, localizado na cidade de Ibirité, MG, no período de 1947 a 1972, de modo a produzir o conhecimento histórico sobre o processo de escolarização dos trabalhadores do contexto analisado. Para tanto, buscamos mapear as fontes que abordam a temática do processo de escolarização do trabalhador rural na Fazenda do Rosário e analisar as informações e dados referentes às atividades desenvolvidas no Instituto, as quais tinham como objetivo a escolarização do trabalhador rural. Tomando como recorte temporal as motivações da pesquisadora e educadora Helena Antipoff para a organização do ensino rural na Fazenda do Rosário. Lançamos mão de publicações da imprensa regular do século XX, que abordaram a repercussão da Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946 em Minas Gerais. Como fonte principal, utilizamos o volume IV da "Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff", que se dedica à Educação Rural na Fazenda do Rosário em Minas Gerais. Esse volume específico trata do trabalho como fundamento da educação e da formação dos professores. Entre as considerações finais, vimos que visão de Helena Antipoff enfatiza a importância da interação entre a escola, a comunidade e a sociedade, sendo uma de suas características primordiais a criação de oportunidades para que os estudantes se envolvam em questões sociais, culturais e ambientais. Tal abordagem resulta em uma cultura escolar que fomenta o desenvolvimento de habilidades essenciais para o exercício da cidadania por meio do trabalho. No entanto, alguns autores indicam que a perspectiva de Antipoff também pode ser interpretada como pertencente a um projeto civilizatório, que muitas vezes partia da concepção da cidade para estruturar o campo. Essa perspectiva, apesar de sua influência na época, é questionável em uma sociedade democrática e pluralista. Consideramos que a proposta educacional desenvolvida por Helena Antipoff por um lado, busca apoiar o desenvolvimento integral dos alunos, levando em consideração suas necessidades individuais e promovendo um ambiente inclusivo de aprendizado. Por outro lado, também busca implementar um projeto de civilização que não leva em consideração as particularidades do meio rural preparar os estudantes para o mercado de trabalho, envolvendo-os em força produtiva para atender as demandas da cidade.

Palavras-Chave: Escolarização; Fazenda do Rosário; Helena Antipoff; História da Educação.

ABSTRACT

Developed under the scope of the History of Education, this dissertation seeks to understand the process of schooling of the rural worker in Minas Gerais, from the historical production of the Instituto Fazenda do Rosário, located in the city of Ibitié, MG, in the period from 1947 to 1972, in order to produce historical knowledge about the process of workers' schooling in the analyzed context. We sought to map the sources that address the theme of the process of rural workers' schooling at Fazenda do Rosário and analyze the information and data related to the activities developed at the Institute, which aimed at the rural workers' schooling. Taking as a time frame the motivations of the researcher and educator Helena Antipoff for the organization of rural education at Fazenda do Rosário. We used publications from the regular press of the 20th century, which dealt with the repercussion of the Organic Law of Agricultural Education of 1946 in Minas Gerais. As a main source, we used volume IV of the "Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff", which is dedicated to Rural Education at the Rosário Farm in Minas Gerais. This specific volume deals with work as the foundation of education and teacher training. Among the final considerations, we saw that Helena Antipoff's vision emphasizes the importance of interaction between school, community, and society, one of its primary features being the creation of opportunities for students to engage in social, cultural, and environmental issues. Such an approach results in a school culture that fosters the development of essential skills for the full exercise of citizenship through work. However, some authors point out that Antipoff's perspective can also be interpreted as belonging to a civilizing project, which often started from the conception of the city in order to structure the countryside. This perspective, despite its influence at the time, is questionable in a democratic and pluralistic society. We believe that the educational proposal developed by Helena Antipoff, on the one hand, seeks to support the all-round development of students, taking into account their individual needs and promoting an inclusive learning environment. On the other hand, it also seeks to implement a civilization project that does not take into account the particularities of the rural environment, preparing students for the job market by involving them in a productive force to meet the demands of the city.

Key words: Schooling; Rosário Farm; Helen Antipoff; History of Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações sobre os anos de publicação, número de matéria e matérias selecionadas nos jornais nacionais.....	41
Quadro 2 - Informações sobre os anos de publicação, e matérias selecionadas nos jornais nacionais	42
Quadro 3 - Textos sobre a Educação Rural escritos em 1940.....	43
Quadro 4 - Textos sobre a Educação Rural escritos em 1950.....	45
Quadro 5 - Textos sobre a Educação Rural escritos em 1960.....	46
Quadro 6 - Textos sobre a Educação Rural escritos em 1970.....	47

LISTA DE SIGLAS

ACORDA	Associação Comunitária do Rosário
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CDPHA	Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff
FHA	Fundação Helena Antipoff
IERs	Institutos de Educação Rural
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IOR	Institutos de Organização Rural
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
ISER	Instituto Superior de Educação Rural
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Programa Mais Educação e o Plano Nacional de Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Sumário

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	31
INSTITUIÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO E CULTURA ESCOLAR: percurso metodológico do estudo.....	31
1.2 Escolarização e cultura escolar: conceitos para a compreensão do Instituto Fazenda do Rosário.....	36
1.3 Apresentação das fontes	41
1.3.1 Lei Orgânica do Ensino Agrícola na imprensa periódica.....	41
1.3.2 Escolarização do trabalhador rural na Fazenda do Rosário: “Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff	43
CAPÍTULO 2	50
MINAS GERAIS SOB UMA PERSPECTIVA RURAL: formar, modernizar e civilizar	50
2.1 Proposições para a Educação Rural na Fazenda do Rosário: história do Ensino Agrícola.....	50
2.2 Minas Gerais sob uma perspectiva rural.....	52
2.3 Formação e preparo no meio rural.....	57
2.4 Modernização do campo	61
CAPÍTULO 3	71
OS SENTIDOS POR TRAZ DA ESCOLARIZAÇÃO DO TRABALHADOR RURAL NO INSTITUTO FAZENDA DO ROSÁRIO.....	71
3.1 A Lei Orgânica do Ensino Agrícola: circulação e repercussão da política para formação do trabalhador rural na imprensa periódica.....	71
3.2 A repercussão da Lei Orgânica do Ensino Agrícola na imprensa	74
3.2.1 A repercussão do Ensino Agrícola e suas políticas na imprensa de Minas Gerais	78
3.3.1 A coletânea das obras de Helena Antipoff e a escolarização do trabalhador rural.....	89
3.4 O contexto de emergência do pensamento de Helena Antipoff e as possibilidades para transformações na educação	91
3.5 Os Institutos de Organização Rural (IOR) -1947- e o trabalho no campo como alternativas ao êxodo rural.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
FONTES.....	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXO 1.....	120

INTRODUÇÃO

Foi a partir de 1940, que no Instituto Fazenda do Rosário, até então destinado apenas às crianças consideradas à época excepcionais, que as ações destinadas ao processo de educação rural, tendo como cerne a filosofia pedagógica de Helena Antipoff, passa a ser progressivamente construída. Especificamente o processo de escolarização do trabalhador rural em Minas Gerais, tema sobre o qual versa essa dissertação, se materializa a partir do Instituto, localizado na cidade de Ibirité, MG, no período de 1947 a 1972. A escolha do recorte temporal se justifica, respectivamente, pelo ano de registro das primeiras proposições de Helena Antipoff para a organização do ensino rural na Fazenda do Rosário e pelo último texto sobre atividades de ensino do trabalho rural escrito pela educadora.

A escolha do tema desta pesquisa não foi aleatória. Decorre a partir de vivências na disciplina de “Prática de Estágios”, durante minha graduação em Pedagogia, na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), campus Ibirité, especificamente no Museu Helena Antipoff, iniciada no ano de 2019, onde tive a oportunidade de trabalhar como estagiária bolsista da Fundação Helena Antipoff (FHA), em um projeto de educação para cidadania, pelo qual estabeleci contato com o acervo do Museu. As vivências com a documentação, paralelo a oportunidade de ser encarregada do preparo teórico e metodológico das aulas realizadas no projeto levaram à percepção e reflexão acerca da importância dos trabalhos iniciados e assinados pela educadora Helena Antipoff, e a sua relação direta com a vida escolar e profissional dos indivíduos da região, especialmente no tocante o processo de escolarização do trabalhador rural.

É bem vivo na minha memória o momento que me deparei com documentação na segunda sala que compõe o Museu, denominada “Centro de documentação e pesquisa Helena Antipoff”, e o pude compreender no mesmo instante, como um rico espaço e fonte de pesquisa para a construção de uma análise aprofundada acerca do processo que constitui o processo de Educação profissionalizante e rural no município de Ibirité.

Paralelamente, o trecho abaixo, extraído do texto de uma palestra proferida por Helena Antipoff em 1947, é uma das principais inspirações para a construção desta pesquisa:

Num país onde 70% da população se empenha direta ou indiretamente em atividades rurais, o melhoramento do meio rural constitui um tema de interesse capital para todos os que desejam o bem-estar e a prosperidade de seu povo. O problema se torna de inadiável solução ao contar o progressivo empobrecimento em abandoná-las à procura de uma vida melhor (ANTIPOFF, 1992, p.9).

A História da educação na região metropolitana de Belo Horizonte tem sua origem imbricada à vinda de Helena Antipoff para o Brasil, em 1929, no contexto das reformas educacionais vigentes no país, especificamente o cenário da Escola Ativa. Helena Antipoff foi uma psicóloga e educadora que viveu mais de quatro décadas no Brasil, onde deixou legado na História da Educação. Teve sua obra pontuada por exemplos e realizações edificantes e transformadoras em sua época. Suas ações são reconhecidas internacionalmente por seus esforços e concretizações, dos quais fazem parte a história da educação propedêutica e profissional em Minas Gerais, e em outros estados do Brasil. Entre publicações, produções audiovisuais, comunicações e encontros anuais, as obras da educadora repercutem até os dias atuais.

Em 1975, um ano após o falecimento de Helena Antipoff, seu filho, Daniel Antipoff, publicou a obra “Helena Antipoff, Sua vida Sua obra” (1996), onde aborda a trajetória da educadora, que nas palavras do autor poderia servir de inspiração para jovens que se encontrassem “[...] ainda indecisos quanto a sua ocupação futura”.

A obra de Daniel possui carácter biográfico e mostra que Helena Wladimirna Antipoff, nasceu em Grodno, na Rússia, no ano de 1892. A mãe de Helena, Sofia, foi educada no “Instituto para Moças da Nobreza”, cursou Pedagogia e aos 19 anos se casou com Constantino Wladimir Vassilevitch, capitão do exército que fazia parte da esquadra militar russa e havia galgado importantes cargos nesta carreira. Conjuntura essa que viabilizou para Helena e sua irmã Zina, uma educação de alto nível. Aprenderam línguas estrangeiras, piano, bem como, aprenderam a ler antes mesmo de irem para a escola. Wladimir Vassilevitch ao subir de cargo na carreira militar se mudou com a família para São Petersburgo - Rússia, onde Helena pode estudar em um colégio de prestígio. (ANTIPOFF, Daniel, 1975).

Esse mesmo autor pontua que durante o ensino secundário, Helena Antipoff se juntou a um grupo de estudos, o qual se dedicava secretamente aos estudos da sociologia considerados “avançados” por seus professores. Adicionalmente, descreve um contexto político conflitante e autoritário, expresso, por exemplo, no interesse e apreciação de Helena Antipoff pelo teatro, o que representava uma forma de resistência e manifestação, como expresso no excerto:

Por ocasião de seu curso secundário em Petersburgo, aprende a apreciar o teatro. Na época existiam ali quase cinquenta teatros, teatros amadores inclusive. São os teatros de marionetes, ambulantes nas feiras. Há as óperas e os teatros clássicos, atraindo grandes plateias, admiradores de Molière, Lope de Vega e Shakespeare. O povo russo já um tanto oprimido pela censura czarista, a prisão, o trabalho forçado na Sibéria e até mesmo pelas excomunhões por parte do clero através do teatro, da música, da literatura, pode fazer-se ouvir, em protestos muitas vezes corajosos (ANTIPOFF, Daniel, 1975, p.22).

Seguindo a mesma perspectiva, no documentário “Entre Mundos - Vida e Obra de Helena Antipoff” (2019), de Guilherme Reis, a historiadora Marina Sorokina, especialista na História da Diáspora Russa, relata que durante o ensino secundário, Helena Antipoff estudou no colégio mais caro do Império Russo, o Colégio Tagantsevskaya. A historiadora descreve que o grupo ao qual Helena fazia parte estudava literatura marxista, e que seus membros se opunham à autocracia czarista, tendo muitos deles seguido carreira política. Ainda segundo Sorokina, foram encontrados documentos em acervos de fundações que relatavam que a casa de Helena Antipoff e de outros membros do grupo foram monitorados de forma ilegal pela polícia.

Ao construir a biografia de Helena Antipoff como intelectual, Regina Helena Campos (2010) atesta que sua formação em psicologia e educação passou por Paris, Genebra e São Petersburgo, onde atuou na análise do desenvolvimento intelectual e psicossocial das crianças e adolescentes em idade escolar. No ano de 1929, durante o mandato do governador Antônio Carlos de Andrada, Helena Antipoff foi convidada por Francisco Campos para atuar como professora de Psicologia Educacional na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais, em um Laboratório de Psicologia Aplicada, fundado em Belo Horizonte, iniciando, então, a sua carreira como educadora no Brasil. (ANTIPOFF, Daniel, 1975).

Campos (2010) divide a experiência de Helena Antipoff em três períodos,

a formação científica e humanista na Europa (1909-1929); a fase em que trava conhecimento com a realidade socioeducacional brasileira (1929-1945) e o período em que trabalha na proposição de alternativas práticas nas áreas da educação especial e da educação rural, ao mesmo tempo em que contribui para a institucionalização da área da psicologia no Brasil (1945-1974) (CAMPOS, 2010, p.12).

Embora todo esse intenso percurso formativo e profissional seja de extrema relevância na carreira de Antipoff, nos interessa para essa pesquisa, a trajetória da educadora a partir de 1947, quando iniciam os seus trabalhos educacionais voltados para a população rural. A documentação referente a educação rural foi identificada no Museu Helena Antipoff.

Faz parte também da escolha pelo tema aqui dissertado, minha trajetória acadêmica no curso de licenciatura em História, realizado na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), onde fui aprovada em dois processos seletivos do Programa de Monitoria/Pró-Reitoria de Graduação, atuando como bolsista das disciplinas de História da educação, (2016) e Fundamentos da Educação: História, (2017). Os encontros oriundos das experiências relatadas buscaram promover a compreensão da constituição da história da educação enquanto disciplina escolar e campo de conhecimento. Essa prática foi de suma relevância para despertar o interesse pela História da Educação e os percalços encontrados ao longo de sua trajetória até a contemporaneidade.

Instigada por esse debate, motivada pela vontade de aprofundar os estudos acadêmicos, certa que a questão colocada é de extrema relevância a essa proposta de pesquisa, já que assinala a necessidade de investigar a educação do meio rural e notadamente a escolarização das aprendizagens, realizamos um levantamento bibliográfico com o objetivo de identificar como a temática proposta vem sendo compreendida e pesquisada pelos estudiosos das mais diferentes áreas.

O levantamento bibliográfico apreendido principalmente no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) indica que um número considerável de teses e dissertações margeia o tema da Educação Rural no Brasil. A exploração inicial pela temática fora ampla, buscando situar o máximo de produções sobre a educação rural desde o início da primeira República com o objetivo de mapear questões já abordadas dentro do contexto.

A princípio, a investigação contou com mais de mil trabalhos defendidos entre os anos de 1988 e 2019. Esses achados nos levaram a dois questionamentos: 1º- O que existe de tão importante nesse tema que resultou no número elevado de trabalhos – 2º - Um tema com tantas produções, não necessita de mais investigações, pois pesquisar nessa área não irá contribuir com avanço da temática. Lançamos mão da primeira opção e durante o processo de exploração da temática, o grande número foi se afinando cada vez mais, pois em minhas observações registrei que as produções se dividem em áreas diversas, com objetivos voltados para os interesses de seus respectivos Programas de Pós-Graduação. Foram localizados trabalhos nas áreas da Economia, Extensão Rural, Educação, Geografia, História, Sociologia, Administração, História da Educação, entre outros.

Ademais, podemos considerar o trabalho de Damasceno e Beserra (2004), que ao produzir o estado da arte sobre a Educação Rural entre 1980 e 1990, apresentam a proporção de uma média de 12 trabalhos sobre Educação Rural, para mais de mil nas demais áreas da educação, o que corrobora com o questionamento de Almeida (2005), sobre a proporção de estudos científicos favorecer o meio urbano em detrimento do rural.

Ao realizar a busca no portal da CAPES, identificamos que alguns trabalhos não estavam disponibilizados na plataforma, o que indicou certa carência de atualização. Portanto, realizei uma busca mais apurada em alguns Programas de Pós-Graduação das seguintes Universidades: Universidade de São Paulo (USP); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Centro Federal de Educação Tecnológica-MG (CEFET-MG); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Viçosa (UFV); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Universidade de Brasília (UnB).

Nas buscas realizadas na CAPES e nos Programas de Pós-Graduação, foram catalogados um total de 74 trabalhos divididos entre teses de doutorado e dissertação de mestrado, as quais, de fato, contemplam a temática da história das instituições de educação rural no Brasil. Dentre essas, o tema que mais apareceu foi o de formação de professores para o ensino rural, seguido das práticas educativas. Coube nesse momento criar condições para selecionar as pesquisas que se adequam à proposta

de pesquisa aqui apresentada, analisando em que medida os resultados identificados se aproximavam, e em que medida se distanciavam do tema em questão.

O principal critério para seleção foi a aproximação do recorte temporal e territorial dos objetos de estudo, assim, inicialmente destacaram-se os trabalhos de Terezinha Andrade (2006); Larissa Assis Pinho (2009); Valeska de Mello Pincer (2008); Helder de Moraes Pinto (2007); Leonardo Neves Santos (2015); Walquíria Rosa (2015) e Carolina Mostaro Neves da Silva (2016). Verificadas as dissertações e tese que versam sobre o ensino rural, a leitura na íntegra das produções evidenciou que as proposições para o ensino rural no Brasil em meados do século XX, apontavam para uma tendência de projetos políticos que visavam a implementação de processos de civilização das áreas rurais, evidenciando o aspecto de hierarquização que subjugava os espaços rurais como inferiores aos espaços urbanos. Mostraram ainda a relação de contraste existente entre propostas políticas que insistiam em uma educação para a industrialização e aqueles que apostavam em uma educação para o desenvolvimento agrícola como ferramenta de desenvolvimento para o país.

Desta feita, é importante salientar que no decorrer da história da educação brasileira, as conceituações sobre os processos de ensino em áreas rurais assumiram diversas formas, ora se referindo ao mesmo objeto, ora a objetos distintos. “Ruralismo pedagógico”, “Educação rural”, “Ensino Agrícola” e “Educação do campo” são algumas das variações com as quais temos de lidar no processo de investigação para a realização da produção do conhecimento no que se refere aos processos de ensino e escolarização em áreas rurais. Tal proposição se confirma na produção de Ariadne Ecar (2017), a qual afirma que nos primeiros anos da instauração da República os termos “agrícola”, “regional” e “rural”, ainda não haviam recebido distinção conceitual.

Nesse contexto, é crucial observar que cada um desses termos está intrinsecamente ligado a um período histórico específico, moldado pelas necessidades e experiências da época. No início do século XX, enquanto o Brasil ainda era mundialmente reconhecido pelo caráter agrário e em um cenário permeado por crises políticas, econômicas e sociais, surge a concepção do "ruralismo pedagógico". Conforme analisado por Luiz Bezerra Neto (2016), esse termo foi criado para descrever uma abordagem educacional direcionada aos trabalhadores rurais.

O princípio central do ruralismo pedagógico residia na ideia de reter os indivíduos no meio rural por meio da educação, em um esforço para preservar e fortalecer as comunidades rurais em um período de transformações significativas na sociedade e na economia. De acordo com Neto,

Para essa 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. (NETO, 2016, p.18)

Nesse sentido, o ruralismo pedagógico estava diretamente ligado ao fortalecimento da educação no meio rural e na produção. A partir da década de 1940 em meio às tensões entre um modelo de República Moderna e uma República Agrária, o termo "Educação Rural" passa a ser utilizado com o viés de nacionalização à medida que o governo começou a articular políticas educacionais visando à civilização do país. Esse período testemunhou uma transição marcante, onde o Brasil deixou de ser percebido unicamente como um país rural e começou a assumir uma identidade mais voltada para o ambiente urbano, refletindo as transformações sociais e econômicas em curso.

De acordo com Dóris Bittencourt (2005), a partir da década de 1930 a Educação Rural passa a fazer parte de um projeto de nacionalização do ensino buscando a construção de uma identidade para a nação brasileira. A autora afirma que a escolarização nos meios rurais, visava a fixação do indivíduo no meio rural, no entanto, em muitos momentos o estado se ausentava de responsabilidades, transferindo para os professores as demandas educacionais

Ainda antes da década de 1950 o termo "Ensino Agrícola" aparece nas legislações do Brasil como um meio utilizado pelo Estado para organizar a área de formação profissional. O ensino médio de nível técnico teve sua primeira regulamentação estabelecida pelo Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, denominado de Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Já nas últimas décadas do século XX, o cenário educacional do Brasil passou por uma nova revolução com o surgimento dos movimentos sociais e surge um novo termo, com uma nova modalidade educacional, a "Educação do Campo". Estes movimentos buscavam não apenas reconhecer, mas também valorizar o conhecimento e as tradições das comunidades locais. A Educação do Campo tornou-se uma resposta às demandas dessas comunidades, proporcionando uma educação que respeitava e integrava as práticas culturais e agrícolas locais.

Destacamos que para o desenvolvimento dessa dissertação, utilizamos o termo Educação Rural, uma vez que a principal fonte de pesquisa, volume IV da Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff o utiliza como referência para os projetos educacionais mencionados.

Partindo do esforço de uma leitura histórica sobre os projetos de escolarização do trabalhador rural dentro do Instituto Fazenda do Rosário, primeiramente buscamos conhecer a trajetória de Helena Antipoff, na tentativa de compreender as suas objetivações, possibilidades e empecilhos no âmbito educacional, bem como as suas motivações para ficar no Brasil e as articulações do seu trabalho. Em um segundo momento, nos atentamos à apresentação do Instituto Fazenda do Rosário a partir do ano 1947, quando é idealizada por Helena Antipoff a criação dos Institutos de Organização do Meio Rural (IOR). Abordamos o início das atividades voltadas à formação de professores e crianças do meio rural iniciadas na Fazenda do Rosário no ano de 1948. Para tanto, a principal fonte é o volume IV da "Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff - Educação Rural" (1992), publicado pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff - CDPHA, o qual está localizado no Museu Helena Antipoff.

Caminhando ao longo dos anos do século XX, o cuidado com a preparação e formação pode ser vista de forma oficial na legislação do ano de 1946. A história do ensino no meio rural, da qual faz parte a Fazenda do Rosário, se insere no contexto da Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que embora não dispusesse de nenhuma especificação para o ensino nas áreas rurais, previa o início de certa padronização para o ensino. Ademais, insere-se no contexto do decreto-lei nº 9.613 de 20/08/1946 lei orgânica do ensino agrícola, o qual estabelece em seu primeiro artigo as bases de organização e de regime do ensino a

agrícola, direcionado especificamente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. As instituições de educação rural no Brasil têm necessidades singulares que as distinguem das instituições educativas formadas no seio das grandes cidades. Entretanto, essas singularidades que demandam ações específicas não encontravam subsídios nas mencionadas leis orgânicas.

Ao estudarmos sobre a Fazenda do Rosário, identificamos que 1923, por meio da Lei Estadual nº 843, de 07 de julho, o até então chamado Distrito de Pantana, passou a denominar-se Ibirité. Em 1938 integrou-se ao município de Betim e, em 1962, foi reconhecido como uma cidade independente por meio da Lei nº 2764. Nesse contexto, no ano de 1939, deu-se início à formação do complexo educacional da Fazenda do Rosário. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 1939 teve início a formação do Complexo Educacional da Fazenda que emergiu dos Sítios Pantana e Sumidouro, dirigido por Helena Antipoff. De acordo com Campos (2010), a compra da propriedade se deu por meio de uma campanha realizada pelos Diários Associados, com o objetivo de ampliar as atividades da Sociedade Pestalozzi.

No ano de 1940, foi fundada a Fazenda do Rosário, destinada a receber, em regime de internato, crianças “excepcionais”, que faziam parte da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Segundo Antipoff (1992), no ano de 1947, Helena discursou sobre os fatores que culminaram na necessidade de uma atenção especial ao setor da educação rural, enfatizando o empobrecimento das zonas rurais e o crescente fator do assistencialismo como forma de controlar a situação decorrente do centrípeto movimento de escoamento de massas humanas para os centros urbanos. Nesse discurso, a educadora descreveu a necessidade da criação dos Institutos de Organização do Meio Rural (IOR), afirmando a emergência em se criar instituições educativas que garantissem à população, meios que atendessem às suas necessidades materiais e culturais. Nessa perspectiva, o projeto de criação dos IOR foi submetido ao IBGE. Dentre suas finalidades cabia a função de desenvolver “[...]um papel civilizador no meio rural e o levantamento de standard de vida do mesmo” (ANTIPOFF, 1992, p.11).

O complexo educacional Fazenda do Rosário abrangeu ao longo de sua história diversas atividades, mas é no ano de 1948 que as atividades voltadas para a

Educação Rural são inauguradas, por meio do Seminário de Educação Rural e a implementação dos cursos de treinamento para professores rurais.

As projeções para o ensino rural na Fazenda do Rosário encontradas nas fontes indicam que a articulação com o projeto de padronização do ensino indicado pelas leis, não pensava as adequações às necessidades locais do meio rural. O ensino urbano, onde imperava uma ideia de civilização era o modelo a ser seguido. Dóris Almeida (2005), em “Educação Rural como Processo Civilizador”, problematiza a questão da educação no meio rural ao levantar questionamentos sobre as “identidades particulares” formadas nas escolas que se produziam longe dos centros urbanos. “Educação Rural: uma história esquecida?” O subtítulo do capítulo utilizado pela autora, sugere o esquecimento do meio rural em detrimento das regiões urbanas e abre caminhos para a reflexão e questionamentos sobre os motivos dessa face ser pouco explorada em relação à pesquisa sobre educação na cidade.

É, ante tais considerações que buscamos compreender como se deu o processo de escolarização do trabalhador rural em Minas Gerais, a partir da produção histórica do Instituto Fazenda do Rosário, localizado na cidade de Ibité, MG, no período de 1947 a 1972. Tal questão desafiou-nos a pesquisar e à constatação da inexistência de propostas que aproximasse de fato de uma investigação sobre a temática. Para alcançarmos nosso objetivo maior, estabelecemos como objetivos específicos: Mapear as fontes que abordam a temática do processo de escolarização do trabalhador rural na Fazenda do Rosário; Identificar, a partir das fontes mapeadas, as informações e dados concernentes às atividades desenvolvidas no Instituto para a escolarização do trabalhador rural; analisar as principais atividades de escolarização que direcionam o processo de formação do trabalhador rural.

No intuito de identificarmos quais foram as ações realizadas no contexto, investigamos o Acervo das memórias preservadas pelo Museu Helena Antipoff, as fontes de imprensa que circulavam na época, tanto no ambiente interior da instituição como em seu exterior. Inicialmente o boletim “Mensagem Rural” se apresenta como uma fonte de informações sobre algumas das dinâmicas vivenciadas na Fazenda do Rosário. Criada em 1953, a folha mensal tinha como finalidade ser uma ponte entre os ex-alunos dos cursos para professores rurais e a Fazenda do Rosário. O boletim contava com publicações de artigos, projetos e informações que diziam respeito tanto a acontecimentos contemporâneos quanto a sua publicação como trabalhos

realizados anteriormente. Prontamente o referencial teórico-metodológico é descrito com vistas a dialogar com autores que fundamentam a pesquisa em História das Instituições Educativas, e mobilizam conceitos fundamentais para o estudo das instituições educativas, tais como escolarização, cultura escolar, experiência e práticas escolares. Essa vertente historiográfica contempla tanto os aspectos teóricos quanto metodológicos para a pesquisa histórica em educação.

Ao lançar olhar sobre o Instituto Fazenda do Rosário, é preciso refletir de forma expansionista sobre os processos internos e externos a esse local, considerando os currículos, a formação profissional, os diários, e assim, a partir desse caminho de análise de vestígios, elaborar o construto histórico. Especialmente, levando em conta que ao discorrer sobre as instituições que fariam parte dos IOR, Antipoff descreve que as crianças dessas instituições após completarem 10-12 anos, deveriam começar a prestar serviços apreciáveis na lavoura e demais atividades agrícolas, revelando a intenção de que essas crianças dessem retorno ao meio rural. Nesse sentido, nos interessa sobretudo, pensar em como a educação escolar aderiu ao trabalho. A hipótese levantada é de que as ações desenvolvidas na Fazenda do Rosário visavam aderir ao trabalho e torná-lo prática escolar. Em outras palavras, escolarizar o trabalhador institucionalizando algo que já existia fora do escopo escolar.

Para compreensão do objeto de estudo sobre o qual nos debruçamos, foi necessário, num primeiro momento, introduzir breves apontamentos sobre a história da educação e do trabalho. Ao discorrer sobre a história da educação, Lopes e Galvão (2010) apontam que durante décadas a história e a filosofia eram vistas como pouco importantes para a compreensão do fenômeno educativo. A característica moderna de entender a área da educação como uma área voltada a resolução de problemas práticos levaram a história da educação a ser compreendida por muitos anos como disciplinas secundárias dentro do próprio campo da educação. A inserção da história da educação no campo da pedagogia e o nascimento da tendência a explicar os fenômenos educativos do passado sem relacioná-los a outros aspectos da época, foi um fator decisivo nos contornos do processo de seu desenvolvimento histórico.

Há registros, já no início do século XX, de críticas aos educadores por fazerem uma história da educação desvinculada dos contextos analisados. No caso da história da educação no Brasil, a tentativa de articular a educação com aspectos da história econômica, política e social do país é ainda mais recente (LOPES; GALVÃO, 2010, p. 26).

De acordo com as autoras é necessário compreender a importância da incorporação de categorias teorizadas em outras áreas das ciências humanas. Essa aproximação junto à incorporação de noções como gênero, geração e etnia, ganhou ao longo da história uma importância fundamental para a compreensão do passado dos fenômenos educativos, de maneira a se tornar imprescindível para a pesquisa contemporânea em história da educação.

Como uma produção histórica desvinculada de seu contexto social, cultural e temporal, pode representar com fidelidade o pensamento de sua própria época? A influência positivista calcada em análise pura, da tinta pura sobre o papel deixa de contar toda a história que ultrapasse esse tipo de registro. Assim, a importância do questionamento do século XX sobre a legitimidade dessa produção. Onde se localiza na história da educação as crianças, as mulheres, os pobres, os trabalhadores? Esse modelo moderno de pensar a história da educação servia apenas a uma pequena parte da sociedade, um grupo seleto de homens brancos, ricos e detentores de posses, no entanto, os territórios estavam e estão longe de ser ocupados apenas por esse perfil. É justamente nesse ponto que se localiza o principal argumento para uma mudança de perspectiva metodológica do fazer história da educação. (LOPES, GALVÃO, 2010).

Nesse sentido, ao estudar a história da Fazenda do Rosário, este trabalho se propõe a pensar o formato de educação pensado para os trabalhadores rurais em meados do século XX, incluindo mulheres, homens e crianças. Os conceitos teórico metodológicos utilizados para tal compreensão são descritos nos subtítulos abaixo: História das instituições, Escolarização e Cultura escolar.

Ainda sob essa ótica, analisar as dificuldades identificadas ao se estabelecer limites entre o campo e a cidade, problematizando como essa questão afetou diretamente o cotidiano global, nos auxilia na compreensão sobre como se deu o processo de escolarização rural no contexto do Instituto Fazenda do Rosário. Nossa análise foi realizada a partir da obra “O Campo e a Cidade na História e na Literatura” de Raymond Williams (1989), que direciona as questões que permeiam a história do tensionamento entre os termos campo e cidade.

Williams (1989), realiza uma análise histórica acerca das literaturas que abordam a cidade e o campo enquanto categorias definidoras de “formas de vida

fundamentais”. Sua análise é construída em perspectivas diversas, como por exemplo, a formação dos centros urbanos, o paisagismo e as relações de trabalho. O interesse principal para esta pesquisa está principalmente na última abordagem mencionada, onde se apresenta as relações entre campo e cidade a partir da perspectiva das relações de trabalho.

Na antiguidade clássica o campo esteve sempre presente na vida humana, e a cidade se apresentava como uma maneira peculiar de se viver em sociedade. Ambos os conceitos colocavam os indivíduos em relação, especialmente relações de subsistência e sociais, mas estabelecendo certas ambiguidades. Por um lado, o campo era compreendido e lembrado como um lugar de calma e simplicidade. O ser humano nascia e vivia no campo estabelecendo intrinsecamente com a natureza uma vivência trivial, sem demandar grande conhecimento, contudo, a cidade era assimilada como progresso. Entretanto, a história se encarregou de mostrar que o campo, assim como a cidade, possui seus múltiplos atores nas suas mais diversas formas, funções e alocados nas mais diferentes “[...] em nosso próprio mundo, entre os tradicionais extremos de campo e cidade, existe uma ampla gama de concentrações humanas [...]” (WILLIAMS, 1989, p. 12).

O estudioso aponta que mesmo frente a diversidade entre o campo e a cidade, associações acontecem. Pontua, que a Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra, é um marco importante das transformações contundentes ocorridas nas relações entre o campo e as cidades, onde a produção rural tradicional foi sendo substituído pelo capitalismo agrário fortemente desenvolvido. Contudo, a própria Inglaterra sendo uma região onde a população se tornou preponderantemente urbana, algumas concepções, como a literatura, permaneceram essencialmente rurais para os ingleses, “e mesmo no século XX, numa terra urbana e industrializada, é extraordinário como ainda persistem formas de antigas ideias e experiências” (WILLIAMS, 1989, p. 13).

Fato é que a relação entre campo e cidade faz parte das experiências humanas de forma direta ou indireta. São espaços que se apresentam de maneira contraditória e ao mesmo tempo complementar na história. Enfatiza, a partir de suas experiências, que o campo e a cidade são indissociáveis em diversos aspectos desde ambas as criações. Campo e cidade coexistem e atualizam-se por meio das relações sociais

“sempre que penso nas relações entre campo e cidade, e entre berço e instrução, constato que se trata de uma história ativa e contínua” (WILLIAMS, 1989, p. 19).

Um dos pontos a ser analisado quando se faz referência ao campo ou à cidade, é conhecer sobre quais perspectivas estão se lançando luz, sobre qual perspectiva histórica está retratando. Sobretudo, fica claro que em se tratando especificamente do campo, a perspectiva histórica caminha junto com a literatura, sendo descrita no decorrer dos séculos por autores que fazem menção às suas próprias vivências, especialmente durante à infância, como um período sempre puro e ideal. O campo, nesse contexto, é retratado como idílico, a vida campestre era retratada como sinônimo de serenidade. Todavia, a tensão entre campo e cidade é algo real e enfático.

A estrutura de sentimentos resultante não se baseia apenas na ideia de um passado mais feliz. Apoia-se também, numa outra ideia de inocência, associada à primeira: a inocência rural, os poemas bucólicos, neobucólicos e reflexivos. A chave de sua compreensão é o contraste entre, de um lado, o campo, e de outro, a cidade e a corte: aqui a natureza, lá a mundanidade (WILLIAMS, 1989, p.69).

A tradição é também ponto importante no contraste entre o campo e a cidade. No período que compreende os séculos XVI e XVII, a produção rural estabelecia o eixo da sociedade, mas quando a questão mercantil adentra nesse contexto, o sujeito do campo passa a ser explorado, a vida na cidade o corrompe e centraliza essa relação de exploração. Nessa direção, Williams (1989) menciona que os poemas que até então retratavam o sujeito do campo feliz, uma idealização do bucólico lugar, dão espaço a uma literatura que diz sobre transformações, as quais são carregadas de perdas e tristezas.

O processo de exploração e expropriação, tem como pano de fundo o capitalismo agrário em desenvolvimento, “o qual, como sempre acontece na história do capitalismo, conseguiu transformar o meio de modo extraordinariamente produtivo, os sujeitos e a natureza como instrumento para a realização de um propósito dominante” (WILLIAMS, 1989, p.118).

O autor enfatiza a ambiguidade promovida pelo capitalismo, sobretudo em relação às consequências sociais para o sujeito do campo que, inapto para trabalhar nesse novo contexto de capitalismo agrário, é retratado como expropriado, vagabundo, incapaz, doente, entre outros. Um sistema social capitalista foi imposto,

estabelecendo um processo de miséria para a população do campo e instaurando um cenário com novas construções, muros e cercamentos. “O que estava sendo feito por essa nova classe, com o novo capital, novos equipamentos e novos especialistas contratados, era, de fato, uma redistribuição da “Natureza” de modo a adaptá-la a seu ponto de vista” (WILLIAMS, 1989, p.171), a natureza foi a mais afetada, a paisagem modificada, destruída, o que representava a perda de referências da infância, das memórias. Logo, criava-se um impacto na vida social e emocional das pessoas envolvidas nesse processo.

Ao analisar a transição da sociedade agrária para a sociedade industrial, Edward Thompson (1998) aponta a mudança na forma de perceber o tempo e de que maneira isso afeta a disciplina de trabalho, “Não é uma questão de técnicas novas, mas de uma percepção mais aguçada dos empregadores capitalistas empreendedores quanto ao uso parcimonioso do tempo” (THOMPSON, 1998. p. 268). De acordo com Thompson (1998), em 1772, John Powell também via a educação como um treinamento para adquirir o “hábito do trabalho”; quando a criança atingia os seis ou sete anos, devia estar “habituada, para não dizer familiarizada, com o trabalho e a fadiga” A Revolução Inglesa representou um processo significativo na construção e transformação da sociedade ocidental em relação à percepção do tempo. O tempo passou a integrar o sistema capitalista, sendo uma unidade de medida de trabalho e o trabalho uma unidade de medida de subsistência.

Todas as mudanças políticas, econômicas e tecnológicas influenciaram de maneira expressiva a relação do sujeito com o tempo, de forma a adquirir uma visão cada vez mais utilitarista do tempo, criando a visão de que “tempo é dinheiro”. A lógica de mercado passa a ser o fator central das relações humanas, e o relógio ganha um papel central na vida dos indivíduos trabalhadores, principalmente daqueles que trabalham para alguém.

Embora Williams (1989) descreva as indefinições dos limites entre o campo e a cidade na história da Inglaterra, suas análises se estendem em um fenômeno global. No âmbito educacional, o modelo de educação urbana foi muitas vezes tomado como base para a educação rural, em um contexto em que o trabalho manual é compreendido como inferior ao trabalho intelectual. Essa abordagem que molda a educação rural a partir da educação urbana pôde ser percebida em diversos acontecimentos no Instituto Fazenda do Rosário.

Para desenvolver o tema, a dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo intitulado “Instituição, Escolarização, Cultura Escolar: percurso metodológico”, apresentamos a escolha teórica e conceitual que orientou o estudo, bem como as fontes utilizadas. No capítulo 2, intitulado “Minas Gerais sob uma perspectiva rural: formar, modernizar e civilizar”, tratamos do tema à luz de pesquisas aprendidas para dialogar com registros que abordaram a temática da escolarização no campo, objeto de estudo deste trabalho. No último capítulo, intitulado “Os sentidos por trás da escolarização do trabalhador rural no Instituto Fazenda do Rosário”, analisamos como a imprensa periódica apresentava a temática do ensino rural e tratamos sobre o processo de escolarização do trabalhador rural no Instituto Fazenda do Rosário.

CAPÍTULO 1

INSTITUIÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO E CULTURA ESCOLAR: percurso metodológico do estudo

O objetivo deste capítulo é apresentar os referenciais teórico-metodológicos que orientaram a leitura das fontes, apontando os autores mobilizados e justificando a utilização de seus conceitos. O capítulo foi estruturado em duas partes: Na primeira apresentamos os referenciais teórico metodológicos para a compreensão do processo de escolarização do trabalhador rural em Minas Gerais, os quais ancoram-se na teoria da História das Instituições e nos conceitos de Escolarização e Cultura Escolar. Na segunda parte do capítulo, descrevemos as fontes utilizadas para a construção da pesquisa sobre o processo de escolarização do trabalhador rural no Instituto Fazenda do Rosário.

1.1 História das instituições escolares

Para compreendermos a história do Instituto Fazenda do Rosário, consideramos a perspectiva da História das Instituições, a partir da concepção de Magalhães (2004). De acordo com o autor, a história das instituições escolares foi por vezes retratada de forma linear e cronológica, destacando as figuras importantes na construção histórica dessas instituições. Na obra "Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas", Magalhães (2004) apresenta a história das instituições sob uma perspectiva interdisciplinar, destacando a importância de se compreendê-las não apenas como estruturas isoladas, mas como elementos integrantes de uma sociedade complexa e em constante transformação.

No primeiro capítulo da obra "Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas", o autor descreve uma reflexão sobre a relação entre educação, instituição e história da educação. Aponta que a educação é um fenômeno complexo e multifacetado, que envolve diferentes processos e práticas sociais, culturais e políticas. Discute a importância das instituições educacionais como espaços privilegiados para a transmissão de conhecimentos, valores e ideologias, enfatizando que essas instituições são fundamentais para a construção da identidade social e

cultural. Nesse sentido, compreende-se que as instituições educacionais têm um papel importante na formação dos indivíduos e na construção das identidades coletivas, e que seu processo histórico reflete as transformações políticas, sociais e culturais de cada época.

Outro ponto relevante destacado pelo estudioso é a importância da história da educação como disciplina acadêmica, enfatizando que a análise histórica das instituições educacionais é fundamental para a compreensão da evolução das práticas educativas ao longo do tempo. Nessa conjuntura, pode-se inferir que a história da educação permite uma análise crítica dos diferentes modelos e práticas educacionais, bem como das políticas e ideias que os sustentam. O autor apresenta uma análise sobre as diferentes concepções e teorias da educação, evidencia a importância de uma abordagem interdisciplinar e histórica, e pontua que a educação não pode ser compreendida isoladamente, mas sim como parte integrante de um sistema social, político e cultural mais amplo.

No capítulo intitulado "História e historiografia da educação: constituição de um domínio científico", Magalhães (2004) reflete sobre a história e a historiografia da educação, com foco na constituição de um domínio científico próprio. Explora a questão da natureza da história da educação como disciplina, destacando que a história da educação é uma área de conhecimento multidisciplinar, envolvida por diferentes abordagens teóricas e metodológicas, e assinala a história da educação como um instrumento essencial na compreensão do passado e análise crítica das práticas educacionais no presente. Reforça a importância da reflexão crítica sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da história da educação e da necessidade de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada.

Nesse contexto, um ponto crucial para este estudo é a questão da constituição de um domínio científico próprio da história da educação, destacando que a área teve uma renovação historiográfica própria, marcada pela influência de diferentes correntes teóricas e metodológicas.¹

Magalhães (2004) também discute a questão da fonte na história da educação, apontando que a área tem uma vasta gama de fontes documentais e materiais, as quais abarcam desde textos escritos, até objetos e artefatos educacionais. A análise

¹ História política cultural; História das Instituições; História dos Intelectuais

das fontes na história da educação requer uma abordagem crítica e contextualizada, que leve em consideração as condições de produção e circulação das fontes. O autor apresenta uma reflexão crítica sobre as diferentes correntes teóricas e metodológicas que influenciaram a história da educação, como o positivismo, o marxismo, o estruturalismo e o pós-estruturalismo. Ressaltando, nessas perspectivas, a pluralidade de concepções na história da educação e a abertura a diferentes abordagens teóricas e metodológicas.

No capítulo intitulado “Tecendo nexos: história das instituições educativas”, Magalhães (2004) apresenta uma análise da história das instituições educativas em três momentos históricos distintos, considerando as mudanças nos objetivos e nas formas de organização dessas instituições ao longo do tempo. No primeiro momento histórico, a Antiguidade, identificando a presença de instituições educativas como as academias de Atenas e as escolas dos sofistas, mostra que nesse período, as instituições educativas tinham como objetivo principal a formação de uma elite intelectual, voltada para a prática da retórica, filosofia e ciência. As instituições educativas na Antiguidade eram frequentadas por uma minoria, pois a educação era reservada às classes privilegiadas da sociedade.

Sobre a Idade Média, o autor discute o papel das escolas monásticas e das universidades na formação da elite intelectual da época e chama a atenção para o fato de que a educação medieval era voltada para a formação do clero e da nobreza. Sendo assim, as escolas monásticas eram responsáveis por difundir o conhecimento nas áreas de teologia, filosofia e direito. As universidades, por sua vez, surgiram como uma forma de organizar o ensino superior e consolidar o conhecimento adquirido ao longo dos séculos.

Em relação à Idade Moderna, o autor expõe a relação entre as reformas educacionais e a formação do Estado moderno. Destaca que a educação passou a ser vista como uma forma de moldar a sociedade de acordo com os interesses do Estado, e que as instituições educativas foram reorganizadas para atender a essa demanda. Nesse período, surgiram instituições educativas voltadas para a formação da população em geral, como as escolas primárias e as escolas técnicas.

Em suma, na perspectiva de Magalhães (2004), a história das instituições é uma história complexa e interdisciplinar, que envolve a análise de diferentes áreas do conhecimento, as quais perpassam a política, a economia, a cultura e a religião. As

instituições são elementos fundamentais na organização da sociedade, refletindo as ideologias e valores de cada época histórica. Sendo que a compreensão de como essas instituições foram organizadas é central para entendermos a sociedade contemporânea. Apesar disso, se os historiadores da atualidade lançarem mão apenas dos documentos oficiais e das legislações como referenciais de análise, encontrarão um dificultador para a compreensão concreta da realidade experimentada na construção do espaço e estruturação das bases conceituais e metodológicas adotadas.

A construção histórica das instituições educativas requer uma metodologia própria que atenda as particularidades desse campo. Magalhães (2004), problematiza e teoriza a questão da pesquisa em história das instituições educativas sugerindo caminhos metodológicos para os estudos que objetivam realizar construções históricas de instituições educativas. Sua obra nos leva a refletir sobre o processo de construção de nexos epistemológicos entre conceitos como: instituição educativa, educação e história da educação. O autor coloca em questão o caráter dinâmico das instituições, corroborando com a ideia de que a história de uma instituição não é uniforme no tempo e no espaço.

Nesse segmento, uma questão central abordada margeia o assunto dos estudos que buscam compreender os desafios existentes no campo da educação a partir de uma perspectiva inovadora. Assim, avista-se um novo quadro epistemológico para a história da educação, extrapolando a função informativa que marcará este campo até a década de 1960. O novo cenário aponta para um caminho que busca fazer a ciência da história da educação aproximando-a de sua “multidimensionalidade”.²

Ao explicar que não podemos perder de vista o domínio do conhecimento em renovação, Magalhães (2004) provoca um movimento dentro da compreensão da História das Instituições educativas. A instituição não é estática, e implica entre outras coisas, a ideia de movimento. É importante compreender que as novas abordagens históricas nem sempre apontavam para um conhecimento aprofundado, portanto, existia o perigo de uma produção historiográfica fragilizada, pois essas abordagens não davam conta de articular rigor científico com uma produção de sentido para o

² Conceito utilizado por Justino Magalhães para se referir às várias dimensões.

leitor. Os estudos e comunicações analisados pelo estudioso levam a entender que, durante décadas, a pesquisa em história da educação contava com uma dinâmica meta-historiográfica e teorizante, que não favorecia a consolidação do conhecimento.

Amparados em tais constatações, fica evidente que é impossível compreender uma Instituição sem compreender o processo de institucionalização. A Instituição aqui, tem sua gênese no contexto de modernidade, e essa ideia se prolonga em um tempo mais elástico. Não é possível entender uma Instituição sem olhar para o seu processo de construção. Uma ideia de Instituição passa por diferentes eixos, como o cultural, social e econômico. Nesse construto, ao abordar os aspectos que compõem a formação da história das instituições, a obra aqui descrita, sustenta que devem ser levadas em consideração diversas situações:

[...] desde aspectos morfológicos, funcionais e organizacionais até os aspectos curriculares, pedagógicos e vivenciais numa complexa malha de relações intra e extramuros, cuja evolução se apresenta profundamente marcada pela sua inscrição nas conjunturas históricas locais (MAGALHÃES, 2004, p.124).

Partindo dessas premissas, devemos encarar as instituições, como organismos vivos, considerando a sua existência também como um campo de conflito no que diz respeito às políticas, liberdades, ideologias e criatividade. A educação é posterior à cultura. A escola é posterior à educação e a escolarização está situada no contexto contemporâneo. A educação tem uma existência objetiva em um tempo, espaço, ação e comunicação, permeada por múltiplos vetores. Assim, compreendemos que a Instituição não é um mero elemento da superestrutura. Ao lidar com as instituições, deve-se considerar para além dos fins postos, pois não se trata de organizações com dimensões sempre dadas, como algo acabado. O que define esse fim é o recorte temporal. O tempo acabado se restringe ao recorte de pesquisa. Se a intenção for fazer uma pesquisa temporal mais elástica podemos trabalhar com a percepção de passado, presente e futuro³. É nessa direção que este estudo foi desenvolvido.

A tecitura de nexos epistemológicos entre educação, instituição educativa e história da educação indicam teorias e metodologias basilares para a construção de pesquisas em história da educação. Metodologicamente, a “descoberta do sentido

³ Koselleck - espaço de experiência e horizonte de expectativa.

resulta de uma dialética entre evolução/representação/apropriação, com o objetivo de construção de uma identidade histórica” (MAGALHÃES, 2004. p. 138).

Ainda na perspectiva do autor, pensar na história das instituições educativas, é pensar em um “alargamento de análise da história da educação” estruturada nas dimensões de contexto, epistemologia complexa, objeto historiográfico e narrativa histórica. Tal situação indica a formação de uma mentalidade que busca focar na subjetividade das instituições educativas. Essa concepção mostra que por mais que a educação se dê em ambientes escolares e não escolares, o espaço escolar representava, e continua representando em nossa sociedade, um espaço de “transmissão” de conhecimento. Portanto, os segmentos como estruturas físicas, biografias, memórias, e políticas públicas, passam a ser analisados mais de perto, passam a ser compreendidos como elementos formadores da cultura escolar que também compõem parte do quadro das histórias locais.

A luz de tais considerações, é necessário pensar e entender que a história das instituições escolares também tem a sua história, os seus próprios métodos, narrativas e epistemologias. Atentar para o aspecto da constituição de uma unidade temática focada na história das instituições educativas, abrange o entendimento do movimento de criação das escolas e das instituições. Envolve entender as instalações da escola, a escolarização daquilo que não era do âmbito escolar, os sujeitos, os políticos e as políticas e tudo aquilo que faz parte do movimento daquilo que foi instituído e permaneceu nas instituições.

Para esta dissertação, consideramos descrever sobre a história das instituições escolares a partir do século XX, a partir da perspectiva da necessidade, da demanda por instituições de ensino, e do processo de escolarização iniciado nesse período. Ao tratar da Instituição Fazenda do Rosário, tratamos também da história de Helena Antipoff, que idealizou e dirigiu diversos projetos dentro dessa instituição.

1.2 Escolarização e cultura escolar: conceitos para a compreensão do Instituto Fazenda do Rosário

Embora seja produto de seu tempo, a Fazenda do Rosário possui suas particularidades, tanto nos processos de ensino e aprendizagem, como nas vivências extracurriculares. Entender essas particularidades passa pelos temas da escolarização e da cultura escolar. Para Gonçalves (2004), a concepção de

escolarização possibilita uma visão ampla da percepção de um tempo longo da configuração da escola em seus aspectos internos e externos.

No Trabalho intitulado “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira”, Faria Filho e colaboradores (2004) mostram o movimento realizado por estudiosos para descrever sobre o lugar que a cultura escolar ocupa como categoria de análise no âmbito da História da Educação. Evidenciam a relevância dessa categoria enquanto influenciadora nos processos políticos, sociais e ideológicos, bem como para iniciar ou modificar tais influências. Apontam, também, para a necessidade da dedicação na procura de novos referenciais teóricos que auxiliem na análise e elucidação de tudo que abarca a conjuntura escolar. Ou seja, pontuam sobre a importância de lançar mão de técnicas investigativas de pesquisa, as quais sejam condizentes com a realidade cotidiana de cada ambiente escolar e os sujeitos que o compõem. Tendo como cerne “as práticas culturais como constitutivas da sociedade e não somente como produtos das relações socioeconômicas” (FARIA FILHO, *et al*, 2004, p. 141).

Nessa direção, a partir de levantamento bibliográfico, os autores destacam a importância do mapeamento cultural da escola sempre à luz da constituição histórico-social. Especialmente considerando que era no âmago do ambiente escolar, mais especificamente da sala de aula, que se estabelecia o futuro das políticas públicas, apontou para a ênfase à função cultural da escola frente ao público diversificado que a integra. Descrevem que a partir da década de 1970 torna-se mais recorrente o diálogo no que concerne à cultura e os fatores integrantes das relações sociais, inclusive no contexto da escola. Já na década de 1990, a categoria cultura escolar passou a subsidiar as análises históricas, ganhando ênfase e evidência na organização no campo da historiografia.

No que diz respeito especificamente aos estudos brasileiros dedicados à temática da cultura escolar, de um lado temos aqueles que se propuseram a investigar contumaz os impressos pedagógicos e sua relevância como estratégia de disseminação de modelos e ideias pedagógicos, analisando ainda as práticas de apropriação a que tais objetos culturais estão sujeitos. Por outro lado, temos os estudiosos que se empenharam mais precisamente na análise das práticas da leitura e da escrita. Outra perspectiva de estudos nesse campo diz respeito à história do

currículo. Os autores assinalam que as temáticas relativas aos tempos e espaços escolares são os mais importantes estudos que envolvem a cultura escolar.

Nesse sentido, esses estudiosos propunham jogar luz nos elementos que compõem as relações dos espaços e tempos escolares com outros aspectos inerentes à experiência escolar e, paralelamente, articulá-los com os tempos e espaços sociais mais abrangentes, na contramão da concepção de escola como um ambiente estático e concluído. Desta feita, um dos mais importantes norteadores dos estudos sobre as culturas escolares busca articulá-las às várias outras categorias de reconhecido potencial analítico e a trabalhos que empenham as pesquisas relativas aos sujeitos escolares.

Adicionalmente, para os estudiosos a ideia de cultura escolar têm significado um aprimoramento metodológico e analítico das pesquisas, viabilizando o fortalecimento do diálogo com a historiografia e outras áreas de ciências da educação. Entretanto, pontuam alguns desafios que permeiam a noção de cultura escolar, sendo o mais preocupante deles, a inexistência de pesquisas de base no domínio da história da educação. Assim:

Os estudos sobre cultura escolar têm permitido desnaturalizar a escola e empreender estudos sobre o processo mesmo de sua emergência como instituição de socialização nos tempos modernos. Articulada aos estudos do processo de escolarização, tal perspectiva traz, desde logo, a necessidade de pensar a relação da escola com as outras instituições responsáveis pela socialização da infância e da juventude, principalmente com a família, a Igreja e o mundo do trabalho. É aqui que se encontra um dos grandes limites à realização de nossas investigações: são poucos os estudos historiográficos sobre essas instituições que nos oferecem subsídios para pensarmos a relação com a cultura escolar (FARIA FILHO, *et al*, 2004, p. 154).

Amparados nessa perspectiva, consideram as práticas escolares como centrais nos estudos das culturas escolares, mas assinalam a dificuldade em se realizar a pesquisa histórica que propõe ter acesso às práticas escolares, as quais estão na contramão de culturas escolares prescritas. Ademais, o reconhecimento da associação dinâmica entre passado e presente por parte dos historiadores e atualização dos estudos no âmbito da história da educação, está estreitamente vinculada à perspectiva de uma nova história das instituições escolares e a intenção de se elaborar uma história na rotina da escola, a qual visa dar visibilidade aos diversos sujeitos que participam da cultura escolar. Dessa forma, a cultura escolar não

é uma categoria definida e estática, e necessita ser considerada na conjuntura do contexto histórico que dialoga com as demais instituições, mas dispõe de uma dinâmica específica particular, a qual a partir dos sujeitos sociais que a compõem está construindo conhecimentos (FARIA FILHO, *et al*, 2004).

No tocante à escolarização, de acordo com Faria Filho (2002), o conceito de escolarização apresenta uma dualidade de definições que dialogam entre si. O termo engloba tanto a noção de escolarização enquanto uma “organização” das redes de ensino responsáveis pelo ensino de um conjunto de aprendizagens elementares, quanto a noção de um processo de produção de referências sociais que dá a “forma escolar”,⁴ no sentido de que essa forma produza um modo específico de socialização.

Tendo em vista a abrangência e duplo sentido na noção de escolarização, considera em sua análise, um conjunto de categorias que englobam o tempo escolar, o espaço escolar, o sujeito escolar, os conhecimentos escolares, a materialidade e a formalidade das práticas pedagógicas escolares. Categorias essas, as quais foram consideradas para fins dessa pesquisa, na tentativa de compreender a relação produzida entre o Instituto Fazenda do Rosário e a sociedade. Conforme Faria Filho:

O reconhecimento do fato de que a escola produz a sociedade, de que a escolarização tem um impacto direto ou indireto no conjunto da vida social, ou, tal como faz Chervel (1990), que a cultura escolar é uma autêntica e original cultura produzida pela escola, nada disso pode nos levar, no entanto, ao entendimento de que a escola o faz independentemente da sociedade na qual está inserida. A escola é tanto produtor, quanto produto da sociedade como um todo. O que importa estudar, em última instância, é como este fenômeno se dá em suas múltiplas facetas em tempo e espaços determinados (FARIA FILHO, 2002, p.22).

A relação entre a cultura e a sociedade é produzida em uma via de mão dupla, onde ambas se relacionam e se interdependem. Faria Filho e Bertucci (2009), em um esforço de compreensão sobre as contribuições do historiador Edward Palmer Thompson, para uma história social da escolarização, mobilizam o conceito de experiência e cultura. Experiência essa que se materializa no campo escolar é marcada por uma tensão. Se por um lado as elites letradas defendem uma cultura de letramento que promove o apagamento das camadas abastadas, por outro, os

⁴ Apud Vicent, Lahire e Thin (2001).

movimentos de educação popular marcam uma forma de resistência. Nesse sentido, “a escola exerce, simultaneamente, uma intensa atividade de apropriação, reorganização, desconstrução e desqualificação em relação às formas anteriores de produção cultural da pessoa educada” (FARIA FILHO; BERTUCCI, 2009, p.13).

Em "Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos", Faria Filho (2002) analisa a formação da cultura escolar no Brasil e considera que, a ação escolar ao longo do século XX extrapolou os seus muros e refletiu não só no acesso à educação, como também o não acesso, de modo de que se espalhou pela sociedade refletindo intensamente nos processos de formação de identidades coletiva, individuais, políticas, públicas e privadas, profissionais e muitas outras (FARIA FILHO, 2002).

A cultura escolar está relacionada não só com os resultados, mas com os processos internos e externos às escolas. Segundo Gonçalves (2004), a investigação no âmbito da cultura escolar implica no desafio de analisar os diversos aspectos que constituem o cotidiano da escola e, aquilo que a precede. Em outras palavras, o que produziu esse cotidiano e o que ele está produzindo. Para este autor quando trazemos para o centro da discussão o conceito de cultura escolar devemos estar cientes das implicações que o acompanham, ou seja, os “[...] processos de produção, imposição, circulação e apropriação de modelos culturais” (GONÇALVES, 2004, p. 23). Ainda devemos considerar as interlocuções com o campo que abrange a temática em questão. Conforme Gonçalves:

[...] à interlocução com as temáticas do campo da história do livro, da história da leitura, da história da profissão docente, da história da alfabetização, dos métodos de ensino, da história do cotidiano e, principalmente, da história das disciplinas escolares, dentre outras (GONÇALVES, 2004, p. 23).

Seguindo essa linha de pensamento, para compreender, então, a escolarização do trabalhador rural na Fazenda do Rosário, é preciso extrapolar as práticas escolares, a formação de professores e os diários. É preciso buscar a compreensão da formação da identidade da instituição e o que ela formava, identificar as suas subjetividades, as suas relações internas e externas, para que assim possamos alcançar um aprofundamento histórico sobre os seus processos. De acordo com Gonçalves a compreensão do cotidiano da escola perpassa pelo,

[...] enftretamento de não somente desvelar o processo de produção dos dispositivos de imposição de normas prescritivas e de regras de condutas que deveriam presidir as ações pedagógicas, regras legais ou inventados pelos responsáveis pelo controle do funcionamento escolar, mas, também, a atenção à distribuição das ideias e das materialidades postas a demarcar as práticas desejadas e a sua conseqüente vigilância ao cumprimento de tais imposições. Implica, sobretudo, descortinar o que irão fazer os sujeitos escolares com tais imposições de modelos escolares. (GONÇALVES, 2004, p. 13).

Amparados nessas premissas, ao analisar os documentos sobre a fazenda do Rosário nos atentamos para a forma de apropriação dos sujeitos envolvidos na Instituição. Nesse sentido, os diários mantidos no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff muito têm a revelar sobre essa apropriação.⁵

1.3 Apresentação das fontes

Essa parte do capítulo é dedicada à apresentação das fontes utilizadas para a realização da pesquisa. Utilizamos como fonte publicações na imprensa periódica de meados do século XX sobre repercussão da Lei orgânica do ensino agrícola de 1946 na imprensa periódica de Minas. Nossa principal fonte de pesquisa foi o volume IV da “Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff”, a qual é dedicada à Educação Rural na Fazenda do Rosário em Minas Gerais, e aborda o trabalho como premissa da educação e da formação do professorado.

1.3.1 Lei Orgânica do Ensino Agrícola na imprensa periódica

A história do ensino no meio rural, da qual faz parte a Fazenda do Rosário, insere-se no contexto do decreto-lei nº 9.613 de 20/08/1946 lei orgânica do ensino agrícola, o qual estabelece em seu primeiro artigo as bases de organização e de regime do ensino a agrícola, direcionado especificamente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 28 de dezembro de 1946, promulgada com o objetivo de regulamentar e orientar o ensino agrícola no Brasil, estabeleceu as diretrizes e normas para a criação de escolas agrícolas, e definiu a formação e qualificação dos professores e técnicos que atuariam nesses estabelecimentos. A lei

⁵ Ver mais em Therezinha Andrade.

também estabeleceu a obrigatoriedade do ensino agrícola para as rurais, o que significou um grande avanço na valorização da educação do campo. Além disso, a lei determinou a criação de programas de extensão rural, com o objetivo de difundir técnicas modernas de agricultura e pecuária para os produtores rurais.

Na imprensa regular de Minas Gerais, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola foi amplamente aceita e debatida. A imprensa da época destacou a importância da lei para o desenvolvimento do país, uma vez que a agricultura era uma das principais atividades realizadas naquele período. No quadro abaixo indicamos os periódicos utilizados para a construção desta reflexão, bem como indicamos o período de circulação dos periódicos e o número de publicações utilizadas.

QUADRO 1 – Informações sobre os anos de publicação, número de matéria e matérias selecionadas nos jornais nacionais

Periódico	Período de circulação	Número de matérias sobre o ensino agrícola a repercussão do Ensino Agrícola
A Manhã	1920 – 1959	3
Correio Paulistano	1850 – 19	1
Correio da Manhã	1900 – 1969	1
Gazeta de Notícias	1870 -1959	1
Revista do Serviço Público	1937 – Atual	1

FONTE: Elaboração própria

Na procura por conhecer especificamente os periódicos que circulavam em Minas Gerais e abordavam sobre a Lei, identificamos um considerável número de jornais que tematizavam em alguma medida o ensino nas áreas rurais. Diante desse contexto, para a compreensão do objetivo do estudo e considerando o curto período disponível para análise dos materiais reconhecidos, elencamos uma seleção detalhada sobre as reportagens do ensino agrícola no nível médio. No quadro a seguir indicamos os jornais mineiros, os quais nos debruçamos neste estudo.

QUADRO 2 – Informações sobre os anos de publicação, e matérias selecionadas nos jornais nacionais

Jornal	Período de circulação	Número de matérias sobre o ensino agrícola de todos os ciclos	Número de Matérias selecionadas sobre o ensino agrícola médio de Nível Técnico
O Correio de Itajubá	1949 -1960	23	2
A Estrela Polar	1940 – 1969	46	8
Gazeta do Triângulo	1953 – 1956	25	1
O Repórter	1950-1969	23	2
Lavoura e Comercio	1911 -1978	26	3

FONTE: Elaboração própria

1.3.2 Escolarização do trabalhador rural na Fazenda do Rosário: “Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff

A “Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff”, publicada em comemoração ao Centenário do Nascimento de Helena Antipoff, em 25 de março de 1992, pelo CDPHA, conta com cinco volumes. O volume um, intitulado “Pedagogia Experimental”, é direcionado ao primeiro trabalho da educadora em Belo Horizonte, MG, onde atuou na Escola de Aperfeiçoamento de Professores. O volume de número dois, “Fundamentos da Educação”, aborda os diversos temas relacionados à educação escritos por Antipoff entre 1930 e 1970. O volume três, nomeado “Educação Excepcional”, fala especificamente da educação direcionada para crianças com deficiência. O quarto volume diz respeito à Educação Rural, e o quinto e último volume, reúne em sua maioria, textos escritos por Antipoff na década de 1970 abordando a questão da criança bem-dotada.

Para a abordagem desta pesquisa nos interessou especialmente o volume quatro da coletânea, o qual abarca a temática da educação rural organizada por

décadas. A obra reúne artigos, cartas, bilhetes e textos para palestras escritos por Helena Antipoff entre as décadas de 1940 e 1970. Conforme pode-se observar no quadro a seguir, as publicações referentes a década de 1940 contém temáticas concernentes à idealização para a construção de Institutos de Organização Rural, bem como os estudo sobre instituições, os trabalhos elementares, entre outros:

QUADRO 3 - Textos sobre a Educação Rural escritos em 1940

Década	Título
1940	Institutos de Organização Rural (1947)
1940	Estudo de Algumas Instituições
1940	Dos Cursos de Treinamento
1940	A vida no Internato da Escola Rural
1940	O Diário na Escola Rural
1940	O Diário do Curso Rural Está melhorando
1940	A Música na Escola Rural
1940	O Diário do Curso Rural
1940	Estudo do Aluno
1940	Trabalhos elementares na Fazenda do Rosário
1940	Curso Normal Regional da Fazenda do Rosário

Fonte: Elaboração própria

Na década de 1940, foi fundada a Fazenda do Rosário, destinada a receber, em regime de internato, crianças “excepcionais”, que faziam parte da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Segundo Antipoff (1992), no ano de 1947 Helena discursou sobre os fatores que culminaram na necessidade de uma atenção especial ao setor da educação rural, enfatizando o empobrecimento das zonas rurais e o crescente fator do assistencialismo como forma de controlar a situação decorrente do centrípeto movimento de escoamento de massas humanas para os centros urbanos.

Nesse discurso, a educadora descreveu a necessidade da criação dos Institutos de Organização do Meio Rural (IOR), afirmando a emergência em se criar instituições educativas que garantissem à população meios que atendessem às suas necessidades materiais e culturais. Nessa perspectiva, o projeto de criação dos IOR foi submetido ao IBGE.⁶ Dentre suas finalidades cabia a função de desenvolver “[...] um papel civilizador no meio rural e o levantamento de standard de vida do mesmo” (ANTIPOFF, 1992, p.26).

Ao abordar os serviços e instituições pedagógicas do IOR, Helena Antipoff expressou no texto de sua palestra sobre o projeto voltado a um ensino que articulasse práticas pedagógicas e trabalho rural, argumentando que, “a melhor maneira de utilizar os menores em trabalhos agrícolas é sempre através das instituições escolares, como clubes agrícolas” (ANTIPOFF, 1992, p.26). Inicialmente, projetou-se para essa empreitada, a formação de um núcleo de ensino voltado para menores desamparados, órfãos de pai e mãe ou crianças abandonadas.

O discurso se amparava na justificativa de que tornar essas crianças “felizes e úteis à coletividade” (destaque nosso), por meio de uma educação com profissionais qualificado, garantiria que quando adultos, esses indivíduos não pertenceriam mais a lista de assistência social, deixando de representar gastos para os cofres públicos e ou privados. Antipoff relatou a importância da perpetuação do Curso Normal Regional para a efetivação dos educandários que planejava ver em funcionamento:

Se os educandários para menores desamparados é o ponto de partida na organização dos IOR, segundo a lei orgânica do ensino normal de 1946, que possivelmente manter-se-á na legislação do ensino, os cursos normais regionais destinam-se ao preparo de regentes do ensino primário, e dessa maneira o curso fornecerá a grande massa de mestres das escolas Rurais no País, e pari passu das escolas primárias dos educandários para desamparados que funcionam no meio rural. Como o diploma será válido em todo o País, a repercussão dos cursos normais incorporados aos IOR poderá ser apreciável na disseminação do ruralismo sadio e dinâmico no Brasil (ANTIPOFF, 1992, p.31).

O complexo educacional abrangeu ao longo de sua história diversas atividades, mas é no ano de 1948 que as ações voltadas para a Educação Rural são inauguradas,

⁶ O motivo de submissão do projeto ao IBGE ainda se encontra em processo de estudo.

por meio do Seminário de Educação Rural⁷ e a implementação dos cursos de treinamento para professores rurais. As publicações referentes a década de 1950 já contavam com textos referentes às primeiras turmas formadas no Curso Normal Regional, sugestões para a realização de atividades nos meios rurais e carta a dirigentes de clubes agrícolas, conforme lemos a seguir.

QUADRO 4 - Textos sobre a Educação Rural escritos em 1950

1950	Ensino Normal e Treinamento dos Dirigentes
1950	Carta a Araxá
1950	Aos Dirigentes dos Clubes Agrícolas
1950	Museu Escolar Rural
1950	Ferramentas para o Clube Agrícola
1950	O 4º Curso para Professores Rurais
1950	Diplomados no 1ª Turma do Curso Normal Regional
1950	Uma Granja Escolar
1950	6º Curso de Treinamento de Educadores do CENER
1950	A fazenda do Rosário como Experiência Pedagógica
1950	A Escola das Atividades Artesanais
1950	A 4ª Turma de regentes de Classes do Curso Normal

FONTE: Elaboração própria.

Na primeira publicação de 1950, Antipoff sinaliza a tentativa de solucionar o problema do ensino nas zonas rurais em Minas Gerais, enfatizando a falta de professores devidamente adequados para o ensino nessas áreas e indicando a tentativa de elaborar um plano para pôr fim a estes problemas. No capítulo “Ensino Normal e Treinamento de Dirigentes de Escolas em Zonas Rurais” Antipoff, (1992), percebemos que o problema do ensino voltado ao meio Rural em Minas Gerais,

⁷ Ver Anexo 1

ganhava visibilidade no nível estadual, onde a Secretaria da Educação⁸ passou a depositar esforços.

Segundo Daniel Antipoff (1975), no ano de 1947, Helena Antipoff realizou uma visita ao Governador Milton Campos e ao Secretário de Educação Abgar Renault, para cuidar de demandas referentes ao ensino rural, conversar sobre a Educação Normal Rural e sobre os cursos para professores que seriam ofertados na Fazenda do Rosário. Assim, o governador de Minas Gerais destinou verbas para as despesas do ensino em zonas rurais, além de conseguir doações do Fundo Nacional do Ensino Primário, com o proposto de construir 688 escolas rurais, bem como para auxiliar na formação de professores rurais (ANTIPOFF, 1992).

QUADRO 5 - Textos sobre a Educação Rural escritos em 1960

1960	O Rosário de seu Nascimento
1960	As Diplomadas
1960	Corporação Artesanal
1960	Granja Escolar – Recomendações
1960	A Fundação Educacional do Rosário
1960	A Festa do Milho
1960	Desenvolvimento Rural
1960	A Arte da Cerâmica
1960	Carta à Presidente da AGRIFAR
1960	A Fazenda do Rosário, sua filosofia
1960	Mutirão da Primavera
1960	Cadernos da Fazenda do Rosário

⁸ Abgar Renault era secretário da Educação de Minas Gerais.

1960	PRO DOMO SUO
1960	TOTEM (Poema comemorativo dos 20 anos de CR)
1960	Uma Carta aos amigos do Rosário
1960	Bilhete ao Dr. Hélio Alkmin
1960	Bilhete à Artista Arlinda Corrêa Lima

FONTE: Elaboração própria.

O primeiro artigo publicado no conjunto de textos da década de 1960, aborda que o “Nascimento do Rosário”, conta com a descrição da compra de um sítio de 40 alqueires onde seria formada a Fazenda do Rosário com a pretensão de que diversas atividades escolares, agrícolas e culturais fossem desenvolvidas. Antipoff menciona a criação de “instituições para menores e adultos, escolas de grau elementar ao superior, estabelecimentos de ensino geral e especializado, agrícola, profissional e normal” (ANTIPOFF, 1992, p.129).

Ademais, a educadora expõe o objetivo de fazer com que a Fazenda do Rosário fosse um ambiente acolhedor, o qual receberia todas as pessoas que lhe procurassem, e essas, dentro de duas individualidades, auxiliavam no desenvolvimento de obras úteis à sociedade, além de partilharem de uma humanidade civilizada, conforme ela mesma expressou.

QUADRO 6 - Textos sobre a Educação Rural escritos em 1970

1970	ACORDA
1970	Encontro Comemorativo dos 15 anos no ISER
1970	A Casa do Zezinho
1970	Tema: Vida Rural
1970	Tema: Artes e Artesanato
1970	Tema: Ecologia
1970	Tema: O Brasil

FONTE: Elaboração própria.

As publicações da década de 1970 contam com os textos escritos nos últimos anos de vida de Helena Antipoff. Nos chama a atenção, principalmente, a temática da criação das oficinas da Associação Comunitária do Rosário (ACORDA), “Oficinas Conjugadas da ACORDA”, as quais objetivavam a realização de oficinas para jovens que necessitassem de “[...] qualificação para aumentar seu ganho pelo trabalho” (ANTIPOFF, 1992. p.193). Essas oficinas operavam com mestres e aprendizes que se empenharam na criação de mesas, cadeiras, tambores e outros objetos.

Ao longo dessas quatro décadas foram escritos textos sobre o funcionamento e desenvolvimento das Granjas escolar e estudos de orçamentos, a constituição da Fundação Educacional da Fazenda do Rosário, bem como do centro de pesquisa, e o preparo, divulgação e especialização em assuntos educacionais em zonas rurais. Temáticas vastas que requerem para fins da realização desse projeto um olhar atencioso, o qual se pretende lançar durante o desenvolvimento desta pesquisa, amparados pelos conceitos de escolarização e cultura escolar.

As instituições de educação rural no Brasil têm necessidades singulares que as distinguem das instituições educativas formadas no seio das grandes cidades. Entretanto, essas singularidades que demandam ações específicas não encontravam subsídios nas mencionadas leis orgânicas. As projeções para o ensino rural na Fazenda do Rosário encontradas nas fontes indicam que a articulação com o projeto de padronização do ensino indicado pelas leis, não previa adequações as necessidades locais do meio rural. O ensino urbano, onde imperava uma ideia de civilização era o modelo a ser seguido. Neste cenário, algumas questões se tornam basilares para a construção desta dissertação: Qual o motivo da presença da escolarização do trabalhador rural dentro da Fazenda do Rosário? Como as fontes abordam as ações de escolarização do trabalhador rural.

CAPÍTULO 2

MINAS GERAIS SOB UMA PERSPECTIVA RURAL: formar, modernizar e civilizar

Nesse capítulo, nosso objetivo é mostrar que os argumentos que orientaram o processo de Educação Rural instaurado na Fazenda do Rosário estão vinculados à trajetória do ensino agrícola no Brasil. Após exposição de algumas particularidades do estado de Minas Gerais, abordamos a temática rural sob o prisma de três elementos: primeiro, a formação e preparação no meio rural, pauta que visava um acréscimo na produção e melhoria na qualidade do serviço voltado ao meio agrícola; segundo, a modernização do campo, que se colocava como assunto indiscutível para alcançar os novos níveis almejados pelos envolvidos no trabalho rural; e terceiro, civilização, que consistia em um objetivo social e cultural envolvendo uma alteração na ótica de vida do profissional do campo, adaptando-se à normas e regras sociais antes vistas apenas como urbanas.

2.1 Proposições para a Educação Rural na Fazenda do Rosário: história do Ensino Agrícola

Os discursos produzidos na sociedade mineira do início da República junto aos modos de pensar e agir estão intimamente ligados à conjuntura histórica, social e cultural de seu lugar de origem, - as ideias são parte do todo social. Com a Proclamação da República, um desafio significativo foi o do projeto de construção da nação, agora, republicana. Proclamar a república não significou apenas romper com a monarquia, era preciso reconstruir um sistema político. Esse intento de construção da identidade de nação e de cidadania procurou se apoiar nas bases educacionais, pensando em projetos de educação que pudessem contribuir para a formação da nação e da identidade republicana (GONÇALVES, 2019).

A escola, seja convencional ou profissional, é vista como um meio de transformação social no Brasil, com o propósito de formar e disciplinar as classes pobres e trabalhadoras. Seu papel seria unificar quaisquer discrepâncias e lidar com a desordem nas ruas, envolver esses segmentos em membros ordeiros da sociedade. Além disso, a escola também deveria contribuir para a valorização do trabalho, que

foi historicamente marcado por séculos de escravidão e, conseqüentemente, desvalorização.

Todos os projetos educacionais e sociais pensados durante a primeira república tinham como um de seus objetivos a construção da identidade da nação republicana baseada no ideal de modernização e o histórico de “trabalho rural” do Brasil fez com que o Estado apostasse no investimento na modernização da agricultura. Essa dita modernização, segundo os apontamentos de atores envolvidos em diferentes áreas da sociedade do início do século XX e desenrolar do mesmo, seria alcançada por meio da formação e preparo fruto da educação implementada não apenas nas cidades, como no campo. Ademais, concomitante ao ato de modernizar estaria a civilização dos indivíduos e do meio que, de certa forma, precisava se ajustar aos novos ritmos da sociedade. O objeto central para esses anseios seria a educação e o ensino, urbano ou rural.

As proposições para a Educação Rural na Fazenda do Rosário não estão deslocadas da história do ensino agrícola que se desenvolveu durante as primeiras décadas do Brasil republicano. Há um conjunto de leis e políticas públicas que constituíram proposições para o ensino em áreas rurais, bem como há um conjunto de teses e dissertações que abordam o trabalhador do campo, seu trabalho e as instituições nas quais estão inseridos esses trabalhadores.

Para compreender como se deu o processo de escolarização do trabalhador rural em Minas Gerais, a partir da produção histórica do Instituto Fazenda do Rosário, localizado na cidade de Ibirité, MG, no período de 1947 a 1972 é preciso dialogar com registros que abordaram a temática da escolarização no campo em tempos progressos e espaços distintos do objeto de estudo deste trabalho. A temática rural é responsável por importantes e diferentes fontes no século XX, desde os seus anos iniciais até meados dos anos 1900. Congressos, Leis Orgânicas, discursos, estudiosos, políticos, classes ricas ou trabalhadores, uma gama de documentos e atores que precisam ser revisitados para que possamos compreender o lugar de nosso objeto na trajetória da História da Educação.

A seguir, pretende-se dialogar com as teses e dissertações identificadas durante a realização da pesquisa, usando os trabalhos Terezinha Andrade (2006), Helder de Moraes Pinto (2007), Valeska de Mello Pincer (2008), Larissa Assis Pinho (2009), Daniela Pereira Versieux (2010), Vinícius Azevedo Machado (2010),

Leonardo Neves dos Santos (2015), Carolina Mostaro Neves da Silva (2016), e Walquíria Rosa (2015) para analisar os desdobramentos das formulações planejadas para a educação em Minas Gerais.

2.2 Minas Gerais sob uma perspectiva rural

Para Gonçalves (2019), no que tange o discurso político, o processo de escolarização em Minas Gerais, sob os princípios republicanos, e a ideia de se construir uma identidade republicana calcada no investimento na modernização do ensino agrícola era uma ideia do projeto de desenvolvimentismo mineiro pensado pelo Estado e pelas classes produtoras desde os anos iniciais do século XIX.

No desenrolar do século XX, Minas Gerais era comumente associado a uma forte característica rural, fruto da relevância que o trabalho no campo possuía não apenas para pequenos e grandes produtores como também para políticos mineiros influentes no cenário nacional. O estado mineiro chegou a partilhar com seu vizinho São Paulo posição de supremacia na produção de artigos orgânicos durante as primeiras décadas do século XX, famosos pela alcunha partilhada do “café com leite”, que ainda vigora nos livros didáticos atuais e é responsável, em partes, por criar uma alusão rural à Minas.

É fato que o Brasil como um todo, salvo algumas regiões específicas, ainda apresentou características rurais durante muitos anos do século passado,

a título de exemplificação, temos que, em 1940, 68,76% da população brasileira e 74,96% da população mineira eram classificadas como rurais, sendo que, em 1946, havia cerca de 1.500 escolas urbanas, 1.000 escolas distritais e 4.300 escolas rurais em Minas Gerais (PINHO, 2009, p. 22).

Não obstante, Minas Gerais não se colocava em uma posição de apenas aceitar essa condição, de ser detentora de características rurais, mas usufruía disso para buscar se desenvolver economicamente. O campo não precisava ser um fardo para o estado, e sim uma alternativa que viabilizasse maior desenvolvimento econômico, para então, possibilitar investimentos em outras áreas. Assumida posição de predominância do campo no estado mineiro, abre-se um leque de interpretações e problematizações acerca deste tema. Oportunidade esta que iremos explorar nas

páginas a seguir, demonstrando que a pauta do campo não esteve estática durante o desenrolar do século XX e, na verdade, seguiu um caminho que buscava resignação e atualização social e técnica no tocante ao meio rural.

Diferentes indivíduos e espaços estavam inseridos nessa busca por atualização, demonstrando que o esforço de transformar o trabalho rural não era desejo exclusivo de uma classe social ou profissional específica. Seja o médio ou grande produtor, trabalhador rural, ou membros da política, seja nas lavouras, fazendas, ou nas assembleias legislativas, parte do estado de Minas Gerais estava em movimento para tentar agregar à lógica que reinava no campo. O projeto de desenvolvimento de Minas Gerais apostou na economia agrícola com a intenção de enriquecer e modernizar o estado. O investimento no ensino agrícola era uma ideia presente desde os finais do século XIX e ganhou formas específicas no início do século XX. Uma das iniciativas que pode ilustrar as movimentações em torno do campo é a concepção das fazendas-modelo.

De acordo com Gonçalves e Versieux (2013), a fazenda passou a ocupar lugar central nas propostas do ensino agrícola, formando mestres de cultura, ensinando o manejo de máquinas agrícolas aos “operários agrícolas” e convencendo os fazendeiros e lavradores, pelo exemplo, a adotarem os processos modernos de cultura. Segundo os autores, a fundação de fazendas-modelo foi tecida por parte das elites no poder foi geradora de proposições de instituições voltadas para a formação do trabalhador do/ para o campo.

A proposta de criação das fazendas-modelo, tanto no que observamos no regulamento promulgado com o decreto 2.207/1907, quanto nas discussões da tramitação do projeto n. 167/1906, que deu origem à lei 438/1906, nos leva a inferir que essas fazendas tinham por missão agir como “pólos de desenvolvimento” para as diferentes regiões do Estado” (GONÇALVES; VERSIEUX, 2013, p.133). O objetivo de instalação das fazendas-modelo apresentava, para além de uma proposta de educação, uma proposta de trabalho e crescimento econômico para as regiões nas quais estivessem instaladas. A ideia de desenvolvimento como progresso era viva e recorrente dentro do espaço político e do ascendente ideário da modernidade. Do ponto de vista do desenvolvimento nacional as expectativas depositadas nesse modelo foram enormes.

Machado (2010), autor da dissertação “Produtor, político e Bacharel: João Pinheiro da Silva e a educação do trabalhador do campo”, aborda de forma detalhada a participação proeminente do político mineiro para o desenrolar da temática rural no início do século XX e aponta que:

Nas fazendas-modelo, as práticas educativas se articulavam em torno da ideia de “saber produzir, poder produzir e colocar a produção”. Saber produzir era produzir melhor e mais barato. Poder produzir era produzir orientado pelo conhecimento estatístico e orçamentário das condições de produção. E, colocar a produção era saber adequá-la ao nível e de acordo com a procura e preferência dos consumidores. Assim, produzir-se-ia com base num conhecimento concreto, mediado por diversas variáveis, fosse o clima, as condições da terra, as características específicas da cultura, os suplementos, o mercado, o comércio, entre outros, a fim de que, por meio da instrução dos trabalhadores do campo, Minas gestasse uma economia forte (MACHADO, 2010, p. 7).

Percebe-se, nessa citação, que o plano para o investimento no campo para desenvolver a economia não se fundamentava em ideias soltas ou estratégias esparsas, ao contrário, a concepção das fazenda-modelo era planejada e buscava ser assertiva por aproveitar um espaço já conhecido, mas focava em um sistema exemplar e, como o nome diz, que fosse servisse como modelo eficaz.

Segundo Silva (2016) pouco antes da implementação das fazendas-modelo, a realização do Congresso Agrícola, Industrial e Comercial em 1903 contou com importantes medidas de instrumentalização para a organização do ensino agrícola e do trabalho no campo, proporcionando a disseminação de inovações técnicas para esse meio.

Esse evento, convocado pelo presidente do estado, tinha o objetivo de levantar soluções junto a representantes das classes produtoras para a crise econômica por que passava Minas Gerais, desde os últimos anos do século XIX” (SILVA, 2016, p. 15).

Foi a partir das propostas realizadas neste Congresso de 1903, ocorrido na nova capital Belo Horizonte, que ações práticas referentes aos setores de política e gestão foram sendo concretizadas de modo a conduzir a implementação da instrução agrícola em Minas Gerais.

Belo Horizonte tomou o posto de capital do estado mineiro das mãos de Ouro Preto em 1897, como a passar um recado de que a modernização se colocava no

horizonte, literalmente, do estado de Minas. A cidade histórica do interior, outrora chamada Vila Rica, não comportava mais os anseios de intensificação comercial e modernização dos meios de produção em suas ruas de pé-de-moleque repletas de história, mas desprovidas de espaço físico e de conexões rápidas com grandes centros urbanos. Ouro Preto havia cumprido seu dever como foco econômico durante muitos anos, contudo, o auge da atividade aurífera estava distante e outras formas de despontar a economia precisavam ser criadas ou intensificadas. Podemos pensar que “a construção de Belo Horizonte representava, para seus idealizadores, a inauguração de um novo tempo, marcado pelo progresso, pela riqueza e pela modernidade” (SILVA, 2016, p. 77).

Silva (2016), autora da tese “Para os grandes males, os grandes remédios: propostas educacionais no Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas Gerais (1903)”, argumenta sobre a visão da comissão que organizou o Congresso de 1903 apresentava do estado mineiro, utilizando trechos do próprio Congresso:

A comissão contrastava o coetâneo momento de crise com o passado de prosperidade do apogeu da mineração no século XVIII e com as possibilidades de exploração econômica encontradas no vasto território mineiro. Fontes de águas termais e minerais, pedras e metais preciosos, matérias-primas para a siderurgia, campos férteis; para a comissão, “ante o exame das condições naturais de riqueza da privilegiada terra de Minas Gerais, o seu futuro econômico se antolha como devendo ser fatalmente um dos mais brilhantes da Pátria Brasileira” (SILVA, 2016, p.52).

Justamente como exposto em trechos do Congresso Agrícola, Industrial e Comercial, a visão de que Minas Gerais era um Estado essencialmente agrícola e que passava por uma crise econômica foi expressa por republicanos do final do século XIX e do início do século XX (VERSIEUX, 2010).

O cenário de crise econômica que se configurava era suficiente para movimentar atores distintos como pequenos agricultores e políticos de influência nacional. Machado (2010), traz mais informações sobre o Congresso de 1903, enfatizando a figura conhecida do político João Pinheiro na discussão:

No período que segue de 1903 a 1908, João Pinheiro preconizou um projeto político voltado para o progresso e para a recuperação econômica em que a educação do trabalhador do campo foi constituída como uma das estratégias para modernizar a produção agrícola mineira e reorganizar o trabalho. Pode-se considerar que esse projeto começou a ser formulado a partir do Congresso de 1903,

em torno do qual se reuniram agricultores, criadores, comerciantes, industriais e banqueiros para discutir os problemas econômicos e sociais das diversas regiões do estado e elaborar propostas a fim de integrar a produção mineira ao mercado nacional, visando autonomia em termos da própria produção e do comércio (MACHADO, 2010, p. 16).

Machado (2010) também argumenta a respeito de como a realização do Congresso de 1903 fazia referência às qualidades e riquezas naturais do estado de Minas Gerais, demonstrando, assim, que a perspectiva rural não se encaixava como alcunha, mas na verdade uma referência à natureza abundante presente nas fronteiras mineiras:

No que se refere às condições naturais de riqueza, considerava-se que Minas era privilegiada em relação aos demais Estados. A esse respeito, a atenção dos comissários se voltou para o mapeamento da exploração: da pecuária, no Oeste e no Noroeste; da lavoura, principalmente a de café, na Mata e no Sul; das matas virgens, desde as bacias do Rio Doce até as bacias do Mucuri; das fontes de águas termais e minerais, no Sul; do ouro, no Centro e no Norte; do diamante, na região de Diamantina; de matérias-primas para a siderurgia e para a metalurgia estrangeira. Este mapeamento evidenciava não apenas a possibilidade de diversificar a produção, mas também o desejo de que a economia mineira se recuperasse da posição de declínio em relação a outras economias do Centro-Sul (MACHADO, 2010, p. 72).

Diante de tantas possibilidades para restauração econômica, atestadas inclusive pela história dos séculos de outrora, o plano para recuperação não era unilateral, composto apenas por um campo de produção. O agrícola e o industrial não precisavam compor polos diretamente opostos, mas podiam complementar-se, como o próprio nome do evento, agrícola e industrial, sugeria.

Sediado na recém-inaugurada capital, em meio à exaltação causada pela novidade, este Congresso de 1903 será alvo de algumas análises ao decorrer deste capítulo e podemos tomá-lo como uma espécie de ponto de partida para apontar toda a movimentação em torno do campo no desenrolar do século XX no estado de Minas Gerais. A preparação/formação no meio rural, a modernização do campo e a civilização almejada para este espaço serão abordadas nas páginas a seguir.

2.3 Formação e preparo no meio rural

Entoado de forma constante, o lema de que a mão de obra qualificada é alma de uma produção eficiente não é pensamento característico apenas dos discursos empresariais da atualidade. Capacitar os atores envolvidos é desenvolver o produto, tornar mais hábil o profissional que executa determinada ação, é acrescentar qualidade ao resultado do trabalho. Tais princípios elementares são de fácil compreensão, contudo, há de se pensar que ao aplicar tais fundamentos na área rural, existe a necessidade de superar determinados obstáculos intrínsecos à imagem que se faz do trabalhador rural, como se fosse defasado de formação técnica em detrimento do trabalhador urbano.

Machado (2010), traz em sua dissertação contribuições sobre as ideias centrais e a proposta para a formação do trabalhador do campo concebidas pelo republicano João Pinheiro da Silva entre os anos de 1903 e 1908, bem como as condições políticas e sociais onde se deu a circulação de ideias sobre a educação do trabalhador.

Ao atuar como Presidente do Congresso Agrícola, Comercial e Industrial no ano de 1903, João Pinheiro teve a sua trajetória marcada pelo ideário republicano em uma fase em que se buscava superar o atraso regional, “[...] preconizou um projeto político voltado para o progresso e para a recuperação econômica em que a educação do trabalhador do campo foi constituída como uma das estratégias para modernizar a produção agrícola mineira e reorganizar o trabalho” (MACHADO, 2010, p. 15).

Ao analisar o Congresso Agrícola, Comercial e Industrial, ocorrido em meio à crise de superprodução do café, Versieux (2010) aponta que o Congresso tinha como foco buscar saídas para o enfrentamento da presente crise, conforme a autora:

Reunindo, pela primeira vez, as classes produtoras e a elite intelectual mineiras, foi patrocinado pelo governo de Francisco Sales, e organizado, presidido e liderado por João Pinheiro da Silva. Reunião “esmerada”, nos dizeres de John D. Wirth, o Congresso Agrícola buscou realizar um rigoroso diagnóstico da então realidade regional e nacional, a partir do qual foi traçado um projeto de desenvolvimento econômico para o Estado (FARIA, 1992; FUNDAÇÃO JP, 1981 apud VERSIEUX, 2010, p. 30).

Silva (2016) faz uma relação entre a crise vivida pelo estado mineiro, a motivação do Congresso de 1903, e uma provável solução que incitaria a

responsabilidade da educação. A investigação parte da constatação de que para os participantes do evento, a educação, em suas diversas formas, seria uma das principais soluções para a crise econômica do estado, por possibilitar sanar a deficiência de conhecimentos profissionais, dos produtores e seus empregados e por ser um importante meio de difusão dos hábitos de trabalho que formariam a desejada mão de obra nacional, assídua e disciplinada (SILVA, 2016, p. 32).

Para se formar e preparar, é preciso instruir. A educação, como mencionada no Congresso de 1903, é a ponte indicada para a superação de desafios, como o da crise econômica ocorrida na época. Como dito, a educação, em diferentes níveis, teria condições de remediar a deficiência de conhecimentos profissionais, “a educação e a instrução do povo eram consideradas como uma garantia da ordem social; e a formação técnica, um meio para incorporar o povo à nação” (MACHADO, 2010, p. 93).

A concepção de Estado é anterior à ideia de nação. O sentimento de fazer parte de um conjunto social, uma comunidade imaginada, que partilha costumes e culturas é fruto de um longo processo na história brasileira, e a população do campo foi, aos poucos e cada vez mais, sendo colocada em uma posição marginalizada na composição do ser brasileiro. Com o crescimento do espaço urbano e da pretensão de se aproximar dos exemplos dos grandes centros europeus, o modo de vida do campo parecia absorto no que se desejava ser a nação brasileira.

Cabe ressaltar que ao falarmos de formação e preparo no meio rural, está incluída a escola do campo, pois como atesta Daniela Versieux (2010), o termo ensino agrícola como uma categoria histórica expressa um caráter profissional e não era necessariamente limitado a um nível específico de escolaridade (VERSIEUX, 2010). No tocante ao ensino rural, Helena Antipoff nos traz um rico relato:

A boa escola leva o aluno a trabalhar com suas próprias mãos; leva-o a pensar com as mãos, a sentir, a exprimir os desejos e a revelar aptidões. Ela ajuda a produzir valores sociais e econômicos e a preparar o homem do campo para uma vida menos dependente das contingências precárias do meio rural, que o fazem fugir para a cidade (ANTIPOFF, 1957, *Jornal Mensageiro Rural* apud ANDRADE, 2006, p. 136).

Andrade (2006), em sua dissertação “O que os diários revelam: práticas de formação de professoras para a escola rural, curso normal regional Sandoval Soares de Azevedo – Ibirité, Minas Gerais, 1956 -1959”, analisa os escritos de Helena Antipoff

e revela a preocupação do Estado com o ensino rural, sendo tal zelo atestado “pelos Inspectores de Ensino, que em seus relatórios registravam as más condições de funcionamento dessas escolas, destacando nesse quadro a baixa qualificação do professor” (ANDRADE, 2006, p. 26). Ou seja, contrário ao que o senso comum poderia incitar, ao meio rural não passaria despercebido ou seria feita vista grossa para um ensino que não fosse, de fato, de qualidade.

Em um país plural e continental como o Brasil, idealizar padronização, ou mesmo um conjunto base, para determinado setor da sociedade mostra-se tarefa complexa. Tal esforço do governo federal em 1946 expõe necessidades sociais, econômicas e até políticas em torno do ensino agrícola e da dita preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.

Partindo do pressuposto que a preparação de um profissional é sinônimo de sua formação, externa-se a demanda por maior acréscimo na qualidade do serviço oferecido e executado pelos trabalhadores da área rural. O terceiro artigo da lei orgânica do ensino agrícola aponta a intenção do decreto-lei, no que diz respeito à preparação profissional agrícola, em: formar profissionais preparados para diferentes categorias de trabalho agrícola; proporcionar qualificação para aumentar a eficiência e a produtividade de trabalhadores agrícolas jovens e adultos sem diploma; aprofundar conhecimentos e técnicas daqueles trabalhadores já diplomados.

Ainda sobre a formação e preparação do trabalhador agrícola, podemos apontar que:

Houve, a partir da década de 1930, um projeto de ampliação da formação/preparação e qualificação dos trabalhadores agrícolas, a partir de um projeto de governo e de país sob a liderança do Presidente Getúlio Vargas, com fortes influências do modelo de ensino norte-americano; que a Lei Orgânica do Ensino Agrícola representou uma fase de extrema relevância para a educação agrícola, pois foi neste período que se deu o início de uma integração entre as modalidades de ensino e que ainda houve um esforço para que as ações educativas focassem nas tendências e nos interesses da comunidade na qual as escolas estivessem inseridas (GONÇALVES, AMORIM, 2022, p. 13).

Feita a abordagem acerca da Lei Orgânica de 1946, não muito distante, caminhamos até o ponto que nos traz a tese de Leonardo Neves (2015), “Sentido novo da vida rural”: a formação de professoras na escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza (1949-1963)” a respeito do discurso intitulado “Sentido Novo da Vida

Rural” do governador mineiro Milton Campos em 1948, na inauguração do curso de aperfeiçoamento destinado a professores primários da zona rural de Minas Gerais.

A escolha das palavras feita pelo governador é simbólica, mas com contornos reais. Se há possibilidade de qualquer elemento ser responsável por gerar um novo sentido para a vida no campo, esse elemento seria educação. Mesmo com a parcialidade das palavras advindas dos educadores, é de comum acordo, ou deveria ser, que a educação é o componente capaz de trazer à sociedade mais cultura, e conseqüentemente, mais desenvolvimento.

A reboque dessa atestada relevância da educação, traz-se a concepção, também, de ser a educação responsável por gerar formação e preparo, assim, dando um novo sentido na vida do campo. Dito isso, ao tratarmos da educação e do ensino, não é objetivo apenas aquele que aprende, mas também que ensina, e um bom ponto inicial para isso vê-se quando “[...] as primeiras medidas consistentes de investimento na educação dos meios rurais referiam-se à constituição de cursos de formação de professores” (PINHO, 2009, p. 15).

Pinho (2009), trata sobre o período de governo de Milton Campos:

Caracterizado como um período de intenso processo migratório e de desenvolvimento industrial, a problemática do êxodo rural e das condições de vida da população do campo precisariam ser debatidas. A educação se apresentava, assim, como um importante instrumento de superação do atraso do meio e da população rural (PINHO, 2009, p. 25).

A autora complementa:

A constituição de uma pedagogia rural nos Cursos de Aperfeiçoamento, realizados na Fazenda do Rosário de 1948 a 1956, refere-se então a um conjunto de proposições acerca da prática escolar e educativa na zona rural. Sua finalidade seria dotar os habitantes do campo de conhecimentos necessários para a racionalização e o desenvolvimento de seus padrões de vida e trabalho. Para tanto, os conteúdos dos cursos incluíam o desenvolvimento de estudos sobre o meio rural, sua população, sua realidade social e econômica, sobre os objetivos da educação e das escolas rurais, além da realização de atividades práticas acerca do trabalho agrícola, da enfermagem, da higiene e de trabalhos manuais (PINHO, 2009, p. 128).

Por meio dos documentos e dos atores apresentados, do começo até meados do século XX, percebe-se a relação intrínseca entre a educação, a formação e o

preparo. Assim, atesta-se que o ensino e a instrução se encaixam na demanda por um elemento urgente às sociedades desenvolvidas: a modernização.

2.4 Modernização do campo

A concepção de modernização é orientadora para a análise de sociedades e grupos humanos durante a história. Sendo sinônimo de desenvolvimento, o moderno é gênero almejado e utilizado, muitas vezes, em comparativo para se definir e hierarquizar do melhor para o pior. Ademais, comumente associado ao campo econômico, a modernização acabaria por trazer para si a tarefa de suprir mazelas que seriam fruto do atraso, da estagnação e do obsoleto nas sociedades.

Ainda que a qualificação de moderno tenha sido utilizada para classificar um período histórico de centenas de anos atrás, é considerado um divisor de águas na disseminação da cultura e do conhecimento do ser humano. A Idade Moderna trouxe consigo o pensamento humanista, o cientificismo, o racionalismo, o empirismo e o próprio sentimento de renascimento vivido pelo europeu ocidental e que acabou sendo disseminado para outras regiões do globo. Tendo a denominação do moderno sido substituído pelo contemporâneo no tocante à classificação mais atual da história, o verbo modernizar, por sua vez, tomou para si o significado de evolução e de tendência a ser seguida.

A escolha do termo para análise neste capítulo sobre a perspectiva rural de Minas Gerais é fruto da própria utilização na bibliografia estudada, sendo repetidamente associado aos anseios da sociedade mineira de se opor ao atraso social, cultural e principalmente econômico. Tal estagnação, de uma maneira abrangente, seria um dos motivos para a crise da economia de um estado, como citado pelos documentos da época, muito promissor e com potencial em diferentes áreas de produção.

Há um consenso entre os autores de que a modernização das técnicas e o preparo do trabalhador do campo constituiria em um avanço factível para o desenvolvimento da época, [...] “em fins do século XIX e início do século XX, as elites mineiras, e penso que de outras partes do país, clamavam pela modernização da agricultura” (VERSIEUX, 2010, p. 36).

No Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de 1903, uma das pautas de maior movimentação foi justamente a necessidade de modernização, que seria a ponte para superar a crise vivida na época, sendo que “as discussões do congresso apontavam, pois, para a modernização agrícola e para a organização do trabalho pela institucionalização de um ensino profissional em escolas e da instrução prática de trabalhadores adultos” (MACHADO, 2010, p.51).

Assim como vê-se no caso da formação e preparo, o conceito de modernização caminha ao lado da concepção de ensino e da própria escola. Mesmo que parte da população classifique o capital dispensado à educação como gasto, é constatado que, na realidade, tal ação se caracteriza como investimento. “Em vista da modernização que se pretendia alcançar, a educação do trabalhador do campo foi tomada como uma estratégia importante nesse projeto” (MACHADO, 2010, p. 48), uma vez que a modernização se configura como evolução, tal estágio pode ser alcançado por meio da educação de um indivíduo e, principalmente, do meio à sua volta.

Machado (2010) aborda em diferentes momentos de sua dissertação a relação da modernidade com o Congresso de 1903, o autor afirma que:

É notável que o eixo educativo no projeto defendido pelos comissários tinha por finalidade a produção de trabalhadores afeitos à modernização agrícola. A elaboração da proposta educativa se fez ante uma noção de atraso em relação a outros países considerados bem-sucedidos no que diz respeito à questão agrária (MACHADO, 2010, p. 77).

A competição é elemento intrínseco à modernização, visto que estar à frente de um outro grupo é uma das maiores motivações registradas na história do ser humano. O grupo que detivesse ferramentas e práticas mais modernas teria mais capacidade de sobreviver e, quem sabe, subjugar direta ou indiretamente o grupo considerado atrasado. Claramente esse argumento é factível ao campo econômico, que, na realidade, é o objetivo das movimentações políticas aqui citadas.

Para Versieux (2010), o processo de escolarização do trabalho agrícola seria parte do processo de modernização pelo qual passou Minas Gerais no início do século XX. Sua dissertação intitulada “Modernização e Escolarização do Trabalho Agrícola: As Fazendas-Modelos em Minas Gerais (1906 – 1915)”, tem muito a contribuir para a compreensão dos projetos políticos que se articulavam no âmbito do ensino. A autora analisa as fazendas-modelo constituídas em Minas Gerais como parte de um projeto

de política pública que objetivava a modernização da agricultura com vistas a alcançar um progresso na economia. Estuda o trabalhador do campo e o processo de escolarização do trabalho nos anos iniciais da República, quando foram instituídas em Minas Gerais, as fazendas-modelo, como parte de uma política pública, e afirma “estes estabelecimentos de ensino profissional agrícola prático existiram entre 1906 e 1915 como parte de uma política pública de modernização e progresso econômicos” (VERSIEUX, 2010, p. 16). No desenrolar do século XX, questões como crise econômica, modernização do trabalho e das técnicas de trabalho eram latentes no estado de Minas Gerais.

Silva (2016), cita João Pinheiro e traz que, segundo o político, a educação do trabalhador seria uma das estratégias para modernizar a produção agrícola e reorganizar o trabalho. A autora pontua que:

Nessa perspectiva, ainda que alguns autores reconheçam a educação como mecanismo de controle e/ou repressão, há predomínio da visão do ensino profissional como um dos elementos propulsores do desenvolvimento econômico no estado, por meio da “modernização produtiva” (SILVA, 2016, p. 23).

Essa dicotomia em torno da educação é passível de debate, uma vez que seja feita com seriedade e por pessoas comprometidas com os valores educacionais. De fato, há característica de autoridade e hierarquia no ensino empregado nas escolas como um todo, contudo, partir para a perspectiva de que a educação seria responsável pela repressão dos indivíduos é ignorar que o ensino é a base dos demais pilares da sociedade.

O pilar da modernização, por exemplo, precisa usufruir da formação educacional da sociedade, com atenção tanto para com quem aprende como para quem ensina. Pinto (2007) e Santos (2015), desenvolveram pesquisas no âmbito da investigação do processo de renovação teórica e instrumental na formação do professor primário mineiro para o meio rural na Escola D. Joaquim Silvério de Souza, em Diamantina, Minas Gerais. A dissertação de Pinto (2007), “A escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza de Diamantina e a formação de professores para o meio rural mineiro: 1950 – 1970”, expõe a questão da importância da criação de condições para a implementação da “modernização”, onde as representações simbólicas do progresso objetivavam o apagamento das tradições antigas pelas invenções tecnológicas.

Em sua tese de doutoramento, “Sentido novo da vida rural”: a formação de professoras na escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza (1949-1963), dos Santos (2015), cita o discurso do governador Milton Campos no ano de 1948, na inauguração do curso de aperfeiçoamento destinado a professores primários da zona rural de Minas Gerais, criado na Fazenda do Rosário em Ibirité, Minas Gerais inserido no contexto do e Fomento da produção de Minas Gerais em 1947.

Sobre as iniciativas desse governo, Rosa (2015) em seu trabalho, “Relações entre práticas tradicionais e práticas escolares de saúde das populações rurais em Minas Gerais (Ibirité, 1940 a 1970) afirma que:

As iniciativas do governo de Milton Campos estavam inseridas em um contexto nacional, pois o governo federal a partir dos anos 40 do século XX, também tem como uma de suas ações o investimento no ensino nas áreas rurais através do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e do Ministério da Educação e Saúde. Essas ações se desenvolvem a partir de estudos e pesquisas que têm como objetivo melhorar as condições da educação rural. Em 1942, foi criado o Fundo Nacional de Ensino Primário, cujos recursos 85 começaram a ser distribuídos em 1946, sobretudo para aplicação nas áreas carentes. A maior porcentagem de aplicação estava definida para as zonas rurais, como aponta Lourenço Filho (1952), sendo 70% dos recursos utilizados para este fim. (ROSA, 2015, p. 84-85)

Tais proposições sinalizam que os processos educacionais que se delineavam para os meios rurais faziam parte de um projeto político em benefício da própria República, sendo que:

O investimento estatal na formação de professoras para a educação rural insere-se no contexto histórico de modernização do país e de suas zonas rurais, num período de intensa urbanização e deslocamento da população rural para as cidades” (NEVES, 2015, p. 16).

Para Pinto (2007), utilizando o exemplo da Escola Normal de Conselheiro Mata, ainda no tocante à participação do Estado:

Portanto, surgiu pela legitimação governamental, pela adesão de grupos da região, a Escola Normal de Conselheiro Mata, cuja missão era criar condições necessárias para a modernização da produção. Considerava-se que a mestre-rural modernizaria o rurícola, preparando-o para as novas exigências do mundo do trabalho e da ordem econômica, social e cultural. Para tanto, defendeu-se o uso de uma formação tecno-científica, na qual, administrar o resultado das

performances à maneira dos cientistas, deveria substituir os saberes tradicionais ou “revelados”. Passou-se a ponderar que o rurícola não praticava técnicas ditas modernas (no sentido amplo do tempo) e por isso, a decadência da cultura rural. Então, concluiu-se que sem tais técnicas não haveria “riquezas”. Acredita-se que esse ponto de vista criou uma lógica que associava o tradicional a ineficiente e o moderno (“recente”) a eficiente; e isso valia tanto para a cultura escolar como para a cultura rural extraescolar (PINTO, 2007, p. 185).

A modernização do campo não estaria incumbida apenas de seu desfecho mais óbvio, de acrescentar diretamente ao campo econômico, mas também estaria dentro de outra intenção, que também influencia na economia, contudo, faz-se influente diretamente no meio social e cultural da vida rural:

Tais políticas de desenvolvimento e modernização do campo também se apresentavam como um instrumento de contenção do êxodo rural. De acordo com a mensagem apresentada pelo governador Milton Campos à Assembleia Legislativa, em 1947, importava ao governo mineiro fixar o homem do campo no seu meio, evitando assim a “convergência das populações para os centros urbanos” (MENSAGEM..., 1947, p.133 apud PINHO, 2009 p. 31).

Manter o campo vivo significaria manter as pessoas no campo. A migração, prática das mais antigas civilizações humanas, de um local considerado como atrasado para outro visto como moderno é um dos dilemas mais significativos quando falamos de área rural e área urbana. Nisso, a modernização era, não apenas eficaz, mas de necessidade imediata.

Dessa maneira, poderíamos considerar, a partir do discurso de “reforma” do homem rural e de “modernização” do meio rural, em uma “reforma” dos corpos dos habitantes do campo. A implantação de um projeto de educação e de saúde para o meio rural, por meio da educação escolar, compreendia um conjunto de saberes e práticas direcionadas à educação dos corpos, que incidiam, principalmente, na busca pela higienização dos hábitos e dos costumes dessa população (PINHO, 2009, p. 53).

Como já dito, e citado por Pincer (2008) em sua dissertação “A formação de professores nos cursos de treinamento e aperfeiçoamento do Instituto Superior de Educação Rural – ISER - Fazenda do Rosário: 1955 – 1970”, a modernização do campo, num sentido mais amplo da palavra, não apenas considerando maquinários e práticas técnicas, mas também levando em conta aspectos sociais e culturais, seria motivada mais por aspectos econômicos do que humanistas.

Pesquisando os documentos pessoais de Helena Antipoff, Pincer (2008) traz um dos objetivos do ISER que remete à discussão aqui elaborada, “formar e especializar agentes de educação em assuntos e técnicas de educação rural para atuarem em serviço escolar, culturais ou assistenciais, no sentido da civilização do meio rural e do bem-estar social do homem do campo dentro da comunidade” (PINCER, 2008, p. 52).

Este é o gancho para nosso último tópico, que contempla não apenas a formação, preparo e modernização, como também documentos e autores antes citados nas páginas deste trabalho, para compor um quadro considerado de necessidade para alcançar a superação da crise econômica: a civilização.

2.5 Civilizar o campo

Historicamente, o termo civilização pode ser empregado quando há um estágio avançado de práticas sociais aplicadas em conjunto, fazendo referência ao desenvolvimento ou ápice do gênero humano. Exemplos dos mais variados se apresentam no decorrer da história humana, criando em torno do verbo civilizar um local de excepcionalidade, como um degrau obrigatório a ser alcançado por qualquer indivíduo que almeja atingir um estágio satisfatório de existência ou de aceitação por seus pares.

Tal definição é responsável por criar uma dicotomia quase automática, moldando a hierarquia entre o bom, civilizado, e ruim, não civilizado, afinal, o contrário do civilizado automaticamente faz-se semelhante ao selvagem. Aos ditos incivilizados e ao rudes caberia qual espaço numa sociedade que incita a modernidade como elemento salvador de sua crise?

Extrapolando o campo social e cultural, essa discussão aplicada à economia parece definir culpados e inocentes para determinada condição financeira. O lado civilizado, detentor dos louros da modernidade, ocuparia o posto da eficiência e mereceria os lucros, em detrimento do não civilizado, que se abstém da modernização, e que necessitaria civilizar-se para, então, tentar chegar ao patamar do primeiro grupo.

Mas quais seriam os padrões considerados civilizados e quem seriam os responsáveis por tecer tais delimitações? Através da leitura da bibliografia, é

perceptível que, durante o desenrolar do século XX, o civilizado encontrava morada no ambiente urbano e a área rural carecia de um plano para igualar ou se equivaler. Segundo Pinho (2009), havia uma expectativa de que a escola rural, junto ao professor, se tornasse o meio de civilizar o habitante do campo, promovendo uma espécie de reforma em seu modo de viver, de seus corpos e de seus hábitos. O ato de educar faz-se, em determinadas situações e intenções, sinônimo de tornar tal indivíduo ou grupo de pessoas civilizada.

O termo civilização se ajusta em nossa análise da educação rural, pois esse é um objetivo que compartilha espaço com a formação, preparo e modernização no conjunto de fatores que retornariam o estado de Minas Gerais ao seu espaço devido, de relevância no cenário econômico nacional.

A proposta de educação e de civilização do homem rural incluía, dessa maneira, a “reforma” de seus corpos e a educação de seus hábitos. Verifica-se, contudo, que as tensões e contradições permeavam tanto o projeto de desenvolvimento da educação nos meios rurais, quanto as expectativas de melhorias das condições e da qualidade de vida desses sujeitos (PINHO, 2009, p.15).

Logicamente esse anseio de civilizar a população rural acabaria esbarrando em uma mudança no modo de vida do habitante do campo, talvez de modo coercitivo, trazendo à tona dualidade entre o espaço urbano e o rural. Afinal, recaia à busca pela civilização a incumbência de recriar uma cidade no espaço rural?

Civilizar os ambientes rurais refere-se a “elevar-lhes” os padrões de comportamento e costumes (o vestir, o falar, o alimentar-se, as crenças, etc.) e proporcionar-lhes os padrões de vida (escola, posto de saúde, eletricidade, saneamento, etc) considerados próprios de uma sociedade civilizada, ou de um padrão urbano. Buscava-se, pois, transformar aquela localidade em uma “cidade rural” ou em um “centro de urbanização rural”. Porém, esse processo não deveria significar a negação de uma organização do trabalho e de uma produção agrária, própria dos meios rurais. A influência de uma sociedade considerada mais moderna deveria promover a racionalização e o desenvolvimento da produção agropecuária; portanto, ser “instrumento de uma civilização rural”. Enfim, não se tratava de negar o espaço rural e sua estrutura econômica agrária, mas de transformá-lo a partir dos hábitos culturais e dos avanços tecnológicos associados à vida urbana (PINHO, 2009, p. 51).

Percebe-se que não se tratava de abdicar das características rurais, mas sim transformá-las por meio da educação. Em sua dissertação de mestrado “Civilizar o

campo: educação e saúde nos cursos de aperfeiçoamento para professores rurais - Fazenda do Rosário (Minas Gerais, 1947-1956)", Pinho (2009) afirma que o tema da Educação Rural no Brasil pode ser dividido em três fases: 1) Finais do século XIX e início do século XX, onde a preocupação central residia na instrução técnica e agrícola destinada às camadas abastadas da população; 2) Início da década de 1920 com o "ruralismo pedagógico", onde há presença de uma discussão sobre a valorização da escola primária do meio rural visando o desenvolvimento de uma instrução que possibilitasse a fixação do indivíduo ao campo; 3) Finais da década de 1940 que trazia "[...] proposta pedagógica diferenciada para as escolas primárias rurais, tendo em vista a melhoria dos padrões de vida e de trabalho da população do meio rural" (PINHO, 2009, p. 15).

De acordo com Pinho (2009), entende-se que as duas primeiras fases supracitadas fazem jus a projetos políticos para as escolas situadas no campo. Já a terceira fase, que compreende os anos finais da década de 1940 se difere das duas primeiras, pois nesse contexto há uma "[...]uma intenção de organizar uma pedagogia rural com proposições específicas para os habitantes do campo" (PINHO, 2009, p. 15).

Sobre as escolas rurais, citando termos e classificações utilizadas na época pelos documentos, "a sua função era civilizar-educar o caipira, ou rurícola para os hábitos da vida moderna que eram compostos, como já foi dito, por um outro padrão de higiene e por outras formas de adquirir alimentos" (PINTO, 2007, p. 57).

No capítulo "A Fazenda do Rosário, como experiência social e pedagógica no meio rural", Helena Antipoff indica a ideia de "civilizar" dentro da noção de progresso vigente no período republicano. Segundo a Antipoff, educadores "bem-intencionados" teriam a capacidade de reunir elementos que interessassem ao poder público e privado, de modo que, fosse possível construir uma estrutura para a criação de uma "cidade rural", onde seus moradores seriam indivíduos "[...] de um padrão mais apurado, do ponto de vista cívico, econômico e cultural" (ANTIPOFF, 1992, p.113).

Para Antipoff (1992), os efeitos positivos que fossem provenientes da Fazenda do Rosário poderiam servir como uma espécie de "bandeira" do século XX, onde os educadores teriam o papel social de construir formas produtivas e equitativas para a

vida coletiva. Para tanto, apontou alguns princípios que deveriam servir de guia para as atividades em andamento. Como, por exemplo⁹:

1. Convém cultivar em todo o indivíduo a consciência da liberdade de criar algo de melhor, em matéria de utilidade pública. Ao constatar a existência de fenômenos nefastos para o bem-estar social, julgar-se com direito e dever cívico de intervir no decurso da vida social, opondo-lhes uma ação corretiva. Longe de se deixar incluir no grupo de espectadores e de indiferentes, assumir atitudes ativas alimentando-as com a fé ilimitada no possível progresso da humanidade.
2. Nutrir confiança nos homens e no valor do elemento humano, por mais humilde que seja. Procurar na criança débil ou deficiente, no adolescente desajustado, ou no indivíduo adulto sem cultura, sem preparo profissional “leigo”, pela força das circunstâncias que não lhe deram oportunidades escolares “de aprendizagem”, a colaboração, pois pode se encontrar no meio de todos eles indivíduos de invulgar inteligência, de fortes aptidões especiais e de virtudes morais de grande valor para a coletividade.
3. Manter viva a confiança na democracia e esperar da cooperação, franca e organizada, de todos, efeitos substanciais para a sociedade em evolução.
4. Persistir na ideia de que o verdadeiro progresso social, econômico, político e espiritual não se opera se não através da *educação*, da educação esmerada das novas gerações, principalmente, cabendo assim aos educadores a máxima responsabilidade tanto pelos males que afligem os povos, quanto pelo bem-estar alcançado (ANTIPOFF, 1992, p. 114).

Os princípios acima elencados conferem ao educador uma responsabilidade tanto pela formação educacional do trabalhador rural, quanto pelo progresso coletivo dos sujeitos que habitam o meio rural, sendo que:

Civilizar os ambientes rurais, elevando-lhes o nível cultural e econômico, de modo a permitir a seus habitantes ali permanecerem em condições que satisfaçam os justos anseios de conforto, higiene, ensino, trabalho, recreação e vida social desenvolvida” (ANTIPOFF, 1992, p. 114 apud ANDRADE, 2006, p. 98).

O caminho percorrido neste capítulo teve intenção de pavimentar o caminho para a análise feita em torno do objeto deste trabalho. É necessário entender a visão do estado de Minas sob características rurais, assim como a relevância dessa

⁹ Extraído do 4º volume da Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff (ANTIPOFF, 1992, p. 114).

concepção para os meios de produção e os envolvidos nos setores econômicos. A educação está presente na formação e no preparo, na modernização e na civilização do campo, tais elementos são presentes e merecem atenção na obra de Helena Antipoff. Para uma melhor abordagem da produção da autora e da compreensão da escolarização do trabalhador rural na Fazenda do Rosário, caminhemos ao próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

OS SENTIDOS POR TRAZ DA ESCOLARIZAÇÃO DO TRABALHADOR RURAL NO INSTITUTO FAZENDA DO ROSÁRIO

Nesse capítulo, apresentamos a análise das fontes estudadas durante a construção da pesquisa. O capítulo foi estruturado em duas partes: No primeiro momento apresentamos um estudo sobre a imprensa periódica da conjuntura analisada, evidenciando como a implementação da Lei orgânica do ensino rural repercutiu na sociedade, uma vez que um dos principais meios de divulgação de informações e comunicação eram os jornais. Na segunda parte, expomos uma análise sobre o IV Volume das Coletâneas das obras escritas de Helena Antipoff, observando o processo de escolarização do trabalhador rural no Instituto Fazenda do Rosário.

3.1 A Lei Orgânica do Ensino Agrícola: circulação e repercussão da política para formação do trabalhador rural na imprensa periódica

O Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, instituiu a organização e sistema de ensino agrícola no Brasil, com o objetivo de sistematizar o ensino do segundo grau visando à formação profissional dos trabalhadores agrícolas. Essa lei, denominada Lei do Ensino Agrícola Orgânico, trouxe importantes mudanças na organização do modelo educacional vigente, que trazem consequências tanto para a forma de organização da oferta de cursos e criação de instituições de ensino, quanto para a implementação do programa de desenvolvimento educacional. Argumentando que tais mudanças afetaram os rumos dessa forma de ensino em todo o país, apresentamos neste subtítulo os efeitos de medidas planejadas e implementadas nessa área em revistas brasileiras e mineiras.

Para tanto, realizamos levantamento da produção de artigos que foram publicados em revistas e jornais que circularam nos anos de 1946 a 1961. Interessou-nos, sobretudo, observar qual foi o papel da imprensa periódica na circulação e repercussão da nova política que implementou o ensino agrícola, identificando elementos que indicassem os caminhos tomados por autoridades governamentais, bem como indícios das ações e propostas do modelo educacional para o período, além da ampliação da oferta de vagas para formar o profissional da lida rural. Também

nos atentamos ao discurso da mídia impressa sobre a proposição política da reforma do ensino, no que diz respeito a sua intenção de intervir na vida das pessoas.

Os achados obtidos na pesquisa empenhada, indicam que houve, a partir da década de 1930, do século XX, um projeto de ampliação da formação/preparação e qualificação dos trabalhadores agrícolas, advindo de um projeto de governo e de país sob a liderança do Presidente Getúlio Vargas, com fortes influências do modelo de ensino norte-americano; que a Lei Orgânica do Ensino Agrícola representou uma fase de extrema relevância para a educação agrícola, pois foi no período que se deu o início de uma integração entre as modalidades de ensino e que ainda houve um esforço para que as ações educativas focassem nas tendências e nos interesses da comunidade na qual as escolas estivessem inseridas.

O Decreto-lei de nº 9613, de 1946, estabelecia em seu primeiro artigo as bases de organização e de regime do ensino agrícola brasileiro, cujo objetivo era sistematizar o modo de ensino de segundo grau, com vistas à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. O artigo 6º do Decreto-lei previa que o ensino agrícola deveria ser ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo com dois cursos, Iniciação Agrícola¹⁰ e Mestria Agrícola¹¹ e, o segundo ciclo, contou com as modalidades de cursos agrícolas técnicos¹² e cursos agrícolas pedagógicos¹³ (VIEIRA, 2016). A divisão dos ciclos de ensino tinha como objetivo a organização do processo de ensino do trabalhador agrícola, visando o aprimoramento das técnicas utilizadas no trabalho do campo. O Decreto-lei também determinava uma articulação entre as modalidades de ensino, de modo que os alunos com o diploma do ensino técnico agrícola tivessem o direito de ingressar no ensino superior.

Mesmo ocorrendo na década de 1940, importa afirmar que desde 1930, no governo do presidente Getúlio Vargas, havia relatos de debates governamentais sobre a instituição de uma política específica para o Ensino Agrícola. No entanto, foi somente em 1946 que se decretou a Lei que daria a organicidade ao ensino que visava a formação do trabalhador do campo. No que diz respeito ao ensino agrícola, a Lei

¹⁰ Possuía duração de dois anos e era destinado à preparação profissional do operário agrícola. Ver mais em (VIEIRA, 2016, p. 39).

¹¹ Possuía duração de dois anos após o de iniciação, tinha como objetivo preparar o mestre agrícola. Ver mais em (VIEIRA, 2016, p. 39).

¹² Duração de três anos para curso de agricultura, horticultura, zootecnia, práticas veterinárias, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola. Ver mais em (VIEIRA, 2016, p. 39).

¹³ Destinado a formação docente para o ensino agrícola. Ver mais em (VIEIRA, 2016, p. 39).

Orgânica de 1946 se apresentou como promissora de importantes mudanças. Sobre a Lei afirmam Aksenon e Miguel (2015) que o Ensino Agrícola seria,

[...] responsável pela preparação profissional dos trabalhadores agrícolas, tendo a finalidade de oferecer aos jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumentasse a produtividade e a eficiência e, aos trabalhadores diplomados, condições de aperfeiçoamento de seus conhecimentos e capacidades técnicas, dando a possibilidade ao aluno concluinte de ingressar em curso superior diretamente relacionado (AKSENON; MIGUEL. 2015, p.715).

Conforme as autoras apontam, as proposições de mudanças para o ensino agrícola indicam expressivas alterações para a organização do modelo de ensino vigente até então, com desdobramentos tanto no formato organizativo da oferta de cursos e criação de estabelecimentos de ensino, quanto na implementação de políticas para o desenvolvimento do setor produtivo agrícola do país.

Isso posto, realizamos uma análise da produção de artigos publicados em revistas e jornais que circularam nos anos de 1946 a 1961. Buscamos trabalhar com os indicadores que evidenciam a quem se destinavam os textos, por quem eram feitos e quais objetivos explícitos ou subjacentes em suas páginas. De forma mais específica, procuramos compreender como a Lei Orgânica do Ensino Agrícola repercutiu na imprensa de Minas Gerais.

A imprensa é um advento da modernidade e dentro das pesquisas históricas passou por um longo percalço até que pudesse ser usada como fonte de pesquisa. De acordo com as pesquisas de Silva e Franco (2010), a imprensa é um privilegiado meio de veiculação das transformações políticas ocorridas no Brasil e faz parte do que se chama de indústria cultural. Sobre a imprensa afirmam que:

Em fins do século XIX, notadamente com a modernidade, a imprensa ganhou as dimensões pelas quais até hoje a conhecemos. Neste período é preciso considerar a economia de mercado, a sociedade de massa e os elementos naturalmente oriundos destas: a grande tiragem, o valor de troca e a coisificação das palavras impressas. Tudo isso nos remete, naturalmente, à indústria cultural. (SILVA; FRANCO. 2010, p.2)

Nesse sentido, compreendemos que também está no meio da indústria cultural a circulação do Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que instituiu o Ensino

Agrícola no Brasil, pois sua repercussão se deu em jornais e revistas de regiões diversas do país.

Para a realização desta parte da pesquisa, inicialmente buscamos fontes na Biblioteca Nacional Digital. Dentro da Hemeroteca Digital Brasileira realizamos uma busca primeiramente por período (1946-1961), e depois por local (Minas Gerais). Procuramos efetuar uma busca abrangente a partir dos termos “Lei Orgânica do Ensino Agrícola”, “escola”, “ensino”, “ensino agrícola”, “escola agrícola”, “escola rural”, “escola padrão rural”, “ensino rural”, “Lei orgânica”. De forma contundente, os artigos investigados anunciam a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola junto a projetos educacionais que se enquadravam nas proposições da lei. Os jornais mineiros denunciaram a precariedade do ensino em áreas rurais, orçamentos destinados à construção de escolas em áreas rurais, orçamento para despesas e a inauguração dessas escolas.

Em um exercício de comparação, uma observação pertinente é que dentro dos jornais investigados há uma quantidade muito maior de publicações referentes ao ensino nas áreas urbanas do que de publicações destinadas ao ensino agrícola. Tal constatação indica certa valorização das escolas urbanas em detrimento ao ensino agrícola. Afinal, a disputa entre a industrialização e a ruralização do país era recorrente nos debates políticos sobre os rumos da identidade do Brasil. Nessa perspectiva, nas páginas seguintes apresentamos a análise de alguns artigos publicados em jornais que abordaram de alguma forma a Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

3.2 A repercussão da Lei Orgânica do Ensino Agrícola na imprensa

O Jornal do Rio de Janeiro, “A Manhã”, na edição de 21 de agosto de 1946, anunciou pela primeira vez a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Nesta matéria a lei foi mencionada de maneira curta e objetiva, com um breve resumo sobre os seus títulos e capítulos. Além disso, foi citado que junto à instituição do Decreto-lei, foi aprovado por outro Decreto, o Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola. O jornal carioca “Gazeta de Notícias”, deste mesmo dia, abordou a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola como título de destaque da página e publicou exatamente o mesmo artigo publicado no jornal “A Manhã”.

Na edição de 27 de agosto do mesmo ano, a matéria “A Lei orgânica do Ensino Agrícola”, abordou a promulgação da lei como uma das mais importantes ações realizadas no segmento da especialização para a produção dentro do setor rural, nas palavras do autor: “À medida que pôs em vigor a nova organização, em todo o país, representa não só uma providência das mais oportunas, mas também o êxito final de uma iniciativa tantas vezes goradas e que somente agora alcançou a sua fase de concretização.” (A MANHÃ. 1946, p. 4).

A mesma matéria foi encontrada no jornal “Correio Paulistano”, na edição de 28 de agosto de 1946. Segundo o artigo, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, teve a construção de suas normas de maneira quase idêntica à construção da Lei Orgânica do Ensino Industrial. No entanto, tais normas foram criadas após análises minuciosas sobre as especificidades do ensino voltado para a agricultura. Nesse sentido, a lei instituiu cursos práticos de agricultura para jovens menores de 18 anos e adultos, visando a propagação do conhecimento de modernas técnicas e processos de exploração agropecuária. A reportagem cita também, que além destes cursos foram instituídos pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola os cursos de Economia Rural Doméstica, Formação de Magistério de Economia Rural, Didática e Administração do Ensino Agrícola.

Passados quase 15 dias da instituição da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, a edição de 04 de setembro de 1946, expôs que a educação da população rural deveria contar com melhor apreço do governo. De tal modo, que o Ministério da Agricultura desse conta de realizar um trabalho que coordenasse todas as atividades no setor do ensino agrícola, dentro de um plano de atividade anualmente organizado e executado sob medida dos recursos orçamentários dispostos pelo governo para este fim.

De acordo com o Jornal Carioca, para enfrentar o problema do ensino agrícola, o Ministério da Agricultura, que na época contava com uma Escola Agrícola e doze Aprendizados Agrícolas, a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, sob a supervisão do agrônomo Itagyba Barçante, organizou um conjunto de planos, objetivando alcançar as regiões mais distantes do Brasil. Para tanto, foi proposta uma articulação com os estados de modo que fosse oferecida pelo Ministério uma assistência às escolas superiores de agricultura e para o ensino médio, junto à criação de cursos rápidos de treinamento para lavradores. Essa assistência tinha como finalidade os seguintes objetivos:

[...] prestar auxílio às escolas superiores de agricultura, visando o seu aparelhamento para assegurar a maior eficiência; possibilitar o aparelhamento dos estabelecimentos de ensino médio elementar existentes no país; organização de cursos rápidos de treinamento para lavradores, habilitando-os nas práticas agrícolas, enfermagem, veterinária, etc; organizar cursos de economia doméstica às filhas de lavradores e às professoras rurais; organização de cursos de treinamento intensivo para os professores de aprendizados, professores rurais, etc.; restabelecer o funcionamento de ensino médio e elementar, que tenham tido suas atividades encerradas ou cujo grau de eficiência não seja satisfatório (A MANHÃ, 1946, p. 13)

O objetivo principal da assistência supracitada era disseminar técnicas modernas de agricultura, otimizando o ensino e conseqüentemente o trabalho da população rural. A ideia de melhoramento do ensino agrícola era algo vivo desde o período imperial, contudo, décadas se passaram até a implementação de uma lei nacional que regulamentasse as práticas dessa modalidade de ensino.

O jornal carioca "Gazeta de Notícias", em sua edição do dia 23 de agosto de 1946, abordou um acordo feito entre o governo do Brasil e a Inter-American Foundation Education Corporation, dos Estados Unidos da América (EUA), composta pelos seguintes representantes: John B. Griffing, professor norte americano; Itagyba Barçante, engenheiro agrônomo; Mario P. de Brito, superintendente de Ensino Agrícola e Veterinário; e por Luiz Guimarães Junior, engenheiro agrônomo. Tal comissão tinha como objetivo específico a educação das populações rurais brasileiras, onde as execuções das atividades ficavam sob a responsabilidade da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR).

O Jornal "A Manhã", ainda na edição de 27 de setembro de 1946, expôs o tema do ensino agrícola a partir dos projetos articulados pela CEBAR. De acordo com os jornais, no ano de 1945, foi apresentado um acordo brasileiro-americano e revisado no ano de 1946, no qual a CBAR era responsável pela realização de projetos voltados para a educação rural no Brasil, e já contava com atividades tais como: Cursos de Tratoristas, Horticultores e Agricultura para Trabalhadores Rurais, em andamento no estado de São Paulo (SP). O acordo também estava em andamento nos estados de Espírito Santo (ES), e em fase de assinatura de contrato nos estados de Goiás (GO), Bahia (BA), Alagoas (AL), Paraíba (PB), Rio Grande do Norte (RN), Ceará (CE) e

Maranhão (MA). Além disso, o acordo brasileiro-americano também incluía em seus planos um treinamento agrícola para militares.

No jornal do Rio de Janeiro intitulado “Correio da Manhã”, a edição de 12 de setembro de 1946, trouxe informações de que as atividades acima referenciadas, as quais se encontravam em fase de idealização/realização no Brasil, ganharam um novo fôlego após a promulgação da Lei nº 9.613. Nessa matéria há uma declaração do professor Poster Claxton, recém-chegado dos EUA, com claras intenções de trazer para o Brasil modelos e técnicas de ensino que foram bem-sucedidas no ensino agrícola nos EUA.

A última menção encontrada sobre a Lei Orgânica do Ensino Agrícola no jornal “A Manhã”, é da edição de 04 de fevereiro de 1950, onde há menção a uma articulação entre os cursos Comercial Básico e Industrial Básico, com os Cursos Agrícolas Técnicos. De acordo com as instruções expedidas pelo ministro da agricultura, os alunos concluintes do Curso Comercial Básico e Ensino Industrial Básico, reconhecidos pelo Ministério da Educação e Saúde, teriam o direito de ingressar nos Cursos Agrícolas Técnicos, desde que prestassem vestibular e exame de matérias de cultura geral contidas no Currículo do Curso de Mestria Agrícola.

A Revista do Serviço Público, edição de outubro 1955, trouxe o artigo intitulado “Esquema de Evolução do Ensino Agrícola no Brasil”, escrito pelo superintendente do ensino agrícola e veterinário Newton Belleza (1955), o qual descreve a existência de três fases distintas do ensino agrícola em âmbito nacional. A primeira fase, com início em 1813, por meio da publicação de uma Carta Régia de Dom João IV ao Conde de Arcos, determinava a criação de um curso de agricultura, se estendendo até a criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, criado pela lei nº 1.606 de 1906, colocada em prática com o Decreto nº 7.501 de 12 de agosto de 1909. A segunda fase teve início com a instalação do Ministério da Agricultura e Comércio, prevalecendo até a instituição da Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946. A terceira fase, se dá a partir desta lei, sendo destacada como a parte mais significativa da evolução do Ensino Agrícola no Brasil, pois é a partir dessa lei que a modalidade de ensino agrícola passaria a integrar as outras modalidades de ensino.

Para Belleza (1955), a lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946, apontava também, para uma concepção educativa com fundamento em atividades sociais, visando integrar as escolas nas tendências e interesses da comunidade à escola,

servindo como um núcleo de constante aperfeiçoamento da comunidade. De acordo com Belleza,

Tôda a população rural que se ache no âmbito de influência da escola deve ser beneficiada pela sua ação educativa através de ensinamentos que a atinjam, onde estiver, procurando o melhoramento da vida de cada um de per si e nas relações da família e da comunidade. Não deve limitar-se à sala de aula, nem somente à área de seus domínios, a área de atuação da escola: a sua área é a área de tôda a comunidade, os seus educandos são constituídos por tôda a população que a compõe (BELLEZA, 1955, p. 27)

O artigo mencionado aborda algumas perspectivas gerais da função do ensino agrícola no Brasil e ressalta os importantes avanços para esta área no país. A ampliação do ensino agrícola a partir da Lei Orgânica de 1946, não aconteceu de maneira uniforme em todo território brasileiro, para compreender a sua aplicação é preciso considerar as particularidades regionais, sociais, econômicas e governamentais que se impunham. Nesse sentido, abordamos a seguir a repercussão do ensino agrícola nos artigos periódicos do Estado de Minas Gerais.

3.2.1 A repercussão do Ensino Agrícola e suas políticas na imprensa de Minas Gerais

Conforme já apresentado, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola tinha como objetivo formalizar e melhorar as condições dos trabalhadores agrícolas. No entanto, é importante lembrar que havia uma integração entre as escolas primárias e as escolas agrícolas de nível técnico. Portanto, para que houvesse uma melhor compreensão de como a mídia mineira repercutiu a Lei nº 9.613, de 1946, foi preciso fazer uma análise de forma integrada, investigando de maneira abrangente as reportagens sobre todos os ciclos de ensino nos jornais pesquisados. Nas buscas realizadas dentro da hemeroteca não foram encontrados resultados de jornais divulgando a promulgação da Lei orgânica do Ensino Agrícola, mas foram identificadas matérias sobre políticas públicas que se encontravam dentro das aplicações desta Lei, como mostramos a seguir:

O Correio de Itajubá

No jornal “O Correio de Itajubá”, foram identificadas publicações sobre o ensino agrícola entre os anos de 1950 e 1954. Denúncias feitas à precariedade do ensino nas áreas rurais indicavam as mazelas existentes no ensino agrícola. Na edição de 30 de abril de 1950, o artigo “A Escola Rural - Grande problema do Brasil” de João Pereira, indicava as mazelas pedagógicas e profissionais existentes no ensino, como podemos ler nos trechos seguintes:

Se o máximo problema é da educação primária e se a face mais importante que apresenta é a ruralização, convenhamos em que, sem garantias eficientes e compensações equânimes, o mestre ou a professora rural há de forçosamente procurar os centros urbanos, desistindo de um trabalho árduo e de um viver obscuro cuja nobreza entusiasticamente se proclama, mas não se recompensa. A escola primária todos sabemos, não pode, com a leitura, com a escrita e os números, levantar o nível cultural do povo. Para que possa influir nesse sentido é preciso que tenha caráter de escola educativa, formadora da conduta propagadora de hábitos sãos e uteis, orientadora da ação moral e intelectual, propulsora do trabalho racional. A escola rural, portanto, não há de ser a escola puramente alfabetizadora, mas um centro de socialização, de atividades e iniciativas, que influa decisivamente sobre o meio, renovando-o. Será o núcleo de educação, irradiante, capaz de dar às gerações novas, não apenas os segredos da leitura, mas principalmente as capacidades de ação proveitosas, inteligente e moralizada (PEREIRA. 1950, p.3)

O exceto acima indica os objetivos que a escola deveria cumprir, apontando o que era esperado do ensino na escola rural e, ao mesmo tempo, denunciou a distância existente entre o esperado e o que era de fato produzido por meio desse ensino. Embora o artigo “A Escola Rural - Grande problema do Brasil”, não especifique o nível de ensino, é possível fazer uma leitura de forma integrada.

Franco (1985) chama a atenção para a necessidade de se reconhecer a distância existente entre o discurso oficial e a realidade em relação ao ensino agrícola a nível de 2º grau. Segundo a autora, embora a lei orgânica do ensino agrícola tenha sido instituída após a queda da ditadura Vargas, em um regime de reestruturação de uma Constituição democrática, suas linhas revelam marcas centralizadoras e autoritárias. Assim, alguns fatores preponderantes levantados por Franco (1985), em relação à distância entre o que se previa para o ensino agrícola e o que se produzia, são relacionados às desigualdades e centralização de poder.

Ainda no jornal “O Correio de Itajubá”, na edição do dia 14 de maio de 1950, encontramos a denúncia do fechamento de uma Escola Rural por falta de verba, professor e investimento público. O mesmo artigo faz um apelo ao prefeito municipal para a reabertura da Escola Rural do Bairro dos Pintos. O fato de as mídias circularem informações, mostra que existia uma preocupação com a escola rural e o seu funcionamento. Esta situação afetava diretamente o ingresso de estudantes no Ensino Agrícola de nível técnico, pois as escolas primárias se configuravam a base de formação para o ingresso no ensino secundário.

A Estrela Polar

De maneira ampla, o jornal “A Estrela Polar” mostra uma integração entre o espaço da escola rural e a comunidade. As matérias deste jornal evidenciam o uso do espaço da escola rural para eventos religiosos¹⁴, bem como o uso de espaços religiosos para o funcionamento da escola rural, até a construção dos devidos espaços escolares. Também há menção à comemoração do Dia das Crianças¹⁵, Dia das Mães¹⁶, missa comemorativa contando com apresentação de coral composto por alunos de escola rural e eventos com apresentação de alunas na Escola Normal Rural de Conselheiro da Mata¹⁷.

No campo construtivo, o jornal “A Estrela Polar” faz menção à compra de móveis para escola rural, autorização para construção de prédios escolares, bem como inauguração de escolas rurais e escolas agrícolas. No artigo “O Ministério da Agricultura e da Educação Rural no Vale S. Francisco”, foi exposto o descaso existente entre o poder público e as necessidades do ensino agrícola na região de São Francisco. Segundo o artigo, foi realizado um inquérito que levantou os seguintes dados:

Em cada 100 consultados, 98 afirmaram jamais haverem utilizado uma máquina agrícola de maior porte; 99 declararam que nada faziam para defender da erosão e de desgaste natural as terras cansadas pelas queimadas, pelas chuvas e pelo vento. Em outras palavras, ao lado do esforço físico e da dedicação sem limites ao trabalho diário, a atividade profissional do homem e da mulher no São Francisco se processa, de

¹⁴ PENHA DO CASSINO. A Estrela Polar, 18 de junho de 1950.

¹⁵ GOUVÊA COMO FOI CELEBRADA A SEMANA DA CRIANÇA NO GRUPO ESCOLAR AURÉLIO PIRES. A Estrela Polar, 6, de novembro, 1955.

¹⁶ O DIA DAS MÃES EM CONSELHEIRO DA MATA. A Estrela Polar, 20, de maio, 1950.

¹⁷ AS COMEMORAÇÕES DO DIA 17. A Estrela Polar, 26, de julho, 1959.

modo geral, em forma atrasada, rotineira, pouco lucrativa, dando ainda em resultado o empobrecimento gradual das terras, o desaparecimento das pouquíssimas reservas florestais e o perecimento impiedoso da fauna regional e mesmo dos animais de grande porte (A ESTRELA POLAR. 1952, p.2)

Após o lançamento dos dados do inquérito, o artigo menciona a importância do melhoramento da educação de base, mostrando a necessidade de construir uma educação que fosse capaz de ensinar ao trabalhador técnicas de trabalho, produção e vida, que fossem mais aperfeiçoadas, pois sem essas técnicas a proletarização do trabalhador rural poderia intensificar os processos de imigração dos campos para a cidade.

As inquietações em relação ao ensino agrícola também se fizeram presentes dentro do próprio Ministério da Agricultura. Na “Coluna A Estrêla Ruralista”, do dia 14 de agosto de 1955, encontra-se a afirmação de que enquanto o número de escolas superiores de agronomia e veterinária já atingiam de forma satisfatória as necessidades do país, o número de escolas de ensino agrícola de grau médio não era suficiente para o número de candidatos. Segundo o artigo, esta e outras observações foram levantadas por dirigentes do Ministério da Agricultura, que assinaram um documento para que houvesse uma maior contribuição do clero nas Campanhas Ruralistas.

Na edição de 11 de setembro de 1955, a coluna “Estrêla Ruralista” exibiu os resultados de acordos que decorreram da Semana Ruralista de Diamantina. O Ministério da Agricultura em convênio com o Presidente do Secretariado da Ação Social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, aprovou um acordo de colaboração elaborado entre a Igreja Católica e o Ministério da Agricultura. No que diz respeito ao ensino agrícola do nível médio, uma medida encontrada para o problema da falta de vagas foi a oferta de serviços de ensino por parte da Igreja Católica. Assim, para o nível técnico adotaram-se as seguintes medidas:

- a) a Igreja pode estimular a criação dessas escolas nas Dioceses onde as necessidades sejam mais vivas; b) as escolas médias do Ministério da Agricultura podem em articulação com a Igreja, realizar cursos para a preparação de líderes, para treinamento de elementos femininos em economia doméstica, indústrias rurais caseiras, etc; c) podem, igualmente, promover semanas educativas rurais para grupos específicos, indústrias rurais caseiras, etc (ESTRELA POLAR. 1955, p.2)

Gazeta do Triângulo

Na edição de 05 de dezembro de 1955, do jornal “Gazeta do Triângulo”, foi apresentado, na coluna “Nossa Opinião”, um apelo para a construção de uma faculdade na cidade de Araguari. A matéria trazia a observação de que o ensino agrícola de nível médio e superior estavam em uma média crescente pelo interior de Minas Gerais, colaborando com a descentralização do ensino e facilitando o acesso e inserção do povo no ensino técnico e superior. Nas palavras do colunista Guimarães, “Pensamos nós, salvo melhor juízo, que é acertada a política de lixar o homem ao seu próprio meio, instruindo-o com maior facilidade, em todos os sentidos. E indubitavelmente a democratização do ensino.” A democratização se apresentava como um caminho para garantir aos jovens uma preparação segura para as suas profissões. Guimarães aponta a necessidade de um maior empenho dos líderes políticos, comerciais, industriais e especialmente dos professores e alunos do meio escolar, para que o pedido da criação da faculdade fosse contemplado.

O Repórter

No jornal de Uberlândia, “O Repórter” encontramos diversas notícias sobre políticas do ensino agrícola que foram colocadas como pautas governamentais durante os anos que se seguiram após a promulgação do Decreto-Lei nº 9.613. Na edição do dia 13 de dezembro de 1958, a matéria “Dois Milhões de Cruzeiros para o Ensino Agrícola Profissional” apresentou uma Declaração de Belezza, Superintendente da Agricultura e Veterinária.

O Superintendente destacou o sucesso da inclusão do ensino agrícola ter sido incluído entre as metas governamentais e comemorou ter participado em conjunto com o ministro Clóvis Salgado, do plano de educação para o desenvolvimento, elaborado pelo Conselho Nacional do Desenvolvimento, onde conseguiram com que fossem reservados dois milhões de cruzeiros para o ensino agrícola profissional. Nas palavras de Belezza, “O nosso plano foi, foi mesmo, considerado o melhor de todos, por ser de investimento e não de custeio, representando, portanto, uma capitalização para o govêrno” (O REPORTER, 1958, p.2). Com os recursos obtidos, o objetivo era ampliar a capacidade das escolas, construir maior número de alojamentos e reequipar as oficinas.

No dia 16 de janeiro de 1959 o artigo “Exames Vestibulares para Cursos de Ensino Agrícola”, anunciou informações importantes para quem tivesse interesse em realizar o exame para ingressar no Curso Agrícola Técnico. O texto informou que para ingressar nos cursos era preciso ter recebido “instrução primária conveniente”, ter no mínimo 12 anos completos, ter menos de 17 anos e por fim, ser aprovado no exame vestibular realizado na Escola de Português e Matemática.

Lavoura e Commercio

O jornal “Lavoura e Commercio” circulou na cidade de Uberaba entre os anos de 1911 e 1978. Neste jornal encontramos informações sobre a inauguração de cursos provenientes da instituição da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, anúncio de inauguração de cursos e exposição de problemas relacionados à agricultura.

Na edição 08 de outubro de 1953, o jornal traz um aviso sobre o início das atividades no Centro de Treinamento de Economia Doméstica, informações sobre a abertura das inscrições e matrículas para os jovens interessados, e ainda apresenta um convite à toda a sociedade Uberabense para uma solenidade destinada à inauguração oficial do Centro de Treinamento. Dois dias após a publicação, no dia 10 de outubro de 1953, o jornal fez menção a inauguração do Centro como um notável empreendimento do Departamento de Ensino Veterinário e Agricultura. De acordo com a matéria, a inauguração contou com a presença de pessoas importantes do “seleto mundo social e oficial”, também menciona que a cerimônia foi revestida de brilho e homenagens expressivas.

A edição de 29 de outubro de 1955, apresentou uma declaração do Ministro Munhoz da Rocha sobre os problemas enfrentados pelo Ministério da Agricultura. Segundo a matéria, ao ser questionado sobre a abertura de uma Escola de Agronomia e Veterinária na cidade de Uberaba, Munhoz respondeu que havia uma tremenda crise nos cursos superiores de agronomia e veterinária, apontando que o objetivo do Ministério era desenvolver o Ensino Agrícola Médio, sendo possível a criação de uma Escola de Agricultura na cidade. Quando questionado sobre a fundação de um prédio para a Escola de Economia Rural Doméstica, o Ministro respondeu que 80% dos problemas do Ministério da agricultura não eram da agricultura, e sim da Fazenda. Contudo, declarou que na organização do orçamento do exercício de 1956, seria

cogitada a realização de uma sede própria para a Escola de Economia Rural, procurando aproveitar as verbas não aplicadas que eram destinadas a outros serviços.

Os jornais mineiros investigados mostram que as políticas públicas provenientes da Lei Orgânica do Ensino Agrícola não se deram de maneira uniforme por todo o território de Minas Gerais e conseqüentemente do restante do Brasil. O projeto de ensino e o desenvolvimento de cursos apareceram de maneira singular nas diferentes cidades pesquisadas.

Os achados obtidos na pesquisa aqui apresentada, mostram que houve, a partir da década de 1930, um projeto de ampliação da formação/preparação e qualificação dos trabalhadores agrícolas, advindos de um projeto de governo e de país sob a liderança do Presidente Getúlio Vargas, com fortes influências do modelo de ensino norte-americano; que a Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946 representou uma fase de extrema relevância para a educação agrícola, pois foi neste período que se deu o início de uma integração entre as modalidades de ensino e que ainda houve um esforço para que as ações educativas focassem nas tendências e nos interesses da comunidade na qual as escolas estivessem inseridas.

O objetivo primordial da Lei consistia em estimular o crescimento dos setores agrícolas e pecuários por meio da educação. Para tanto, determinou-se a criação de instituições de ensino agrícola em regiões distintas do Brasil. Tais estabelecimentos educacionais tinham a responsabilidade de prover formação técnica e prática a estudantes que pudesse adentrar no campo profissional agrícola. Esta lei definia um currículo abrangente para as escolas agrícolas, contemplando tanto disciplinas teóricas, como matemática, ciências e idiomas, quanto disciplinas práticas, incluindo agricultura, zootecnia e agroindústria.

A pesquisa científica e a extensão rural também receberam ênfase pela parte da Lei Orgânica. A legislação incentivava a criação de laboratórios de pesquisa, a realização de estudos e a promoção de programas de assistência técnica aos agricultores. Essas medidas visavam estimular a inovação e a adoção de práticas agrícolas mais eficientes, bem como disseminar o conhecimento agrícola nas comunidades agrícolas, confiantes para o desenvolvimento do setor. No contexto histórico, essa legislação representou um marco para o ensino agrícola no Brasil,

promovendo a pesquisa e inovação no setor agrícola, e estimulando o desenvolvimento econômico e social das áreas rurais do país.

A legislação mencionada também apresentava disposições relacionadas à formação de professores para o ensino agrícola. Essa dimensão era crucial para garantir a qualidade e a continuidade do ensino agrícola, bem como para suprir a demanda por profissionais qualificados nessa área. A lei estabelecia a criação de cursos agrícolas pedagógicos destinados à formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola, sendo denominados: 1. Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica; 2. Curso de Didática de Ensino Agrícola; 3. Curso de Administração de Ensino Agrícola. Esses cursos visavam preparar os estudantes para atuar como docentes nas próprias escolas agrícolas e em outros estabelecimentos de ensino agrícola. Os cursos normais abrangem tanto disciplinas pedagógicas,

Destaca-se que a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, foi desenhada segundo modelo de outra realidade, o que pode ter dificultado a legitimação e aplicação da proposta de mesma. Ainda que propondo técnicas que deram certo em território norte americano, o sucesso da aplicabilidade no ensino agrícola brasileiro, dependia de diversos fatores tais como: econômicos, sociais, geográficos, entre outros. Entretanto, considerando que por décadas o Ensino Agrícola foi negligenciado, a Lei representa um importante impacto no contexto das comunidades envolvidas, sendo precursora de programas e projetos destinados ao Ensino Agrícola. Deste modo, compreendemos que os cursos oferecidos na Fazenda do Rosário a partir da década de 1948 fazem parte deste contexto social e político desenvolvido após a promulgação da Lei.

3.3 Escolarização e cultura escolar na Fazenda no Rosário

Tendo em vista a análise da coletânea de obras de Antipoff (1992), este subtítulo debate em um primeiro momento as problemáticas e historicidades presentes no contexto de vida da autora Helena Antipoff, e de sua produção intelectual, buscando situar, você leitor (a) nas condições sobre as quais o pensamento da educadora orbitou. Neste sentido, será privilegiada nesta parte, uma

abordagem centrada nas dinâmicas políticas, sociais e econômicas desde a primeira metade do século XX.

O que me preocupa ainda é sobretudo a harmonia entre os homens, aquela constante afabilidade, o respeito e a confiança mútua que devem existir entre todos aqueles que convivem, construindo o presente e o futuro. Helena Antipoff (ANTIPOFF, 1996, p. 174).

A frase de Helena Antipoff remonta à historicidade presente em sua concepção educativa, que muito mais do que lançar um olhar ao futuro apenas como lugar de expectativa, vê o presente como condição de possibilidade para realização de um modelo de prática educativa dialógica e inclusiva, mas que também revela as limitações evidentes em sua proposta. Esta perspectiva só pode ser estabelecida entre os sujeitos e seus pares baseada na construção coletiva, capaz de modular um futuro inclusivo e menos desigual para o campo. A preocupação de Antipoff evidencia ao mesmo tempo uma preocupação característica de seu tempo, a de responder à crise republicana vivida pelo Brasil no contexto da morte de Getúlio Vargas.

Ao buscar responder à esta crise, a autora apresenta perspectivas que foram geradoras de uma cultura escolar e de um processo de escolarização do trabalhador que se confrontam, pois ao mesmo tempo que objetiva inserir o trabalhador rural como parte da sociabilidade urbana, vê a modernização e industrialização dos centros urbanos como algo irreversível, o que acaba comprometendo suas propostas educativas do campo. Isso faz com que o pensamento de Antipoff objetive tornar a população rural força de trabalho, desconsiderando em alguns momentos suas subjetividades e dinâmicas próprias ao campo.

Fernandes (2004) na apresentação da obra de Magalhães (2004), destaca que a produção de análises sobre a historicidade das instituições e sua relação com a cultura escolar deve:

[...] conduzir-nos ao cerne de um debate fecundo que é urgente levar por diante. Ele tem a ver com a multiplicidade dos problemas que se oferecem à hermenêutica da história da cultura escolar, mas também a história de cada uma das suas componentes, assim como à narrativa que é a sua construção. (FERNANDES, 2004, p.14).

Deste modo, a presente subdivisão apresenta dois uma reflexão que, apesar sobre como o pensamento de Antipoff reflete nas perspectivas construídas acerca do conceito de escolarização do trabalhador. Durante a apresentação da coletânea, em diversos momentos Antipoff fala sobre uma educação que seja capaz de formar os trabalhadores rurais a fim de garantir alguma mínima qualidade de vida aos mesmos.

A perspectiva de Antipoff sinaliza para dois modelos de escolarização que se colocam em crise diante da expansão não planejada dos centros urbanos brasileiros em detrimento do campo. A proposta da autora encontrava obstáculos no que tange a consideração das subjetividades dos trabalhadores, apresentando diretamente características de ação que buscassem civilizar os indivíduos residentes nas áreas rurais. Assim, Antipoff (1992), reduz o trabalhador do campo e sua escolarização às dinâmicas atravessadoras dos centros urbanos.

Vale ressaltar que os pensamentos, projetos e ações propostas por Antipoff (1992), culminaram em uma escolarização do trabalhador como um recurso que deveria necessariamente estar subordinado ao desenvolvimento e modernização dos centros urbanos. Mesmo quando a perspectiva aparece em sua coletânea com intenção de compreender a realidade local rural, ainda assim era pautada pelo modelo urbano. O que se pode concluir disso é que o pensamento da autora deve ser lido por uma perspectiva de conformar a cultura escolar ao modelo capitalista de desenvolvimento.

Outro debate apresentado neste capítulo, versa sobre as formas pelas quais a cultura escolar foi construída na Fazenda do Rosário a partir da ação direta do pensamento exposto pela autora em sua coletânea. Diante desta problemática, a cultura escolar no espaço rural é reduzida muitas vezes à uma perspectiva puramente institucional que visa atender à uma dinâmica desenvolvimentista, que objetivava formar os trabalhadores do campo para que se enquadrassem no modelo de mão de obra especializada e letrada da qual a cidade estava carente.

Esta perspectiva fica evidente quando Antipoff sinaliza o problema de dois terços da população brasileira viverem no campo, e que simultaneamente à esta questão demográfica, crescia juntamente a desigualdade, fome, violência, doenças e que estes, sem as condições adequadas não poderiam ser úteis ao desenvolvimento questionável em curso no Brasil (ANTIPOFF, p.21, 1992).

Apesar do pensamento economicista de viés liberal proposto por Antipoff, pode-se observar a importância de seu pensamento para abertura de novos diálogos sobre a escolarização do trabalhador do campo. Deste modo, a pesquisa realizada, na medida em que apresenta as limitações do pensamento da autora para a escolarização rural, da perspectiva institucional proposta e da formação da cultura escolar nestes espaços, também reconhece a importância das ações da educadora no processo de escolarização rural.

Uma crítica possível ao pensamento de Helena Antipoff em relação à escolarização do trabalhador poderia ser que, embora suas propostas tenham sido bem-intencionadas e progressistas no contexto de sua época, em alguns casos, podem ter focado mais a adaptação do trabalhador rural ao sistema vigente do que na transformação mais profunda das estruturas sociais e econômicas.

Outra possível crítica ao pensamento de Helena Antipoff em relação à escolarização do trabalhador, seria a importância de se discutir e propor soluções para a educação do trabalhador adulto sem conferir a este um lugar de subserviência educacional para atender às demandas do sistema capitalista. A maior parte dos projetos de Antipoff centrou-se na educação de crianças e adolescentes, mas a educação permanente de adultos é um aspecto igualmente importante na inclusão e no empoderamento das comunidades rurais em que suas subjetividades devam ser consideradas.

Dentre as limitações presentes na proposta de Antipoff, localiza-se a abordagem tecnicista. A literatura argumenta que a abordagem de Antipoff, embora transformadora, ainda estava enraizada em uma perspectiva tecnicista, como aponta Medeiros (2019). Isso significa que, apesar de seu interesse nas necessidades individuais dos alunos, ela pode ter se concentrado demasiadamente nos aspectos técnicos e científicos da educação, muitas vezes negligenciando aspectos culturais e humanísticos na cultura escolar e escolarização. Outra problemática presente na obra é a desconsideração de questões socioculturais e econômicas que afetam a educação formal do trabalhador e população rural (MELO, 1991).

O foco excessivo que Antipoff (1992) conferiu à educação visando atender à dinâmica de produção tecnicista parece apontar para uma busca da autora em transformar o campo em uma extensão ou quintal dos centros urbanos. Neste sentido, para Antipoff, é o campo que deveria se adaptar e subordinar à dinâmica dos centros

urbanos, e não o contrário. A literatura acadêmica destaca que esse enfoque limitado pode ter negligenciado outros aspectos importantes da cultura escolar, como a necessidade de abordar as desigualdades educacionais em áreas urbanas e a importância da educação multicultural (GONÇALVES, 2004).

Embora Antipoff tenha defendido a educação integral e a inclusão das populações menos favorecidas, alguns argumentam que ela não abordou adequadamente os problemas sistêmicos em seu trabalho, como a relação entre educação e desigualdade social.

3.3.1 A coletânea das obras de Helena Antipoff e a escolarização do trabalhador rural

A coletânea das obras de Antipoff foi organizada pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), e foi publicada em 1992 pela Imprensa Oficial de Minas Gerais pela Editora Autêntica. A obra reúne artigos, conferências, estudos e diversos outros textos escritos por Helena Antipoff ao longo de sua carreira, retratando o legado e o impacto de seu trabalho na educação brasileira, bem como as limitações de sua perspectiva. A publicação da coletânea permite um maior acesso e compreensão das ideias e propostas de Antipoff, contribuindo para a difusão de sua visão pedagógica e para o avanço da educação no Brasil.

O CDPHA é uma instituição dedicada à preservação, divulgação e pesquisa do legado de Helena Antipoff, reconhecida por seu pensamento e inserção para a educação e a psicologia educacional. O Centro tem como objetivo garantir que as ideias e realizações de Antipoff sejam acessíveis a pesquisadores, estudantes e interessados em geral.

De acordo com o site da Fundação Helena Antipoff¹⁸, o CDPHA possui um acervo que inclui documentos, fotografias, artigos e outras informações relacionadas à vida e ao trabalho de Helena Antipoff. A instituição desempenha um papel fundamental na promoção do conhecimento sobre a história da educação e da

¹⁸ fundacaoantipoff.org.br

psicologia no Brasil, na difusão das teorias e práticas educacionais propostas por Antipoff.

A "Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff", é uma compilação das principais obras da psicóloga e educadora Helena Antipoff. Essa coletânea fornece uma visão abrangente da vida e do trabalho de Antipoff, incluindo suas teorias e contribuições para a educação e a psicologia, assim como sua atuação na promoção da escolarização do trabalhador rural, em outras palavras, um modelo educacional capaz de inserir o trabalhador do campo na dinâmica tecnicista em curso nos centros urbanos.

Apesar de considerar a subjetividade dos alunos, as propostas educacionais da autora pareciam ver no solapamento das comunidades rurais um caminho inevitável, e que a única saída possível seria modernizar o campo a partir das ideias de progresso.

A escolarização do campo é um conceito que busca valorizar e garantir o direito à educação de qualidade para as populações que vivem em áreas rurais. A ideia central é que a educação no campo deve considerar e respeitar as especificidades e necessidades das comunidades rurais, promovendo uma abordagem pedagógica integrada ao contexto em que os alunos vivem e se desenvolvem (MOLINA, 2014).

Segundo Molina (2014), a escolarização do campo envolve a construção de políticas e práticas educacionais adequadas às realidades locais, considerando as particularidades culturais, sociais, econômicas, físicas, emocionais e ambientais das áreas rurais. Essa abordagem busca proporcionar uma educação mais justa e inclusiva, contribuindo para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais.

Uma referência fundamental nesse campo de estudo é a obra "Tecendo Nexos. História das Instituições Educativas", de Magalhães (2004), a qual apresenta a história das instituições sob uma perspectiva interdisciplinar, destacando a importância de se compreendê-las não apenas como estruturas isoladas, mas como elementos integrantes de uma sociedade complexa e em constante transformação. O autor explora as abordagens teóricas e metodológicas utilizadas na pesquisa histórica em educação e fornece aos pesquisadores uma base sólida para a análise crítica dos fenômenos educativos históricos, destacando a importância de um olhar atento às fontes e à contextualização dos dados analisados.

Deste modo, os aspectos teóricos e metodológicos para a pesquisa histórica em educação são fundamentais para compreender os fenômenos educacionais e suas transformações ao longo do tempo. A pesquisa histórica em educação envolve a análise cuidadosa de documentos, registros, depoimentos e outras fontes primárias e secundárias, a fim de reconstituir e interpretar eventos, ideias, políticas e práticas educacionais do passado.

3.4 O contexto de emergência do pensamento de Helena Antipoff e as possibilidades para transformações na educação

A educação no campo após o Êxodo Rural no Brasil, a partir da década de 1940, enfrentou diversos desafios, uma vez que houve uma mudança significativa na dinâmica populacional e nas demandas sociais e econômicas. O processo de urbanização acelerado iniciado no período, levou muitas pessoas a deixarem suas comunidades rurais em busca de melhores oportunidades nas áreas urbanas. Com a diminuição da população rural e a ênfase no desenvolvimento urbano, a educação no campo foi afetada diretamente, sofrendo com a falta de recursos e de investimentos, o que resultou na precarização das escolas rurais e na dificuldade de acesso à educação para as populações que permaneceram no campo.

No entanto, ao longo das décadas seguintes, iniciativas públicas e privadas começaram a surgir no intuito de melhorar a qualidade da educação no campo e valorizar as especificidades das comunidades rurais, porém com viés tecnicista limitado. No cenário recente, políticas de educação voltadas para as áreas rurais, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Mais Educação, ambos decretados no ano de 2010, buscaram oferecer uma abordagem pedagógica contextualizada e adaptada às realidades do campo, além de ampliar o acesso e buscar reduzir as desigualdades educacionais entre as áreas rurais e urbanas (BRASIL, 2010).

Assim, apesar dos desafios enfrentados pela educação no campo no Brasil após o Êxodo Rural a partir da década de 1950, esforços têm sido empreendidos para garantir uma educação de qualidade, respeitando a cultura e os saberes das comunidades rurais, revertendo uma perspectiva educacional presente desde o pensamento de Antipoff, que visava escolarizar e civilizar o campo para responder aos anseios desenvolvimentistas no Brasil após 1940.

As reformas educacionais brasileiras implementadas após a Lei Orgânica do Ensino Agrícola representaram um período de mudanças significativas no sistema educacional do país, visando ampliar o acesso à educação e melhorar a qualidade do ensino. A segunda metade do século XX contou com marcos importantes para a história da educação, como por exemplo, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, que estabeleceu os princípios e diretrizes para a organização da educação no Brasil (BRASIL, 1961). Apesar da limitação das propostas de Antipoff, pode-se dizer que suas contribuições abriram caminho para que pudessem ser superadas por uma perspectiva mais inclusiva.

A educação rural era uma das preocupações centrais de Helena Antipoff. Ela acreditava que a educação deveria ser adaptada às necessidades e características das comunidades rurais, levando em consideração aspectos culturais, sociais e econômicos dessas regiões. Para colocar em prática sua visão, Helena Antipoff criou escolas, centros comunitários e instituições voltadas para o desenvolvimento das comunidades rurais (DUARTE; CAMPOS, 2020).

Além da fundação da Escola Fazenda do Rosário, em Ibirité (MG), em 1948, que serviu como um modelo de educação rural inclusiva e integrada, uma das contribuições mais significativas de Helena Antipoff foi a criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1950, uma instituição que apoia crianças e jovens com necessidades especiais integrada (DUARTE; CAMPOS, 2020).

Ainda segundo Duarte e Campos (2020), pode-se afirmar que a partir das obras de Helena Antipoff, a educação rural passa a ocupar um outro lugar e importância, e a ser abordada como uma ferramenta essencial no combate à pobreza, desigualdade e o analfabetismo. Antipoff (1992) defendia a importância de valorizar o conhecimento local e tradicional das comunidades rurais, adaptando os métodos de ensino e os currículos escolares de acordo com as especificidades de cada região.

Reconhecendo o potencial transformador da educação, Helena Antipoff incentivava a formação de educadores e professores comprometidos com o ensino rural e com a melhoria das condições de vida das populações mais carentes. Suas ideias e realizações seguiram impactando a educação rural no Brasil, inspirando gerações de educadores e políticas públicas voltadas para a área, porém vale ressaltar que no interior de um ideário de educação libertadora, a perspectiva da pensadora era limitada pelo fato de seu projeto almejar atender à dinâmica de

crescimento desordenado das cidades às custas de uma cultura escolar tecnicista voltado para suprir a demanda da cidade por trabalhadores. Assim:

Fundam-se escolas, numa época, como cogumelos após a chuva, para desaparecerem bom número delas, em pleno ano letivo com a matrícula cheia, sem razões evidentes para tal interrupção. Mas sem professores convenientemente formados, as escolas rurais não podem fazer trabalho eficiente e por conseguinte manter a frequência. “Aqui...(localidade), tais escolas são verdadeiros fracassos. Quase nada apresentam à administração em favor do escolar” – eis o que lemos num relatório redigido por um esforçado técnico de educação e dirigentes do serviço de educação num dos territórios (ANTIPOFF, 1992, p.16)

A Educação Rural é um aspecto fundamental no desenvolvimento educacional e social de comunidades em áreas rurais. Promover a educação nessas regiões é crucial para combater as desigualdades, melhorar a qualidade de vida e garantir oportunidades iguais para todos, independentemente de sua localização geográfica. Colorando com a perspectiva de Antipoff, Arroyo (2011) defende que a educação rural deve levar em conta as especificidades culturais e socioeconômicas das populações rurais, reconhecendo e valorizando suas identidades e a diversidade do campo. Isso inclui o desenvolvimento de currículos adaptados às necessidades das comunidades rurais e a formação de professores que estejam capacitados para lidar com os desafios inerentes à educação nessas áreas.

De acordo com Caldart (2004), para alcançar uma educação rural eficaz, é importante que haja investimento significativo em infraestrutura, como a construção de escolas bem equipadas e a melhoria das condições de transporte, para facilitar o acesso dos estudantes às instituições educacionais. Fomentar uma educação rural de qualidade é essencial para estimular o desenvolvimento sustentável e garantir um futuro melhor para as comunidades rurais, contribuindo para a redução das desigualdades e a promoção de justiça social. Todas essas questões fazem parte na do processo de construção da Fazenda do Rosário. Ao observamos o histórico, (ANEXO 1), dos acontecimentos desde a compra do terreno, percebemos a dinâmica em busca de melhorias, investimentos na busca pela construção de um sistema que proporcionasse aos habitantes das áreas rurais uma formação.

Sobre esse contexto, de acordo com Duarte e Machado (2011), a teoria educacional de Helena Antipoff leva em consideração as características individuais dos sujeitos, bem como o contexto social e cultural em que os sujeitos estão inseridos,

mas encontra-se limitada por sua intenção de “civilizar” o campo em relação aos centros urbanos em expansão. A educação, para Antipoff (1992), deve ser adaptável às necessidades e capacidades dos alunos, o que destaca o papel do educador como mediador no processo de aprendizagem.

Apesar da teoria de Antipoff defender uma abordagem interdisciplinar, onde os componentes sociais, culturais e emocionais são integrados ao processo educacional, a escolarização do trabalhador e a cultura escolar pretendida, viam na educação rural um elemento-chave para o desenvolvimento econômico em curso no Brasil, mesmo Antipoff reconhecendo que a valorização do conhecimento local é essencial para o sucesso da aprendizagem (DUARTE; MACHADO, 2011).

Os projetos de Helena Antipoff foram fundamentais na promoção e reflexão da educação do rural em um contexto específico no Brasil, o fenômeno do êxodo rural, propondo uma abordagem educacional que leva em consideração diversas dimensões do desenvolvimento humano. As propostas por Antipoff buscavam equilibrar os aspectos intelectuais, físicos, emocionais, sociais e espirituais do aluno, integrando-os de maneira harmoniosa no processo educacional. Essa perspectiva é reforçada por Campos (2003), quando reflete sobre a necessidade em associar a razão e a sensibilidade nos processos educativos.

Em contraste com as abordagens educacionais mais tradicionais, Antipoff acreditava que a aprendizagem significativa requer uma conexão profunda entre os alunos e os conhecimentos transmitidos, necessidade esta que aparece em toda construção de suas obras na coletânea estudada. Para isso, era necessário adaptar os métodos de ensino às necessidades específicas e ao contexto cultural de cada aluno (CAMPOS, 2003).

Uma das principais contribuições de Antipoff para a educação foi a ideia de que o ambiente e o contexto social têm um papel fundamental na formação das crianças. Seu trabalho com populações rurais e comunidades carentes no Brasil ilustra a importância de considerar e valorizar a diversidade como um recurso pedagógico.

A visão de Antipoff enfatiza a relação entre a escola, a comunidade e a sociedade. A ideia de Antipoff de criar oportunidades para os alunos se envolverem com questões sociais, culturais e ambientais, é resultante de um tipo de cultura escolar que promove o desenvolvimento de habilidades, as quais favorecem um tipo de

cidadania funcional defendida por Antipoff, típica de um modelo de formação tecnicista que objetiva atender à lógica de mercado (DUARTE; MACHADO, 2011).

Em suma, a proposta de educação de Helena Antipoff se revela como uma moeda de duas faces, pois ao mesmo tempo que visa apoiar o desenvolvimento integral dos estudantes, levando em consideração suas necessidades individuais, busca inserir um modelo institucional que forma e prepara sujeitos para o mercado de trabalho. Apesar de ter inspirado educadores e a influenciar as políticas educacionais em um primeiro momento, essa perspectiva acabou por fomentar um sistema educacional que encontra ecos até a atualidade, que objetifica os sujeitos às custas da formação para limitar suas formações meramente como força de trabalho.

No sentido da importância das instituições, Magalhães (2004), disserta sobre as relações entre educação, instituição e história da educação, apontando que como ação e projeto nos âmbitos sociais “a educação é processo de humanidade e via de humanidade” (MAGALHÃES, 2004, p.20). O desvelamento da educação, vista como um processo humanizador na perspectiva de Magalhães, se coloca como algo que ultrapassa os próprios sentidos da instituição, que passa então a ser lida como metainstituição.

Esta reflexão é fundamental na obra de Magalhães (2004), pois permite colocar diante do (a) historiador (a) a necessidade de olhar para os sujeitos como descontinuidades ao estudar uma instituição. Este olhar permite que o sujeito que é partícipe dos espaços institucionais não seja lido como uma continuidade e desdobramento da instituição, mas seja visto a partir de si mesmo, de suas próprias subjetividades e relação com estes espaços, atuando diretamente sobre sua organização e estrutura.

Nesse construto, a perspectiva analítica de Antipoff (1992), é problemática e apresenta grandes limitações, pois passa a enxergar os (as) trabalhadores (as) rurais como objeto da realização de um projeto econômico em que a escolarização do trabalhador rural serviria não para a construção e emancipação dos sujeitos do campo, mas para a criação de um exército de trabalhadores que auxiliam no que denomina por “urbanização do campo”. Assim, Magalhães (2004), aponta que é fundamental:

[...] compreender e explicar os processos e os “compromissos” sociais como condição instituinte, de regulação e de manutenção normativa,

analisando os comportamentos, representações e projetos de sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto. (MAGALHAES, 2004, p.58).

Antipoff (1992), acaba então por fomentar um propósito educacional tecnicista e mercadológico que visa quase unicamente suprir as necessidades e carências urbanas a partir do atravessamento das subjetividades do sujeito do campo, que, em suas palavras, com o fenômeno do “aumento da densidade demográfica das localidades escolhidas, os IOR poderão, com maiores recursos e resultados, preparar seus alunos, colaboradores e agentes da urbanização do meio rural” (ANTIPOFF, 1992, p.17). Deste modo, historiar a perspectiva educacional de uma instituição passa necessariamente pela observação de aspectos humanizados e como o modelo a ser instaurado objetiva ou não educar para a autonomia e liberdade, e não meramente para manutenção de um *status quo*.

Antipoff aponta as finalidades que defende para os Institutos de Organização Rural (IOR), confirmando sua perspectiva tecnicista e utilitarista para a escolarização do trabalhador rural. Assim, as “características gerais e finalidades dos IORs, “ou centros de **urbanização do meio rural**, têm por finalidade a formação de indivíduos capazes de agir no meio rural como educadores e orientadores de atividades úteis ao progresso econômico e social desse meio” (ANTIPOFF, 1992, p. 17. **Grifos nosso**).

A noção de “urbanização do meio rural”, construída pela autora, é reveladora de uma concepção institucional de Antipoff voltada para o atendimento do mercado de trabalho urbano. Em outras palavras, a autora propõe que o desenvolvimento das cidades marche em direção ao campo, incorporando os espaços e transformando a zona rural em urbana. Essa perspectiva aponta para uma noção de cultura escolar e escolarização que visa desaculturação do campo de suas subjetividades, pois assim, com “o aumento da densidade demográfica das localidades escolhidas, os IOR poderão, com maiores recursos e resultados, preparar seus alunos, colaboradores e agentes da urbanização do meio rural” (ANTIPOFF, 1992, p.17). Dito de outra forma, a proposta visava formar trabalhadores urbanos, e não escolarizar o trabalhador do campo afim de promover seu empoderamento social.

Paralelamente, o ensino-aprendizagem no espaço rural enfrenta vários desafios, muitos dos quais podem dificultar o acesso à educação de qualidade e contribuir para as desigualdades educacionais. Esses desafios incluem aspectos

como infraestrutura inadequada, falta de recursos educacionais e dificuldades no transporte escolar no contexto vivenciado e muitas vezes fomentado por Antipoff (1992), em sua coletânea de obras.

Segundo Bendini e colaboradores (2020), o espaço rural é marcado por particularidades que devem ser levadas em consideração quando se pensa em políticas educacionais e práticas pedagógicas. Isso inclui a diversidade de contextos, culturas e modos de vida, que podem criar necessidades específicas de educação e desenvolvimento nas comunidades rurais. O autor destaca a importância em se construir uma educação que valorize e respeite essas características, a fim de promover a equidade e a inclusão na educação rural.

O objetivo de Antipoff era fazer com que a Fazenda do Rosário fosse um exemplo de uma instituição educacional comprometida com o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, oferecendo uma educação de qualidade e abordagens pedagógicas naquele momento histórico inovadoras em um ambiente rural. A instituição foi concebida como um espaço para promover a educação rural e a formação de educadores nesta área, mas que de muitos modos conformou a instituição em torno do atendimento às dinâmicas capitalistas desenvolvimentistas, colocando a cultura escolar à serviço do sistema de produção.

Sobre isso, Magalhães (2004) apresenta um panorama e crítica de forma mais consistentes ao discorrer sobre a história das instituições educativas, subtítulo de seu livro. Para o autor:

As instituições educativas são organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos da liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativismo burocrático e político-ideológico estruturante (p. 124).

A importância da Fazenda do Rosário reside em sua abordagem que busca desenvolver aspectos intelectuais, de escolarização, sociais e físicos dos estudantes. Nesse sentido, o projeto idealizado por Antipoff se empenha para formação dos alunos como a possibilidade de criar mão para o funcionamento do mercado de trabalho.

A metodologia de ensino presente na Fazenda do Rosário enfatiza a aprendizagem prática, envolvendo os alunos em atividades agrícolas, além das disciplinas tradicionais, o que ajuda a revelar uma perspectiva amplamente tecnicista

e pautada em um modelo de escolarização que objetiva produzir mão de obra técnica. Apesar disso, a Fazenda do Rosário serve como um importante espaço de formação de educadores, difundindo as ideias e práticas de Helena Antipoff em relação à educação rural. Dessa forma, desempenha e marca um papel crucial para reflexão da cultura escolar em áreas rurais e na promoção de um ensino mais contextualizado, inspirando outras escolas e educadores a adotarem abordagens que pudessem superar o modelo proposto (DUARTE; CAMPOS, 2020)

Nessa direção, Gatti Junior (2006) destaca que, metodologicamente:

(...) apresenta uma combinatória hermenêutica instigante entre o instituído, a institucionalização/representação e a instituição/apropriação, em um processo no qual a “descoberta do sentido resulta de uma dialética entre evolução/representação/apropriação, com o objetivo de construção de uma identidade histórica” (GATTI JUNIOR, 2006, p. 146 apud MAGALHAES, 2004, p. 138).

A formação continuada de educadores é um aspecto fundamental para garantir a qualidade da educação, especialmente em contextos rurais, como o da Escola Fazenda do Rosário em Ibirité, MG. A capacitação e atualização dos profissionais da educação é crucial para enfrentar os desafios educacionais e promover ações pedagógicas efetivas e significativas, adaptadas às especificidades do contexto rural (DUARTE; CAMPOS, 2020).

A formação continuada de educadores é um aspecto fundamental para garantir a qualidade da educação, especialmente em contextos rurais, como o da Fazenda do Rosário em Ibirité, MG. A capacitação e atualização dos profissionais da educação é crucial para enfrentar os desafios educacionais e promover ações pedagógicas efetivas e significativas, adaptadas às especificidades do contexto rural (DUARTE; CAMPOS, 2020).

Para Silva e Cunha (2017), a Fazenda do Rosário desempenhou um papel importante na formação continuada de educadores, oferecendo cursos, oficinas e formações que consideram, ainda que de modo limitado, a realidade do campo e as demandas educacionais das populações rurais. Esses programas de formação promovem o desenvolvimento de habilidades e competências para que os educadores possam trabalhar com metodologias inovadoras e adaptativas, contribuindo assim para a melhoria da qualidade da educação rural.

Nesse segmento, o conceito de experiência e práticas escolares refere-se ao conjunto de vivências e atividades realizadas no ambiente educacional, que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem e moldam a formação e desenvolvimento dos estudantes. Essas experiências e práticas são primordiais para criar um ambiente propício ao aprendizado, pois são elas que favorecem a construção do conhecimento e promovem a formação integral do indivíduo.

Segundo Dewey (2011), em sua obra "Experiência e Educação", a experiência é um elemento-chave no processo educacional, pois é através dela que os alunos constroem seu conhecimento e desenvolvem habilidades, atitudes e valores. Neste sentido, é importante que as práticas escolares sejam planejadas e desenvolvidas de forma a criar experiências significativas e relevantes para os estudantes, levando em consideração suas necessidades e contexto sociocultural.

3.5 Os Institutos de Organização Rural (IOR) -1947- e o trabalho no campo como alternativas ao êxodo rural

A sociedade brasileira do fim da primeira metade do século XX passa a experienciar a crise do êxodo rural, que traz como resultado de um movimento centrípeto das zonas rurais para os centros urbanos, o qual segundo Antipoff (1992), foi geradora de crises demográficas, alimentares e moral, com latente queda na qualidade de vida das populações.

No ano de 1940, foi estabelecida a Fazenda do Rosário, com o propósito de receber crianças consideradas "excepcionais" em regime de internato, integrantes da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Em 1947, Helena Antipoff discorreu sobre a necessidade de atenção especial ao setor de educação rural, destacando o empobrecimento das áreas rurais e o assistencialismo crescente como forma de controlar o fluxo de pessoas para os centros urbanos. Nesse discurso, a educadora enfatizou a importância da criação dos IOR, como forma de fornecer meios para atender às necessidades materiais e culturais da população. O projeto de criação dos IOR foi protegido pelo IBGE, tendo como finalidade o desenvolvimento de um papel civilizador no meio rural e o levantamento de um padrão de vida nessa região.

Ao discutir os serviços e instituições pedagógicas do IOR, Helena Antipoff abordou em sua palestra um projeto que tinha como objetivo unir práticas pedagógicas e trabalho rural. Ela defendeu a ideia de que "a melhor forma de envolver os jovens

em atividades agrícolas é sempre por meio das instituições escolares, como os clubes agrícolas" (ANTIPOFF, 1992, p.26). Inicialmente, foi iniciada a criação de um núcleo educacional direcionado a crianças desamparadas, órfãs ou ansiosas pelos pais.

Inicialmente, projetou-se para essa empreitada, a formação de um núcleo de ensino voltado para menores desamparados, órfãos de pai e mãe ou crianças abandonadas. O discurso se amparava na justificativa de que tornar essas crianças **“felizes e úteis à coletividade”**¹⁹, por meio de uma educação com profissionais qualificados, garantiria que quando adultos, esses indivíduos não pertenceriam mais a lista de assistência social, deixando de representar gastos para os cofres públicos e ou privados.

Antipoff relatou a importância da perpetuação do Curso Normal Regional²⁰ para a efetivação dos educandários que planejava ver em funcionamento. Segundo a educadora,

Se os educandários para menores desamparados é o ponto de partida na organização dos IOR, segundo a lei orgânica do ensino normal de 1946, que possivelmente manter-se-á na legislação do ensino, os cursos normais regionais destinam-se ao preparo de regentes do ensino primário, e dessa maneira o curso fornecerá a grande massa de mestres das escolas Rurais no País, e pari passu das escolas primárias dos educandários para desamparados que funcionam no meio rural. Como o diploma será válido em todo o País, a repercussão dos cursos normais incorporados aos IOR poderá ser apreciável na disseminação do ruralismo sadio e dinâmico no Brasil (ANTIPOFF, 1992, p.31).

A ideia da criação dos IOR's representa a promoção do desenvolvimento sustentável e da qualidade de vida nas áreas rurais. O papel desses institutos deveria residir na formulação e implementação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento rural, proporcionando apoio técnico e financeiro a projetos e iniciativas em diversas áreas, incluindo educação, saúde, infraestrutura e desenvolvimento econômico. De acordo com Lopes (1999), a criação dos IOR's visa melhorar a eficiência e eficácia das ações governamentais no espaço rural, garantindo que os serviços públicos e os programas sociais sejam adaptados às necessidades e características das comunidades rurais.

Nessa conjuntura, o êxodo rural desvela novas necessidades para a vida no campo, sua manutenção e crise sistêmica resultam da falta de mão de obra e da

¹⁹ Grifo nosso.

²⁰ Curso destinado a formação de professores.

centralização da produção nas cidades. Antipoff (1992), aponta que a questão rural e sua qualidade de vida coloca-se como problema social inadiável, visto que naquele momento “70% da população se empenha direta ou indiretamente em atividades rurais”.

A pensadora salienta que o fluxo migratório rural para as zonas urbanas é gerador de outros fenômenos, resultados de um crescimento desorganizado que lança as comunidades rurais para a subalternização social, produzindo crises econômicas nos espaços familiares, fome, abandono infantil, crescimento da criminalidade, aumento da propensão à doenças devido à mudança de meio ambiente, onde a resolução do “problema se torna inadiável solução ao constatar o progressivo empobrecimento das zonas rurais, e o crescimento do movimento de abandoná-las à procura de uma vida melhor” (ANTIPOFF, 1992, p.23?).

Assinalando assim, que uma das causas da crise demográfica e social do campo é a racionalização exacerbada das (não) ações políticas para a incorporação dos sujeitos do campo à cidade. Tal racionalização é produtora da má distribuição e consequente escassez às pessoas do campo, fruto de uma política liberal que insta um conceito único de racionalidade que tem como prerrogativa a produção de desigualdade, pobreza e miséria.

Magalhaes (2004), acertadamente aponta que os estudos e análises em:

Educação, instituição, história da educação são [...] instâncias epistêmicas, substantivas, metodológicas e de investigação-ação, cuja representação, nos planos material e simbólico, e abordagem científica desafiam a uma multidimensionalidade e a uma multifatorialidade, nos quadros sincrônico e diacrônico. [...] na sua evolução, como na sua conservação e consolidação, a dinâmica institucional traduz-se num constructo em que se entretecem a educação (como atualização científica, axiológica, tecnológica, de cidadania, de humanidade e subjetivação), a história (como discurso pleno, integrativo, evolutivo) e a instituição (como enquadramento, referente, metaeducação, estrutura de ação e de institucionalização). tecer nexos entre essas instâncias é torná-las inteligíveis, racionais, significativas, projetivas (MAGALHÃES, 2004, p.169).

No âmbito da formulação teórica apresentada por Antipoff (1992), a produção de conhecimento no campo deveria servir à um modelo econômico e não educacional. Quando a autora se refere à ideia de “urbanizar o campo”, o que está explícito se sua fala é fazer com que o campo desapareça, pois não estaria à altura da ideia de

“civilização” presente na cidade. Deste modo, a perspectiva do autor é de segregar o espaço do campo criando uma epistemologia onde o trabalhador rural fosse desprovido de conhecimento, fomentando uma ideia de atraso do campo em relação à cidade.

Apesar de Antipoff perceber o crescente empobrecimento da vida no campo, sua fala é problemática pois evidencia a racionalização e tecnicismo de seu pensamento, que coloca os sujeitos do campo como os que deveriam ser adaptados às demandas da cidade, argumento este responsável por descaracterizar e despersonalizar os sujeitos em detrimento de uma lógica de mercado que lança as comunidades rurais ao ostracismo social, suspendendo e ignorando algumas subjetividades.

Mesmo sem notar as limitações de sua fala como alternativa à esta crise, Antipoff (1992), cita os “os serviços sociais” como “forma moderna” de estancar a problemática, mas que o serviço social sobre com a mesma racionalização de seu modelo de atuação, o que inviabiliza e limita as possibilidades de transformações e ações mais profundas em prol das zonas rurais. É sintomático que a própria idealizadora não perceba que sua perspectiva de escolarização do campo faz coro à mesma racionalização vivida pelo Serviço Social enquanto disciplina.

O que parece ficar evidente nas propostas de Antipoff, é o empenho em civilizar o campo nos moldes da urbanização vista como algo positivo, fomentado por um pensamento de estar fazendo algo “bom” ao campo. A fala de Antipoff parece remeter às heranças de um complexo civilizacional que vinha desde o século XIX. A perspectiva de Antipoff apesar de atrasada, percebe o empobrecimento das áreas rurais, bem como os déficits produzidos pelo processo de urbanização.

Tendo conhecimento das necessidades do campo, a autora vê e lê a urbanização como uma modernização irreversível e necessária. Nessa perspectiva, ao perceber os problemas do campo, Antipoff faz coro a transformação do campo rumo ao crescimento da cidade. O campo, tal como aparece no texto da autora como um *topos* do atraso, que deveria necessariamente ser incorporada às tecnologias da cidade, criando um fenômeno recíproco onde tanto o campo quanto à cidade crescessem um em direção ao outro. Projeto este que aconteceu, criando assim as periferias sociais.

Este tipo de pensamento fomentou um modelo educacional que sempre colocou as camadas subalternizadas como mão-de-obra barata para o desenvolvimento econômico, e não para sua emancipação e autonomia. Mesmo sem notar as limitações de sua fala, como alternativa à esta crise, Antipoff (1992), cita os “os serviços sociais” como “forma moderna” de estancar a problemática, mas que o serviço social sobre com a mesma racionalização de seu modelo de atuação, o que inviabiliza e limita as possibilidades de transformações e ações mais profundas em prol das zonas rurais. É sintomático que a própria autora não perceba que sua perspectiva de escolarização do campo faz coro à mesma racionalização vivida pelo Serviço Social enquanto disciplina.

É neste cenário que Antipoff começa a incorporar propostas significativas para produção de um novo olhar que deveria necessariamente ser voltado ao e para o campo. Assim, propõe que assistências sociais deveriam oferecer minimamente ao campo as condições materiais e culturais, como parte da necessidade do campo. A atenção deveria ser focalizada no “homem do campo, auxiliando-o, com meios modernos, a permanecer ali onde nasceu, ou a fixar-se em climas e terras melhores para a lavoura” (ANTIPOFF, 1992, p. 22).

Alguns autores, como Medeiros (2019) e Melo (1991) defendem que a proposta de Antipoff pode ser entendido como uma defesa pela modernização tecnicista e de civilização do campo, em diálogo com as novas demandas geradas pelos centros urbanos. Deste modo, entende-se que a proposta de ação seria conformar a zona rural aos novos modelos, de modo que as populações rurais não ficassem à margem ou na periferia da sociedade urbana, de modo a tornar “desnecessário o êxodo do campo”. Basicamente, o pedido e proposta de Antipoff volta-se para a necessidade de que o campo acompanhasse paralela e simultaneamente a modernização urbana, de modo que não fossem contrapostos.

É diante destas proposições e críticas que Antipoff (1992, p.9) irá propor o desenvolvimento educacional e cultural como alternativas incontornáveis contra o fenômeno ao qual denomina por desmoralização social do campo. Assim, a criação e implementação dos Institutos de Educação Rural (IERs) em Minas Gerais foi uma iniciativa importante de Antipoff e representou um marco na educação brasileira (ANTIPOFF, 1992). Seu objetivo principal era promover uma educação de qualidade para crianças e adolescentes residentes em áreas rurais, levando em consideração

suas necessidades e realidades específicas, o que se tornou um desafio ainda maior quando seu modelo de instituição educacional buscava escolarizar o trabalhador para suprir a dinâmica liberal capitalista do mercado de trabalho urbano.

A perspectiva de Antipoff conta com a esperança de melhorar a qualidade de vida do trabalhador do campo através de sua escolarização, mas percebe-se que esse objetivo é entevado pela produção incessante de desigualdades geradas pelo sistema capitalista. Pois, na medida em que o campo é definitivamente integrado à cidade, o enriquecimento das camadas sociais burguesas acaba por solapar a ascensão social do campo.

Antipoff defendia que a educação rural deveria ser adaptada às condições locais. Isso incluía a incorporação de metodologias pedagógicas e práticas educacionais adequadas à realidade da vida rural, como atividades práticas nas áreas de agricultura, pecuária e artesanato, mas que respondessem à uma demanda que era própria da cidade, e não do campo. Enfatizava a importância de envolver a família e a comunidade no processo educativo, fortalecendo os laços entre a escola e o ambiente sociocultural em que estava inserida. Adicionalmente, reconheceu a necessidade de treinamento adequado para os educadores brasileiros. Essa preocupação era evidente em suas ações e trabalhos relacionados aos IERs, em Minas Gerais (ANTIPOFF, 1992).

Além de estabelecer os IERs, Antipoff promoveu cursos de treinamento intensivo para professores, diretores e supervisores educacionais, abordando temas como pedagogia, psicologia aplicada à educação, didática, metodologia e, sobretudo, práticas voltadas para o contexto rural e para as demandas específicas das comunidades atendidas (EVANGELISTA, 2002).

Esses cursos tinham como objetivo não só capacitar os profissionais da educação, mas também propiciar uma melhor compreensão do potencial e das dificuldades dos alunos, a fim de desenvolver práticas pedagógicas eficazes na promoção da aprendizagem e inclusão educacional, especialmente nas áreas rurais (ANTIPOFF, 1992).

Nesse construto, destaca-se que a cultura escolar não está relacionada somente com os resultados, mas com os processos internos e externos às escolas. Segundo Gonçalves (2004), a investigação no âmbito da cultura escolar implica no desafio de analisar os diversos aspectos que constituem o cotidiano da escola e

também, aquilo que a precede. Em outras palavras, o que produziu esse cotidiano e o que ele está produzindo. Quando trazemos para o centro da discussão o conceito de cultura escolar devemos estar cientes das implicações que o acompanham, ou seja, os “[...]

Para compreender a educação dos trabalhadores rurais na Fazenda do Rosário, é necessário ir além das práticas escolares, da formação dos professores e dos registros diários. É preciso explorar a formação da identidade da instituição e seu impacto na formação dos indivíduos. Isso envolve identificar as subjetividades presentes, bem como as relações internas e externas, a fim de obter um entendimento histórico mais aprofundado dos processos envolvidos.

De acordo com Gonçalves (2004), compreender o dia a dia da escola requer não apenas revelar o processo de criação de dispositivos que impõe normas e regras de conduta para orientar as práticas educativas, sejam elas prescritas por leis ou inventadas pelos responsáveis pelo controle da escola. Também é preciso prestar atenção à disseminação das ideias e materiais que delineiam as práticas desejadas, bem como à vigilância para garantir o cumprimento dessas imposições. Além disso, implica desvendar como os sujeitos escolares lidam com tais modelos educacionais fiscais (GONÇALVES, 2004)

Por meio de sua atuação e dedicação aos cursos de treinamento, Helena Antipoff influenciou diversas gerações de educadores, impactando positivamente o cenário educacional brasileiro. Sua visão e compromisso proporcionaram um legado duradouro na forma como a educação é compreendida e aplicada no Brasil, especialmente no tocante à educação rural e à formação de profissionais da área (EVANGELISTA, LOMÔNACO, 2014).

A leitura economicista exposta pela pensadora fica ainda mais evidente quando a mesma aponta que "urge agir, e, com processos racionais, encaminhar a evolução econômica e social do país para progressos seguros" (ANTIPOFF, 1992, p.13). O que demonstra e concentra sua preocupação educacional com a manutenção da economia brasileira. Desta feita, a cultura escolar e a escolarização do homem do campo deveriam ser racionalizadas a fim de construir um ideário de progresso limitado.

No contexto das escolas rurais, Antipoff desenvolveu um modelo de internato para os alunos. A vida no internato desempenhava um papel importante no processo educacional, pois criava um ambiente propício para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Além disso, o internato possibilitava a convivência com outros estudantes e uma formação que englobava aspectos culturais, sociais e emocionais (ANTIPOFF, 1992).

Os internatos nas escolas rurais promovidos por Helena Antipoff visavam oferecer recursos e oportunidades educacionais que, de outra forma, seriam inacessíveis para muitas crianças em áreas rurais. Essas escolas também atendiam às necessidades básicas dos alunos como alimentação e moradia, e proporcionavam uma estrutura que favorecia o engajamento ativo dos estudantes no processo educacional (ANTIPOFF, 1992).

Nessa perspectiva, a figura de Helena Antipoff foi crucial para o desenvolvimento e fortalecimento da educação rural no Brasil. Sua dedicação à vida no internato e sua busca constante por melhorias na qualidade da educação forneceram alicerces para a evolução desse modelo educacional no país. Como resultado de seu trabalho nos IERs, em Minas Gerais, ela contribuiu para a melhoria da educação e das condições de vida de crianças e jovens em áreas rurais (ANTIPOFF, 1992).

Destaca-se que a relação entre Helena Antipoff e a música na Escola Rural envolveu a promoção da arte como uma ferramenta essencial no processo educacional. Ela acreditava que a música poderia ser usada para sensibilizar e enriquecer o ensino, proporcionando uma experiência educacional mais completa e envolvente (DIAS, 2013).

Dentro do contexto escolar, Antipoff defendia que a música, assim como outras artes, deveria ser incorporada ao currículo para estimular a criatividade, a expressão emocional e a interação social dos alunos. Dessa forma, as Escolas Rurais criadas por ela, tornaram-se espaços onde a música se integrava às atividades pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes em um ambiente acolhedor e estimulante (DIAS, 2013).

A abordagem de Antipoff na educação enfatizou a importância de estudar o aluno como um ser integral, considerando seus aspectos cognitivos, emocionais e

sociais, além de suas características individuais e contextos familiares e culturais (EVANGELISTA; LOMÔNACO, 2014).

A preocupação de Helena Antipoff com o estudo do aluno estava enraizada na sua formação em psicologia e nas influências de importantes teóricos de sua época, como Alfred Binet e Henri Wallon. A abordagem de Antipoff enfatizava o papel das escolas e dos educadores na compreensão das necessidades e características dos alunos, a fim de proporcionar uma educação inclusiva e personalizada que atendesse à diversidade e aos interesses de cada estudante (ANTIPOFF, 1992; EVANGELISTA; LOMÔNACO, 2014).

Uma das manifestações práticas do interesse de Antipoff no estudo do aluno foi a implementação de diagnósticos psicopedagógicos em suas escolas, como os IERs, em Minas Gerais. Esses diagnósticos permitiam identificar as necessidades dos alunos, suas habilidades e desafios, possibilitando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas que fomentassem o aprendizado e o desenvolvimento integral dos estudantes (ANTIPOFF, 1992).

Além disso, Helena Antipoff também contribuiu para a formação de educadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, destacando a importância de preparar os professores para compreender e lidar adequadamente com as diferenças e as especificidades de cada aluno (EVANGELISTA; LOMÔNACO, 2014). A relação entre Helena Antipoff e o estudo do aluno foi central em sua abordagem pedagógica, levando à promoção de uma educação mais inclusiva, adequada às necessidades e características individuais dos estudantes.

A Fazenda do Rosário representou um exemplo das iniciativas de Antipoff para promover a educação rural e o desenvolvimento dos estudantes. Neste local, os trabalhos elementares envolviam a participação dos alunos em atividades práticas, imersos na realidade rural e em contato direto com a natureza e a agricultura. Essas experiências proporcionavam aprendizado significativo e habilidades práticas, preparando-os para enfrentar os desafios em suas comunidades e contribuindo para a sustentabilidade das áreas rurais (MACHADO, 2013).

As atividades da Fazenda do Rosário incluíam, entre outras, o cultivo de plantações, o manejo de animais, a manutenção de hortas, a prática da apicultura e o aprendizado de técnicas básicas de carpintaria e construção. Esses trabalhos elementares eram vistos por Antipoff como cruciais para desenvolver habilidades e

conhecimentos práticos que os estudantes poderiam usar ao longo de suas vidas (MARINHO; RODRIGUES, 2010).

A relação entre Helena Antipoff e os trabalhos elementares na Fazenda do Rosário demonstra o compromisso da educadora em fornecer uma educação integral e significativa para os alunos das áreas rurais, que integrasse os aspectos culturais, sociais e econômicos do ambiente rural em suas experiências educacionais. Um dos projetos pioneiros de Helena Antipoff foi a criação do Curso Normal Regional da Fazenda do Rosário, em Minas Gerais. O curso tinha o objetivo preparar e formar professores para trabalharem em escolas rurais, abordando as peculiaridades das áreas rurais e atendendo às necessidades educacionais específicas dessas comunidades (EVANGELISTA; LOMÔNACO, 2014).

O Curso Normal Regional da Fazenda do Rosário era um programa de formação de professores que abordava não apenas aspectos teóricos da pedagogia, mas também questões práticas, considerando os desafios e as demandas da educação no contexto rural. Dessa forma, Helena Antipoff buscou desenvolver profissionais capacitados e comprometidos com a melhoria da qualidade da educação nas áreas rurais de Minas Gerais, mas incorporando os trabalhadores rurais para fora de suas subjetividades, despersonalizando as características rurais, fomentando um discurso sobre o campo como lugar do atraso.

A relação entre Helena Antipoff e os trabalhos elementares na Fazenda do Rosário demonstra o compromisso da educadora em fornecer uma educação integral e significativa para os alunos das áreas rurais, que integrasse os aspectos culturais, sociais e econômicos do ambiente rural em suas experiências educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dispusemo-nos com esta pesquisa investigar como se deu o processo de escolarização do trabalhador rural em Minas Gerais, a partir da produção histórica do

Instituto Fazenda do Rosário, localizado na cidade de Ibirité, MG, no período de 1947 a 1972. Ao analisar as fontes disponibilizadas pelo CDPHA identificamos que em muitos momentos a instituição destinada à educação buscou escolarizar o trabalho, e conseqüentemente o trabalhador. Institucionalizou-se algo que já existia, escolarizando o ensino das atividades.

A educação rural nesse contexto é compreendida como todo um processo da institucionalização de algo que é instituinte. Para isso, a escola precisou escolarizar o trabalho e escolarizar o trabalhador em dimensões amplas, as quais podem ser pensadas tanto do âmbito instituinte quanto da Instituição. A ideia presente na sociedade era a de que o trabalho é o que dá o valor do ser humano, aquele que não trabalha é considerado vadio.

A visão de Helena Antipoff destaca a importância da interação entre a escola, a comunidade e a sociedade. Uma das principais características dessa visão é o objetivo de criar oportunidades para que os estudantes se envolvam com questões sociais, culturais e ambientais, o que resulta em uma cultura escolar que promove o desenvolvimento de habilidades importantes para o exercício da cidadania.

No entanto, pesquisas acadêmicas indicam que a perspectiva de Antipoff também pode ser vista como típica de um modelo de formação técnica que visa atender às demandas do mercado de trabalho a partir de um projeto de civilização. Essa perspectiva, embora tenha sido influente em seu tempo, é questionável em uma sociedade democrática e pluralista, que valoriza a diversidade e a participação cidadã em todas as suas dimensões.

Consideramos que a proposta de educação desenvolvida por Helena Antipoff apresenta uma abordagem complexa que pode ser vista como uma "moeda de duas faces". Por um lado, a proposta busca apoiar o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas necessidades individuais e promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo. Por outro lado, também procura inserir um modelo institucional capaz de preparar os estudantes transformando em força produtiva para atender o meio urbano.

Embora essa perspectiva tenha sido inspirada por muitos educadores e influenciado políticas educacionais em sua época, ela acabou por alimentar um sistema educacional que ainda ecoa na atualidade. Por meio da criação dos Institutos de Educação Rural (IERs) e da implementação de projetos escolares dentro da

Fazenda do Rosário, Antipoff buscou proporcionar uma educação de qualidade para crianças e adolescentes residentes em áreas rurais, levando em consideração suas necessidades e realidades específicas. A educadora defendeu a incorporação de práticas pedagógicas voltadas para o trabalho rural, envolvendo os jovens em atividades agrícolas por meio das instituições escolares.

No entanto, algumas críticas são levantadas em relação à perspectiva de Antipoff. É destacada a visão economicista presente em sua abordagem, a qual buscava adaptar o campo aos modelos urbanos e capitalistas, negligenciando as particularidades e potencialidades próprias do meio rural. Além disso, sua ênfase na escolarização do campo como forma de civilização e modernização pode ser interpretada como uma imposição de padrões urbanos, desconsiderando a diversidade cultural e social das comunidades rurais.

A partir da análise da coletânea de obras de Antipoff (1992), pudemos observar que o pensamento da educadora Helena Antipoff refletia as problemáticas e historicidades presentes em seu contexto de vida e produção intelectual. Sua preocupação com a harmonia entre os indivíduos e a busca por uma educação dialógica e inclusiva, demonstram um olhar para o presente como condição para a construção de um futuro melhor.

No entanto, é importante destacar que a proposta de Antipoff protege e desafia. Ao buscar responder à crise republicana vivida pelo Brasil na época, suas perspectivas educacionais se confrontaram com a modernização e industrialização dos centros urbanos, comprometendo suas propostas para a educação no rural. Isso resultou em uma visão que subordinava a escolarização do trabalhador rural aos interesses de desenvolvimento e modernização dos centros urbanos, desconsiderando em certos momentos as subjetividades e dinâmicas próprias do campo.

É possível observar que o pensamento de Antipoff foi influenciado pelo modelo capitalista de desenvolvimento e por uma abordagem tecnicista da educação. Uma crítica possível ao pensamento de Antipoff é que suas propostas podem ter focado mais à adaptação do trabalhador rural ao sistema vigente, do que a transformação das estruturas sociais e a respiração de forma mais profunda.

Apesar das restrições, reconhece-se a importância das ações de Antipoff no processo de escolarização rural e na abertura de novos diálogos sobre o tema. Sua defesa da educação integral e da inclusão das crianças menos favorecidas é relevante, mas é necessário ampliar o debate e abordar os problemas sistêmicos, como a relação entre educação e desigualdade social.

Em suma, a coletânea de obras de Antipoff oferece recompensas para compreendermos as dinâmicas políticas, sociais que permearam a educação no campo na primeira metade do século XX. A partir dessa análise, é possível refletir sobre as contribuições e limitações do pensamento de Antipoff, buscando construir uma educação mais inclusiva, contextualizada e atenta às demandas das restritas, considerando suas subjetividades e promovendo experiências sociais mais abrangentes.

Apesar dessas ressalvas, é importante reconhecer os esforços de Antipoff na promoção da educação rural e no desenvolvimento das áreas rurais do Brasil. Sua dedicação à formação de professores, a valorização da cultura escolar e do estudo do aluno, além da ênfase na integração da educação com o trabalho e com as atividades práticas, para iniciantes na educação rural brasileira.

No entanto, é fundamental ressaltar a importância de uma abordagem que valorize as especificidades e potencialidades das áreas rurais, buscando promover o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida das comunidades rurais de forma integrada e participativa. A educação rural deve ser pensada não apenas como um instrumento de adaptação ao modelo urbano, mas como um meio de fortalecimento das identidades culturais, da autonomia e da sustentabilidade das comunidades rurais.

Assim, os achados da pesquisa apontam para a importância de prosseguir com a reflexão e o debate sobre a educação rural no Brasil, buscando superar abordagens que reproduzam desigualdades e negligenciam a diversidade e o potencial das áreas rurais. É necessário promover uma educação inclusiva, contextualizada e que valorize a cultura e as especificidades locais, visando o desenvolvimento integral dos estudantes e o fortalecimento das comunidades rurais como agentes ativos na construção de um país mais justo e sustentável.

FONTES

ANTIPOFF, Helena. Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. (Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA)). Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992

“DEUS NOS LIVRE DOS REGIMES DE EXCEÇÃO”. Lavoura e Commercio, Uberaba, 29 de outubro, 1955. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=830461&pesq=%22Ensino%20agr%C3%ADcola%22&pagfis=11647>

A LEI ORGÂNICA DO ENSINO AGRÍCOLA. A Manhã, Rio de Janeiro, 27, de agosto, 1946. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=116408&pasta=ano%20194&pesq=&pagfis=30959>

A LEI ORGÂNICA DO ENSINO AGRÍCOLA. Correio Paulistano, São Paulo, 28, de agosto de 1946. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_09&pasta=ano%20194&pesq=&pagfis=29897

AVISO. Lavoura e Commercio, Uberaba, 08 de outubro, 1953. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=830461&pesq=%22Ensino%20agr%C3%ADcola%22&pagfis=8599>

CONVÊNIO AGRÍCOLA. A Estrela Ruralista, 04, de setembro, 1955. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=W00003&pasta=ano%20195&pesq=&pagfis=1304>

CONVÊNIO AGRÍCOLA. A Estrela Ruralista, 11, de setembro, 1955. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=W00003&pasta=ano%20195&pesq=&pagfis=1308>

de Castro Belleza, N. (1955). Esquema da evolução do ensino agrícola no Brasil. *Revista Do Serviço Público*, 69(1), 26-31. Disponível em: <https://doi.org/10.21874/rsp.v69i01.4903>

DOIS BILHÕES DE CRUZEIROS PARA O ENSINO AGRÍCOLA PROFISSIONAL. O Reporter, Uberlândia, 13, de dezembro, 1958. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=138835&pesq=&pagfis=2934>

ESCOLA BAIRRO DOS PINTOS. O Correio de Itajubá. Itajubá, 14, de maio, 1950. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090140&pasta=ano%20195&pesq=&pagfis=189>

EXAMES VESTIBULARES PARA CURSOS DE ENSINO AGRÍCOLA. O Reporter, Uberlândia, 16, de janeiro, 1959. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=138835&pagfis=3044>

GUIMARÃES, J. Correa. Nossa Opinião – Sugestão. Gazeta do Triângulo, Araguari, 05, de dezembro, de 1955. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=029653&pesq=&pagfis=421>

INAUGURADA ONTEM, A ESCOLA DE ECONOMIA DOMÉSTICA. Lavoura e Comercio, Uberaba, 10 de outubro, 1953. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=830461&pesq=%22Ensino%20agr%C3%ADcola%22&pagfis=8605>

NOVA ORIENTAÇÃO AO ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL. A Manhã, Rio de Janeiro, 04, de setembro, 1946. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=116408&pasta=ano%20194&pesq=&pagfis=31051>

NOVOS RUMOS PARA O ENSINO AGRÍCOLA. DECLARAÇÕES DO PROF CLAXTON. Correio da Manhã. Rio de Janeiro, 12, de setembro, 1946. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_05&pesq=correio&hf=memoria.bn.br&pagfis=33072

O CLERO E AS CAMPANHAS RURAIS. A Estrela Polar, Diamantina, 14, agosto, 1955. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=W00003&pasta=ano%20195&pesq=&pagfis=1292>

O MINISTÉRIO DA AGRICULTURA E A EDUCAÇÃO RURAL DO VALE DO S. FRANCISCO. A Estrela Polar, Diamantina, 16, novembro, 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=W00003&pasta=ano%20195&pesq=&pagfis=818>

PEREIRA, João. A Escola Rural Grande Problema do Brasil. Minas Gerais: O Correio de Itajubá, 30, de abril, 1950. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090140&pasta=ano%20195&pesq=&pagfis=181>

PROMULGADA A ORGÂNICA DO ENSINO AGRÍCOLA. A Manhã, Rio de Janeiro, 21, de agosto, 1946. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=116408&pasta=ano%20194&pesq=&pagfis=30909>

TRABALHA A COMISSÃO BRASILEIRO-AMERICANA NA EDUCAÇÃO DAS POPULAÇÕES RURAIS. Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 28, de agosto, 1946. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=103730_07&pasta=ano%20194&pesq=&pagfis=28021.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Educação Rural: Uma História Esquecida.

AKSENEN, Elisângela Zarpelon; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A educação rural à luz da legislação brasileira: 1927 a 1971. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 46, p. 703-722, 2015.

ANDRADE, Terezinha. O quê os diários revelam: práticas de formação de professoras para a escola rural, curso normal regional Sandoval soares de Azevedo – Ibirité, Minas Gerais, 1956 -1959. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2006. [Dissertação – PUC-Minas].

ARROYO, M. G.. Educação do Campo: Campo Político e Pedagogia da Alternância. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ANTIPOFF, D. Helena Antipoff: Sua vida, sua obra [Helena Antipoff: Her life, her work]. Rio de Janeiro, Brazil: Livraria José Olympio Editora, 1975.

BENDINI, Juliana do Nascimento et al. (orgs). Educação do campo: sujeitos, saberes e reflexões / organização, Alexandre Leite dos Santos Silva... [et al.]. – Picos, 2020.

BRASIL, Decreto-Lei nº 9.613

BRASIL. DECRETO Nº 7.083, DE 27 DE JANEIRO DE 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acessado em 20 de abril de 2022.

BRASIL. DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acessado em 20 de abril de 2023.

BRASIL. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acessado em 25 de abril de 2022.

CALDART, R. S. (2004). Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMPOS, R. H. de F.. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. Estudos Avançados, v. 17, n. 49, p. 209–231, set. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300013>. 10 de janeiro de 2023.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 152 p.: il. – (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4703.pdf>. Acessado em: 10 de abril 2023.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 152 p.: il. – (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4703.pdf>. Acessado em: 10 de janeiro 2023.

CÉSAR, M.R. de A.; BITTAR, M. (Org.). (2009). História da Educação: Teoria, Método e Fontes. São Paulo: Cortez.

DA SILVA, Márcia Pereira; FRANCO, Gilmar Yoshihara. Imprensa e política no Brasil: considerações sobre o uso do jornal como fonte de pesquisa histórica. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 4, n. 8, 2010.

DE ALMEIDA BERGAMASCHI, Ana Carolina. Modernizar o campo pelo ensino agrícola: a organização da Escola Agrícola de Barbacena (1933-1964). 2017.

DE TOLEDO, César de Alencar Arnaut; JUNIOR, Oriomar Skalinski. A imprensa periódica como fonte para a história da educação: teoria e método. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 12, n. 48, p. 255-268, 2012.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Editora Vozes, 2011

DIAS, G. R. A música nas escolas primárias do Estado de Minas Gerais (1930-1946). Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

DOS SANTOS NEVES, Leonardo. Sentido novo da vida rural: a formação de professoras na Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza (1949-1963). 2015.

DUARTE, A. M., & MACHADO, S. M. Helena Antipoff e a educação de excepcionais: caminhos para o estudo das emoções no contexto escolar. *Educação & Sociedade*, 32(116), 627-644, 2011.

DUARTE, A. O. S. A.; CAMPOS, R. H. DE F.. Escola ativa no Brasil na obra da psicóloga e educadora Helena Antipoff. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, p. e200499, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020200499>.

EVANGELISTA, H.; Lomônaco, J. F. B. (2014). Helena Antipoff: Vida e obra em busca da escola nova e da educação diferenciada em Minas Gerais. *Educação & Sociedade*, 35(128), 787-806.

EVANGELISTA, H.; LOMÔNACO, J. F. B. Helena Antipoff: breve histórico da sua trajetória pessoal e profissional. *Psicologia USP*, 25(2), 179-185, 2014.

EVANGELISTA, O. Helena Antipoff: a educadora e a educadora. Roteiro Educativo do Acervo Helena Antipoff. São Paulo: FAPESP, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Ana Amélia B. de Magalhães; GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; XAVIER, Maria do Carmo. História da Educação em Minas Gerais. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 01, p. 139-159, 2004.

FERNANDES, Rogério. Apresentação. In: Tecendo Nexos: história das instituições educativas. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco. p. 9-14, 2004.

FRAGO, A. V. Cultura escolar, inovação e mudança. *Educação e Pesquisa*, 28(2), 107-122, 2002.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Ensino agrícola a nível de 2º grau: do discurso oficial à necessidade de conhecer a realidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 53, p. 3-9, 1985.

GATTI JR., Décio. Contribuições para um rico e importante debate teórico metodológico sobre a história das instituições educativas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.24, p. 144 –148, dez. 2006.

GONÇALVES, Irlen Antônio. A escolarização do trabalhador na República mineira. In: NETO, Wenceslau Gonçalves & CARVALHO, Carlos Henrique de. História da Educação em Minas Gerais: da Colônia à República. Vol. 3 República. Uberlândia: EDUFU. 2019. Pp. 223 – 249

GONÇALVES, Irlen Antônio. Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891 1918). 2004. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Minas Gerais UFMG - Pós-graduação em educação - conhecimento e inclusão social. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-86PSJH>. Acesso em 10 de janeiro de 2022.

GONÇALVES, Irlen Antônio. Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891 1918). 2004. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Minas Gerais UFMG - Pós-graduação em educação - conhecimento e inclusão social. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-86PSJH>. Acesso em 02 de janeiro de 2022.

MACHADO, V. L. (2013). Helena Antipoff e sua contribuição para a educação brasileira. *Revista Pedagógica*, 15(31).

MAGALHÃES, Justino Pereira de (2004). Tecendo Nexos: história das instituições educativas. Bragança Paulista/SP. Editora Universitária São Francisco.

MAGALHÃES, Justino. A história das instituições educacionais em perspectiva. História da Educação em Perspectiva. Ensino, pesquisa, produção e novas Investigações, p. 91-113, 2005.

MANCINI, Ana Paula Gomes; MONARCHA, Carlos. A escola rural no Brasil (1930-1950). O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Cadernos de História da Educação, v. 16, n. 3, p. 700-715, 2017.

MARINHO, I. A.; RODRIGUES, M. L. Helena Valentim Antipoff: vida e obra no Brasil. Revista Educação Especial, 23(38), 2010.

MOLINA, M. C. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Editora Unesp, 2014.

NETO, Luiz Bezerra. Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. **Uberlândia: Navegando Publicações**, 2016.

PINCER, Valeska de M. HORIZONTE, BELO. A formação de professores nos cursos de treinamento e aperfeiçoamento do Instituto Superior de Educação Rural–ISER: Fazenda do Rosário: 1955-1970. 2008. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC), Belo Horizonte.

PINHO, Larissa Assis. Civilizar o campo: educação e saúde nos cursos de aperfeiçoamento para professores rurais - fazenda do rosário (Minas Gerais, 1947-1956). Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2009. [Dissertação – FAE-UFMG].

PINTO, Helder de Moraes e MAFRA, Leila de Alvarenga. A escola Normal Rural D. Joaquim Silvério de Souza: medida de contraponto à tradição na formação de professores para o ensino elementar rural em Minas Gerais (1947-1951). In: LOURENÇO, E., GUEDES, M. C. e CAMPOS, R.H.F. (Orgs.). Patrimônio cultural, museus, psicologia e educação: diálogos. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2009. p. 207-224.

SANTOS, A. C. P., & FRANZONI, A. C. B. Metodologias ativas na educação rural: contribuições para o desenvolvimento sustentável. REVEDUC-Revista De Estudos E Pesquisas Sobre as Américas, 11(1), 78-95, 2017.

SANTOS, Aparecido Lino dos. Educação Do Campo: Discursos Sobre Currículo, Identidades E Culturas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS : UFGD, 2015. 148f.

SILVA, Carolina Mostaro Neves da. Para os grandes males, os grandes remédios: propostas educacionais no Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas Gerais (1903). 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SILVA, Maxwell F. O embate entre artes liberais e artes mecânicas e o discurso da educação profissional no Brasil no final do século XIX e início do século XX. **Universidade Federal da Paraíba. Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, 2014.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. Histórias e memórias da Educação no Brasil, v. 3. 2005.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In: Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional. SP: Cia das Letras, 1998, pp. 267-304.

VERSIEUX, Daniela Pereira; GONÇALVES, Irlen Antônio. A criação das fazendas-modelo em Minas Gerais: uma política pública para a educação profissional agrícola na Primeira República (1906-1914). *Revista de História Regional*, v. 18, n. 1, 2013.

VIEIRA, Livia Carolina. História da educação agrícola do sul de Minas Gerais: a Escola Agrícola de Muzambinho (1948-1985). P.39-79, 2016.

WILLIAMS, Raymond. O campo e a cidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1989

ANEXO 1

Data	Acontecimentos
1939	Dezembro - Escritura e entrada com importância de 80 contos de réis aos proprietários da Fazenda do Pantana e Sumidouro; Propriedade vendida por 120 contos de réis; Criação do nome Fazenda do Rosário.
1940	<p>Janeiro - Seis crianças do Abrigo de Menores de Belo Horizonte e dois professores do Instituto Pestalozzi são os primeiros habitantes da Fazenda do Rosário.</p> <p>Fevereiro - Instalação da Escola Rural Dom Silvério para crianças internas e crianças vizinhas.</p> <p>Julho – Início da construção da “Casa de Repouso” (com 3 contos de réis em caixa)</p> <p>Agosto – Primeiro número do jornalzinho “O Rosário”</p> <p>Outubro – Início do Dispensário médico (funcionava semanalmente aos sábados para alunos internos, externos e para a vizinhança).</p> <p>Novembro – “Chuva de pedra que Prejudicou a plantação,</p> <p>Adaptação e aumento das construções para Escola e internato.</p>
1941	Maio – Inauguração da Casa de Repouso, sob a direção de D. Nina. Compra da “Chacrinha” e permuta de terrenos. Construção de uma casa na “Chacrinha”.
1942	<p>Janeiro - Inauguração do internato da “Chacrinha” e construção da casa no sumidouro.</p> <p>Setembro- Início da construção da Capela; Construção do galinheiro na Chacrinha; Instalação de uma pequena sapataria.</p>
1943	- Instalação da Cantina Escolar; Fundação do Clube Agrícola “João Pinheiro”; Visita do Dr. Gustavo Lessa (membro do Departamento Nacional da Criança).
1944	<p>Março – Fundação da Loja escolar; Construção e funcionamento do banheiro carrapaticida, construído por ordem do governo de Dr. Benedito Valadares.</p> <p>Julho – 1ª visita do secretário da Educação Dr, Cristiano Machado.</p> <p>Agosto – Construção da casa de adobe no Capão de Oliveira.</p> <p>Setembro – Início da construção do Pavilhão Central, com verba do Departamento Nacional da Criança.</p> <p>Outubro – Chuvas carregam “pinguelas” e interrompem a passagem da margem direita do Pantana. (As aulas foram transportadas para a escolinha.</p> <p>Dezembro – Dr. Sandoval Soares de Azevedo foi eleito presidente da Sociedade Pestalozzi e tomou a direção dos trabalhos realizados na Fazenda do Rosário substituindo D. Helena Antipoff que havia se mudado para o Rio de Janeiro.</p>
	Julho - Início da construção da usina elétrica, de força e luz.

1945	Agosto – Preparo de uma piscina para as crianças.
1946	<p>Abril - Inauguração do Pavilhão Central (metade do prédio; refeitório, cozinha, consultório médico, biblioteca, duas salas de aula, salas para professores e diretora) – Verba do Departamento Nacional da Criança.</p> <p>Julho - Viagem da professora Maria Angélica de Castro, tesoureira da Sociedade Pestalozzi e sócia-benemérita, para o território do Acre em qualidade de Diretora do Departamento de Educação.</p> <p>Agosto – Compra de uma caminhonete. Plantação parreiral</p> <p>Outubro – Visita do Secretário da Educação, Dr. Tristão da Cunha; Promessa do governo de nomear professores para a Escola Rural Dom Silvério; Compra de sítios do Sr. O. Santana, para sede da Escola Normal Rural, a ser fundada na Fazenda do Rosário.</p>
1947	<p>Março – Dois alunos matriculados na escola de Horticultura de Itajubá e um, no curso secundário, em Belo Horizonte; Doação pelo Dr. Sandoval Soares de Azevedo de um aparelho cinematográfico (projeção), e primeiras sessões de cinema para alunos agregados da Fazenda e população vizinha, aos sábados e domingos.</p> <p>Julho - 1ª visita do Secretário do Interior Dr. Pedro Aleixo; Construção de ripado e de viveiro para mudas, na Chácara Santana; Fabricação dos primeiros milheiros de tijolos, na olaria da Fazenda.</p> <p>Agosto – Início de dois novos pavilhões, na Fazenda do Rosário e transferência de estábulo para a margem direita do Pantana.</p> <p>Setembro – 1ª Visita do Governador do Estado, Dr. Milton Campos, e do Secretário da Educação Dr. Abgar Renault; primeiros entendimentos a respeito da Escola Normal Rural e dos Cursos para professores que seriam realizados na Fazenda do Rosário.</p> <p>Outubro – Construção da varanda do Pavilhão Central. Plantio do bosque de eucaliptos (12.000 mudas)</p>
1948	<p>Março – Fornecimento de 20 HP. pela Usina Oficial do Gafanhoto, de Divinópolis, a Fazenda do Rosário, garantindo a iluminação elétrica.</p> <p>Abril – Construção de uma pradaria; Construção de um novo galinheiro na Chacrinha; Transformação da 1ª moradia para empregados da Fazenda do Rosário.</p> <p>Julho - Construção de uma caixa d'água de 50.000 litro, elevada com bomba elétrica; Inauguração do 1º Pavilhão para meninos; Inauguração do 2º pavilhão; Instalação do 1º Curso de Aperfeiçoamento para professores rurais sob direção de Helena Antipoff; Fundação do “Clube Agrícola Pestalozzi” nos Cursos Rurais.</p> <p>Agosto – Construção de uma carpintaria</p> <p>Setembro – Perfuração de um Poço Artesiano pela Escola de Sondadores da Secretaria da Agricultura na “Chacrinha”.</p> <p>Outubro – Jornadas Ruralistas – Exposição de produtos agrícolas regionais, com participação de fazendeiros e lavradores da vizinhança; Embaixada Fluminense de professores sob chefia do Dr. Amaral Fortuna – Comboio ambulante agro-sanitário da Secretaria de Agricultura; Distribuição de prêmios aos expositores; Congado; Semana da criança e oferecimento pelo Curso Rural de um “bercinho a mãe cuidadosa” ; Encerramento do Curso Rural pelo Sr. Governador do estado, Dr. Milton Campos, paraninfo do curso (24 diplomados); Distribuição do Boletim Nº 1 da “Escola Rural”, órgão dos Cursos Rurais da Fazenda do Rosário. Instalação da cerâmica de arte popular, entregue ao Sr, Jetter Peixoto de Oliveira (de Pernambuco), com um grupo de meninos da Fazenda do Rosário.</p>
1949	Fevereiro e início de março -Interrupção do tráfego devido a chuvas torrenciais (queda de barrancos na rodovia e na ferrovia); Organização de uma banda de música na Fazenda do Rosário; Instalação de núcleo de imigrantes húngaros, sob a chefia do Sr, Francisco Uhlmann (pomicultores, jardineiros, ceramistas, especialistas em agrimocultura, bordados e tapeçaria); Compra de terreno aos Irmãos Vital Gomes (olaria).

	<p>Abril – Instalação do 2º Curso de Aperfeiçoamento para professoras rurais, com 56 alunas-mestras e uma assistente de Ensino Rural de Pernambuco, sob a direção de Helena Antipoff; Inauguração do Salão e dos Anexos ao 1º Pavilhão cedido pela Sociedade Pestalozzi aos cursos rurais; Fundação da Sociedade Ltda. Loja escolar – por quotas no Curso rural; Início da construção do prédio da Escola Rural (dupla) doada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em convênio com o governo do Estado.</p> <p>Junho – Início da educação física e do escotismo, sob a direção de um sargento, comissionado pelo Comando da Força Militar de Minas.</p> <p>Julho – 2ª Jornada Ruralista. Exposição dos produtos agrícolas e pequenos animais. Comboio ambulante da Secretaria de Agricultura distribui os prêmios aos vencedores do concurso; Encerramento do 2º Curso de Professores Rurais, com 50 alunas-mestras, sob a direção da inspetora regional D Benedita Melo.</p> <p>Agosto – Instalação do Curso Normal Regional, na “Chacrinha”, pelo governador do estado Dr. Milton Campos. Funcionamento do Curso Normal em prédios cedidos pela Sociedade Pestalozzi, e adaptados, com 40 alunos, (bolsistas do estado, apresentados pelas prefeituras municipais de Minas) e 15 alunos semi-internos, provenientes da Fazenda do Rosário e arredores, sob a direção da Profª técnica D. Olga Costa Coelho; Aulas de tratorismo aos alunos da Escola Dom Silvério. Início da construção do prédio da Escola Normal Rural, pela verba do Ministério da Educação (INEP) em convênio com o governo do estado (3.000.000,00 réis).</p> <p>Setembro – Encanamento da água e colocação da bomba elétrica no poço artesiano da Chacrinha; Instalação do apiário (novos núcleos) na Chácara Santana. A Grande Parada da Primavera no Dia da Árvore reuniu mais de 300 alunos dos três cursos, primário, normal regional e de professores rurais, sob direção do Dr. Roberval Cardoso do Ministério da Agricultura em um cortejo. Plantio de árvores.</p> <p>Outubro: Encerramento do 3º Curso de Aperfeiçoamento (50 professores rurais). Exposição de trabalhos e artes populares. Boletim nº 2 “Escola Rural”; Instalação do Clube Agrícola Dr. Rolfs no Curso Normal Regional; Desenvolvimento da cerâmica industrial (vasilhame para mudas de floricultura – fabricado em 2 tornos eletrônicos). Desenvolvimento da horta (emprego de maquinismos, canhão hidráulico para irrigação, preparo dos solos, etc).</p> <p>Novembro – Início da construção, pela Secretaria de Viação, na Chacrinha (frente à Capela) de um pavilhão para aulas do Curso Normal Regional e denominado Pavilhão Ruy Barbosa, comemorando o 1º centenário do grande brasileiro.</p> <p>Dezembro – Início da tecelagem doméstica em teares rústicos. Vinda da Tecelã Dona Dorcelina, de Passa-Tempo; Encerramento do 4º Curso de Aperfeiçoamento (56 professoras rurais), sob a direção da Profª Técnica Stela R. Gama. Inauguração do prédio da Escola Rural Dom Silvério, construído com a verba inicial do Fundo Nacional de Ensino Primário (escola dupla) – Dr. Murilo Braga, diretor do INEP, acompanhado do prof. King Hall da Columbia University assistiram a solenidade; Encerramento festivo dos primeiros 10 anos da Fazenda do Rosário</p>
1950	<p>Março – Instalação do 5º Curso de Aperfeiçoamento (56 professoras rurais), sob a direção do prof. Antônio Benedito de Carvalho; Reinício das aulas do Curso Normal Regional;</p> <p>Abril – Início da construção do Posto de Puericultura, doado pelo Departamento Nacional da Criança. Abandono da construção do prédio doado pelo Fundo Nacional de Ensino na Fazenda do Rosário, em local julgado impróprio para a Escola Normal.</p> <p>Maió – Aquisição de uma nova propriedade rural, de 9 alqueires aproximadamente, ao Sr. Pedro Pinheiro (adjacente aos terrenos da Sociedade Pestalozzi) pela importância de (200.000,00 e início da nova construção da Escola Normal Rural); Inauguração do Jardim de Infância; Início da construção a margem da estrada para instalação de: uma agência de correio, telefone sapataria e açougue ; Construção de uma grande pocilga na Fazenda do Rosário; Doação do sr Oscar Neto.</p> <p>Junho- Encerramento do 5º Curso Rural (37 professores, sexo masculino). Instalação do 6º Curso Rural sob a direção da Profª Francisca Otoni.</p> <p>Julho - Falecimento do presidente da Sociedade Pestalozzi Dr. Sandoval Soares de Azevedo. Posse do novo presidente, Dr. Amintas Vidal Gomes; Chegada do Frei Eduardo Copray Ofn como capelão da Fazenda do Rosário</p>

	<p>aos sábados e domingos; Instalação do 1º seminário de Educação Rural (presidente Dr. Milton Soares Campos); Semana de palestras com intensa participação do secretário da educação Dr, Abgar Renault.</p> <p>Setembro - Encerramento do 6º curso de Aperfeiçoamento - (Formaram 50 professoras rurais).</p> <p>Outubro - Instalação do 7º curso de Aperfeiçoamento (direção de Ibrantina Amaral); Exposição dos trabalhos da Cerâmica popular da Fazenda do Rosário na Escolinha de Arte, no Rio de Janeiro.</p> <p>Dezembro Encerramento do 7º curso de Aperfeiçoamento (Formaram 43 professoras rurais).</p>
1951	<p>Janeiro - Instalação do 1º curso de Educação Emendativa (direção de Iolanda Barbosa, diretora da fazenda do Rosário); Inauguração da Exposição de Educação Rural e da Cerâmica da fazenda do Rosário, no edifício DAntes, em Belo Horizonte, pelo governador Milton Campos. Inauguração de quatro pavilhões do prédio oficial da Escola Normal Rural Sandoval Soares de Azevedo (o terreno passa a ser propriedade do Estado de Minas Gerais; o evento conta com a presença do secretário de Educação Dr. Orlando de Carvalho); Encerramento do primeiro ciclo do Curso de Educação Emendativa (18 professoras-alunas, cinco eram de São Paulo).</p> <p>Março - Páscoa e conclusão das cerimônias da Semana Santa (Frey Eduardo Copray); Instalação do 8º Curso de Aperfeiçoamento (direção da profª técnica Dona Esperança Soares de Oliveira, de Sabará).</p> <p>Junho - 1ª Semana de Orientadores de Ensino em zonas rurais (no Pavilhão dos Cursos Rurais)</p> <p>Julho - Encerramento do 8º Curso de Aperfeiçoamento (46 professores rurais formados); Exposição dos trabalhos agro-pecuários dos Municípios.</p> <p>Agosto - Instalação do 9º Curso de Aperfeiçoamento (direção da profª técnica Herminia Azevedo, de Congonhas do Campo).</p> <p>Setembro - Comemoração da Semana da Pátria; Grande parada da primavera (plantio de árvores); Concurso "Janelas floridas".</p> <p>Outubro - Comemoração da Semana da Criança</p> <p>Dezembro - Encerramento do 3º Concurso Regional de Treinamento para professores rurais de Conselheiro da Mata (Diamantina); Encerramento do do 9º Curso de Aperfeiçoamento (teve como paraninfos o governador do Estado Dr. Juscelino Kubitschek de Oliveira e o secretário da Educação Dr. Odilon Behrens.)</p>
1952	<p>Março - Consolidação do pavilhão dos Cursos e aumento do prédio com nova cozinha. Início da construção do Pavilhão central da Fazenda do Rosário. 2ª Reunião dos orientadores do Ensino em zonas rurais. Primeira Quinzena dos Dirigentes dos Clubes Agrícolas das Escolas rurais; Instalação do 10º Curso de Aperfeiçoamento (direção profª técnica Dona Hermínia de Azevedo.)</p> <p>Abril - Transferência do Curso Normal Regional da Chacrinha (Fazenda do Rosário) para o novo prédio oficial, construído em terreno próprio).</p> <p>Maio - 1ª Festa do Milho na Escola Normal Rural e no Curso Rural, com concurso de 67 fazendeiros e lavradores vizinhos. Exposição de trabalhos artísticos com produtos do milho. Danças folclóricas; Assembléia inaugural da Cooperativa "Rosário".</p> <p>Agosto - Encerramento do 10º Curso de de Aperfeiçoamento (44 professores rurais formados); Comemoração dos três primeiros anos da Escola Normal Rural "Sandoval Soares de Azevedo".; Início do 11º Curso de Aperfeiçoamento, com a inclusão na matrícula de nove estagiários, bolsistas da Campanha Nacional de Educação Rural (Acordo firmado entre a Sociedade Pestalozzi, a Secretaria de educação do Estado de Minas Gerais e o Ministério da Educação em 2 de junho de 1952); Pesquisa de Geografia agrária pelo prof. Orlando Valverde, comissionada na Fazenda do Rosário pela C.N.E.R., com participação dos alunos do Curso Normal e de Aperfeiçoamento.</p> <p>Setembro - Ampliação e aparelhamento da Cerâmica popular da Fazenda do Rosário pela verba de auxílios da C.N.E.R; Instalação oficial do 11º Curso de Aperfeiçoamento; Adaptação do Pavilhão "Rui Barbosa" e</p>

	<p>aparelhamento para o funcionamento da Cooperativa “Rosário”, (verba da C.N.E.R); Inauguração do Posto de Puericultura Alcina Campos Taitson (Instalação feita pelo Prof. Martagão Gesteira, diretor geral do Departamento Nacional da Criança. Recepção dos membros da 6ª Jornada Brasileira de Pediatria e Puericultura; Apresentação dos relatórios dos temas relativos à criança “oligofrênia” e criança nervosa. Almoço no Curso Rural. Grande parada da Primavera e festejos folclóricos na Chacrinha; Recepção dos membros do Seminário sobre Infância Excepcional”.</p> <p>Novembro - 2º Seminário de Educação Rural, patrocinado pela Campanha Nacional da Educação Rural (M.E.S). Entre outros resultados o Seminário elaborou anteprojeto de Estatutos do Instituto Superior de Educação Rural.</p>
1953	<p>Março - 3ª quinzena de Estudos dos orientadores do Ensino Rural (Presença dos 24 municípios em convênio com o Estado para o melhoramento do Ensino; Instalação do 12º Curso de Aperfeiçoamento para professores rurais.</p> <p>Mai - Saída do 1º Número do Mensageiro Rural (Folha periódica dos cursos rurais)</p> <p>Junho - 2ª festa do Milho realizada, realizada na Escola Normal Rural e no Curso para professores rurais, com o concurso de 64 fazendeiros lavradores vizinhos. Exposição de trabalhos manuais e artefatos de milho. Dramatização de peças folclóricas de Fausto Teixeira e de D. maria Guimarães.</p> <p>Julho - Encerramento do 12º Curso de Aperfeiçoamento para professores rurais.</p> <p>Agosto - Instalação do 13º Curso de Aperfeiçoamento para professores rurais com a inclusão no corpo discente de bolsistas do Instituto Nacional de Pedagogia (INEP) procedentes do Norte do Brasil.</p> <p>Outubro - Início de aulas e atividades artísticas do prof. Jean Bercy, que havia acabado de chegar da França a convite da executora do projeto Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) da Sociedade Pestalozzi e do Governo de Minas Gerais, em acordo especial firmado no Ministério da educação; Comemoração da semana da criança no Posto de Puericultura.</p> <p>Novembro - Realização da “Semana do Aleijadinho” - estudos de artesanato e de artes populares; exposição de trabalhos executados pelo professor Bercy e mestres professores dos Cursos Rurais; Dramatizações, mímicas expressivas representando diversos artesanatos.</p> <p>Dezembro - Encerramento do 13º Curso de Aperfeiçoamento para professores rurais; Formatura da primeira turma de regentes de classes pelo Curso Normal Regional (Paraninfo Dr. Juscelino Kubitschek de oliveira, oradoras Zenita Cunha e Arlet; Chuvas fortes dificultaram o trânsito na estrada da Escola Normal</p>
1954	<p>Janeiro - Aquisição de uma caminhonete pela verba da campanha Nacional de educação Rural para Cursos de Treinamento de professores rurais da Fazenda do Rosário, segundo o Projeto em acordo com a Sociedade Pestalozzi e Secretaria da Educação.</p> <p>Fevereiro - Aquisição de um Jeep Willys, pela verba do Posto de Puericultura da Fazenda do Rosário, doada, a pedido da Sociedade Pestalozzi pelo Departamento Nacional da Criança; Reinício do Curso Primário e exame de admissão para o Curso Normal Regional.</p> <p>Março - 4ª Quinzena de Estudos Orientados do Ensino Rural, representados 24 municípios em convênio com o Estado; Expedição da ordem do secretário de Educação para que se iniciasse a construção do prédio do Instituto Superior de Educação Rural (ISER) (Local adquirido pelo Governo do estado pelo valor de @150.000,00.</p> <p>Abril - Instalação do 14º Curso de Aperfeiçoamento para Professores Rurais (Admissão de 14 bolsistas do INEP- vindos do norte e nordeste do Brasil); primeiras excursões do Posto Rural de Puericultura, dirigido pelo Dr. Euzébio Dias Bicalho às Escolas Rurais e estabelecimentos escolares dos municípios vizinhos. Palestras, exames de alunos, aplicação da vacina do BCG²¹ pela enfermeira e alunas-professoras do curso e da Escola Normal, em estágio no trabalho ambulante.</p> <p>Mai - Inauguração do primeiro pavilhão do Centro Artesanal e de Artes populares, sob a direção de Jean Bercy;</p>

²¹ Bactéria Mycobacterium Tuberculosis

	<p>Representação de peças de teatro de Máscaras - “A Coelha Branca e o Coelho Preto” - “Avarento, o Papagaio e árvores Maravilhosas”. (peças com sentido social).</p> <p>Junho - 3ª Festa do Milho com a participação dos três cursos da Fazenda do Rosário - Curso Primário, Curso Normal Rural e Curso de Aperfeiçoamento para Professores Rurais; Exposição de trabalhos feitos com milho (participação de 65 concorrentes e distribuição de prêmios aos vencedores); Programa recreativo, bailados e a representação da Lenda do Milho, no teatro ao ar livre; Palestra aos lavradores; Encenação do programa do teatro do professor Jean Bercy.; Feira dos trabalhos expostos e das barraquinhas, rendendo aproximadamente @3.000,00 (destinados a caixa do Centro Artesanal e atividades artísticas da Fazenda do Rosário).</p> <p>Julho - Encerramento solene do 14º Curso de Aperfeiçoamento para Professores Rurais; Excursão da Escola Normal pelo Sul de Minas, levando a mensagem ruralista da Fazenda do Rosário por meio do Clube Agrícola e demais serviços.</p> <p>Setembro - Comissionamento pela Campanha Nacional de Educação Rural da Assistente Social Cecília de Castro Souza que ministrou ensinamentos sobre “Estudo e Meio” e “Organização da Comunidade Rural” no Curso Normal e no Curso de Aperfeiçoamento para Professores Rurais, além de prestar serviços no artesanato.</p> <p>Novembro - Constituição da Cooperativa Escolar LTDA, no Curso de Professores Rurais, com 39 sócios fundadores; Orientação dos trabalhos pela Prof. Maria de Lourdes Silva, técnica em cooperativismo e ex-aluna da Escola Normal da Fazenda do Rosário. Encerramento do 15º Curso de Aperfeiçoamento para Professores Rurais.</p>
1955	<p>Março - Reinício dos Cursos Primário e Normal, estes após um período de exames de admissão e seleção das candidatas por meio de testes (Entre 140, para 37 bolsas do Estado); 5ª quinzena de Estudos para Orientadores do Ensino Rural, finalizando com síntese de conclusões e sugestões formuladas nas cinco reuniões anuais; Início do 16º Curso de Aperfeiçoamento para Professores Rurais.</p> <p>Maiο - Visita do Secretário da educação Dr. Bolivar de Freitas; Exposição das necessidades da Fazenda do Rosário ao Dr. Bolivar, foi exposta a necessidade de levar a Escola isolada ao grau de Escolas Reunidas, foi exposto o aumento do número de professoras estaduais; Eleição da primeira diretoria do Centro Social, na presença do Dr. João Procópio e sua oração de estímulo aos eleitos para um bom desenvolvimento dos empreendimentos na Fazenda do Rosário; Estudos preliminares, com o corpo docente de todos os cursos da Fazenda do Rosário, do 1º Curso Complementar em educação Rural para diretoras técnicas, no ISER a ser realizado no decorrer do ano. Planejamento do 3º Seminário de Educação Rural, no âmbito nacional a ser realizado em dezembro.</p> <p>Junho - Eleição em Belo Horizonte, da nova diretoria da Sociedade Pestalozzi, foram eleitos: Dr João Procópio de Carvalho - presidente, Dr. Francisco Assis Castro e prof. Imene Guimarães, para 1º e 2º tesoueiros, Agbar Renault e Vicente de Araújo foram aclamados sócios honorários. Festival em benefício do Posto de Puericultura da Fazenda do Rosário. Afastamento de D. Iolanda Barbosa da administração da Fazenda do Rosário e da direção da Escola Primária D. Silvério que, desde 1942 prestou serviços mesmo tendo se aposentado em 1954 (Se afastou em 1955 por determinação médica); Chegada da professora D. Maria da Cruz de Andrade junto a sua família. D. Maria tomou a direção do internato e da administração da fazenda do Rosário; Transferência do internato feminino da Chacrinha para o pavilhão central ²²Festa anual do Milho com exposição de produtos agrícolas apresentados pelos fazendeiros, lavradores e todos os clubes agrícolas da Fazenda do Rosário. Exposição de artesanato e teatro com máscaras de caráter folclórico nortista, confeccionadas com auxílio do Sr. Jether de Oliveira.</p> <p>Julho - Encerramento do 16º Curso de Aperfeiçoamento para Professores Rurais.</p> <p>Agosto - Sepultamento no cemitério do Canal de Antonio Padua, aluno da Fazenda do Rosário, "cometido de uma súbita doença mental". Faleceu aos 17 anos, após ter vivido cinco anos na fazenda do Rosário, era auxiliar no Hospital de Neuro-psiquiatria Infantil em Belo Horizonte; Instalação do 2º Curso Complementar em Educação Rural para diretores técnicos no ISER e benção de uma parte do prédio. As diretoras técnicas do estado de Minas Gerais assinaram perante o Secretário de Educação, Dr. Bolivar de Freitas o compromisso de prestar serviço em zonas rurais durante dois anos, no mínimo; Aula inaugural pelo professor de Sociologia Rural. Dr Amaral</p>

²² Essa medida foi tomada pela dificuldade de se manter no antigo local por falta de vigilância necessária.

Fontouro, do rio de Janeiro; Entre os alunos do curso foram matriculados sete professores de outros estados do Brasil (dois do sexo masculino e 5 do sexo feminino eram bolsistas do INEP);

Setembro - Falecimento do jovem Antônio Ferreira Diniz, filho do fazendeiro vizinho, ex aluno na da escola primária Dom Silvério faleceu aos 18 anos e há poucos meses havia sido eleito membro da diretoria do Centro Social; Instalação, no Pavilhão dos Cursos de professores Rurais do 1º Curso Complementar em educação rural para normalistas: orientadoras-adjuntas do Ensino Rural.

Outubro - Semana da criança festejada pela ACRIFAR, que junto aos membros do Rotary Clube proporcionaram um lanche aos alunos internos da fazenda do Rosário. As crianças fizeram algumas apresentações. O Posto de Puericultura reuniu mães e crianças matriculadas para o fornecimento de brinquedos e teatro de fantoche realizado pelas alunas da Escola Normal.

Dezembro - Encerramento do 1º Curso Complementar para diretores técnicos e do 1º Curso para orientadores-adjuntos no ISER. Realização do 3º Seminário de educação Rural, que se desenrolou no ISER, no plano nacional, com a participação de uma centena de participantes de todos os estados do Brasil; Instalado oficialmente pelo pelo representante do governador do estado de MG e na presença do secretário da educação, durante três dias viveu em intensos estudos e debates em torno de cinco temas, o tema das granjas escolares e do Curso Técnico de Educação Rural foram de grande importância para futuro lançamento; Natal das crianças da Fazenda do Rosário oferecido pela ACRIFAR, com farta distribuição de roupas, objetos de uso pessoal e brinquedos pelas "madrinhas" de cada aluno. Oferecimento de jogos para brinquedos coletivos, angariados entre amigos pelo Frei Eduardo Copray, capelão da fazenda do Rosário; Encerramento do ano letivo no Curso Normal formando regentes de classes; Encerramento do Curso Primário; Saída da diretora D. Maria da Cruz Andrade e de sua família após um semestre de permanência na Fazenda do Rosário.
