

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - FACULDADE DE EDUCAÇÃO -
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

Pedro Henrique Oliveira Guimarães

**GRANJINHAS ESCOLARES E A EDUCAÇÃO COMO A VIDA –
apropriações do Método de Projeto na experiência da Fazenda do Rosário
(1957-1969)**

Belo Horizonte
2020

Pedro Henrique Oliveira Guimarães

**GRANJINHAS ESCOLARES E A EDUCAÇÃO COMO A VIDA –
apropriações do Método de Projeto na experiência da Fazenda do Rosário
(1957-1969)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientadora: Prof^a D^{ra} Regina Helena de Freitas Campos
Coorientação: Prof^a D^{ra} Marilene Oliveira Almeida

Belo Horizonte
2020

G963g
T

Guimarães, Pedro Henrique Oliveira, 1983-
Granjinhas escolares e a educação como a vida [manuscrito] : apropriações
do método de projeto na experiência da Fazenda do Rosário (1957-1969) / Pedro
Henrique Oliveira Guimarães. - Belo Horizonte, 2020.
110 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Regina Helena de Freitas Campos.

Coorientadora: Marilene Oliveira Almeida.

Bibliografia: f. 106-110.

1. Educação -- Teses. 2. Educação do campo -- História -- Teses.
3. Educação rural -- História -- Teses. 4. Método de projeto no ensino -- Teses.
5. Ensino agrícola -- História -- Teses. 6. Educação rural -- Métodos de ensino --
História -- Teses. 7. Educação rural -- Métodos experimentais -- Teses. 8. Escolas
rurais -- Teses. 9. Educação integral -- Teses. 10. Escolas de tempo integral --
Teses.

I. Título. II. Campos, Regina Helena de Freitas, 1950-. III. Almeida, Marilene
Oliveira, 1970-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

CDD- 370.19346

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

GRANJINHAS ESCOLARES E A EDUCAÇÃO COMO A VIDA – apropriações do Método de Projeto na experiência da Fazenda do Rosário (1957-1969)

PEDRO HENRIQUE OLIVEIRA GUIMARÃES

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 18 de dezembro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Regina Helena de Freitas Campos - Orientador
UFMG

Prof(a). Adriana Otoni Silva Antunes Duarte
UEMG

Prof(a). Maria Isabel Antunes Rocha
UFMG

Prof(a). Marilene Oliveira Almeida
UEMG

Professora Dra. Andrea Moreno
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 11 de janeiro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao cosmo que me proporciona viver este momento mas sobretudo às pessoas que participaram desta trajetória.

Agradeço à Lis e nosso (a) filho (a) que está pra chegar, minhas luzes eternas!

Aos meus pais Ronaldo e Eloísa pelo amor e carinho que acalenta e motiva nas batalhas. À minha irmã Ana Elisa exemplo de amor.

À toda minha família que sempre transmite a força e a resiliência necessária para todo e qualquer percurso.

À meus colegas professores da E. E. Santo Tomaz de Aquino – STA, pelo apoio e compreensão.

À professora orientadora Regina, pelos ensinamentos preciosos, pela calma e por acreditar que eu seria capaz de concluir o trabalho.

À professora Marilene por me proporcionar tanto aprendizado neste caminho.

À equipe do Museu/Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff -CDPHA pela atenção e acolhida em todas as consultas às fontes, especialmente à coordenadora Miriam Aparecida de Brito Nonato.

Aos membros da banca examinadora pelo carinho e disponibilidade de participação nesta etapa do trabalho.

RESUMO

GUIMARÃES, Pedro Henrique Oliveira. GRANJINHAS ESCOLARES E A EDUCAÇÃO COMO A VIDA - apropriações do Método de Projeto na experiência da Fazenda do Rosário (1957-1969). 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

As “Granjinhas” Escolares da Fazenda do Rosário, Ibirité, Minas Gerais, foram idealizadas pela psicóloga e professora Helena Antipoff (1892-1974) e pelo médico e professor de Ciências Naturais Henrique Marques Lisboa (1876-1967) e desenvolvidas a partir de 1957 como práticas pedagógicas integradas aos cursos de formação de especialistas em educação rural do Instituto Superior de Educação Rural – ISER, oferecidos na modalidade internato. Objetivava-se, por meios científicos, vivenciar o cotidiano das práticas rurais no currículo dos cursos, aonde realizavam-se estudos envolvendo diferentes saberes desenvolvidos numa propriedade rural, tais como: estudo do terreno disponibilizado para o plantio de hortas e vegetais, por exemplo. Por meio da análise e triangulação de fontes sobre o tema, na abordagem do estudo de caso, buscou-se tecer relações entre a proposta pedagógica das Granjinhas e a metodologia de projetos, divulgada no Brasil em meados do século XX. A maioria das fontes foram encontradas no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff– CDPHA, quais sejam: jornais institucionais, como o *Mensageiro Rural* e *Pequeno Mensageiro Rural*; diários de ex-alunos; publicações do ISER como o relatório das Granjinha etc., bem como da publicação que explicita o Método de Projeto de Willian Heard Kilpatrick (1871- 1965) e o livro *El Método de Proyectos en las escuelas rurales* de Fernando Sáinz Ruiz (1891-1957). Investigaram-se possíveis interfaces entre os fundamentos e perspectivas teóricas do Método de Projeto nas práticas pedagógicas das Granjinhas. Verificou-se que tanto Kilpatrick, Fernando Sáinz, quanto Marques Lisboa e Antipoff, compartilhavam o desejo de transformar trajetórias humanas por meio de atividades reais, que estimulassem a autonomia dos aprendizes em suas próprias realidades. Apoiado nas perspectivas de interesse e esforço que fundamentavam as ideias funcionalistas de John Dewey (1859-1952), Kilpatrick apresenta o Método de Projeto em 1918 como uma proposta de materialização prática dessas ideias, afim de tornar a aprendizagem ativa e interessada. Ao conceber a atividade intencional em uma situação social, a unidade desta atividade, em ato interessado com um propósito, Kilpatrick opõe-se à artificialidade da escola tradicional e aproxima-a da realidade, numa perspectiva de educação ativa. Para Kilpatrick, um projeto teria uma finalidade real, que aconselharia os procedimentos de ensino e ofereceria motivações reais de aprendizagem. Seria um plano de trabalho que posicionaria o aluno,

voluntariamente, em micro realidades, a partir de proposições e problemas vivenciados. Os dados demonstram que nas Granjinhas desenvolviam-se práticas pedagógicas em que se aproveitava ao máximo os recursos ambientais. Havia protagonismo nas ações dos estudantes para a resolução dos problemas rurícolas, demarcavam-se terrenos disponibilizados para que pudessem estudá-los, extrair deles as possibilidades de reflexões e convívio social capazes de subsidiarem trocas de conhecimentos e novos aprendizados. As práticas pedagógicas envolviam problemas da própria vida como procedimento escolar, na medida em que as ações educativas se associavam às atividades habituais da comunidade. Conclui-se que nesses espaços desenvolvia-se uma formação integral, em regime de colaboração entre os membros de uma dada comunidade, que se aproximam dos pressupostos da educação renovada, de perspectiva progressista de vertente norte-americana, da qual Dewey e Kilpatrick são representantes, tanto quanto da vertente europeia, especialmente do Instituto Jean-Jacques Rousseau onde Helena Antipoff formou-se e atuou, tornando-se dela divulgadora.

Palavras-chave: Método de Projeto; Educação rural; Granjinhas escolares; Educação integral.

ABSTRACT

GUIMARÃES, Pedro Henrique Oliveira. GRANJINHAS ESCOLARES E A EDUCAÇÃO COMO A VIDA - apropriações do Método de Projeto na experiência da Fazenda do Rosário (1957-1969). 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

The "Granjinhas" schools from Fazenda do Rosário, Ibitaré, Minas Gerais, idealized by psychologist and teacher Helena Antipoff (1892-1974), and medical and teacher of Natural Sciences, Henrique Marques Lisboa (1876-1967), were developed from 1957 as pedagogical practices integrated into courses for the training of specialists in rural education of the Instituto Superior de Educação Rural - ISER, offered in the intern modality. It aimed, by scientific means, to experience the daily rural practices in the courses curriculum, where studies were carried out involving different knowledge developed in a rural property, such as: study of the land available for vegetables garden, for example. By means of the analysis and triangulation of sources on the subject, in an approach to the case study, the aim was to establish relationships between the pedagogical proposal of the Granjinhas and the methodology of projects, disclosed in Brazil in the XX century. Sources were mainly found in the Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA,; institutional journals, such as Rural Message and Rural Small Message; diaries of former students; ISER publications such as Granjinhas report etc., as well as the publication that explicit the Project Method of Willian Heard Kilpatrick (1871-1965), and the book of Fernando Sáinz Ruiz (1891-1957) *El Método de Proyectos en las escuelas rurales*. Possible interfaces between the foundations and theoretical perspectives of the Granjinhas pedagogical practical project method were investigated. It was verified that Kilpatrick, Fernando Sáinz as well as Marques Lisboa and Antipoff, shared the will to transform human pathways by means of real activities, which stimulated apprentices autonomy in their own realities. Supported by the perspectives of interest and effort that founded the functionalist ideas of John Dewey (1859-1952), Kilpatrick presents the Project Method in 1918 as a proposition of practical materialization of these ideas, in order to make learning active and interested. In order to conceive an intentional activity in a social situation, a unit of this activity, in an interest with a purpose, Kilpatrick opposes the artificiality of the traditional school and approximates the reality, in a perspective of active education. To Kilpatrick, a project would have a real purpose, which would support teaching procedures and offer real motivations for learning. It would be a work plan that would position the student, voluntarily, in micro realities, based on propositions and experienced problems. Data show that the Granjinhas developed

pedagogical practices that would make the most of the environmental resources. The students had a leading role in solving rural problems; demarcating land available so that they could study them; extract from them the possibilities of reflections and social conviviality capable of subsidizing exchanges of knowledge and new learning. As pedagogical practices involved problems of one's own life as a school procedure, to the extent that educational activities are associated with common community activities. It is possible to conclude that these spaces developed an integral formation, in a regime of collaboration between the members of a given community, which approaches the suppositions of renewed education, from a progressive North American perspective, from which Dewey and Kilpatrick are representatives, as much as an European perspective, especially the Jean-Jacques Rousseau Institute where Helena Antipoff graduated and acted, becoming a disseminator.

Keywords: Project Method; Rural Education; Granjinha Schools; Integral Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem de desenho do estudo das estações do ano em relação aos terrenos.

Arquivo Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, Ibirité, Minas Gerais.
Biblioteca pessoal de Helena Antipoff.....pág. 70

Figura 2 – Imagem de desenho de uma granja projetado por estudantes.

Biblioteca pessoal de Helena Antipoff/Arquivo Museu e Centro de Documentação e Pesquisa
Helena Antipoff, Ibirité, Minas Gerais.....pág. 71

Figura 3 – Imagem de convite de evento promovido pelos alunos da escola rural.

Biblioteca pessoal de Helena Antipoff/Arquivo Museu e Centro de Documentação e Pesquisa
Helena Antipoff, Ibirité, Minas Gerais.....pág. 72

Figura 4 – Imagem de fotografia de Áurea Nardelli

<https://historiahoje.com/aurea-nardelli-memorias-de-uma-normalista/> Acesso em 15 de
novembro de 2020.....pág. 75

Figura 5 – Capas das publicações Granjinhas, de 1961 e 1969.

Arquivo Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, Ibirité, Minas Gerais.
Biblioteca pessoal de Helena Antipoff.....pág. 76

Figura 6 – Foto de Granjinha em funcionamento, página 15 da publicação 1961.

Arquivo Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, Ibirité, Minas Gerais.
Biblioteca pessoal de Helena Antipoff.....pág. 78

Figura 7 – Imagem da marcação de Helena Antipoff no livro de Sáinz, “*El Método de
Proyectos en las escuelas rurales*” de 1950.

Biblioteca pessoal de Helena Antipoff/Arquivo Museu e Centro de Documentação e Pesquisa
Helena Antipoff, Ibirité, Minas Gerais.....pág. 99

Figura 8 – Imagem da marcação de Helena Antipoff no livro de Sáinz, *El Metodo de Proyectos
en las escuelas rurales* de 1950, p. 22.

Biblioteca pessoal de Helena Antipoff/Arquivo Museu e Centro de Documentação e Pesquisa
Helena Antipoff, Ibirité, Minas Gerais.....pág. 101

LISTA DE SIGLAS

CDPHA – Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

FEER – Fundação Estadual de Educação Rural

FHA – Fundação Helena Antipoff

ISER – Instituto Superior de Educação Rural

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - PERSPECTIVAS HISTÓRICA E TEÓRICA DA PESQUISA	18
1.1 - Movimento progressista norte-americano e o Método de Projeto.....	18
1.1.1 - William Heard Kilpatrick (1871-1965).....	20
1.1.2 - Método de Projeto: enfoques evidenciados.....	23
1.1.2.1 – Aspecto filosófico-político no Método de Projeto de Kilpatrick.....	25
1.1.2.2 – Aspecto psicopedagógico no Método de Projeto de Kilpatrick.....	30
1.1.3 – Uma breve revisão da literatura - o Método de Projeto de Kilpatrick.....	35
1.1.3.1 – Repercussões do pensamento de Kilpatrick entre intelectuais brasileiros.....	36
1.2.2 - Circulação e apropriação de conhecimentos, o caso das Granjinhas.....	40
CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO	44
2.1 Procedimentos da pesquisa em perspectiva histórica e de análise documental.....	44
CAPÍTULO 3 - AS GRANJINHAS ESCOLARES DA FAZENDA DO ROSÁRIO	49
3.1- Origens, bases e implementação das Granjinhas Escolares da Fazenda do Rosário.....	49
3.1.1 - Breve contextualização da Fazenda do Rosário, ideário do Método de Projeto.....	55
3.1.2 – Henrique Marques Lisboa (1876-1967).....	57
3.2 - Método de Projetos em escolas rurais, por Fernando Sáinz Ruiz (1891-1957).....	60
3.2.1 – Aspecto filosófico econômico.....	62
3.2.2 – Aspecto psicopedagógico.....	65
3.3 – As Granjinhas Escolares da Fazenda do Rosário, por Áurea Nardelli.....	74
3.3.1 – Objetivos da proposta das Granjinhas Escolares.....	79
3.3.2 – Preparatório vital – as bases para as Granjinhas Escolares.....	81
3.3.3 – A dinâmica das Granjinhas Escolares.....	83
3.4 – Principais aspectos das Granjinhas Escolares da Fazenda do Rosário.....	86
3.4.1 – Aspecto psicopedagógico: educação integral.....	86
3.4.2 – Aspecto econômico.....	88
3.4.3 – Aspecto técnico-instrumental.....	90
3.4.4 – Aspecto sociocultural.....	93
3.5 – As relações entre o Método de Projeto e as Granjinhas.....	95

3.5.1 – As Granjinhas Escolares e o Método de Projeto.....	95
3.5.2 – Método de Projetos de Fernando Sáinz e as Granjinhas Escolares da Fazenda do Rosário.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	106

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa histórica teve como objetivo conhecer e analisar uma proposta de educação rural, as Granjinhas Escolares, desenvolvida por Helena Antipoff e seus colaboradores desde de 1957 na Fazenda do Rosário¹, em Ibirité, Minas Gerais, relacionando-a com os princípios pedagógicos do Método de Projeto de William Heard Kilpatrick (1871-1965). Desenvolvida por meio de pesquisa documental, de abordagem qualitativa e exploratória, na vertente do estudo de caso, investigou-se os fundamentos teóricos e a implementação dessa experiência, tendo como premissa a repercussão dos princípios do Método de Projeto no desenvolvimento educacional brasileiro, sobretudo nos intercâmbios de conhecimentos que circularam no Brasil na metade do século XX, no contexto das reformas educacionais.

Meus percursos acadêmico e profissional² ancoram o interesse pelo tema desta pesquisa, que, de alguma maneira, se cruzam com as discussões e debates sobre metodologias e práticas de ensino que se alinham às demandas educacionais da escola pública e de uma sociedade mais justa e democrática. Em 2012, tive a oportunidade de conhecer o acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, que preserva e divulga a obra da educadora e psicóloga russa, que dá nome ao Centro. Helena Antipoff naturalizou-se brasileira, seus trabalhos realizados no Brasil em prol da educação dos excepcionais, da educação rural e da formação de professores têm reconhecida contribuição na área da psicologia educacional. No acervo do CDPHA, ainda em fase de organização, encontram-se fontes originais que registram o trabalho das Granjinhas.

O projeto Granjinhas foi desenvolvido nos Cursos Rurais do Instituto Superior de Educação Rural – ISER, criado por Helena Antipoff e colaboradores em 1955, no Complexo

¹ O Complexo da Fazenda do Rosário foi um projeto educativo voltado para a educação especial, formação de professores rurais e do assessoramento à comunidade local. Sua história está atrelada à Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais - SPMG, entidade civil sem fins lucrativos, fundada por Helena Antipoff e colaboradores em 1932, em Belo Horizonte, MG, para dar assistência às crianças com dificuldades de aprendizagem e que não se encaixavam nos padrões de normalidade da escola regular e orientação às famílias e professores. Em 1939, adquiriu terreno em Ibirité para a criação de uma escola-granja, com atendimento voltado aos alunos egressos da primeira turma do Instituto, que não poderiam continuar seus estudos nas escolas regulares de Belo Horizonte (ALMEIDA, 2013).

² Minha graduação em Ciências Biológicas, concluída em 2007, e docência na mesma área na Rede Pública de Educação do Estado de Minas Gerais, em áreas rurais e urbanas (Regional Divinópolis, Minas Gerais), desde 2010, e a especialização em Educação Ambiental, pela Universidade Federal de Lavras, concluída em 2014, bem como a graduação em Pedagogia, em andamento, impulsionaram-me para uma proposta de pesquisa em diálogo com as experiências educacionais rurais realizadas na Fazenda do Rosário.

Educacional da Fazenda do Rosário. Esta instituição foi gestada no bojo das discussões e implantação da Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, que visava oferecer aos moradores do campo melhores condições de escolaridade e de vida, sem que precisassem abandonar suas terras de origem. O ISER era uma instituição pública, e visava à formação de especialistas em áreas rurais para atuarem em escolas do campo (CAMPOS, 2010; 2012; ALMEIDA, 2013).

A origem do ISER está atrelada aos propósitos sociais e educacionais da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais³ que, em 1939, providenciou a compra da propriedade rural Fazenda do Rosário, no município de Ibitaré, a 26 km da capital Belo Horizonte. Essa iniciativa favoreceu a implementação dos Institutos de Organização Rural com funções educativas, onde diversos Cursos Educacionais foram sendo criados ao longo dos anos (CAMPOS, 2010). Várias atividades experimentais, com propostas da Escola Ativa genebrina⁴, foram implementadas no Rosário. Uma experiência em especial, as Granjinhas, vivenciadas na propriedade, ao longo de vários anos, pela comunidade escolar da Fazenda do Rosário, destaca-se pelas características de educação ativa, baseada no aprender na ação e a partir da solução de problemas reais. Nesse sentido, elegemos como hipótese desta pesquisa a relação entre a metodologia das Granjinhas Escolares desenvolvidas na Fazenda do Rosário com os princípios do Método de Projeto proposto pelo estadunidense William H. Kilpatrick. O professor Kilpatrick, fazia contraposição ao ensino expositivo e concebia a organização do ensino a partir dos estudantes, assim como nas Granjinhas Escolares na fazenda, a perspectiva de formação dos indivíduos no meio rural focava os estudantes e sua relação com o meio.

O recorte da pesquisa (1957-1969) foi proposto com base nos dados que informam o ano de início da experiência das Granjinhas e o ano da segunda edição da publicação⁵ do ISER, cujo título é homônimo à experiência nela relatada. Cremos, pois, que a relevância deste estudo

³ Sociedade formada por intelectuais liberais que sob orientação de Helena Antipoff tinha como foco colaborar com o trabalho das professoras das classes especiais das escolas públicas de Belo Horizonte. Para tal fim, promovia estudos, palestras, seminários, cursos e publicações relacionadas à educação de crianças portadoras de necessidades especiais. Fornecia também material didático para a educação destas crianças e atendimento para as portadoras de disfunções emocionais.

⁴ Caracterizada pela perspectiva educacional funcionalista do médico suíço Édouard Claparède, que postulava a aprendizagem centrada nas necessidades, no interesse e na ação das crianças, a Escola Ativa foi gestada no Instituto Jean-Jacques Rousseau, criado em 1912, em Genebra, Suíça. Acompanhava as ideias de um movimento mundial de renovação escolar e de desenvolvimento das ciências da educação, com origens nas transformações sociais decorrentes das revoluções burguesas do final do século XVIII, da expansão do industrialismo, da urbanização e dos regimes democráticos no decorrer do século XIX e início do século XX, que visavam educação para todos, com forte crítica à escola clássica e intelectualista, em que o ensino era organizado com foco na transmissão de conteúdo, por meio da palavra e da memória (ALMEIDA, 2013).

⁵ Há no acervo do CDPHA duas publicações que relatam a experiência das Granjinhas, uma de 1961 e outra de 1969, sobre as quais discutiremos no decorrer desta dissertação.

reside na oportunidade de conhecer uma proposta educacional que pode ser revisitada e compreendida em seu tempo histórico, em suas relações com o contexto e com as tendências pedagógicas em circulação no período. Ao mesmo tempo, ao nos atermos aos aspectos exitosos e de tensões da experiência, os resultados da pesquisa podem contribuir para o campo da pedagogia ao proporcionar reflexões que dialoguem com as necessidades contemporâneas de nossas escolas rurais ou urbanas.

Diante do panorama apresentado, e considerando a necessidade de melhor compreender como um conhecimento gestado em um contexto específico permeia a constituição de uma pedagogia para a formação de professores para atuarem em escolas do meio rural na segunda metade do século XX, foi elaborado o seguinte objetivo geral da pesquisa: analisar em que medida as experiências pedagógicas das Granjinhas Escolares, desenvolvidas no contexto das experiências do Complexo Educacional da Fazenda do Rosário, relacionam-se ao Método de Projeto de Willian Heard Kilpatrick.

Para se alcançar o objetivo geral, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever a proposta e o funcionamento das Granjinhas, sob aspectos das experiências educacionais desenvolvidas sob orientação de Helena Antipoff e de Henrique Marques Lisboa;
- Identificar relações entre as Granjinhas e o Método de Projeto de Kilpatrick;
- Verificar a influência dos trabalhos de Kilpatrick em intelectuais ligados aos trabalhos na Fazenda do Rosário.

O desenvolvimento da pesquisa foi pautado por questões que nortearam as investigações e interpretações das fontes analisadas, quais sejam: Como nasce a proposta das Granjinhas Escolares na Fazenda do Rosário? Quais os fundamentos filosóficos, sociopolíticos, psicológicos e pedagógicos que estruturaram o método de ensino-aprendizagem nas Granjinhas? Em que contexto sociopolítico e educacional as Granjinhas foram implementadas e para atender a que demandas? Que personagens foram relevantes para o desenvolvimento dessa experiência pedagógica? Como se dava a relação ensino-aprendizagem, que conhecimentos permeavam o currículo nessa experiência rosariana? Quais aproximações e distanciamentos são passíveis de serem identificados ao se fazer uma análise comparativa entre a experiência das Granjinhas da Fazenda do Rosário e os pressupostos do Método de Projeto de Kilpatrick? Que contribuições para a contemporaneidade essa experiência pode nos revelar?

A abordagem metodológica foi baseada em pesquisa documental, por análise de conteúdo e pelo estudo de caso, estratégias geralmente adotadas em Ciências da Educação, e que contribuem especialmente para um aprofundamento do fenômeno estudado (BARDIN,

1997). As discussões abordadas nesta pesquisa se deram em torno das relações humanas e sociais, e das proposições pedagógicas adotadas nas Granjinhas Escolares da Fazenda do Rosário. Tais discussões foram estabelecidas em diálogo com os fundamentos do Método de Projeto de Kilpatrick, apropriado por Fernando Sáinz, conforme veremos em seção específica e ao longo da escrita desta dissertação. Percebe-se uma metodologia própria adotada por Áurea Nardelli, Henrique Marques Lisboa, Helena Antipoff e outros colaboradores na proposta pedagógica das Granjinhas Escolares desenvolvida na Fazenda do Rosário. Mesmo que esta metodologia tenha sido referenciada nas teorias anteriormente citadas, verificou-se ter havido adequações às necessidades específicas daquele contexto, caracterizando-se em uma apropriação, conforme discutido em nosso referencial teórico-metodológico.

A organização da dissertação está estruturada da seguinte maneira: esta introdução, que traz os pontos fundamentais da pesquisa, apresentando o tema e sua relevância para o meio educacional, os objetivos e questões de estudo. No capítulo 1, apresentam-se o contexto histórico e teórico da pesquisa, sobretudo no panorama das discussões da educação progressiva e da elaboração do Método de Projeto de Kilpatrick. O capítulo traz uma descrição do método, tendo como base o texto do autor estadunidense publicado em 1918, com perspectivas de se ampliar o entendimento da proposta. Optou-se por uma canalização das ideias Kilpatrick à luz de enfoques evidenciados pela perspectiva teórica de sua proposição. Traz ainda uma breve revisão de estudos recentes que dimensionam a circulação, recepção e repercussões do Método de Projeto no Brasil.

No capítulo 2, discorre-se sobre o percurso metodológico, o levantamento das fontes documentais e análise dos dados, tendo em conta os objetivos e as questões que nortearam o estudo. Apresentam-se as fontes, o modo como foram classificadas para a investigação e exame ao longo do trabalho, e como o acesso ao livro de Fernando Sáinz (1891-1957) provocou a reorganização e classificação dos aspectos de análises.

No capítulo 3, apresentam-se elementos que constituem a origem, as bases, os colaboradores que contribuíram para a implementação das Granjinhas. Faz-se uma descrição do funcionamento teórico-prático das Granjinhas em seus aspectos fundamentais, delimitados em psicopedagógicos, econômico, técnico-instrumental e sociocultural. Para isso, estabelecem-se relações entre o Método de Projeto de Kilpatrick e a experiência das Granjinhas tendo como referência a proposta do Método de Projetos em escolas rurais descrito por Fernando Sáinz. A fonte foi encontrada ao final desta pesquisa na biblioteca pessoal de Antipoff no Museu Helena Antipoff em Ibirité, Minas Gerais, como já salientado.

E, finalmente, pontuam-se as considerações finais da pesquisa sobre o percurso da pesquisa e seus possíveis desdobramentos.

CAPÍTULO 1 - PERSPECTIVAS HISTÓRICA E TEÓRICA DA PESQUISA

Neste capítulo, contextualiza-se o movimento progressista estadunidense de renovação da educação elaborado, especialmente, nas primeiras décadas do século XX, enfocando a figura de Kilpatrick, autor do Método de Projeto, conforme já anunciado anteriormente, e suas concepções, sobretudo em relação aos aspectos filosófico-político e psicopedagógico. Discute-se ainda como o Método de Projeto de Kilpatrick tem reverberado na literatura contemporânea.

1.1 - Movimento progressista norte-americano e o Método de Projeto

A educação mundial passou por grandes transformações ao longo dos últimos séculos. Desenvolvimentos civis, movimentos de transformações das ciências da educação, originados nas revoluções sociais do final do século XVIII, prenunciavam novos tempos. Em sintonia com estas transformações, uma corrente de estudiosos europeus, inspirados em Jean-Jacques-Rousseau, posicionam-se criticamente em relação ao sistema de ensino tradicional, focado na transmissão do saber e na figura do professor. Em fins do século XIX, esse movimento de renovação pedagógica estabelece a criança como centro de gravidade da educação e focaliza o ensino nos interesses e necessidades dos escolares, motivando-se a democratização da educação (CAMPOS, 2010; 2012; ALMEIDA, 2017).

Em perspectiva semelhante, o movimento de educação progressista estadunidense visava a transformar a educação tradicional no sentido de aproximar-se da vida e tornar ativo o ensino. Essa tradição educativa de visão humanista e de aprofundamento da democracia por meio da escola tornou-se expressiva nos primórdios do século XX nos Estados Unidos. As depressões socioeconômicas do final do século XIX e início do XX contribuíram para que se buscassem formas de repensar a sociedade e a democracia (BRANCO, 2014). A passagem por esse período de angústias, sobretudo para as camadas sociais mais populares marcadas por fragilidades históricas, demandou maior atenção básica às necessidades vitais da sociedade, como zelo pelos mais idosos e vulneráveis.

Estudos sobre as renovações educacionais que aconteceram nos sistemas urbanos de educação têm demonstrado um panorama do contexto educacional na primeira metade do século XX. No entanto, o interesse desta pesquisa se ancora, sobretudo, nas discussões e repercussões desse movimento para a educação rural, principalmente no Brasil. As concepções de experiências de implementação das escolas novas criadas na Europa e nos Estados Unidos circularam no Brasil, referências que deram origem às novas teorias educacionais conhecidas entre nós como correntes pedagógicas escolanovistas. Pode-se dizer que essas ideias sofreram

influências, principalmente, do pragmatismo de John Dewey⁶ e da escola ativa de Genebra, provocando mudanças e estimulando renovações pedagógicas adaptadas na medida em que foram apropriadas no contexto brasileiro. Um retrato da apropriação dessas ideias num contexto das microrrealidades brasileiras pode ser visualizado no ensino rural para formação de professores da Fazenda do Rosário nas décadas de 1950 e 1960, recorte ao qual este estudo se refere.

No movimento progressista estadunidense, entendido como avanço tecnológico, econômico e social, orbitam as melhorias da condição humana através do desenvolvimento científico. Para um avanço social, implicaria pensar a transformação da educação de uma sociedade, pois é nela que se formam a futura geração. Como correspondente ao movimento da Escola Nova na Europa, o movimento progressista também almeja transformações do ponto de vista do currículo escolar, incorporando elementos da vida em si no processo educacional, e não mera preparação para a vida futura.

A perspectiva progressista estadunidense contrapõe-se ao papel engessado e de mera transmissão do conhecimento que denota a perspectiva tradicional de educação, uma vez que reposiciona o papel do aluno, professor e da escola na aprendizagem. Esta tendência de pensamento pressupõe que o currículo escolar precisaria ser pensado tendo como referência a vida da criança e sua experiência, como respostas às dificuldades dos sistemas escolares de massa em lidar com as novas demandas consequentes dos avanços tecnológicos e democráticos gradativos do ensino.

Essa busca pela transformação do ensino e aprendizagem germinou com o desenvolvimento das ciências da educação, sobretudo nas proposições alternativas ao modelo de ensino tradicional, severamente contestado pelos escolanovistas. Segundo Hernandez (1998) a proposta de Kilpatrick, assim como outras trazidas à época, demonstra como diferentes estudiosos estavam investindo em subsidiar, teoricamente, alternativas pedagógicas para melhorar o ensino pela integração de conhecimentos, em diálogo com o mundo fora da escola.

Na perspectiva de se considerar as demandas do aluno em uma sociedade em transformação, é que estão contemplados os métodos ativos de educação, entre eles o de Kilpatrick, configurado no processo de circulação, consolidação e formalização das ideias que inspiram reformas educacionais pelo mundo (LIMA, 2011).

⁶ O filósofo e pedagogo norte americano se destacou no campo da teoria sócio-educativa nas perspectivas do movimento Escola Nova e da educação progressiva nos Estados Unidos. Para Dewey, a união da criança e a vida social norte americana buscava alinhar à realidade em constante transformação. Nessa perspectiva a abordagem educacional nas escolas deveria observar as mudanças sociais e as possibilidades de adaptação do processo educativo a luz de perspectivas democráticas.

Nossa pesquisa destaca o resultado destas movimentações do pensamento educacional, em que se desenvolveram a proposta das Granjinhas da Fazenda do Rosário, em Ibitité. Proposta que carrega os elementos da renovação escolar almejada por seus principais formuladores e replicadores, constituindo-se em uma experiência do desenvolver da nova educação rural no Brasil.

Para que possamos contextualizar as origens do Método de Projeto, passaremos à biografia de Kilpatrick no item a seguir.

1.1.1 - William Heard Kilpatrick (1871-1965)

Professor de Ciências da Educação na Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, entusiasta da Filosofia da Educação, William Heard Kilpatrick publica pelo Teachers College, em 1918, um Boletim que resume os pressupostos de sua proposta educativa: *The Project Method: The Use of the Purposeful act in the Educative Process* (O Método de Projeto: O Uso do Ato Intencional no Processo Educativo). Na citada publicação, o autor sustenta uma alternativa educacional, pretensa a atender aos desejos e expectativas da juventude presente nas escolas dominadas por um contexto de paradigmas tradicionais de transmissão de conhecimento. Um conceito, em especial, marca o legado de seu trabalho, o Método de Projeto. Para Kilpatrick, o termo projeto teria um sentido não mecânico, mas de projeção dos desenvolvimentos instrucionais alinhados a fatores que caracterizam a vida digna, a paz e a justiça social. Considera ainda a unificação da conduta social de vida digna em torno dos processos educacionais.

Nascido em White Plains, na Geórgia, Estados Unidos, Kilpatrick teve uma criação religiosa ortodoxa. Filho do Reverendo James Hines Kilpatrick, pastor de uma igreja batista, e de Edna Perrin Heard, professora, teve uma educação disciplinar, que talvez, tenha lhe proporcionado sua entrada na Universidade de Mercer, Geórgia (1888), onde conseguiu seu bacharelado, com destaque em Matemática. Logo após essa formação, fez pós-graduação em Matemática na Universidade John Hopkins, em Baltimore, onde o aprendizado em pesquisa livre se torna uma experiência intelectual. Durante seu período em Blakely, Georgia (1892), teve a experiência de observar uma classe de alunos, trabalhando sem a supervisão de professores (PECORE, 2015). Esta situação, mencionada por Parker (1992), subsidiou seu ensaio escrito, posteriormente, em 1918. Logo em seguida, Kilpatrick torna-se PhD pela Universidade de Colúmbia (1912), onde estudou e trabalhou com John Dewey.

Durante a graduação, Kilpatrick conheceu a obra de Charles Darwin (1809-1882), cujos estudos proporcionaram grande contribuição em sua vida pessoal e profissional. As

apropriações de conceitos da obra de Darwin mudaram as relações de Kilpatrick com sua família e o encaminhou para a ciência moderna. “*The life process*” - o processo da vida; em tradução literal, um conceito darwinista que viria subsidiar o campo em que as atividades de Kilpatrick se desenvolveram. Este conceito proporcionou também questionamentos filosóficos das ações e posterior exame, que se traduziram no progresso das capacidades superiores. O clássico darwiniano “A origem das espécies” o impactou significativamente, para Kilpatrick os conceitos de mudança e comportamento foram fundamentais no decorrer de seus trabalhos de pesquisa. No ponto de vista do autor, estes conceitos diriam respeito às respostas do indivíduo às situações. Assim, sua formação filosófica sedimentou seu pensamento sobre a relação entre o aprendizado e o processo de transformações vivenciados durante a vida, bem como sua orientação pragmática com foco nas ações e comportamentos humanos em ambientes sociais, estudo desenvolvido a posteriori.

A continuação dos estudos com Dewey sedimentou o objetivo e propósito educacional na vida de Kilpatrick como sendo, tornar educandos capazes de tomar decisões sábias e continuamente procurar por alternativas para tomadas de decisões em prol do interesse comum (TENENBAUM, 1951, p. 80). Para Bin (2012), Kilpatrick canalizou o pensamento de Dewey, pode se dizer que ele conseguiu sistematizar e tornar operacional a didática de proposições teóricas de Dewey. Os trabalhos de ambos autores são de extrema relevância, pois tratam com a devida dimensão uma temática que no contexto de origem se mostravam promissoras. As influências de Dewey no pensamento de Kilpatrick vão se aglutinando ao longo de sua vida, e resultando em estudos que orientam suas ideias ousadas em oposição ao sistema educacional escolástico congelado no caráter de transmissão de conhecimentos.

Desde sua atuação inicial como professor, Kilpatrick procurava cultivar o relacionamento de reciprocidade com seus alunos. Durante o período em que atuou na *Anderson Elementary School*, experimentou o ensino alinhado a tutoria afetiva com seus alunos. O comportamento não coercivo visava a possibilitar aos alunos uma melhor utilização de seu potencial de desenvolvimento. Quando atuava como professor de matemática e astronomia na Mercer, indicava autores reconhecidos à época, como William James e Herbert Spencer, além de Platão, Descartes e David Hume (BEYER, 1997, p. 4). Seu destino final, o *Teachers College Columbia University*, Nova Iorque, proporcionou-lhe o envolvimento com estudiosos como Dewey e Thorndike, quando teve a oportunidade de desenvolver suas formulações teóricas com mais clareza e desenvoltura.

Posteriormente, em trabalhos mais refinados como em *Source Book In The Philosophy of Education* (1959), (Livro de Referência na Filosofia da Educação) aprofunda suas ideias

sobre regimes políticos, filosofia e práticas educativas em relação às tomadas de decisões em políticas educacionais. Para Kilpatrick a busca por melhores valores seria a possibilidade de utilizar a filosofia em favor da educação, assim, os professores precisariam de uma verdadeira imersão em termos de formação humana, sem ignorar todo seu caráter social e político. Haveria uma necessidade de pensamento profundo do processo pedagógico *a priori* para se seguir os cumprimentos didáticos e burocráticos. As atividades escolares para Kilpatrick deveriam alinhar-se às atividades da vida cotidiana, em que as experiências seriam mais completas. Tais recortes da filosofia de Kilpatrick são originários de suas interações com obras do pragmatismo de William James, Charles L. Pierce e John Dewey (BEINEKE, 1998).

Durante um curso breve de verão de formação em pedagogia, área que não havia sido suficiente em sua formação inicial, entra em contato com as ideias educacionais do pedagogo alemão Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852). Esta aproximação lhe oportuna ter acesso à publicação “Princípios do Jardim de Infância de Fröbel - criticamente examinado”, New York Macmillan, 1916, quando conhece os pensamentos educacionais do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). A aproximação com as ideias desses teóricos talvez tenha lhe provocado a perseguir “[...] o seu primeiro indício de que a chave para educação valiosa era a provisão de experiências significativas e interessantes para os alunos pudessem verdadeiramente desenvolver responsabilidade (BEYER, 1997, p. 3, tradução livre nossa).

Para Beyer (1997), ao convencer-se dessa ideia, sobre a relevância de se proporcionar atividades interessantes e significativas para os alunos, é que as experiências de professor ao lecionar na Geórgia, possivelmente, tenham marcado a carreira de Kilpatrick. Conforme já anunciado, sabe-se que o pensamento educacional de Kilpatrick sofreu grandes influências do pensamento de seu mestre: “durante o verão de 1898, ele participou de uma sessão de verão na Universidade de Chicago e fez um curso de John Dewey [...]” (PECORE, 2015, p. 156, tradução livre nossa). Mais tarde, em 1951, Dewey teria registrado a importância da obra de Kilpatrick para o pensamento educacional na introdução da publicação de Samuel Tenenbaum, com o título: *William Heard Kilpatrick: Trail Blazer in Education*.

Como profundo admirador do trabalho de Dewey, Kilpatrick trilharia um percurso intelectual que acaba por conjugar a essência deweyniana em sua obra. Enquanto o Método de Projeto de Kilpatrick traz considerações de como estudantes aprendem em trabalhos baseados com projetos de objetivos comuns, Dewey apresenta o trabalho educativo baseado na resolução de problemas. Ambas as propostas são igualmente positivas, na medida em que indicam modos de ação aos alunos, mas se diferem em termos de totalização. O método de projeto de Kilpatrick

pressupõe uma continuidade dos processos, enquanto que a resolução de problemas de Dewey culmina na Metafísica interna da criatividade do aluno (SUTINEN, 2013).

Na intenção de compreender melhor o Método de Projeto de Kilpatrick, nos ocuparemos de detalhar esta proposta no item a seguir.

1.1.2 - O Método de Projeto: enfoques evidenciados

O Método de Projeto é um plano de educação que pressupõe a atividade interessada e com propósito no ambiente social. Sendo baseado na atividade intencional, o método, ou o plano de trabalho, prevê o envolvimento do estudante em um conjunto de tarefas, por adaptação individual ou coletiva para as resoluções de situações concretas, empreendido de forma autônoma pelo próprio estudante ou pelo grupo. Assim estes trabalhos posicionam os estudantes em problemas reais com possibilidades de tomadas de decisões mediadas com apoio ou não do professor. O método busca incluir a educação no plano de trabalho, tornar as atividades escolares mais interessantes, mais ativas. Por consequência, transforma em oportunidade de aprendizagens as atividades resolutivas de problemas.

Em seu artigo de 1918, Kilpatrick foca os trabalhos educacionais no propósito dominante da atividade e os comportamentos nestas ações. Porém, seu foco central está no interesse e esforço disposto no processo. Para ele, os organismos agem em respostas aos estímulos existentes e estas respostas provocam outros desejos conectados, que são canalizados para a concretização do objetivo. Nesse sentido, o Método de Projeto se baseia no propósito dominante, os sucessivos estágios de uma realização provocam satisfação quando o desejo é sincero⁷.

Na tentativa de aproximar o assunto das atividades escolares costumeiras, Kilpatrick (1918) esboça uma classificação de projetos para disposição em ambiente escolar nos seguintes termos:

Tipo1 – o propósito incorpora uma ideia ou plano físico. A partir de uma ideia ou finalidade, a possibilidade de conclusão de algo concreto e visível. Cita como exemplos a construção de objetos, a escrita de algum documento ou alguma apresentação. Para esta modalidade, os exemplos apontados pelo autor em seu Boletim, publicado em 1918, são bem didáticos. Proposição, plano, execução e julgamento, sendo este tipo, segundo Kilpatrick, o mais adequado para o procedimento escolar que anseia por mudança. Seguindo a ideia de

⁷ Ao propor suas ideias, Kilpatrick busca no conceito de projeto as ações vigorosas dos estudantes. Em suas próprias palavras “wholehearted vigorous activity”, tradução literal nossa para atividade vigorosa de todo coração, sincera.

autonomia defendida em seu método, de que o estudante se responsabilize por seus passos, Kilpatrick aconselha o acompanhamento do professor nos estreitos da trajetória das ações.

Tipo 2 – o propósito é a apreciação, a passividade do sujeito que vive a experiência. Ouvir uma música, história ou observar uma pintura são exemplos de atividades a serem organizadas pelo professor. O propósito guia o processo e influencia o crescimento da apreciação, porém, Kilpatrick não aponta passos para este tipo de projeto.

Tipo 3 – o propósito é resolver um problema de ordem intelectual, científico. Neste tipo de projeto, Kilpatrick baseia-se nos trabalhos de Dewey, especialmente, no capítulo VI do livro *How We Think* (Como Pensamos), de 1910, em que o filósofo estadunidense se ocupa de analisar como se dá o pensamento em ação. Este tipo, juntamente com o tipo 4, são os que mais se aproximam dos casos regulares que acontecem nas escolas. Portanto, este tipo de projeto deve se aproximar de uma atividade social do tipo 1.

No referido capítulo, Dewey discorre sobre as condições escolares e as capacidades de desenvolvimento do pensamento. Traz os contrastes das disciplinas formais e o pensamento real sob as influências dos hábitos dos outros, da natureza dos estudos, metas e ideias no contexto de sua escrita.

Tipo 4 – o propósito é a obtenção de um grau superior do conhecimento. Aprender e melhorar uma habilidade ou um conhecimento específico. Os passos adotados no tipo 4 são semelhantes aos do tipo 1.

Kilpatrick (1918) conclui seu texto sobre a proposição do Método de Projeto destacando que o assunto mereceria reflexões em um outro artigo e pontuando os entraves do sistema educacional vigente à época: as possíveis oposições de correntes tradicionais, ceticismo de assessores dos serviços públicos estadunidense e professores despreparados. Indica, ainda, as necessárias reformas profundas pelas quais o procedimento escolar precisaria passar para que a educação como a própria vida, baseada em atos intencionais saudáveis tutelados por professores, pudesse se estabelecer como metodologia de ensino. Segundo o autor, a criança seria naturalmente ativa em ambientes sociais e a escola, que até aquele momento se baseava, majoritariamente, em regimes de coerção, promoveria o individualismo, reduzindo os potenciais dessa criança. Dessa maneira é que considera a atividade intencional sincera em uma situação social como a típica unidade de procedimento escolar como a melhor garantia da utilização das capacidades inatas da criança (KILPATRICK, 1918).

Neste preâmbulo, destacou-se na definição do Método de Projeto formulado por Kilpatrick, e repercutido mundo a fora, os principais enfoques que canalizariam as ações e comportamentos dos envolvidos no processo educativo com objetivo de se perceber como estes

enfoques incidiriam num redimensionamento do ensino-aprendizagem. Para equilibrar as perspectivas em análise, focalizam-se a seguir as ideias de Kilpatrick presentes na publicação de 1918 em dois campos maiores de exame, o filosófico-político e o psicopedagógico. A opção por esta operação historiográfica (CERTEAU, 1982) se justifica tendo-se em vista que nesta pesquisa, salvo as particularidades dos contextos de apropriações do Método de Projeto que serão descritas nas experiências abordadas no decorrer desta dissertação, mostraremos que predominam características semelhantes na proposta por nós estudada, qual seja: As Granjinhas Escolares da Fazenda do Rosário, que por sua vez foi fundamentada na proposta do Método de Projetos de Fernando Sáinz, conforme veremos adiante.

1.1.2.1 - Aspecto filosófico-político no Método de Projeto de Kilpatrick

Compreendem-se as reflexões de Kilpatrick (1918) oportunas para a construção de uma educação baseada em princípios democráticos, que se crê estarem sempre em reconstrução. Para o educador, a aliança entre propósitos escolares democráticos e habituais germinam debates perpétuos. Nesse sentido, atenta-se para a ênfase da teoria de Kilpatrick (1918) em orientar a construção de currículos escolares mais adequados ao desenvolvimento de condutas éticas. Segundo Beyer (1997), seria a filosofia educacional que se encarregaria de fundamentar procedimentos humanitários na composição do currículo escolar público estadunidense, muitas vezes impactado por outras agendas concorrentes.

As proposições de Kilpatrick (1918), assim como sugerem seus escritos, são frutos de estudos filosóficos progressistas, carregados do ideário democrático. A situação contextual da sociedade estadunidense, e mundial, no início do século XX, é que teria canalizado as aspirações de protagonismo social para o debate educacional. A implementação de experiências educacionais ancoradas em características democráticas em uma sociedade cada vez mais diversamente representada, teria elevado o desafio dos educadores de proporcionar ao ensino público maior nível de qualidade e emancipação aos educandos. Para Kilpatrick,

Nós desprezamos o homem que aceita passivamente o que o "destino" ou mero acaso lhe traz. Nós admiramos o homem que é o dono do seu destino, que, com deliberada consideração por uma situação total, forma objetivos claros e de longo alcance, que planeja e executa com bons cuidados os propósitos formados. Um homem que habitualmente regula sua vida com referência a objetivos sociais dignos atende de imediato às exigências de eficiência prática e de responsabilidade moral. Tal apresenta o ideal de cidadania democrática. É igualmente verdade que o ato intencional não é a

unidade de vida do servo ou do escravo⁸ (KILPATRICK, 1918, p. 6, tradução livre nossa).

O conceito de democracia merece uma posição de destaque nos escritos do professor estadunidense. Para ele, a democracia ia muito além de ações governamentais, e o entendimento fragmentado e, às vezes, instrumentalista circunstancial desse conceito ofuscaria a diversidade de campos em que as relações interacionais da coletividade e moral igualitária atuariam. “Como o ato intencional é, portanto, a unidade típica da vida digna na sociedade democrática, então este deveria ser também uma unidade típica do procedimento escolar⁹” (KILPATRICK, 1918, p. 6, tradução livre nossa). Conforme por ele argumentado, se os fundamentos democráticos da sociedade se alinhavam à vida digna, logo estes fundamentos também deveriam orientar a educação.

Na proposta do Método de Projeto valoriza-se o ato intencional como fundamento da educação. Considera-se assim este fundamento a base da defesa de Kilpatrick por uma educação democrática e consciente, que assim o define: “o ato intencional é a unidade típica da vida digna. Não que todos os propósitos sejam bons, mas que a vida digna consiste em atividade intencional e não mera deriva¹⁰” (KILPATRICK, 1918, p. 6, tradução livre nossa). Assim, se para o autor o ato intencional é a unidade típica da vida digna, então a educação de base deveria seguir este caminho. Dito de outra maneira:

Os dois então se tornaram os mesmos. Todos os argumentos para colocar a educação em uma base de vida parecem, de qualquer maneira, concordar em apoiar esta tese. Nessa base, portanto, a educação se torna a própria vida. E se o ato intencional, assim faz da educação a própria vida, poderíamos raciocinar antecipadamente esperando encontrar uma melhor preparação para a vida futura do que a prática de viver agora? (KILPATRICK., 1918, p. 6-7, tradução livre nossa)¹¹.

⁸ We scorn the man who passively accepts what “fate” or mere chance brings him. We admire the man who is master of his fate, who with deliberate regard for a total situation forms clear and far-reaching purposes, who plans and executes with a nice care the purposes formed. A man who habitually so regulates his life with reference to worthy social aims meets at once the demands for practical efficiency and of moral responsibility. Such one presents the ideal of democratic citizenship. It is equally true that the purposeful act is not the unit of life for the serf or the slave (KILPATRICK, 1918, p. 6).

⁹ As the purposeful act is thus the typical unit of the worthy life in the democratic society, so also should it be made the typical unit of school procedure (KILPATRICK, 1918, p. 6).

¹⁰ [...] the purposeful act is the typical unit of the worthy life. Not that all purposes are good, but that the worthy life consists of purposive activity and not mere drifting (KILPATRICK, 1918, p. 6).

¹¹ The two then become the same. All the arguments for placing education on a life bases seem, to me at any rate, to concur in support of this thesis. On this basis education has become life. And if the purposeful act thus makes of education life itself, could we reasoning in advance expect to find a better preparation for later life than practice in living now? (KILPATRICK., 1918, p. 6-7)

Filosoficamente, Kilpatrick fundamenta sua oposição ao ensino tradicional focalizando experimentações para se despertar a disposição dos alunos à realização dos objetivos pedagógicos a serem cumpridos. Para Kilpatrick, os regimes coercitivos atrasariam muito as possibilidades de desenvolvimentos das crianças no contexto escolar.

Dessa maneira, uma atividade intencional vigorosa em uma situação social como unidade típica do procedimento escolar seria a melhor garantia do desenvolvimento das capacidades naturais das crianças. O plano ativo é que despertaria a criatividade no processo ensino aprendizagem, estimularia os processos superiores do psiquismo humano, sobretudo na escola, lócus do processo educacional. Nesse sentido é que Kilpatrick (1918) postula na proposição do Método de Projeto ser a sinceridade de propósito a garantia da aprendizagem.

O autor clama aos professores se tornarem seres filosóficos por acreditar que a dimensão social e política do processo educativo se conjuga na reflexão e ação dos docentes. Acredita, pois, não ser tarefa fácil transformar uma sociedade com intuito de humanização e viabilidade da convivência pacífica. No entanto, acredita ser a maneira inteligível o caminho mais curto para harmonização social do planeta, que passaria, então, pela educação de massa.

As contribuições de Kilpatrick para o pensamento educacional nos trazem reflexões ainda hoje. Conforme já anunciado, o autor propõe como base para a educação o ato intencional sincero, alinhado a condutas éticas, em uma sociedade democrática. Cremos que sua proposta permanece atual na medida em que é ainda urgente se formar para a cidadania democraticamente responsável. A educação pública de massa requer uma filosofia educacional que atente para atividades significativas, para cada vez mais se aproximar da emancipação e da dignidade humana. O tratamento das ações dentro de um regime de atividade intencional sincera, que caminhe com a valorização de condutas aprovadas em sociedade, apresentou-se como possibilidade de prosperidade para instrução de crianças e jovens naquele início de século XX.

Essa maneira de elaborar um pensamento educacional que converse com outras ciências da educação nos impõe refletir sobre o que a filosofia educacional de Kilpatrick ainda tem a nos dizer. Quais diálogos podemos estabelecer com os pensamentos do autor para propor soluções à complexa demanda social e educacional brasileira? Certamente, para além do diálogo com Kilpatrick, as experiências relatadas nesse estudo nos darão algumas pistas!

A concepção filosófica de Kilpatrick se fundamenta na busca de valores, e o estudo da filosofia é defendido por ele como de extrema importância para a tomada de decisões no campo educacional. Portanto, o ato intencional, como unidade típica de vida digna em uma sociedade democrática, pode ser considerado a base filosófica da proposta de Kilpatrick, o que

impulsionaria a realização de determinadas tarefas no contexto educacional. E as resultantes das ações é que devem ser tratadas pelos atores da educação. Essa premissa é que sustenta a seguinte afirmação do autor: “aquela atividade intencional sincera em uma situação social como típica unidade de método escolar é a melhor garantia da utilização das capacidades nativas da criança agora muito desperdiçada¹²” (KILPATRICK, 1918, p. 18, tradução livre nossa).

Kilpatrick, ao demonstrar suas proposições em 1918, pontua àqueles interessados em seu texto não esperarem por uma fórmula ou uma receita de metodologia de ensino que pudesse ser multiplicada com facilidade. A proposta de Kilpatrick vai além, para ele, se o ato intencional é a premissa de uma conduta de vida digna em uma sociedade democrática, conforme já mencionado, este deveria guiar também a atividade escolar em suas materialidades e interações. Para isso, deveria se reformular todo o modo escolar vigente. A discussão do autor estaria centrada no modo tradicional curricular e de transmissão de conhecimentos por parte dos professores, para ele não alinhados à potencialidade de aprendizagens baseadas em ações satisfatórias. Nessa perspectiva, Kilpatrick sugere que se considere uma verdadeira revolução nos dispositivos escolares, conforme trecho a seguir:

Os limites do artigo proíbem a discussão de outros aspectos importantes do tema: as mudanças exigidas por este plano na mobília e equipamentos da sala, talvez na arquitetura escolar, o novo tipo de livro-texto, o novo tipo de currículo e programa, possivelmente novos planos de classificação e promoção, acima de tudo uma mudança de atitude quanto ao que desejar no caminho da realização¹³ (KILPATRICK, 1918, p. 18, tradução livre nossa).

Assim como pontuado por Kilpatrick, não seria propósito do estudioso prescrever o Método de Projeto como um manual a ser seguido, mas sim formular premissas nas quais todo o processo educativo deveria se fundamentar para se promover uma educação mais ativa e democrática em um dado contexto. Esta compreensão, reafirma-se na problemática que norteia esta pesquisa, quando buscamos tecer relações entre o Método de Projeto de Kilpatrick e os fundamentos educacionais das Granjinhas da Fazenda do Rosário. Compreender o fundamento filosófico da proposta de Kilpatrick nos ajuda a fazer uma leitura da experiência pedagógica das Granjinhas, desenvolvida em contexto rural e focalizada em um recorte temporal determinado (1957-1969). Como já apontado, nossa hipótese é que as atividades educacionais

¹² [...] that wholehearted purposeful activity in a social situation as the typical unit of school procedure is the best guarantee of the utilization of the child's native capacities now too frequently wasted (KILPATRICK, 1918, p. 18).

¹³ The limits of the article forbid a discussion of other importante aspects of the topic: the changes necessitated by this plan in room furniture and equipment, perhaps in school architecture, the new type of text-book, the new kind of curriculum and program, possibly new plans of grading and promotion, most of all, a changed attitude as to what to wish for in the way of achievement (KILPATRICK, 1918, p. 18).

das Granjinhas carregavam traços do Método de Projeto de Kilpatrick, uma vez que já havia uma rede de circulação de conhecimentos entre Brasil e Estados Unidos, sobretudo no que se refere ao processo de institucionalização da psicologia durante a segunda metade do século XX no sistema educacional brasileiro (TENENBAUM, 1951; ROCHA, 2012; MORAES, 2012).

Interessante se faz observar que a origem do termo projeto estaria localizada na Europa, tendo sido formulado ainda no século XVI (KNOLL, 1997; LEITE, 2007) e inserido nas universidades tempos depois, ganhando visibilidade nos Estados Unidos quando se iniciam os debates sobre o pensamento educacional estadunidense. Kilpatrick teria observado um uso mecanizado do termo por seus colegas, que o levou questionar tal situação no meio acadêmico, buscando por fundamentos que, para ele, comporiam um termo direcionado a uma das mais importantes matérias, a educação. Considerou que deveria acomodar-se neste termo a ação vigorosa, a interpretação pelas leis de aprendizagem discutidas por Thorndike (1923) e a qualidade ética de conduta individual e social. Assim, ao apropriar-se do conceito em suas aulas, valorizou o ato intencional e o assumiu como unificador da amostra típica de vida digna e da educação.

A necessidade de proporcionar experiências aptas a gerar reflexões qualificadas no processo educacional caminhou ao lado da imprescindível busca pela paz em tempos turbulentos. Assim, a educação poderia gerar indivíduos menos dependentes de uma realidade desfavorável, por exemplo, e mais conscientes de possibilidades nos seus horizontes.

Segundo Kilpatrick, a educação não poderia centralizar-se em direção ao trabalho com fim em si mesmo. Tal formação não deveria ser ignorada, no entanto, suas premissas postulavam que as experiências formativas para o trabalho fossem moduladas por vivências em um mundo real e não se dar, como na maioria das vezes, de modo alienado. A emancipação de um indivíduo se daria pela construção de uma consciência livre, que seria, assim, a tomada de rédea da orientação de sua personalidade. E esta emancipação se daria por meio da educação, meio pelo qual acredita-se, ainda hoje, ser possível atingir a humanidade viável.

Ao associar fundamentos educacionais ao termo Projeto, Kilpatrick formula novas perspectivas para se redimensionar desenvolvimentos educacionais que pudessem proporcionar a formação humana em acordo com o regime democrático almejado.

Como já mencionado, John Dewey ocupou papel transformador no pensamento educacional de Kilpatrick, principalmente, quando pôde ter acesso aos seguintes trabalhos do filósofo estadunidense: *Interests as Related to the Will* (1903), *The Child and The Curriculum* (1902), *School and Society* (1915), *The Educational Situation* (1902) (TENENBAUM, 1951, p. 76). A relação entre os teóricos tornou-se extremamente produtiva, afinal a produção de

Dewey, sustentada pela Filosofia Educacional, representava uma perspectiva de mudança social. Tenenbaum (1951), estudando os diários particulares de Kilpatrick, demonstrou que, durante o período em que esteve no *Teachers College* em curso com professor Dewey, sua filosofia de vida e educacional foram transformadas pelos ensinamentos apreendidos. As constatações de que experimentações científicas no campo educacional, centradas no desenvolvimento instrucional dos educandos ajudariam a “tornar as coisas melhores”, foram fundamentais para a organização dos fundamentos do Método de Projeto. A continuação dos estudos com Dewey sedimentou o objetivo e propósito educacional na vida de Kilpatrick como sendo tornar educandos capazes de tomar decisões sábias e continuamente procurar por alternativas para tomadas de decisões em prol do interesse comum (TENENBAUM, 1951, p. 80). De acordo com Bin (2012), pode se dizer que Kilpatrick conseguiu sistematizar e tornar operacional uma didática, tendo como referência as proposições teóricas de seu mestre.

1.1.2.2 - Aspecto psicopedagógico no Método de Projeto de Kilpatrick

Em seu ensaio de 1918, Kilpatrick apresenta uma alternativa psicopedagógica que considera as possibilidades da construção do caráter moral em um regime de atividade intencional guiada. Segundo esse autor, o caráter moral seria constituído nas relações sociais, podendo determinar condutas e atividades que dizem respeito ao bem estar do grupo. Em termos psicológicos, seria uma proposta em que se observaria o estímulo-resposta, estes devendo estar vinculados de tal forma que determinadas ideias, apresentadas como estímulos, se conformariam em respostas coletivamente aprovadas. Em modo sucinto, na proposição de Kilpatrick deseja-se que no procedimento escolar fossem disponibilizados estímulos que provoquem respostas baseadas em habilidades, julgamentos apropriados a uma situação social. O procedimento escolar defendido nessa proposta sugere às crianças, individualmente ou coletivamente, a busca por uma rica variedade de propósitos, sob a supervisão do professor.

Kilpatrick (1918) exemplifica a situação com um fato cotidiano, tirado do universo do brinquedo, uma criança em vias de construir uma pipa. Na medida em que o propósito dominante de fazer a pipa é tomado pela criança, o planejamento direciona o garoto sob um horizonte bem definido: fazer a pipa voar, ou ele falharia em seu intento. Nos dizeres do autor: “O propósito que atua como objetivo orienta o pensamento do menino, direciona seu exame de plano e material, provoca, a partir de sugestões apropriadas, e testa essas diversas sugestões por

sua pertinência até o fim em vista¹⁴” (KILPATRICK, 1918, p. 9, tradução livre nossa). Durante a produção da pipa, nos sucessivos estágios de satisfação, ao se cumprir o plano internamente definido, os êxitos atuam como sedimentadores do aprendizado. Para Kilpatrick (1918), o conjunto contextual, a prontidão, a ação persistente, sucesso, satisfação e aprendizado são inerentemente conectados. Um importante recorte da proposta, exemplificado no ato da produção da pipa é o condicionamento do processo para a aprendizagem. Em determinadas situações do ambiente, há fatores, ligações que a condicionam, subjetivamente, há ações, que influenciam o propósito, primordialmente, definido. Para Kilpatrick (1918), um ambiente favorável, e um propósito forte, orientam o sucesso nas aprendizagens.

Portanto, o conceito de projeto, entendido como impulso e projeção, caberia melhor no domínio da educação. Ao propô-lo como uma unidade de procedimento escolar, Kilpatrick (1918) justifica tê-lo adotado com uma postura em que se prevê a formação de cidadãos. Segundo suas ideias, no ato de conduta, o valor psicológico aumentará na mesma medida em que se adota um certo grau de sinceridade nas ações. Kilpatrick define que essas ações consistem em respostas às situações existentes, à luz das teorizações de Thorndike (1923) sobre aprendizagem. Ações persistentes e direcionadas fixam vínculos nas satisfações das realizações, definindo-se um propósito dominante, em que os alunos participam profundamente da experiência em curso. Assim, nesta lógica progressista, educandos serão indivíduos ativos e engajados na compreensão do ambiente em que vivem. Durante esse processo, haverá aprendizagem que irão se sedimentando, na medida em que o objetivo se complexifique.

Para Kilpatrick (1918), há aprendizagem quando há alterações no sistema neural. Ou seja, as vinculações neurais são provocadas por estímulos, ocasionados por situações em respostas a estes estímulos, alterando-se, desse modo, as estruturas desse sistema. Isso fica claro quando o autor expõe a situação do recém-nascido que chora por fome. As necessidades da criança, desde a mais remota idade, provocam o aprendizado da linguagem para comunicá-las: o choro, os gestos, e depois a aquisição das palavras, seriam aprendizados que indicam necessidade de comida, por exemplo, em diferentes momentos do desenvolvimento infantil.

Assim, considerações sobre as relações da prontidão da ação e suas resultantes são desenvolvidas no decorrer da estruturação de sua concepção de Kilpatrick sobre as leis da aprendizagem. De acordo com ele, a Lei do Efeito é que melhor sustentaria sua proposta, por esta Lei expor a importância das modificações dos vínculos neurais no fortalecimento das ações

¹⁴ The purpose acting as aim guide the boy's thinking, directs his examination of plan and material, elicits from whittin appropriate suggestions, and tests these several suggestions by their pertinency to the end in view (KILPATRICK, 1918, p. 9).

com efeitos satisfatórios. Da mesma maneira, afirma ser o “conjunto”, a ação direcionada e persistente, que possibilitariam o sucesso nos procedimentos em que o aprendizado é inerente (KILPATRICK, 1918, p. 7).

Para melhor esclarecer sua proposta, Kilpatrick exemplifica, mais uma vez, uma situação típica de projeto, em que uma garota planeja fazer um vestido e o executa. Aponta ser sincero o ato intencional da garota em fazer o tal vestido, em meio a uma situação social que impacta a sua realização. O propósito dominante de fazer o vestido está presente em todos os passos que sedimentam os aprendizados da garota, na medida em que os êxitos dos atos são concretizados.

Na mesma publicação de 1918, Kilpatrick, exemplifica outra situação, um garoto deseja ser noticiado no jornal da escola. Para ele, se o garoto for sincero neste desejo, novamente, pode-se perceber um propósito efetivo como essência de um projeto. Assim, segundo o autor, como em qualquer atividade do intelecto, se os propósitos dominantes apresentam atos vigorosos, o valor psicológico é amplificado (KILPATRICK, 1918).

Nesse sentido, se devidamente orientada para a eficiência, a atividade intencional propicia o êxito do processo educacional e sedimenta os aprendizados decorrentes, que serão inerentes às ações. O Método de Projeto teria esse caráter de estimular a atividade natural da criança no contexto social, e o professor interessado em implementar tal proposta necessitaria orientar seu trabalho pedagógico em sintonia com esse propósito.

Kilpatrick (1918) faz dura crítica ao sistema escolar estadunidense do início do século XX, ao considerar a imposição de conteúdos desastrosa para a educação. Para ele, haveria que se levar em conta as aproximações destes com os interesses dos estudantes. Em suas análises, observa as resultantes das ações pedagógicas em contrastes: crianças que concebem suas tarefas na escola com alegria e satisfação de um lado, e os que apreendem seus afazeres como entediante, de outro. Assim, é que percebe o professor como sustentáculo ou antagonista do processo de aprendizagem do aluno. Mais uma vez, o teórico postula que para um procedimento escolar ideal, dever-se-á baseá-lo em ato intencional, ou seja, o professor necessita observar essa atividade com profundidade para que resulte em efeito educativo. Afirma, assim, que “a riqueza da vida depende exatamente de sua tendência de levar uma a outra como atividade frutífera” (KILPATRICK, 1918, p. 12). Segundo Kilpatrick, o grau da tendência, ou a medida para o professor, seria sempre o efeito educativo da atividade desenvolvida que a guiará para uma próxima atividade. Nessa perspectiva, para o autor, não deveria haver embate entre as demandas sociais e os interesses das crianças.

Ao se esforçar para conceituar seu método, Kilpatrick preocupa-se em distanciar-se da noção equivocada de ações pedagogicamente prescritas. Essa preocupação está presente também numa outra publicação, de 1926, *Foundations of the Method: Informal Talks on Teaching* (Fundamentos do Método: conversas informais no ensino), em que o autor salienta ser sua proposição de caráter muito mais amplo, conforme demonstrado no trecho a seguir:

O método é concebido de forma diferente por pessoas diferentes. Há alguns, como vimos, que acreditam na educação como mera preparação para a vida futura e, portanto, estão preocupados com a melhor forma de obter suas cotas diárias ou semanais de material extrínseco aprendido. Estas pessoas têm quase certeza de pensar no método como uma questão de dispositivo. Mas há uma noção muito mais ampla possível¹⁵ (KILPATRICK, 1926, p. 345, tradução livre nossa).

Nesse sentido, Kilpatrick atribui à atuação docente, motivada pelo Método de Projeto, a função de aglutinar os interesses do grupo para que haja êxito no processo educacional, conforme veremos no item a seguir.

De acordo com Kilpatrick (1918), ao se propor um projeto, seja qual for, há que se ter em conta que o ato de conduta consiste em uma resposta a uma situação existente, e que no sistema nervoso existe uma ligação ou vinculação que funde o estímulo da situação com esta resposta. Conforme anunciado anteriormente, o autor elucida a situação de um recém-nascido que chora em resposta à fome. Para ele, este bebê age em resposta a um estímulo biológico. Dessa maneira, haveria aprendizado desde a primeira infância, na aquisição de palavras que indicam comida (KILPATRICK, 1918).

Ao processo de aquisição ou mudança da vinculação, apontada no exemplo do bebê, Kilpatrick nomeia aprendizado. Quando uma vinculação está pronta para agir, esta ação provoca satisfação, e o não agir, provoca irritação. Esses enunciados Kilpatrick relaciona com a “Lei da Prontidão”. No entanto, o autor elege a “Lei do Efeito” como sendo de maior interesse para a discussão de sua proposição, termos esses que serão retomados adiante, no decorrer deste relato de pesquisa.

Kilpatrick (1918), ao pontuar a importância do papel do professor no ensino baseado no Método de Projeto, focaliza-o como o responsável por canalizar os processos de desenvolvimento de habilidades e julgamentos apropriados aos discentes numa “sociedade embrionária”. Sob o olhar do profissional imerso nessa base, as escolhas [do professor] se tornam cada vez mais refinadas no sentido de auxiliar nas avaliações de escolhas das condutas

¹⁵ Method is differently conceived by different people. There are some, as we saw, who believe in education as mere preparation for future living and therefore are concerned as to how best to get their daily or weekly quotas of extrinsic subject-matter learned. These people are almost sure to think of method as a matter of device. But there is a much broader notion possible (KILPATRICK, 1926, p. 345).

do grupo motivado por um propósito comum. As palavras de Dewey denotam a importância do propósito comum, do professor e aluno, no entendimento da proposta de Kilpatrick, sobretudo no desenvolvimento educacional progressivo, conforme descrito no trecho a seguir:

Especificamente, o método do projeto, como o desenvolvido por Dr. Kilpatrick, envolve a presença de um propósito comum, compartilhado pelo professor e aluno, que se estende por um período considerável de tempo, introduzindo assim a continuidade do desenvolvimento que é um pré-requisito do progresso genuíno¹⁶ (*apud* TENENBAUM, 1951, p. 9, tradução livre nossa).

Assim, o papel do professor toma uma tonalidade relevante para as resultantes das ações dos educandos na proposta de Kilpatrick, que destaca serem, justamente, os possíveis questionamentos dos alunos durante as execuções de um projeto um fator que expõe a ausência de neutralidade do professor. Esta participação fundamental do professor nas atividades interessantes e significativas do aluno é discutida entre professores do *Teachers College* e na publicação “Fundamentos do Método: conversas informais sobre o ensino” (1926), à qual nos referimos há pouco. Já no prefácio da publicação, Kilpatrick introduz a ênfase no papel fundamental de um preceptor [pai ou professor] para o desenvolvimento exitoso de sua proposta educacional:

O método deve procurar mais. Em particular a visão mais ampla sobre o método pergunta como o pai ou o professor deve gerir a situação total que confronta a criança viva e chamar mais e melhor todos os seus recursos interiores e como, então, orientar a experiência resultante de modo que a aprendizagem agregada resulte de conhecimentos, atitudes, hábitos e habilidades melhores¹⁷ (KILPATRICK, 1926, p. 7, tradução livre nossa).

Segundo o teórico estadunidense, observar quais e como são fixados os aprendizados durante o desenvolvimento do método não seria suficiente, pois a função do professor necessitaria ser mais ampla, gerando e potencializando as experiências reais dos educandos, de modo que a experiência resultante fosse sempre redimensionada à luz da docência. Kilpatrick, indica, nesses termos, a importante relação de reciprocidade entre o estudante e seu advogado, o professor. Salienta-se, mais uma vez, que a mentalidade dominante desse indivíduo [o professor], nas variadas respostas aos estímulos proporcionados por esse tipo de aprendizagem.

¹⁶ Specifically, the project method, as developed by Dr. Kilpatrick, involves the presence of a common purpose shared by the teacher and learned, which extends over a considerable period of time, introducing thereby the continuity of development that is a prerequisite of genuine progress (*apud* TENENBAUM, 1951, p. 9).

¹⁷ Method must look further. In particular the broader outlook upon method asks how the parent or teacher shall so manage the total situation confronting the living child as to call out the most and best of all his inner resources and how then to guide the ensuing experience so that the aggregate learning results of knowledge, attitudes, habits, and skills shall be best (KILPATRICK, 1926, p. 7).

Compreende-se, pois, de maneira inequívoca, o lugar do professor nas diferentes etapas que compõem um projeto educativo orientado pelas premissas psicopedagógicas de Kilpatrick: apoio a intervenções pedagógicas necessárias, com clareza, racionalidade e reflexividade, fundamental para a formação de indivíduos responsáveis de seu papel em uma sociedade de regime democrático.

1.1.3 - Uma breve revisão da literatura - o Método de Projeto de Kilpatrick

Conseguir com que crianças e adolescentes compreendam o mundo em que vivem, dominem o seu pensamento, servindo-se dele para tomada de decisões sensatas e para o bem comum tornou-se o grande desafio dos educadores que buscam a emancipação dos alunos em uma contemporaneidade repleta de estímulos. A proposta de Kilpatrick, baseada no Método de Projeto, ancora-se na possibilidade de proporcionar experiências significativas em que as capacidades de tomada de decisão sejam amplificadas quando levada em consideração a qualidade da conduta.

O respeito humano, a curiosidade, a responsabilidade ecológica e, sobretudo, o compartilhamento entre culturas são aspectos bem relacionados com a autonomia de que um indivíduo responsável necessita na sociedade atual. Portanto, a escola, na forma que a concebemos, parece ser ainda uma alternativa possível para logarmos a emancipação de nossos alunos. No entanto, almejarmos essa conscientização exige pensar como o modo e a estrutura escolar poderiam favorecer ou impedir tais objetivos, ou mesmo promover, de forma satisfatória, o despertar de uma consciência verdadeira.

De acordo com Bin (2012) e Leite (2007), que se orientam para o entendimento da concepção de currículo e aprendizagem baseando-se no Método de Projeto de Kilpatrick, as ideias de Kilpatrick transcendem ainda no tempo, pois, os princípios que sustentam sua proposta são mais atuais do que nunca. Elencam os seguintes pontos para justificarem a atualidade da proposta do estadunidense: a contraposição ao ensino tradicional e artificialista, o destaque para as ações vigorosas dos indivíduos, e a adequação do ensino à própria vida. Essas características, segundo as autoras, orbitam a unidade de procedimento escolar defendida por Kilpatrick. Unidade esta que pressupõe uma sociedade livre, democrática e justa. Como sabemos, as ideias originárias dessa teorização do currículo escolar refletem o contexto conturbado de sua elaboração, o início do século XX, especificamente, nos Estados Unidos, mas que não foge dos anseios de dinamização do ensino de massa, norteados por elementos socialmente aceitos.

A circulação e recepção do Método de Projeto em diferentes lugares pelo mundo, desde sua primeira sistematização elaborada por Kilpatrick (1918), sugerem diferentes participantes na trajetória de interpretação de uma ideia gerada em um contexto específico.

Neste estudo, veremos, pelo menos, dois contextos que a receberam e a converteram em reinterpretções singulares, aqui denominadas apropriações: o caso do espanhol Fernando Sáinz, registradas no livro *El Método de Proeyctos en las Escuelas Rurales*, primeira edição de 1931, cuja edição de 1950 se encontra nos arquivos do CDPHA, na biblioteca pessoal de Helena Antipoff, e também a proposta de educação rural constituída por Helena Antipoff e seus colaboradores, ao implementarem as Granjinhas Escolares na Fazenda do Rosário, Ibitité, Minas Gerais. O conceito de apropriação, conforme delimitado por Pickren (2012) no termo indigenização do conhecimento, por exemplo, sugere a transnacionalidade, o transgredir de fronteiras desses atores no desenvolvimento de suas ideias.

O caso das Granjinhas, assim como demonstrado na descrição do texto de apresentação da publicação com mesmo nome, foi baseado no Método de Projeto interpretado por Fernando Sáinz. A publicação de Sáinz fundamenta a proposta de Antipoff e carrega a contraposição do ensino inerte urbano, que não tem muito significado prático no contexto rural.

O projeto de Kilpatrick pressupõe atividade interessada, intencional, que praticada em ambiente social, presume maior valor significativo para aprendizagem. A leitura do método de Kilpatrick feita por Sáinz, e interpretada por Antipoff e colaboradores, parte das necessidades básicas do meio rural. A educação tradicional, certamente, não corresponderia às necessidades do homem rural e dos recursos disponíveis nas áreas rurícolas da primeira e segunda metades do século XX.

Em sua origem, o Método de Projeto Kilpatrick (1918) propõe socializar as atividades escolares, de maneira tal que os estudantes não sintam um abismo entre estas e as atividades regulares da própria vida. Neste sentido, veremos que tanto as Granjas de Sáinz, bem como as Granjinhas de Antipoff exploram os valores filosóficos e psicopedagógicos da aprendizagem proposta por Kilpatrick, ao sugerirem a educação como a própria vida.

1.1.3.1 - Repercussões do pensamento de Kilpatrick entre intelectuais brasileiros

Durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, Minas Gerais configurava-se como uma sociedade agrária, que, para se preparar para o avanço da urbanização e industrialização, inicia reformulações na educação pública, buscando, para isso, os centros educacionais mais inovadores da época para aprimorar seu sistema de ensino. Essas reformas educacionais não foram simples reformulações, almejava se atender a uma ampla gama de

demanda do ensino público, acesso e oportunidades, por meio da contribuição das ciências educacionais (CAMPOS, 2010).

Francisco Campos (1891-1968), Secretário do Interior de Minas Gerais entre 1926 e 1929, promoveu profundas reformas no ensino público do Estado. Uma das ações promovidas neste período, de significativo interesse para esta pesquisa, foi o envio de alguns professores mineiros aos Estados Unidos para conhecer e aprimorar processos educacionais em curso no país onde o pensamento educacional progressista e social se desenvolvia (FONSECA, 2010). Ignácia Ferreira Guimarães, Alda Lodi (1898-2000), Amélia de Castro Monteiro, Lúcia de Castro e Benedita Valadares (1905-1989) compunham o grupo de professoras em processo de especializações no exterior que se tornaram professoras da Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Belo Horizonte (CAMPOS, 2010).

Alda Lodi teve a oportunidade de ter aulas com Kilpatrick em cursos na Universidade de Colúmbia, registrando-as em suas anotações. As experiências de Alda Lodi nos Estados Unidos contribuíram para uma maior aproximação entre o Núcleo de formação da Escola de Aperfeiçoamento e Helena Antipoff. Propiciou ainda a socialização de uma rica biblioteca de obras que trouxe do intercâmbio cultural nos Estados Unidos, que se encontram no Museu da Escola de Minas Gerais (FONSECA, 2010).

Lúcia Casasanta também desenvolveu um rico acervo de obras trazidas do curso de aperfeiçoamento de professores no *Teachers College*, entre as quais se encontram textos de Kilpatrick. Maciel (2001) aponta a obra *The project method: the use of the purposeful act in the educative process* (1918) como uma das leituras privilegiadas às quais Casasanta teve acesso durante seu estágio no exterior. Sobre este período, afirma:

De todos os professores, o que mais marcou Lúcia Casasanta foi Kilpatrick, em seu curso de Filosofia da Educação. Suas aulas, dadas num auditório, devido ao elevado número de alunos, com lugares marcados, encantaram Lúcia Casasanta, que fez questão de trazer, em sua bagagem, livros desse professor (MACIEL, 2001, p. 80).

Outra brasileira que teve oportunidade de conhecer os trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos naquele período de inovações pedagógicas foi Noemy Marques Silveira, que depois de casada assume o sobrenome Rudolfer. Professora paulista, Noemy frequentou a Universidade de Colúmbia em 1930, no *Teachers College* teve acesso aos cursos de Psicologia Escolar, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação de Kilpatrick e outros professores de renome (MONARCHA, 2009, p. 8; MORAES, 2012, p. 487). Consta ter traduzido a seguinte obra de Kilpatrick: *Education for a Changing Civilization* (1926) – *Educação para uma*

Civilização em Mudança (1933), publicada pela Editora Melhoramentos. Segundo Maciel (2001), a grande influência de Kilpatrick no Brasil pode ser comprovada pela enorme tiragem de exemplares dessa obra, com 16 edições publicadas no país entre 1933 a 1978. Já em 1907, o *Teachers College* possuía um considerável corpo de estudantes estrangeiros, “seus graduados ocupavam estratégicas posições educacionais em remotas áreas como Índia, Turquia, China, Brasil, Porto Rico, e Canadá¹⁸” (TENENBAUM, 1951, p. 65).

Anísio Teixeira (1900-1971) foi outro brasileiro a ter contato direto com as formulações de Kilpatrick, Dewey e outros teóricos do *Teacher College*. Segundo Mattos (2008), Anísio Teixeira, quando esteve em cargo público atuando na reforma da educação no estado da Bahia (1924-1929), deixou marcas das influências do pensamento educacional progressista estadunidense, em que aparecem uma mescla dos “centros de interesse e o método de projeto, reflexo da influência de John Dewey e William Kilpatrick” (MATTOS, 2008, p. 82). Rocha (2016) afirma que Teixeira criou uma rede de escolas experimentais para testar as proposições educacionais que lhe haviam chamado sua atenção nos Estados Unidos. Conforme apresentado por Rocha (2016, p. 196), na apropriação do Método de Projeto de Kilpatrick desenvolvida por Anísio Teixeira na experiência da Escola Bárbara Ottoni¹⁹, no Rio de Janeiro, o ensino “partia dos problemas cotidianos para trabalhar os conteúdos escolares, tendo como cerne um projeto a ser desenvolvido pelos alunos”.

Assim como Anísio Teixeira, Lourenço Filho (1897-1970) pode ser considerado um dos especialistas brasileiros em teorias escolanovistas, tendo também viajado aos Estados Unidos, onde teve contato com a Universidade de Colúmbia e o *Teachers College*. Entre outros trabalhos, publicou, em 1930, *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, reeditado inúmeras vezes no Brasil. “Para os padrões da época, o livro foi publicado com uma tiragem surpreendente: 12 mil exemplares” (MONARCHA, 2009, p. 171).

Em 1935, “Lourenço Filho viajou como chefe da missão de trabalho encomendada pela Diretoria Geral da Instrução Pública” do Distrito Federal, juntamente com “Delgado de Carvalho e Carneiro Leão”. Na época, os três participavam da gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação da capital, Lourenço Filho respondia pela diretoria do Instituto de

¹⁸ [...] its graduates were already occupying strategic educational positions in such remote áreas as India, Turkey, Chine, Brazil, Puerto Rico, and Canada (TENENBAUM, 1951, p.65).

¹⁹ Em junho de 1932, sob os auspícios da Administração de Anísio Teixeira, foi fundada a Primeira Escola Experimental do Distrito Federal, que constaria em duas Seções: - a Seção chamada Experimental, que funcionaria na Escola Bárbara Ottoni, e a de tipo comum, funcionando na Escola Benedito Ottoni, que serviria de fator de referência à primeira. Logo em 1933, foi esta organização alterada, regressando a Escola Benedito Ottoni à sua circunscrição e passando a Bárbara Ottoni a constituir, somente ela, a Primeira Escola Experimental (GUIMARÃES, 1954, p. 43).

Educação do Rio de Janeiro (WARDE, 2003, p. 127). Segundo a autora, durante seus três primeiros meses de sua viagem, Lourenço Filho correspondeu-se com o chefe e amigo Anísio Teixeira sobre assuntos relacionados à educação e ao sistema de ensino estadunidense. Em seus relatos, registra que o grupo de brasileiros fora muito bem recebido pelos professores do *Teachers College*, destacando, especialmente, duas conversas com Kilpatrick e três encontros técnicos com Thorndike.

Os intercâmbios entre Estados Unidos e Brasil, entre as décadas de 1920 e 1930, alimentaram a troca de experiências educacionais entre os dois países. Concordamos com Rocha (2016) ao ponderar que pesquisar esses diálogos nos ajuda a compreender as transformações do sistema educacional brasileiro (ROCHA, 2016). Nesse sentido, fez-se necessário, durante o percurso desta pesquisa, ampliarmos nosso olhar sobre o intercâmbio de conhecimentos estabelecidos entre o *Teachers College* e os profissionais brasileiros.

Diante dessa necessidade, as seguintes questões nos guiaram: Quais relações com o Método de Projeto de Kilpatrick podem ser identificadas nas experiências educacionais que constituem as Granjinhas Escolares desenvolvidas na Fazenda do Rosário? Quais intelectuais estão referenciados no plano teórico-metodológico, filosófico, psicológico e sociológico das Granjinhas Escolares da Fazenda? Em que medida e circunstâncias podemos considerar que houve apropriações de outras propostas nesta experiência de formação de professores rurais desenvolvida entre 1957-1969?

Sabe-se que no Brasil havia informações sobre as inovações e pensamento educacional produzido nos Estados Unidos, e em outros países da América Latina e Europa, na primeira metade do século XX, conforme já salientado. Circulavam publicações e pessoas se deslocavam para formação acadêmica em instituições estrangeiras e profissionais estrangeiros também vieram trabalhar no Brasil nesse período. Reitera-se que professores brasileiros seguiram em viagem ao estrangeiro, como Alda Lodi, Noemy Silveira Rudolfer, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros. Estes, especialmente, sabemos que tiveram contato direto com os trabalhos de Kilpatrick e, possivelmente, trouxeram contribuições para o desenvolvimento de experiências educacionais brasileiras embasadas em ideias alinhadas à proposta do Método de Projeto. Assim, interessa-nos comparar os fundamentos das Granjinhas de Marques Lisboa, Helena Antipoff e seus colaboradores, com os conceitos educacionais de Kilpatrick e seus impactos na formação dos professores rurais do ISER, tema com o qual nos ocuparemos no capítulo 3.

1.2.2 - Circulação e apropriação de conhecimentos, o caso das Granjinhas

A dinâmica das mudanças culturais e sociais, principalmente no contexto das constantes transformações das novas tecnologias da informação, requer atenção permanente do campo educacional, sobretudo em relação às experimentações e adaptações das metodologias de ensino aplicadas no sistema público de educação. Estudos nas linhas das micro e macro histórias têm contribuído para que a contemporaneidade aprenda com o passado e com experiências de outras sociedades. Nessa perspectiva, a historiografia atual não tem se furtado em trazer um olhar ressignificado sobre teorias pedagógicas, por exemplo, elaboradas para um dado contexto e necessidade social, que foram adaptadas à contextos diversos. Contemplam um trafegar de conhecimentos e práticas que ultrapassam as fronteiras transnacionais, e que podem, de maneira recíproca, se adaptar às situações reais onde são desenvolvidas (PICKREN, 2012).

As experiências das Granjinhas da Fazenda do Rosário contemplam elementos que Pickren (2012) utiliza para analisar intelectuais e instituições no desenvolvimento de teorias pedagógicas ancoradas nas formulações transnacionais. Helena Antipoff e seus colaboradores buscavam, de maneira constante, elaborar métodos que atendessem à realidade da Fazenda do Rosário. O conjunto de documentos que registram as produções teórico-práticas desenvolvidas na Fazenda, sobretudo que tratam das experiências psicológicas, pedagógicas e sociais, desde sua aquisição pela Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, em 1939, e o início de seu funcionamento, em 1940, têm fomentado pesquisas que discutem como se deram a circulação e apropriação de conhecimentos naquela instituição.

Helena Antipoff, e seus colaboradores, estavam em constantes intercâmbios com estudos e teóricos que os auxiliassem a proporcionar as melhores abordagens educacionais que a Fazenda do Rosário e seus estudantes necessitavam. A trajetória de educadora russa, que circulou pela França, Suíça, passando ainda pela Inglaterra, Rússia e Alemanha, tendo experiências acadêmicas e profissionais durante as primeiras décadas do século XX, a fez conhecer as necessidades de se educar as crianças em tempos de conflitos sociais. Tais vivências, que para muitos poderiam minar as forças psicológicas para se construir teorias voltadas para a aprendizagem, trazem bagagens de importantes de abordagens educacionais passíveis de serem testadas por Antipoff na Fazenda do Rosário.

Os indícios que relatamos nesta pesquisa nos levam a crer que o Método de Projeto já era conhecido em suas linhas gerais no plano internacional do pensamento educacional, e as transformações previstas pela proposta de Kilpatrick já repercutiam na primeira metade do século XX na América Latina e Europa. Estas premissas podem ser comprovadas, em parte, pela circulação do livro *El Método de Proeyctos en las Escuelas Rurales*, de autoria do espanhol

Fernando Sáinz. Essa obra se configura como uma relevante fonte para este estudo, pois se trata de uma interpretação do Método de Projeto de Kilpatrick e, como mencionado anteriormente, um exemplar de 1950 foi encontrado nos arquivos pessoais de Helena Antipoff com anotações e trechos sublinhados em lápis grafite (como era característico em seu método de leitura). A obra de Sáinz traz o entendimento sobre a proposta do teórico estadunidense no contexto espanhol. Conforme enfatizam Pickren (2012) e Pongratz (1998), o contexto local tem um papel fundamental nos desenvolvimentos teóricos.

Andrés (2009) traz reflexões quanto às movimentadas análises e interpretações das ideias e metodologias pedagógicas das reformas educacionais da primeira metade do século XX em contextos sociais e geográficos diversos, numa perspectiva transnacional. Tendo como referência a proposta do Método de Projeto de Kilpatrick, a referida autora analisa as apropriações dos conceitos nele implícitos nos movimentos de reformas da educação no mundo e suas repercussões, especialmente, na Espanha. Destaca-se a interessante estratégia metodológica utilizada pela autora para analisar a disseminação do Método de Projeto em círculos de influência da pedagogia espanhola, conforme descrito no trecho a seguir:

[...] recorri à imagem dos círculos concêntricos com conexões entre eles. O anel externo representaria o trabalho de pedagogos estrangeiros que fornecem informações sobre o processo. O anel do meio seria o intermediários; são os pedagogos espanhóis que traduzem, em sentido literal e figurado, as obras estrangeiras, para as adaptar à mentalidade dos professores espanhóis, mas também com o propósito de construir um novo pensamento pedagógico nacional. O anel mais interno consiste nos professores que experimentam e adaptam o método em suas salas de aula²⁰ (ANDRÉS, 2009, p. 577, tradução livre nossa).

Andrés aponta indícios importantes para esta pesquisa. Segundo seus relatos, Fernando Sáinz, autor do livro *El Metodo de Proyectos en las escuelas rurales* que constatamos ter sido lido por Helena Antipoff, e estaria envolvido na organização de uma publicação com um compilado de apropriações e traduções, das ideias elaboradas e apresentadas por Kilpatrick sobre o Método de Projeto, durante a década de 1920, como demonstra o trecho destacado,

As editoras precisaram criar um livro contendo o rótulo mágico “método de proyectos”[...] Desnecessário dizer que o resultado foi bastante variado. O título não menciona Adams, nem Stevenson, nem o compilador do livro, embora se especulasse que era provavelmente Fernando Sáinz.[...] Apesar de tudo, o trabalho foi um sucesso

²⁰ I have resorted to the image of concentric circles with connections amongst them. The outside ring would represent the work of foreign pedagogues who provide information about the process. The middle ring would be the intermediaries; these are the Spanish pedagogues who translate, in a literal and figurative sense, the foreign works, in order to adapt them to the mentality of Spanish teachers but also with the purpose of building a new, national pedagogic body of thought. The innermost ring consists of the teachers who experiment with and adapt the method in their classrooms (ANDRÉS, 2009, p.577).

editorial, com três edições publicadas entre 1925 e 1928. Este sucesso foi provavelmente devido ao fato de que a grande variedade de práticas exemplos de projetos, bem como a rica coleção de definições, desde a oportunidade para que cada educador encontre seu próprio caminho de experimentação metodológica²¹ (ANDRÉS, 2009, p. 578-579, tradução livre nossa).

As características peculiares da implementação das Granjinhas na Fazenda do Rosário revelam-se atreladas a um processo de indigenização do método idealizado por Kilpatrick e às ideias nele incorporadas por Fernando Sáinz, como no caso de sua adaptação às escolas rurais da Espanha relatadas em seu livro. Estas referências parecem ter contribuído para a construção de um projeto que atendessem às necessidades da comunidade da Fazenda do Rosário em fins de 1950, apesar de ter sido relatado que as experiências do método da Espanha não prosperaram por consequência das repercussões e conflitos da Guerra Civil, sobretudo na perspectiva democrática da proposta.

Em ambos os projetos, tanto na experiência espanhola como na experiência das Granjinhas, o cenário rural e de ausência de recursos pavimentam a implementação de experiência pedagógica baseada na aproximação com a vida dos estudantes. As práticas dos projetos presumiam a atividade interessada dos estudantes no sentido de se promover situações que os envolvessem como pertencentes àquelas comunidades.

Nessa perspectiva é que tomamos emprestado o conceito de indigenização do conhecimento (Pickren, 2012), ou seja, conhecimento transformado pelo contexto no qual é adaptado, para fundamentar nossas análises nesta pesquisa. Inferimos ser o caso das Granjinhas uma situação de indigenização do Método de Projeto de Kilpatrick, antes interpretado por Sáinz na experiência espanhola, e reelaborado por Helena Antipoff e seus colaboradores, Henrique Marques Lisboa e Áurea Nardelli na experiência da Fazenda do Rosário.

Assim, mais adiante, especificamente no capítulo 3 desta dissertação, serão melhor detalhadas as características peculiares da implementação das Granjinhas nos cursos de formação de especialistas em educação rural do ISER. Cremos terem sido essas experiências pedagógicas, implementadas em um contexto rural brasileiro, um processo de indigenização das propostas elaboradas, inicialmente, por Kilpatrick, mas transformadas por outras autorias. O caso das Granjinhas corresponde a um cruzamento de vontades de modificação da realidade de pessoas que viviam no campo. Por meio da circulação de conhecimentos, que podem ser

²¹ The publishers needed to come up with a book bearing the magic label “método de proyectos” [...] Needless to say, the result was quite varied. The title mentions neither Adams nor Stevenson nor the compiler of the book, although speculation was that it was most likely Fernando Sáinz. [...] Despite everything, the work was an editorial success, with three editions published between 1925 and 1928. This success was probably due to the fact that the great variety of practical examples for projects as well as the rich collection of definitions provided the chance for each educator to find his/her own path of methodological experimentation (ANDRÉS, 2009, p. 578-579).

mapeados na perspectiva de interpretação e apropriação, como revelado por Andrés na experiência espanhola, Antipoff e seus colaboradores reinterpretaram as ideias sobre como desenvolver a “atividade intencional” em “ambiente social” de maneira a promover o bem estar da comunidade rosariana com a implementação do projeto Granjinhas, que como sabemos, vigorou mais tempo do que o recorte que fazemos neste estudo (1961 a 1969).

CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem metodológica desta pesquisa está pautada por discussões em torno das relações humanas, sociais, em diálogo com os fundamentos do Método de Projeto, presentes nas propostas pedagógicas desenvolvidas durante o período em que as práticas das Granjinhas Escolares permaneceram ativas na Fazenda do Rosário. Entretanto, o enfoque concentrou-se no período entre 1961 e 1969, coberto pelas duas edições da publicação de autoria de Áurea Nardelli, que relata a experiência das Granjinhas Escolares desde seus primeiros movimentos registrados em 1957, sobre as quais nos ocuparemos adiante.

Conforme ressaltado por Cellard (2008, p. 304), ainda, que “[...] uma combinação de possibilidades presentes nas fontes se relacionem ao contexto, problemática ou quadro teórico [...]” adotado para a compreensão dos eventos ocorridos na Fazenda do Rosário, e que corroborem os princípios progressistas do Método de Projeto, pondera-se que esta investigação não esgotou todas as pistas para formar um “corpus satisfatório” (CELLARD, 2008, p. 298) de dados capazes de encerrar tais discussões.

Entrelaçada à análise de conteúdo, esta pesquisa tem abordagem referenciada também no estudo de caso como estratégia de análise dos eventos e de produção de conhecimento. A opção pelo estudo de caso se dá pela possibilidade de aprofundamento do fenômeno estudado e pelas possibilidades de se perceber relações internas e externas com outras teorias e práticas pedagógicas que a experiência das Granjinhas pode demonstrar. Tal abordagem persegue “[...] uma tentativa de abranger as características mais importantes do tema que se está pesquisando de modo profundo e exaustivo, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (DUARTE, 2017, p. 136).

Assim, espera-se que as análises trazidas pela pesquisa contribuam para ampliar o conhecimento sobre as experiências e ações pedagógicas de autoria de Helena Antipoff e seus colaboradores desenvolvidas na Fazenda do Rosário que tenham relação com os princípios do Método de Projeto de Willian Heard Kilpatrick, agregando novas discussões ao amplo campo da Educação, especialmente da educação rural.

2.1 Procedimentos da pesquisa em perspectiva histórica e de análise documental

Por meio da análise de conteúdo, que, em Bardin (1997, p. 31) se caracteriza pelos procedimentos de estudos das comunicações, sendo não um instrumento, mas um leque de possibilidades de adaptações, a investigação foi baseada em fontes primárias e secundárias, por

meio de pesquisa documental. Ainda, de acordo com Bardin (1997) qualquer comunicação em que há processo de transferência de significação de um emissor para um receptor poderá ser transcrito pela análise de conteúdo. A investigação de documentos “permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social” (CELLARD, 2008, p. 295).

A pesquisa foi realizada em etapas, que seguiram um percurso peculiar de análises que nem sempre foram realizadas de forma isolada ou sequencial. Alguns procedimentos foram desenvolvidos de maneira concomitantemente, conforme listados a seguir:

- Coleta de dados: levantamento dos documentos, leitura, descrição e classificação das fontes selecionadas; levantamento de categorias de análise a partir da leitura das fontes: análise dos dados e organização dos resultados;
- Confrontação e interpretação dos resultados: análise e interpretação das categorias temáticas e dos resultados obtidos na interpretação das fontes realizada na etapa anterior, relacionando-os com a revisão bibliográfica estudada;
- Redação: construção da dissertação, em conformidade com as questões pontuadas no início do estudo e verificadas ao longo da investigação.

Evidenciou-se nos eventos estudados nos documentos relacionados às Granjinhas Escolares da Fazenda do Rosário novos caminhos de propostas pedagógicas em regiões rurais e quiçá urbanas estabelecidas em diálogo com os fundamentos do Método de Projeto elaborado pelo americano Kilpatrick e com as apropriações deste método trazidas por Fernando Sáinz, conforme veremos adiante.

A busca das fontes deu-se nos arquivos pertencentes ao acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff - CDPHA disposto em duas seções: o Museu Helena Antipoff, de responsabilidade da Fundação Helena Antipoff - FHA, em Ibituripe, Minas Gerais, e na Biblioteca Central da UFMG, na Sala Helena Antipoff, que compõe a Coleção Acervos Especiais da instituição. É importante ressaltar que os arquivos do Museu Helena Antipoff, onde se encontra a maioria das fontes analisadas, está em fase de organização. Para a seleção dos documentos relacionados ao tema de pesquisa contou-se com a ajuda da equipe do Museu, pois, muitas das fontes encontram-se dispersas em pastas distintas, podendo ainda ser encontradas outras bases de dados para pesquisas futuras.

Durante o rastreamento realizado nos dois acervos do CDPHA foram encontradas as seguintes fontes primárias: diários dos Clubes Agrícolas, dentre eles, o Clube Agrícola João Pinheiro, “Caixa das Granjinhas” (Seção Sala Helena Antipoff/UFMG); extrato da primeira sabatina sobre os trabalhos das Granjinhas desenvolvido no ISER, publicado no *Boletim*

*Mensageiro Rural*²² (março, abril, maio, 1963); documento que data do ano 1969, intitulado “Granjinha – Relatório da 1ª aula” com a Professora Helena Antipoff (seção Museu Helena Antipoff/FHA). Neste último documento, a aluna Délia relata a aula inaugural ministrada por Helena Antipoff, explicitando a importância das atividades multidisciplinares realizadas no Instituto Superior de Educação Rural - ISER para toda a comunidade escolar e populações adjacentes à instituição. A análise descritiva do documento ajuda-nos a compreender a complexidade do trabalho de Helena Antipoff, alinhado às preocupações com a formação dos alunos e à melhoria das condições de vida dos moradores rurais daquela época. Por meio desse documento histórico e original, que se refere à primeira aula de “Granjinha” do curso para professores e especialistas em áreas rurais de 1969, foi possível explorar, de maneira indireta, um pouco sobre o trabalho da educadora russa, consciente dos problemas das populações rurais.

Um importante conjunto de fontes já organizadas, que pôde ser analisado durante a pesquisa, é a Coletânea das Obras Completas de Helena Antipoff, composta por cinco volumes: Psicologia Experimental – Vol. I; Fundamentos da Educação – Vol. II; Educação do Excepcional – Vol. III; Educação Rural – Vol. IV; A Educação do Bem-dotado – Vol. V. Do conjunto, foram priorizados textos dos volumes: Fundamentos da Educação e Educação Rural, pela possibilidade de maior relação com o tema.

Outra fonte de relevância especial encontrada, e que trouxe grandes informações sobre o processo de funcionamento das Granjinhas, foi o diário pessoal da professora Helena Antipoff, intitulado “Projeto Granjinhas Escolares Reunidas do ISER”. Este documento, datado em 1957, contém um relatório completo do planejamento da experiência pedagógica a ser implementada na Fazenda do Rosário. Foram considerados ainda para compor as análises deste estudo os dados sobre a biografia e referências teóricas de Henrique Marques Lisboa, médico e professor idealizador das Granjinhas da Fazenda do Rosário, de Áurea Nardelli, professora que coordenou o projeto das Granjinhas e autora da publicação que relata suas bases e funcionamento, bem como do espanhol Fernando Sáinz, autor do livro *El Método de Proeyctos en las Escuelas Rurales*, no qual a experiência das Granjinhas foi referenciada.

A descrição das fontes e os dados analisados serão melhor detalhados ao longo deste texto, em momentos específicos do relato da pesquisa.

A procura por pistas sobre os princípios teórico-práticos que fundamentaram as experiências das Granjinhas Escolares implementadas na Fazenda do Rosário teve como referência principal o relato de Áurea Nardelli que, como já mencionado, foi publicado em duas

²² Durante o desenvolvimento desta pesquisa não foram encontrados dados para caracterizar melhor o periódico *Mensageiro Rural do ISER*, cujas publicações se deram entre 1955 a 1978.

edições, 1960 e 1969. Em ambas as publicações a autora menciona que a implementação do projeto iniciado em 1957 se ancora no Método de Projetos. Assim, buscou-se pela terminologia “Método de Projeto” em repositórios online relacionados à história das Ciências da Educação, tendo sido encontrado o arquivo digitalizado da publicação original de Kilpatrick de 1918²³. O documento foi relevante para se compreender como a elaboração da proposta de Kilpatrick dialogava com o contexto educacional do início do século XX, quando estavam em discussão nos vários países de influência europeia e americana novos métodos de ensino. Os dados da citada publicação foram categorizados em dois temas de análise, os aspectos filosófico-políticos e os aspectos psicopedagógicos da proposta de Kilpatrick, que serviram de referência para as análises dos outros documentos.

Algumas fontes sobre as Granjinhas Escolares extrapolam o recorte temporal delimitado pelas publicações de Nardelli. Neste recorte mais amplo podem ser incluídas as publicações do *Boletim Mensageiro Rural* e do *Pequeno Mensageiro Rural*²⁴, que informam sobre aspectos relacionados às experiências iniciais, implementação e desenvolvimento das Granjinhas Escolares.

Durante o período de coleta das fontes alguns documentos foram relevantes para reunir dados que respondessem aos objetivos desta pesquisa, especialmente para a contextualização do funcionamento do complexo da Fazenda do Rosário e para o entendimento das origens das Granjinhas, por exemplo. Um rascunho do prefácio da edição ampliada de Nardelli de 1969 confirmou dados encontrados em outros documentos, oportunizando análises por triangulação de fontes. Deste cruzamento de fontes resultaram dados importantes para a compreensão do funcionamento das Granjinhas Escolares.

Os registros encontrados no Museu Helena Antipoff ampliaram os dados biográficos sobre o médico e professor Henrique Marques Lisboa, particularmente as publicações dos periódicos da Fazenda do Rosário aqui mencionados. As informações trouxeram luz às contribuições e participações dessa figura como professor da área de Ciências Naturais, oportunizando os estudantes da Fazenda do Rosário a vivenciarem experiências anteriores que deram origem às Granjinhas Escolares.

²³ A publicação em inglês encontra-se disponível em: <https://archive.org/details/projectmethodus00kilpgoog>.

²⁴ Publicações do ISER encontradas no acervo do Museu Helena Antipoff em Ibirité. Dados de outubro de 1958 a dezembro de 1959, os informativos trazem notícias de como se encontra as atividades na Fazenda do Rosário, assim como correspondências de ex-alunos com relatos dos desenvolvimentos aprendidos nos cursos do ISER e implementadas em suas cidades no interior de Minas gerais.

A trajetória da pesquisa tomou um rumo particular ao ser encontrado o livro “*El metodo de proyectos en las escuelas rurales*” de Fernando Sáinz, que, como já salientamos, pertence ao acervo da biblioteca pessoal de Helena Antipoff. O documento trouxe dados importantes para as questões que guiaram a pesquisa, apontando relações entre os aspectos filosófico econômico e psicopedagógico presentes na obra do autor espanhol com os aspectos evidenciados na descrição do funcionamento das Granjinhas da Fazenda. Esta fonte ampliou as perspectivas de análises da pesquisa, uma vez que marcações em lápis grafite, características da ação reflexiva das leituras de Helena Antipoff, revelaram a proximidade do documento como uma das bases teórico-práticas para a implementação das Granjinhas Escolares.

Ao serem cruzados os dados anteriormente organizados com o documento de Sáinz, procurou-se contextualizar essas informações com os dados já recolhidos sobre as Granjinhas Escolares. De acordo com os registros encontrados no compêndio de fontes anteriormente organizado destacaram-se seguintes temas de análise: Aspecto psicopedagógico: educação integral; Aspecto econômico; Aspecto técnico-instrumental; Aspecto sociocultural.

Considera-se que o próprio percurso da pesquisa foi sendo traçado de acordo com os elementos que compõem os resultados encontrados, e que revelam as relações apresentadas entre o Método de Projeto e as Granjinhas Escolares de Helena Antipoff e colaboradores, resultados estes que serão apresentados em detalhes nos capítulos a seguir.

CAPÍTULO 3 - AS GRANJINHAS ESCOLARES DA FAZENDA DO ROSÁRIO

Neste capítulo expõem-se informações quanto à origem, bases, colaboradores e implementações das Granjinhas no contexto da Fazenda do Rosário. Apresenta-se uma descrição do funcionamento da prática, em seus aspectos psicopedagógicos, econômicos, técnico-instrumental e sociocultural. Faz-se a descrição do Método de Projetos em escolas rurais de Fernando Sáinz que complementa a perspectiva teórico-pedagógica do projeto das Granjinhas. Finaliza-se o capítulo com os resultados das análises entre o Método de Projeto de Kilpatrick e a experiência das Granjinhas.

3.1 - Origens, bases e implementação das Granjinhas Escolares da Fazenda do Rosário

Para atingir os objetivos da pesquisa foi necessária uma revisão dos arquivos pertencentes ao acervo do CDPHA abrigados na Fundação Helena Antipoff - FHA, em Ibirité, Minas Gerais, e na Sala Helena Antipoff, Biblioteca Central da UFMG, conforme mencionado anteriormente.

No levantamento de documentos e bibliografias sobre as Granjinhas, foram encontradas fontes que alimentaram a interpretação de aspectos importantes da proposta. Uma fonte encontrada no início da pesquisa impulsionou o interesse deste pesquisador em continuar a exploração dos potenciais das Granjinhas. No documento, uma aluna (Délia) relata a aula inaugural ministrada por Helena Antipoff, explicitando a importância das atividades multidisciplinares realizadas no ISER para toda a comunidade escolar e as adjacentes. A análise preliminar do documento, mesmo que ainda descritiva, proporcionou a curiosidade de compreender a complexidade do trabalho de Helena Antipoff preocupado com a formação dos alunos e de melhoria das condições de vida dos moradores do campo.

Inspiradas nos trabalhos do professor Henrique Marques Lisboa²⁵, as Granjinhas, foram definidas por Nardelli como “instituições que têm vida dentro do sistema total dos trabalhos de uma Escola Rural” (1961, p. 3) e eram, fisicamente, áreas para práticas agrícolas. Segundo a referida autora, as Granjinhas, na Fazenda do Rosário, significavam “o símbolo vivo da Escola, representando a adequação mais perfeita do ensino às condições da vida rural em suas necessidades e seus recursos (NARDELLI, 1961, p. 4)”. Eram práticas pedagógicas em que se desenvolviam estudos variados das matérias do currículo para a formação dos alunos-

²⁵ Ao longo da pesquisa, foram privilegiadas as fontes do acervo da Fundação Helena Antipoff que nos forneceram dados preliminares sobre a vida e atuação de Henrique Marques Lisboa, foram explorados em fontes documentais de seus trabalhos na Fazenda do Rosário e de bibliografias das bibliotecas da UFMG.

professores (NARDELLI, 1961). As pistas apontadas por Nardelli (1961) nos deram indícios das relações entre os fundamentos do Método de Projeto de Kilpatrick e a proposta de Marques Lisboa, Helena Antipoff e colaboradores. Apesar de terem sido desenvolvidas em um contexto de formação de professores rurais, alguns indícios apontados por Nardelli é que nos levaram a apostar na hipótese de que, a partir das reformas educacionais do início do século XX, produções pedagógicas estadunidenses, em alguma medida, influenciaram profissionais da educação mineira nos períodos posteriores, sobretudo pelos esforços institucionais de Minas Gerais em oportunizar trocas de experiências entre professores e pesquisadores mineiros e estrangeiros.

Segundo Nardelli, as Granjinhas, durante seus ciclos de desenvolvimento na Fazenda do Rosário, tiveram como objetivo principal subsidiar a “campanha contra a fome, pela educação” (1961, p. 4). Do ponto de vista pedagógico, outros objetivos podem ser destacados, como: propor pesquisas psicológicas, pedagógicas, sociológicas, e de métodos e processos mais eficientes de educação para crianças, professores e especialistas em educação em áreas rurais.

As Granjinhas, idealizadas por princípios de aprendizagem fundamentados na motivação, respondiam aos interesses e necessidades dos alunos, buscando-se soluções para os problemas encontrados naquele contexto de educação. Outra razão para a experiência era dar oportunidade para, em ambiente real, estabelecer bons hábitos de vida comunitária, de relação humana, dando oportunidade aos alunos vivenciar cenas da vida rural mineira, similares às cenas reais de sítios e fazendas brasileiros. Fisicamente, as Granjinhas definiam-se como pequenas áreas de aproximadamente vinte metros quadrados, a serem trabalhadas por equipes de educadores e seus alunos, onde se plantavam hortaliças variadas, além de flores para serem vendidas e custearem as despesas.

Do ponto de vista educativo, as Granjinhas forneciam rico material para o ensino e aprendizagem de conhecimentos distintos, por meio de atividades teórico-práticas, e, também, para a experiência de gestão das relações humanas, vivenciadas pelas equipes responsáveis, constituídas por alunos, professores, das mais diversas áreas, e técnicos, especialistas em agricultura. Segundo seus idealizadores, constituíam-se em oportunidade para a integração de diversas atividades escolares - estudos de linguagem, matemática, ciências, geografia, civismo, religião e desenho, através dos procedimentos de planejamento dos canteiros, observação do desenvolvimento das plantas, gestão dos processos de grupo, além de inspiração para os trabalhos manuais como pintura, bordados etc. Pretendia-se também, com a experiência das Granjinhas, contribuir para a sustentabilidade da própria instituição escolar, através da comercialização dos produtos obtidos (ALMEIDA, *et al* 2013).

Aspectos sobre os trabalhos das Granjinhas desenvolvidos no ISER, revelados em texto denominado primeira sabatina, publicado no *Boletim Mensageiro Rural* (março, abril, maio, 1963, p. 4), demonstram que um ambiente interessante de experimentações educacionais de vários conteúdos era ali explorado. Um dos objetivos da formação dos Cursos do ISER era integrar o ensino à própria vida e estimular a educação integral dos alunos-professores, que se tornariam especialistas em educação rural, conforme evidenciado no trecho a seguir:

[...] as Granjinhas [...] verdadeiros laboratórios escolares de Ciências Naturais e de Técnicas agrícolas, [...] o Professor de Geografia, Dr. Tabajara Pedroso, auxiliou-nos na procura dos pontos cardeais dando-nos aula prática sobre a orientação com aparelhos por nós confeccionados. A professora de metodologia da matemática ajudou-nos no trabalho das plantas obedecendo às escalas. Os lotes por nós planejados apresentam variedade de figuras geométricas representadas pelos canteiros, dando assim oportunidade de um bom entrosamento do trabalho na terra com o estudo escolar. Enfim, reconhecemos os objetivos do ISER: educação integral e ensino das matérias bem entrosadas por um método ativo, vivido nas Granjinhas²⁶.

As observações destacadas no registro da sabatina com os alunos do ISER reafirmam aproximações entre a intencionalidade ativa da educação ali desenvolvida, em diálogo com a realidade vivenciada, bem como a integração dos conhecimentos escolares e das especificidades do trabalho agrícola. É nessa perspectiva de análise que nesta pesquisa buscou-se identificar na proposta das Granjinhas diálogos com o Método de Projeto de Kilpatrick.

Ao longo da década de 1960, as publicações do *Boletim Mensageiro Rural* demonstram a evolução da implementação do projeto Granjinhas Escolares na Fazenda do Rosário. Ainda em fevereiro de 1955, o jornal traz uma recomendação para criação de Granjas Escolares como modo de se consolidar o progresso do ensino em zonas rurais. Segundo a publicação, as Escolas Granjas serviriam de centros pedagógicos para orientação técnica de professores e centro social para a comunidade. Se não instaladas, as Granjas Escolares deveriam se formar em torno dos prédios das escolas, escolhendo as melhores possibilidades de construção, equipamentos e disponibilidade de água. Além de saletas para trabalhos manuais, como costuras e artesanatos, deveriam prever estrutura para pernoites e alimentação dos professores e orientadores.

A publicação de 1955 do mesmo periódico traz o roteiro de atividades das Granjas Escolares, como cultivo de verduras, frutas, flores e cereais. Criação de pequenos animais como aves, coelhos, abelhas, bicho da seda, vacas e porcos. As Escolas Granjas deveriam funcionar como centros rurais para infância escolar, ex-alunos da escola e seus pais e como modelo vivo

²⁶ Para a redação desta citação direta, e das demais recolhidas nas fontes históricas consultadas, a grafia foi adaptada ao sistema estilístico vigente, levando-se em consideração o último acordo ortográfico da língua portuguesa estabelecido em 2009 e obrigatório a partir de 2016.

para professores de comunidades rurais. No projeto de uma Escola, previam-se desenvolver as seguintes instituições: Clube Agrícola, Clube de Saúde, Cantina Escolar, Clube de donas de casa, Museu e Clubes de Amigos da Natureza, Biblioteca e hora da História, Centro de Comemorações Cívicas, Clube Pedagógico, Centro Artesanal e de Artes Populares, Teatro e Jogos Dramáticos, Centro Musical e coro orfeônico, Clube Esportivo e de Excursões, Associação de pais e alunos. A publicação traz ainda uma possibilidade de orçamento para a instalação e manutenção das Escolas Granjas.

Muitas das atividades desenvolvidas nas Granjinhas Escolares da Fazenda do Rosário, como veremos adiante, perpassam ações relacionadas às instituições recomendadas no modelo de Escolas Granjas apresentado no *Mensageiro Rural* de fevereiro de 1955. Assim, percebem-se as Granjinhas Escolares da Fazenda do Rosário²⁷ como uma seção desse projeto mais amplo, em que se planeja uma Escola Granja em regiões rurais.

Em outubro de 1958, a publicação do *Pequeno Mensageiro Rural* traz relato que demonstra como se desenvolvia o recém implantado projeto das Granjinhas, com as denominadas “alunas mestras dos Cursos do ISER”. O documento registra os bons resultados dos cultivos, indicando terem sido fruto dos dois meses de intenso trabalho dedicado ao preparo do terreno, que começava a render recursos financeiros com a comercialização dos produtos obtidos.

A publicação de dezembro de 1959, do mesmo periódico citado anteriormente, traz como notícias do ISER a etapa em que se encontravam as atividades das Granjinhas e o retorno de Helena Antipoff aos trabalhos, antes enferma. A narração faz menção elogiosa em relação aos resultados dos cultivos de algumas Granjinhas e a riqueza dos estudos ali desenvolvidos. As informações dessa publicação demonstram que até aquele momento as Granjinhas ainda não recebiam nomes, eram apenas numeradas. No jornal, relata-se ser aquele o momento adequado para se nomear as Granjinhas, o seguinte critério é trazido como exemplo: a mais produtiva, de número nove, havia recebido o nome de “Lunik II”. O nome diz respeito ao foguete russo que havia acabado de ser lançado ao espaço e de atingir nosso satélite natural²⁸. A mencionada publicação traz um fragmento de diário que deixa indícios de como aquele acontecimento científico havia marcado os estudantes, afinal era o primeiro projétil humano a atingir a lua.

²⁷ Compreendemos que a Fazenda do Rosário se tornou uma instituição educacional mais complexa que uma Granja Escolar, tendo se transformado em uma instituição que atendia a diferentes modalidades e diversos níveis de formação, conforme veremos detalhadamente mais adiante.

²⁸ Nome do segundo satélite enviado a Lua de uma série de envios feito pela então República da União Soviética.

Em fevereiro de 1961, o *Mensageiro Rural* traz uma transcrição do *Boletim da Associação Latino-americana de Educadores de São Paulo*, de 1960. Trata-se de um resumo do Projeto Granja Escola proposto por Helena Antipoff como um modelo de escola para regiões rurais, considerando para estas comunidades a melhoria do bem estar social. Na publicação, faz-se um balanço dos dez anos de estudos e pesquisas sobre o Ensino Rural em Minas Gerais e a constatação de que o ensino normal, geralmente oferecido pela perspectiva de um currículo para a realidade urbana, não prepararia os jovens professores camponeses para sua realidade. Na visão de Antipoff, tais circunstâncias incentivariam o êxodo rural. Para ela, se a escola rural atendesse às necessidades das realidades que a circundam, promovendo o acesso à higiene, à cultura vivida nas cidades, e a valorização do homem do campo, ela faria prosperar a sua população, que não desejaria abandoná-lo.

Helena Antipoff justifica a elaboração do Projeto Granja Escola como um caminho para a educação rural de seu tempo. Suas premissas previam serem as Escolas Granjas instituições educacionais que seriam verdadeiros núcleos sociais rurais. Além de ser um lar, uma oficina, um núcleo pedagógico, seria também um centro social rural, uma escola para a comunidade e suas singularidades, uma granja de desenvolvimento econômico, estudos e nutrição. Uma oficina para melhoramento de processos, trabalhos manuais e artesanais; um lar que amparasse crianças em situação de risco. Núcleo pedagógico que desenvolveria o magistério do campo, orientadoras, supervisoras e leigos; um centro social rural que poderia ser utilizado pela comunidade para eventos, reuniões e atividades de fortalecimento das relações sociais.

A Granja Escola teria, então, uma perspectiva mais complexa do ponto de vista de uma instituição educacional em região rural, conforme indicado no breve panorama anteriormente apresentado. Nesse sentido, torna-se relevante localizar o Projeto das Granjinhas Escolares como parte deste projeto mais amplo, ou seja, uma atividade pedagógica para demonstração de possibilidades de vivências de ensino e aprendizado em uma escola rural.

Helena Antipoff esboça o Projeto de uma Granja Escola delimitando as medidas de um terreno para seu bom desenvolvimento e funcionamento. Mostra a necessidade de seleção prévia dos professores responsáveis pelas Granjas Escolas, observando pré-requisitos como ser um bom profissional rural, ter boa relação com a comunidade. Estes poderiam ser auxiliares e monitores na escola, havendo cursos de séries elementares. O horário de atendimento de crianças pelas Escolas Granjas seria de seis horas diárias, podendo ainda atender no período noturno adolescentes e adultos em cursos supletivos. Antipoff destaca a necessidade haver, sempre que possível, a participação de técnicos em agronomia, veterinária, indústrias rurais

além de colaboração de médicos, enfermeiros, dentistas e assistentes sociais nessas instituições escolares para regiões rurais, por ela denominada Escola Granja.

Na edição do *Mensageiro Rural* de agosto de 1962, Helena Antipoff promove a propaganda do Projeto Granjas Escolares como possibilidade de auxiliar na fixação da juventude no campo, propondo a formação de um núcleo experimental deste modelo de escola com o Curso Complementar Agrícola, a ser implementado na rede de estabelecimentos de educação rural prevista no Código de Ensino de Minas Gerais. De acordo com Antipoff, a escola rural daqueles tempos raramente oferecia o 4º ano para os estudantes camponeses pela falta de formação continuada de professores.

Ao participar de um Congresso do Serviço Social no Rio de Janeiro, em 1960, Antipoff defende, novamente, serem as Granjas Escolas uma possibilidade de se oferecer educação integral para camponeses, garantindo a permanência e desenvolvimento dos povos das regiões rurais.

Após anos de estudos e esforços para desenvolver a educação em regiões rurais, promovendo a formação regular de professores rurais em curso normal rural em Ibirité, com a criação da Curso Normal Regional em 1949²⁹, e depois com a criação do Instituto Superior de Educação Rural, o ISER, em 1955, Antipoff afirma, em uma de suas falas à comunidade rosariana, que a instalação do núcleo de estudantes camponeses em regime de internato, no modelo Granja Escola, se configurava para ela como uma graça divina. Nessa ocasião, refere-se à criação das primeiras Granjinhas Escolares da Fazenda do Rosário, que funcionariam nos fundos da propriedade do ISER. Segundo suas palavras, os primeiros internos já encontrariam trabalhos nas pequenas áreas cultiváveis das Granjinhas, pois algumas construções de suas estruturas já estariam em desenvolvimento e necessitariam de auxílios, lembra Antipoff (*Boletim Mensageiro Rural*, 1955, p. 4-5).

Em um suplemento do *Mensageiro Rural* de 1963 que se refere ao noticiário dos meses março, abril e maio, o jornal traz uma publicação com o extrato da primeira sabatina dos trabalhos nas Granjinhas. A divulgação conta com um desenho da planta do terreno de número quatro, ou Granja “Recanto de Inverno”. A publicação narra algumas etapas dos trabalhos iniciais no projeto e traz um relato de aula com Helena Antipoff em que a educadora resenha alguns fundamentos envolvidos no Método de Projeto aplicados nas Granjinhas. Dentre os princípios, Antipoff cita o movimento escoteiro do general Inglês Baden Powell (1857-1941),

²⁹ Criado através da Lei 291, de 24 de novembro de 1948, denominada Escola Normal Rural visava a formação de professores para as áreas rurais do estado de Minas Gerais.

ação que valorizava camaradagem, iniciativa, coragem, disciplina úteis num movimento educacional da juventude na época, como nos mostra o trecho em destaque a seguir,

“Como no Escotismo, as características das Granjinhas é o trabalho em grupos; os componentes, não possuindo todos as mesmas habilidades, no conjunto uns beneficiam os outros, além disso, somente em equipes se desenvolvem realmente as relações sociais e as formas mais evoluídas do pensamento, segundo as pesquisas psicológicas acerca do raciocínio da crianças (*Boletim Mensageiro Rural*, março, abril, maio, 1963, p. 4-5).

A publicação traz ainda observações que revelam aspectos da formação integral oferecida pelas Granjinhas. O desenvolvimento do entrosamento das matérias e métodos ativos de aprendizagem parecem ser complementados por uma dinâmica que evidencia a evolução de sentido atribuído às funções desempenhadas por cada participante. Evidenciaram-se impressões das oportunidades de se vivenciar experiências reais do ambiente rural como modo de se fortalecer as melhores formações de ideias e aprendizados úteis adequados para os moradores do campo. Fragmentos de uma correspondência de uma colaboradora de Antipoff que se encontrava em estudos na América do Norte, foram registradas na mesma publicação citada. A colaboradora relata que estudava um projeto semelhante ao das Granjinhas que também objetivava melhorar a alimentação de uma comunidade rural. Sugere os trabalhos de leitura e escrita que poderiam ser desenvolvidos com as caixas e diários de materiais produzidos pelos estudantes da Fazenda (*Boletim Mensageiro Rural*, março, abril, maio, 1963).

A edição de março de 1973 do periódico do ISER revela fragmentos das impressões deixadas pelas alunas do Curso de Supervisão do Ensino Primário de Belo Horizonte. As transcrições dos relatos demonstram diferentes aspectos qualitativos do projeto Granjinhas ainda em andamento, caracterizando-o nos seguintes termos: um laboratório vivo, subsistência pela terra, práticas previstas em bibliografias e aproveitamento dos produtos (*Boletim Mensageiro Rural*, março, 1973).

3.1.1 - Breve contextualização da Fazenda do Rosário, ideário do Método de Projeto

De maneira bastante simplificada, pode-se dizer que a Fazenda do Rosário tem suas atividades iniciadas em 1940, em Ibirité, com um grupo de cinco crianças excepcionais vindas do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte para continuarem seus estudos. Inicialmente, oferecia o ensino primário rural, com atividades voltadas para a região agropecuária, com perspectivas de formação profissionalizante e adaptadas à modalidade de educação especial para alunos com necessidades especiais. A partir de 1948, passou a cooperar com o Estado de Minas Gerais para o aperfeiçoamento de professores rurais. Em 1949, inaugura o ensino regular normal rural e,

em 1955, o ensino para especialistas educacionais em região rural, este último desenvolvido no Instituto Superior de Educação Rural – ISER, como já mencionado. Posteriormente, em 1970, o ISER foi transformado em Fundação Estadual de Educação Rural - FEER, e em 1978, em Fundação Helena Antipoff, em homenagem à sua fundadora, falecida em 1974.

A Fazenda do Rosário foi um complexo educacional fundamentado na pedagogia escolanovista, como já mencionado, mais precisamente na pedagogia ativa, de influência do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, considerado um dos maiores centros de estudos sobre a criança na Europa no início do século XX. O complexo educacional do Rosário foi palco de apropriações feitas pela equipe de Antipoff no Rosário das experiências já em curso em outros países. A equipe, sob a liderança de Antipoff, buscou ativamente relacionar as perspectivas dessas experiências estrangeiras para colocar em prática as atividades educacionais do Rosário. Antipoff via o meio rural, como terreno fértil do “Ruralismo Pedagógico”, e para isso buscava assimilar as ideias de Escola Nova na realidade da Fazenda do Rosário. “É neste contexto que Helena Antipoff volta seu olhar para o meio rural brasileiro elegendo-o como espaço de criação e desenvolvimento de estratégia educativas (MARTINS; AUGUSTO; ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 94).”

O conhecimento produzido pela Filosofia Educacional, dita escolanovista e progressista, circulou pelos continentes, por meio de trocas de experiências promovidas por países americanos e europeus. Esse panorama contribuiu para que as produções internacionais em pedagogia renovada tenham impactado diretamente nas implementações e experiências educacionais da Fazenda do Rosário. Constata-se que o movimento pela renovação da educação circulou pelo Brasil uma vez que escolanovistas, signatários do *Manifesto dos Pioneiros de 1932*³⁰, como Noemy Silveira Rudolfer (1902-1980), que segundo Moraes (p. 488) “[...] abraçou a psicologia e as possibilidades de relacioná-la com o escolanovismo [...]”, assim como Helena Antipoff, mantiveram interesses em desenvolver a integração entre a psicologia e a educação no contexto brasileiro.

A Fazenda pode ser considerada um laboratório de experiências, norteado pelas convicções pedagógicas acumuladas por Antipoff em sua formação como psicóloga e educadora na Rússia, França, Suíça. Segundo Campos as experiências da Fazenda do Rosário

³⁰ Em 1931, durante a IV Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação, no Distrito Federal, o grupo dos pioneiros da Escola Nova redigiram o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, considerado um projeto político-pedagógico para a educação brasileira que previa um sistema único de ensino, público e gratuito. Em 1932, a ABE lançou o Manifesto dos Pioneiros da educação Nova que, pela repercussão alcançada em nossos meios educacionais e culturais, constituiu-se num acontecimento marcante na história da educação brasileira (DUARTE, 2017).

eram carregadas do ideário da educação nova em que “[...] o aprendizado deveria se fazer em um ambiente de ajuda mútua e de liberdade para experimentar [...] marcadas pela mesma filosofia pedagógica: a ênfase na atividade e autonomia do educando, a atitude democrática, o respeito à diferença, a fé na ciência como instrumento de melhoria da vida (CAMPOS, 2010, p. 215)”.

O complexo da Fazenda do Rosário destacou-se como espaço da sociedade que conserva, comunica, apresenta bens representativos de interesse coletivo e ainda promove a educação e a cultura dos cidadãos. Assim, a instituição funcionaria como ambiente educativo, que contribuem substantivamente para a compreensão das diversas dimensões das experiências sociais e históricas dos sujeitos.

Nesse sentido, reafirmamos que o papel dos educadores não é de transmitir conteúdos estáticos e sim ampliar e estimular os educandos no caminho dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história, sobretudo em direção de uma vida digna justa e democrática. O objetivo educacional, e escolar, inclui a necessidade de criar meios auspiciosos ao ensino/aprendizagem, que promovam a diversidade de motivações ao ensino em suas tão variadas formas de aprendizagens. Assim, cabe aos profissionais da educação, assim como John Dewey, William Heard Kilpatrick, Helena Antipoff e seus colaboradores nos demonstram com seus trabalhos, pesquisar e experimentar métodos que garantam a mais democrática forma de construção de personalidades dentro dos ambientes escolares.

3.1.2 - Henrique Marques Lisboa (1876-1967)

Mineiro de Barbacena, professor e médico, Henrique Marques Lisboa, após a morte dos seus pais, Francisco Borja Marques Lisboa e Henriqueta Coelho Marques Lisboa, foi criado por seus avós no Rio de Janeiro: o almirante Joaquim Marques Lisboa - o futuro marquês de Tamandaré e Maria Eufrásia. Formou na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, estudou na turma de 1902 e, juntamente com Ezequiel Dias, Carlos Chagas, entre outras figuras importantes, foi amplamente influenciado por proeminentes intelectuais das ciências sanitárias. Marques Lisboa circulou pelos debates e conflitos que sucederam a Lei nº 1261, de 31 de outubro de 1904, que tornava obrigatórias a vacinação e a revacinação contra a varíola. Marques Lisboa e outros estudantes de medicina portaram a bandeira das campanhas sanitárias de Oswaldo Cruz na conhecida Revolta da Vacina (NAVA, 1976).

Por motivos de Saúde, Marques Lisboa se mudou para Belo Horizonte, onde dirigiu o Posto de Observação e Enfermaria Veterinária. Na recém criada Faculdade de Medicina de Belo Horizonte, lecionou história natural médica, cátedra em que foi empossado a 4 de fevereiro de

1912. Durante trinta e cinco anos ocupou a cadeira da Faculdade de Medicina, circulando por diferentes áreas da saúde e orientando muitas turmas de estudantes saudosos, conforme registrado no trecho que se segue:

Henrique Marques Lisboa foi o primeiro que encontrei e um dos que mais venerei não só durante o curso médico, mas acompanhando-lhe a vida e compreendendo o espírito público que o animava. Foi um cientista perfeito, um herói no significado carlyliano e uma individualidade admirável sob todos os ângulos. Costumo medir essa admirabilidade das pessoas pelo interesse que elas despertam nas criaturas mais diferentes. Lisboa era capaz de acordar esse sentimento nos mais díspares. (NAVA, 1976, p. 153)

Preocupado com o desempenho dos alunos nos vestibulares em medicina, Marques Lisboa enveredou-se pelo ensino primário nas escolas de Belo Horizonte com objetivo de investigar as causas dos maus resultados. O médico fazia parte do círculo de intelectuais ao qual Helena Antipoff pertencia, aproximou-se do grupo de professores da Escola de Aperfeiçoamento e elaborou o programa de Ciências Naturais do ensino primário do Estado de Minas Gerais (VALENTE, 2016). Antipoff, Lisboa e outros colaboradores formavam os representantes da perspectiva da Escola Ativa em Minas Gerais. Juntos integrariam a equipe que, por meio de experimentações, implementariam as Granjinhas na Fazenda do Rosário.

Marques Lisboa se destacou por abordagens práticas e de experimentações em suas aulas de Ciências Naturais. Em um diário de alunas do terceiro curso intensivo complementar para supervisoras e orientadoras adjuntas de Ensino em Zonas Rurais, relato do dia 10 de maio de 1957, uma aluna narra um dia trabalhoso na Fazenda. A descrição da aluna apresenta uma “oficina aparelhada” como o ambiente de estudos de Ciências orientado pelo professor. Relata que, com um coelho na mão, o professor teria conduzido a aula, como de costume provocativa pelos inúmeros questionamentos: “Para que serve isto? Tratou do ambiente em que pode ser criado, a estrutura do animal, ou seja, forma do corpo, como pode ser criado na escola, como se reproduz. O mesmo fez com referência aos pintos e peixinhos, que lá se achavam” (diário de Nilza Silveira de Alto São Francisco, 1957). A aluna conclui que os alunos são beneficiados em dois sentidos pela metodologia adotada: por meio da aula prática experimental e pelo aprendizado do cultivo dos animais, que poderiam servir de consumo alimentar.

No *Pequeno Mensageiro Rural* de junho de 1959, informativo que circulava trazendo as notícias da Fazenda do Rosário e de outras regiões de Minas Gerais sobre as implementações sociais e pedagógicas de ex alunos em suas regiões de origem, traz como notícia do ISER, a franca produção das Granjinhas Reunidas. Na publicação de julho, comemorativa de primeiro ano de circulação do informativo, traz a correspondência de ex aluna da cidade de Barbacena

que narra as características da Granjinha de sua escola. O jornal parabeniza a ex aluna que, segundo os registros, garante o interesse permanente das crianças em desenvolver suas aprendizagens com o projeto. Nessa mesma edição, há uma conversa com o idealizador da Granjinha, o professor Henrique Marques Lisboa, que salienta a importância das Granjinhas nas aprendizagens e na nutrição dos povos camponeses, destacando as possibilidades das criações de animais nas Granjinhas juntamente com os vegetais, poderem ser desenvolvidas no projeto. A publicação conclui as informações comunicando que as Granjinhas do ISER estavam em pleno vapor: tendo passado a fase dos trabalhos manuais e de sementeiras, dar-se-ia continuidade ao desenvolvimento dos trabalhos intelectuais, buscando soluções para os questionamentos trazidos pelas professoras-alunas, em conjunto com professores e com auxílio dos livros.

A característica peculiar do professor Marques Lisboa de orientar suas aulas por questionamentos marca parte de seu legado como educador. Relatos e publicações sobre o professor são carregados da perspectiva das atividades guiadas por perguntas. O *Mensageiro Rural* de abril de 1961 traz uma publicação do professor Henrique Marques Lisboa intitulada “Como guiar os estudos de Ciências Naturais”. Nela, o professor detalha aspectos de uma aula dialogada baseada em perguntas geradoras, sobre criações de animais, sobre laboratórios improvisados, sobre a melhoria da alimentação e saúde dos estudantes ruralistas. Na perspectiva do mestre, a metodologia baseada nas simples perguntas geradoras – Por quê? Para quê? Como? – se desenvolvida no meio rural, geraria oportunidades de ensino e melhorias nos processos fundamentais da vida dos povos rurais, impulsionadas por curiosidades científicas.

Em constante busca por metodologias de ensino adequadas, algo que o professor compartilhava com Antipoff, uma aluna de Henrique Marques Lisboa escreve sobre a metodologia de ensino adequadas com o ambiente, no *Mensageiro Rural* de outubro de 1961. A publicação descreve a incansável busca do professor por metodologias de ensino de ciências naturais para o trabalho dos professores-alunos adequadas ao ensino primário e ao meio rural, justificada pela motivação e curiosidade em se estudar um assunto de utilidade prática na vida. O texto da aluna expõe o aproveitamento de oportunidades de aprendizagens que o professor processa com os alunos na medida que os problemas gerais e do programa curricular surgem. Como recomendação para a formação de atitude científica nos estudantes, a publicação traz uma sugestão de abordagem de situações-problema, em que se observam sequências científicas de análises e tentativas de adequadas soluções.

Em dezembro de 1972, o jornal traz uma nota de homenagem ao professor Henrique Marques Lisboa lembrando suas repetidas práticas escolares no Clube Agrícola, de onde se

originaram as Granjinhas. Lembra que o objetivo do professor era que na escola se fizesse o melhor aproveitamento do solo, terra e do ambiente natural. Que as crianças em idade escolar tivessem a oportunidade de ensaiar com as próprias mãos seus próprios sentidos sua inteligência. E sob tutoria de mestres desenvolver as habilidades necessárias na resolução de seus problemas rurícolas e trazer uma vida melhor para a população do campo.

Portanto, a trajetória do professor Henrique Marques Lisboa é marcada pelas lutas públicas e exposição do caráter científico de suas abordagens educacionais desenvolvidas nas experiências na Fazenda do Rosário. Nas repetidas práticas de experimentações, nas aulas de Ciências Naturais, sempre buscando o aproveitamento total dos recursos disponíveis na Fazenda do Rosário, Lisboa construiu e modelou estruturas e objetos úteis ao ensino rural. As tentativas de aproximar os estudantes dos cultivos e criações possíveis de gerar frutos e rendas no meio rural, possibilitaram o exercício das várias experiências que dão nome às Granjinha Reunidas Marques Lisboa. Nome que corresponde aos terrenos das Granjinhas, implementadas sob a orientação de Helena Antipoff, a partir de 1957. O legado do professor de Ciências Naturais marcou o desenvolvimento e operações das Granjinhas no período de 1957 a 1974, privilegiando-se o contato das crianças com experiências práticas, pelo uso das próprias mãos, ensaiando-se resoluções para os problemas rurícolas em contexto, estimulando-se o fazer significativo e os processos de desenvolvimento da inteligência quer fossem os alunos crianças e jovens, quer fossem adultos.

3.2 - Método de Projetos em escolas rurais, por Fernando Sáinz Ruiz (1891-1957)

Nesta seção descrevem-se as características do livro “*El Metodo de Proyectos en las Escuelas Rurales*”, de autoria do espanhol Fernando Sáinz Ruiz, cuja primeira edição deu-se em 1931. A edição à qual tivemos acesso foi publicada em 1950, em Buenos Aires, Argentina, e como já dissemos pertence à biblioteca pessoal de Helena Antipoff, disponível no CDPHA, na seção de Ibirité, Museu Helena Antipoff/Fundação Helena Antipoff. O livro traz marcações da própria Antipoff, além das evidentes semelhanças nas abordagens de Antipoff e Sáinz para a educação rural. Ambos autores têm o Método de Projetos na escola rural como ponto de partida para empreender o ensino adequado às condições de seus contextos de desenvolvimento.

Helena Antipoff recomenda a criação de um projeto de Granjas Escolares em 1955 inspirada nas experiências ativas já desenvolvidas nas Granjinhas do professor Marques Lisboa. Antipoff sistematizou o funcionamento das Granjinhas em meados dos anos 50, referenciando-se nas perspectivas do Método de Projeto. Sáinz (1950) apresenta sua noção de projetos em

escolas rurais buscando vitalizar a escola como reflexo da própria vida. Torna-la atraente ao observar a liberdade, desejo e atividade do próprio aluno. Objetivava os novos procedimentos de ensino que apontassem o horizonte de inquietações da escola ativa. Buscava formar novos planos de vida especialmente em escolas rurais tão sofridas.

Fernando Sáinz Ruiz foi um professor, inspetor de ensino, ativista político ligado ao movimento de renovação da educação Espanha. Nascido em Granada, na Espanha, estudou na Escola Superior de Magistério de Madrid. Investigou a inspeção escolar na França, Bélgica e Inglaterra para estudos de organização e funcionamento da inspeção de ensino primário. Essa experiência propiciou uma publicação sobre a investigação da inspeção escolar no estrangeiro (RUIZ, 2019). Atuou como Inspetor do ensino primário em Granada, posteriormente, participou do processo eleitoral para deputado de Granada nas eleições gerais de 1931, pelo Partido Socialista Obrero Espanhol, ano de publicação da primeira edição de *El Método de proyectos em las escuelas rurales*. Fez parte das Comissões de Instrução Pública e Inspetor Geral do Primeiro Ensino da Espanha. Em 1939, exilou-se na República Dominicana, onde foi assessor da Secretaria de Educação, professor da Escola Normal, assessor-secretário da Faculdade de Filosofia da Universidade de Santo Domingo. Na década de 1950 foi professor da Universidade de Columbia, em Nova Iorque.

O livro do espanhol Fernando Sáinz, *El Método de proyectos em las escuelas rurales*, tornou-se uma relevante fonte, embora tenha sido encontrada somente ao final desta pesquisa. A obra de 155 páginas está dividida em uma introdução, que traz as perspectivas do plano educacional proposto. No capítulo um, são apontadas as questões gerais sobre a educação de crianças na concepção da educação rural. No capítulo dois, apresentam-se as matérias do programa regular de educação que, conforme apontado em nota de rodapé, vai aparecendo ao longo da descrição do plano sistematizado para o contexto da educação rural. No capítulo três, salienta-se a importância de divulgação dos trabalhos realizados no plano educacional proposto. Já no capítulo quatro, traça-se um diálogo sobre o contexto rural e as classes escolares como terreno fértil para múltiplas aprendizagens.

O plano educativo descrito na obra de Sáinz propõe organizar as atividades de uma escola primária do meio rural. Idealmente, o autor propõe que que essa escola possa ter disponível em torno de si um terreno ou uma granja anexa, visando a atender às matérias e atividades apropriadas à cultura escolar primária daquele contexto. O processo de ensino-aprendizagem se daria como consequência das ocupações e problemas que se apresentassem durante a instalação e exploração da instituição escolar no campo (SÁINZ, 1950).

O livro carece de ser melhor explorado em pesquisas futuras, mas, no tempo disponível, procurou-se subdividir a proposta do espanhol em dois grandes aspectos, que favoreceram a compreensão das ideias e dos fundamentos que, certamente, sustentaram a implementação das Granjinhas da Fazenda do Rosário. Assim, nos itens a seguir, detalharemos os aspectos filosófico-econômico e psicopedagógico da obra de Sáinz.

3.2.1 - Aspecto filosófico econômico

Sáinz (1950), no texto de introdução de sua proposta, lembra os desenvolvimentos da renovação escolar em inúmeras literaturas da época que teorizavam sobre como vitalizar a escola, socializá-la, e convertê-la em reflexo da vida. A escola rural necessitava ter mais possibilidades de eficácia e alavancar as relações sociais de seu mundo. As virtudes limitadas do procedimento escolar tradicional no contexto rural obrigavam a uma alternativa de operação do ensino, alternativa que unisse os temas da vida no campo aos conteúdos regulares da escola.

Nesse sentido, Sáinz (1950) propõe um plano vivo para explorar a educação ativa em escolas rurais. Um plano que tivesse o poder de concentrar e conectar os temas da vida no campo às essências do homem. Tal plano se ancora em dois grandes princípios:

- a) a necessidade de estabelecer uma relação íntima entre a criança e seu ambiente habitual, buscando maior bem-estar para o primeiro e progresso para o segundo;
- b) é aconselhável que o menino aprenda colocando em prática suas próprias atividades, que terão um conteúdo mais didático quanto melhor reproduzem situações da vida real;³¹ (SÁINZ, 1950, p. 9, tradução livre nossa)

O projeto preconizado por Sáinz (1950) pressupõe a aproximação das atividades escolares com a vida. O posicionamento de Sáinz corrobora as premissas do movimento da Escola Nova: a atividade do aluno é que importa na aprendizagem, e não a receptividade passiva da educação compartimentada. Criar a ligação do aluno com seu ambiente habitual que favoreça seu bem estar e progresso para sua comunidade, aprendizado através das próprias atividades com conteúdo educativos presentes e reprodução de situações vivenciais. Propõe a quase totalidade das atividades da escola em torno de áreas anexas à escola onde se possa trabalhar as

³¹ a) necesidad de establecer una relación íntima entre el niño y su medio habitual, buscando un mayor bienestar para el primero y un progreso para el segundo;

b) conveniencia de que el muchacho aprenda poniendo en juego sus propias actividades, que tendrán un contenido tanto más educador cuanto mejor reproduzcan situaciones reales de la vida;

matérias e atividades, sobretudo as relacionadas aos desafios vivenciais das instalações e explorações do campo escolar, conforme se segue:

Nosso plano consiste em organizar quase toda a vida da escola em torno de um campo ou fazenda a ela anexo, e no atendimento às disciplinas e atividades que são objeto da cultura primária em decorrência das ocupações e problemas que a instalação apresenta, , exploração, etc., do campo escolar³². (SÁINZ, 1950, p. 9)

Partindo da premissa de que a proposta de serem cultivados produtos agropecuários nas escolas rurais não teria como objetivo principal os ganhos econômicos, mas sim prover os custos de instalação e manutenção dos trabalhos nos campos anexos, que necessitavam de certos recursos, Sáinz destaca:

Nosso campo não visa, em primeiro lugar, produzir safras que vendemos para ganhar dinheiro. Queremos ver se somos capazes de instalá-lo, cultivá-lo, e quem sabe se mostraremos aos habitantes da cidade que estudar a questão da agricultura pode obter frutos melhores do que os obtidos pelo agricultor comum, e talvez outros frutos que ele ainda não experimentou cultivar. Mas isso não significa que gastemos dinheiro inutilmente e que nossos esforços sejam desperdiçados. Ao menos teremos que ressarcir as despesas incorridas e obter algum lucro para melhorar a exploração ou em benefício da escola.³³ (SÁINZ, 1950, p. 17)

Conforme mencionado anteriormente e destacado na citação de Sáinz, havia uma aposta nas potencialidades de ensino nas granjas para além de uma suposta produção exclusivamente para vendas de produções. Isso está presente quando o autor se posiciona em favor de um ensino rural como modelo para os produtores e donos de terra vizinhos de como as tarefas habituais do campo poderiam ser melhoradas. Essa perspectiva de Sáinz reverbera um pensamento comum aos escolanovistas, de que as escolas rurais pudessem favorecer a melhoria de vida à comunidade de seu entorno, tendo como base o trabalho científico. Este e os demais exemplos convenceriam as crianças a consultar livros e desfrutar dos conhecimentos que auxiliavam os questionamentos gerados para a instalação das granjas. A ideia era partir das necessidades locais, para se estabelecer a criação de animais, por exemplo, exigiam-se estudos de

³² Nuestro plan consiste en organizar la casi totalidad de la vida de la escuela em torno a un campo o granja anexos a ella, y en atender las materias y actividades que son objeto de la cultura primaria como consecuencia de las ocupaciones y problemas que plantean la instalación, explotación, etc, del campo escolar

³³ Nuestro campo no se propone, ante todo, producir cosechas que vendamos para ganar dinero. Queremos ver si somos capaces de instalarlo, cultivarlo, y quién sabe si demostraremos a la gente del pueblo que estudiando los asuntos de la agricultura se pueden obtener frutos mejores que los conseguidos por el labrador vulgar, y talvez otros frutos que el no ha probado a cultivar. Pero esto no quiere decir que gastemos dinero inutilmente y que nuestros esfuerzos sean baldíos. Al menos deberemos compensar los gastos realizados y obtener alguna ganancia para mejorar la explotación o para provecho de la escuela.

classificação biológica dos invertebrados e vertebrados que existiam no terreno e a previsão das espécies adequadas às granjas. De outra maneira, o conhecimento científico subsidiaria a sistematização das plantas que as crianças já conheciam por nomes populares, por exemplo, desconhecendo, entretanto, as melhores formas de organizá-las no cultivo.

Como solução ao problema da falta de recursos financeiros para a instalação e manutenção da granja anexa, Sáinz (1950) sugere a ação efetiva dos professores para que se ouvisse a comunidade escolar sobre as possibilidades e maneiras de consegui-los. Afinal, na visão do autor, aquele seria um investimento comunitário, que poderia agregar benefícios e perspectivas futuras para resultados positivos por bons anos ao povo do campo.

Na proposta, o espanhol sugeria aos alunos que escrevessem cartas aos possíveis colaboradores explicitando seus desejos como hipotéticos donos absolutos dos campos reservados ao trabalho pedagógico por acreditar que tal movimento faria com que as ideias de atividades nos terrenos fossem desenvolvidas a partir dos interesses dos próprios alunos. Em exemplo citado, Sáinz sugere a um estudante escrever uma carta explicitando o plano de trabalho a ser realizado para implementação da granja. Assim, o corpo diretivo da escola rural decidiria sobre os meios e possibilidades de conseguir recursos. A partir de uma carta circular redigida, corrigida, lida e copiada pelos próprios alunos, para que alcançassem as autoridades e vizinhos, um pedido de colaboração para a realização do empreendimento era solicitado, de maneira interessada e significativa.

Os aspectos de uma concepção econômica na proposta de Sáinz (1950) concentram-se em pontos importantes da vida social de uma comunidade rural, que, geralmente, sofria as mazelas da miséria e pobreza que vigoravam nesses espaços. O plano do autor para implementação das granjas rurais associava as finalidades remuneratórias das atividades no campo, muito bem vindas em regiões com problemas de ordem financeira. A proposta apresentava a possibilidade de mobilidade das atividades desenvolvidas nas granjas escolas, que estimulavam aprendizados de obrigações e direitos, do respeito às pessoas, à cultura e às coisas do campo, ao conjunto de moradores do entorno. Desenvolvimento ancorado em atração por ações passíveis de gerar nos estudantes autodisciplina e sentimento de responsabilidade. Na proposta de Sáinz, destacam-se alguns desafios para a realização de uma educação rural baseada no Método de Projeto. O autor aponta como horizonte um modelo de educação renovada no campo e os meios para explorá-lo, assinalando o diálogo com diferentes saberes como eixo da vida escolar rural.

Sáinz (1950) apresenta seu ponto de vista sobre a vida escolar no campo que, para ele, não exigiria uma metodologia focada na agricultura, mas sim um ensino que abordasse

situações da vida rural das crianças, possível de ser explorado em uma educação ativa e adequada às condições rurais. Logo, Sáinz propunha um ensino que gerasse, além das aprendizagens escolares formais, melhorias nos processos laborais do campo e, como consequência, recursos financeiros para a manutenção das instalações rurais.

As perspectivas filosóficas do projeto para escolas rurais elaborado por Sáinz (1950) previam a capacitação dos professores para a adoção desse novo regime de trabalho. a presença de um especialista em agricultura que, segundo ele, seria de grande ajuda para lidar com as operações técnicas da lida no campo. O desenvolvimento do ensino no campo, na perspectiva defendida por Sáinz, admitia qualquer tipo de terra, não importando a situação do terreno ou sua distância da escola. Todo o processo de estudos, experiências e ensino dialogaria, na medida do possível, com as instituições civis que circundassem o campo anexo da escola. Portanto, a proposta de Sáinz buscava a aproximação com a vida e objetivava melhores procedimentos no campo, associando a instrução das crianças aos benefícios que a escola poderia trazer em relação às atividades habituais e escolares dos moradores do meio rural.

3.2.2 – Aspecto psicopedagógico

A proposta pedagógica de Sáinz (1950) baseia-se nos hábitos do campo para a criação dos projetos a serem desenvolvidos nas escolas rurais. Para ele, estes projetos, sendo desenvolvidos por demanda da vida no ambiente rural, estimulariam as experiências e aprendizagens nas ocupações habituais das crianças daquelas regiões. Assim, os afazeres das crianças do campo teriam maior relação e unidade dentro do projeto de instrução escolar. Sendo capaz de oferecer ocasiões para o ensino das matérias e motivação para atividades variadas, pois seu valor educativo estaria associado à atividade prática.

Como as atividades profissionais futuras da maioria daquelas crianças, certamente, estariam relacionadas a vida no campo, haveria a necessidade de um currículo específico, adaptado às especificidades do meio rural. Isto posto, a aposta na possibilidade de se produzir serviços de utilidade pública e profissional adequadas à educação rural, motivaram Sáinz a basear-se nos princípios do Método de Projeto, adequando-os aos seus propósitos psicopedagógicos.

De acordo com as concepções educacionais de Sáinz (1950), caberia ao professor tornar claro o objetivo do ensino por ele definido, sem, no entanto, anunciar as matérias regulares que os alunos iriam estudar. Para ele, o programa da educação regular deveria estar implícito no projeto. O ensino e a aprendizagem seriam estimulados pela necessidade de novos

conhecimentos demandados pelas situações-problema, potencializando-se o engajamento das experiências em aventuras pedagógicas significativas. Os estudantes, juntamente com o professor, deveriam ter como essencial o conhecimento dos problemas que poderiam surgir no decorrer da execução das atividades que por si se mostrariam interessante e demonstrariam a completude do tema. Assim é o projeto do espanhol, um esboço de programa que incluía os afazeres requisitados pelo campo e seus recursos, dificuldades e os resultados teórico-práticos alcançados.

Por meio de um processo contínuo de ensino-aprendizagem é que os estudantes entenderiam que as múltiplas tarefas demandadas pelo projeto deveriam ser organizadas e distribuídas. Nesta empreitada, seria necessário que um grupo de orientadores, ou *grupo de direção*, pudessem direcionar os trabalhos específicos habituais de uma fazenda, por exemplo, que compusesse todo o processo de afazeres do campo. As funções administrativas seriam delegadas aos estudantes com a função de controlar as entradas e saídas econômicas da produção dos terrenos granjas, vivenciando-se uma situação real de ensino-aprendizado. Sáinz (1950) acreditava que a proposta pedagógica baseada no Método de Projeto em escolas rurais poderia comprovar a capacidade do empreendimento como desenvolvimento de instrução para o ensino primário e, conseqüentemente, como modelo de ampliação da produção do campo naquelas comunidades, conforme já mencionado.

Sáinz (1950) apontava o desenvolvimento do ensino pela agricultura, algo que seria natural de se supor. Porém, a agricultura seria uma consequência mas não o propósito do plano exposto. “Apenas, insistindo, deixaremos aqui registrado que, como não se trata de metodologia da agricultura, nem de dar o conteúdo de alguns cursos sobre o assunto, buscamos livremente os motivos que mais ensinam à criança entre aqueles que surgem da vida do campo³⁴” (SÁINZ, 1950, p. 12, tradução livre nossa). Do ponto de vista psicopedagógico, o projeto de Sáinz prevê que o trabalho no campo pressupõe organização das atividades de modo a conceber a naturalidade das capacidades ativas e criativas das crianças. Segundo o autor, as ocupações habituais do campo apresentariam características que não exigiriam faculdades mentais como o faziam as da escola tradicional ao imprimir o ensino intelectualista. A atividade proposta admitia ampliar o desenvolvimento de interesses das crianças, transformava a criança em um investigador de sua própria experiência em sua realidade.

³⁴ Sólo, insistiendo, dejaremos consignado aquí que como no se trata de la metodología de la agricultura, ni de dar el contenido de unos cursos sobre esta materia, buscamos libremente los motivos que más enseñanzas proporcionan al niño entre los que surgen de la vida del campo (SÁINZ, 1950, p. 12).

De acordo com Sáinz, o funcionamento de campos produtivos ou granjas em áreas anexas às escolas, suscitava pensar na forma de operação desses espaços em diálogo com os conteúdos da escola regular, como já salientado. O espanhol aponta dois problemas que deveriam ser superados para que o projeto pudesse prosperar: “o da obtenção do campo e dos meios de aproveitá-lo e o do saber transformado em eixo da vida escolar³⁵” (SÁINZ, 1950, p. 11, tradução livre nossa). De posse dos terrenos, a partir da situação e necessidades dos estudantes, as atividades de exploração das possibilidades da área e das ofertas de aprendizados e desenvolvimento dos estudantes começariam. A falta de instrumentos, recursos humanos e materiais impulsionavam aprendizagens dos alunos ao buscarem por meios formais e científicos de conseguir recursos para aquelas escolas. Os trabalhos seriam distribuídos entre os estudantes de diferentes níveis de instrução, conforme aponta Sáinz,

[...] o professor convida os estudantes a falarem por escrito algo sobre o que tem nos preocupado. O estudante mais desenvolvido pode ser convidado a apresentar algumas idéias sobre o que cada um faria se fosse o único proprietário do campo. Os estudantes medianos vão escrever, por exemplo, as tarefas que o agricultor faz em cada período. Os mais pequenos podem fazer uma lista com os nomes das plantas e animais que gostariam de ver crescer no nosso jardim. Enquanto isso, o professor se reúne com o comitê gestor para deliberar sobre como levar a cabo a ideia de pedir ajuda e meios³⁶. (SÁINZ, 1950, p. 19, tradução livre nossa)

Assim, Sáinz preconizava a organização e mobilização dos estudantes para conseguir com que a comunidade se envolvesse no projeto, por meio de incentivos e suportes técnicos, materiais e econômicos. Em todo o processo haveria participação do professor, apontando as atividades com caráter de ensino, aproveitando-se das experiências reais com as quais os alunos fossem se deparando no decorrer das situações postas pelas demandas do contexto rural.

À medida que os suportes providos pela comunidade fossem chegando às escolas, os alunos designados para o registro e destino dos recursos fariam seus trabalhos que, orientados pelo professor, os conduziriam às aprendizagens potenciais das tarefas ali desenvolvidas. Todos os donativos, por mais distintos que fossem teriam uma utilidade didática, de ensino e aprendizagem nas granjas. Quer fossem na descrição ou utilidade, os donativos seriam aproveitados e destinados às atividades pedagógicas:

³⁵ [...] el de conseguir el campo y los medios de explotarlo, y el del saber convertido en eje de la vida escolar (SÁINZ, 1950, p. 11).

³⁶ [...] el maestro invita a los grados a que digan por escrito algo de lo que viene preocupándonos. El grado superior puede ser invitado a que exponga unas ideas sobre lo que cada uno haría si fuese dueño exclusivo del campo. El grado medio escribirá, por ejemplo, las faenas que en cada época hace el labrador. Los pequeños pueden hacer una lista de los nombres de las plantas y animales que desearían ver crecer en nuestra huerta. Entretanto el maestro se reúne con el comité directivo para deliberar sobre la forma de realizar la idea de pedir ayuda y medios (SÁINZ, 1950, p. 19).

Tudo o que chega oferece uma excelente oportunidade para aprender coisas. A gaveta vazia suscita múltiplas considerações sobre a indústria madeireira e as aplicações deste produto. A placa que aparece de um dos lados dá lugar a uma interessante aula de geografia e a uma descrição pitoresca do percurso que teve de ser feito para chegar à escola. A consideração da forma e capacidade da gaveta força você a falar ou lembrar conceitos e regras matemáticas. O saco, o arame, o vaso são tantos outros motivos que nos incentivam a falar da indústria têxtil, da ferraria, da olaria e dos seus principais materiais³⁷. (SÁINZ, 1950, p. 21-22, tradução livre nossa)

O aproveitamento das situações ditaria os passos seguintes a serem tomados, sugeridos ou idealizados pelos alunos, as explorações dos materiais recebidos e as possibilidades de trabalhos suscitavam questionamentos sobre como adequá-los ao terreno, por exemplo. Assim, o professor teria a oportunidade de explorar os conceitos sobre medidas do terreno, sistema de irrigação, cercas, cultivos e criações, adequando o ensino e aprendizagem desses temas ao programa de ensino da escola. No decorrer da estruturação da granja, medidas matemáticas não comuns no meio rural eram aprendidas, proporções geométricas, escalas, distâncias, entre outros termos e conceitos, eram investigados e discutidos.

Do ponto de vista da interação com a sociedade, o projeto de Sáinz previa que as crianças estudassem quais materiais seriam mais adequados para se estabelecer as instalações de cultivo e criação, de maneira que estas oferecessem passagem para trabalhadores e visitantes das granjas. Estudos das características climáticas da região eram sugeridos para que as melhores decisões dos estudantes sobre quais cultivos e criações fossem recomendados para as granjas. A exploração de mapas e conteúdo de geografia são exemplos citados pelo autor como estratégias metodológicas que auxiliariam os estudantes a experimentar outros modos de conhecer o ambiente físico e refletir sobre como suas características poderiam influenciar nos modos de vida dos povos rurícolas. O estudo da atividade humana e seus impactos na natureza, bem como a análise do ambiente natural, eram exemplos do potencial de ensino que as granjas ofereciam. O estudo sobre a história da agricultura e o impacto dessas práticas no desenvolvimento da humanidade são exemplos de como tornar mais reflexivo o trabalho habitual dos estudantes, ajuizado, inicialmente, em subsistência primária.

³⁷ Todo cuanto llega ofrece una oportunidad excelente para hacer lecciones de cosas. El cajón vacío da ocasión a múltiples consideraciones sobre la industria de la madera y las aplicaciones de este producto. El rótulo que aparece en uno de sus costados suscita una interesante lección de geografía y una pitoresca descripción del viaje que ha tenido que realizar hasta llegar a la escuela. La consideración de la forma y de la capacidad del cajón obliga a hablar o a recordar conceptos y reglas matemáticas. El saco, el alambre, la maceta son otros tantos motivos que incitan a hablar de la industria del tejido, de la ferretería, de la alfarería, y de sus principales materias (SÁINZ, 1950, p. 21-22).

Sáinz (1950) sugere que, para garantir o funcionamento e segurança das granjas escolares haveria a necessidade de se eleger membros de comissões para se coordenar os trabalhos e garantir os cuidados com os terrenos nos períodos em que a escola estivesse em funcionamento ou em férias. Para o autor, a participação do professor nesse processo de seleção dos candidatos para cada segmento de representantes seria relevante para serem indicados os melhores qualificados para o trabalho. Para a administração, por exemplo, seria natural que os representantes fossem os habilidosos com a escrita e a matemática. Outros, mais adequados para a tarefa de supervisão, cuidariam da segurança e funcionamento das granjas em períodos de escola fechada. Todas as crianças seriam consideradas pequenos trabalhadores e teriam sua função considerando-se as diversidades de condições físicas e mentais e as orientações dos mestres. Tanta complexidade exigiria uma observação nas distribuições de tarefas, atenta às particularidades de cada atividade, conforme descrito no trecho a seguir:

A professora sugere que na pequena granja escolar é preciso cuidar da terra e do seu trabalho, das plantas que crescem, dos animais que vão ser criados, das pragas que podem surgir, dos acidentes atmosféricos, das despesas que são feitas e os benefícios que são obtidos. Por fim, as crianças compreenderão que para atender adequadamente a tantas coisas é necessário distribuir e organizar as tarefas³⁸. (SÁINZ, 1950, p. 16, tradução livre nossa)

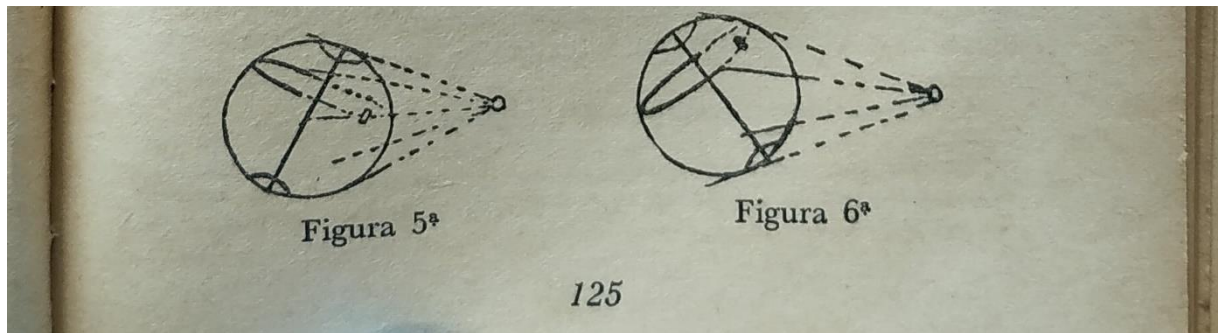
Sáinz (1950) deixava explícito em sua proposta a adequação do local como essência primordial do ensino e centro da ação educadora. Durante o curso, apenas nos momentos de planejamento e estudos de temas demandados pelo ensino regular é que a ação pedagógica deveria ocorrer dentro da classe. Ao longo das construções e cuidados das instalações das granjas, por exemplo, as crianças necessitariam estar envolvidas ativamente nesse processo, *in loco*. As crianças não iriam para o campo trabalhar sem um propósito, todos os planejamentos das operações estudados e discutidos dentro das classes seriam registrados em diários. Assim como os projetos menores, realizados dentro o projeto maior, seriam também apresentados, analisados e discutidos nas classes e operacionalizados com maior motivação das crianças na granja. Deste modo, a classe, a sala de aula, funcionaria como uma biblioteca e o campo, a granja, como laboratório vivo em um campo ou terreno anexo ao prédio escolar.

Um exemplo interessante trazido por Sáinz (1950) dos estudos que ocorreriam dentro de um projeto é a posição dos terrenos em relação a iluminação natural do sol. O clima e o

³⁸ El maestro sugiere que en la pequeña granja escolar habrá que cuidarse de la tierra y de sus labores, de las plantas que crecen, de los animalillos que se va a intentar criar, de las plagas que puedan sobrevenir, de los accidentes atmosféricos, de los gastos que se hagan y de los provechos que se obtengan. Finalmente comprenderán los niños que para atender debidamente a tantas cosas es preciso repartir y organizar las tareas (SÁINZ, 1950, p. 16).

comportamento das espécies vegetais programadas para o cultivo exigiriam uma pesquisa sobre o posicionamento da Terra em relação ao Sol, uma vez que a luminosidade dos terrenos poderia ser diferente ao longo das estações do ano, conforme demonstrado no esquema que se segue:

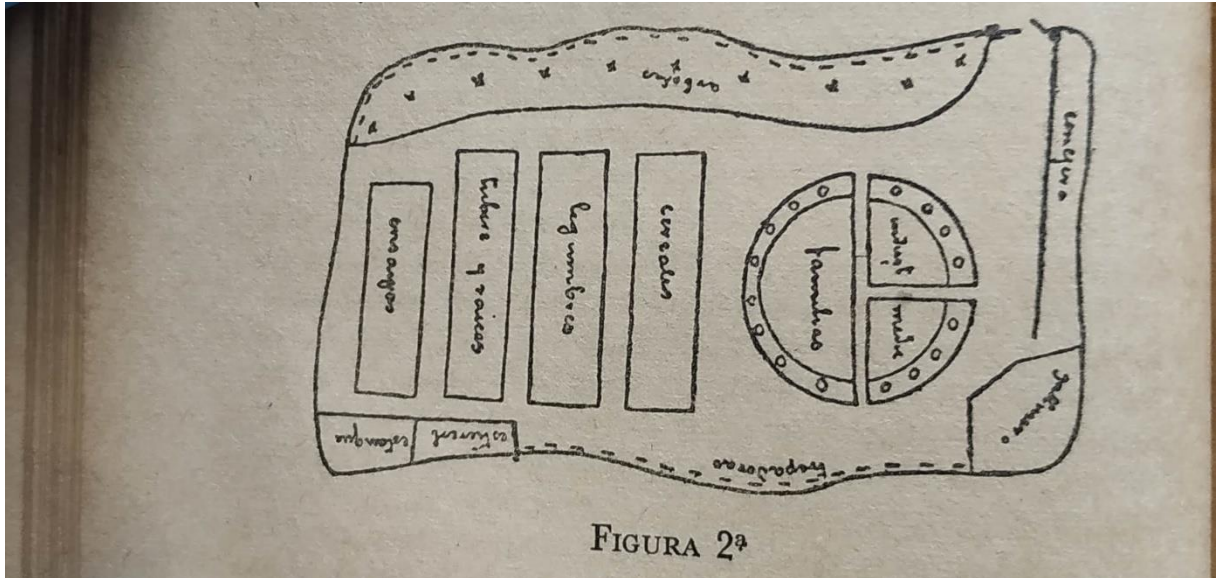
Figura 1 – Imagem de desenho do estudo das estações do ano em relação aos terrenos.



Fonte: Arquivo Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, Ibirité, Minas Gerais. Biblioteca pessoal de Helena Antipoff.

Sáinz (1950) sugere que os alunos necessitariam fazer um esboço da área, geometricamente proporcional ao tamanho real, e, em seguida, um novo desenho com as instalações que fariam parte da granja, conforme demonstrado na imagem (Fig. 2) que apresenta o esboço de um terreno planejado para a instalação de galinheiro, hortas diversas, esterqueiras, canteiro de árvores e outras delimitações. Depois do estudo do terreno, seguiam-se as atividades operacionais pelos estudantes para as instalações planejadas. À medida que as construções e tratamentos nas instalações fossem sendo feitos, as ideias iam surgindo, as ações investigadas, planejadas e executadas pelos estudantes sob o apoio do professor, e a aprendizagem desenvolvida. Durante os desenvolvimentos das instalações, o professor sugeriria formas de proteger as granjas, ou ao menos, de demonstrar que aquele campo tinha dono. A partir da verificação das demandas para a melhoria da segurança da granja, deveria ser feita uma lista de materiais necessários, com previsão de orçamento estudo da mão de obra para o que seria produzido.

Figura 2 – Imagem de desenho de uma granja projetado por estudantes.

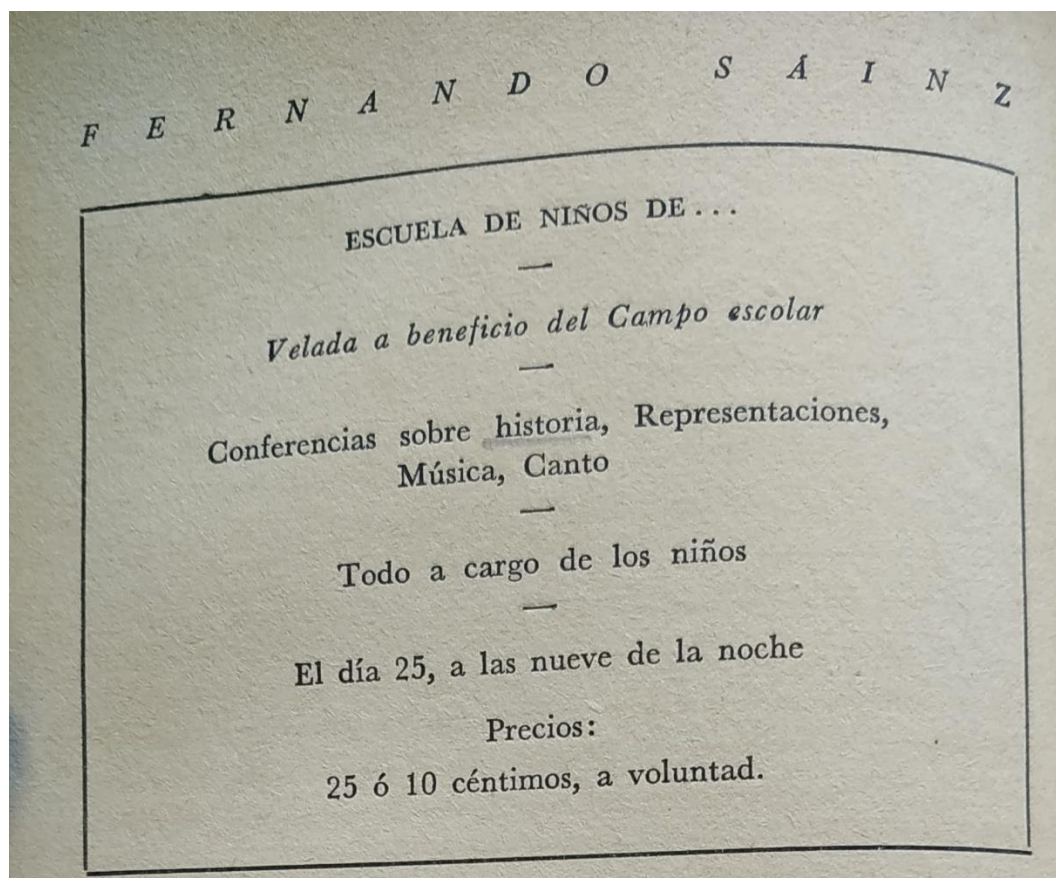


Fonte: Arquivo Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, Ibirité, Minas Gerais. Biblioteca pessoal de Helena Antipoff.

De acordo com Sáinz (1950), todas as etapas prosseguiriam, na medida em que os trabalhos fossem evoluindo, novas necessidades surgiriam, como, por exemplo, conseguir ajuda para desenvolver as próximas realizações. A comissão diretiva da granja proporia uma reunião com pais e vizinhos, em que seriam apresentados os resultados anteriores, frutos dos trabalhos com os estudantes da comunidade, para se justificar os pedidos de ajuda.

Ainda pensando na organização das equipes de trabalhos, Sáinz sugere que o melhor orador seja eleito entre os estudantes por meio de concursos poéticos, oportunidades também para trabalhos pedagógicos envolvendo a literatura e aperfeiçoamento da formação na língua materna. O orador encarregado de ser o conferencista guiaria as apresentações dos estudantes. Os convites (Fig. 3) para esses pequenos eventos poderiam ser produzidos pelos próprios alunos, por meio de atividades artísticas convenientes com as realidades de cada escola rural. Um pôster para divulgação da festa, com ilustrações dos alunos menores, trazendo informações sobre o objetivo do evento é citado também como sugestão de trabalho envolvendo ações pedagógicas baseadas no Método de Projeto. A produção de materiais para se divulgar uma conferência beneficente, assim como a decoração do auditório e ensaios para as apresentações dos alunos também são sugestões de oportunidades pedagógicas previstas como objetos de análises e estudos no projeto de Sáinz (1950).

Figura 3 – Imagem de convite de evento promovido pelos alunos da escola rural.



Fonte: Arquivo Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, Ibirité, Minas Gerais. Biblioteca pessoal de Helena Antipoff.

Sáinz (1950) faz questão de narrar em seu planejamento que todo o processo envolveria uma análise do antes e depois dos eventos, devendo ser registrado pelos alunos. As apresentações e vendas gerais ocorridas no ambiente, a constatação de se ter alcançado ou não a atenção dos presentes seriam situações de aprendizado. Ainda podem ser citadas as seguintes observações do autor: atenção para o momento de apresentar o assunto que mobilizou o evento, os trabalhos desempenhados com os estudantes, os resultados alcançados e pretensões pedagógicas futuras com a continuação e melhoramento das instalações. Descrição detalhada do projeto para ser explicitado aos interessados, lista de recursos disponíveis e valores necessários poderiam ser apresentados pelos estudantes.

Uma exposição dos trabalhos realizados no projeto poderia ser realizada ao fim do curso, como demonstração do compromisso com os colaboradores. Assim previa-se um plano de exibição, que deveria ser organizado seguindo três princípios: as aquisições das crianças, os aprendizados e os resultados gerais. Uma caminhada dos visitantes pelas classes e granjas de trabalhos, com apresentação e explicações dos estudantes. Para facilitar a compreensão dos conteúdos trabalhados no projeto, haveria uma apresentação dos trabalhos, que deveriam ser

divididos por departamentos identificados com rótulos. Para os documentos (circulares, atas, planejamentos, ofícios, contratos, etc.) e textos produzidos pelos estudantes, o rótulo de gramática e idiomas, por exemplo. Os estudos e trabalhos registrados sobre a evolução da agricultura e das atividades relacionadas às ciências humanas, com rótulo de história e geografia. As habilidades administrativas trabalhadas nos planejamentos da granja e da comissão gestora, poderiam ser expostas na mesa do professor com o rótulo matemática. O armário da escola poderia alocar os objetos previstos para os estudos e experimentos científicos, poderia ser nomeado com o rótulo ciências físico-naturais. Outros trabalhos deveriam estar agrupados com o rótulo das respectivas matérias neles envolvidas.

Essas exposições da produção da granja parecem ser tomadas como ponto de culminância do projeto proposto por Sáinz. Segundo suas indicações, o professor deveria organizar as repetições de experimentos e trabalhos executados naquele espaço de aprendizagens, dando a conhecer tanto quanto os resultados, como todo o processo que os envolveriam, conseguidos com os cuidados dispensados pelos supostos “donos” da granja. Um catálogo das sementes estudadas, plantadas e não plantadas, assim como as características que justificassem a escolha das que foram semeadas. Os estudos de suplementação fertilizante do terreno. Os variados frutos e flores produzidos na granja. A produção animal deveria também ser exposta, inclusive com as devidas explicações sobre cada espécime ali criada.

Há no livro de Sáinz um detalhamento minucioso de como poderia ser o desenvolvimento dos trabalhos nas escolas rurais: com os recursos conseguidos contratava-se o trabalhador e os materiais requeridos, as atividades pedagógicas se dariam nas execuções das obras, que contavam com ajuda e supervisão constante dos estudantes motivados e felizes. Posteriormente, as instalações e obras gerais, como o preparo da terra, exigiria um novo programa de estudos pelos estudantes, com um período de análises da composição do solo e correções da terra. Contava-se com a intervenção do professor para o cuidado de combinar substâncias fertilizantes, o sinal meteorológico identificado pelo professor e estudantes indicavam o momento de semear.

Todo esse panorama apresentado, conforme sistematizado por Sáinz (1950), demonstra aspectos psicopedagógicos do trabalho habitual no campo sob o ponto de vista do Método de Projeto. O autor o propõe, conforme já salientado, como oportunidade de trabalho educacional em escolas rurais e de garantia de disseminação do melhoramento dos processos técnicos rurícolas por meio do desenvolvimento de experiências e aprendizagens de processos científicos nas construções e operações de instalações das granjas. Por meio dos registros feitos pelos próprios alunos seria possível perceber as diferenças e entre a qualidade e quantidade da

produção se comparada com a atividade rurícola rudimentar, não planejada. No campo granja, previa-se que a terra deveria ser arada, que a correção do solo deveria ser feita, as sementes a serem utilizadas deveriam ser selecionadas para uma semeadura de melhor qualidade. A observação do tempo atmosférico, observações da temperatura, grau de umidade, tempo provável, irrigação controlada acompanhadas de estudos prévios e manutenção responsável das criações de animais e plantas. A granja totalmente pensada, construída e desenvolvida por estudantes e professores do ponto de vista da educação no campo seria, segundo Sáinz (1950) a melhor forma de representação da própria vida rural.

3.3 - As Granjinhas Escolares da Fazenda do Rosário, por Áurea Nardelli

Os documentos descritos nesta seção elucidam o funcionamento das Granjinhas, especialmente duas publicações da Fazenda do Rosário produzidas pelo Instituto Superior de Educação – ISER, de autoria de Áurea Nardelli (1912-?)³⁹, que ocupava a função de diretora técnica do ensino primário naquela instituição (Fig. 4). Por meio de pesquisa documental realizou-se a análise de conteúdo dessas fontes primárias: a primeira editada em 1961 e a segunda, editada e ampliada, publicada em 1969. As referidas fontes dimensionaram a evolução dos trabalhos das Granjinhas da Fazenda do Rosário no período de quase uma década, que como já salientado, “permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social (CELLARD, 2008, p. 295)”.

Figura 4 – Imagem de fotografia de Áurea Nardelli

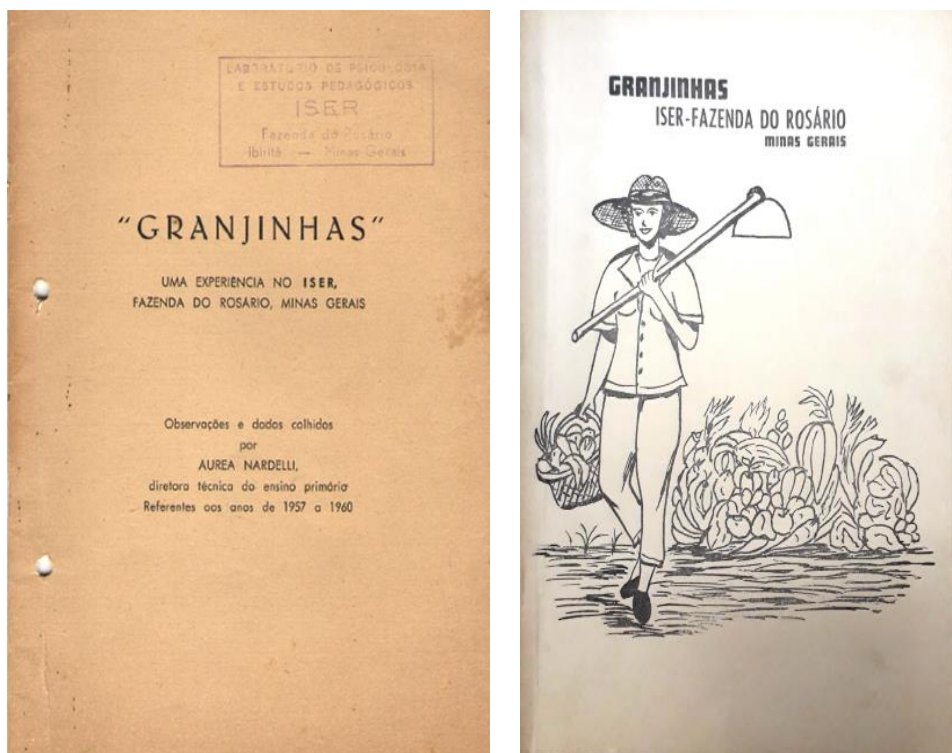
³⁹ Professora e colaboradora de Helena Antipoff no complexo educacional da Fazenda do Rosário. Durante a pesquisa não foi possível encontrar informações mais detalhadas de sua atuação na Fazenda do Rosário.



Fonte: <https://historiahoje.com/aurea-nardelli-memorias-de-uma-normalista/> Acesso em 15 de novembro de 2020.

As informações da primeira edição, de 1961 (Fig. 5), indicam tratar-se de um relatório organizado com referências em observações e dados levantados no período entre 1957 a 1960. Em formato de brochura, com 26 páginas, este relatório traz na capa um carimbo com indícios de ter pertencido ao Laboratório de Estudos Pedagógicos do ISER. A segunda, revisada e ampliada em 1969 (Fig. 5), com 64 páginas, foi editada pela Imprensa Oficial, em Belo Horizonte. Apresenta na capa um desenho ao fundo para ilustrar o cenário de hortaliças, e em primeiro plano, a personagem feminina carrega uma cesta na mão direita, com a colheita de sua Granjinha, e uma enxada na mão esquerda, ferramenta para o trabalho na terra. A representação não traz a presença de alunos primários, talvez com a intenção de representar a aluna-professora rural no contexto de sua formação pedagógica. As imagens a seguir trazem as capas das publicações:

Figura 5 – Capas das publicações Granjinhas, de 1961 e 1969.



Fonte: Arquivo Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, Ibititê, Minas Gerais.

Como resultado de experiências, estudos e sobretudo busca de novas metodologias de trabalho no ensino rural, as Granjinhas iniciaram suas atividades em 1957. Conforme informa Nardelli no primeiro relatório de 1961, publicação que apresenta um primeiro panorama das atividades coordenadas por Helena Antipoff nos cursos de formação de especialistas em Ensino Rural do ISEER na Fazenda do Rosário, Ibititê, Minas Gerais. O ISEER oferecia cursos rurais que treinavam supervisores, orientadores e professores para atuarem no campo. Neste sentido, o relatório de 1961 traz, de forma estruturada, a ótica do funcionamento das Granjinhas nos seus primeiros anos de funcionamento.

Na reedição de 1969, o relatório se apresenta mais robusto e enriquecido de informações que dizem respeito ao funcionamento no período entre 1957 e 1969, trazendo um panorama ampliado das experiências das Granjinhas. A edição ampliada e revisada registra uma homenagem ao professor Henrique Marques Lisboa no texto de apresentação, reconhecido pelas aulas práticas de Ciências Naturais desenvolvidas na Fazenda do Rosário, que inspiraram a implementação das Granjinhas. Mas, fundamentalmente, o novo relatório traz testemunhos da evolução e desenvolvimento da proposta das Granjinhas. Nessa edição, Nardelli (1969) delimita novas atividades, normatizações e alcances da proposta que os anos de intensa atividade proporcionaram às Granjinhas.

A Fazenda do Rosário, desde 1953, era subsidiada economicamente pela Campanha Nacional de Educação Rural do Ministério da Educação, campanha que visava um programa educativo de formação técnica para atender as necessidades da educação de base. Como consequência desse apoio, recebia visitas de técnicos, assistentes sociais, médicos, agrônomos, economistas e etc., ligados ao serviço público. Esse apoio, em forma de visitação e suporte às necessidades da instituição, atendia às atividades da campanha. A publicação revela que em uma dessas visitas à Fazenda do Rosário, um novo técnico havia feito vários questionamentos direcionados a algumas alunas da Escola Normal Rural, conforme descrito no trecho que se segue:

Qual a variedade de tomate estavam plantando? Que quantidade de adubo puseram nas covas?; Qual o custo das sementes?; Quando e quantos quilos de tomate esperam colher?; Que hortaliças iam plantar naquêlê canteiro preparado?; Qual raça de suínos criavam?; Quantos arrobas dava o porco adulto?; Onde adquiriam os pintos de um dia?; A que preço?; Por que os canteiros são tão altos?; Como estão tratando a laranja[...] (Rascunho do prefácio, Relatório Granjinhas, 1969, não publicado).

As poucas respostas, às vezes tolas, evidenciaram problemas no método de trabalho e na formação das futuras professoras, chamando a atenção para a necessidade de aprimoramento dos modos de prover o currículo e as atividades pedagógicas daquele curso, que deveriam ser remodeladas e apropriadas às escolas do campo.

As Granjinhas, implementadas oficialmente a partir de 1957, eram áreas com medidas em torno de 20m², assim delimitadas com objetivo de que grupos de estudantes pudessem desenvolver projetos de trabalhos sob várias possibilidades de práticas educativas e de lavras do campo.

A imagem (Fig. 6), que retrata uma Granjinha em seus primórdios, está presente no primeiro relatório de 1961. O registro das ações das alunas-professoras e do espaço nos dá uma boa noção de como eram as Granjinhas em seu funcionamento e das atividades pedagógicas direcionadas aos saberes do campo desenvolvidas nos cursos de treinamentos de professores. Cultivos de hortaliças, flores e criações de animais eram as atividades mais comuns nestes lotes, recebidos por grupos de alunas-professoras. Esse grupo ficaria responsável por explorar, de forma racional e em comum acordo entre seus integrantes, as potencialidades do solo, estudando as soluções para os limites que o espaço apresentaria, conforme demonstrado na imagem a seguir:

Figura 6 – Foto de Granjinha em funcionamento, página 15 da publicação 1961.



Fonte: Arquivo Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, Ibité, Minas Gerais.

A trajetória de atividades desenvolvidas nos terrenos demonstra as novas perspectivas de uso dos terrenos na Fazenda do Rosário ao longo do processo de implementação e de ampliação das Granjinhas. À medida que novas áreas iam sendo habilitadas como passíveis de serem exploradas pelas atividades pedagógicas voltadas para a educação rural e o trabalho com a terra, os professores e alunos faziam projeções de novas turmas e novas configurações da proposta das Granjinhas. Criavam-se, assim, novas possibilidades de organização de grupos de estudantes, em diferentes dimensões de áreas territoriais, como mostra um trecho do relatório:

“Com decorrer dos trabalhos, levantamento de dados e opiniões, conclui-se pela possibilidade de três tipos dessa atividade escolar: a Granjinha, cuja área poderá ser de 20m² a 500m², a Granjeta, com área inferior a 20m² e a Granja, cuja área será igual ou superior a meio hectare – 5.000m² (NARDELLI, 1969, p. 13).”

É certo que as atividades em seu início se deram dentro das possibilidades que as áreas dos terrenos anexos aos prédios escolares proporcionavam. A homenagem ao professor Marques Lisboa, registrada na publicação de 1969, revela que algumas atividades teriam sido testadas em aulas práticas ministradas por ele no ensino primário e nos cursos regulares de

formação de professores e especialistas para áreas rurais da Fazenda do Rosário anteriores ao período de 1957.

Eram comuns que as práticas pedagógicas fossem realizadas em pequenos grupos de alunos, distribuídos em mesas com instrumentários próprios para as aulas vivas do professor Henrique Marques Lisboa. As aulas práticas eram vivenciadas e reforçadas por repetidas realizações referentes aos experimentos de Ciências Naturais que compunham os currículos regulares do ensino elementar, em nível primário, normal rural e pós-normal. Segundo Maria Blandina Mesquita de Melo, professora-aluna de um curso rural da Fazenda do Rosário, o professor Marques Lisboa, juntamente com suas colegas de turma, experimentavam práticas de ensino de Ciências Naturais buscando retirar utilidade e aplicação na realidade dos moradores do campo (*Boletim Mensageiro Rural*, outubro, 1961; Rascunho do Prefácio, Relatório Granjinhas, 1961, não publicado).

As experiências realizadas por Henrique Marques Lisboa parecem ter impulsionado a sistematização do projeto das Granjinhas Escolares na Fazenda do Rosário, ensino esse fundamentado nos princípios do Método de Projeto, conforme as publicações de 1961 e 1969 organizadas por Áurea Nardelli indicam. Reitera-se que os indícios registrados nessas publicações dizem respeito à estruturação dada ao projeto por Helena Antipoff e colaboradores. Entretanto, outros documentos foram relevantes no sentido de complementar a descrição do contexto estudado, a detalhar objetivos, instrumentos, atividades, processos de ensino-aprendizagem etc., que muito colaboraram para elucidar o funcionamento das Granjinhas, conforme veremos nos itens a seguir.

3.3.1 - Objetivos da proposta das Granjinhas Escolares

As Granjinhas da Fazenda do Rosário foram criadas no bojo do desenvolvimento de políticas educacionais implementadas no Brasil visando a melhoria da vida no campo, no movimento do chamado Ruralismo Pedagógico. Entretanto, as fontes nos apontam indícios de que as atividades das Granjinhas têm seu nascimento nas ideias humanistas e favoráveis ao pensamento científico da época presentes nas ações educativas de Henrique Marques Lisboa e de Helena Antipoff. O início de uma série de homenagens às marcantes aulas do professor, introduz a edição do relatório de Nardelli de 1969.

Nas práticas científicas desenvolvidas nas aulas de Ciências Naturais e nas atividades dos Clubes Agrícolas, visava-se ao aproveitamento total dos recursos disponíveis na Fazenda. Essas áreas de desenvolvimentos agrícolas, além de fornecer alimento para a comunidade da

Fazenda, eram instrumento de atitudes científicas a favor do desenvolvimento do campo (*Boletim Mensageiro Rural*, 1972; NARDELLI, 1969; Rascunho do Prefácio, Relatório Granjinhas, não publicado, datilografado, sem data).

Outros objetivos, não menos importantes, como formar professores e especialistas em educação rural e promover a integral das crianças nas escolas das regiões de origem desses profissionais estavam nos planos das Granjinhas da Fazenda do Rosário. Na primeira edição do relatório de Nardelli, na seção dedicada aos objetivos, salientam-se as novas perspectivas de trabalhos para o funcionamento das Granjinhas definidas em reunião e a sua denominação em seu conjunto: “E já se pode mesmo pensar em formar uma cooperativa da produção – pois, com três anos de experiência, há um razoável funcionamento de cada Granjinha isoladamente e no conjunto delas a que se denomina hoje “Granjinhas Reunidas Marques Lisboa” (NARDELLI, 1961, p. 7).

As atividades do campo carregavam a chaga do trabalho humilhante e que degradava a figura humana, conforme demonstrado nos relatos que registram a trajetória das Granjinhas. Percebe-se no plano de seu desenvolvimento o forte objetivo de transpor a atitude negativa de parte da comunidade rural em unir as atividades escolares com as atividades laborais do campo. Na publicação de 1961, Nardelli salienta que o trabalho das Granjinhas visava vencer “a atitude negativa dos pais pelo trabalho agrícola de seus filhos na Escola, trabalho esse, aliás dos mais desejados e queridos pelas crianças” (NARDELLI, 1961, p.7).

Já na publicação de 1969, a mesma autora registra o seguinte objetivo das Granjinhas: “[...] vencer a atitude negativa dos pais (e às vezes da própria professora rural) pelo trabalho agrícola, considerado humilhante o que cria um contraste com a atitude das crianças, que é de grande entusiasmo pelas atividades de horta, de jardim, de trato de pequenos animais [...]” (Id., 1969, p. 14).

A proposta de Antipoff buscava enfrentar preconceitos existentes nos pais dos alunos sobre os trabalhos na terra com instrumentos, considerados humilhantes e até mesmo pelas professoras. Durante o funcionamento das Granjinhas o fator oposição aos trabalhos agrícolas pelos pais era um problema presente. Nardelli destaca trechos de frases importantes de oposição aos trabalhos das crianças nas Granjinhas, parte da comunidade acreditava que os filhos deveriam ir à escola “para que aprendam a ler e escrever”.

Conforme já mencionado, percebia-se uma tendência natural das crianças em preferir as atividades ligadas ao trabalho agrícola. Nesse sentido, cabe ressaltar outro objetivo das Granjinhas, estimular os bons hábitos de vida comunitária e de relações humanas, aproveitando-se do ambiente real. Como cotidiano das Granjinhas era registrado em diários pelos estudantes,

essas fontes foram consultadas por Nardelli para a escrita dos relatórios. Vários relatos demonstram o potencial pedagógico dessas práticas coletivas no sentido de formar bons hábitos pelos princípios éticos. As atividades pedagógicas das Granjinhas permitiam ricas possibilidades de diferentes vivências coletivas entre os estudantes, trabalhando e experimentando soluções para os mesmos problemas, por exemplo.

3.3.2 - Preparatório vital – as bases para as Granjinhas Escolares

Reflexões sobre o papel da escola e da educação como meios de transformar a realidade da comunidade foram fundamentais para a construção das bases do projeto e desenvolvimento das Granjinhas Escolares da Fazenda do Rosário. Questionava-se: Como seria possível essa transformação da comunidade do campo se a maioria as escolas rurais se estruturavam no mesmo modelo das escolas urbanas? Como educar a comunidade rural descolando-se desse modelo, em que se mantinha estudantes fixos e enfileirados em ambientes fechados da instrução regular?

Caberia aos professores e profissionais da educação a missão de fazer com que a escola do campo refletisse os anseios de desenvolvimento da população rural dela dependente. Aproximar as atividades escolares dos afazeres do campo, ressignificar as práticas e retirar delas resultados positivos para a melhoria da vida no campo. Era necessário aprofundar as reflexões do fazer pedagógico naquele ambiente, aprimorar os processos educativos para uma maior aproximação entre a escola e a vida da comunidade. As metodologias de ensino equivocadas, falta de planejamento e amor à profissão contribuíam para o insucesso da educação rural (NARDELLI, 1969).

O período preparatório para a implementação das Granjinhas gerou longos debates e discussões sobre estratégias para um maior contato dos estudantes com a vida rurícola. Esse processo gerou conclusões importantes, como o reconhecimento de uma real necessidade de que a educação atendesse à realidade rurícola mineira. Com o objetivo de mapear a que resultados se chegou nessa fase inicial de implementação das Granjinhas, Nardelli registra: o cultivo e criação de animais nos terrenos “atende psicologicamente ao aluno pelas atividades que envolve, atende socialmente e economicamente ao homem assoberbado pelos problemas angustiantes de nossos dias, atende ao professor por ser recurso didático de inigualável valor” (NARDELLI, 1969).

Esses aspectos pontuados por Nardelli dão sustentação à proposta de Antipoff, unir o processo educacional às realidades habituais das comunidades rurais. Era esperado que as

reflexões compusessem toda a trajetória dos estudantes nas Granjinhas, refletir sobre a composição do projeto, mas também durante todo seu desenvolvimento. Que produzissem questionamentos geradores importantes para a vitalidade das atividades passíveis de realização, terrenos regulares ou irregulares, acesso a água fácil ou não, por exemplo.

Para que a motivação e interesse pelos trabalhos nas Granjinhas se desenvolvessem nas crianças, um plano orgânico de funcionamento dos trabalhos lhes era apresentado. Esta apresentação era considerada um fator chave para que o engajamento dos estudantes favorecesse o trabalho significativo. Um projeto apresentado de maneira a despertar vontade de envolvimento nas crianças potencializava as chances de obter sucesso, como aponta Nardelli: “[...] um plano vivo, diferente, com sabor de novidade, com características de um jogo capaz de entreter a maior parte dos instintos e dos interesses infantis, capaz de aguçar e alimentar a curiosidade, de provocar a manifestação da inteligência, da vontade” (Id., 1969, p.16).

Durante os cursos de aperfeiçoamento de professores rurais realizados na Fazenda do Rosário percebeu-se que as regentes de classes em zona rural, na sua maioria, demonstravam maior proximidade com as particularidades do trabalho do campo. O que demandava dinâmicas diferentes para a organização das atividades pedagógicas, como a necessidade de convocar as supervisoras e orientadoras com uma semana de antecedência para preparação dos terrenos, por exemplo. Os diários apresentados por Nardelli registram a pouca ou nenhuma habilidade de algumas cursistas. Neste sentido, a convocação prévia das supervisoras e orientadoras se justificava para estimulá-las a ter um contato direto com o solo, com as ferramentas, etc., numa perspectiva de liberdade de experimentação e sob orientação dos professores do Clube Agrícola.

As reuniões prévias com as equipes para avaliação do contexto de educação rural provocaram a exposição do problema da falta de professores preparados para atuar na educação rural e a necessidade de a escola se adequar às necessidades do campo. Diante daquele contexto, propõe-se como meta que o trabalho com as Granjinhas como modelo de abordagem pedagógica para que a escola pudesse mudar o panorama desanimador da vida dos povos rurícolas por meio de atividades pedagógicas, formação de hábitos individuais e sociais.

Esse período preparatório foi essencial para modelar alguns aspectos das Granjinhas, se tomarmos como referência as experiências de 1957 a 1960 e o relatório ampliado de 1969. Os documentos indicam que no período inicial foram privilegiadas as seguintes ações:

I – Treino inicial de supervisores e orientadores.

II – Encontro da equipe completa; Supervisores, orientadores e regentes de classes em zonas rurais.

III – Apresentação dos problemas mais comuns e graves das comunidades rurais, por relatos e experiências sentidas ou vividas; fome, desnutrição, endemias, abandono moral, social e governamental, fatalismo.

IV – Responsabilidade de governo e Escola na solução dos problemas.

V – Recursos que a Escola pode e deve oferecer.

VI – Apresentação e estudo do plano das “Granjinhas”.

VII – Para êxito da experiência, necessário se torna uma equipe de docentes bem preparados para orientar. Sem isso, a dispersão de planos, de atividades dentro desses, anularão qualquer possível resultado na prática do momento e na prática futura, que é a mais importante e em razão do qual a experiência é feita. (NARDELLI, 1961, p. 10)

Essas ações contribuíram para um resultado positivo na evolução das atividades que originaram as Granjinhas Escolares na Fazenda do Rosário. Após o período preparatório, sucedeu o novo passo de “Convocação do regente de classe”. Posteriormente ao treinamento dos supervisores e orientadores, percebeu-se a necessidade de dedicar maior atenção e cuidados às classes elementares e aos pais para que houvesse melhor interação entre a escola rural e a comunidade (NARDELLI, 1969). Assim, a preparação para as atividades das Granjinhas se mostrou fundamental para que a adesão dos estudantes ao projeto fosse completa.

3.3.3 - A dinâmica das Granjinhas Escolares

A organização das equipes para organização das Granjinhas privilegiava proximidade de atuações profissionais dos cursistas, favorecia melhores adaptações, o que não impedia agrupamentos por afinidades pessoais. Na primeira organização das Granjinhas, após a composição das equipes, seguia-se a entrega dos lotes às professoras-alunas. O panorama da prática de 1969, trazido pelo relatório de Nardelli, nos mostra que começou a ser praticada uma visita aos lotes antes que fossem disponibilizados para os trabalhos. Essa mobilidade inicial oportunizava as variadas reações e as observações do comportamento individual ou dos grupos. Assim procedia a visita aos lotes, onde práticas educativas já eram postas em atividade. Diante dos terrenos, os cursistas seguiam etapas de negociações entre proprietário e pretense comprador. As noções de características e possibilidades do terreno entravam em pauta nas observações das áreas, da topografia, qualidade da terra, irrigação, reserva florestal, inventário geral, avaliação e limites eram pontos de oportuno tratamento pedagógico.

Para entregar os lotes aos cursistas, designou-se que o sorteio seria a maneira mais justa para distribuí-los, pois, existiam diferenças fundamentais entre eles. Assim, seria necessário estudar um sistema de operação para cada área sorteada. O que não evitava as reclamações entre as equipes. Antipoff demonstrava que os terrenos com as maiores adversidades poderiam ser o que mais ofereceria recursos pedagógicos para os cursistas. “Melhor será o lote nº 5, porque

está dentre os que oferecem maiores dificuldades e, portanto, maior possibilidade de trabalho no sentido pedagógico”, observava Antipoff (NARDELLI, 1969, p. 22). Para obter a posse, as equipes deveriam cumprir as cláusulas do contrato de locação do terreno, contrato esse que tinha como locador o “Clube Agrícola Fausto Teixeira” do ISER.

Diferentemente da publicação de 1961, o que nos conta Nardelli no documento de 1969 é que se passou a notar a necessidade de criar um inventário da área ao se iniciar os trabalhos nos terrenos. Por meio das etapas apontadas e descritas no inventário, demonstrou-se sua importância para o contato e ciência dos participantes com o ambiente disponível. Os estudantes recolhiam amostras das plantas e insetos para a classificação pelo professor de Ciências Naturais e do Técnico agrícola e posterior julgamento para saber se fariam ou não parte do Museu Mirim⁴⁰. Faziam estudos da composição dos terrenos, das camadas de terra para determinar os tipos de culturas apropriadas para o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos nos lotes.

Ainda fazia parte do inventário um estudo das estações do ano em relação às condições climáticas dos terrenos e às características específicas de cada lote como oportunidade de conhecer melhor os vegetais e animais que seriam ali cultivados. Passava-se à revisão dos limites dos terrenos, tendo em vista respeitar as delimitações pré-estabelecidas dos lotes vizinhos e as regras estabelecidas a partir de vivência da circunstância do consenso coletivo. A vedação dos limites do terreno, evitando invasões indesejadas, tornou-se um passo importante do inventário, pois os diários consultados por Nardelli indicam ter havido destruição de plantios, por exemplo. Este movimento de delimitar as áreas a partir de regras e de contratos sociais de convivência civilizada eram parte do desenvolvimento pedagógico das Granjinhas.

A distribuição dos canteiros passou a ser feita tendo-se como referência a planta do terreno, levantada no exercício de inventariar cada lote. Os canteiros com maiores áreas cultiváveis e maior organização eram premiados, incentivando-se a melhoria dos processos de cultivos e de criações de animais, assim como o estudo adequado das formas, utilidades e aplicabilidade das ferramentas que deveriam ser utilizadas nos lotes. Uma importante oportunidade de contato com os contornos, proporções e funções dos utensílios habituais do campo. Os diários destacados por Nardelli forneceram informações sobre os trabalhos iniciais de limpeza e escavações dos lotes para preparação dos cultivos. Em alguns lotes, os trabalhos eram mais intensos, às vezes, em decorrência dos desafios gerados pelas topografias adversas, outras vezes, das dificuldades de acesso à água, por exemplo. Importantes desafios para

⁴⁰ Durante a pesquisa não foram encontrados dados sobre este Museu.

oportunizar a reflexão sobre as adequadas abordagens pedagógica e técnica dos professores e alunos para resolver os problemas identificados.

Assim, as discussões giravam em torno de que tipo de cultivo seria ideal, observando aspectos importantes “através de minucioso estudo acerca da época, duração, valor alimentício e aproveitamento na merenda escolar” (NARDELLI, 1969, p. 30). Alguns pequenos animais eram trazidos por professores e colaboradores, gentilmente doados para que essas criaturas se constituíssem em objetos de observações e estudos além de, no momento certo, nutrir as crianças do campo (NARDELLI, 1969).

Conforme informado por Nardelli, os lotes, além de serem inventariados, recebiam nomes e todos os trabalhos neles realizados eram registrados nos diários dos cursistas, quais sejam: tamanhos dos canteiros, número de grãos e discriminação de cada espécie plantada, além de apontamentos sobre cada nova cova aberta para o plantio. Assim, cada novo passo e aprendizado eram registrados nos diários, os avanços nos plantios, assim como os desafios que surgiam. Diálogos entre os cursistas, técnicos e professores faziam parte do ensino e aprendizagem e eram comuns nas Granjinhas. Os plantios, alimentar aves com grãos de milho nos comedouros, adicionar substâncias nutritivas nos bebedouros para evitar doenças das aves, foram temas registrados pelos cursistas nos diários consultados por Nardelli.

Conforme os apontamentos de Nardelli, durante os movimentos ativos dos cursistas e professores, e das observações de seus comportamentos, produziam-se conhecimentos importantes para formação dos estudantes do campo. Assim, passado o período preparatório, os trabalhos de cultivos e criações de animais já podiam ser desenvolvidos.

As práticas da Granjinhas buscavam aproveitar as capacidades naturais de cada Granjista, como mostra o trecho a seguir: “Nas Granjinhas tanto se utiliza a força muscular mais rude, como o adestramento da mais sensível habilidade manual; se há de cavar, há também, que transplantar capilares de beterrabas ou desbastar as delicadas cenourinhas” (NARDELLI, 1969, p. 34).

A publicação do ISER de 1969 informa, por meio dos fragmentos de diários nele registrados, que um novo terreno havia sido adquirido, oportunizando, conseqüentemente, novas Granjinhas para novas equipes. Neste período, a partir de 1963, há relatos de aulas práticas com animais abatidos para alimentação, mas não sem antes terem sido objeto de estudo dos granjistas curiosos. No relatório, trazem-se relatos também que revelam informações sobre sumiço de pássaros, invasão de terrenos por vacas, a contabilidade da produção de hortaliças e frutas etc.

A partir de 1967, há relatos da ampliação dos trabalhos das Granjinhas envolvendo experiências com crianças excepcionais que impulsionavam pesquisas psicológicas e pedagógicas para professores e alunos dos Cursos de Educação Emendativa⁴¹. A participação da metodologia das Granjinhas na educação emendativa aparece com mais detalhes nas pesquisas de Cassemiro (2018). Em convênio com o Ministério da Educação e Cultura e auxílio do Fundo Internacional de Socorro à Infância realizou-se o Curso de Supervisores para Escola Unitária Completa na Fazenda do Rosário. Segundo Nardelli (1969), o curso esteve sob direção do chileno Alejandro Covarrúbias Zagal, que teria ficado entusiasmado com a experiência das Granjinhas.

As fontes consultadas por Áurea Nardelli e Helena Antipoff durante a escrita da publicação de 1969 haviam sido recolhidas em uma caixa retangular de papelão onde se encontravam diários, relatórios, boletins informativos, monografias, desenhos, poesias, canções e contabilidades do período de início do projeto das Granjinhas até aquela época. A publicação finaliza a descrição das experiências vivenciadas pelos cursistas nas Granjinhas Escolares da Fazenda do Rosário informando que elas continuavam em plena atividade e que deveriam servir de exemplo para os governantes desenvolverem as Escolas Rurais. Segundo as observações das referidas autoras, podia-se concluir sobre a formação oferecida pelas Granjinhas: de método de projetos a unidades de trabalho, havia liberdade de planejamento, sem fundamentos rígidos, aproveitamento de ocasiões informais para aulas, estando o professor devidamente capacitado para a experiência.

3.4 – Principais aspectos das Granjinhas Escolares da Fazenda do Rosário

Nesta subseção, analisam-se as Granjinhas nos seus aspectos: Psicopedagógicos, Econômico, Técnico-instrumental e Sociocultural, a partir das interpretações das fontes (publicações de Nardelli, coletâneas das obras escritas de Helena Antipoff, publicações do *Boletim do Mensageiro Rural* etc.)

3.4.1 – Aspecto psicopedagógico: educação integral

Por meio das análises dos documentos sobre a Granjinhas podem-se notar inúmeros processos pedagógicos e sua relevância no desenvolvimento das capacidades psicomotoras das

⁴¹ Um dos cursos de formação especializada para professores oferecidos na Fazenda do Rosário sob a orientação de Helena Antipoff. O termo emendativo aparece na legislação brasileira no início do século XX com o sentido de corrigir (CASSEMIRO, 2018).

crianças. O plano de trabalho das Granjinhas permite avaliar como se dava o processo de ensino e aprendizagem durante o percurso de desenvolvimento das atividades. Por se tratar de um projeto de desenvolvimento agrícola e de melhoramento dos processos dos camponeses, as Granjinhas promoveram aprendizagem nos trabalhos com estudantes do ensino primário como também nos cursos de aperfeiçoamento de educadores rurais, sobretudo na perspectiva da educação integral de Helena Antipoff.

Permite ainda perceber que a proposta desenvolvida por Antipoff e seus colaboradores, ao longo de seu funcionamento, vislumbra focar aspectos especiais do processo ensino aprendizagem. Nardelli (1969) apresenta algumas perspectivas da educação integral presente nas Granjinhas como resultado de observações e análises da trajetória do funcionamento da proposta desenvolvida na Fazenda do Rosário. Há evidências da riqueza de possibilidades de abordagens que a proposta permitia entrevistas no entrosamento entre as diferentes disciplinas, na exploração das sensibilidades como elementos do desenvolvimento sensorial, nas perspectivas da formação de atitude científica, do sentimento estético e das emoções como princípios presentes em uma formação humana integral.

Conforme apontado por Nardelli, no diário de Helena Antipoff há o registro da percepção dos sons de pássaros em um coqueiro como atividade pedagógica desenvolvida nas Granjinhas. O registro evidencia como a educadora propõe a exploração da audição como meio de educação estética. A descoberta dos diferentes sons das aves estimulava os ouvidos atentos dos alunos a distinguir os diferentes sons da natureza presentes no ambiente ao redor da Fazenda do Rosário. Da mesma maneira, Antipoff propunha despertar outros sentidos, como o olfato, atentando para o cheiro do solo molhado nas primeiras chuvas e os diferentes perfumes dos vegetais presentes nas Granjinhas. De outra maneira, em atenção às diferentes formas, contornos e cores dos vegetais, as topografias do terreno, que acompanhadas de gestos suaves e elegantes do corpo proporcionariam uma melhor assimilação visual do meio. A maciez das folhas de malva, a erva cidreira áspera, o aveludado amor-perfeito e o espinhento cactus para o exercício do tato. E os sabores variados proporcionados pelos cultivos dos terrenos, aguçavam a sensibilidade dos paladares (NARDELLI, 1969).

As observações dos fenômenos, como as repetições, regularidades, elementos para generalizar e classificar as leis fundamentais que expõem as causas e efeitos. A permanência da curiosidade e o espírito de pesquisa estimulados nos processos de ensino-aprendizagem das Granjinhas tornavam fenômenos antes vistos como paranormais, como explicáveis, passíveis de exploração, de desenvolvimento de experiências. Helena Antipoff relata em seus diários situação provocada pelo som vindo de uma árvore que não parecia com nenhum pássaro

conhecido na redondeza, fato que havia chamado a atenção dos estudantes. Três dias depois, a geada destruía muitos vegetais provocando debates de superstição. Antipoff, por meio de perguntas geradoras ampliava as perspectivas e desenvolvia a atitude científica dos estudantes para o entendimento de mudanças climáticas e migrações de pássaros, procedimento que evitava a superstição na vida dos camponeses e aguçava os questionamentos de causa e efeito. Diversos exemplos são ainda citados pela psicóloga em seu diário, como outros fenômenos meteorológicos, invasões de animais inferiores e superiores, que afetavam os trabalhos dos rurícolas que, muitas vezes, eram interpretados como castigos divinos.

O sentimento estético explorado nas observações e admirações da natureza e suas peculiaridades eram comuns nas Granjinhas. A simples gota de orvalho que dançava nas texturas distintas de algumas plantas era motivo de observações, debates e desenhos de estudantes que nela descobriam sutilezas e informações importantes e harmoniosas. As emoções que emergiam nos períodos de ausências das equipes nas Granjinhas tornavam-se combustível para refletir o desafio da manutenção do projeto. As gratidões pelos frutos colhidos, considerados por muitos participantes como dádivas da natureza, e convívios com os colegas provocavam sentimentos importantes de serem estimulados entre os estudantes. Nardelli (1969) relata a dificuldade de transcrever o farto compêndio de sentimentos contidos nos diários. Portanto, estes elementos integram as características da formação integral presentes nas atividades das Granjinhas.

3.4.2 – Aspecto econômico

A própria origem do projeto das granjinhas se ancora no problema comum ao contexto rural brasileiro da segunda década do século XX. A fome, a desnutrição e a conseqüente degradação do campo para educadores como Marques Lisboa refletiam no processo de instrução das crianças das escolas rurais. Escreve o professor Marques Lisboa no *Mensageiro Rural*: “Estou iniciando aqui, uma série de perguntas geradoras de atividades relativas especialmente a obtenção de boas substâncias alimentares, fazendo criações na escola, ou em casa de alunos e experiências em laboratório improvisado” (*Boletim Mensageiro Rural*, abril 1961). A melhoria das condições de vida da população do campo pela educação fazia parte da filosofia educacional do professor. A situação econômica desfavorável da população do campo e conseqüentemente de má alimentação das crianças presente nessas regiões refletia em sua abordagem pedagógica ao atuar no ensino das Ciências Naturais.

Em carta publicada pelo *Boletim Mensageiro Rural* de 1962, Marques Lisboa salienta a necessidade de o ensino no campo criar condições para a melhoria de um melhor desenvolvimento nutricional infantil, pois: “As crianças da roça são, de regra, mal nutridas: FALTA-LHES CARNE na alimentação” (*Boletim Mensageiro Rural*, 1962, p. 4). Em sua atuação, o professor orientava a organização da criação de pequenos animais como estratégia de ensino e sugestão de cultivo alimentar para incentivar uma melhor nutrição das crianças rurícolas. As bases didático-metodológicas do projeto são sempre lembradas nas publicações sobre o professor Marques Lisboa e sobre as primeiras práticas que originaram as Granjinhas. Queria Marques Lisboa que as crianças do campo tivessem “toda a ciência de que precisasse na solução de seus problemas de rurícolas: queria-o sadio, robusto, vivo de inteligência, bom e ainda munido de noções práticas a respeito das coisas que todo homem do campo deva conhecer para viver melhor.” (*Boletim Mensageiro Rural*, 1972).

Nas correspondências de ex-alunos do interior de Minas Gerais, vemos as potencialidades das Granjinhas em fornecer a alimentação aos estudantes enquanto é desenvolvida como metodologia de ensino e aprendizagem:

“Maria de Paula de Jesus, de Esmeraldas, já organizou sua Granjinha. Para estimular o trabalho fez a ‘Campanha da Formiguinha’:- os alunos traziam o bambu para a cerca. Dispões de uma área de 24m². Já colheu muita verdura que foi aproveitada para a merenda escolar.” (*Pequeno Mensageiro Rural*, Julho 1959)

A citação anterior ajuda a compreender o surgimento da “campanha contra a fome, pela educação” (1961, p. 4), conforme já salientado. Além de desenvolver os processos de ensino na Fazenda, as Granjinhas podiam cumprir seu objetivo principal de combater a fome e a desnutrição da população rural por meio da educação.

Nas Granjinhas, por se constituírem como áreas de culturas agropecuárias em contexto educacional, mantinha-se o hábito de que fosse registrado todo o processo de gastos e ganhos ao longo dos cursos de aperfeiçoamento de professores e especialistas em áreas rurais. O projeto buscava desenvolver essencialmente a melhoria das condições de vida da população do campo. Assim, se viessem ganhos econômicos com os cultivos ajudaria muito na sua manutenção e na multiplicação desses ganhos para os camponeses. As granjinhas funcionavam com cultivos de vegetais diversos que eram comercializados na comunidade. De acordo com cadernos diários dos cursistas consultados (DUARTE *et al*, 2017), os lucros com as vendas eram registrados assim como os gastos. Além de ser instrumento de formação de educadores rurais, as Granjinhas

exercitavam com os estudantes as tratativas de organização e operacionalização do comércio. Calculava se matéria prima, custos, produções, manutenções e as projeções futuras de novas instalações das Granjinhas através do desenvolvimento da produção rural.

As Granjinhas, com os resultados de suas produções, subsidiavam as capacidades de se gerar valores financeiros e trocas de produtos para fora da Fazenda do Rosário. Na publicação *Pequeno Mensageiro Rural* de maio de 1959, seção correspondências, podemos observar as possibilidades de comercializações e de benefícios para a comunidade gerados pelas Granjinhas: “A escola organizou sua pequena farmácia angariando remédios entre os médicos e farmacêuticos locais. Retribui com verduras das Granjinhas, os donativos recebidos (*Pequeno Mensageiro Rural*, maio 1959)”.

3.4.3 - Aspecto técnico-instrumental

As Granjinhas, durante o período de funcionamento sob a coordenação de Helena Antipoff e seus colaboradores, buscou ser dispositivo de formação e capacitação de educadores rurais. Os inúmeros relatos e correspondências de professores que passaram pelos cursos de aperfeiçoamento nas Granjinhas encontram-se nas publicações do *Pequeno Mensageiro Rural*. O jornal buscava publicar informações sobre o alcance das capacitações dos educadores de cidades do interior de Minas Gerais nas escolas em que atuavam. A seguir seguem trechos das publicações que muito elucidam o caráter técnico e de instrumentação do desenvolvimento da educação rural:

“O prof. Jacó de Freitas, de Bambuí, manda um ótimo relatório sobre a Festa da Árvore. A comunidade tomou parte desta comemoração. O prof. Teve a oportunidade de mostrar a Granjinha da sua escola e a possibilidade de desenvolver esta atividade nas outras escolas. (*Pequeno Mensageiro Rural*, Outubro 1958)

“Nely Rosa Resende, de S. Tomaz de Aquino, que frequentou o curso de Orientadora-Adjuntas de 1957, comunica que sua Granjinha tem produzido bastante verduras e mudas de hortaliças.” [...] “...a Granjinha serviu de modelo de aprendizagem a muitas pessoas na formação de fazendeiras e amigas que vem visitar a escola e recebem as formações úteis sobre plantio, etc.” (*Pequeno Mensageiro Rural*, Maio 1959)

“D. Olinda L. de Vasconcelos, de Barbacena, deu-nos boas notícias. Conseguiu fazer uma Granjinha cujas medidas são: 11,35m de comprimento por 6,45m de largura. Nela foram feitos 16 canteiros onde os alunos plantaram várias hortaliças. Cuidam ainda de um jardinzinho e de folhagens ...vistosas? Para irrigação tiram água em um poço de 9,5m de fundura.” (*Pequeno Mensageiro Rural*, Julho 1959)

“Efigênia Corsina Martins, de Betim, nos dá uma visão geral de tudo que tem feito em sua escola. A Granjinha apesar da dificuldade da água, o terreno ser em declive e com muita sombra, está indo para frente. Confecciono com as crianças 1 estante de bambú para a biblioteca de classe. Esta atividade foi bem aproveitada para o estudo do sistema métrico. (*Pequeno Mensageiro Rural*, Julho 1959)

Ao longo das leituras dos relatos das fontes, a imagem de um dispositivo promissor de desenvolvimento das populações rurícolas vai se formando. As Granjinhas tornavam mais palpável a possibilidade de subsidiar e alimentar as pessoas, propondo ensinamento técnico-instrumental e tornando-se ela mesma instrumento de desenvolvimento integral dos indivíduos.

As Granjinhas, conforme já salientado, oportunizavam o exercício de entrosamento das matérias do programa de ensino dos cursos da Fazenda do Rosário. Eram episódios normais nas práticas das Granjinhas: grupos de alunos e professores medindo canteiros, caixas, cercas, somando, diminuindo, multiplicando covas, mudas, latas de adubos. Colheita de produtos das Granjinhas, registro, contabilizações, vendas, economia de recursos e dedução de lucros ou perdas, todas estas operações eram aprendidas, feitas e registradas pelos estudantes. Ofícios encaminhados ao Clube Agrícola, requerimentos para sementes, mudas e leituras de relatórios eram também algumas das atividades comuns ao funcionamento das Granjinhas (NARDELLI, 1969). Às vezes instalação de birutas, controle de posição de ventos e recolhimento de dados meteorológicos eram exercícios de ensino-aprendizagem. Enfim, os conteúdos do programa regular das escolas regulares como língua pátria, aritmética, ciências naturais, estudos sociais etc., eram explorados como situações vivenciais de estudo, tendo em vista as realidades da comunidade.

A língua pátria era explorada em torno dos requerimentos, ofícios, levantamento de vocábulos presentes nas Granjinhas. Leituras, escrita de relatórios e de textos eram realizados com os alunos, transcrições de lendas, fábulas, parábolas evangélicas, provérbios, poesias, canções e tudo ligado à vida de uma Granjinha. A publicação de 1969 demonstra novas atividades pedagógicas, como o registro de vocábulos possíveis a serem explorados nos trabalhos das Granjinhas. Interessantes exercícios de aprendizagem com as palavras, significados e sinônimos, redação e ortografia, treinos constantes por meio da escrita de diários, anotações, ofícios, requerimentos, monografias sobre plantas e animais e reprodução de diálogos importantes para o estudo da língua pátria.

A aritmética era o conteúdo mais entrosado com as atividades desenvolvidas, aparecendo integrada em qualquer plano de ensino que compunha os trabalhos das Granjinhas. Não faltam trechos de relatórios e diários que dizem respeito ao sucesso do ensino de matemática nas Granjinhas. Professores e alunos envolvidos em problemas reais, relacionados às áreas e perímetros dos terrenos, traçando formas de canteiros, paralelas em alinhamento de caminhos e plantação de mudas em fileiras simétricas, era ali criado um mundo geométrico (NARDELLI, 1969).

Na edição de 1969, os estudos sociais substituíram os conteúdos de Geografia, História e Civismo presentes na publicação de 1961. A nova publicação traz diários que demonstram trabalhos com aspectos variados relacionados ao solo e plantio tais como: clima, chuvas, ventos, observações das fases da lua e das nuvens, orientações geográficas, limites dos terrenos, erosão, levantamento topográfico do lote, estudos sobre o milho e seu histórico, sobre a mandioca e sua lenda, por exemplo. Outros assuntos relacionados ao governo brasileiro e suas responsabilidades com os problemas da agricultura, educação e saúde da população rural. Impostos e sua aplicação, comércio interno, direito civil, propriedade, etc. O estudo das Ciências Naturais está intrinsecamente relacionado a todas as atividades das Granjinhas, dando o sentido às experiências de criação de vidas em diálogo com o mundo físico, assim as ciências são exploradas em todos momentos.

A educação moral e cívica era explorada na convivência entre os integrantes das Granjinhas, pelo exercício da solidariedade, da modéstia, do respeito à pessoa humana, da liberdade individual, do respeito ao cumprimento do dever, da honestidade, da responsabilidade etc. A resolução de problemas ligados às relações humanas fica demonstrada nos diários escritos pelos estudantes, conforme consta na publicação do ISER (NARDELLI, 1969). O valor do trabalho na terra para o bem estar da família brasileira era o ponto central do civismo explorado nas Granjinhas, assunto que se ramificava em vários assuntos correlatados. Os diários mostram aulas de geometria com os símbolos da pátria como objetos de estudo e trabalho dos alunos. A natureza exuberante presente na Fazenda do Rosário e o amor à Deus, simbolizado no amor pela terra e seus frutos, presentes no evangelho, eram subsídios para aulas de religião.

Os desenhos foram praticados nas Granjinhas em quase todas as etapas, seja por meio do estudo das folhas de alface e seus detalhes de nervuras, das raízes, sementes, fases da lua, etc. Praticavam-se esboços dos animais das Granjinhas, motivos para representação quer fossem no artesanato, em bordados, em objetos de decoração feitos manualmente pelos estudantes, nos balaios, miniaturas de instrumentos agrícolas etc. Desenhos de birutas, bússolas, brincos de milho, fantoches, bonecos, cortinas, etc. As ocasiões como almoços de fim de curso ou a “Festa do Milho e do Agricultor⁴²” eram oportunidades para um plano educativo integrador, explorar os melhores hábitos sociais de toda a comunidade e apresentar os feitos das equipes em todas as matérias do programa de ensino.

⁴² Eventos promovidos pela comunidade da Fazenda do Rosário, cujos estudos não foram aprofundados durante a pesquisa. Reitera-se a necessidade de outras pesquisas para explorar os dados relacionados à Festa do Milho, por exemplo, tema que reúne uma significativa quantidade de fontes passíveis de serem estudadas no futuro.

3.4.4 - Aspecto sociocultural

As Granjinhas carregavam a missão de não deixar o modelo escolar urbano sobrepor as realidades habituais do campo. Assim, eram em si um esforço de tentar segurar o êxodo rural provocado pela dinâmica de atração para a área urbana em que a sociedade brasileira se encontrava. Helena Antipoff assina uma publicação do *Mensageiro Rural* de agosto-setembro de 1962 com o título “Vamos instalar o 1º núcleo da Granja Escolar na Fazenda do Rosário com o Curso Complementar Agrícola anexo ao ISER”. O Código de Ensino de Minas Gerais criava à época uma rede de estabelecimentos e possibilitava a extensão do ensino primário como formação complementar para a juventude rural. Questiona Antipoff, “como realizar essa complementação de ensino público gratuito sem o adolescente rural se mudar para a cidade, e portanto, sem se desligar do campo?” Na mesma publicação, Antipoff faz então o anúncio da instalação do núcleo que funcionaria em regime de internato. E ainda defende com muitos argumentos as Granjinhas como instrumento de desenvolvimento e fixação dos povos do campo, conforme descrito a seguir:

“Precisamos guardar nossa juventude onde ela nasceu, e fortificar suas raízes de origem, dando-lhe melhor preparo para saber vencer dificuldades que a natureza e a comunidade rural oferecem às novas gerações à caminho do progresso.” (*Boletim Mensageiro Rural*, agosto-setembro 1962, p. 1)

De fato, a escola no regime tradicional preparava os adolescentes para a cidade, afastando-os de suas origens e possibilidades de desenvolvimento das regiões rurais. Para Antipoff, os esforços deveriam ser de todos os municípios: “A criação das GRANJAS ESCOLARES em cada município seria uma medida de ruralismo” (*Boletim Mensageiro Rural*, agosto-setembro, 1962, p. 1). Esforços para que a degradação da zona rural não avançasse. As Granjinhas eram de suma importância para o melhoramento dos processos habituais da zona rural, conforme destacado por Antipoff. Ao mesmo tempo, possibilitavam que por meio da divulgação dos costumes e interação entre as sociedades urbanas e camponesas, evidenciavam-se as características culturais presentes nas práticas do campo.

Ao longo dos trabalhos nas Granjinhas, as experiências de relações entre os estudantes fluídas e reais proporcionavam observações e aprendizados sobre o comportamento dos estudantes. Algumas cursistas dos cursos de aperfeiçoamento expressam parte destas convivências nos diários consultados por Nardelli, que às vezes demonstram circunstâncias de desafios para se coordenar situações entre as colegas sem serem tomadas medidas “ditatoriais” ou demasiadamente benevolentes. Os diários demonstram algumas inflexões nas relações

sociais entre os grupos de cursistas. Algo esperado quando se trabalhava com diferentes categorias do magistério e com diversidade de trajetórias. Muitas vezes, por organizações hierárquicas, outras vezes, por divergências de projetos que envolviam discussões e consenso para diversas construções de manutenção das Granjinhas, os conflitos sempre surgiam. O que era muito importante para a atenção pedagógica tanto no ensino primário quanto nos cursos de aperfeiçoamento (NARDELLI, 1969).

Cada passo da construção de uma “cerca” para delimitar com qualidade as fronteiras de lotes era registrado nos diários e os diversos desacordos entre os cursistas era motivo para explorar as potencialidades pedagógicas nas resoluções dos problemas. Um caso interessante que aconteceu na Fazenda do Rosário, e é sempre recordado como um acontecimento que expõe a natureza pedagógica das intervenções de Antipoff e da essência das práticas das Granjinhas. Um pé de maracujá que havia sido preservado em um lote de uma das Granjinhas rendeu uma aventura nas relações sociais dos grupos de cursistas. Os ramos dessa árvore cresceram floridos e invadiram uma Granjinha vizinha. Surgiu então uma discussão, de quem seriam os frutos do pé de maracujá? Da Granjinha onde o pé de maracujá estava enraizado ou do lote invadido pelos galhos da planta? As circunstâncias deste acontecimento produziram tempos de debates, como mostra o trecho a seguir:

Foi maravilhoso! Dias e dias o assunto era um só: de quem seriam os frutos? Mas o maracujá nada respeitava e tudo invadia, criando sombras para as hortaliças dos vizinhos que já aí, passavam a considerá-lo indesejável. E começaram as primeiras desavenças. Elimina-se, não se elimina o pé de maracujá, eis a questão que tomou conta dos grupos. (NARDELLI, 1969, p. 37)

Seguiu-se o plebiscito organizado por Helena Antipoff que resolveria de forma democrática a inflexão causada pelo pé de maracujá. A decisão de podar a árvore foi resolvida em meio a tentativas de soluções sugeridas como a construção de um caramanchão. Porém, a decisão de podar o maracujá invasor já havia sido decretada pelas participantes das duas Granjinhas. Na manhã seguinte, o pé de maracujá estava florido e exalando perfume intenso, o que foi suficiente para mudar a decisão anterior e manter o pé de maracujá. Como resultado do acontecimento, poemas, fábulas, murais e nome de “Granjinha Maracujá” foram legados deixados como lembranças do episódio.

As Granjinhas representavam as interações entre bagagens de trajetórias de vidas de seus cursistas na perspectiva social. Os acontecimentos e circunstâncias eram refletidos e discutidos à luz das ciências, mas também ancorado em respeito às tradições comunitárias do entorno da Fazenda do Rosário. As organizações e implementações do projeto das Granjinhas

buscavam valorizar as tradições da terra, do povo do campo. Era importante que a população do campo fosse valorizada e representada, sobretudo na perspectiva de formação educacional adequada às suas condições daquela região. Portanto, as Granjinhas, além de instrumentação pedagógica da realidade do campo, foram também um instrumento de luta por reconhecimento das representações socioculturais presentes nas regiões rurais brasileiras.

3.5 - As relações entre o Método de Projeto e as Granjinhas

Nesta seção, analisam-se as aproximações e distanciamentos das características das Granjinhas Escolares da Fazenda do Rosário em relação aos pressupostos do Método de Projeto de origem estadunidense destacados na proposta de Kilpatrick, às interpretações da proposta do Método de Projeto do espanhol Fernando Sáinz, destacando-se as apropriações e inovações da proposta brasileira.

3.5.1 As Granjinhas Escolares e o Método de Projeto

A publicação de 1918 de Kilpatrick traz sua concepção da unificação dos melhores elementos que a teoria educacional espera das abordagens práticas do processo educacional. Kilpatrick buscava no conceito de projeto perspectivas importantes nas discussões educacional. Segundo o autor,

Tal conceito, se encontrado, deve, assim pensei, enfatizar o fator da ação, de preferência o vigor da atividade com todo o coração. Deve, ao mesmo tempo, proporcionar um local para a utilização adequada das leis da aprendizagem, e não menos para os elementos essenciais da qualidade ética da conduta. A última atitude mencionada olha, naturalmente, para a situação social, bem como para o indivíduo. (KILPATRICK, 1918, p. 3, tradução livre nossa)⁴³

A educação baseada em ações sinceras em ambiente social, segundo o referido autor, seria a melhor maneira de garantir a utilização das capacidades naturais dos estudantes. Uma associação do trabalho habilidoso do professor nas orientações e as atividades intencionais dos estudantes naturalmente sociais. Assim, de maneira semelhante, transcorriam os trabalhos das Granjinhas coordenados por Antipoff e colaboradores, onde a implementação de ações pedagógicas voltadas para os saberes do campo orientavam as atividades dos estudantes em suas realidades rurícolas afim de desenvolver aprendizagens significativas.

⁴³ Such a concept, if found, must, so i thought, emphasize the fator of action, preferably wholehearted vigorou activity. It must at the same time provide a place for the adequate utilization of the laws of learning, and no less for the essential elements of the ethical quality of conduct. The last named looks of course to the social situation as well as to the individual attitude (KILPATRICK, 1918, p. 3).

Antipoff buscava motivar o interesse dos estudantes no estudo e planejamento das Granjinhas. Organizava as ideias levantadas pelos estudantes para adequar as operações de maneira que os conteúdos regulares do programa coubessem nas atividades previstas e durante as ideias desenvolvidas. Logo, os trabalhos das Granjinhas conseguiam desenvolver os interesses dos estudantes, atividades sinceras que tinham as finalidades anteriormente definidas nos planejamentos das Granjinhas, e as utilidades daqueles trabalhos na vida de todos na Fazenda do Rosário.

Nas Granjinhas, em sua dinâmica de funcionamento, o trabalho era organizado em equipes, o que exigia que antes de começarem as atividades nos terrenos, um período preparatório fosse realizado para que “não só o interesse e a atenção sejam despertados para o assunto, mas atitude favorável à execução do projeto nasça e se forme” (NARDELLI, 1969, p. 15). Os professores-alunos circulavam juntamente com o corpo de orientação do projeto pelos ambientes do complexo da Fazenda para que pudessem perceber como eram semelhantes os cenários rurais de Minas Gerais. Um exercício interessante, de ótica objetiva sobre o ambiente habitual das crianças e da juventude do meio rural e as perspectivas passíveis de serem promovidas por meio da educação. Esse movimento era muito importante para que os cursistas pudessem refletir sobre as situações de pouco desenvolvimento agrícola, as mazelas sanitárias e conseqüente miséria do povo campesino. E a escola inserida nesse contexto deveria ser o porto seguro da comunidade, que, se não refletida e desenvolvida acompanharia a inanição das potencialidades do campo.

Kilpatrick (1918) observava as qualidades éticas de conduta que sua concepção de projeto sustentava. O ato intencional em ambiente social, como no contexto das origens das Granjinhas carregadas de motivação pela melhoria das condições de produção nutricional e de formação da comunidade, era a possibilidade do tratamento da educação nas orientações das melhores escolhas da realidade rurícola. Neste sentido, era possível desenvolver conteúdos programáticos esperados da educação primária de Minas Gerais associados às melhores condutas no contexto sociocultural da Fazenda do Rosário à época.

A busca por melhores ações dos estudantes estão presentes em ambas as propostas. Contudo, na experiência das Granjinhas não se limitava em qualidades éticas de conduta. As Granjinhas eram oportunidades de evolução das práticas regulares da vida do campo. Os processos normais da vida do campo, como o plantio, o cultivo, as criações, as construções e

operações gerais da vida do campo eram estudadas e melhoradas de acordo com as orientações do corpo técnico que compunha o projeto de Antipoff e colaboradores.

Tanto nas proposições de Kilpatrick, como no contexto da Fazenda do Rosário, a busca por melhores abordagens da educação eram carregadas do humanismo e da cientificidade. Segundo Maria Blandina Mesquita de Melo, nas experiências iniciais das Granjinhas, o professor Marques Lisboa sempre orientava o método científico nas situações que apareciam: “Quando um problema aparece tentamos analisá-lo com o aluno. Admitir a existência do problema é o primeiro passo do método científico. Analisar o problema, procurar meios de resolvê-lo, experimentar as hipóteses de solução, confirmá-la, aplicá-la-eis a sequência do método” (*Boletim Mensageiro Rural*, Outubro, 1961).

Nas duas perspectivas, a capacitação e aperfeiçoamento profissional para as melhores orientações educacionais eram esperadas. As melhores ações dos estudantes, mesmo que estas fossem inteiramente voluntárias precisaria de orientações condizentes com seus contextos.

Ao mesmo tempo que as propostas se aproximam, elas se distanciam quando observadas na perspectiva contextual. Kilpatrick (1918) propunha unificação de elementos fundamentais da educação no termo projeto, estudado para um contexto específico se considerarmos a sociedade estadunidense do início do século XX. A concepção de projeto implícita na evolução das ações das Granjinhas, vão sendo estruturadas e organizadas no decorrer das experiências já existentes na instituição, conforme destacado anteriormente, pelas aulas de Ciências Naturais de Henrique Marques Lisboa.

No início do século XX, as discussões de renovação escolar nos Estados Unidos e na Europa objetivavam mudanças de grande escala do procedimento escolar. A proposta de Kilpatrick (1918) é uma resposta ao modo de ensino vigente criticado nas suas incoerências e não adequado às demandas da sociedade daquele tempo. A implementação das Granjinhas objetivava adequar e melhorar a formação de crianças e jovens de origem rural ao contexto dos modos de vida do campo, mas não só. Exatamente porque a educação pública de Minas Gerais não atendia a realidade rural das populações. Apesar de a proposta das Granjinhas se desenvolver de maneira efetiva na Fazenda do Rosário, Antipoff almejava aquelas condições vivenciadas nas Granjinhas como um modelo de proposta na educação rural de todo o país.

De maneira geral, portanto, as ideias de focalização do ensino na atividade dos próprios alunos, aproveitando as forças naturais de seu interesse em virtude do ambiente social

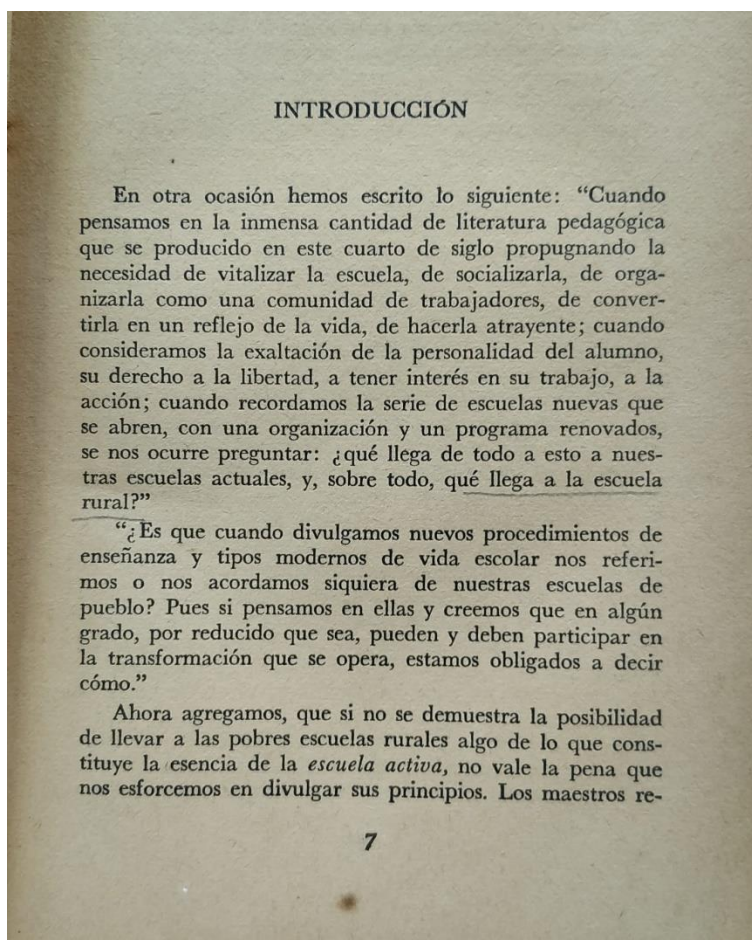
envolvido na ação, atravessam as discussões e abordagens de educação de Kilpatrick, Antipoff e seus colaboradores.

3.5.2 Método de Projetos de Fernando Sáinz e as Granjinhas Escolares da Fazenda do Rosário

Em ambas publicações de Nardelli (1961, 1969), demonstra-se que as constantes buscas de métodos e processos mais eficientes para a educação, por parte de Helena Antipoff e seus colaboradores, resultaram no projeto das Granjinhas. A proposta orbita o questionamento feito por Fernando Sáinz em seu livro anteriormente já mencionado *El Método de Proeyctos en las Escuelas Rurales*, edição de 1950. A obra do autor destaca-se como uma importante fonte referenciada por Áurea Nardelli e diferencia-se das muitas produções bibliográficas que discorriam sobre vitalizar a escola como alternativa ao modo de ensino tradicional, mas que não se atentavam para a realidade dos povos do campo. Sáinz questiona em seu livro: “[...] o que vem de tudo isso para nossas escolas e, principalmente, o que chega à escola rural?⁴⁴” (SÁINZ, 1950, p. 7). Um questionamento que se alinhava àqueles que dialogavam com as Ciências da Educação da época, das quais se esperavam respostas teórico-práticas para as necessidades de renovação escolar que ecoavam pelo mundo, mas que se referia especificamente ao contexto rural.

Figura 7 – Imagem da marcação de Helena Antipoff no livro de Sáinz, *El Metodo de Proeyctos en las escuelas rurales*, de 1950, p. 7.

⁴⁴ [...] ¿qué llega de todo a esto a nuestras escuelas, y, sobre todo, qué llega a la escuela rural? (SÁINZ, 1950, p.7)



Fonte: Biblioteca pessoal de Helena Antipoff/Arquivo Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, Ibirité, Minas Gerais.

Nessa importante fonte (Fig. 7), as marcações feitas por Helena Antipoff em vários fragmentos apontam como o método de projetos de Sáinz pavimentou a implementação das Granjinhas. A figura 7 mostra a introdução da proposta do espanhol em que a marcação de Helena Antipoff se dá no questionamento inicial que abre a publicação de Nardelli de 1961 e ampliada em 1969. Em ambas propostas, de Sáinz (1950) e Nardelli, questiona-se como a renovação escolar pelo mundo conseguiria atender as necessidades das populações do campo.

O contexto em que ambas as propostas se desenvolveram são marcados por condições desfavoráveis de diversos pontos de vistas, as condições das populações do meio rural tanto da Espanha como do Brasil exigiam maior atenção, sobretudo partindo da educação como forma de melhoria das condições de vida. Assim, era necessário professores qualificados para implementar melhorias na formação dos estudantes, assim como auxiliar a capacidade de desenvolvimento do ensino técnico para a população rural. O modelo escolar regular nos dois contextos não favorecia um ensino adequado para as condições precárias da vida no campo da maioria da população. Logo, nos dois planos o desenvolvimento econômico da população rural

é encarado de forma natural, uma vez que as atividades ali desenvolvidas e melhoradas faziam parte da vida habitual de quem depende da terra como forma de sobrevivência.

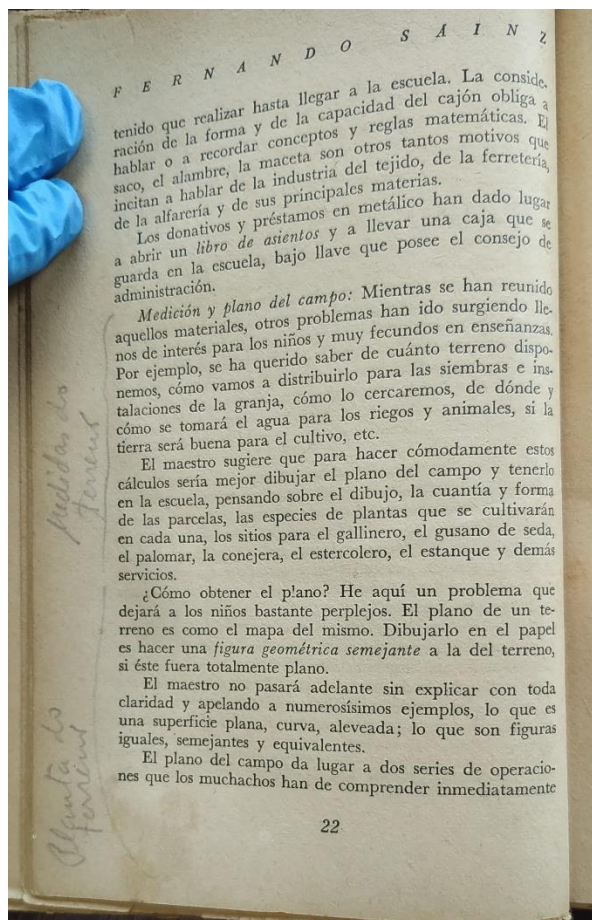
Neste sentido, as propostas centralizam as atividades educacionais do estudante ao mesmo tempo que as aproxima da vida habitual dos afazeres do meio rural. A exploração dos terrenos disponíveis no contexto das duas propostas, de Sáinz e de Helena Antipoff, não se limitavam às atividades agrícolas, aspectos como deliberações civis de formalização do uso da terra eram também trabalhados.

As disciplinas comuns aos programas escolares aparecem nas propostas de maneira diferentes. Na proposta de Sáinz (1950), os conteúdos se apresentavam à medida que as ações eram determinadas, ou seja, planejadas e resolvidas. Nas Granjinhas da Fazenda do Rosário, desde a trajetória de planejamento, preparação inicial e seu pleno estabelecimento, coordenado por Antipoff e colaboradores, demonstra-se haver uma reconstrução constante das abordagens do programa regular. Ao ponto de a educadora russa-brasileira delinear a educação integral como característica essencial do contexto presente nas experiências das Granjinhas.

Sáinz (1950) apresentou um plano que se baseava em dois grandes princípios: aproximação dos estudantes com seu meio habitual de vida e o aprendizado destes estudantes por suas próprias atividades. Estes princípios pareceram interessantes para Antipoff, que os destacaram a lápis em seu livro. De fato, as Granjinhas procuravam promover atividades habituais rurícolas e melhorar os procedimentos rurais. De maneira análoga, este movimento promovia o progresso do meio rural e o bem estar da população.

As atividades das Granjinhas exigiam cuidados do terreno para sua instalação. Era fundamental que os estudantes entendessem todos aspectos envolvidos para o melhor aproveitamento do campo. Esta organização e preparo do terreno para atividades agrícolas e pedagógicas podem ser percebidas na proposta de Sáinz. Antipoff registrou a importância desta atenção, como mostra a figura 8.

Figura 8 – Imagem da marcação de Helena Antipoff no livro de Sáinz, *El Metodo de Proyectos en las escuelas rurales*, de 1950, p. 22.



Fonte: Biblioteca pessoal de Helena Antipoff/Arquivo Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, Ibirité, Minas Gerais.

A exposição dos trabalhos ao fim dos cursos promovia o projeto e a atração do apoio da comunidade e das pessoas capazes de fomento econômico. Fernando Sáinz e Helena Antipoff em seus trabalhos tinham a consciência da importante demonstração de que era possível desenvolver a educação de qualidade das crianças com o apoio da comunidade. Na perspectiva dos autores, os trabalhos realizados ao longo dos cursos deveriam compor as apresentações finais. Este movimento servia não apenas como propaganda dos projetos, mas também como portfólio de registros para orientação dos futuros planos dos educadores.

Assim, as propostas se complementam na medida que se observa suas singularidades contextuais. O ensino adequado às condições do campo e a atividade pedagógica centralizada nas próprias ações dos estudantes fomentaram as propostas tanto de Sáinz como de Antipoff. Na perspectiva espanhola assim como na brasileira, as granjas são terreno fértil para desenvolvimento pedagógico não alienado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que os hábitos de vida são em si, aprendizados contínuos que tornam as relações sociais dignas e produtivas. As Granjinhas em seus momentos iniciais eram o aproveitamento dos recursos existentes em torno da escola rural para a educação das crianças que compunham a Fazenda do Rosário. As fontes mostraram que a proposta nasce nas aulas práticas de Ciências Naturais do professor Henrique Marques Lisboa, em laboratórios improvisados que buscavam reproduzir os episódios rotineiros da população do campo como forma de instrução e melhoria da qualidade da educação regular. Nessas oportunidades, conforme já salientado, inicialmente nas aulas de Ciências Naturais do professor Henrique Marques Lisboa, as crianças se mobilizavam para produzir seus próprios instrumentos de estudo e reproduzir hábitos de subsistência à luz do pensamento curioso e científico.

Nas experiências posteriores, sobretudo sob a orientação de Helena Antipoff, as Granjinhas começaram a se estruturar em práticas que atendiam ao ensino primário e os cursos de formação de professores e especialistas em ensino rural do ISER. Ainda, conforme mostrou as publicações internas do ISER, as Granjinhas conseguiram levar para o interior de Minas Gerais a semente do plano vivo que representava. Capaz de vitalizar as atividades escolares na educação rural, por meio do desenvolvimento de áreas anexas aos prédios escolares para plantio e culturas agropecuárias em escala reduzida à produção das propriedades rurais.

Foi possível analisar as Granjinhas em aspectos que chamaram a atenção ao se classificar as fontes consultadas. Pode se dizer que os aspectos psicopedagógicos, econômico, técnico-instrumental e sociocultural destacados nesta dissertação correspondem aos elementos mais evidentes dos fundamentos da implementação e desenvolvimento das Granjinhas por Antipoff e seus colaboradores.

Evidenciaram-se o relevante papel e fundamentais participações de colaboradores de Helena Antipoff no desenvolvimento das Granjinhas. Marques Lisboa com suas aulas práticas e não alienadas pavimentou a perspectiva de aproximação da educação com a vida com suas denominadas Granjinhas Reunidas. As inúmeras publicações que descrevem o contexto de funcionamento da Fazenda do Rosário demonstram a importância de Marques Lisboa no processo que originou as Granjinhas. Outra personalidade importante para a historiografia das atividades das Granjinhas foi Áurea Nardelli. Ao colaborar com Helena Antipoff na Fazenda, registrou os trabalhos das Granjinhas em dois momentos, detalhando e demarcando o intervalo de quase dez anos de seu funcionamento. Nardelli é uma personagem que, ao longo desta pesquisa, encontramos dificuldade de reunir mais elementos para enriquecer os dados

biográficos em sua trajetória na Fazenda do Rosário. Além de Helena Antipoff, que sistematizou e desenvolveu a proposta de 1957 a 1969, sempre na perspectiva de desenvolvimento dos estudantes do campo, ampliando as possibilidades das Granjinhas Escolares em reproduziu cenas comuns da vida no campo.

Ao longo de seu funcionamento, as Granjinhas foram propulsoras de serem desenvolvidos conhecimentos que vão muito além dos previstos no programa regular escolar. Saberes de operações agrícolas, artesanais, engenharia, zootecnia, botânicos, econômicos, legais, formação docente e, sobretudo, os saberes característicos dos povos rurícolas. As reflexões proporcionadas pelas práticas desenvolvidas nas Granjinhas iam muito além de apreciar e apontar problemas nas paisagens da vida rural, eram reflexões orientadas pelos professores capacitados para abordar a realidade do campo.

Infere-se também que a proposta das Granjinhas está alinhada a alguns pressupostos da formulação de Kilpatrick (1918), conforme já apontamos. O autor foca os trabalhos educacionais no propósito dominante da atividade e os comportamentos nestas ações. Nessa perspectiva, percebe-se uma aproximação entre o postulado de Kilpatrick e dos fundamentos das Granjinhas, uma vez que o foco das duas propostas está no interesse e esforço disposto no processo por estudantes nas atividades. Para Kilpatrick (1918), os organismos agem em respostas aos estímulos existentes e estas respostas provocariam outros desejos conectados para a concretização do objetivo. A compreensão da necessidade do envolvimento sincero dos estudantes nas atividades escolares e foco na experiência em curso com fortes ligações significativas que se aproximam da autonomia educativa são elementos que entrelaçam as abordagens de Kilpatrick, Sáinz, Marques Lisboa, Antipoff e demais colaboradores, como Áurea Nardelli. Nessa mesma medida se davam as atividades práticas das Granjinhas, com estudantes engajados na concretização dos planos por eles mesmos elaborados. Como estímulos, suas próprias realidades de ausência de recursos e de motivação de melhoria de vida.

Um fator que salta aos olhos na proposta do Método de Projeto de Kilpatrick é a sua ênfase no aprofundamento das condutas e perspectivas democráticas nos sistemas de ensino e, sobretudo, nas abordagens pedagógicas. O contexto de debate progressivo da educação estadunidense indica este aspecto democrático como mola propulsora do Método de Projeto idealizado pelo professor. No entanto, na proposta de Sáinz (1950) e nas experiências das Granjinhas, talvez este aspecto, do fundamento democrático, apareça de maneira mais sutil, em situações específicas, conforme demonstrado na situação de conflito gerado pela discussão em torno dos problemas gerados pelo crescimento do pé de maracujá que invadiu o terreno alheio.

O trabalho de pesquisa realizado evidenciou que o aprofundamento de estudo de caso, aqui representado pela proposta de educação como as Granjinhas Escolares da Fazenda do Rosário, voltada para a mudança situacional das populações do campo, expõe como questões de ensino e aprendizagem perpetuam no tempo. As circulações de conhecimento já conhecida do contexto Europa, Estados Unidos e Brasil, sobretudo da primeira metade do século XX, mostram os contatos transnacionais de teorizações e práticas. O processo de indigenização nos contextos de assimilação das ideias desenvolvidas por Kilpatrick, por exemplo, resultaram em produções pedagógicas carregadas de singularidades do contexto de seus desenvolvimentos, mas com princípios e essências das ideias originais.

Considerando a hipótese elaborada no início pesquisa, sobre a relação entre a metodologia das Granjinhas Escolares da Fazenda do Rosário com os princípios do Método de Projeto de Kilpatrick (1918), podemos concluir que, com a fonte encontrada ao fim de nossos estudos, o quadro de elementos para confirmar a hipótese se expandiu. A princípio, a pesquisa buscou um elo que ligava as Granjinhas ao Método de Projeto. Ao encontrar o livro de Fernando Sáinz na biblioteca pessoal de Antipoff, *El método de proyectos en las escuelas rurales*, a relação que a pesquisa buscava apareceu de maneira mais aproximada com uma apropriação do Método de Projetos para escolas do campo. A obra que trouxe a interpretação do espanhol Fernando Sáinz sobre o Método de Projeto delineia os princípios de atividades próprias dos estudantes em proximidade com a vida habitual no contexto rural e seus recursos. Obra que suscita reflexões e questionamentos sobre o contexto de desenvolvimento e repercussões da perspectiva espanhola das ideias apresentadas por Fernando Sáinz.

O livro de Sáinz, encontrado nos materiais pessoais de Antipoff, dialoga com os demais indícios de circulação das Ciências da Educação entre educadores colaboradores de Helena Antipoff. Apostar na hipótese de que as reformas educacionais do início do século XX, produções pedagógicas estadunidenses, influenciaram intelectuais da educação mineira nos períodos posteriores foi exitoso. Os esforços institucionais de Minas Gerais em oportunizar trocas de experiências entre professores e pesquisadores mineiros e estrangeiros aparecem nas bibliografias consultadas e reforça as relações entre as interpretações e apropriações do Método de Projeto e a metodologia das Granjinhas. A partir das ideias de apropriações transnacionais de Pickren (2012), podemos concluir que a proposta de Kilpatrick, o Método de Projeto, foi recebido, organizado e reorganizado de acordo com seus contextos de acolhimento.

Conclui-se que aspectos fundamentais do Método de Projeto de 1918 ancorou as apropriações de abordagens educacionais baseadas em atividades sinceras de estudantes em seu contexto de realidade. Conclui-se também que a aproximação das atividades escolares com as

atividades habituais na realidade dos estudantes atravessa o tempo enquanto se entrelaça nas reflexões de abordagens educativas. Por meio de processos sociais e políticos a escola se situa como um ponto de reflexão dos regimes civis em andamento. As Granjinhas Escolares responderam a necessidade educacional identificada no contexto da educação rural na Fazenda do Rosário. A repercussão foi tão positiva que se tornou uma bandeira de ruralismo, defendida por Helena Antipoff.

As Granjinhas reproduziram recortes da vida no campo enquanto os aspectos do ensino e aprendizagem se desenvolviam. Os resultados provocaram discussões sobre ações educacionais passíveis de serem base para experiências exitosas de educação. As mudanças sociais são constantes e requerem atenção permanente do campo educacional, sobretudo nas experimentações e adaptações das metodologias de ensino adaptadas e inseridas no sistema público de ensino. A contemporaneidade aprendendo com a história.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marilene Oliveira *et al.* **HELENA ANTIPOFF E A EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS: a grandeza do seu legado no século XX.** FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF: Ibirité, 2013. (Revista não publicada)

ALMEIDA, Marilene Oliveira. **O ENSINO DE ARTE EM MINAS GERAIS (1940-1960): diálogos e colaborações entre a arte e a educação nova,** 2013. 226 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ANDRÉS, María del Mar del Pozo. **The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method, 1918–1939.** *Paedagogica Historica* Vol. 45, Nos. 4–5, August–October 2009, 561–584

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1997. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Título original: *L'Analyse de Contenu.*

BEINEKE, Jhon A. *And There Were Giants in the Land: The Life of William Heard Kilpatrick.* New York: Lang, 1998.

BEYER, Landon, E. William Heard Kilpatrick (1871-1965) **Prospects the quarterly review of comparative education** (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXVII, no. 3, September 1999. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kilpatrick.PDF>>. Acesso em maio de 2018.

BIN, Ana Clara. **Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos.** Orientação: Jaime Francisco Parreira Cordeiro. São Paulo: s.n., 2012. 120 p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21012013-140309/pt-br.php> Acesso em: 10 de setembro de 2020.

Boletim Mensageiro Rural. Museu Helena Antipoff (Ibirité, MG), 1955 a 1978.

Boletim Pequeno Mensageiro Rural. Museu Helena Antipoff (Ibirité, MG), 1958 a 1959.

BRANCO, Maria Luíza Frazão Rodrigues. **A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey.** *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 3, p.783-798, jul./set. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000300013&lng=pt&tlng=pt Acesso em 15 de setembro de 2020.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **HELENA ANTIPOFF (1892-1974) E A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO.** 2010. 269 f. Tese (Professor Titular do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff: psicóloga e educadora – uma biografia intelectual.** Rio de Janeiro: Fundação Miguel Cervantes, 2012. 451p. (Memória do saber)

CASSEMIRO, Maria de Fátima Pio. **Formação de professores para a educação especial: a experiência de Helena Antipoff e seus colaboradores na Fazenda do Rosário na década de 1960** - Belo Horizonte, 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Trad. de Maria de Lourdes Menezes; *revisão técnica [de] Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DEWEY, Jhon. **The Child and the Curriculum**. MW6: 178–356. 1902

DEWEY, Jhon. **How We Think**. H. O. Houghton & CO. Cambridge, Mass. U.S.A. 1910.

Diário pessoal da Professora Helena Antipoff “Projeto Granjinhas Escolares Reunidas do ISER”, Museu Helena Antipoff, (Ibirité, MG) 1957.

Documento intitulado “Granjinha – Relatório da 1ª aula” com a Professora Helena Antipoff. Museu Helena Antipoff (Ibirité, MG), 1969.

DUARTE *et al.* **GRANJINHA ESCOLAR: contribuições para a formação integral de crianças do projeto Escola de Helena. Práticas e pesquisas em psicologia e educação: experiências em Minas Gerais / organizadores Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais (CRP-MG), Comissão de Psicologia Escolar e Educacional -- Dados eletrônicos. – Belo Horizonte : CRP 04, 2017.**

FONSECA, Nelma Marçal Lacerda. **Alda Lodi, entre Belo Horizonte e Nova Iorque: um estudo sobre formação e atuação docentes 1912-1932/Nelma Marçal Lacerda Fonseca – 2010** Dissertação – Mestrado em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

GUIMARÃES, Helena Moreira. **A primeira escola experimental Bárbara Ottoni**. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. XXII, nº 55, jul.-set., 1954. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/130754/Revista%20Brasileira%20de%20Estudos%20Pedag%C3%B3gicos%20-%201954%20-%202055.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KILPATRICK, William Heard. **Foundations of the Method: Informal Talks on Teaching**. Brief Course Series in Educatio. Edited by Paul Monroe. The Macmillan Company. New York, 1926. Disponível em: <<https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.190152>>. Acesso em: 30 de maio de 2018.

KILPATRICK, William Heard. **The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process**. *Teachers College Record*, New York, 1918. v. 19, nº4, pp. 319-335. Disponível em: <<https://archive.org/details/projectmethodus00kilpgoog>>. Acesso em: 28 de maio de 2018.

KILPATRICK, William Heard. **Source Book In The Philosophy of Education**. *Teachers College Record*, New York, 1959. Disponível em: <<https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.463107>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

KNOLL, Michael. **The project method**: Its vocational Education origin and internationa development. *Journal of Industrial Teacher Education*, Viginia, v. 34, nº 3, 1997. pp. 59-80. Disponível em: <<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.htm>> Acesso em: 15 de agosto de 2009.

LEITE, Ana Claudia Caudas de Arruda. **A NOÇÃO DE PROJETO NA EDUCAÇÃO: O “MÉTODO DE PROJETO” DE WILLIAN HEARD KILPATRICK**. PUC/ São Paulo, 2007.

LIMA, João Francisco Lopes de. **Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 225-239, jan./abr. 2011.

LOURENÇO, Érika; FAZZI, Ernani Henrique. Escola de Aperfeiçoamento – 1929-1946. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria (Org.). **Dicionário Histórico de Instituições de Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Imago; Brasília, DF: CPF, 2011. p. 185-187.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1930.

MACIEL, Francisca Izabel. **Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais**. 2001. Tese. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

MARTINS, Alberto Mesaque., AUGUSTO, Rosely Carlos. & ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Psicologia e educação rural na obra de Helena Antipoff**: um olhar sobre o passado. *Memorandum*, 21, 88-104. 2011 Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a21/martinsaugustoantunesrocha01> Acesso em: 20 de outubro de 2020.

MATTOS, Sérgio Túlio Generoso de. **A noção de interesse na escola nova: formulações teóricas e a interpretação de Anísio Teixeira de 1924 a 1932**. 2008. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

MONARCHA, Carlos. **Notas sobre a Institucionalização da Psicologia em São Paulo: o serviço de Psicologia Aplicada (1930-1938)**. *Boletim Academia Paulista de Psicologia – Ano XXIX*, nº 01/09: 07-15, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v29n1/v29n1a02.pdf>>. Acesso em: 1 de junho de 2018.

MORAES, José Damiro. **Noemy Rudolfer e a organização da escola e do mundo do trabalho nos anos 1920 e 1930**. *Educação e Pesquisa (USP.Impresso)*, v. 38, p. 485-497, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/a14v38n2.pdf>>. Acesso em: 05 de junho de 2018.

NARDELLI, Áurea. **“GRANJINHAS” ISER** – Museu Helena Antipoff - Fazenda do Rosário – Minas Gerais, Ibirité, 1961.

NARDELLI, Áurea. **“GRANJINHAS” ISER** – Museu Helena Antipoff - Fazenda do Rosário – Minas Gerais, Ibirité, 1969.

NAVA, Pedro. **Chão de ferro: memórias**, 3. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1976. 357p.

PARKER, Franklin. **William Heard Kilpatrick (1871-1965):** Philosopher of Progressive Education and Teacher of Teachers. Patter School of Education and Psychology Western Carolina University Cullowhee, NC 28723, janeiro de 1992. Disponível em: <https://archive.org/stream/ERIC_ED350203/ERIC_ED350203_djvu.txt>. Acesso em: 2 de junho de 2018.

PECORE, John L. **From Kilpatrick’s project method to project-based learning.** International Handbook Of Progressive Education, 2015. 155-171. Disponível em: <<https://ir.uwf.edu/islandora/object/uwf%3A22741>>. Acesso em: 1 de junho de 2018.

PICKREN, Wade E. **Waters of March (águas de março):** circulating knowledge, transforming psychological science and practice. In: LOURENÇO, E.; ASSIS, R. M.; CAMPOS, R. H. F. (Orgs.). *História da psicologia e contexto sociocultural: pesquisas contemporâneas, novas abordagens.* Belo Horizonte: CDPHA/Ed. Pucminas, 2012. p. 17-46.

PONGRATZ, Ludwig J. **Abordagens descritiva e analítica: Dilthey vs. Ebbinghaus.** In: BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina. *Historiografia da Psicologia Moderna.* Versão brasileira. Edições Loyola, São Paulo, 1998. p. 339-349.

ROCHA, Ana Cristina. **Diálogos intelectuais: a cooperação entre Brasil e Estados Unidos e a circulação das teorias psicológicas no campo da educação (1927-1935).** In: 13º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia, 2012, São Paulo. Anais do 13º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia, 2012. Disponível em: <http://www.13snhct.sbhc.org.br/resources/anais/10/1345066800_ARQUIVO_sbhc+2012.pdf>. Acesso em: 1 de junho de 2018.

ROCHA, Ana Cristina Santos Matos. **Experiências norte-americanas e projetos de educação no Distrito Federal e em São Paulo (1927-1935):** Anísio Teixeira, Noemi Silveira, Isaías Alves e Lourenço Filho / Ana Cristina Santos Matos Rocha. – Rio de Janeiro: [s.n.], 2016. 258 f. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) -Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz, 2016.

RUIZ, Lidia Luque. **UN TRÍO DE INTELLECTUALES SOCIALISTAS UNIDOS POR LA AMISTAD: FERNANDO SAÍNZ RUIZ, FERNANDO DE LOS RÍOS URRUTI Y ALEJANDRO OTERO FERNÁNDEZ.** Revista Crítica de historia de las relaciones laborales y de la política sócia. Recibido el 5 de julio de 2019. Aceptado el 20 de agosto de 2019.

SÁINZ, Fernando. **Él Método de Projectos en las escuelas rurales.** Editorial Losada, S. A. 2d. Publicaciones de la Revista de Pedagogía. La Escuela Activa. Buenos Aires, 1950.

SUTINEN, Ari. **Two Project Methods:** Preliminary observations on the similarities and differences between William Heard Kilpatrick's project method and John Dewey's problem-solving method. *Educational Philosophy and Theory*, 2013. Vol. 45, No. 10, 1040–1053. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00772.x>>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

TENENBAUM, Samuel. **William Heard Kilpatrick:** Trail Blazer in Education. New York, NY: Harper & Brothers, 1951. Disponível em: <<https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.264846>>. Acesso em: 29 de maio de 2018.

THORNDIKE, Edward Lee. EDUCATIONAL PSYCHOLOGY V II. **THE PSYCHOLOGY OF LEARNING.** *Teachers College Record*, New York, 1923. Disponível em: <<https://archive.org/details/psychologyoflear008013mbp>> Acesso em 24 de julho de 2019.

VALENTE, Polyana Aparecida. **Mulheres Católicas em ação:** filantropia, saúde e divulgação de ciências em Belo Horizonte (1897-1936). 206 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, Belo Horizonte, 2016.

WARDE, Mírian Jorge. **O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação.** *Revista Brasileira de História da Educação* n° 5 jan./jun. 2003.