

O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO DE HELENA ANTIPOFF E O RURALISMO PEDAGÓGICO¹

Cleidiane Lemes de Oliveira²

Teodoro Adriano Costa Zanardi³

RESUMO

Em períodos de expansão da modernização, como ocorrida em Minas Gerais na década de 1940 e 1950, a Secretaria de Educação atuou reformulando o sistema educacional buscando incentivar a formação de professores para o meio rural. O modelo de educação proposto por Helena Antipoff trouxe novas possibilidades para a educação no meio rural a partir do ruralismo pedagógico. Os ideais do “otimismo pedagógico” se encontram presentes no pensamento Antipofiano, buscando fazer da escola não uma “torre de marfim”, mas a responsável por garantir e efetivar o desenvolvimento do progresso de regiões rurais a partir do conhecimento científico levado ao homem no campo. Através da análise histórica e abordagem de documentos sobre o Curso Normal Sandoval Soares de Azevedo, em Ibirité-MG no período de 1949 a 1953, pretende-se compreender o papel do currículo na formação de professores do campo e a ideologia que era proposta pela escola ao meio rural.

Palavras-Chave: Educação no campo; Helena Antipoff; Ruralismo pedagógico; Minas Gerais.

INTRODUÇÃO

A educação do campo há muito é preocupação de pedagogos, gestores e camponeses, bem como de estudiosos do campo do currículo. A História tem nos ensinado que o papel do camponês tem sido essencial no desenvolvimento do país e marginal na construção da própria identidade, uma vez que excluído do processo civilizatório que privilegia o cidadão (aquele que vem da cidade) como modelo de modernidade.

Dentro deste contexto, a psicóloga e pedagoga Helena Antipoff (1892-1974) tem papel relevante nesta História da Educação do campo que merece ser resgatada. Seu trabalho no Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo em Ibirité (MG) na década de 1940 traz importantes elementos para a compreensão do sentido da proposta da Secretaria de Educação

¹ Pesquisa desenvolvida com o apoio da Fapemig.

² Graduada em História, mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: cleidi.lemes@gmail.com

³ Bacharel em Direito. Mestre em Direito Privado e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: zanardi@pucminas.br

do Estado de Minas Gerais naquele período histórico, fundamentalmente, a proposta curricular para a formação de professores para o campo.

Numa perspectiva histórica, pretende-se, inicialmente, apresentar a concepção de campesinato e no quadro que se apresentava no final da primeira metade do século XX no Brasil, especialmente em Minas Gerais, para então apresentar o ruralismo pedagógico e seu otimismo para descrição e análise da construção do currículo de formação de professores voltados para o campo proposto por Helena Antipoff.

1. AS PARTICULARIDADES DO CAMPEGINATO BRASILEIRO

A plantação para a exportação de produtos agrícolas é marca da economia brasileira, segundo Caio Prado Jr. (1992, p. 32), “se vamos à essência de nossa formação, veremos que na realidade nos construímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes, depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu (...)”. Junto a essa economia marcadamente agrário/exportadora, o país esteve marcado pela presença do trabalho escravo ou semi-servil, pela presença do latifúndio, instituição de um sistema político paternalista e na marginalização de extensas camadas da sociedade (COSTA, 1999, p. 233).

A mão de obra escrava foi amplamente utilizada na agricultura brasileira até a escrita da Lei Áurea em 1888; após esse período, há uma intensificação das políticas de imigração incentivadas pelo Estado que já ocorriam desde 1822. Prometendo facilidades à aquisição de terra e um futuro promissor, imigrantes europeus vieram para o país trabalhar, principalmente, nas lavouras de café. Entretanto, a estrutura latifundiária impossibilitou tanto ao escravizado (intensamente) quanto ao imigrante o direito à propriedade de terra.

Com a Proclamação da República em 1889 e a implantação do federalismo, passa-se a responsabilidade de realizar a reforma agrária àqueles que menos tinham interesse em realizá-las as oligarquias estaduais. A mudança do sistema político não significou rupturas no sistema econômico, perpetuando a economia agrária e a forte presença do latifúndio.

Manteve-se, até os anos 1920, o mito fisiocrata de que o Brasil era uma nação agrária. Para Ianni (1965, p. 65), a postura de uma nação agrária estaria vinculada a permanência de estilos de pensamentos que compreendiam desde políticas cambiais, tarifárias e fiscais até os sistemas de transportes e os estilos de pensamento. Porém, ocorreram significativas mudanças nos centros dominantes do sistema nacional e internacional que, ao contrário de modificar o

capital interno em comercial, financeiro e industrial e direcioná-lo para o exterior, fizeram com que houvesse uma acumulação interna.

Dentro dessa estrutura, utilizar o conceito de campesinato no Brasil, e da presença camponesa, requer compreender as suas especificidades com relação ao modelo camponês europeu. Marca da própria agricultura brasileira, o camponês no Brasil distancia-se do europeu devido aos processos históricos diferenciados no que concerne à dominação econômica, social e política da grande propriedade, da presença da mão de obra escrava, além da existência de grandes faixas de terras livres passíveis de ocupação e posse.

Compreende-se duas vertentes de formação do campesinato brasileiro a partir de Stédile (2005). A primeira, articulada a uma política de imigração camponesa europeia para trabalhar na lavoura, essa política se intensifica – como o já mencionado – a partir da abolição da escravidão em 1888, na qual quase dois milhões de camponeses pobres são trazidos para trabalhar nas regiões sudeste e sul. A segunda vertente vincula-se às populações formadas no período da colonização, com a miscigenação entre brancos, índios e negros que não foram submetidos ao trabalho escravo. Em geral, essa população ocupava territórios do interior do país e viviam de uma agricultura de subsistência, não tendo o direito à propriedade, mas a ocupavam a terra de forma individual ou coletiva.

Destarte, o campesinato se constituiu no país sob modalidades e intensidades distintas, apresentando como elemento de comunhão a resistência às ameaças de destruição de seus modos próprios de produção e de reprodução enquanto comunidade através do trabalho. Frente aos interesses do latifundiário, couberam aos camponeses lutarem para serem protagonistas dos processos sociais

Ora, tudo isso, relembramos, fora construído no contexto de imposição de formas de dominação objetivadas com base na grande produção. Por esse motivo, a vida segundo a lógica expropriatória objetivada na grande propriedade foi concebida como destruidora da dignidade social. A honra estava (assim e inclusive) pautada pela defesa do acesso à alimentação, todavia em condições socialmente concebidas como adequadas à reprodução saudável do trabalhador e dos membros de sua família (MOTTA; ZARTH, 2009, p. 13).

Buscando a compreensão desses processos, define-se como campesinas o conjunto de famílias camponesas e como camponesas

As famílias que tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos – suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família – mediante a produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se

diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação (COSTA; CARVALHO, 2012, p. 113).

A particularidade da formação social e cultural desses grupos precisa ser ressaltada na medida em que não há uma desvinculação, dentro do modo de produção, de três fatores a propriedade, o trabalho e a família, forjando uma cultura especificamente camponesa.

1.1. As vivências camponesas em períodos de industrialização

A industrialização e a urbanização não fazem parte significativa do cenário brasileiro até o século XX, quando começaram mesmo que oscilante por depender do mercado internacional. Para Barreiro (1989) e Leopoldi (2003), será a partir da queda da bolsa de Nova York em 1929 que o Brasil passará a ter um significativo desenvolvimento industrial percebido que até o final da década de 1930, o principal produto de exportação brasileiro era o café, representando 70% das exportações brasileiras e declinando significativamente após esse período, chegando a representar 32% das exportações (LEOPOLDI, 2003).

No entanto, as oligarquias rurais continuam, de acordo com Stédile (2005), donas de terras e produzindo para exportação, porém sem deter poder político. A “revolução” de 1930, que leva Getúlio Vargas ao poder consolida os interesses da nascente burguesia industrial, mas não busca alterar os privilégios da oligarquia rural. Corroborando a afirmação, Ianni defende que:

(...) o processo de industrialização no Brasil esteve, desde o início vinculado aos capitais produzidos pelo setor agrário exportador, tanto os capitais nacionais, investidos diretamente, como os cambiais imprescindíveis à importação de equipamentos, matérias primas e técnicas essenciais à industrialização dependem dele (1965, p. 65).

Dentro dessa política de desenvolvimento urbano/industrial, haverá por parte de Vargas uma preocupação com os trabalhadores urbanos, sendo conquista dos trabalhadores em seu governo os direitos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Para o trabalhador, a atratividade da vida urbana e do progresso industrial forjados em uma política nacional-desenvolvimentista de Vargas, apresentava-se de forma antagônica as estruturas do campo, que permanecia sem uma nova política que atendesse aos interesses do camponês.

Para Novais e Mello (2009), a hierarquia rural constituía-se em 1930, primeiramente da presença do latifundiário capitalista que controlava grandes propriedades de terra,

fazendeiros de café e grandes pecuaristas. Abaixo, localizavam-se médios proprietários arrendatários capitalistas que produziam exclusivamente para o mercado, e em último lugar a pequena propriedade familiar “(...) no conjunto do país, a esmagadora maioria, cerca de 85% da população é formada por posseiros, pequenos proprietários, parceiros, assalariados temporários ou permanentes, extremamente pobres ou miseráveis” (NOVAIS; MELLO, 2009, p. 575). Essa hierarquia tinha como centro o controle da propriedade da terra.

O modelo de capitalismo dependente, desenvolvido no país na década de 1930, definiria para o camponês, agricultores familiares e pequenos proprietários algumas funções para o desenvolvimento do sistema capitalista. A ida do camponês a cidade criaria um excedente de mão de obra urbana necessário para abaixar o preço dos salários. Além disso, com o êxodo rural, as populações camponesas parariam de lutar pela reforma agrária e pela perpetuação do modo de vida camponês, almejando o modo de vida urbano.

2 ESCOLANOVISMO E O RURALISMO PEDAGÓGICO

Não coube à Proclamação da República em 1889 trazer rupturas para o sistema de desenvolvimento econômico brasileiro. Entretanto, a partir da “revolução” de 1930 com a chegada de Getúlio Vargas, há uma mudança no paradigma de desenvolvimento de agrário/exportador para urbano/industrial. Não se pode dizer que rupturas ocorreram com relação ao campo, uma vez que houve a permanência da estrutura latifundiária e as lutas camponesas para afirmação de sua identidade permaneceram.

Segundo Paiva (2003), a escola tem fundamental importância em momentos de expansão econômica em que se objetiva a modernização, já que necessita trazer saídas para as novas demandas da sociedade.

2.1. O Escolanovismo e o otimismo pedagógico

As críticas a pedagogia tradicional⁴ intensificam-se no final do século XIX, a nova teoria, que se propôs a contrapor a teoria tradicional, denominada Escola Nova ou

⁴ A pedagogia tradicional, segundo Saviani (2008), está vinculada aos sistemas de ensino nacionais, de meados do século XIX, sendo direitos de todos e dever do Estado o acesso a educação, quebrando com a situação de opressão do “Antigo Sistema”. Marcada por uma sociedade que de indivíduos, na qual se constrói uma sociedade nos moldes da democracia burguesa.

Escolanovismo (SAVIANI, 2008). O novo movimento pedagógico está centrado na criança, no indivíduo, e a seleção de conhecimentos se volta para a formar pessoas que desempenhem papéis na nova ordem que se instaurava no Brasil, a sociedade industrial.

Vincular o prático ao teórico é uma perspectiva amplamente difundida entre os escolanovistas, segundo Lopes e Macedo (2011). Nessa perspectiva, o conhecimento favoreceria o melhor desenvolvimento e a execução das atividades humanas, os fins estariam vinculados ao bem-estar coletivo, não estando somente vinculado ao bom desenvolvimento do sistema. Pressupõe-se fortalecer a democracia e a escola contribui para mudanças sociais e para a formação cidadã.

Corroborar-se com a perspectiva trazida por Saviani de que a nova proposta educacional não trouxe rupturas com um dos pressupostos fundamentais da escola tradicional, “a crença no poder da escola e em sua função de equalização social” (SAVIANI, 2008, p.6). Compreende-se a que a escola influa sobre a sociedade, mas refletindo basicamente suas condições econômicas, políticas e culturais.

No Brasil, a divulgação dos ideais escolanovistas foi realizado através do Manifesto dos Pioneiros da Educação; ocorrido em 1932, o movimento afirmava a proposta de uma educação nova em oposição à tradicional. Participaram do movimento estudiosos escolanovistas como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, defendendo os ideais de escola pública, laica e obrigatória, pautados nos ideais liberais de democracia.

Para Jorge Nagle, esse foi um momento

[...] de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo) (1974, p. 100).

Certo é que o meio rural e o camponês não poderiam ficar à margem de um movimento que pretendia universalizar a educação escolarizada e a democracia. Assim, podemos dizer que nasce o ruralismo pedagógico.

2.2. Ruralismo Pedagógico

Segundo Ianni (1965), em 1940, a população rural ainda correspondia a grande parcela da população 69% (28.356.133), enquanto a população urbana representava somente 31% (12.880.182), qual seria a função da escola nesses espaços? De que forma os ideais democráticos do escolanovismo atuaram sobre o meio rural?

Ora, os ideais democráticos propostos pelo escolanovismo, somados a perspectiva de modernização vivenciada no país, aos moldes de desenvolvimento europeu, não condiziam com o alto número de analfabetos e as precárias condições de acesso à saúde, percebidos nos ambientes rurais.

A educação rural, segundo Antonio e Lucini (2007, p. 178), atrelada a uma estrutura econômica e política brasileira de estrutura latifundiária “antes de representarem um instrumento de ruptura com a ordem estabelecida, sofrem processos de confirmação em relação à estrutura social, cultural e econômica festada no e para o país.” Para Calazans (1993), poucas foram as iniciativas governamentais para a educação rural no período posterior a 1930, sendo somente a partir desse período que há programas de educação relevantes para as populações do campo.

Com o acelerar do processo de urbanização e industrialização, segundo Paiva (2005), políticos começaram a manifestar-se quanto a ida da escola para os ambientes rurais contendo a imigração e fixando o homem no campo, como uma tentativa de resposta a “questão social” nasce o “ruralismo pedagógico”. Este estende-se até 1940 numa tentativa de levar ao homem do campo compreensão do “sentido rural da civilização brasileira” (CALAZANS, 1993, p. 25).

Baseado nos pressupostos escolanovistas de adaptação do conhecimento científico para o desenvolvimento do meio, segundo Antonio e Lucini (2007), o entendimento por vezes oferecido à adaptação de conteúdos, a realidade do camponês, estava em apenas incluir técnicas agrícolas em seu currículo. De acordo com Ribeiro (2012), há uma desvinculação com a comunidade dos trabalhadores rurais, além de seus professores morarem nas cidades e nelas eram formados, ou seja, apresentam dificuldades de compreensão do cotidiano rural e das técnicas agrícolas.

3. A EDUCAÇÃO RURAL EM MINAS GERAIS E HELENA ANTIPOFF

O objeto de análise, como anteriormente citado, é compreender a proposta do Estado de Minas Gerais para uma educação rural no contexto do Curso Normal Sandoval Soares de Azevedo na década de 1940 dentro da proposta de Helena Antipoff.

No livro de Otavio Dulci (1999), “Política e recuperação econômica em Minas Gerais”, são problematizados os modelos de desenvolvimento e recuperação econômica e as escolhas políticas de caminhos para a modernização mineira, realizado pelo Estado e pelas elites mineiras no período de 1940 a 1955.

No período posterior a Proclamação da República e da adoção do sistema federativo, Minas Gerais apresentava um diagnóstico desfavorável ao desenvolvimento da modernização, devido à decadência econômica e demografia marcada por uma desarticulação econômica interna. A carência de transportes e de meios de comunicação somadas à dependência da utilização dos portos do Rio de Janeiro, Espírito Santo e São Paulo corroborava uma estrutura econômica que se assemelhava a uma colcha de retalhos, ou seja, o contexto de Minas Gerais pós 1889 era de incoerência econômica interna e dependência centros econômicos externos.

Segundo Dulci (1999), a construção da nova capital para o estado em 1907, Belo Horizonte, era encarada como símbolo da inserção do estado no progresso, atuando como polo de desenvolvimento industrial, além de tornar-se um centro de integração econômico. Identifica-se para tanto, quatro fases diferentes da economia mineira

(...) a primeira até 1940, os esforços do governo se concentraram na diversificação agrícola; na segunda, de 1941 a 1946, a atenção maior foi dada à expansão industrial; na terceira, de 1947 a 1950, foi adotada uma fórmula de planejamento compreensivo que procurava equilibrar e articular o desenvolvimento dos dois setores; finalmente, na quarta, de 1951 a 1955, a balança pendeu de vez para a especialização industrial, dando ao “modelo mineiro” a feição que o caracterizaria nas décadas seguintes (DULCI, 1999, p. 61).

Sobre a primeira fase o autor salienta a impossibilidade de haver uma política econômica mineira no período de 1930 a 1933 devido a mudanças nacionais que resultaram em instabilidade, até a escolha por Getúlio Vargas de Benedito Valadares como governador do estado. A modificação da Secretaria da Agricultura, em 1935, para Secretaria da Indústria, Comércio e Trabalho teve como foco campanhas específicas para o desenvolvimento da agricultura voltada para a diversificação agrícola destinada ao uso industrial, como exemplo

pode-se citar a produção de algodão no Norte do estado, a mamona nos vales do Rio Doce e São Francisco.

Interessa-nos especialmente a terceira fase, período da posse de Milton Campos ao governo do Estado de Minas Geras e da implementação do Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção. O plano buscou “modernização regional como projeto (econômico e social) que envolvia a indústria e agricultura e deveria alcançar simultaneamente o campo e a cidade” (DULCI, 1999, p.77).

A cumplicidade entre o latifúndio mineiro e o Estado prolongou mesmo após a fase de especialização industrial uma vez que os latifundiários não teriam interesses em disputar espaço com o empresariado urbano e sim ter garantias por parte do Estado do direito de propriedade e na prática de concessão de terras devolutas “ambas perpetuando a exclusão política do campesinato” (DULCI, 1999, p. 122).

Percebendo a importância do campo para o desenvolvimento interno da economia do estado, e o crescente esvaziamento demográfico vivido pelo estado entre 1920 e 1940, caberá a Abgar Renault, como secretário da educação, criar maneiras de conter o camponês no campo. Desde o início do projeto de modernização, a educação era utilizada como forma de superar o atraso econômico do estado, baseada em princípios iluministas buscava-se superar o atraso pelo saber, através da ênfase no ensino técnico e na racionalização do meio rural, não buscando uma reforma agrária, mas uma reforma do homem rural, minimizando suas tradições e inserindo novos métodos de produção.

Ora, para compreensão da política de Abgar Renault, é necessário perceber que sua política está estreitamente vinculada aos seus ideais de escolanovista, sob a perspectiva que a educação escolarizada ajustada aos interesses e ao ambiente rural seria sinônimo de progresso regional, o que ajudaria no desenvolvimento do estado e da nação.

A educação, ora em crise desafortunada como tudo mais, somente a educação, por intermédio de servos fiéis – capazes de fazer do seu labor antes um modo que um meio de vida – somente a educação em sentido largo, inclusive no sentido religioso, poderá encarar-se com os problemas de hoje, desafiá-los e vencê-los. Ela é o núcleo das soluções fundamentais. Tudo mais são fórmulas acessórias e processos ancilares (RENAULT, 1952, p. 35).

De acordo com Dulci (1999), 70% da população mineira residia em área rural, e este seria um dos problemas a serem vencidos com a educação, a escola levaria a cidade ao campo

e as perspectivas diferenciadas de desenvolvimento que corroborariam o plano de desenvolvimento de Milton Campo.

A preocupação com a educação rural também estava contemplada nas reformas educacionais, a partir do Decreto-lei nº 5162, de 20 de janeiro de 1928, que regulamenta o Ensino Normal e uma formação específica de um curso de magistério rural, sendo um curso de dois anos e que trazia um currículo diferenciado da escola da cidade.

Nagle crítica essa diferenciação curricular:

Tais diferenciações [escola urbana e rural] demonstram, na maioria das vezes, menos uma direção ruralista e mais uma discriminação que continua a ser estabelecida à base da ideia de que existe maior número de exigências no meio urbano do que no meio rural, em termos de duração do período escolar e da amplitude do currículo (1972, p. 235).

O que se percebia era a precarização da formação do professor, por vezes, oferecendo a ele o mínimo de conhecimento científico e técnicas de agrícolas, forjando o ideal que o campo é um ambiente produtivo, mas a improdutividade e a incapacidade do camponês em manejar a terra é que faria do campo um lugar “atrasado”. Coube a escola levar hábitos de higiene, educação e técnicas agrícolas.

Será a partir de 1947 que o trabalho de Abgar Renault na secretaria da Educação ganha visibilidade. Uma das grandes experiências nacionais desenvolvidas na área de formação de professores para a educação rural seria desenvolvida em Minas Gerais, com centros de formação especializados na formação de professores rurais, localizados em um no Centro de Urbanização Rural denominado Fazenda do Rosário, no Município de Betim⁵.

Abgar Renault cria o Serviço de Orientação Técnica (SOTER), responsável técnico pela organização do ensino nas zonas rurais e de realização de cursos para professores rurais, funcionando dentro da Fazenda do Rosário. A pedido da Secretaria de Educação do Estado, assume a coordenação da Fazenda do Rosário a Professora Helena Antipoff.

3.2. A pedagogia Antipoffiana

Nascida em Grodno na Rússia em 25 de março de 1892, Helena Antipoff realizou estudos na área de psicologia, na qual foi assistente na cadeira de psicologia do professor Édouard Claparède além de estudar no Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR). Torna-se

⁵ A partir de 30 de dezembro de 1962, a região emancipa-se, sendo chamada de Ibirité.

professora de Psicologia da criança e da técnica psicológica no Instituto Institut Jean-Jacques Rousseau entre 1927-1929. No Brasil, é fundadora e primeira presidente da Sociedade Pestalozzi, no período de 1945 a 1949, é técnica especializada do departamento nacional da criança do Ministério da Educação e saúde do Rio de Janeiro.

3.2.1. Seu Projeto Político Pedagógico

Num país onde 70% da população se empenham 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.
Helena Antipoff, 1948.

A preocupação em articular o desenvolvimento econômico do campo à escola é percebida nas leituras de artigos e discursos de Helena Antipoff. Formar professores para o meio rural significaria reformar o campo e o camponês, que de posse do conhecimento científico poderia plantar e desenvolver a terra de forma qualitativa e quantitativa. Dessa forma, percebe-se o interesse em conter o êxodo rural, garantindo a manutenção de mão de obra no campo: “Dar assistência ao meio rural de tal forma, que os campos, por sua vez, se tornem centro de atração e que o proletariado urbano e os descontos com as privações e os tumultos da cidade, encontrem ali casas, trabalho e meios de educar seus filhos sadios e felizes” (ANTIPOFF, 1948, p. 2).

As atividades pedagógicas ensinadas aos professores rurais deveriam ser aproveitadas para a

(...) formação de bons hábitos de vida, visando saúde, desenvolvimento da inteligência, da responsabilidade pessoal, da cooperação da iniciativa a instituição de um padrão de existência mais prospero, economicamente falando, e de mais elevada espiritualidade, para cada um dos membros em particular, e para a escola, no seu conjunto (COLETÂNEA, 1992, p. 65).

Para além da criação das escolas rurais, Helena Antipoff propunha a junção de “órgãos orientadores da educação” que seriam projetos educacionais para além da educação escolarizada, através da criação de escolas agrícolas e colônias de férias. Fomentar-se-ia, assim, os Institutos de Organização Rural (IOR) ou Centros de Urbanização do Meio Rural, que teriam “(...) por finalidade a formação dos indivíduos, capazes de agir no meio rural como

educadores e orientadores de atividades úteis para o progresso econômico e social desse meio” (ANTIPOFF, 1948, p. 11).

Os centros de urbanização rural promoveriam a partir da articulação de instituições de caráter privado, educacional, cultural, científico e de assistência social o “progresso”, a região. Apesar de se buscar nesses centros os mais variados atendimentos a comunidade, como ambulatório médico, dentista e um internato para menores desaparecidos, a proposta para as instituições educacionais são compostas de escola do Curso Normal Regional, cursos de treinamento para professores rurais, cursos de especialização para administração e de orientadores para o ensino rural.

3.2.2. A criação do Curso Normal

O Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo foi criado pelo Governo do Estado de Minas Gerais pela Lei nº 291 de 21 de novembro de 1948, regulamentado pela Lei 842 de 26 de dezembro de 1951, transformado em Ginásio Normal pelo decreto nº 6879 de 13 de março de 1963, destinado a ministrar o primeiro ciclo de ensino normal e a formar regentes do ensino primário para a zona rural.⁶

O ingresso no Curso se daria mediante a comprovação da idade mínima, 13 anos, e por uma prova seletiva que teria questões de Português, Matemática, Ciências, Geografia e História do Brasil, acrescentar-se-ia um ponto a média final caso o aluno comprovasse proveniência do meio rural, e meio ponto se tiver exercido como substituto ou contratado a função de regente de classe em zonas rurais; ter frequentado Curso de Treinamento ou de aperfeiçoamento de professores rurais.

A observação dos critérios de seleção aponta-nos que mesmo sendo um curso específico para professores rurais, o conhecimento prévio do educando sobre a dinâmica do espaço do campo não seria levado em consideração, mas os conhecimentos científicos vindos de uma educação escolarizada, que como já mencionada não atendia a população campesina, mas por vezes as filhas de fazendeiros.

Conforme Apple (2006), é intrínseca a relação entre política e educação, sendo impossível colocar, assim como os positivistas acreditavam, neutros e apolíticos, assim como

⁶ Documento avulso localizado no Centro de Documentação e Pesquisa Histórica Helena Antipoff, intitulado “Ginásio Normal Rural Oficial “Sandoval Soares de Azevedo”.

não se pode desvincular as relações econômicas das relações culturais presentes em uma sociedade de classe, também dentro da escola.

Partindo desse aporte teórico, propõe-se a análise das disciplinas obrigatórias para o curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, elaborado por Helena Antipoff:

Currículo do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo					
Disciplinas		1° séries	2° séries	3° séries	4° séries
OBRIGATÓRIAS	Português	X	X	X	X
	Matemática	X	X	X	X
	Geografia	X	X	X	
	História	X	X	X	
	Iniciação às Ciências	X	X		
	Ciências Físicas e Biológicas			X	X
	Inglês	X	X	X	
	Francês			X	X
	Psicologia Educacional				X
	Introdução à Educação e didática teórica e prática			X	X
	Sociologia Educacional				X
	Filosofia da Educação				X
	Estudos Sociais Brasileiros			X	
Fonte: Centro de Documentação de Helena Antipoff					

Nenhuma das disciplinas obrigatórias elencadas se vinculam de forma direta com a realidade ou com a cultura campesina, com seu histórico de lutas por terras e de afirmação enquanto grupo em uma sociedade de classe. A presença do francês como disciplina obrigatória remete a influência da cultura europeia, tida superior, sobre a dinâmica do campo. A língua francesa amplamente utilizada na primeira metade do século XX era sinônimo nas cidades de sofisticação e “bons modos”.

Segundo Nobert Elias (1993) o conceito “civilisation” é utilizado por franceses para dizer do seu orgulho e das importantes contribuições ao desenvolvimento do Ocidente e da

humanidade, por vezes vinculado a fatores políticos, econômicos e culturais, ao ensinar a língua “civilizada” para a professora rural, faz-se relação a um conjunto de significados e práticas vivenciadas pela vida urbana, que legitimava a língua francesa como culta. Compreendendo a língua como aspecto fundamental de uma cultura, busca-se ao levar para o campo a língua francesa uma hegemonia cultural.

Entre as disciplinas optativas tem-se:

PRÁTICAS OPTATIVAS	Economia Doméstica	x	x		
	Educação pré-primária			x	x
	Educação Física	x	x	x	x
	Educação Musical	x	x	x	x
	Iniciação as Artes Plásticas	x	x		
	Educação Moral e Cívica	x	x	x	x
	Desenho Pedagógico			x	
	Atividades em Agropecuária	x	x		
FONTE: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff					

Destaca-se entre as disciplinas apresentadas “atividades em agropecuária” como o único conhecimento específico a realidade do campo. Entretanto, a disciplina é obrigatória e apresenta-se em apenas duas séries do curso.

Dentre a seleção de conhecimentos realizada, o que se destaca é a ausência de disciplinas que efetivamente atendam a demanda de formar professores para o meio rural e que dialoguem com a demanda campesina.

Apresenta-se um quadro de confirmação dos interesses hegemônicos, corroborando o plano de desenvolvimento econômico do Estado de Minas Gerais, mantendo a mão de obra no campo para atender aos interesses dos fazendeiros, além de abastecer os nascentes centros urbanos. Apesar de o curso Normal estar localizado no campo, e não em centros urbanos, apresenta uma proposta de educação que pouco propicia a emancipação do camponês.

Ao formar professores para o campo como aquele que levará a cultura através do conhecimento científico, propõe-se uma educação que não emancipará o camponês, por que não será produzido com eles, mas sim para eles. Nessa perspectiva, o educador do campo

corroborará o sistema educacional, com poucas escolas que atendem o campo, e com pouca, ou nenhuma, estrutura o porquê da docência estar vinculada a vocação e ao sacrifício.

Segundo artigo escrito por Abgar Renault, em 1955, e publicado na Revista do curso Normal Regional, denominada Mensageiro Rural, as características dos professores rurais estão vinculados a suas “(...) qualidades pessoais de dedicação, de paciência, de recursos imaginativos, de habilidade, ou melhor, de habilidades manuais, de desejo de servir a sua pequenina comunidade e por ela sacrificar-se...” (MENSAGEIRO RURAL, MARÇO, 1955).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos estabelecer num quadro mais amplo, como o modelo de educação rural proposto por Helena Antipoff relacionava-se com o projeto de desenvolvimento econômico construído para Minas Gerais nos idos da década de 1940. Nesse sentido, o projeto Antipofiano ganha destaque por atuar no ponto central do desenvolvimento econômico mineiro na época, isto é, garantir a escolarização das populações da área rural enquanto contém o êxodo rural.

Ao debruçar sobre o curso de formação para professores Sandoval Soares de Azevedo, pode-se perceber as influências pedagógicas que conduziram o trabalho de Helena Antipoff. Diante do seu notório trabalho com a formação de professores, salta aos olhos duas questões. A valorização do conhecimento da comunidade como estratégia para a formação dos futuros professores foi um diferencial frente aos demais cursos de formação de professores para o meio rural que aconteciam a época. Não obstante, a análise do currículo do curso em paralelo com textos produzidos por Antipoff, apresentam uma tensão entre sua busca por “civilizar o meio rural” através da escola e a valorização dos seus conhecimentos rurais.

Todavia, seu estreito diálogo com as ideias escolanovistas ajudam a compreender essa tensão. A valorização do conhecimento dos alunos é fundamental para um bom processo pedagógico, ainda que esse conhecimento seja usado apenas como ponte para a compreensão de um outro conhecimento que, construído na cidade, ajudaria a civilizar o meio rural. Disso tudo, decorre que a escola e a formação de professores sejam compreendidas como entidades autônomas da sociedade, capazes de resolver problemas sociais, econômicos e políticos e não como instituições que estão subordinadas a essas instâncias.

REFERÊNCIAS

- ANTONIO, Clésio A; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cad. Cedes**, vol. 27, nº 72, p. 177-195, mai.-ago. 2007.
- ALVES, Luís Alberto Marques. República e Educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros. **Revista da Faculdade de Letras - HISTÓRIA** - Porto, III Série, vol. 11, - 2010, p. 165-180.
- ANDRADE, Therezinha. **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. Dissertação (Mestrado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Trad. Vinícius Figueiredo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARREIRO, Iraide Marques de Freitas. **Educação rural capitalista:** a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na Campanha Nacional de Educação Rural. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1989.
- CALAZANS, M. J. Para compreender a educação do Estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N.(org.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-42.
- COSTA, Emília Viotti. **Da monarquia à república:** momentos decisivos. – 6.ed. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- DULCI, Otávio Soares. **Política e recuperação econômica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador:** formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- IANNI, Octávio. **Estado e capitalismo:** estrutura social e industrialização no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- LEOPOLDI, Maria Antonieta. A economia política do primeiro governo Vargas (1930-1945): a política econômica em tempos de turbulência. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de A. N. (orgs.). **O Brasil republicano**. O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- MOTTA, Márcia; ZARTTH, Paulo. Apresentação. In: MOTTA, Márcia; ZARTTH, Paulo. (orgs.) **Formas de resistência camponesa: visibilidade e diversidade de conflitos ao longo**

da história, vol.1: Concepções de justiça e resistência nos Brasis. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, NEAD, 2009

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NOVAIS, Fernando A.; MELLO, João Manuel Cardoso. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In.: PERROT, Michelle (Org.). **História da vida privada**: v. 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PINHO, Larissa Assis. **Civilizar o campo**: educação e saúde nos cursos de aperfeiçoamento para professores rurais- fazenda do rosário (Minas Gerais, 1947-1956). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**: colônia. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. CALDART, Roseli S; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2005.

STÉDILE, João Pedro. Introdução. In.: STÉDILE, João Pedro. (Org.) **A questão agrária no Brasil**: volume 1: o debate tradicional: 1500-1960. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FONTES

ANTIPOFF, Helena. Educação rural. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992.

RENAULT, Abgar. A palavra e a ação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1952.

MENSAGEIRO RURAL – Folha Mensal dos ex-alunos dos Cursos para Professores Rurais. Ibirité/MG, ano II, nº 17, mar. 1955.

BOLETIM TRIMESTRAL – Sociedade Pestalozzi do Brasil. Abril – Junho de 1948.

DISCURSO DA PROFESSORA HELENA ANTIPOFF. Centro de Documentação Helena Antipoff.

DISCURSO DO SR. ABGAR RENAULT. Centro de Documentação Helena Antipoff.