

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais

**A CONSTRUÇÃO DO DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO RURAL NO
BRASIL A PARTIR DOS TEXTOS E DAS PROPOSTAS
PEDAGÓGICAS DE HELENA ANTIPOFF E PAULO FREIRE**

Elizabeth Dias Munaier Lages

Belo Horizonte
2011

Elizabeth Dias Munaier Lages

**A CONSTRUÇÃO DO DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO RURAL NO
BRASIL, A PARTIR DOS TEXTOS E DAS PROPOSTAS
PEDAGÓGICAS DE HELENA ANTIPOFF E PAULO FREIRE**

Tese apresentada ao Programa
de Pós- Graduação da Faculdade
de Educação da UFMG como
requisito parcial para a obtenção
do título de Doutor em Educação

Linha de Pesquisa: Políticas
Públicas Educacionais:
Avaliação e Implementação

Orientadores: Prof^a Dra. Maria
deLourdes Rocha de Lima e Prof^o
Dr. Leôncio Soares (a partir de 25
de outubro de 2010)

Belo Horizonte
Faculdade de Educação
2011

Tese intitulada “A construção do diálogo com a Educação Rural no Brasil, a partir dos textos e das propostas pedagógicas de Helena Antipoff e Paulo Freire” de autoria da doutoranda Elizabeth Dias Munaier Lages, defendida e aprovada em 28 de fevereiro de 2011 pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a Maria de Lourdes Rocha de Lima - FaE/UFMG – Orientadora

Prof^o Dr. Leôncio Soares - FaE/UFMG – Orientador

Prof^o. Dr^a Regina Helena Freitas Campos.– FaE/UFMG – Co-Orientadora

Prof^o Dr. Écio Portes - UFSJ

Prof^a. Dr^a Maria Rita Sales Neto de Oliveira – CEFET/MG

Prof^a. Dr^a Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben - FaE/UFMG

Prof^o Dr Eduardo Magrone - UFJF - Suplente

Prof^a. Dr^a Rosilene Horta Tavares - FaE/UFMG - Suplente

“É difícil, se não impossível, realizar a educação sem se conhecer bem o aluno, matéria-prima do trabalho pedagógico. Por isso o estudo das diferenças individuais dos educandos é tido como um dos critérios da escola ativa, que consideramos o mais eficiente para o desenvolvimento da criança e para a educação do adulto”.

(Antipoff ,1992b, p. 402)

*"Não é possível refazer este país,
democratizá-lo, humanizá-lo,
torná-lo sério, com adolescentes brincando de
matar gente,
ofendendo a vida, destruindo o sonho,
inviabilizando o amor. Se
a educação sozinha não transformar a
sociedade, sem ela
tampouco a sociedade muda."*

]
(Paulo Freire
em Pedagogia da Indignação)

Viver!
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e
cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz...

(O que é o que é,
Gonzaguinha)

AGRADECIMENTOS

Ao viver este momento da escrita, tive a curiosidade de saber o significado da palavra agradecimento ou da palavra agradecer. Resolvi então pesquisar e aí encontrei o seguinte conceito: “o vocábulo *Graça* provém do latim *gratia*, que deriva de *gratus* (grato, agradecido) e que em sua primeira acepção designa a qualidade ou conjunto de qualidades que fazem agradável a pessoa que as têm”.¹

Senti-me na verdade agraciada, ou “em estado de graça” depois desta “aventura”, que é “construir” uma tese... Estar neste “estado” me faz sentir bem comigo mesmo e com os outros... Ah... os outros... Quem são eles? São aqueles que fazem parte da minha vida e que agora, na “torcida” final nos tornamos somente “um”.

Agradeço a Deus, pela graça ou pelo “estado de graça”....

Agradeço à minha família, em especial, a meus pais, que sempre me apoiaram e a meus filhos, que mesmo sempre “ocupados”, acreditaram em mim...

Agradeço aos professores da pós, com os quais aprendi a compartilhar... Agradeço à D. Olinda e às “meninas” do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA – Fundação Helena Antipoff) obrigada pela recepção, pelo interesse e pelas inúmeras indicações.

Agradeço à Lenita, pelo carinho...

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Faculdade de Educação: coordenadores, colegiado, professores, colegas, funcionários, e a turma dos serviços gerais e, em especial, à Rose e Daniela.

Agradeço aos professores da banca, prof^a Dra Ângela Dalben, prof^a Dra Maria Rita, pela disponibilidade e atenção na leitura da tese, aos prof^{os} Drs. Leôncio Soares e Écio Portes, pelas contribuições fundamentais no momento da qualificação do doutorado...

Agradeço ainda ao prof^o Dr. Leôncio, pela escuta atenta quando requisitado...

¹ FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838 p.

E agradeço, em especial, à minha orientadora prof^a Lurdinha, pelo apoio, pela força, pelas palavras sempre sábias, pelo carinho e acolhimento, sempre...
Pelas ideias que se misturaram às minhas...

CENA - Zona rural de um estado da região nordeste, um sítio onde vivem 11 famílias. O grupo reage de forma muito receptiva às propostas das organizações locais, implantando com razoável eficácia os programas de desenvolvimento que lhes são oferecidos. Por isto, tornou-se objeto de atenção privilegiada. Uma observação mais atenta, porém, permite perceber uma estratégia de comunicação que lhe é característica: tal como camaleões, assumem sucessivas identidades, de acordo com a natureza do visitante. Assim, para a ONG de agricultura alternativa, eles se autodenominam **membros da comunidade**. Na presença da organização governamental de extensão rural convertem-se em **produtores rurais**. Transmutam-se em **companheiros** para o partido de esquerda. E, na relação com os projetos de saúde, passam a ser **usuários**. (ARAÚJO, 2003, p. 47)

Resumo

A fundação Helena Antipoff foi idealizada pela educadora e psicóloga russa Helena Antipoff, em 1970. A fundação mantém hoje o Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira, que forma, em nível superior, professores do Ensino Rural para a Educação Básica. O PPP desse Instituto é fundamentado no ideário de Paulo Freire, inserido na Pedagogia progressista. Destaca-se que esses dois teóricos da educação viveram no auge dos estudos e experiências do movimento da Escola Nova no Brasil. Assim, emerge-se uma pesquisa que faça a relação entre os dois educadores, Antipoff e Freire, buscando-se na comparação da sua produção acadêmica e ações educativas presentes nesta produção, a investigação de como esses educadores desenvolvem suas propostas pedagógicas à luz da Educação Nova, objetivando compreender como tal contexto influencia a produção acadêmica destes teóricos da educação brasileira, destacando-se neste estudo os diálogos possíveis entre Helena Antipoff e Paulo Freire e o que os aproxima e os distancia neste diálogo. A pesquisa tem se estruturado a partir de Campos (1995; 2001; 2003); Monteiro (2006); Gadotti et al (2000) e dos próprios teóricos, Antipoff e Freire, em obras publicadas por eles, no período de 1950 a 1970. O estudo é qualitativo e histórico comparativo, optando-se pela Teoria da Interpretação de Paul Ricoeur (1977). A análise e a interpretação dos dados se deu pela análise de conteúdo, e tem como categorias de análise, conceitos importantes em suas propostas pedagógicas: Educação Rural, Formação de professores, Direito à Educação e Intervenção Social. Concluímos que a intervenção social é a categoria que mais os aproxima, pois estes educadores influenciaram profundamente o entorno onde viveram ou vivenciaram as suas experiências pedagógicas.

Palavras-chave: Escola Nova, direitos sociais, políticas públicas educacionais

Abstract

The Helena Antipoff foundation was idealised by Helena Antipoff, a Russian psychologist and educator, in 1970. Nowadays, the foundation sustains the *Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira*, which offers major degrees at Basic Education to rural teachers. The PPP of this Institute is based upon Paulo Freire's ideal, inserted in the progressive pedagogy. The two afore-mentioned education scholars, which are Helena Antipoff and Paulo Freire, lived the apex of the studies and experiences of Escola Nova movement in Brazil. Thus, a research which connects both educators (**Antipoff and Freire**) emerges, in order to compare their academic works, educational actions and pedagogical approaches towards Educação Nova, aiming to investigate how those educators develop their pedagogical standpoints and to understand how such context influences the academic production of those two scholars of Brazilian education, seeking to establish the likely dialogue between Antipoff and Freire and what unites them and distracts them from this dialogue. The source of this research has been structured from studies by Campos (1995, 2001, 2003); Monteiro (2006); Gadotti et al (2000) and on the dialogue between Antipoff and Freire, in papers published by them, from 1950 to 1970. This study aims is qualitative and historical-comparative, and this is based on Ricoeur's Theory of Interpretation (1977). The analysis and interpretation of data are done considering the analysis of content, which has in its categories important concepts in Antipoff's and Freire's pedagogical approaches: rural education, the formation of teachers/professors and Social Intervention. Then, we conclude that social intervention is the category which approximates them the most, as those who deeply influenced the surroundings where they lived or were exposed to their pedagogical experiences.

Keywords: Escola Nova, social rights, educational public policies

SUMÁRIO

| | |
|--|------|
| Capítulo 1 – A pesquisa e o cenário de investigação | 11 |
| 1.1 Introdução: a origem do problema e a construção do objeto..... | 11. |
| 1.2 Aspectos e procedimentos metodológicos | 22 |
| 1.2.1 Tipologias das fontes e desenvolvimento dos capítulos..... | 26 |
| | |
| Capítulo 2 - Face ao cenário, um panorama das categorias de análise da Pesquisa | 29 |
| | |
| 2.1 Um breve esclarecimento sobre as categorias de estudo..... | 29 |
| | |
| 2.1.1 A Educação Rural | 29 |
| 2.1.2 A Formação de Professores para o Ensino Rural..... | 48. |
| 2.1.3 A Intervenção Social..... | 70 |
| 2.1.4 O Direito à Educação | 85 |
| 2.1.4.1A Constituição Federal de 1988 e a educação como direito social | 86 |
| | |
| Capítulo 3 - Políticas do direito à educação: em destaque, Paulo Freire e Helena Antipoff no Movimento da Educação Nova | 93 |
| | |
| 3.1 Em discussão a cidadania e a educação rural: como emergem Helena Antipoff e Paulo Freire nos movimentos pela garantia dos direitos humanos e sociais | 93. |
| 3.2 O Movimento da Escola Nova e suas bases históricas..... | 108 |
| 3.2.1 O setor político, econômico, social, e cultural e a educação na 1ª República..... | 110 |
| 3.2.2 O 1º Manifesto..... | 112 |
| 3.2.3 O 2º Manifesto “Mais uma vez convocados”..... | 113 |
| 3.3 As raízes do movimento..... | 114 |
| 3.3.1 Experiências da Escola Nova no Brasil..... | 118. |
| | |
| Capítulo 4 – Chaves de leitura sobre a vida e a obra de Helena Antipoff..... | 122 |

| | |
|---|-----|
| 4.1 Os primeiros anos de vida da Helena Wladimirna Antipoff..... | 122 |
| 4.2 Helena Antipoff: apropriando-se do mundo, apropriando-se da Escola Nova | 126 |
| | |
| Capítulo 5 – Paulo Freire: o pedagogo do direito à educação – viver e existir no mundo do diálogo e da libertação..... | 147 |
| | |
| 5.1 Sua vida, sua obra..... | 147 |
| 5.2 Paulo Freire: o Pedagogo do Direito à Educação | 156 |
| | |
| CONCLUSÕES..... | 160 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 177 |

CAPÍTULO 1

A PESQUISA E O CENÁRIO DE INVESTIGAÇÃO

1.1 A origem do problema e a construção do objeto

Em 1939, Helena Antipoff desenvolvendo suas ideias pedagógicas provenientes de seus estudos na França e na Rússia, cria a chamada “Fazenda do Rosário”, composta por várias instituições comprometidas com a educação. O objetivo de Helena Antipoff era fazer, desse referido complexo um centro de experiência social e pedagógica produtiva para a sobrevivência familiar dos alunos, contribuindo para o progresso do país, através da integração e valorização do homem do campo no ambiente rural². Este projeto educacional da Fazenda do Rosário foi pioneiro em muitas práticas de ensino, bem como na inserção da escola no contexto do ambiente do trabalho rural, como ainda nas atividades de interação empresa e escola; família-escola e sobrevivência com o trabalho rural, atividades hoje apresentadas como pioneiras pelo SENAR³(Serviço Nacional de Aprendizagem Rural).

Tais experiências com educação e trabalho rural evoluíram sistematicamente por meio de cursos, formação acompanhada, seminários, encontros, festas comunitárias como a Festa do Milho entre outras, quando, em 1955, cria-se o ISER (Instituto Superior de Educação Rural), que foi transformado em Fundação Estadual de Educação Rural Helena Antipoff (FEER) em 1970, que tinha como primeiro objetivo instituir e manter, nos termos do art.55 da Lei Federal nº4024/1961 e segundo as normas do Sistema Estadual de Ensino, um Instituto de Educação, na atual sede do ISER, destinado à formação de regentes de ensino

² O conceito de zona rural usado nos levantamentos do IBGE são as paisagens de fazendas, colônias, vilarejos com não mais de 250 habitantes distribuídos em até cinquenta casas. Vivem nessas condições 8 milhões dos 42 milhões de famílias brasileiras.(IBGE – 2007)

³ O SENAR MINAS - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - é uma entidade privada vinculada à FAEMG - Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Minas Gerais. Foi criado no dia 7 de abril de 1993 e atua na realização gratuita de cursos, treinamentos, seminários, palestras e uma série de outros eventos que têm como finalidade profissionalizar e melhorar a qualidade de vida da população rural. O SENAR realiza seus cursos em situações reais de trabalho, ou seja, nas fazendas, empresas agropecuárias e nas Escolas de Ciências Agrárias. Para isso, a entidade conta com facilitadores terceirizados (instrutores), capacitados para aplicar a metodologia da Formação Profissional Rural e da Promoção Social e conduzem com eficiência os processos educativos nos eventos.

primário e professores primários para a zona rural, e mais, poderia incorporar e manter escolas e outras instituições que se dedicassem à educação rural quer diretamente, quer mediante convênios, com a prévia autorização da SEE e, com aprovação do Governador do Estado, poderia igualmente funcionar, no Instituto de Educação, cursos de formação de professores para o ensino normal rural, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nos termos do parágrafo único do art. 59 da Lei Federal 4024/61.

Em 1978, a FEER passa a denominar-se Fundação Helena Antipoff e sua história se enriquece com a incorporação, pelo Estado, da Escola Estadual Sandoval Soares de Azevedo, que se originou a partir da Escola Normal Rural criada em 1949, onde são ministrados cursos profissionalizantes de nível médio: magistério, agropecuária, contabilidade, científico (extintos pela LDB 9394/1996), funcionando, também, cursos de aperfeiçoamento de professores leigos, atividades de agropecuária, Laboratório de Psicologia “Edouard Claparède” e Oficinas Pedagógicas “Caio Martins”, etc..

Em 1929, dez anos antes da criação deste empreendimento que, entre outras finalidades, cuidava da formação do professor de ensino rural, Antipoff, foi convidada especial juntamente com outros educadores, para vir ao Brasil, com o objetivo de ajudar a organizar a Escola de Aperfeiçoamento para professores primários de Minas Gerais, situada em Belo Horizonte, no Instituto de Educação deste Estado. Esta data corresponde ao período da gestão do então Secretário Estadual de Saúde Pública e Instrução, Francisco Campos que moveu uma renovação pedagógica no ensino mineiro, que se tornaria modelo para o restante do país.

A atual Fundação Helena Antipoff vem mantendo-se herdeira na missão de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino mineiro, tentando aproximar-se dos mesmos ideais preconizados por Antipoff em sua carreira pedagógica.

Em consonância com este projeto, tem-se que hoje, o Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira da Fundação Helena Antipoff (ISEAT), criado em 2001, localizado em Ibirité, Minas Gerais, integrado às dependências da Fundação Helena Antipoff, vem formando professores do Ensino Rural para a Educação Básica. Este instituto constitui o coroamento da educadora e psicóloga russa para a formação de professores em educação rural, em nível superior. Possui vários cursos de licenciatura

como Pedagogia, Matemática, Educação Física, Ciências Biológicas e Letras e tem por finalidade a formação do professor, em destaque, para o Ensino Rural⁴ que a realidade atual exige, ou seja, a formação daquele profissional motivado a aprender, a pesquisar, a investir na própria formação, a usar a inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade crescente de interagir com outras pessoas.

Desde 1999, venho trabalhando no Ensino Superior e no ISEAT desde a sua fundação em 2001, lecionando a disciplina Sociologia da Educação, Gestão e Política Educacional, História da Educação e outras voltadas para a formação de professores do Ensino Fundamental, e entendendo que tais competências exigidas para a formação atual dos profissionais de educação e balizadas por este Instituto, partem da compreensão de que o campo da educação articula-se às lutas sociais, políticas e culturais da sociedade, estando diretamente vinculada a premissa da construção da cidadania. Isso exige do educador o norteamento de seu trabalho por princípios de humanização e socialização, que possibilitem a reflexão, o julgamento e o posicionamento dos alunos diante dos problemas sociais e pessoais. Assim, a escola necessita se organizar de forma a promover a capacidade de analisar e resolver problemas, criando espaços que valorizem o diálogo, a convivência humana e o bem - estar social sem perder o caráter formativo para a atuação em aspectos característicos da atividade do magistério.

Diante deste contexto sócio histórico em que se insere a instituição fundada por Helena Antipoff e o atual ISEAT e, entendendo-se que a práxis destes educadores-professores se delineia como uma construção singular, apontando nuances, semelhanças, rupturas e permanências, coloco-me como uma educadora formadora que se funda a partir de ideais consolidados em permanente processo de formação,

⁴ Segundo o Parecer 36/2001 do Conselho Nacional de Educação/MEC, a educação do campo tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. Assim percebida, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, perspectiva que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país. Entretanto, a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção. Já na perspectiva dos movimentos sociais do campo, tem-se que eles propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, porque perfeito no nível das suas aspirações. Nesta medida, propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva.

consciente das mudanças sociais e educacionais que interferem direta e indiretamente na atuação do professor-educador.

O PPP do Instituto Superior de Educação é fundamentado no ideário de Paulo Freire e Fernando Hernández inseridos na linha de discussão da Pedagogia Progressista. Segundo eles, toda ação educativa deve necessariamente ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem, quanto de uma análise do contexto que o homem está inserido, considerando-o como sujeito da educação, ao participar ativamente da história, da sociedade e da transformação dessa realidade.

Considerando que o ISEAT também preserva ideais educativos, em especial de formação docente, consubstanciados na obra de Helena Antipoff, sua idealizadora, bem como, que seu PPP encontra-se alicerçado em Paulo Freire, tem-se por suposto que os saberes teóricos necessários à releitura dessa prática educativa se fundem e se encontram entrelaçados nas linhas pedagógicas propostas por Freire e por Antipoff que se deram “em processo” na história da formação docente construída por esse Instituto.

A trajetória dessa Instituição foi construída pela reflexão sobre a prática educativa, ampliada pela experimentação desses dois ideários pedagógicos, o que possibilitou o exercício dialético da reinvenção da práxis educativa dessa Instituição. Nesta perspectiva, aponto algumas inquietudes que foram fortalecendo minha curiosidade de educadora-pesquisadora na busca de conhecer mais profundamente o trabalho destes dois educadores no que diz respeito à formação docente, à formação humana, ao direito e à inclusão do aluno no processo educativo. Sentia-me também renovada, questionando-me acerca da “transformação” de meus alunos, que na sua grande maioria, alunos já educadores, inseridos na relação com a escola em que trabalhavam lugar social permeado por conflitos de classe e por formas culturais de resistência, como instituição que exerce um papel contraditório não apenas na reprodução e na distribuição, mas também na produção de conhecimentos. Eu também vivia e experienciava este conflito e contradição no chão do Instituto, *locus* de grandes avanços intelectuais, mas, também de retrocessos políticos consubstanciados em suas representações e lideranças, movimentos, permanências, rupturas, construções e planejamentos pedagógicos, sonhos, lutas, negações, vozes silenciadas... Refletíamos tais inquietações juntos, eu e meus alunos, principalmente, nas aulas de Sociologia, História da Educação e Gestão e Política Educacional.

Nessa medida, estas discussões acabaram por encaminhar-me para as questões geradoras desta tese, que possibilitou-nos percorrermos interpretativamente pelas experiências educativas de Antipoff e Freire, como um objeto em construção... E assim pensava: seria possível aproximá-los em suas pedagogias? E, como estas propostas de trabalho se aproximavam e se divergiam umas das outras? Pensava, neste sentido, numa pesquisa que privilegiasse o diálogo entre Helena Antipoff, uma educadora que teve papel privilegiado no desenvolvimento da área da psicologia da educação no Brasil, na perspectiva sociocultural e na educação especial materializadas no programa de formação docente para a área rural, na Fazenda do Rosário, em Ibitité, e Paulo Freire, como filósofo e educador, um mestre em educação popular, com atuação e reconhecimento pelas discussões sobre o papel político da educação como processo libertador e emancipador do homem em suas relações sociais com o trabalho e a produção histórica da cultura, bem como pela sua visão de mundo e da sociedade capitalista face a formação de professores para o ensino rural.

Dessa forma, em Paulo Freire, assumi o estudo de suas práticas e de suas ideias, gestadas no Brasil, como no exterior, com educação e extensão rural, principalmente a partir dos trabalhos em Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, iniciados por programas de educação rural nas áreas agrícolas em processo de transformação social e política, durante as guerras de libertação. Em Helena Antipoff analiso as ideias gestadas a partir de suas experiências desenvolvidas à frente da escola experimental na reeducação de jovens russos, que deram origem a trabalhos científicos publicados no campo da psicologia educacional, tanto na Rússia quanto em Genebra e, posteriormente, em obras publicadas por ela no Brasil, quando já na direção da Fazenda do Rosário, obra essa, consolidada por programas e campanhas de educação rural e voltada para a formação de professores para o Ensino Rural.

Questionava ainda sob este viés de análise se tanto Antipoff quanto Freire desenvolveram princípios educativos, consubstanciando-se em teóricos de vanguarda cada qual a seu tempo histórico? Pensava, neste sentido, se ambos foram instrumentalizadores de políticas sociais nas comunidades a que pertenceram, transfigurando-se em interventores sociais na medida em que desenvolveram atividades e influenciaram na produção e na gestão de uma nova ordem social e ou implementação de políticas sociais no entorno em que viveram?

Assim, interrogava aos dois pesquisadores: Como as práticas educativas realizadas com os excluídos possibilitaram gerar uma nova epistemologia do conhecimento e inspiraram projetos alternativos de formação de professores, principalmente no campo de educação de adultos camponeses? Que influências teóricas perpassaram as produções bibliográficas e as experiências científicas desses dois educadores? E ainda: como estes dois teóricos inspiraram-se nos fundamentos do Manifesto da Escola Nova de 1932 e de 1959? Pensamos ter estes dois documentos uma importância fundamental no encaminhamento dos movimentos em direção à diminuição das desigualdades educacionais na história da educação brasileira. Como docente de disciplinas que têm por base tais reflexões almejava esclarecer essas minhas inquietações.

Assim sendo, continuava a perguntar: Será que esses dois teóricos, Antipoff e Freire, estiveram à frente e delinearam modelos inovadores de educação apoiados nas contribuições teóricas da Escola Nova no Brasil e marcaram profundamente a história das ideias pedagógicas pelas produções e experiências educacionais que se desenvolveram principalmente, no período delimitado e ou entrecortado pelos dois Manifestos da Educação Nova, documentos esses, que pensávamos legitimadores do direito de todos à educação?

Cabe destacar que esses dois teóricos da educação viveram ao tempo do auge dos estudos, ideais e experiências do movimento da Escola Nova no Brasil que segundo Saviani(2008) se constitui num “legado rico que (...) representa um ‘divisor de águas’ na história da educação brasileira: ‘interferiu na periodização de nossa história educacional, estabelecendo novos marcos e fornecendo novas valorações a determinados princípios e ideias, e a certas realizações no campo educacional’.” (XAVIER apud SAVIANI, 2008, p.99) É ainda o mesmo autor que dá caráter abrangente ao “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, como sendo um documento de política educacional em que, para além da defesa do escolanovismo, coloca em destaque e em causa, a defesa da escola pública. Nesta perspectiva, “o Manifesto emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública, abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário”. (SAVIANI, 2008, p. 77)

A Escola Nova se consubstancia em marco histórico na medida em que estrutura o seu ideário pedagógico no final do século XIX e no século XX e, acaba por influenciar o pensamento educacional em diferentes países e também o Brasil. Neste sentido, torna-se necessário neste estudo contextualizar Antipoff e Freire em relação à produção histórica dos Manifestos da “Escola Nova”, na busca de entender como tais princípios influenciaram as concepções, as práticas educativas, os projetos de formação de professores para do Ensino Rural, desses dois educadores.

Considerando o contexto de origem de Helena Antipoff e de Paulo Freire, assumi como princípio norteador dessa investigação que, embora a Escola Nova tenha vivenciado muitas transformações desde a sua origem, ela ainda não se esgotou historicamente, como aventada pelas interpretações de autores sobre ela, tais como Hamdan (2006) e Almeida (s.d), quando a supõem muito além de ser percebida apenas, como balizadora de novas metodologias de ensino, que se contrapõem aos célebres “métodos tradicionais”. Aprisionada a estas limitações, e sob tal percepção, a Escola Nova estaria muito aquém de suas prerrogativas e não se postularia às exigências da democratização e universalização da escola pública, postas, como a supomos inspiradora de grandes debates e movimentos acerca da democracia e da educação no Brasil.

Em razão do exposto, hipotetizamos que a proposta da Escola Nova está muito “viva”⁵ e seus princípios gerais atravessam todo o século XX, e o sistema educacional brasileiro, e nos propomos a buscar esses “rastros” nas obras educacionais de Helena Antipoff e Paulo Freire, bem como suas ideias pedagógicas se fazem presentes na organização da educação brasileira, destacando-se aí, o importante legado dos dois educadores, à educação e à educação rural. Complementando-se à essa ideia, hipotetizamos a possibilidade do diálogo entre os dois educadores e, desta feita, ao focalizarmos os nossos olhares sobre eles, emerge-se o interesse em se desenvolver nessa pesquisa a investigação de como Antipoff e Freire desenvolvem suas propostas pedagógicas à luz da Educação Nova,

⁵ Saviani (2008, p. 81) afirma que, ao longo da década de 1990, deparou-se “diversas vezes com textos cujos autores declaravam pertencer a uma nova geração de pesquisadores em história da educação dos anos noventa que, por oposição à geração dos anos oitenta, estavam empenhados em resgatar a importância da Escola Nova na história da educação brasileira ou desvelar, com base em pesquisas de fontes, o papel de seus protagonistas considerando-os nem como heróis nem como vilões”. Um exemplo destes debates pode ser o Colóquio Nacional 70 anos do manifesto dos Pioneiros: um legado educacional em debate, realizado em Belo Horizonte de 19 a 21 de agosto de 2002.

entendendo que tal contexto influencia a produção acadêmica destes teóricos da educação brasileira.

Diante disso, algumas questões merecem ser colocadas, para poder - se precisar melhor os limites desta pesquisa, que tem seu interesse principal nas diferenças, complementaridades e similitudes presentes nas propostas pedagógicas antipoffiana e freireana à luz do movimento escolanovista.

Assim, precisamente indagamos:

- Como tais teóricos desenvolvem suas propostas pedagógicas no contexto da Escola Nova?
- Como estes autores expressam em suas publicações bibliográficas as categorias de Educação Rural e de Formação de professores para o Ensino Rural?
- Como Antipoff e Freire enfocam ainda, as categorias: Direito à educação e Intervenção Social em suas obras?
- Comparando-se a produção desses dois autores, conforme as categorias levantadas podem-se buscar que aproximações e que distanciamentos em seus textos e propostas pedagógicas?

Cabe aqui salientar, sobretudo, que partimos do suposto que a educadora Helena Antipoff encontra-se inserida no movimento da Escola Nova e que esta corrente tem grandes implicações nas suas ideias pedagógicas e em sua trajetória educacional. Tal suposição fundamenta-se em Campos (2003) que registra que é na década de 1920, que a educadora tem seu trabalho e suas ideias acadêmicas profundamente influenciadas pela psicologia histórico-cultural russa e pela experiência, nesta época, de grande produtividade, no trabalho de parceria com Claparède na “Maison des Petits” do Instituto J. J. Rousseau, em Genebra, tendo publicado inúmeros estudos antes de sua chegada ao Brasil. Este momento, de enorme efervescência política e de renovação educacional, culmina com a publicação do 1º Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

Ao lado de Helena Antipoff, destaca-se a grande influência do pensamento pedagógico de Paulo Freire que teve como matriz histórica e social a emergência

política do povo brasileiro nos anos 1940-1960, contexto esse coincidente com o ingresso deste educador nos círculos acadêmicos e do 2º Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1959. Este segmento mais progressista da sociedade civil brasileira era composto, conforme afirma Freire (2006, p.36-37), “(...) por operários, campesinato, estudantes, professores, universitários, intelectuais e clero católico (...)”. A educação como um ato político, era uma resposta de superação das condições vigentes, “(...) antes mesmo que sua especificidade pedagógica, técnica e didática. (...).

Assim, tomamos a década de 1950 como a década das realizações que:

- Reafirmam o movimento da Escola Nova com a publicação do 2º Manifesto “Mais uma vez convocados”, em 1959.
- A criação do ISER – Instituto Superior de Educação Rural – por Helena Antipoff, em 1955.
- A entrada nos círculos acadêmicos de Paulo Freire, a partir da defesa de sua tese “Educação e Atualidade Brasileira”, em 1959.

Delimitamos as décadas de 1950 a 1970 como o período marcante de práticas pedagógicas e de inovações na trajetória dos dois educadores, para consubstanciar esta pesquisa que tem como objeto de estudo: a relação entre a produção acadêmica e propostas educativas dos dois educadores, Helena Antipoff e Paulo Freire, no período indicado, buscando-se na comparação destas produções, compreender essencialmente o quanto e como o contexto da Escola Nova os influenciam, focalizando nossos olhares nas seguintes categorias: os princípios da Educação Rural, a Formação de Professores, o Direito à Educação e a Intervenção Social, que foram os parâmetros adotados na análise da produção acadêmica dos dois teóricos. Nessa circunstância, buscamos desvelar nestas obras a possibilidade do diálogo entre os dois educadores, diálogo esse, que interage com as contradições e tensões políticas de cada momento histórico coabitado por eles, num exercício de luta pela busca democrática e cidadã do direito à educação e pela educação como direito.

Tomando-se esta proposição investigativa, há que se ressaltar a força e a direção política da significação e ressignificação da práxis dos dois teóricos, inseridos no contexto da Escola Nova, buscando-se obter os sentidos e compreensões que os mesmos dão ou possivelmente construíram acerca de suas concepções sobre as categorias identificadas. Penso ser este um processo dinâmico que envolve a

pesquisa e o pesquisador, na medida em que há o diálogo entre as duas faces da realidade, da pesquisa e do pesquisador, conhecendo, descobrindo os indícios dos significados que estabelecem os autores com o texto.

Complementando-se a este processo de investigação, há também que se destacar que tomo o eixo indutivo e dedutivo como orientação teórica da seleção das categorias. O raciocínio indutivo diz respeito ao seu significado propriamente dito como sendo aquele que induz, que incita; que procede por indução. Isto se coloca na medida em que as categorias foram sendo definidas mediante a visão da pesquisadora acerca da leitura das obras dos teóricos da pesquisa, tomando-se como referência àquelas categorias que acredita-se servir de fio condutor no estabelecimento do diálogo dos educadores em questão. Já, o viés dedutivo significa vislumbrar interação e complementariedade ao objeto de estudo, pois à medida da leitura das teses e artigos relacionados à área, estabelece-se assim, a rede social de interação uma vez, que as categorias guardam lastro interdisciplinar contendo elementos que se interrelacionam e que também, são necessárias à interlocução com o contexto sócio-político que permeia a história dos autores. Assim sendo, selecionou-se 4 (quatro) categorias, já indicadas para a análise da referida produção dos dois teóricos para tratar as 6 (seis) obras selecionadas, quais sejam: a Educação Rural, a Formação de Professores, o Direito à Educação e a Intervenção Social.

Os estudos de André (2006); Araújo (2003); Pinho (2009); Barreiro (1994); Calazans, 1993; Cury et al (2000;2003;2005); Damasceno e Bezerra (2004); Menezes Neto(2001); Monteiro (2006); Pimenta e Anastasiou (2002); Raposo (2002); Santos(2010); Vendramini (2007); Torres(1998); Werthein e Bordenave (1981) contribuem para fazermos as definições das categorias, fazendo as interpretações pertinentes e adotando os raciocínios de analogia, discriminação e síntese.

O estudo que proponho tem um duplo significado para a cultura brasileira. De um lado, mostrar o deciframento das obras estudadas bem como a divulgação antipoffiana e freireana de estudos e experiências de Educação Rural e Formação de Professores, nestes setores que nos parecem centrais de tais práticas pedagógicas.

Assim, situo a contribuição deste estudo em duas direções. A primeira, porque ele se propõe a estudar a obra de Antipoff a partir de uma perspectiva pedagógica, pois, até o momento, as temáticas dos trabalhos científicos apresentados pela academia, privilegiaram, principalmente, as questões relacionadas ao contexto

da Psicologia da Educação. A segunda, refere-se à tomar-se Helena Antipoff, como pioneira na implementação de um trabalho pedagógico atuante na comunidade ibiritense e para além dele, que reflete uma atitude política e social da educadora. Infere-se ainda, que talvez este trabalho a aproxime da produção acadêmica e das ações educativas de Paulo Freire, no processo de intervenção política e cultural desenvolvido por ele junto às comunidades africanas às quais conviveu, além da parcela do contingente teórico de Freire voltado para a formação do professor e o direito à educação.

Contextualizar e delimitar esta pesquisa na área de tempo que privilegia o debate acerca do movimento da Educação Nova entre o 1º Manifesto e o 2º Manifesto dos Pioneiros, supõe que tais documentos constituem instrumentos significativos de norteamento à definição de políticas públicas para a educação como direito social, influenciando também as ideias de Antipoff e Freire e seu possível legado à educação e ao ensino rural.

1.2 Aspectos e procedimentos metodológicos

Os processos de pesquisa que foram adotados nessa investigação podem ser classificados como um estudo teórico conceitual, uma vez que pretendemos contextualizar as fontes de pesquisa às quais recorreremos, tanto as produzidas por Antipoff quanto por Freire, no sentido de associá-las à sua história social de vida e a outros fatores configuracionais⁶ que, com efeito, influenciaram sua maneira de concebê-las. (Elias, 1994) Assim sendo, consideramos o presente estudo embasado no paradigma externalista, que prioriza o contexto social e histórico como fator

⁶ Elias (1994) apresenta-nos o conceito de configuração social e para isto aproxima-nos do jogo como explicação metafórica. Nessa medida, o jogo é um sistema de interdependência complexo que serve para pensar relacionamente os grupos humanos. Como ferramenta conceitual, a ideia de jogo serve tanto para compreender grupos menores como grupos que possuem grandes dimensões. É importante destacar que a opção por um estudo de um pequeno grupo não significa simplificar a pesquisa, pois a natureza das relações sociais é a mesma e extremamente complexa. O aumento do número de jogadores indica apenas o “caráter exponencial” das interações possíveis. Aqui reside um elemento-chave: o jogo, em Elias, não remete para o conjunto de regras e não é definido por elas; o jogo é uma combinação provisória e dinâmica das relações sociais. O movimento da vida social é o jogo para Elias, o jogo “*se apresenta como uma lei geral do funcionamento social e se impõe, pois, como um imperativo do qual ninguém poderia fugir*”. Configuração seria, portanto, uma *abrangência relacional*, o modo de existência do ser social e a possibilidade conceitual de aproximação às emergências do cotidiano.

estruturante nas concepções científicas. Nesta visão, a produção científica e os autores pesquisados estão entrecortados pelas lutas de poder institucionais, pelos valores aos quais se identificam, e pela política e ideologia que marcam as suas práticas. (CAMPANÁRIO, 1999)

Chizzotti (2006) evidencia um conceito muito difundido como forma de se diferenciar as concepções e práticas que se forjaram no decorrer da história, parte da noção de paradigmas que se estruturaram a partir de ideias, concepções e modelos de investigação e que, foram adotados por renomados pesquisadores e discípulos, tornando-se exemplares para a atividade científica.

Considerando-se que esta pesquisa pressupõe teorias ou visões de mundo que, na diversidade de domínios do conhecimento modelam a atividade científica, temos que a pesquisa atual em ciências humanas e sociais se orienta por duas concepções básicas a partir dos fundamentos e práticas de pesquisa, pressupostos teóricos, modos de abordar a realidade e maneiras de coletar informações diferentes, que genericamente, podem ser designadas de pesquisas quantitativas e qualitativas. Quando, na pesquisa, se reconhece a preponderância dos objetos materiais e privilegia-se a importância de se encontrar a frequência e ritmo das ocorrências, ressalta Chizzotti (2006, p. 28) que, torna-se necessário recorrer aos recursos quantitativos (mensuráveis) objetivando-se comprovar a frequência das incidências, possibilitando-se, assim, estabelecer as leis e teorias explicativas. Quando, por outro lado, o investigador presume o mundo, derivando-se da compreensão que as pessoas constroem no diálogo da realidade nas diferentes interações humanas e sociais, torna-se necessário encontrar “fundamentos para uma análise e para a *interpretação do fato* que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele” (itálico do autor). Tais pesquisas são chamadas qualitativas, na medida em que ao usar ou não quantificações, pretendem interpretar o sentido do fenômeno ou acontecimento, a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem.

Sendo assim, a presente pesquisa tem como objeto de investigação a comparação da produção acadêmica e ações educativas dos educadores Helena Antipoff e Paulo Freire, entrecortadas pela sua história e pelas categorias escolhidas, analisando e interpretando como tais categorias estiveram presentes ou foram negadas na trajetória de produção acadêmica destes autores, no período definido. Procurando encontrar informações seguras que sustentem a interpretação, optamos por recorrer à modalidade qualitativa, fazendo uma análise de conteúdo dos textos

selecionados, situando este estudo qualitativo numa perspectiva historiográfica comparativa, que permite que as informações obtidas sejam elucidadas e compreendidas, para se produzir saber, pois segundo (Bogdan e Biklen,1994, p. 51)

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que *e/les* experimentam, o modo como *e/les* interpretam as suas experiências e o modo como *e/les* próprios estruturam o mundo social em que vivem. (BOGDAN, BIKLEN, p.51)

Assim sendo, na primeira etapa, o trato – a coleta e o processamento da informação deu-se por fontes primárias. A segunda etapa compreende a análise e a interpretação dos dados e se fez pelo paradigma internalista, pois, utiliza-se da análise de conteúdo para compreender o significado próprio das citações, interpretando o sentido das palavras, ou o que se apresenta “internamente” nelas.

A análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, sobre a situação em que esta foi produzida ou até, por vezes, sobre o receptor ou destinatário das mensagens. Trata-se do ato de desmanchar um discurso e produzir um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de significação ao material objeto de análise.

Para (Bardin,1979, p. 28)

Apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa de documentos, é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a P. Bourdieu passando por Bachelard, querem **dizer não <<à ilusão da transparência>> dos factos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea**. É igualmente <<tornar-se desconfiado>> relativamente aos pressupostos, **lutar contra a evidência do saber subjectivo, destruir a intuição em proveito do <<construído>>, rejeitar a tentação da sociologia ingênua**, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projecção da sua própria subjectividade. (BARDIN, 1979,p.28 - grifo do autor)

É importante ressaltar que as categorias de análise são os elementos chave do código do analista e são habitualmente compostas por um termo chave que aponta a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores do campo semântico do conceito. Tais categorias são enfatizadas a partir de conceitos importantes que estruturam as propostas pedagógicas dos dois autores pesquisados, quais sejam: a Educação Rural, a Formação de professores, o Direito à Educação e

a Intervenção Social, categorias de estudo da pesquisa. Delimitamos, por conseguinte, as décadas de 1950 a 1970, na pesquisa às fontes primárias de Antipoff e Freire, como o período marcante de práticas pedagógicas e inovações na trajetória concomitante dos dois educadores.

Destacamos, finalmente, que (Bogdan e Biklen, 1994, p. 263) acentuam que “faz-se investigação por várias razões e para diferentes audiências, os acadêmicos categorizam a investigação em dois tipos: fundamental e aplicada.” Nessa medida, situamos que o objetivo da investigação fundamental é o de aumentar o nosso conhecimento geral e que a audiência para este tipo de investigação são as comunidades acadêmicas e científicas. Já a investigação aplicada, visa resultados que possam ser diretamente utilizados na tomada de decisões práticas ou na melhoria de programas e na sua consequente implementação, dirigindo-se a vários tipos de audiência, como professores, administradores, políticos, pais e alunos, possuindo, contudo, em comum a preocupação pelas implicações práticas imediatas.

Acreditamos que este contexto de investigação qualitativa situa-se em ambas perspectivas uma vez que de igual modo, de forma não conflituosa, são eles complementos frequentemente articulados, e não necessariamente antagônicos.

Assim sendo, ressaltamos que a perspectiva qualitativa é clara, pois inferimos que Freire e Antipoff não estavam somente interessados em aumentar o seu repertório de conhecimentos, mas, necessitavam aprender, com o objetivo de melhorar seus métodos de ensino. Neste caso, falamos de investigação aplicada à educação.

Entretanto, na medida em que supomos que suas obras constituem instrumentos significativos de norteamento da política educacional brasileira, temos as comunidades acadêmica e científica como *locus* veiculador destes estudos, implicando-os na perspectiva fundamental de investigação, quando os difundem, implementando-os como eixos influenciadores e norteadores de diretrizes e documentos que agregam demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade, como a efetivação da democracia, da busca pelos direitos sociais, do desenvolvimento e, da justiça social na direção de uma cultura de paz.

1.2.1 Tipologias das fontes e desenvolvimento dos capítulos

Análise das Coletâneas de textos e artigos publicados por Helena Antipoff, no período histórico especificado e que foram esmiuçadas nesta pesquisa, sendo elas, as seguintes:

- Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff Vol. 2/ Fundamentos da Educação
- Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff Vol. 4/ Educação Rural

Análise das obras escritas por Paulo Freire, no período histórico de 1940 a 1970:

- Educação e Atualidade Brasileira. Tese de Concurso Público para a Cadeira de História e Filosofia da Educação de Belas Artes de Pernambuco - 1959
- Escola Primária para o Brasil – Conferência proferida no Simpósio “Educação para o Brasil” organizado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, PE, em 1960. Publicada originalmente na RBEP v.35, n. 82, p. 15-33, abr./1961.
- Educação como prática da liberdade - 1967
- Pedagogia do Oprimido - 1970
Como apoio utilizamos:
- Cartas a Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo – 1977
- A Importância do Ato de Ler (em três artigos que se completam) - 1982

Diante do exposto, no primeiro capítulo deste trabalho privilegiou-se descrever o delineamento do objeto de pesquisa face experiência da pesquisadora como docente no ISEAT da Fundação Helena Antipoff, almejando situar o leitor nas questões do estudo e no eixo teórico-metodológico que o sustenta e fundamenta.

Já, no segundo capítulo, objetiva-se constituir o universo da pesquisa no panorama das categorias de análise do estudo definidas e que se encontram presentes na produção acadêmica e nas práticas educativas dos educadores, Antipoff e Freire. Nessa medida, buscou-se definir os conceitos de Educação Rural, de Formação de Professores para o Ensino Rural, a Intervenção Social e o Direito à Educação face aos contextos discutidos pelos teóricos escolhidos para dialogar com

o campo. Destaca-se em cada uma delas, a definição dos autores sobre estas categorias.

No terceiro capítulo intitulado “Políticas do direito à educação: em destaque, Paulo Freire e Helena Antipoff no movimento da Educação Nova” descreve-se a história da educação em meio ao rural e a sua constituição na obra dos dois educadores, Antipoff e Freire, buscando-se compreender os dois Manifestos dos Pioneiros de Educação, 1932 e 1959, face um contexto “novo” de educação e face a uma “nova” sociedade. Delineia-se, nesta perspectiva as transformações econômicas, políticas e sociais naqueles momentos históricos que cerceiam os dois documentos. Nesses termos, insere-se aí, os dois educadores Antipoff e Freire no movimento pelo direito à educação, inaugurado por eles(os manifestos).

O capítulo 4 pretendeu mostrar Helena Antipoff produzindo suas ideais pedagógicas aprendendo por toda a vida e reposicionando-se dentro das múltiplas relações de aprendizagem em estava cotidianamente envolvida. Nessa medida, busca-se a sintonia com os autores que a influenciaram em sua trajetória nos países em que viveu e, em especial, no Brasil e que a situaram no campo da educação e da psicologia da educação, tendo como norte, as categorias de estudo.

Finalmente, no capítulo 5 descreve-se a vida e a obra de Paulo Freire trazida por grandes historiadores da sua produção acadêmica. Vislumbrou-se a partir das categorias estudadas dialogar com esta produção nas obras escolhidas para a análise da pesquisa.

Em efeito de síntese, nas conclusões postulou-se construir o diálogo dos dois educadores, tendo por direcionamento as questões do trabalho e encontrando configurações das categorias que entremeiam suas ideias pedagógicas e propostas educativas.

CAPÍTULO 2

FACE AO CENÁRIO, UM PANORAMA DAS CATEGORIAS E ANÁLISE DA PESQUISA

2.1 Um breve esclarecimento sobre as categorias de estudo

2.1.1 A Educação Rural

Santos (2010) adverte-nos que quando falamos da existência de uma educação rural e de uma educação do campo na literatura estudada, não devemos pensar em uma superação ou numa evolução de um conceito ao outro, uma vez em que há momentos de distanciamento e rupturas e, também de intercâmbios e continuidades nesse âmbito. Nessa medida, a nossa preocupação deve cuidar de melhor qualificá-los, tomando a atenção para não utilizar tais conceitos, de modo indiscriminado, pois, mesmo na diferença, os termos educação rural e educação do campo coexistem.

Entretanto, a autora evidencia que registrar essa diferença

é importante para evidenciarmos a complexidade e o tensionamento existentes na área e para reconhecermos que há especificidades nos contextos que forjam os conceitos que, por sua vez, são pensados por diferentes sujeitos. Ainda que encontremos um distanciamento entre a retórica e a prática educativa, entre aquilo que se diz e o que de fato acontece, passar de maneira desatenta pelos termos é não reconhecer os saberes que foram produzidos no campo. Mesmo que essa diferenciação traga em si certa fragilidade teórica, não assumi-la, por outro lado, é, de modo contraditório, não sair da superficialidade, pois reconhecer na literatura a existência dos termos educação rural e educação do campo demonstra minimamente um esforço de elaboração, que, ao contrário, poderiam ser resumidos e simplificados à ideia de sinônimo, prescindindo do debate.(SANTOS, 2010, p.25)

É importante ressaltar, que antes de tratar de modo mais específico da educação rural, devemos fazer uma breve abordagem a respeito do espaço rural brasileiro. Para além de pontuar as possíveis diferenças ou similitudes com o urbano, o destaque acerca das particularidades existentes no interior do próprio rural, focam nosso olhar sobre o lugar geográfico e, nos ajuda a compreender os diferentes projetos e o lugar político e social ocupado pela educação, pela escola e pelos sujeitos.

Marques (2002) enfoca o espaço rural a partir das mudanças ocorridas no campo e, coloca-nos que no Brasil, é adotado o critério político administrativo do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), que considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), legalmente definida e caracterizada por construções, arruamentos e intensa ocupação urbana; as áreas afetadas por transformações decorrentes do desenvolvimento urbano e aquelas reservadas à expansão urbana.

A autora ainda destaca que seguindo este critério, o espaço rural acaba por corresponder àquilo que não é urbano, sendo definido a partir de carências e não de suas próprias características. Ressalta-se, neste ponto, o fato de os espaços serem definidos pelo arbítrio dos poderes municipais, que estão muitas vezes imbuídos por interesses fiscais.

Veiga (2002), outro pesquisador da área, chama atenção para o fato de que este critério leva a classificar como área urbana sedes de municípios muito pequenas, algumas com população inferior a 2.000 habitantes, o que seria ainda pior no caso de algumas sedes distritais. Dessa forma, é muito comum nos depararmos com espaços

considerados urbanos que contam com um pequeno número de habitantes que vivem em sua maioria do trabalho agrícola, ampliando, assim, a escala da urbanização brasileira; e ainda os chamados espaços rurais que comportam todo o tipo de tecnologia e técnicas avançadas para produção de alimentos em grande escala. Ainda tendo tal conceituação baseada nesse critério, temos que esta distorção nos levaria a denominar de cidade o que na realidade seriam aldeias, povoados e vilas, resultando numa superestimação inframunicipal entre o rural e o urbano estabelecido por esta classificação.

Para este pesquisador, a densidade demográfica constitui um critério muito importante para permitir a diferenciação entre urbano e rural do restante dos municípios que se encontram fora dessa teia, pois, é o indicador que melhor expressa a “pressão antrópica” e reflete as modificações do meio natural ou o grau de artificialização dos ecossistemas que resultam de atividades humanas, sendo isto, o que de fato indicaria o grau de urbanização dos territórios.⁷

Assim, com base na combinação da densidade demográfica e do tamanho populacional ele considera como de

Pequeno porte os municípios que apresentam simultaneamente menos de 50 mil habitantes e menos de 80 hab/km² e conclui que 90% do território brasileiro, 80% de seus municípios e 30% de sua população são *essencialmente rurais*. Os 13% restantes da população caberiam numa categoria intermediária, que pode ser denominada como “rurbana” (VEIGA, 2002, p.33-35).

Como podemos observar esta multiplicidade de características do rural não pode ser compreendida a partir de um único conceito. Nessa medida, temos que a literatura que trata do tema chama a atenção para categorias intermediárias como periurbano, semirrural, campo-urbanizado, novo rural, dentre outras.

Convém ressaltar ainda neste viés de análise, que Marques (2002) afirma que a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por

⁷ Segundo Veiga (2002, p. 37-38 e 49), o rural é necessariamente territorial e não setorial como costumam considerar muitos programas governamentais. Assim sendo, é preciso considerar a relação entre espaços mais urbanizados e espaços onde os ecossistemas permanecem menos artificializados, ou seja, espaços rurais, para a definição de uma estratégia realista de desenvolvimento baseada numa articulação horizontal de intervenções. Desta forma, as relações urbano/rural não mais deveriam corresponder à “antiquada dicotomia” entre cidade e campo, tendo esta sido substituída por uma geometria variável na qual passaram a ser cada vez mais cruciais as aglomerações e as microrregiões.

exemplo, classificou, a partir de 1994, as regiões de seus 26 países membros em três categorias, a saber: essencialmente rurais (com mais de 50% da população vivendo em comunidades rurais), relativamente rurais (entre 15% e 50% da população vivendo em comunidades rurais) e essencialmente urbanizadas (com menos de 15% da população vivendo em comunidades rurais).

Kageyama (s.d. citado por Santos 2010) acrescenta novas categorias, quando destaca a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), que desagrega a situação do domicílio em cinco tipos de áreas: urbana-urbanizada, urbana ou isolada, rural extensão do urbano, aglomerado rural e rural exclusive.

Destaca-se que de acordo com Veiga (2002) e segundo as informações do último Censo de 2000, 82% da população brasileira é considerada urbana. Como podemos observar através das pesquisas anteriores. Para ele este dado atualmente é aquilatado, pois que está medido a partir de uma metodologia de cálculo que não é adequada, incluindo na categoria de urbano, municípios que, de acordo com a OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico, são rurais já que apresentam densidade demográfica inferior a 150 Hb/km². Nessa medida, se os critérios de urbanização adotados pela OCDE fossem aplicados ao Brasil, apenas cerca de 60% da população seria considerada urbana.

Ainda e acrescentando nosso viés de análise, quando nos propomos a definir o termo “Educação Rural” devemos, em primeiro lugar, especificar o que entendemos pelo termo. E é Werthein & Bordenave (1981) que nos auxiliam nesta conceituação, quando optam por tomar como ponto de partida o sujeito a que se destina o esforço educativo e as características próprias deste sujeito. Dizem eles que, em linhas gerais, podemos afirmar que o destinatário da educação rural é a população agrícola, abrangendo todas aquelas pessoas para as quais a agricultura significa o principal e fundamental meio de sustento. Ainda complementam

Referir-nos-emos, primordialmente, à educação de camponeses, ou seja, daqueles que nas zonas rurais percebem menores rendimentos, sem que por isso deixemos de considerar experiências em zonas rurais desenvolvidas que apresentem aspectos relevantes para o nosso estudo. Podemos afirmar que por suas características próprias (econômicas, sociais e culturais), formam um setor da população que requer respostas educativas específicas. (WERTHEIN & BORDENAVE, 1981, p. 34)

É importante destacar que tais estudiosos da Educação Rural fazem uma reflexão acerca desta temática a partir da magnitude do problema desta modalidade de educação e das características da população camponesa, de forma a se poder aprofundar na definição do termo num contexto de discussão de suas características socioeconômicas e culturais que, com efeito, devem ser consideradas quando da relação da educação rural e da participação da comunidade na condução do processo educativo.

Nessa medida, ao situarmos a importância da educação rural devemos compreendê-la como um grave problema nacional na medida em que as populações rurais tendem a ser menos importantes politicamente, ou seja, tendem a possuir um peso político muito inferior ao exercido pela dos centros urbanos, necessitando de maiores investimentos por parte dos responsáveis pelas políticas educacionais, instância última, que pode representar a outra face de sua condição de marginalidade.

Werthein & Bordenave (1981, p.35) ainda destacam que a educação rural deve desenvolver-se num meio com características socioeconômicas e culturais que devem ser levadas em conta na elaboração de quaisquer estratégias educacionais que procurem responder aos interesses e necessidades reais desta população. Ressaltam que “(talvez) o caráter fundamental do mundo rural seja sua condição de pobreza material, tanto a nível familiar como de investimentos públicos (falta de eletricidade, água corrente, serviços etc.) assim como a carência de recursos escolares, dados os altos índices de analfabetismo que ali se verificam.”

Sobre as condições de existência das populações do campo Marques (2002, p.97) destaca que a

pobreza é proporcionalmente muito maior no campo do que na cidade, atingindo 39% da população rural em 1990 (IPEA, 1996). É também neste espaço onde são identificados os menores índices de escolaridade e as maiores taxas de analfabetismo do país. A agricultura concentra hoje os mais baixos níveis de renda média. (MARQUES, 2002, p.97)

Damasceno e Beserra (2004) ainda corroboram com os autores acima quando acentuam que segundo dados do IBGE no Censo Demográfico de 2000, 29,8% da população rural eram analfabetos contra 10,3% da população urbana. E o índice do analfabetismo rural no Nordeste era o mais alto de todos: 42,7% contra, por exemplo, o índice do Sul que era o mais baixo de todos e quase quatro vezes menor do que o do Nordeste: 12,5%.

Face a esses elementos citados, Werthein & Bordenave(1981) assinalam cinco aspectos que, acreditam, ter uma repercussão direta na educação rural e nas perspectivas que se abrem para o seu tratamento, quais seja elas: estar a população agrícola entre os setores de menor renda da população; ter as famílias pobres de incorporar seus filhos à força de trabalho ainda em idade precoce; desenvolver esta população rural um trabalho eminentemente manual ou diretamente ligado ao cultivo da terra, empregando técnicas geralmente rudimentares; possuírem seus integrantes, geralmente, mínimas quantidades de terra e, em muitos casos, com escassa produtividade e, como último e quinto aspecto, a característica social de sua população, como a organização desta população e as possibilidades de seu acesso aos serviços públicos. Vale lembrar que, tradicionalmente a população agrícola se funda numa estrutura social rural que tem sido um reflexo do sistema de posse de terra, controlada pelos grandes latifundiários, sendo precisamente tão dependentes desta estrutura social e econômica que se organizam muito primitivamente, sobretudo, nas zonas mais marginalizadas. Contudo, porém, apesar de tudo, afirmam que deve-se “reconhecer que existiram e existem movimentos agrícolas que não só conseguiram organizar-se com também levaram a cabo importantes transformações.” (WERTHEIN & BORDENAVE, 1981, p. 37)

Ao descreverem tais apontamentos acerca das características socioeconômicas os autores acabam por destacar que as características culturais de uma população agrícola são consequência desta condição de existência dos camponeses. E ainda alertam-nos que os baixos índices de alfabetização e escolarização desta população já são proverbiais na medida em que a escola como instituição cultural, não cumpre a finalidade pretendida que seria a de fazer com que a maioria de seus alunos completasse o seu ciclo de estudos. Todavia, importante destacar, é que a escola por si só não revela a complexidade do problema cultural uma vez que procurou formar grupos sociais semelhantes aos que habitam nas cidades, distanciados dos valores culturais próprios destes grupos. Assim sendo, as culturas populares possuem formas diversas de avaliar a vida e a morte e maneiras muito distintas de se expressar, distinta também sendo a sua concepção de cultura. Em contrapartida, destacam a necessidade de que a escola se adeque às características próprias de cada lugar, sem, contudo que se abra mão de um senso de integração e pertinência a seus próprios países.

Nesta mesma dimensão de análise, quando nos propomos a aprofundar os estudos sobre a Educação Rural, também nos parece importante compreender o debate acerca dos termos rural e urbano, principalmente no que diz respeito às questões elaboradas por um ramo especial da sociologia, cujo objeto de análise é o meio rural: a sociologia rural. Isso se apresenta como uma tarefa fundamental para o entendimento das relações e das ambiguidades presentes nas características ditas diferenciais e singulares entre o campo e a cidade. Não nos interessa aqui analisar a gênese da definição do rural e do urbano, mas compreender os sentidos e significados referentes a esses termos.

Destacamos, nessa medida, que na sociologia, a definição das categorias rural e urbano constituiu-se como uma problemática complexa, atravessada por visões dualistas da realidade. O sociólogo José de Souza Martins (1986), a partir do debate com diferentes autores ao analisar a produção de conhecimento da sociologia, buscou, com isso, compreender as razões dessas ambiguidades na constituição da sociologia rural.

Este autor destaca que a sociologia, frequentemente, direcionou suas análises, tendo por base as dicotomias: conservadorismo / racionalismo, tradicional / moderno, rural / urbano, tradicional / racional, pré-capitalista / capitalista, etc. Em síntese, para ele, há duas tendências que fundamentam a concepção da sociologia rural: uma, dicotômica, apoia-se na oposição entre rural e urbano, como dois meios socialmente distintos, e tem, como referência, textos de Marx, Weber e Ferdinand Tönnies; a outra, um *continuum*, introduz a ideia de um contínuo rural-urbano, mas, de certa forma, ainda retém a polarização rural-urbano, representado pelas produções de Sorokin e Zimmerman, e de Aldo E. Solari. (MARTINS, 1986).

Nesta obra, Martins (1986, p.27) destaca que Sorokin e Zimmerman, acerca do questionamento sobre o que é o rural, interpretam rural e urbano como “meios de qualidades sociais internamente homogêneas, mas polarizadas e contrapostas entre si”. Desse modo, os autores buscam construir uma definição sociológica sobre cada um dos termos, a partir da análise das “mais importantes diferenças constantes e genéricas e, neste sentido, típicas, entre o mundo rural e urbano”. Temos que essas características diferenciadas referiam-se: à ocupação, ao ambiente, ao tamanho das comunidades, à densidade demográfica, à homogeneidade e à heterogeneidade psicossocial das populações, à estratificação e mobilidade sociais, à migração, à integração social.

No diálogo com eles, por sua vez, as reflexões de Aldo E. Solari fundamenta-se na premissa de que o desenvolvimento da sociologia vincula-se à ideia de mudança social e a uma situação de crise. Martins (1986, p. 25) afirma que no âmbito da sociologia rural, o estado de crise se configurou a partir de duas dimensões: a migração do campo para a cidade e a urbanização do meio rural. Nesses dois casos, a sociologia surgia, assim, como “recurso para preservação do equilíbrio” e, como tal, expressava a dominação do urbano sobre o rural.

Tanto a concepção dicotômica quanto a do *continuum* expressam o lugar de superioridade da cidade sobre o campo. Desse modo, a hipótese construída por ele fundamenta-se na proposição de que o conhecimento da sociologia rural é produzido para superação do rural pelo urbano.

Nesses termos, pensamos ser tais considerações dos autores importantes e relevantes na medida em que, com efeito, elas trazem subsídios para a nossa discussão acerca de como a as proposições de educação rural à época de Antipoff e Freire foram sendo produzidas e, como elas estas foram se constituindo nesse viés mesmo de construção e implementação e na definição de um ideário pedagógico para o meio rural. Tais discussões também devem ser priorizadas na análise das intervenções pedagógicas dos educadores em questão e no desenvolvimento de suas propostas específicas para alunos do meio rural.

Elias (1994) ao analisar o processo civilizador da sociedade ocidental, destaca que as mudanças de comportamentos das populações agrícolas ocorrem em longo prazo e em uma determinada direção. Assim, é possível afirmar que o discurso de urbanização e civilização do meio rural implica a produção de novas relações de interdependência entre o campo e a cidade, que hierarquizam e estigmatizam os habitantes do meio rural em relação aos moradores do espaço urbano. Este autor afirma que a problematização dessas questões só fazem sentido, se relacionadas à realidade social e ao sistema de representações que nortearam a implementação da proposta de educação rural. Nessa medida, torna-se importante considerar o rural e o urbano como categorias construídas a partir de determinadas condições sociais e históricas, associadas a um conjunto de representações sobre a realidade. (LE GOFF, 1998)⁸

⁸ Acerca das representações sociais, Jacques Le Goff (1998) destaca que, desde a Idade Média, as imagens referentes ao campo e ao camponês associam-se ao rústico e ao inferior, em oposição ao ideal urbano civilizatório, lugar de oportunidades e de cidadãos. O trabalhador rural seria grosseiro, rude, pouco capaz e pouco responsável

Continuando nesta perspectiva de análise, vale destacar os estudos sobre a temática da Educação Rural no campo da História da Educação que contribuem na medida em que acrescentam uma ideia sobre a existência de diferentes designações do sistema de organização da educação no meio rural. (Peixoto, 2003; Barreiro, 1994; Damasceno e Beserra, 2004; Almeida (2005); Pinho, 2009; Leite, 2002; Paiva, 1973).

9

Pinho (2009, p.23) em dissertação intitulada “Civilizar o campo: educação e saúde nos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais - Fazenda do Rosário (Minas Gerais, 1947-1956)” ressalta que há uma certa confusão na diferenciação entre: instrução agrícola, escola rural, ensino rural e educação rural. A autora destaca que,

(...) “os termos como: “educação rural”, “educação de sentido ruralista”, “educação no campo”, “escola rural de ensino de primeiras letras”, “escola de ensino rural”, “escola rural”, “escola campesina”, “ensino rural”, “ruralização do ensino”, “ensino regular no meio rural”, aparecem nos trabalhos, muitas vezes tratados como sinônimos”. (...) E afirma que (...) “em pesquisa realizada na legislação educacional mineira de fins do século XIX e primeiras décadas do século XX, observa-se que uma escola primária era classificada como rural a partir do meio geográfico e populacional no qual ela se localizava; e a maneira de adequar o Programa às demandas das escolas rurais seria simplificando-o, e não diferenciando seus conteúdos. Portanto, dizer de uma escola primária rural não significa, necessariamente, considerar que, nessa escola, desenvolvía-se práticas agrícolas específicas de ensino rural. (PINHO, 2009, p.23)

Este trabalho buscou compreender a implementação de uma proposta pedagógica de educação rural nos cursos de formação de professores, realizados em Minas Gerais, em meados do século XX. Teve como foco a análise dos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais, ocorridos na Fazenda do Rosário (Ibirité,

Segundo o autor, “se remontamos à Antiguidade, é em Roma, sobretudo, que se cria, do ponto de vista cultural, do ponto de vista dos costumes, uma oposição muito forte entre a cidade e o campo. E é aí que começa a aparecer um vocabulário que vai ser reforçado precisamente na Idade Média. Os termos relacionados à cidade denotam a educação, a cultura, os bons costumes, a elegância: urbanidade vem do latim *urbs*; polidez, da *polis*, grega”. (Idem, Ibidem, 1998, p.124) Com efeito, a Idade Média herda da Antiguidade latina, e reforça, esse menosprezo pelo campo, sede do bárbaro, do rústico. Destaca o mesmo autor que os camponeses são rudes e que no limite, até mesmo os senhores o são, ao preferirem o campo, como no Norte da França, por exemplo. Nessa medida, há, desse modo, um conjunto de valores, normas, imagens, sentidos e significados que constitui o imaginário social acerca do rural e do urbano.

⁹ Maria Nobre Damasceno e Bernadete Bessera (2004), em texto, esboçam o “estado da arte” dos estudos acerca da educação rural no período de 1981-1998. Vanilda Paiva (1973), Sergio Leite (2002), Dóris Almeida (2005), e Ana Casasanta Peixoto (2003) são autores relevantes para um primeiro entendimento sobre a constituição das escolas primárias rurais e das políticas de educação rural no Brasil e em Minas Gerais.

Minas Gerais) entre os anos de 1948 e 1956, identificando-os como uma proposta diferenciada de educação para os meios rurais, denominada pela autora como uma pedagogia rural.

Nessa medida, a pesquisadora afirma que, nesse período, o diferencial do ideário pedagógico para o meio rural era a proposição de urbanização do campo e civilização dessa população, através da escola e da atuação do professor primário. Para que isto fosse possível, investir na melhoria das condições e da qualidade de vida da população rural envolvia desenvolver-lhe a educação e a saúde, que se articulava principalmente no âmbito das práticas higienistas dos cursos de formação de professores.

Nesta pesquisa Pinho (2009) acabou por concluir que as propostas educativas dos cursos de formação de professores da Fazenda do Rosário se desenvolveram em comunhão com o debate sociológico de época, se constituindo pela superação do meio rural pelo urbano. Entretanto, observa-se, contudo, que a implementação das propostas de educação nos meios rurais se deu a partir de uma pedagogia rural e que esta implementação não se fez sem tensões. Tensões e contradições que acabaram por permear tanto o ideário pedagógico para o meio rural e as suas condições concretas de intervenção, quanto às expectativas da própria população rural em relação às melhorias de suas condições e seus modos de vida.

Destacamos, nessa medida, que Helena Antipoff afirmava que o IOR - Instituto de Organização Rural- localizado na Fazenda do Rosário, era uma reunião de instituições, de caráter privado, educacional, cultural, científico, sanitário, agroindustrial, recreativo e de assistência social, que, localizado na zona rural, especialmente para este fim e funcionava como um todo, ao se consolidar a partir de estudos sobre a sociologia rural.

Notemos que a educação, permanecendo no plano empírico, não terá a eficiência esperada. Os órgãos de ensino rural, a escola primária e normal e cursos para professores em exercício merecem uma especial atenção: os ambientes escolares, os internatos, o pessoal dirigente e docente como o corpo discente e os meios de realizar sua educação integral são os fatores tão importantes no êxito do empreendimento social que tudo nele deve ser objeto de maiores cuidados possíveis, e de amplos recursos materiais e culturais.[...] Por isso pensamos que ao lado dessas escolas e cursos seja criado um órgão de pesquisa pedagógica e de sociologia educacional onde estudiosos de alto padrão científico possam, sem pressa a afobação, estudar os problemas e planejar realizações atinentes à educação em ambientes de níveis diversos de cultura e civilização. Caberá ainda a esse órgão o preparo e especialização de líderes da educação rural e professores dos cursos

normais e de aperfeiçoamento pedagógico. Sem o complemento dessa pesquisa e de especialização, a educação em meios rurais não passará de um tratamento empírico, por mais dispendiosos que sejam os esforços dos governos e particulares no campo da educação rural.(ANTIPOFF, 1992 a, p.115-116)

Nesse viés de análise, é também de fundamental importância para aquilatar nossa compreensão sobre a temática, os dados apresentados pela pesquisa *Várzea do Pantana* (1959), coordenada pelos professores Hiroshi Watanabe e Welber da Silva Braga e publicada em livro pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CRPEMG), em 1962, que faz-nos refletir em relação ao desenvolvimento das propostas educativas da Fazenda do Rosário, em Ibirité, Instituição fundada por Helena Antipoff, em 1939. Vemos também neste estudo como a “filosofia educativa rosariana” se desenvolve em um campo de tensões com as expectativas educacionais dos moradores daquela comunidade.

Há que se ressaltar que tais estudos são fontes importantes tanto para a nossa análise em relação ao processo de constituição da educação rural, inserida que deve estar e considerada em contexto sócio histórico e político da época, mas também mostrando-nos que as propostas de educação dos camponeses não se deram sem luta, sem resistências, evidenciando-nos ainda mais a interdisciplinaridade da constituição teórica das categorias escolhidas para a nossa investigação: nesse caso, tais estudos se definem também como instrumentos de destaque para a conceituação da categoria Intervenção Social, na medida em que enfocam o embate urbano e rural no período, bem como suas representações na busca de se constituir o imaginário social naquela comunidade.

Mais uma vez, e quando nos propomos a discutir e a pensar os estudos a área de Educação Rural no Brasil, nos vemos ainda hoje diante de um dos seus maiores problemas que é o de situar o próprio estatuto do termo rural.(Damasceno e Beserra,2004; Veiga, 2002; Vendramini, 2007)

Damasceno e Beserra (2004) afirmam que o novo rural brasileiro guarda pouca semelhança com o da década de 1950 quando se propalava que a educação rural era um projeto ligado ao desenvolvimento do país cuja vocação de país agrícola demandava políticas específicas de educação rural. Para as autoras, diferentemente, hoje, a realidade é bastante distinta, inclusive no sentido da revalorização atual do campo enquanto local de maior qualidade de vida que nas cidades. Mais a frente neste

trabalho, quando abordarmos sobre os movimentos de luta em direção às conquistas pelo direito à educação rural aprofundaremos este contexto da valorização agrícola do país e as conseqüentes políticas públicas educacionais referentes a este contexto de valorização do mundo agrícola.

Frente à contemporaneidade nos estudos sobre a educação do campo está também as pesquisas de Vendramini (2007) que acaba por ampliar a nossa dimensão da temática acerca de como a educação dos camponeses vem conquistando espaço, nos últimos anos, nos debates e nas políticas educacionais no Brasil. Contudo, devemos considerar que tal fato merece nossa reflexão diante do contexto em que ele se manifesta, pois segundo a autora nossas observações devem ainda focalizar a problemática continuidade do êxodo rural, iniciado no século passado e intensificado nas décadas de 1960 e 1970, a inviabilização da agricultura familiar e o fortalecimento do agronegócio e da produção para exportação, a partir das décadas de 1980 e 1990. Já, no contexto educacional, a pesquisadora alerta-nos que

Devemos observar a continuidade da política de fechamento/nucleação de escolas rurais, com o objetivo de racionalizar a estrutura e a organização de pequenas escolas, em comunidades que contam com um reduzido número de crianças em idade escolar e diminuir o número de classes multisseriadas, orientando-se pelo Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei n. 4173/98). (VENDRAMINI, 2007, p. 122-123)

Tais contradições têm que ser consideradas para se compreender que a educação do campo não emerge do vazio, nem somente da iniciativa do Estado a partir das políticas públicas, mas, vem emergindo de um movimento social, de uma mobilização dos trabalhadores do campo, de um movimento de luta social. Nessa medida, uma importante e significativa modificação na teoria e na prática no que tange à educação rural pode ser observada pelo movimento nacional, desencadeado para a construção de uma escola do campo, articulada ao processo de construção de um projeto popular para o Brasil, que define novas metas e uma nova estrutura para o desenvolvimento para o campo.

Seguindo esta ótica de pensamento, foram realizadas várias conferências estaduais e nacionais que inauguraram uma nova referência para o debate e a mobilização popular: a primeira conferência chamada “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998, e organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil- CNBB , pelo Fundo

das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura -UNESCO destacou uma nova terminologia intitulada “Educação do Campo” e não mais Educação Rural ou Educação para o meio rural. Acabando por reafirmar e legitimar a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo. Neste contexto, há uma mudança significativa a partir da própria concepção de educação rural, agora, “Educação do Campo” que expressa um processo de construção de um projeto de educação dos camponeses, fundado segundo a concepção deles e a partir da trajetória de luta de suas organizações. Luta essa que se dá pela consciência de sua opressão e que se dá acima de tudo por sua “libertação autêntica, que é a humanização em processo,[e não é] “não uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais oca, mitificante. É práxis, que significa a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. É pois uma educação que não “bancária”, é “problematizadora” pois que é “comprometida com a libertação e se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade”.(FREIRE, 2005b,p.77 e 83)

Vendramini (2007) ainda nos esclarece que esta análise remete a um contexto mais amplo de educação, na medida em que, seja no campo ou na cidade, a educação deve considerar os diversos espaços e formas de aprendizagem para além da escola. Também traz em seu bojo a amplitude da educação, na medida em que toma como base a concepção de formação como um processo em permanente construção, permeada de contradições e determinada por condições objetivas e subjetivas, em que os sujeitos sociais vão se constituindo.

Neste viés de análise, é importante destacar que o educador Paulo Freire, já na década de 60, foi pioneiro em suas iniciativas educativas e em seus projetos educativos com os camponeses, fazendo e ou trazendo para a educação deles esta ótica de configuração e contexto de educação que ao se comprometer com a libertação deles

não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa concepção espacializada, mecanisticamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser do depósito de conteúdos, mas a da problematização

dos homens em suas relações com o mundo. Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é a sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser *consciência de*, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de “cisão”. Cisão em que a consciência é consciência de consciência. (FREIRE, 2005b, p.77)

Segundo Freire (2005), as experiências educacionais (escolas, programas e currículos especiais, campanhas nacionais etc) voltadas para a população rural desde a década de 20, momento em que a educação rural começou a fazer parte da problemática educacional, se configuram pela lógica da educação como mola propulsora do desenvolvimento social (Barreiro, 1994; Bordenave & Werthein, 1981; Calazans, 1985). Entretanto, mesmo com a ampliação quantitativa da oferta de vagas para a educação rural, a educação continuou precária e excludente ao homem do campo.¹⁰

De acordo com Vendramini (2007), o século XX, em especial a segunda metade deste século, atravessou grandes transformações na forma de organizar a vida e o trabalho das populações rurais no Brasil. Podemos observar que há uma perversa penetração do capitalismo nas relações produtivas do campo, que vem transformando e submetendo toda a população ao capital, ainda que mantidas as antigas estruturas fundiárias. Nessa medida, a pequena produção vem subordinando-se ao capital, seja ele comercial ou financeiro, ao proprietário fundiário, aos complexos agroindustriais e às cooperativas capitalistas.

Para Vendramini (2007, p.125) “(...) a agroindústria, no Brasil, desenvolve-se como uma extensão orgânica da estrutura industrial e é um dos determinantes básicos na redefinição do papel da agricultura na acumulação capitalista”. Neste contexto, a modernização da agricultura no Brasil vem acentuando cada vez mais a concentração da propriedade da terra e a desigualdade social no campo, ao impor alto preço de destruição da agricultura familiar, implicando grande devastação e

¹⁰ Vendramini (2007, p. 127-128) afirma que é grande o número de professores rurais que não completaram seus estudos secundários. Ela situa-nos que “os problemas de evasão e repetência são graves e os índices de analfabetismo elevados. Segundo dados do IBGE (PNDA, 2004), o Brasil possui uma proporção de 11,4% da população de 15 anos ou mais de idade que declara não saber ler e escrever. (...) O quadro é mais grave no campo, cuja taxa de analfabetismo atinge mais de um quarto da população rural brasileira. O percentual de pessoas no campo que declaram não saber ler e escrever chega a 25, 8%, enquanto nas áreas urbanas essa proporção é de 8,7%.

degradação dos empregos rurais, a miséria da população rural e, conseqüentemente, a deterioração do meio ambiente.

Conforme enuncia Veiga (2002), é também preciso considerar que as fronteiras entre o rural e o urbano já não podem mais ser claramente observadas e identificadas na medida que assim como na cidade, as populações do campo convivem com o desemprego, a precarização, a intensificação e a informalização do trabalho e a carência de políticas públicas.

Arroyo (2007) assume uma hipótese de secundarização do campo em relação à cidade, fundamentada na tradição histórica da não-formulação de políticas públicas e na ausência de um pensamento e de uma prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima. Segundo ele, a hipótese levantada é de que nosso sistema é urbano e pensado a partir de uma paradigma urbano. Essa secundarização do campo a partir desta inspiração urbana traz conseqüências marcantes para a falta de políticas para o campo em todas as áreas públicas, saúde e educação, de maneira particular, na medida em que “o campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade”. (Ibidem, p.159)

Nesses termos, podemos observar que a formulação de políticas educativas e públicas, pensa, em geral, na cidade e nos cidadãos urbanos como

o protótipo de sujeito de direitos, (havendo) uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito á educação. (ARROYO, 2007, p.158)

Entretanto, historicamente, temos que os educadores Helena Antipoff e Paulo Freire estiveram à frente de Campanhas Nacionais de Educação Rural, nas décadas de 1950 e 1960, do século XX, respectivamente, num momento em que a maior parte da população vivia no meio rural, empobrecida e subalimentada que era, e tendendo a migrar para as grandes cidades, objetivando desenvolver projetos alternativos de educação que aproximavam o camponês da comunidade em que viva. Mais a frente neste trabalho, aprofundaremos acerca do pioneirismo destes dois teóricos na busca da extensão dos direitos para a cidadania e para a democracia,

dentre eles, a educação, como direito fundamental, pois que ela é um direito social.(CAMPOS, 1995; 2003 e MENEZES NETO, 2001)

Convém ressaltar que a definição do termo Educação Rural para Helena Antipoff e, preconizada por ela nos cursos desenvolvidos na Fazenda do Rosário marcavam-se, principalmente, pela atmosfera moral, pelo entusiasmo com que processar-se-iam à a formação dos jovens mestres agentes do progresso preconizados pelos IOR. Tais institutos, localizados na zona rural, em sítios e fazendas em pleno funcionamento agroindustrial, tinham seus alunos residindo no campo durante toda a duração do curso, e, buscavam eles, oferecer oportunidades práticas de caráter rural ao preparo e à formação de hábitos de trabalhos mais úteis.

Melhor definição se dá pelas próprias palavras da educadora, que nos alertava que os cursos pensados em consonância com a obra rosariana deveriam

focalizar a atenção naqueles dois terços da população que no Brasil acham-se quase inteiramente deixados ao seu próprio destino, isso é, o roceiro, o homem do campo, auxiliando-o, com meios modernos, a permanecer ali onde nasceu, ou a fixar-se em climas e terras melhores para a lavoura.[...] [pois] urge levantar seu padrão de vida de modo a tornar desnecessário o êxodo do campo. Dar assistência ao meio rural de tal forma que os campos, por sua vez, se tornem centros de atração e que o proletariado urbano e os descontentes com as privações e o tumulto das cidades encontrem ali casa, trabalho e meios de educar filhos sadios e felizes.(ANTIPOFF, 1992, p. 10)

E ainda advertia ela:

somente a educação – sistema organizado de influência sobre as novas gerações – num clima de respeito e de amor, poderá transfigurar a existência do homem rural e mudar sua vida, onde campeia hoje a miséria. Somente por intermédio da escola poderá o homem livrar-se dos males que ferem o seu corpo; somente com seu auxílio emancipar-se-á do tremendo sentimento de inferioridade que amarra sua vontade, atrofia sua ambição de ser alguém, de produzir mais e de ver seus filhos subirem na escala de valores morais, sonhando com um futuro realmente melhor.(ANTIPOFF, 1992, p. 202)

Destacamos que Antipoff também acentua o caráter político que deve conter todo processo educativo e, principalmente o clama para as mulheres (ainda à época tão discriminadas):

E o espírito político! Este, ao contrário, parece existir aqui exageradamente. Mas será necessário suprimi-lo no educador? É ele compatível com sua tarefa e principalmente quando essa tarefa se acha, como aqui, nas mãos das mulheres! Se o espírito político não é mais que o autoritarismo e a imposição da vontade de um pequeno grupo à massa, sem que essa seja consultada, ou contra a sua vontade – essa política dever ser eliminada como processo ineficaz e perigoso. Ela é incompatível com a noção da educação ativa de hoje e incompatível também com o caráter feminino. (ANTIPOFF, 1992, p.24)

Como podemos observar, tal definição de educação rural acaba por corroborar com a posição de Werthein & Bordenave (1981) quando Antipoff postula considerar o contexto socioeconômico e cultural dos camponeses e a sua realidade de pobreza vivida, defendendo políticas públicas sociais e educativas que buscassem amenizar tal condição. Também perpassa pela contribuição de Pinho (2009) quando esta afirma que os projetos educativos desenvolvidos por ela na Fazenda do Rosário se deram no diálogo com a sociologia rural e se afirmaram enquanto uma pedagogia rural para/ naquela realidade histórica.

O educador Paulo Freire toma como definição uma educação rural que coabita com a educação no campo e do campo, reconhecendo a tensionalidade política entre os termos; reconhece ele, a importância do sujeito a que se destina a educação, sujeito-rural esse, que tem de ser considerado na sua inserção histórica, socioeconômica e cultural, percebendo, assim, os vários significados e contextos desta modalidade educacional, suas ambiguidades, suas contradições e as tensões estabelecidas entre os interesses das partes envolvidas, no que tange à implementação das políticas públicas sociais e educacionais. Sua posição corrobora, com efeito, com os estudos de Vendramini (2007) quando esta afirma que a educação do campo deve ser vista num contexto mais aquilatado do termo pois que esta deve considerar que a formação se dá em vários espaços e, para além da escola e em processo constante de construção. Também nos encaminha para as afirmações de Werthein & Bordenave (1981) quando estes afirmam que devem ser consideradas as características socioeconômicas e culturais quando da relação da educação rural e da participação da comunidade na condução do processo educativo. São, contudo, as palavras de Paulo Freire que evidenciam que a educação rural para ele na obra “Educação como prática da liberdade” devia ser

[...] uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. A da vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de *inert ideas* – “Idéias inertes, quer dizer, idéias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações”. (FREIRE, 2005, p. 101)

No prefácio desta obra Francisco Weffort acentua que a educação rural na concepção freireana implica num

aprendizado das técnicas de ler e escrever ou o das técnicas de manejar o arado ou usar fertilizantes (bem como o aprendizado das ideias de um programa de ação), - enfim [que] todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando.[...] [E que esse aprendizado deve considerar os educandos como sendo] homens para os quais as palavras têm vida porque dizem respeito ao seu trabalho, à sua dor, à sua fome. Daí que esta maiêutica para as massas comprometa desde o início o educando, e também o educador, como homens concretos, e que não possa limitar-se jamais ao estrito aprendizado de técnicas ou de noções abstratas. (FREIRE, 2005, p.14-15)

Convém destacar que Paulo Freire em “Pedagogia do oprimido” ressaltava o caráter político e libertador da educação rural quando afirmava que pela educação deve-se “lutar para que, cada vez mais, as mãos, sejam de homens ou de povos, não se estendam, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos.” (FREIRE, 2005b, p.34) E que estas mãos deveriam se fazer, “cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo”. Neste sentido, “a pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização”.

2.2.2 A Formação de Professores para o Ensino Rural

Cury (2003) salienta que a preparação de professores, implicados na constituição das novas gerações, faz parte de um processo histórico e sempre coube nas expectativas dos governos havidos no Brasil desde o Império. Mesmo que tais

expectativas não representassem prioridades desses governos, já é sabido, a partir das pesquisas na área, que foi o ensino superior, aquele que mais recebeu atenção dos poderes gerais (no Império) e dos poderes federais (na República). Nessa medida, desde que a educação deixou de ser monopólio das famílias, tornando-se uma função de Estado, tem-se que a formação dos docentes para atuar em escolas, passou a ser um assunto de políticas sociais. Tal realidade histórica obteve grande destaque quando a educação dos anos iniciais da escolarização foi se universalizando como um direito da cidadania.

Conscientes que vivemos atualmente momentos de incertezas, dúvidas, transformações, avanços tecnológicos, trágicos processos de desumanização, globalização da economia e revisão de antigos projetos e utopias conforme acentua Santos Neto (2002), ressalta-se que “se ontem a assinalação (da formação docente) já era evidente, hoje ela é imprescindível e estratégica. Mas ela passa a depender da qualidade da formação dos educadores”, na medida, em que deve responder aos desafios do nosso tempo. (CURY, 2003, p. 2).

Zeichner (1998) apresenta-nos uma pesquisa sobre a formação de professores nos Estados Unidos nos últimos anos acentuando que a formação de professores nesse país, é da responsabilidade de cada um dos Estados e não do governo federal, compondo 1300 faculdades e universidades que respondem por cursos de formação inicial de docentes. Ressalta o autor, que

Mais de quarenta dos cinquenta estados americanos dos EUA legalizaram o assim, chamado ‘caminho alternativo’ para a formação de professores, que permite a pessoas com nível de graduação obterem o título de licenciatura tendo contato mínimo com os programas de formação de professores das universidades e faculdades. Esses cursos, que em alguns casos são essencialmente ‘treinamento em serviço’, foram uma resposta à necessidade urgente nos EUA de fornecer professores para as escolas dos grandes distritos urbanos. (ZEICHNER, 1998, p.76)

A situação atual de formação de docentes nos EUA, como nos mostra o autor, ainda aponta-nos que a formação de professores continua a ser um trabalho de “baixo status”, mal reconhecido na academia e enormemente subfinanciados, quando em comparação com outros cursos de formação profissional dentro das universidades.

. Cabe destacar, o grande papel do Banco Mundial nas reformas educativas, definição de prioridades, estratégias e conteúdos concretos que a reforma adota em cada país. Entretanto, alerta-nos a Torres (1988) que

Algumas dessas tendências contribuem para a reprodução do velho, do modelo convencional de educação e de formação docente, talvez sob novas formas e apoiado em novas tecnologias. Outras apontam para o novo, para uma mudança emergente não apenas na América Latina, mas também na Ásia e na África, com posições renovadas, revolucionárias em muitos casos. Tudo de forma contraditória, às vezes em instituições e sujeitos diferenciados, às vezes no interior das mesmas instituições e práticas. (TORRES, 1998, p.173)

No bojo dos desafios, a autora nos aponta a necessidade de uma formação docente multifacetada a partir do reconhecimento da diversidade de sujeitos, nesse caso, professores e alunos e contextos, quais sejam: grupos sociais atendidos pela escola (rurais ou urbanos, populações unilíngues ou multilíngues, indígenas ou não, meninos e meninas, etc.); níveis e modalidades educativas e até mesmo o nível de desenvolvimento profissional e de experiência dos próprios professores. Começa-se a reconhecer, na mesma medida, a necessidade de se trabalhar com os docentes, em sua formação inicial e em serviço, uma série de apontamentos importantes de serem ainda considerados, mesmo que se postule óbvios, como: a incidência do contexto e da pobreza, a detecção precoce de anomalias e problemas de aprendizagem, as lógicas da avaliação e promoção, a utilidade (ou não) da tarefa escolar, as expectativas de pais e professores como elementos constitutivos do rendimento do aluno, o manejo da disciplina e os códigos de convivência da comunidade escolar em seu conjunto.

Já na década de 1950, a educadora Helena Antipoff nos mostrava a sua preocupação com tais apontamentos, ao recomendar que os Cursos Normais e suas instalações, nada tivessem de “torres de marfim” e menos ainda de “quistos” estranhos ao entorno da vizinhança, mas, se colocassem numa lógica que propiciasse a extensão de uma densa rede de serviços à comunidade, tendo todos eles, a obrigação fundamental da busca de contatos humanos mais estreitos e mais amplos, no sentido de se formar com a população adjacente uma coletividade social única.

Interessante seria destacar que é ela mesma que nos salienta:

Que na procura dos métodos capazes de levar os futuros professores à consciência dos problemas políticos, e à adoção do regime verdadeiramente

democrático, único caminho que assegura o desenvolvimento espiritual numa sociedade em progresso constante, os cursos para professores e escolas normais serão organizados de tal forma que o corpo docente, discente e demais colaboradores constituam uma democracia, com amplo exercício da cooperação em assuntos de interesse comum.(...) Aos debates e discussões organizadas dar-se-á o valor de relevo, e toda vez que isso for necessário os trabalhos serão executados em equipes.(ANTIPOFF, 1992, p.73)

O contexto socioeconômico e político da época que antecedia esta citação da educadora era 1947, quando assumiu o governo do Estado de Minas Gerais, o advogado Milton Campos (1900-1972) ¹¹. Almejando empreender políticas desenvolvimentistas, por meio do planejamento, Campos, seis meses após sua posse, promulgou o Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção. Este Plano pretendia, entre outros aspectos, integrar uma política de desenvolvimento econômico e tecnológico à uma política social de modernização rural.

Dulci (1999) descreve o Plano de Recuperação como aquele que pretendia ser um projeto (econômico e social) de modernização regional que envolvia a indústria e a agricultura, devendo atingir, simultaneamente, a cidade e o campo.

Este mesmo autor aponta que Minas Gerais, desde a década de 1920, enfrentava um acentuado êxodo dos habitantes do campo não só para as cidades, como também para os Estados vizinhos. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no Censo de 1940 apontavam que em 1950, Minas ocupava o primeiro lugar do país na quantidade de emigrantes, com um total 1.367.239, seguido por São Paulo com 507.239 e Rio de Janeiro, com 504.130.27. Minas continha 74,96% de seus habitantes como população rural segundo constava do Censo de 1940, enquanto que o Censo de 1950 indicava 70,15% da população mineira como população rural. Podia-se, neste sentido observar-se, que a diminuição da população classificada como rural era uma tendência nacional e, como tal, deveria ser considerada como um problema de políticas econômica e social.

Com as expressões desenvolvimento e modernização contidas nos projetos e nos discursos políticos da década de 1950, pretendia-se superar e romper

¹¹ Milton Campos foi eleito governador do Estado de Minas em janeiro de 1947, pela União Democrática Nacional (UDN). Bacharel em Direito (1922), ocupou os cargos de advogado geral do Estado de Minas (1933), foi eleito deputado da Constituinte Mineira (1934) e deputado federal da Assembleia Constituinte (1945). Também se destacou por sua atuação na literatura e no jornalismo. Em sua época de estudante, frequentava o círculo de escritores que formaram o Movimento Modernista, nos anos 1920, em Minas: Pedro Aleixo, Rodrigo Melo Franco de Andrade, Emílio Moura, Gustavo Capanema, Carlos Drummond de Andrade, Pedro Nava, Abgar Renault, entre outros. Foi diretor da sucursal *O Jornal*, em Belo Horizonte, e publicou diversos textos e artigos sobre a política brasileira. Para maiores informações ver Pinho (2009).

com um passado de atraso, pela promoção da educação. Nesses termos, é a temática educacional que ocupa lugar perceptível na proposta de superação do atraso, em benefício da aceleração e da promoção do desenvolvimento econômico e social. A educação nos meios rurais se constituiu como um dos principais setores de investimento do então governo. Observa-se que é a partir da década de 1940 que se configura uma maior discussão e implementação de propostas pedagógicas específicas de educação para os habitantes do campo.

Pinho (2009) informa-nos que a implementação das proposições do governador Milton Campos envolvia o investimento nas questões da educação e da saúde para a melhoria das condições e da qualidade de vida da população rural e, que à frente dessa proposta educativa, esteve o Secretário de Educação Abgar Renault (1901- 1995)¹² e, principalmente, a psicóloga e educadora Helena Antipoff (1892-1974). A convite de Abgar Renault, Antipoff assumiu o cargo de chefe do Serviço de Orientação Técnica do Ensino Primário e Normal em Zonas Rurais (SOTER), criado oficialmente em 1949.

Segundo essa mesma autora, esse foi um período de diversas ações governamentais voltadas para o desenvolvimento da educação rural, tanto em âmbito estadual, como em âmbito nacional. Havia nesse momento um intenso debate acerca do problema do magistério, que versava sobre a necessidade de formar professores rurais especializados. Nessa medida, foram identificados, três momentos distintos de debate acerca da educação rural no Brasil, quais sejam:

(...) o primeiro momento está compreendido entre fins do século XIX e o início do século XX. Nesse período, pretendia-se desenvolver a instrução técnica e profissional agrícola, com a instalação de instituições de ensino agrário, destinadas a grupos específicos, como ex-escravos, negros e pobres. O segundo inicia-se a partir da década de 1920, sob a bandeira do “ruralismo pedagógico”. Nessa época, o debate se constituiu a partir da valorização da escola primária situada no meio rural, como forma de desenvolver uma instrução para a permanência do habitante no campo. Finalmente, o terceiro momento, que se desenrolava em fins da década de 1940, tratava da constituição de uma proposta pedagógica diferenciada para as escolas primárias rurais, tendo em vista a melhoria dos padrões de vida e de trabalho

¹²Oliveira & Renault(1996) citados por Pinho (2009) ressaltamque Abgar Renault assumiu o cargo de Secretário da Educação do Governo Milton Campos, em dezembro de 1947, após renúncia do então Secretário Mário Brant. Bacharel em Direito (1924), ocupou diversos cargos políticos: foi deputado estadual pelo Partido Republicano Mineiro (1927), Secretário do então Ministro da Educação, Francisco Campos (1930), assistente do Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal (1935), diretor do Departamento Nacional de Educação (1938), entre outros. Na década de 1950, foi presidente da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CRPEMG), além de representante do Brasil em diversos Congressos internacionais sobre educação.

da população do meio rural. Procurava-se aproximar essa população de um modo de vida dito civilizado e urbano. Os dois primeiros momentos tratam de um debate acerca da política de educação para as escolas situadas no campo. No terceiro, além de, evidentemente, ter-se como foco as escolas no meio rural, há, claramente, uma intenção de organizar uma pedagogia rural com proposições específicas para os habitantes do campo. (PINHO, 2009, p.15)

A pedagogia rural fundamentou-se também em uma concepção de educação e de escola primária em um meio geográfico e populacional específico, diferenciado das escolas localizadas nas zonas urbanas, embora fosse inspirada nas pedagogias em desenvolvimento nas cidades. Por isso era baseada num conjunto de proposições e práticas e, propunha que a formação de professores rurais fosse realizada em instituições localizadas no próprio campo. Diante disso, a Fazenda do Rosário seria, assim, um local ideal para a implementação das propostas de formação destes professores rurais.

Tal fazenda distava 28 quilômetros de Belo Horizonte e, localizava-se na área rural do distrito de Ibité, município de Betim (MG). Foi criada em 1939, como parte da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e, foi projetada para ser uma instituição de educação e assistência às crianças excepcionais e desamparadas, transformando-se em um espaço de referência de implementação das políticas de educação rural do Estado.

A Fazenda do Rosário foi expandindo a sua atuação, a partir da reunião de diversas instituições de assistência educacional, social e cultural à comunidade, tais como: Escolas Reunidas Dom Silvério (para o ensino primário); Ginásio Normal Oficial Rural Sandoval Soares de Azevedo (com internato para moças); Ginásio Normal Oficial Rural Caio Martins (com internato para rapazes); Instituto Superior de Educação Rural (ISER); Clube Agrícola João Pinheiro (ensino e experimentação de técnicas agrícolas); Associação Comunitária Rosário para o Desenvolvimento e Assistência (ACORDA); Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência às Vocações dos Bem-Dotados (ADAV), entre outras. Antipoff (1992, p.113) referia-se às estas Instituições como um centro irradiador da instrução, da saúde e da assistência, pois o propósito era tornar a Fazenda, nas palavras da educadora, uma “cidade rural”, habitada por “cidadãos de um padrão mais apurado, do ponto de vista cívico, econômico e cultural”.

A Sociedade Pestalozzi, associação sem fins lucrativos, foi fundada em 10 de novembro de 1932, na cidade de Belo Horizonte e, desenvolveu atividades no âmbito da assistência escolar, da pesquisa, da realização de cursos, entre outros.

Este contexto de modernização e desenvolvimento do meio rural, conforme acentuado anteriormente por Dulci (1999), se fundamentava no Plano de Recuperação que ressaltava a necessidade de investimento no ensino técnico profissional, propondo a instalação de 30 escolas agrícolas (médias e elementares), e 10 escolas industriais no Estado. A ideia era integrar um plano de assistência técnica e social ao sistema de organização do trabalho, preparando o agricultor (e o industrial) para as necessidades e transformações econômicas e sociais do período. De acordo com esse mesmo autor esse era um plano ambicioso, pois apenas parte dessas escolas entraram em funcionamento durante o governo Milton Campos. Mas vale ressaltar a importância de programas de assistência à população rural que vinham sendo desenvolvidos, principalmente, a partir da 2ª Guerra Mundial, com a implementação do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil. Este projeto de desenvolvimento de Comunidade foi parte de um programa de assistência técnica dos Estados Unidos, apoiado por organismos internacionais (ONU, OEA e UNESCO), aos países ditos “subdesenvolvidos”, com a intenção de promover o desenvolvimento capitalista.

Damasceno e Beserra (2004, p. 76) ainda destacam e evidenciam a respeito destes programas:

Mas o que fazer com a vocação dos países então denominados subdesenvolvidos? Investir na agricultura e na produção e difusão do conhecimento técnico agrícola e, por meio desses investimentos, desenvolver uma mentalidade de respeito e valorização da atividade agrícola. Tanto a vocação quanto a forma de torná-la realidade são decididas já pelo novo centro hegemônico do ocidente no pós-guerra, os Estados Unidos. Não é à toa que os programas e projetos de educação rural sob o patrocínio de instituições norte-americanas tomam grande impulso a partir de então. É o caso, por exemplo, da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), que, criada em 21 de junho de 1956, e incumbida de coordenar programas de extensão e captar recursos técnicos e financeiros, era patrocinada por organizações ditas de cooperação técnica diretamente ligadas ao governo dos Estados Unidos (IAA, ICA, AID, Aliança para o Progresso, etc.) ou ao grande capital monopolista americano (Fundações Ford, Rockefeller, Kellogg, etc.).

E Pinho (2009) ainda complementa que houve, dessa maneira, diversos acordos entre o Governo brasileiro e agências do Governo estadunidense, criando-

se, por exemplo, a Comissão Brasileira - Americana de Educação das Populações Rurais (1945), vinculada ao Ministério da Agricultura. Em 1949, realizou-se no Brasil o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, que reuniu países da América Latina com experiência na implantação do “Desenvolvimento de Comunidade” e, em 1948, após a visita de Nelson Rockefeller ao Brasil – da American International Association for economic and social development –, criou-se, em Minas Gerais, a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR).

Nesta perspectiva, Pinho (2009) reitera que as críticas ao despreparo do professor primário se apresentavam como um dos principais debates acerca dos problemas educacionais em Minas Gerais. Uma dificuldade ainda mais preeminente se dava no âmbito das escolas primárias, no meio rural. Dados de Abgar Renault citado por esta autora informa-nos que em 1948, dos 6.621 professores primários de escolas rurais, em exercício, apenas 468, ou seja, 7,52% eram normalistas. No que diz respeito ao plano de desenvolvimento da educação rural em Minas Gerais, a necessidade de investimento na formação do professorado era vista, então, como uma preocupação central.

Vale destacar, neste contexto, que o debate sobre a formação de professores para o magistério em escolas rurais, a partir da década de 1940, intensificou-se em diversos Estados brasileiros.

Segundo Pinho (2009) realizou-se em Goiânia, em 1942, o VIII Congresso Brasileiro de Educação, com a finalidade de investigar os problemas da educação primária fundamental da população brasileira, principalmente aqueles relacionados às zonas rurais. Tal Congresso teve como um dos temas especiais “o professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência”. Como avaliação dele resultaram conclusões que versavam sobre a necessidade do professor da zona rural ter uma formação específica, pois, conhecedor das demandas e problemas da vida rural, o professor bem preparado estaria apto a cumprir a sua missão de contribuir para o desenvolvimento econômico, social e cultural da população e do meio rural em que trabalhava. Este encontro trouxe a mobilização do Estado de Minas Gerais na implementação de políticas educacionais voltadas, principalmente, para a organização de cursos normais e de cursos intensivos de férias e de aperfeiçoamento, direcionados para a formação de professores primários rurais.

O balanço de discussões no referido encontro mineiro também definiu como problema da educação rural a deficiente formação do professorado. Nessa

medida, debateu-se que a falta de professores nas zonas rurais era devido à dificuldade em mantê-los no meio e na escola onde lecionavam. Esse problema decorria tanto das precárias condições de funcionamento das escolas rurais quanto da precariedade dos padrões de vida a que as populações das zonas rurais estavam submetidas. Assim sendo, era frequente a não fixação do professor e de sua família em uma localidade.

Diante disso, a proposta do Estado era melhorar as condições da organização escolar, a partir de investimento material, construção de escolas e edifícios escolares em meio rural, que servissem de moradia à professora e à sua família, investindo também na formação e preparação do professorado das escolas rurais.

Pinho (2009, p. 55) ressalta que tal medida baseava-se na ideia de formação do professorado das escolas rurais no próprio ambiente rural e, de preferência,

que ele fosse oriundo desse meio, 'vinculado a ele por laços de tradição e inclinado à existência mais rústica por características pessoais'. Assim, a realização de cursos de formação de professores rurais na Fazenda do Rosário relacionava-se, fundamentalmente, à sua característica de ser um espaço essencialmente rural. O professor, em contato com o meio, teria uma base mínima de formação pedagógica e cultural sobre as necessidades e os problemas da vida e da zona rural. Pretendia-se, portanto, solucionar dois dos principais problemas do ensino primário no campo: a fixação do professor no meio rural e a sua preparação mais eficaz para o magistério. (PINHO, 2009,p.55)

A Fazenda do Rosário apresentava-se, segundo Antipoff, com as características ideais para a realização dos cursos, pois se localizava em um ambiente rural, com espaço suficiente para a realização de trabalhos práticos agrícolas, mas não totalmente distante da zona urbana (ANTIPOFF, 1992a). Nessa medida, na Fazenda do Rosário, realizaram-se 18 Cursos de Aperfeiçoamento: o primeiro, acontecendo em 1948 e o 18º Curso, em 1956. Esse foi o último Curso de Aperfeiçoamento realizado na Fazenda, pois, a partir de 1956, eles foram transferidos para o Instituto Superior de Educação Rural (ISER).

Costa & Xavier (2004) destacam a experiência do I.S.E.R. (1955- 1970), em Ibirité, coordenada por Helena Antipoff, afirmando ser ela a pioneira como problematizadora e gestora de uma pedagogia para a infância da roça em Minas Gerais, a partir da formação de professores, orientadores e supervisores de escolas rurais. As autoras ressaltam que esta experiência se fortalece ainda mais quando se

constata que antes e depois do I.S.E.R. não houve nenhum movimento de política social de educação rural de nível básico (hoje equivalente ao primeiro ciclo do ensino fundamental) que sequer se aproximasse da amplitude alcançada pelo Instituto, o qual mobilizou educadores de todo o Brasil.¹³

Pincer (2008) investiga os Cursos de Aperfeiçoamento e Treinamento de Professores Rurais, realizados no ISER, de 1955-1970. Este Instituto foi criado em 1955, como parte do Complexo da Fazenda do Rosário e, instalado em prédio próprio, com recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário (INEP), por meio de convênio do Ministério da Educação e Cultura com a Secretaria de Educação. Teve como suas atribuições: a pesquisa, o preparo, a especialização e a orientação em assuntos de Educação Rural. ¹⁴

É a própria Helena Antipoff que faz críticas a pouca consistência das políticas de educação rural que antecederam ao I.S.E.R.:

É altamente prejudicial e deprimente a falta de continuidade com que foram lançados os movimentos ruralistas, tais como a “Educação de Base”, a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CNER), treinamento de professor rural em cursos intensivos de férias e semestrais, o Serviço Social Rural (SSR) e tantos outros. (ANTIPOFF, 1981, p.22).

Vale lembrarmos a partir de Costa & Xavier (2004) do importante trabalho feito pela ACAR – Associação de Crédito e Assistência Rural, em Minas Gerais, e especificamente no município de Paraguaçu nos anos 50 e 60, mas que este não visava diretamente a educação primária formal da clientela rural. Segundo elas, o primeiro escritório da ACAR em Minas Gerais foi criado em 1949 e o de Paraguaçu data de 03.11.56. As autoras afirmam que segundo alguns estudiosos como Queda & Szmrecsany, o projeto de extensionismo rural brasileiro capitaneado pela ACAR surgiu como uma reação ao fracasso da educação rural, tendo sido definido pelos seus idealizadores como um processo de educação extra-escolar.

¹³ Costa & Xavier informam que, nos diários das alunas do ISER de 1956 são identificados educadores não só de Minas Gerais, como também do Rio Grande do Norte, Bahia, Goiás, Ceará.

¹⁴ A Lei Estadual nº5446/70 transformou o ISER em Fundação Estadual de Educação Rural Helena Antipoff, que, acabou dando origem à atual Fundação Helena Antipoff. Atualmente, temos o Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira – ISEAT – suprimindo a função de formação docente à nível superior, desde setembro de 2001, situado nas dependências da fundação.

No texto intitulado “Encontro Comemorativo dos XV Anos do ISER (1955-1970)” Helena Anitpoff reafirma os objetivos do I.S.E.R. no documento que comemora o 15º aniversário da instituição (1970) e seriam eles

- Funcionar como centro social da comunidade rural; realizar pesquisas sociais;
- Formar líderes rurais e auxiliares de comunidade e especialistas em educação de base;
- especializar dirigentes e educadores para obras de menores normais e excepcionais em zonas rurais;
- Formar professores para as escolas normais rurais, cursos normais;
- Realizar cursos complementares, agrícolas, industriais, economia doméstica e outros, cursos de treinamento bem como de supervisores e orientadores do ensino rural;
- Orientar os administradores municipais no conhecimento e solução dos problemas rurais;
- Elaborar projetos-pilotos destinados à organização de comunidades rurais, centros sociais e centros de treinamentos;
- Elaborar planos para a criação ou funcionamento de instituições que se destinam a trabalhar pelo bem-estar rural, bem como programas e métodos de trabalhos para ginásios e colégios normais rurais e centros de treinamento;
- Trabalhar pela execução de serviços que visem a assistência integral ao homem do campo,
- Incluindo os aspectos cultural, sanitário, econômico, social e espiritual;
- Divulgar, por todos os meios, especialmente através de publicações regulares e avulsas, conhecimentos úteis à vida rural, bem como resultados de trabalhos e pesquisas realizadas. (ANTIPOFF, 1992. p. 195)

Como podemos depreender deste documento¹⁵, os objetivos do I.S.E.R. eram bastante amplos, almejando envolver não só o ensino regular primário, como a organização da comunidade em torno de um projeto educacional, que permeasse todas as instâncias da vida social dos grupos envolvidos.

O educador Paulo Freire, em tempos de permanência na Guiné-Bissau na zona rural, como Coordenador de Programas de Alfabetização de adultos, na década de 1970, também já nos conclamava para um trabalho com professores e alunos estruturado na coletividade. Este trabalho que extrapolou os limites do nosso país era,

fundado sempre na prática de pensar a prática, (pois que somente) com (...) a prática se aperfeiçoa, proporcionaria o surgimento de verdadeiros centros

¹⁵ Segundo este mesmo documento, foram autores do projeto do I.S.E.R.: Amaral Fontoura, representante do Estado do Rio de Janeiro, Helena Antipoff, representante do Estado de Minas Gerais, Lourenço Filho e M. Bergstroem, ambos do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura da UNESCO. (COSTA&XAVIER, 2004)

de estudos que, girando embora em torno de um tema central – agricultura, saúde, por exemplo – desenvolveriam análises globais dos mesmos. Centros que iram se convertendo pouco e pouco, em função mesma de trabalho sistematizador do conhecimento, em permanente processo de aprofundamento(...) O importante, na verdade, num trabalho com o povo, é o exercício daquela postura crítica diante da realidade em que esta começa a ser tomada, cada vez mais rigorosamente, como objeto de conhecimento, na análise da própria ação transformadora sobre ela.(...) É ter na atividade prática um objeto permanente de estudo de que resulte uma compreensão da mesma que ultrapasse o seu caráter imediatamente utilitário.(FREIRE, 1978, p. 29-30)

Francisco Weffort (2005) no prefácio “Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade” que antecede os capítulos do livro “Educação como prática da liberdade” descreve o contexto sócio histórico e político que permeia o Brasil nas duas décadas que antecedem o trabalho de Paulo Freire nestes programas de alfabetização. Enuncia ele que até 1950 acelera-se a urbanização e a industrialização, mas, perto de metade da população vivia no campo e que até então a industrialização não havia podido sair da condição complementar em relação à produção agrária para a exportação. A nova burguesia industrial crescia em importância, mas não conseguia afirmar-se com autonomia perante o capital agrário e bancário e, posteriormente, perante o capital estrangeiro. Neste contexto, à emergência das classes populares associada à crise das elites acabou por conduzir à redefinição do esquema do poder que urgia resultar de um compromisso com as massas. De acordo com esse mesmo autor, as camadas populares não conseguiram jamais impor a hegemonia e tiveram de subordinar-se aos grupos burgueses emergentes, interessados em aumentar a sua participação política.

Segundo Damasceno & Beserra (2004) diferentemente do que propunham os Estados Unidos e os outros países que tomaram a dianteira e o controle do desenvolvimento industrial, no período, não há como não considerar o verdadeiro sentido de se tomar a vocação agrícola dos habitantes do campo nas décadas de 1940 e 1950, ou qualquer outro tipo de vocação das nações fora das políticas imperialistas e colonialistas que as definiam. Nessa medida, quando nos idos de 1950 falava-se de uma educação rural que promovesse a valorização do trabalho rural é importante destacar o papel definido para a educação rural possível de organizar artificialmente o já iniciado processo de urbanização do país. Supunha-se desenvolver, portanto, contra as políticas e ideologias industriais e urbanas mais gerais, a possibilidade do convencimento dos trabalhadores rurais de que o seu papel

era o de garantir o sentido da vocação agrícola do país. As autoras ainda evidenciam que:

(uma) vez educados no sentido de valorizar o trabalho agrícola (que contraditoriamente não era valorizado por mais ninguém), tais trabalhadores aceitariam a sua missão de salvaguardar a vocação agrícola do país. Mas, por que graça conseguiriam os professores sozinhos, lutar contra todos os outros meios de comunicação que insistentemente afirmavam que o urbano era sinônimo de progresso, civilização e de todos os valores positivos que se difundiam à época? É nesse contexto que vários programas de educação rural são implementados e, por razões óbvias, além das dificuldades da dispersão da população rural, sistematicamente fracassam — ou pelo menos fracassam em relação às metas propostas. (DAMASCENO & BESERRA, 2004, p.75)

A despeito disso, é mais sistematicamente, nas décadas de 1950 século XX que o problema da educação rural é encarado mais seriamente na medida em que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial. Destaca-se, nesse momento, como exemplo, a meta do governo Juscelino Kubitschek de desenvolver cinquenta anos em cinco.

Weffort (2005 apud Freire 2005) descreve a sociedade brasileira da época segundo a leitura de Paulo Freire e afirma que este período é um momento de trânsito, isto é, de crise de valores e temas tradicionais e de constituição de novas orientações. Nessa medida, o olhar do educador Freire nos remete para a compreensão clara de uma funda ruptura entre o passado e futuro, presentes e conflitantes neste momento de transição. Este olhar é realçado pela visão impregnada de historicidade que a ideia de modernização fundante na sociologia de inspiração americana insiste em apontar como um *continuum* entre a “sociedade fechada”, entre a “sociedade tradicional” e a “sociedade moderna”.

Convém ressaltar a partir de Damasceno & Beserra (2004), que apesar do esforço de implantação da hegemonia americana sobre o Brasil e toda a América Latina, inclusive claramente expresso em políticas como a Política da Boa Vizinhança, do governo Roosevelt, em 1932, não há, porém, no período que vai do fim da Segunda Guerra até o Golpe Militar de 1964 nenhuma tendência absolutamente hegemônica. Podemos observar, diante disso, que muitos programas de Educação Rural acabaram por servir de instrumentos de difusão de ideologias inclusive opostas às pretendidas

pelo governo americano. Ideias semeadas numa sociedade em transição e profundamente marcada por imensa desigualdade social, tais projetos e políticas acabam por ter consequências as mais diversas, inclusive a de mobilizar as populações rurais já vítimas da modernização no campo, contra os efeitos negativos que esta vinha produzindo sobre as suas vidas. As autoras destacam como estes movimentos

(...) o conjunto de movimentos sociais que, articulados aos partidos políticos de esquerda ou à Igreja católica, vão produzir um estilo de educação e um tipo de saber bastante diferente dos pretendidos pelas necessidades imperialistas do governo americano, entre os quais se destaca a pedagogia de Paulo Freire que vai, depois, influenciar uma das tendências acadêmicas do estudo do rural: a da educação e movimentos sociais no campo. (DAMASCENO & BESERRA, 2004, p.76)

Weffort (2005) comentando o prefácio de Freire (2005) ainda evidencia que nesta etapa, marcada pela crise, o movimento de conscientização aparece como uma resposta, no plano educacional, à necessidade de uma autêntica mobilização democrática do povo brasileiro e que esta mobilização através da preocupação com a alfabetização de adultos não se propõe a objetivos políticos determinados, mas, sem dúvida alguma, acaba por resultar em uma crítica prática da tradicional situação de marginalidade em que se encontravam as massas trabalhadoras do campo.

Soares (2009) ao pesquisar o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife, em 1963, destaca que investigar a emergência dos movimentos de educação e cultura popular, na segunda metade dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, permite compreender a sua importância naquele contexto e suas implicações para a definição das especificidades da educação de jovens e adultos na atualidade. Ressalta o autor que no início dos anos 1960, surgiram alguns dos movimentos mais expressivos de educação e cultura popular do Brasil: Movimento de Cultura Popular – MCP (1960), inicialmente implantado no Recife, depois estendido para outras cidades do Estado de Pernambuco; Campanha “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”, de Natal (1961); Movimento de Educação de Base - MEB (1961), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (1961); Centro Popular de Cultura da UNE - CPC/UNE (1961), que se desdobrou em vários CPCs estaduais; e Campanha de Educação Popular da Paraíba - CEPLAR (1961).

Tal Encontro acabou por marcar profundamente a educação, na medida em que legitimou uma nova compreensão do conceito e da importância da educação de jovens e adultos, passando ela a ser vista como pré-condição para a participação

plena de todos os indivíduos na vida nacional. Alicerçado num contexto de cultura próprio destes indivíduos, esse modelo de educação de jovens e adultos defendido pelo Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, criado em 1960, serviu de pauta para os grupos e atores sociais e passou a ser reconhecido como um elemento de ação política. Podemos observar a partir Soares (2009) que tendo compromisso explícito em favor das classes populares rurais e urbanas, essa pauta representou, sem dúvida, um avanço em relação às campanhas de erradicação do analfabetismo e de educação de adultos até então propostas pelo poder público nas décadas de 1940 e 1950.

Vincent Defourny, Representante da UNESCO no Brasil, na introdução do livro que traz a história e os documentos relativos ao I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular afirma que

(...) (este) encontro não só colaborou para a definição e implantação da Comissão Nacional de Cultura Popular, oficializada por meio de uma portaria do Ministro da Educação e Cultura em 1964, como influenciou as diretrizes do Plano Nacional de Alfabetização, elaborado no final de 1963 e lançado no início de 1964. Tendo em vista a alfabetização de cinco milhões de alunos em dois anos, este plano comprometia-se com a promoção da cultura popular e propunha utilizar o sistema de alfabetização criado pelo educador Paulo Freire, experimentado com sucesso em Angicos, no Rio Grande do Norte. (FÁVERO; SOARES, 2009, p.11)

Neste contexto e, de acordo com Soares (2009), a década de 1950-1960 foi de muita efervescência internacional, fortemente marcado por acontecimentos que influenciaram o mundo como: a Revolução Cubana em 1959; a Guerra Fria entre os Estados Unidos da América do Norte e a União Soviética; o II Concílio Vaticano, com o fortalecimento da Doutrina Social da Igreja; a conquista da independência de países africanos como Líbia, Sudão, Marrocos, Senegal, Nigéria e as lutas pelos direitos dos negros nos Estados Unidos.

Já, no contexto brasileiro, tínhamos o governo Juscelino Kubitschek (1956-1960), com seu lema de desenvolvimento econômico acelerado de 50 anos em 5 e, um forte desejo de grande abertura democrática, que acabou abrindo novos horizontes para a cultura e para a educação, marcado por um caráter fortemente populista. São estas ideologias do progresso que incluíam novamente a extensão do urbano para o rural, acabando novamente por destruir a vocação agrícola e o homem do campo, já que ambos eram sinônimos de passado e atraso. (Damasceno & Beserra, 2004)

Diante disso, é na emergência da educação popular gestada nestes movimentos ligados às mais variadas instâncias sociais, que coabitavam e que se inseriam na sociedade brasileira em transição, nos anos de 1960, que o educador Paulo Freire demarca uma proposta de educação libertadora.

Definem-se, dessa forma, as linhas estruturais desta etapa histórica que se constituiu no principal campo de reflexão e da prática pedagógica de Paulo Freire. E Weffort ainda complementa acerca do educador:

Coerente com sua visão do homem e da história, ele busca compreender este processo de transformação pondo a ênfase menos nas características estruturais que na 'crise de valores'. Não obstante as estruturas se encontrem presentes em sua análise, são os estados de consciência a área privilegiada de sua reflexão.(...) Sua visão sociológica centrada sobre o mundo da consciência, se constitui a partir de uma preocupação fundamentalmente educativa.(WEFFORT, 2005 apud FREIRE, 2005a, p.23)

E é o próprio Freire (2005b, p.42) que salienta que a educação libertadora prescinde da consciência dos educandos sobre a vocação do *ser mais* e do *ser menos* na sociedade e para isso eles devem considerar que:

a desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude, cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser *menos*. (FREIRE, 2005, p.42)

Com efeito, a pedagogia proposta por Paulo Freire encontra ressonância nos movimentos sociais e, pela primeira vez, se tem no Brasil, de forma consistente uma pedagogia anunciada das classes populares, que acaba por influenciar os projetos das Campanhas Nacionais de Educação propostas no período, reflexo positivo de seu trabalho na Alfabetização de Adultos, em Angicos, Pernambuco. Mais à frente neste trabalho, aprofundaremos sobre a história da Alfabetização no Brasil, que tem este educador como personagem e ator marcante deste contexto.

Antônio & Lucini (2007, p.181) destacam que a proposta de Freire neste momento histórico sobreviverá à intensa repressão sofrida pelo povo brasileiro no período da ditadura militar e os autores ainda complementam que isto ocorre “porque as Comunidades Eclesiais de Base(CEB), organizadas e até mantidas pelo setor progressista da Igreja Católica, continuam a existir e a atuar” como importantes segmentos da esquerda política no país.

A partir da década de 1980, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) tornar-se-á o mais combativo e forte movimento social do campo e, assim, o pensamento freireano por se configurar em profunda indignação diante dos processos desumanizadores vividos pelos camponeses, encontra-se com o sonho de libertação dos sem-terra que, organizados, alicerçam a Pedagogia do movimento na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

Assim sendo, ainda de acordo com Antônio & Lucini (Idem, ibidem, p. 183) os povos do campo encontram nesta pedagogia um dos ancoradouros para a discussão dos processos de exclusão e empobrecimento crescente dos trabalhadores. Tais “processos adentram a escola, nos seus aspectos organizacionais e didáticos do currículo escolar”.

Arroyo (2007) ressalta que os movimentos sociais reivindicam para os programas de formação de educadores e educadoras do campo a inclusão do conhecimento do campo, das questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, conhecimentos sobre as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; também devem incluir conhecimentos acerca dos problemas da reforma agrária, da expulsão da terra, dos movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas.

O autor ainda destaca que nesses programas de formação:

Terá de ser dada centralidade ao conhecimento da construção histórica das escolas do campo, do sistema escolar, a especificidade de sua gestão no campo. (...) (um) projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo. (ARROYO, 2007, p.167)

Destacamos, nessa medida, que, nas últimas décadas, os movimentos sociais do campo aprenderam a ocupar a terra, assim como a ocupar os espaços políticos e, a partir dessa aprendizagem, começaram a ocupar os espaços e instituições de formação de educadores. Como estratégia, evidencia este mesmo autor, que tais movimentos têm reivindicado a utilização de instituições privadas e, sobretudo, públicas para a formação de normalistas, pedagogos e professores. Fazem-se eles presentes para receber uma formação específica para trabalhar no campo. Neste sentido, conforme ressalta ele que a “presença forte, questionadora, de coletivos de educadores e educadoras do campo nos cursos de Pedagogia da Terra desafia alunos e professores das faculdades e seus currículos nas concepções de formação e de educação (...)”. (ARROYO, 2007, p.164)

Moura (2007) em artigo intitulado “Alfabetização e Letramento na formação de alfabetizadores (as) de jovens e adultos” apresenta-nos a sua pesquisa que mapeia a formação de educadores para a EJA e seus dilemas atuais fazendo uma análise acerca das concepções teórico-metodológicas que fundamentaram a alfabetização de adultos ao longo da história da educação no Brasil, pontuando as tensões pedagógicas que as nortearam e as ações subsequentes à essas tensões.

Ressaltamos que o estudo da autora evidencia como as concepções de alfabetização analisadas ao longo do processo histórico da Educação de Adultos no Brasil são apropriadas pelos formuladores de políticas e programas governamentais e não-governamentais e que esta apropriação acaba por nortear as ações de escolarizações das redes públicas, programas, campanhas e projetos de alfabetização na história. Interessante observar que Moura (idem) faz a relação entre as concepções de alfabetização, as teorias pedagógicas subjacentes à utilização das metodologias e às ações desenvolvidas nesses períodos históricos. Nessa medida, buscamos em seu trabalho dois momentos históricos que achamos ser de destaque para nós, sejam eles: o período que vai da Colonização até o final dos anos 1950 e o período que vai do final dos anos 1950 até metade dos anos 1960, pois são estes os períodos históricos referentes às Campanhas de Alfabetização às quais Antipoff e Freire estiveram à frente no decorrer de sua vida acadêmica e profissional.

Podemos observar que o primeiro período histórico é mostrado pela autora como sendo um momento em que a alfabetização é tratada como um processo de aquisição de um sistema de código alfabético e como um processo de aquisição de uma técnica de decodificação. Isso nos remete a uma Educação de Adultos no

período, marcada por campanhas emergenciais pelos diferentes governos federais com o objetivo claro de ensinar a ler e escrever. Já o segundo período histórico, tem o processo de alfabetização como um ato político e um ato de conhecimento, considerando que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Convalidamos também neste estudo as outras etapas históricas como a de 1964 até o início dos anos 1980 com a alfabetização sendo tratada enquanto estratégia de despolitização e suavização de tensões sociais, momento este de exílio de Paulo Freire e de grande produção acadêmica do educador em países estrangeiros e, os momentos históricos que vão desde a metade da década de 1980 a década de 1990. Tais momentos ressaltam uma revisão da concepção e da metodologia freiriana da alfabetização como um ato político que passa a ser tratada como uma alfabetização como apropriação de um sistema de representação da realidade, que têm nas pesquisas de Ferreiro e Vygotsky, seus maiores idealizadores.

Interessante seria considerar a teoria de Vygotsky trazida por Moura e observar a possibilidade do diálogo dos dois educadores, Vygotsky e Freire, quando o primeiro autor afirma que:

o processo de alfabetização requer um entendimento do sujeito, de sua gênese histórico-cultural, de seus processos de desenvolvimento psicológico, ou seja, a transformação dos comportamentos naturais, biológicos para comportamentos superiores ou culturais. [...] A única forma, de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança. (VYGOTSKY (s.d) APUD MOURA, 2007, p.18)

Neste viés de análise temos o segundo afirmando em relação à alfabetização dos homens face ao mundo que os cerca que

[a] questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada. (FREIRE, 2005b, p.111),

Nessa medida, computamos o sentido mais exato da alfabetização freiriana que subentende “aprender a escrever a sua vida, como autor e testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se.” (idem, p.8)

Também destacamos que é de fundamental importância recuperar de Watanabe et al (1962) o contexto de formação da “mentalidade ruralista” presente nos trabalhos de Antipoff nos anos 1950 e conseqüentemente, preconizados pelas Campanhas de Educação de Adultos à época e considerar como Pinho (2009) que os processos educativos desenvolvidos na Fazenda do Rosário tinham um cunho civilizador. Neste sentido, dizia assim Antipoff (1992):

Como ajudar a população rural tão desprotegida e tão isolada. Muitos são os meios. Não pouca coisa atualmente está se projetando e alguma coisa se realizando no Brasil em prol da população rural: saneamento das zonas endêmicas, desenvolvimento das vias de comunicação, penetrando no interior afastado, divisão de terras devolutas entre lavradores, concessão de créditos financeiros, fomento agrícola, modernização dos operários agrícolas, pelos centros de disseminação do ensino agrícola de todos os graus, formação de técnicos competentes. Enfim, temos também a remodelação das escolas rurais e dos cursos normais regionais. (ANTIPOFF, 1992, p.11)

Quando nos vemos diante dos vários teóricos que nos apoiam nesta pesquisa, também não podemos deixar de ressaltar que em meio às ambigüidades e contradições políticas vividas naqueles períodos da história, ora por mandos e desmandos autoritários getulistas e militares ora por momentos fundados na busca por uma democracia articulada à integração social dos indivíduos, podemos vislumbrar os ideais educativos de Antipoff, como sendo ela, gestora de uma pedagogia para a infância como afirmam Costa & Xavier (2004), e ou como aquela que buscou desenvolver uma “pedagogia rural”, nos dizeres de Pinho(2009). Estes seriam, sobretudo, os ideais de formação de professores para a educadora.

É mesmo Helena Antipoff (1954) que ressalta quando de sua aula inaugural do VI Curso de Treinamento de Educadores da CNER que a população rural ficou longos anos refém do esquecimento e da negligência passiva dos governantes. Isso se deu diante de obstáculos ao progresso social que podiam se originar dos motivos egoístas dos poderosos que desejavam manter o *status quo* favorável a seus interesses. Complementava ela que tanto:

os sábios estudiosos da realidade brasileira, como o Dr. Josué de Castro, quanto o clero católico, em seus certames ruralistas, têm ventilado corajosamente a questão, mostrando o que representa a política fundiária de monocultura e de servidão exclusiva nela do camponês para o progresso do povo. Os obstáculos, bem sabeis, podem provir da ignorância das próprias massas rurais e do apêgo irracional às formas tradicionais de vida, de trabalho, de maneiras de pensar impermeáveis à experiência, como em toda sociedade de civilização primitiva. (ANTIPOFF, 1954, p. 171-172)

E ainda ressaltava o postulado máximo da Campanha Nacional de Educação Rural que era o:

- de Educação – antes de mais nada e por cima de tudo. Visando a elevação do nível de vida para as populações rurais do Brasil, compatível com a dignidade humana e com os ideais de democracia, a Campanha estabelece uma educação fundamental, com conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis e porque sem essa educação [integral de seus membros], as atividades dos serviços especializados médicos, sociais, agrícolas, etc. não estariam plenamente eficazes. (ANTIPOFF, 1954, p. 173)

Já, em efeito de síntese, a definição da categoria “Formação de Professores para o Ensino Rural” para Paulo Freire demanda uma proposta de educação libertadora, de uma educação que liberta o homem de si mesmo, de uma educação em que se funde a prática do diálogo, da consciência dialética, da busca pela humanização. Temos diante disso que,

O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, a maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem se quer ao modo do escravo naquela dialética a descobrir-se educadores do educador. [...] É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta pela sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença dos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 2005b, p.67 e 71)

Já dizia Freire (2005b) que, a educação problematizadora que realiza-se como prática da liberdade, deve superar a contradição entre o educador e os educandos, e esta superação não deve ser feita fora do diálogo pois é:

através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador [e, desta] maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que o descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 2005b,p.79)

2.1.3 A Intervenção Social

A Intervenção Social se constitui em um dos mais fortes instrumentos da política social e exige uma reflexão acerca de seus pressupostos teóricos e epistemológicos e da validade dos seus modelos mais consolidados perante as transformações no nosso modo de entender a vulnerabilidade social.

Segundo Madeira (1996) agir sobre a pobreza implica o delineamento de uma política de luta e esta terá que ser uma política de desenvolvimento centrada no fator humano, essencialmente nas pessoas e grupos menos favorecidos e que tenha como objetivo a plena integração de todos, que valorize a igualdade de oportunidades, o respeito pela dignidade e direitos humanos promovendo a solidariedade a vários níveis. Para o mesmo autor, delinear uma política implica atuar em três níveis simultaneamente, sendo eles a prevenção, a proteção social e a integração. O autor explica que uma política de desenvolvimento deve sempre estar orientada para a prevenção e deve ter em conta as preocupações familiares e sociais no sentido de trazer melhorias à qualidade de vida. Para, além disto, o autor enfatiza a ideia de que o homem deve ser visto como um todo, e como tal, as políticas que pretendem resolver os problemas do homem devem ser integradas intersetorialmente.

Relativamente ao segundo nível, o da proteção social, Madeira (1996, p. 5) afirma o seguinte:

Os sistemas de segurança social estão muito vinculados à lógica do mercado de trabalho e ao funcionamento das economias, deixando mais desprotegidos

os que não desenvolvem uma atividade produtiva (...). Estes sistemas baseiam-se essencialmente nos conceitos de empregado/empregador e não no de cidadão. (MADEIRA, 1996, p.5)

E por fim, no que diz respeito ao terceiro nível, à integração, o autor faz apelo à necessidade de pensar e aplicar as políticas de desenvolvimento, *in loco*, apelando à participação dos grupos-alvo, à ação local próxima da realidade, à qual permite um aumento das possibilidades de inserção social e profissional, não constituindo por si só, o instrumento capaz de erradicar a pobreza.

Assim, a principal alteração face às formulações das políticas sociais é a participação dos indivíduos-alvo das medidas na sua própria execução. Dessa maneira, os indivíduos deixam de ser considerados receptores para serem vistos como agente da própria operacionalização das medidas.

Paugam (s.d citado por Madeira 1996) evidencia que trata-se de uma regulação negociada, uma vez que passa-se a ter uma partilha da responsabilidade social, entre os Estado, as entidades públicas e privadas centrais, regionais e locais e a população destinatária das medidas de política social, tendo como objetivo garantir condições mínimas de subsistência. Preconiza-se, assim, uma abordagem focalizada no indivíduo e/ou sua família, tratando-se de uma avaliação fundamentalmente individual das situações.

Podemos observar essas preocupações em Antipoff (1992a, p.10) quando esta se pronunciava sobre os Institutos de Organização Rural (IOR) ou Centros de Urbanização dos Meios Rurais em palestra proferida em 1947:

Urge atender às formas comuns da vida e garantir à população normas mínimas da existência, tanto material como cultural. Urge focalizar a atenção naqueles dois terços da população que no Brasil acham-se quase inteiramente deixados ao seu próprio destino, isso é, o roceiro, o homem do campo, auxiliando-o, com meios modernos, a permanecer ali onde nasceu, ou a fixar-se em climas e terras melhores para a lavoura. Urge levantar seu padrão de vida de modo a tornar desnecessário o êxodo do campo. Dar assistência ao meio rural de tal forma que os campos, por sua vez, se tornem centros de atração e que o proletariado urbano e os descontentes com as privações e o tumulto das cidades encontrem ali casa, trabalho e meios de educar filhos sadios e felizes. (ANTIPOFF, 1992 a, p.10)

Paulo Freire na sua obra “Educação e Atualidade Brasileira” também mostrava preocupação com a população rural, principalmente àquela que ele tomou

inicialmente como preocupação primeira em sua vida profissional e acadêmica, a do adulto e da criança. Alertava-nos, contudo em relação à hipertrofia de instituições assistenciais, perigosamente alongadas em assistencialistas, que resolviam os problemas de seus “clientes” sem levar em conta a sua participação.

Cada vez mais nos convencíamos ontem e nos convencemos hoje, de que o homem brasileiro tem que ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola de seu filho. Nos destinos de seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhar ingerência na vida de seu bairro. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. Assim, não há dúvida, iria o homem brasileiro aprendendo democracia mais rapidamente. Assim é que conseguiríamos introjetar no homem brasileiro o sentido de nosso desenvolvimento econômico, fazendo-o, desta forma, participante desse processo e não apenas espectador dele. Problema em que lucidamente vêm insistindo, de modo geral, os professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), nem sempre bem compreendidos na sua “ideologia do desenvolvimento”. Este é quase o título de estudo ligeiro, mas ao mesmo tempo sério e profundo de um dos mais autênticos mestres daquele instituto, o professor Álvaro Vieira Pinto.(FREIRE, 2003,p.15)

É Werthein & Bordenave (1981) que destacam que todo o processo social que têm classes sociais com interesses não antagônicos, somam forças para a transformação de uma sociedade historicamente determinada. Os autores acentuam que nesse processo é importante o papel que desempenham os grupos sociais em qualquer comunidade humana (grupos com interesse comum). Nessa medida, o grupo humano como primeira matriz de interação social, é onde podem ocorrer as primeiras mudanças iniciais, tanto na percepção quanto na ação. Eles ainda destacam que “os grupos são o lugar mais imediato do diálogo educativo. Facilitam, mediante a interação de percepções, para seus membros, a ocasião de transformar sua percepção e enriquecer seus conhecimentos.” (Ibidem, p.92)

É importante ressaltar que os grupos, segundo eles, são também a matriz da liderança instrumental, orientada para a solução de problemas, sendo também o elemento de controle social que leva seus membros à mudança. Neste contexto, o grupo exerce sobre seus líderes um controle permanente para que eles não ultrapassem suas funções, distanciando-se dos interesses do grupo. Temos, dessa

forma, no processo educativo, os grupos atuando em situação dialógica e voltados para a ação transformadora, são os verdadeiros educadores de seus membros.

Werthein & Bordenave (1981) em relação ao desenvolvimento rural e à educação, e, em especial, à educação de adultos, acabam por questionar se, apesar de sua ideologia conservadora intrínseca, podem os programas e Desenvolvimento Rural Integrado permitir concepções inovadoras e, talvez, não convencionais de educação de adultos. Questionam os autores se podem

Programas de Desenvolvimento Rural, financiados diretamente pela estrutura capitalista, permitir um componente educativo que traz em si a semente da transformação da sociedade atual? Estas perguntas encerram respostas complexas, sobretudo porque a realidade da América Latina é múltipla, as formações socioeconômicas não são uniformes, as forças sociais de mudança são diversificadas e o processo de desenvolvimento capitalista não é igual em todos os países. Uma resposta categórica não é, portanto, possível nem aceitável. Só as condições históricas concretas, com sua constelação de fatores, podem permitir uma resposta de ordem prática. (Ibidem, p.93)

Convém ressaltar que tanto os estudos provenientes do campo da História da Educação Rural quanto os estudos sociológicos como a pesquisa *Várzea do Pantana* se traduzem em instrumentos valiosos de análise acerca das tensões e contradições que circundam os projetos educativos de Antipoff e Freire em meio rural, auxiliando-nos nas observações tão bem destacadas por Elias (1994) sobre o “jogo” que permeia as relações sociais entre os indivíduos e as comunidades que os cercam.

Segundo Watanabe et al (1962) em estudo feito em fins da década de 1950, com a proximidade do vigésimo aniversário de fundação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (Fazenda do Rosário), foi encomendado por Helena Antipoff ao CRPEMG e, propunha o desenvolvimento de uma pesquisa acerca das realizações das instituições educativas do Rosário e seu impacto na comunidade local. Seria essa a primeira pesquisa sociológica desenvolvida pela Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do Centro. Com o auxílio do professor Oracy Nogueira, da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CBPE e do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) ¹⁶, o estudo foi desenvolvido por uma equipe de pesquisadores da divisão de estudos sociais do CRPEMG e foi composto pelos

¹⁶ O PABAE, fruto de acordo entre Brasil e EUA, funcionou em Belo Horizonte, entre os anos de 1956 e 1964. Atuou, principalmente, na formação e qualificação de professores, através da realização de cursos, divulgação e produção de materiais didáticos. (PINHO, 2009)

professores: Hiroshi Watanabe e Welber da Silva Braga, coordenadores dos trabalhos e chefes da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais; Toracy Assis Bastos e José Nilo Tavares; Nilza da Silva Rocha, Bacharel em Pedagogia; Onira de Carvalho Barros, Gladys Mary Corfield e Fany Spigelman, Bacharéis em Ciências Sociais pela Universidade Minas Gerais; e, o estudante de Ciências Sociais, Lourival Costa Pinheiro Coelho.

O autor ressalta que a proposta inicial seria realizar um balanço acerca da interação das instituições do Rosário com a população local. Foram consideradas inicialmente três perspectivas, citadas por ele como sendo,

- a) um levantamento da história das Instituições da Fazenda do Rosário, com os objetivos que inspiraram sua fundação, a orientação doutrinária ou teórica que lhes imprimiu sua iniciadora organização que têm tido e os programas de atividade que têm desenvolvido até o presente;
- b) uma tentativa de reconstituição das condições de vida, na área circunvizinha, à época da implantação das Instituições;
- c) um levantamento das atuais condições de vida da população circunvizinha, com ênfase em suas relações com as Instituições e na influência que têm os moradores recebidos destas (WATANABE, 1962, p.16).

De acordo com os autores, a pesquisa se limitou a desenvolver o “item c” visto que este item já fornecia ampla gama de materiais para a compreensão dos objetivos iniciais do trabalho. Segundo os pesquisadores, o objetivo central da pesquisa seria analisar as condições de vida da população local, compreendendo a função das instituições educacionais instaladas na Fazenda do Rosário, ou seja - a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1939), a Escola Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo (1949) e o Instituto Superior de Educação Rural (1955) – e suas interações com o grupo de moradores. Durante meses, o grupo percorreu as casas e entrevistou moradores, em uma rigorosa pesquisa sociológica sobre as condições de vida daquela comunidade. Tal pesquisa se configurou, dessa maneira, num estudo criterioso desenvolvido a partir de procedimentos metodológicos típicos da pesquisa de campo: observação etnológica e etnográfica, apoiada em números e palavras, apresentados com lucidez e clareza, apresentando, então, um conjunto de informações acerca das características da população local, de suas condições econômicas, habitacionais e educacionais e de seus hábitos.

Os pesquisadores elaboraram, a partir dos dados extraídos do trabalho empírico, comparações com indicadores estatísticos da Favela do Morro do Querosene (BH) e dos Censos Demográficos do Estado de Minas Gerais e do Brasil.

Ressalta-se tal medida como tarefa importante uma vez que por meio de sua realização, apresentaram-se dados sobre as características da comunidade da Fazenda do Rosário em relação aos indicadores das localidades rurais, urbanas e suburbanas do Estado e do País. Neste sentido, observou-se que alguns dados produzidos pela pesquisa se assemelham aos indicadores de localidades rurais do Estado de Minas e do Brasil, assim como foram obtidas outras informações, que, por sua vez, relacionam-se e se situam-se entre os “dois pólos – o urbano e o rural”, com índices mais próximos dos apresentados pelas áreas suburbanas (WATANABE *et al.*, 1962,p.122).

Nesse sentido, destaca-se a observação dos pesquisadores a respeito da dicotomia “rural” e “urbano” a partir do estudo feito:

[Caberia], nesta altura, observar que os conceitos de “rural” e “urbano” não têm independência total e apenas para efeito de trabalho poderíamos, no caso, atribuir características específicas “urbanas” à cidade e “rurais” ao campo. O que ocorre na realidade é a coexistência das categorias, que aparecem tanto na cidade como no campo, na medida em que o campo seja “mais rural” ou a cidade “mais urbana” (Ibidem, p.238, aspas dos autores).

Entretanto, os autores acabaram por concluir a partir de alguns aspectos que há interação entre os dois pólos, transição pela qual passa o grupo de moradores do local: “condições de vida materialmente afastadas das situações e ideais de comportamento tendentes a padrões citadinos, traço de influência da vizinha capital do Estado.” (Ibidem, p.124).

Há que se ressaltar conforme observado que a proposta pedagógica idealizada por Antipoff se desenvolveu em um contexto de tensões com a comunidade local. Este contexto pode ser confirmado por Watanabe et al.(1962, p. 29) quando destacam que:

o grupo de moradores da área da “Fazenda do Rosário” e as instituições (ISER, Escola Normal, Sociedade Pestalozzi) são discrônicos em seus procedimentos sociais. O primeiro integra rapidamente toda uma série de padrões urbanos, enquanto as segundas difundem padrões de comportamento de racionalização de ajustamentos rurais.

Segundo Pinho (2009) o plano de investir em uma proposta pedagógica diferenciada para o meio rural era visto como um meio de introduzir naquela população os benefícios de um padrão de vida urbano, contudo, implementado no próprio meio rural. Sendo assim, a fundamentação da pedagogia rural das instituições educativas

da Fazenda do Rosário se constituía, então, a partir de um discurso ambíguo: à medida que enaltecia o trabalho e a vida na roça, valorizava sua superação, introduzindo saberes e valores associados à vida urbana.

De acordo com essa autora, tem-se que a proposta de pedagogia rural não se referia à negação de uma estrutura econômica agrária, tanto que nos cursos de formação de professores rurais identifica-se a presença de um conjunto de práticas relacionadas ao trabalho agrícola. Seria, pois, a educação, essencial para a formação da “*mentalidade ruralista*” do habitante rural, que consistia no aproveitamento racional de seus recursos, para o progresso econômico, social e cultural, a partir das zonas rurais (Ibidem, p.113).

Fica clara a intenção de Antipoff de se fazer a partir dos órgãos de influência cultural no meio rural a que deu o nome de *Institutos de Organização Rural*, (IOR), o seu plano de trazer melhorias à população rural bem como de escolarizá-las a partir de instituições sociais e pedagógicas construídas na Fazenda do Rosário. Entretanto, será que tais instituições zelariam pela integração do homem rural à sua realidade mesmo sabendo-se oriundas de caráter privado? É Helena Antipoff que fala aos envolvidos neste plano ainda em gérmen:

Ficou suficientemente patenteado, em exposição anterior, que o IOR é uma *reunião de instituições*, de caráter privado, educacional, cultural, científico, sanitário, agroindustrial, recreativo e de assistência social, que, localizado na zona rural, especialmente para tal fim procurado, funciona como um todo. Três são os seus principais objetivos:

- a) Atuando no meio rural, a que pertence, visa levantar o *standard* de vida do mesmo;
- b) Por meio de suas instituições pedagógicas, educar cidadãos para uma vida melhor, desde a tenra infância;
- c) Preparar colaboradores e orientadores para serviços e instituições ruralistas.

Eis a tríplice finalidade preestabelecida de uma lado, a criação de uma série de serviços úteis à população do outro, uma rede escolar para educação, estudos, estágios necessários à formação sólida e dinâmica dos seus alunos. (ANTIPOFF, 1992 a, p. 19, *italico da autora*)

Paulo Freire alerta-nos que é fundamental considerarmos o homem, um ser de relações e não só de contatos, que não apenas está no mundo, mas com o mundo.

E este estado de estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, relacionando-se como o que o faz ser o ente de relações que é.

Insistimos, em todo o corpo de nosso estudo, na *integração* e não na *acomodação*, como atividade da órbita puramente humana. A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizavam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se.* O homem integrado é o homem *Sujeito*. A adaptação é assim um conceito passivo – a integração ou comunhão, ativo. Este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva. Para defender-se, o máximo que faz é adaptar-se. Daí que a homens indóceis, com ânimo revolucionário, se chame de subversivos. De inadaptados.[...] O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é a ajudá-lo a ajudar-se. (E aos povos também). É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas. (FREIRE, 2005 a, p.50 e p.66, itálico do autor)

Já em relação às propostas educativas desenvolvidas na Fazenda do Rosário enquanto atividades práticas rurais, nem sempre se apresentavam como um interesse dessa população. Segundo Watanabe et al.(1962, p.327) era opinião dos entrevistados: “O Senhor sabe, né? A gente é pobre. Se eles [os filhos] não conseguirem estudar, tem é de ficar na lavoura mesmo, igual ao pai”.

Já, quando perguntados sobre os objetivos da educação escolar, quase 70% da população local relacionava a finalidade da escola a critérios utilitaristas” ou “práticos” e “imediatos”, como a “ascensão social”, a “adequação vital” e a transmissão de “técnicas básicas”. Observa-se, nesta perspectiva que os pais esperavam que, através da escola, seus filhos pudessem seguir carreiras identificadas com profissões tradicionalmente urbanas, como engenharia, medicina, odontologia, advocacia. Em relação ao futuro das filhas, as aspirações relacionavam-se com o magistério, a costura, o bordado e os serviços domésticos. Pode-se verificar, neste contexto sociológico, que a influência do ideal profissional urbano é maior na carreira dos meninos do que na “carreira” das meninas.

Pode-se verificar e identificar-se, desse modo, mais uma tensão entre as propostas de educação para os meios rurais e as expectativas educativas dessa

população. A respeito das atividades dos Clubes Agrícolas das Escolas Reunidas Dom Silvério, local onde estudavam seus filhos, dizia uma moradora da comunidade:

Para trabalhar de enxada, eles trabalham aqui, que é terra deles. E lá não dá lucro nenhum. Eles trabalham o ano inteiro, e nas férias morre tudo. Eles deixam secar, entra animal e come... Se eu não fosse sozinha, já tinha ido lá reclamar, mas as outras acha que a professora vai ficar com raiva. (WATANABE ET AL. 1962, p.188).

Pinho (2009) evidencia que a principal expectativa da população em relação às instituições educativas da Fazenda do Rosário não se referia, à formação “ruralista”, fato esse provavelmente relacionado ao processo de urbanização pelo qual a comunidade vinha passando. A autora ainda reforça que o processo de interação da comunidade com os modos de vida urbanos se apresentava de maneira mais intensa do que as orientações das instituições poderiam supor, pois parecia que o principal problema que enfrentavam as Instituições em suas tentativas de ação normativa sobre o grupo local era o da oposição entre ideais ruralistas por ora, representados pelas Instituições, e os ideais urbanos de vida, que começavam a penetrar na área, através de contatos superficiais, porém prolongados, com a Capital do Estado, e na medida em que esta também ia se transformando em metrópole.

Watanabe et al (1962) manifesta-se a respeito da relação urbano-rural e da interação das instituições educativas do Rosário com a população local, indicando as possíveis falhas da proposta:

a relação “não-funcional” entre as instituições educativas e a população poderia ser explicada, relativamente, por um “intenso processo de desagregação social em curso na área, com origens na crescente polarização urbana do grupo, cujos valores e padrões se encontram, quando não em cheque, pelo menos temporariamente em grande instabilidade, até que se defina mais claramente a linha de mudanças que será seguida” (WATANABE et al., 1962, p.168).

Segundo os autores, havia facilidade de mobilidade espacial e atração para os meios urbanos, nesse caso, e, principalmente, a proximidade da capital do Estado, que possuía muita influência sobre as população rural, encaminhando assim, para uma expectativa de desenvolvimento de um padrão de comportamento urbano.

A pesquisa apresentou como principais resultados:

1. Uma assistência médico-sanitária eficiente e constante, principalmente com relação à profilaxia de algumas doenças;

2. A interferência das Instituições educativas no sentido de se conseguir das Centrais Elétricas de Minas Gerais (CEMIG) a ampliação da rede de Força e Luz;
3. A não existência de elementos de fixação, notadamente, os de caráter econômico que permitissem a permanência de grandes massas ou a atração de novos contingentes populacionais;
4. Escassez de recursos por parte dos moradores para realizar uma exploração rural racional e moderna; nesse caso, a atuação educativa rural não estava atingindo seus objetivos;
5. A implantação das Instituições na área se deu de maneira alheia ao grupo local e não em consequência da necessidade ou aspirações específicas.

Como efeito conclusivo, os pesquisadores de *Várzea do Pantana* constataram que, apesar das contribuições indiscutíveis das instituições educativas do Rosário ao sistema educacional mineiro e do índice de aceitação das instituições do Rosário entre os moradores ser muito elevado, havia uma “distância social” entre essas instituições e a população circunvizinha.

Na opinião de Werthein & Bordenave (1981) o Desenvolvimento Rural, o Desenvolvimento Rural Integrado e a Educação de Adultos quando se dá por via do trabalho com instituições oficiais, não facilita, sem dúvida, a adoção de uma ótica libertadora, que busque a transformação de uma sociedade desde as suas bases. Todavia, os autores enfatizam que, dentro das limitações impostas pelo trabalho com as instituições oficiais, há sempre um espaço de ação possível, que pode ser aproveitado, se se levar em conta outros condicionantes históricos, como os recursos materiais disponíveis, a cobertura institucional e o aproveitamento de situações conjunturais, como por exemplo: os níveis estratégicos e táticos em direção ao encaminhamento dos programas naquele sentido libertador transformador.

Eles ainda complementam que o próprio sistema necessita de condições para o seu desenvolvimento. Nessa medida,

(este) processo de desenvolvimento gera também suas contradições, que são as que dão lugar a situações novas, e, em última instância, à transformação ou ruptura do sistema. O “aggiornamento” do sistema capitalista inclui, também, elementos positivos que é necessário cultivar, como sementes tenras de uma transformação muito mais ampla.(...)Não se deve cair no pecado da ingenuidade, acreditando que a educação possa ser o fator fundamental para a transformação social, (podendo) facilitar mediante

a mudança da percepção, o aparecimento de outros fatores, muito mais importantes para a mudança(...) (Ibidem, p.94)

Ressaltamos, neste sentido, que na opinião dos autores faz-se necessário destacar a importância do trabalho produtivo, sobretudo material, no processo educativo. Acentuam eles que o trabalho é a alternativa fundamental do homem pois ela é que lhe permitiu transformar e controlar a natureza, mas também a que fez do homem o que ele é. Nessa medida, o trabalho acaba por ser a primeira e mais fundamental escola para o camponês e o trabalhador do campo.

Um outro elemento fundamental para o desenvolvimento rural se consubstancia na organização dos trabalhadores para este desenvolvimento. A integração trabalho-educação e a educação para a organização constituem o binômio próprio da linha educativa que se propõe. Conseqüentemente, há o terceiro par (trabalho-organização) que forma o trinômio de relações incluído na estratégia de Desenvolvimento Rural Integrado, que incentivam a população camponesa a estimular e apoiar as formas de organização social da produção já existentes e de promover a criação de novas formas como as associações e grupos de produção, as cooperativas de trabalho e produção e as empresas comunitárias no campo. Nesta perspectiva, a escola rural tem que mudar, deixando de ser a agência especializada unicamente na educação de crianças mas também passando a atender a educação de adultos, com toda a riqueza de suas formas e conteúdos próprios, transformando-se em uma agência educativa da comunidade rural. Também se reveste de fundamental importância que a escola mude seus métodos de trabalho, fundamentando sua ação na participação real da comunidade, servindo a toda ela e, contribuindo assim, gradativamente, para o fortalecimento de sua organização e para a defesa de seus interesses, auxiliando também como estímulo para um processo de desenvolvimento rural direcionado à autonomia e à auto sustentação das comunidades.

Araújo (2003, p. 48) evidencia que trabalhar no campo da intervenção social nos obriga a afinar constantemente nosso aparato perceptivo da dinâmica da sociedade. São teorias que vão e vêm tentando explicar, prever, enquadrar o comportamento das pessoas e dos grupos e, em outras palavras, vão tentando aprisionar o inaprisionável: “volta e meia a realidade da prática social põe por terra

sua arrogância e é necessário começar tudo de novo, buscar entender de outras maneiras como pensam e agem as pessoas diante de uma ação interventora”.

Assim sendo, todo texto é uma polifonia, que se traduz por um conjunto de vozes que se exprime. Cada fala, cada enunciação transveste-se num palco de expressão de uma multiplicidade de vozes, algumas arregimentadas intencionalmente pelo locutor e outras das quais ele não se dá conta. Tais vozes se articulam, se confrontam, se legitimam ou se desqualificam mutuamente, e está, então, formada a rede interativa que põe em relação as vozes do mesmo texto, às quais podemos chamar de dialogismo.

Ampliando o conceito, podemos dizer que dialogismo:

é o jogo das diferenças e das relações não só entre vozes do mesmo texto, mas entre enunciados, entre textos, entre texto e contexto etc. (Assim), se um texto é polifônico, o discurso – conjunto de textos articulados numa prática, a prática discursiva - também assim se apresenta. Discursos são, então, espaços de articulação das muitas vozes que se exprimem. (...) (Nessa medida), as vozes correspondem a sotaques ou patuás sociais que, por sua vez, correspondem a interesses e posições distintos na estrutura social; essas vozes se defrontam e se confrontam na língua, numa luta pelo domínio discursivo. Então, discursos são o espaço por excelência, onde se dão os embates sociais e se estabelecem as relações de poder. (ARAÚJO, 2003,p.48)

Bakhtin (1992) ainda reforça que a construção de sentido se dá pela multiplicidade, pelo dialogismo e pela polifonia. O dialogismo pode ser observado no fato de que um enunciado sempre se relaciona com enunciados anteriormente produzidos. Todo discurso é constituído ou permeado pelo discurso do outro, que não necessariamente seja igual, pois podem ser discursos contrários, conflituosos, portanto, polifônicos, múltiplos.

Destacamos, nessa medida, que o contexto de intervenção social para Antipoff se dá pela preocupação em modificar a situação de pobreza e miséria do homem rural que se encontrava àquela época histórica desprezada pelas políticas públicas e em condição de servidão, pois que ele permanecia em completa ignorância educacional e distante de um processo de integração à sociedade. Convém ressaltar que Pinho (2009) aponta o trabalho da educadora como sendo aquele que se coloca articulado à um terceiro momento na história da educação rural brasileira: o do desenvolvimento de uma pedagogia rural destinada aos habitantes do campo. Entretanto, tal pedagogia rural se estruturava a partir de uma concepção de educação diferenciada das escolas localizadas nas zonas urbanas, embora fosse inspirada nas pedagogias em

desenvolvimento nas cidades, sendo, assim, baseada num conjunto de proposições e práticas que propunham que a formação de professores rurais fosse realizada em instituições localizadas no próprio campo.

Devemos ainda recuperar de Watanabe et al (1962) que as relações entre os habitantes do campo e os projetos desenvolvidos pela Fazenda do Rosário foram mediatizadas por contradições, tensões e conflitos evidenciando as dificuldades na implementação de tais projetos. Mas então também não deveríamos considerar que estas contradições se faziam em meio a um dialogismo polifônico citado por Araújo (2003), profundamente marcado pelos contrastes entre os grupos interessados? Como devemos considerar Antipoff em face de esse dialogismo? Vejamos como ela se manifesta acerca do diálogo entre alunos camponeses e seus mestres:

É evidente que para tais alunos os ensinamentos práticos de processo de cultura mais eficientes serão aceitos com interesse e o treino prático em inovações dessa natureza recebido com proveito (emprego de adubos químicos, irrigação dos campos, introdução de novas espécies vegetais, preparo das sementeiras, emprego de vacinas em animais, etc.) coisas muitas vezes ignoradas pelos pais dos alunos. Mais tem razão Carbonell y Migal dizendo: “A agricultura nas escolas rurais não deve ser pretensiosa, nenhum mestre há de anunciar que vai acabar com as rotinas dos lavradores; é muito possível que o mestre com muita teoria fracassasse onde o roceiro obtenha resultado”; e mais longe: “Sem dúvida, os mestres, com boa preparação, hão de obter rendimentos superiores e então a obra escolar será mais ampla porque desbordará os muros da escola; precisa combater as rotinas com habilidade, não ir contra elas de frente, os *resultados* são os que devem falar mais alto e são também os que mais convencem”, p. 309 (Metodologia de la enseñanza primária – Montevideo 1916). (ANTIPOFF, 1992 a, p. 37)

Em efeito de síntese do pensamento de Antipoff acerca da obra rosariana temos que ressaltar o seu sonho de uma educação possível,

Convém frisar ainda como é possível a um grupo de educadores bem-intencionados interessar à opinião pública e conseguir ampla colaboração de elementos valiosos da sociedade, da imprensa, de órgãos públicos e privados, colaboração essa capaz de levar uma singela obra de iniciativa particular num empreendimento de vulto, culminando em dia talvez numa “cidade” *sui generis*. Não certamente numa “cidade de meninos”, o que seria *non-sense* sociológico, e sim numa *cidade rural*, em que seus moradores, especificação profissional, sectária ou partidária, se transformem em cidadãos de um padrão mais apurado, do ponto de vista cívico, econômico e cultural.[...] Se a experiência da Fazenda do Rosário surtir bons efeitos seria uma espécie de “bandeira”, transportada para o nosso século, em que aos

educadores caberia o papel social, o de edificar formas produtivas e mais equitativas de vida coletiva.(ANTIPOFF, 1992 a, p. 113, itálico da autora)

Temos por outro lado, que podemos identificar Paulo Freire com um projeto social de intervenção baseado na integração do homem rural à realidade vivida, considerando-o um ser de contatos e de relações. Nessa medida, tais relações devem se dar a partir da participação e do diálogo, como acentua Madeira (1996) dos indivíduos-alvo nas medidas e na sua própria execução, deixando os indivíduos, nessa condição de ser considerados receptores para serem vistos como agente da própria operacionalização dessas medidas. Pensemos numa regulação negociada entre os membros da comunidade e os formuladores de políticas públicas para o campo.

Assim, a própria solução do déficit escolar, ligada ao “ciclo vicioso”, tem de encontrar seu caminho num amplo diálogo do Poder Público com o povo. O que na verdade constituirá postura orgânica do Poder Público, pois o clima cultural novo que vivemos é cada vez mais propício a toda experiência dialogal, sem a qual dificultaremos nosso aprendizado democrático. O Poder Público, no caso, iria ao encontro do povo, ajudando-o nas respostas que, desta ou daquela forma, ele vem dando ao desafio que lhe fazem os novos tempos no campo da educação. Há todo um esforço do povo espalhado em sociedades beneficentes, em clubes recreativos, em sindicatos, em associações religiosas, nos centros urbanos ou, em menor escala, nas comunidades rurais brasileiras, que poderia ser aglutinado e sistematizado pelo Poder Público. Esforço privado a que aquele poder juntaria o seu, melhorando as condições materiais e técnicas desse trabalho popular. [...] O que se há de fazer no Brasil, sobretudo em áreas mais fortemente subdesenvolvidas, é aproveitar esse esforço do povo e ajudá-lo em suas respostas. Ao invés de continuarmos a “plantar” escolas ou unidades pedagógicas sem vinculações sistemáticas e estreitas entre si e com sua localidade, deveríamos tentar experiências de integração da escola em sua comunidade local. (FREIRE, 2005c, p.101-102)

2.1.4 O Direito à Educação

Em seu artigo 26º, a Declaração Universal dos Direitos do Homem¹⁷ ressalta que todos têm direito à educação e que ela (a educação) deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. A educação deve almejar à plena ampliação da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais.

Raposo (2005, p.1) salienta que:

a educação, enquanto dever do Estado e realidade social não foge ao controle do Direito. Na verdade, é a própria Constituição Federal (1988) que a enuncia como direito de todos, dever do Estado e da família, com a tríplice função de garantir a realização plena do ser humano, inseri-lo no contexto do Estado Democrático e qualificá-lo para o mundo do trabalho. A um só tempo, a educação representa tanto mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo, como da própria sociedade em que ele se insere. (RAPOSO, 2005, p.1)

Convém destacarmos, que numa perspectiva histórica e sobretudo sob o ponto de vista antropológico, qualquer sociedade humana retira a sua coesão de um conjunto de atividades e projetos comuns, mas também, de valores partilhados, que constituem outros tantos aspectos da vontade de viver juntos. Com o decorrer do tempo, estes laços materiais e espirituais enriquecem-se e tornam-se, na memória individual e coletiva, uma herança cultural, no sentido mais lato do termo, que serve de base aos sentimentos de pertencer àquela comunidade, e de solidariedade. Neste sentido, em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns.

Ressaltamos então que “os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social”. (DELORS, 1998, p. 51).

A educação acaba por definir-se, neste contexto, como veículo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização, e como cadinho de preparação de um projeto comum. Delors(idem) ainda acentua que, atualmente, os

¹⁷ A “Declaração Universal dos Direitos do Homem” foi proclamada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas, reunida em Paris, no Palácio Chaillot, a 10 de dezembro de 1948. Este artigo 26º constitui a norma central do Direito Internacional da Educação. (MONTEIRO, 2006)

diferentes modos de socialização estão sujeitos a duras provas, em sociedades ameaçadas pela desorganização e a ruptura dos laços sociais. Com efeito, os sistemas educativos encontram-se, assim, submetidos a um conjunto de tensões, dado que se trata, concretamente, de respeitar a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, mantendo, contudo, o princípio da homogeneidade que implica a necessidade de observar regras comuns. Conforme evidencia esse autor

(neste) aspecto, a educação enfrenta enormes desafios, e depara com uma contradição quase impossível de resolver: por um lado, é acusada de estar na origem de muitas exclusões sociais e de agravar o desmantelamento do tecido social, mas por outro, é a ela que se faz apelo, quando se pretende restabelecer algumas das “semelhanças essenciais à vida coletiva”, de que falava o sociólogo francês Emile Durkheim, no início deste século. (DELORS,1998,p. 52)

Em confronto com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. Nesse termos, a sua maior ambição passa a ser de dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas.

2.1.4.1 A Constituição Federal de 1988 e a educação como direito social

Cabe ressaltar aqui, que as experiências da Escola Nova no Brasil, alicerçadas pelos dois Manifestos da Educação Nova, o de 1932 e o de 1959, já proclamavam expressamente segundo Monteiro (2006, p.149):

O direito de cada indivíduo à sua educação ‘integral’, independentemente da sua condição econômica e social, de que decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamada a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. (MONTEIRO, 2006, p.149)

É discurso original do próprio Manifesto de 1932 (p. 413) que:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, e estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter

o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, “escola comum ou única”, que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais.

E no 2º Manifesto da Educação Nova de 1959 (p. 15) que:

Um dos princípios firmemente assentes na Constituição Brasileira é o de que os ensino dos diferentes ramos *será* ministrado pelos poderes públicos, e é livre a iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem (art. 167). “Não caberá aqui” (pondera o ilustre jurista) “relembrar que este princípio é uma conquista da idade moderna e contemporânea: corre ao poder público o dever de ministrar a educação popular. O que sobretudo cumpre e importa é observá-lo mais do que louvá-lo. E cumpre, por igual, observar o da liberdade à iniciativa particular de ministra-la, *respeitadas as leis respectivas*”. E acrescenta, em outra passagem, com sua reconhecida autoridade: “Muito importa, pois, o que está escrito no art. 171: “Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino. Com o dispositivo acima ou sem ele, tal poder seria igualmente dos Estados. Mas o fito da Constituição, no caso, não foi só *o de reconhecer um direito*, mas sim de *incumbir um dever*. Daí, a ênfase. É não só *franquia*, mas *ônus* ou obrigação de cada Estado, organizar o seu sistema de ensino. Cada Estado dever ter seu sistema local, e dele não pode demitir-se. E nenhuma ênfase se dirá mais justa e necessária do que esta que proclama a indelimitabilidade dos Estados de seu dever de ministrar ensino ao povo brasileiro. Tão dedicadamente interessada está a Constituição em que os Estados mantenham e desenvolvam seus sistemas como *principais* que ao sistema particular da União deu o caráter supletivo, destinado a suprir as deficiências locais, e obrigou a União a cooperar pecuniariamente para o desenvolvimento daqueles sistemas estaduais”.

Cumpra-se destacar que neste contexto, o manifesto defende, então, uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, abrangente, “dos jardins de infância à Universidade” e postulando-a enquanto um conceito dinâmico, que reconhece e a proclama como função e direito social.

Nesta medida, Dottrens (s.d. citado por Monteiro 2006) destaca em obra publicada em meados dos anos 1960 do século XX intitulada “O direito à educação e a justiça social em educação” que não se poderia instruir e educar crianças sem respeitá-las nos direitos que lhes foram reconhecidos pelos Códigos Civis nacionais e, sobretudo pelos governos que os formularam e buscaram a sua efetivação. Constituem-se, esses direitos, na carta fundamental de toda a educação familiar e escolar.

O desafio de apresentar, então, uma perspectiva descritiva da temática da educação na Constituição Federal de 1988 passa, com efeito, pela inserção do direito à educação no rol dos direitos sociais na história, buscando-se avaliar a atribuição de direitos subjetivos ao cidadão.

Assim, cumpre-se perceber, com maior ou menor abrangência e marcadas pela ideologia de sua época, como todas as Constituições brasileiras dispensaram tratamento ao tema da educação. Segundo Cury et al (2005) o percurso dos direitos sociais que se inscrevem nas Constituintes Federais Brasileiras parece ter certa semelhança com as etapas aventadas por Marshall para a Europa na sua relação com a história da cidadania, ou seja: os direitos civis, ocupando um amplo espaço no século XVIII, os direitos políticos no século XIX e, finalmente, os direitos sociais no século XX.¹⁸

Sendo assim, a Constituição Imperial de 1824 estabeleceu entre os direitos civis e políticos a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e previu a criação de colégios e universidades. A Constituição Republicana de 1891, adotando o modelo federal, preocupou-se em discriminar a competência legislativa da União e dos Estados em matéria educacional. Coube à União legislar sobre o ensino superior enquanto aos Estados competia legislar sobre ensino secundário e primário. Cury et al (2005) afirma que rompendo com a adoção de uma religião oficial, determinou-se a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos. A Constituição de 1934 inaugura uma nova fase da história constitucional brasileira, na medida em que se revela como a constitucionalização de direitos econômicos, sociais e culturais. Fica, assim, estabelecida a competência legislativa da União para traçar diretrizes da educação nacional. É esta Constituição que declara pela primeira vez que: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. (art. 149)

Cury et al (2005, p. 12) ainda acrescenta que “a educação como *direito de todos* e como tarefa dos poderes públicos, tal como nos declara a Constituição de 1934,

¹⁸ Para um maior aprofundamento ver *Marshall, T. S. Cidadania, classe social e status*. (Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1967)

traduz o lado ‘histórico-crítico inovador (que) estendeu-se também à renovação do campo educacional’”(itálico dos autores)

O retrocesso na Constituição de 1937 é patente. O texto constitucional vincula a educação a valores cívicos e econômicos, não se registrando preocupação com o ensino público. Já, a Constituição de 1946 retoma os princípios das Constituições de 1891 e 1934. A competência legislativa da União circunscreve-se às diretrizes e bases da educação nacional. A competência dos Estados é garantida pela competência residual, como também pela previsão dos respectivos sistemas de ensino. A educação volta a ser definida como direito de todos, prevalecendo a idéia de educação pública, a despeito de franqueada à livre iniciativa. Pode-se destacar nesta Constituinte a tendência à gratuidade para além do ensino primário, mas convém ressaltar que é “só a Constituição Federal de 1988 (é que) abrigará a plenitude da gratuidade no âmbito oficial”. (CURY et AL, 2005, p.16)

A Constituição de 1967 mantém a estrutura organizacional da educação nacional, preservando os sistemas de ensino dos Estados. Todavia, percebemos retrocessos no enfoque de matérias relevantes como o fortalecimento do ensino particular, inclusive mediante previsão de meios de substituição do ensino oficial gratuito. Conforme Raposo (2002) a Constituição de 1969 não alterou o modelo educacional da Constituição de 1967. Destaca-se, nessa medida, que o tratamento constitucional dispensado à educação acaba por refletir ideologias e valores. Sendo assim, a partir do registro de Herkenhoff (s.d apud Raposo, 2002, p.8), a "educação não é um tema isolado, mas decorre de decisões políticas fundamentais. Isto é, a educação é uma questão visceralmente política". Nesta perspectiva, a natureza pública da educação se afirma em função dos interesses do estado e do modelo econômico, como também por constituir eficiente mecanismo de ação política. Conforme aventado anteriormente, cabe ressaltar, o pouco destaque que é dado à educação como direito social nas Constituições outorgadas de 1937, de 1967 e na Emenda Constitucional de 1969. (CURY et al,2005)

Contradizendo esta tendência, Raposo (2002, p.9) entende que o contexto político e a natureza pública da educação são realçadas na Constituição Federal de 1988, “não só pela expressa definição de seus objetivos, como também pela própria estruturação de todo o sistema educacional.” Neste sentido, a Constituição Federal

de 1988 enuncia o direito à educação como um direito social no artigo 6º; especificando a competência legislativa nos artigos 22, XXIV e 24, IX. Dedicando toda uma parte do título da Ordem Social para: responsabilizar o Estado e a família; tratar do acesso e da qualidade; organizar o sistema educacional; vincular o financiamento e distribuir encargos e competências para os entes da federação. Salienta-se, segundo esse autor que, de fato, na História Constitucional brasileira, é a primeira vez que se explicita a declaração dos Direitos Sociais, destacando-se, com primazia, a educação, ressaltando-se, com efeito, os artigos 205 a 214 da CF.

Cury (2000) reforça que a Constituição Federal de 1988, além de alargar os dispositivos constantes em constituições anteriores, estipula outros princípios como o do pluralismo, da liberdade e gestão democrática. A grande inovação deste modelo constitucional em relação ao direito à educação decorre, sobretudo, de seu caráter democrático, especialmente pela preocupação em prever instrumentos voltados para sua efetividade.

Streck (2001) em seu artigo “Da exclusão à cidadania: notas sobre a educação do cidadão no novo milênio” recupera elementos que possam repensar o caráter político da educação e a educação política. Neste contexto, acentua-nos que a pedagogia moderna nasceu política uma vez que ela fez parte de um movimento em que estavam em jogo o poder e a sua legitimidade, as formas de governo e a participação do povo. Citando Buffa et alli evidencia que a educação muitas vezes passou a ser vista como o “santo remédio” para todos os males da sociedade, colocando-se na pedagogia um poder que ela de fato nunca teve, acabando-se por ocultar as reais formas e causas de exclusão da própria cidadania. Escondia-se, dessa forma que quem podia participar eram os cidadãos devidamente preparados através da própria educação ou os privilegiados pelas riquezas. “Assim sendo, a educação torna-se uma espécie de juiz para dizer quem tem direito de participar e quem não tem, ou de definir a abrangência deste direito.” (STRECK, 2001, p.57)

Ainda segundo esse autor que se coloca em consonância com Arroyo, (2007) temos que é sob essa visão romântica e moral da educação, que acabava por enfatizar a harmonia social e o convívio fraterno e, que muitas vezes acabava por negar claramente o poder, é que se trabalhou sobre um realidade idealizada que, de fato, não preparava para o exercício da cidadania numa sociedade conflitiva. Necessitava assim o povo comum de aprender a cidadania em outros espaços, em outras instâncias mesmas de luta.

Seguindo essa linha de argumentação a educação então:

não deveria ser vista como pré-condição para a cidadania, como uma forma de preparar para o seu exercício, mas a própria luta pelos direitos e pela justiça deveria ser considerada o espaço pedagógico por excelência para formação do cidadão e da cidadã.[...] O pressuposto básico para isso é reconhecer a aluna e o aluno como co-cidadão e como co-cidadã, que em todos os estágios do desenvolvimento e em todas as modalidades da educação, são parte dos processos de exclusão e de inclusão. (STRECK, 2001, p. 58)

Para Paulo Freire não existe num primeiro momento uma preparação para a cidadania para depois poder exercê-la, mas educação para a cidadania é sempre exercício de cidadania como prática da liberdade. Seus escritos têm uma “marca oral”. Tentar sistematizá-lo é um risco, mas arrisquemo-nos, de forma a evidenciar, cruzando as suas obras, como a sua Pedagogia é verdadeiramente uma Pedagogia do direito à educação. Colocamos que seu pensamento, nessa medida, é uma galáxia onde os significantes mais luminosos se atraem entre si quando um deles é pronunciado.

Consideramos que a sua Pedagogia, na plenitude clássica do seu conceito, é uma teoria geral da “boa” educação, concebida como Antropologia, Ética e Metodologia geral da educação, com suas implicações políticas e uma consequente concepção da função dos educadores.

Para ele, cada ser humano é um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la. E é através da cultura, no seu amplo conceito antropológico, que os seres humanos se humanizam. Reconhecer e,

[c]onstatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.[...] Mas, se ambas são possibilidades só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos

oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 2005b, p.32)

Ainda temos que a educabilidade e a educação para Freire consistem na possibilidade e na necessidade da comunicação e do diálogo. Aprender a dizer a palavra é toda a pedagogia, e também toda a antropologia.

Daí que dizer que a palavra verdadeira seja transformadora do mundo, pois:

[a] existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*.[...] Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.(FREIRE, 2005b, p.90, grifo do autor)

A Antropologia da educação é, pois, uma Antropologia da comunicação e do diálogo, da fé e da esperança no ser humano e a matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano. O fundamento da esperança se consubstancia na fé, na sua vocação de Ser mais dos homens, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens, que realizam sua vocação ontológica e histórica de Ser, principalmente através da educação. Nessa medida, a educabilidade suscita, assim, a questão ética e política da legitimidade da educação.

Eis que há uma ética universal do ser humano e, esta ética é a ética da luta pelo direito de ser sujeito da história, na construção da história e da luta em favor dos direitos humanos contra aqueles que negam às maiorias o direito de ser, que é “direito de todos”. (FREIRE, 2005b, p.51-52)

Chama-nos atenção, nesse contexto, o 2º Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova quando este postula como direito de todos os cidadãos uma educação pública que não pode se subsumir:

dos antagonismos e conflitos de grupos de pressão que tendem a arrastá-la dessa para aquela ideologia, desses para aqueles interesses, que eles representam. [Por isto defende que] a escola pública, cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário,

político ou religioso.(2º Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1959, p. 19)

Segundo Monteiro (2006) o Movimento da Educação Nova pode ser analisado segundo três vetores: os princípios gerais do Movimento; sua evolução ideológica e a heterogeneidade de seus protagonistas. Em primeiro lugar, é importante destacar no que condiz aos princípios gerais do Movimento que todos eles têm a sua fonte principal em Rousseau. Nesta medida, “apostar na liberdade está na própria natureza da educação” como afirma Avanzini (SD, citado por Monteiro. 2006, p. 88) E “liberdade, interesse, atividade, cooperação, autonomia, são *leitmotifs* do Movimento.[...] A Educação Nova é antiautoritária, anti-verbalista, anti-intelectualista, internacionalista e pacifista” (MONTEIRO, 2006, p. 88)

Ressaltamos que os princípios deste Movimento foram enunciados nos Congressos de Calais (1921), Nice (1932) e Cheltenham (1936). Os princípios de Calais evidenciavam a marca espiritualista de Ferrière, cuja Pedagogia se resume numa energia criadora manifestada de dentro para fora, fundamento da “Escola Ativa”, como veremos mais à frente como proposta circundante no pensamento pedagógico de Claparède, mestre de Helena Antipoff, em Genebra e forte influenciador de suas ideias. Já os princípios de Nice têm uma conotação e uma ressonância socialista. Monteiro (idem) afirma que de Cheltenham teria saído um “Manifesto” subscrito pelos principais nomes europeus do Movimento, entre os quais Adolphe Ferrière e Henri Wallon.

E da comparação dos textos de Calais, Nice e Cheltenham este mesmo autor ressalta que há uma evidência:

a politização da visão da educação, em vésperas da deflagração da [segunda] guerra. Aprofundou-se a consciência da dialética educação-sociedade e perderam-se algumas ilusões quanto ao poder da educação. Aprendeu-se, com mais realismo, que a educação não pode tudo, mas pode muito, pode e deve acompanhar as mudanças sociais e procurar corresponder aos novos problemas e necessidades que elas colocam. (MONTEIRO, 2006, p.91-92)

Vemos, com efeito, em Antipoff forte influência do Movimento da Educação Nova e dos seus idealizadores europeus quando esta manifesta sua preocupação com a educação brasileira e com o direito à educação preconizado pelo 1º Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a sua defesa pela ampliação da escolarização às crianças, já na década de 1940.

A escola é sagrada para a infância, e é dever da sociedade vigiar a sua frequência. Os Códigos em vigor, na maioria dos países, possuem leis severas a respeito da obrigatoriedade do ensino, determinando-o até 12, 14 ou mesmo 15 anos. Nota-se atualmente uma tendência a aumentar ainda a idade, como se vê na Inglaterra e certos cantões da Suíça.(ANTIPOFF, 1992 b, p. 40)

A escola pública deve aumentar os seus anos de ensino e guardar a criança até aos seus 14-15 anos, para preservá-la de um gasto físico e moral demasiado rápido. Mas os meios materiais permitem esperar esse aumento? Não, tão depressa vimos-lo em relação ao nosso primeiro problema. E, no entanto, a criança desempregada, mal orientada ou explorada por uma sobrecarga penosa d trabalho, é um problema profissional de grande atualidade mesmo aqui em Minas, e urge resolvê-lo. Mas como? As escolas profissionais não estão bastante desenvolvidas. O seu número é muito reduzido e os lugares nelas são fechados por longas listas de candidatos que esperam (como para entrarem no Instituto “João Pinheiro”), meses, senão anos até.(ANTIPOFF, 1992 b, p. 56)

Deixar a criança a si própria nesse momento é fazer muito pouco para assegurar o futuro tanto do indivíduo como da futura sociedade. E, sob esse aspecto, Minas se acha em condições extremamente desvantajosas, comparadas com as de outros Estados do próprio Brasil, onde a maior parte do tempo escolar é de 5 anos, e as dos outros países da Europa e da América do Norte, onde a instrução pública geralmente se estende por 6-7 anos, em vez de 4 apenas. Na Inglaterra, vimos como ultimamente se elevou o período da instrução obrigatória até a idade de 15 anos, e vimos países como França e a Rússia decretando a gratuidade do ensino secundário. (ANTIPOFF, 1992 b, p. 51)

CAPÍTULO 3

POLÍTICAS DO DIREITO À EDUCAÇÃO: EM DESTAQUE, PAULO FREIRE E HELENA ANTIPOFF NO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO NOVA

3.1 Em discussão a cidadania e a educação rural ou como emergem Helena Antipoff e Paulo Freire nos movimentos pela garantia dos direitos humanos e sociais

Direitos humanos são aqueles direitos fundamentais, a partir da promessa óbvia do direito à vida, que decorrem do reconhecimento da dignidade de todo ser humano, sem qualquer distinção, e que, hoje, fazem parte da consciência moral e política da humanidade. Herdeiros do iluminismo e dos mais generosos ideais do liberalismo político e das revoluções do século XVIII, como acentuado anteriormente, se encaminham e encaminham os direitos da cidadania, também filiados à mesma experiência histórica e, que se alocam como aqueles estabelecidos pela ordem jurídica de um determinado Estado e, juntamente com os deveres, restringem-se aos seus membros.

Soares (2004) evidencia que os direitos da cidadania englobam direitos individuais, políticos e sociais, econômicos e culturais, e quando são efetivamente reconhecidos e garantidos, podemos dizer que eles se traduzem em uma “cidadania democrática”, estruturada também pela/na participação ativa dos cidadãos nos processos decisórios da esfera pública.

Nessa medida, temos que a ideia de cidadania, assim como a de direitos, está sempre em processo de construção e de mudança, e é historicamente determinada. Percebe-se, assim sendo, como a relação entre cidadania e democracia explicita-se também no fato de que ambas são processos.

A mesma autora nos alerta para a ideia de que os cidadãos numa democracia não são apenas titulares de direitos já estabelecidos, existindo em aberto, a possibilidade de expansão, de criação de novos direitos, de novos espaços, de novos mecanismos, que se constituem na criação de espaços sociais de lutas.

Estes espaços, dentre eles, os movimentos sociais em defesa dos Direitos Humanos e dos direitos da cidadania demonstram seu caráter coletivo e universal. Suas ações assumem a defesa dos oprimidos, ora políticos – perseguidos por diferentes tipos de governo – ora sociais - colocados em condições precárias de vida por diferentes modelos econômicos concentradores de riquezas e oportunidades.

O acréscimo que a defesa dos Direitos Humanos traz para os movimentos sociais, além do seu caráter universal, é a ampliação do espaço político, para além do mais imediato e efêmero. Trata-se de produzir uma nova ética capaz de ampliar o significado da participação como o exercício de novas modalidades de cidadania.

Marshall (1967) recupera o conceito de cidadania na história, em especial, na história do desenvolvimento da cidadania na Inglaterra, configurando-a a partir de três elementos: civil, político e social. Ressalta o mesmo autor, que os direitos humanos concernentes ao cidadão surgiram em momentos distintos. Destaca que em primeiro lugar, surgem os direitos civis, que permanecem semelhantes à forma moderna que se mostraram antes da entrada em vigor da primeira Lei da Reforma, em 1832, seguindo-se dos direitos políticos que se ampliaram no século XIX, apesar de o princípio da cidadania política universal ter sido reconhecido apenas em 1918. Enfatiza ainda, que os direitos sociais quase desaparecidos no século XVIII e XIX, ressurgem a partir do desenvolvimento da educação primária pública, atingindo, senão no século XX, um plano de igualdade com os outros dois elementos da cidadania.

Entretanto, ao aprofundar seu estudo sobre a cidadania, enfoca seu impacto sobre a desigualdade social. Por conseguinte, aponta-nos que a cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade.

Neste sentido,

(t)odos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status. Não há nenhum princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações serão, mas as sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam uma imagem

de uma cidadania ideal em relação à qual o sucesso pode ser medido e em relação à qual aspiração pode ser dirigida. (MARSHALL, 1967, p. 76)

Ainda acrescenta que a classe social, em contraposição, é um sistema de desigualdade, fundada num conjunto de ideais, crenças e valores, acentuando então que o impacto da cidadania sobre a classe social se mostra como um conflito entre princípios opostos. Isto se dá no sentido em que o desenvolvimento da cidadania a partir da segunda metade do século XVII coincide com o próprio desenvolvimento do capitalismo, que se configura em um sistema que intensifica a desigualdade e não a igualdade.

É importante ressaltar, que para Marshall (1967) a igualdade inerente ao conceito de cidadania, acabou por desconstruir a idéia de desigualdade do sistema de classe, que em princípio era uma desigualdade total, a partir do ideário de uma justiça nacional e uma lei igual para todos, inevitavelmente enfraquece e destrói a justiça de classe e a liberdade pessoal. “Começando do ponto no qual todos os homens eram livres, em teoria, capazes de gozar de direitos, a cidadania se desenvolveu pelo enriquecimento do conjunto de direitos de quem eram capazes de gozar.” (MARSHALL, 1967, p.79) Assim sendo, estes direitos não estavam em conflito com as desigualdades da sociedade capitalista. Isto se explica a partir de que neste momento, o núcleo da cidadania se compunha dos direitos civis. As desigualdades gritantes, neste caso, não devem às falhas nos direitos civis, mas à ausência de direitos sociais, que em meados do século XIX, não ainda haviam tido expressão.

Dessa forma, a igualdade perante a lei não existia, trazendo no seu bojo, os preconceitos de classe, que não podiam ser abolidos por leis, mas somente pela educação social e a estruturação de uma tradição de imparcialidade, pressupondo-se uma modificação no modo de pensar nos quadros superiores da sociedade. E isto se deu de maneira satisfatória na tradição da justiça civil inglesa, com o desenvolvimento no campo dos direitos políticos, a partir do adicional do voto secreto e com a remoção dos efeitos da distribuição desigual de renda. Consequentemente, tal condição, propicia, no final do século XIX, o desenvolvimento de um interesse crescente pela igualdade como princípio de justiça social e a consciência do reconhecimento formal de uma capacidade igual no tocante aos direitos que não eram satisfatórios.

O autor destaca que,

(a) cidadania exige um elo de natureza diferente, um sentimento direto de participação numa comunidade baseado numa lealdade a uma civilização que é um patrimônio comum. Compreende a lealdade de homens livres, imbuídos de direitos e protegidos por uma lei comum. Seu desenvolvimento é estimulado tanto pela luta para adquirir tais direitos quanto pelo gozo dos mesmos, uma vez adquiridos. "(MARSHALL, 1967, p.84)

Neste sentido, os direitos políticos da cidadania trazem um ameaça potencial ao sistema capitalista, trazendo em meados do século XIX, o reconhecimento do direito do dissídio coletivo. Isto posto, coloca-se que se procurava o progresso social por meio do fortalecimento dos direitos civis e não pela estruturação dos direitos sociais. Nessa medida, os direitos civis tornaram-se para aos trabalhadores um instrumento par ampliar seu status econômico e social configurando-se a luta por cidadãos que estavam habilitados a certos direitos sociais. Tais direitos não faziam parte do conceito de cidadania, mas tinham como finalidade comum, tentativas voluntárias e legais de amenizar o ônus da pobreza sem modificar o padrão da desigualdade, do qual a pobreza era a consequência mais incômoda.

O século XX traz a produção em massa para o mercado interno e, conseqüentemente, o interesse da indústria pelas necessidades e gostos da massa. Nessa medida, os elementos de uma vida social e culta, originalmente, patrimônio de poucos, foram gradativamente, colocados ao alcance de muitos. Este contexto de diminuição da desigualdade fortaleceu a luta por sua abolição, pelo menos, no que diz respeito aos componentes do bem-estar social.

Isto se torna realidade pela incorporação dos direitos sociais ao status da cidadania e pela criação de um direito universal a uma renda real. Nesses termos, os direitos sociais constituem a redução das diferenças de classe, não como uma tentativa de eliminar o ônus evidente que simboliza a pobreza nos níveis mais baixos da sociedade, mas transfigura-se em ação que modifica o padrão total da desigualdade social.

Finalmente, Marshall (1967, p. 94-95) acentua que,

A ampliação dos serviços sociais não é, primordialmente, um meio de igualar as rendas. Em alguns casos pode fazê-lo, em outros não. A questão não é de muita importância: pertence a um setor diferente de política social. O que interessa é que haja um enriquecimento geral da substância concreta da vida civilizada, uma redução geral do risco e insegurança, uma igualação entre

os mais e menos favorecidos em todos os níveis – entre o sadio e o doente, o empregado e o desempregado, o velho e o ativo, o solteiro e o pai de uma família grande. A igualdade não se refere tanto a classes quanto a indivíduos componentes de uma população que é considerada, para esta finalidade, como se fosse uma classe. A igualdade de status é mais importante que a igualdade de renda. (MARSHAL, 1967, p. 94-95)

Nessa medida, a assistência médica, a política habitacional e o campo da educação trazem o equilíbrio entre os direitos sociais coletivos e individuais. Acentua-se que o binômio educação-ocupação profissional traz como resultado a sistematização das técnicas em setores ocupacionais cada vez mais profissionais, semiprofissionais e especializados, estimulando-se pelo próprio refinamento do processo seletivo inerente ao sistema educacional. Isto traz a convicção da mobilidade social. Conseqüentemente, o direito do cidadão neste processo que inclui a seletividade e a mobilidade traduz-se no próprio direito à igualdade de oportunidade, configurando-se verdadeiramente em eliminar o privilégio hereditário. Com efeito, é o direito de todos de mostrar ou desenvolver diferenças ou desigualdades, ou, o direito igual de ser reconhecido como desigual. Assim sendo, por intermédio da educação na relação com a estrutura ocupacional, a cidadania corrobora para a estratificação social, provocando diferenças de status. Entretanto, as diferenças de status podem ser toleradas, pois que legitimadas, desde que não sejam muito profundas e desde que não se constituam em privilégio hereditário.

Marshall (1967.p.109) ressalta ainda que a manutenção das desigualdades econômicas se tornou mais difícil pelo enriquecimento do status da cidadania. Destaca ele:

Já não há mais lugar para elas, e há maior probabilidade de que sejam contestadas. (...)O objetivo consiste (então) em remover desigualdades que não podem ser consideradas legítimas, (mas com outro padrão de legitimidade). No primeiro, é o padrão de justiça social; neste último, é a justiça social combinada com a necessidade econômica. (MARSHAL, 1967, p.109)

Particularmente na América Latina e no Brasil, a temática dos direitos humanos começou a ser abordada nas décadas de 50 e da 60 do século XX, por influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ali estava a semente de

uma nova mentalidade. Pode-se ressaltar como afirma Dallari (2004) que a própria Igreja Católica fazia então a autocrítica em relação a seus posicionamentos históricos. Foi então a partir do Conselho Vaticano II (1962-1965) que se desenvolveu a Teologia da Libertação, fortemente ancorada em uma percepção do homem em sua dimensão temporal e social.

O autor evidencia que a:

Moralidade do conformismo, claramente expressa na esperança que de uma certa “bondade” – misto de resignação e passividade frente ao que agride a dignidade humana – garantiria o ‘céu’ após a morte. Ora, que relação de causalidade poderia haver ligando a resignação e a bem-aventurança eterna? Questões como esta foram aprofundadas pela Teologia da Libertação. Também a Revolução Cubana teve uma influência significativa (e raramente dimensionada) na discussão acerca dos direitos humanos, sobretudo por demonstrar que um pequeno povo, determinado e suficientemente organizado, poderia se opor a uma grande potência e fazer cessar as injustiças que o flagelavam, bem como afirmar valores próprios de sua identidade histórica e cultural.” (DALLARI, 2004, p. 22)

Pensando a realidade sócio histórica latino-Americana e brasileira, temos que essas duas referências históricas influenciaram de forma particularmente sensível as Ligas Camponesas no nordeste brasileiro, a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire e as CEBs, Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica no Nordeste.

Dallari (2004, p.23) ainda resalta que se descobria, “assim, no Brasil, a relevância da ação conjunta, da livre associação e da organização social. A título de exemplo mais recente, foi a partir da ação articulada entre grupos femininos organizados que finalmente se obteve na Constituição Brasileira uma expressa proibição a toda e qualquer forma de discriminação da mulher.”

Na continuidade desse momento histórico foram aprovados dois documentos de grande importância como os tratados denominados Pactos de Direitos Humanos: um deles é o Pacto de Direitos Cívicos e Políticos, relativo ao direito à vida, à integridade física e psíquica, à intimidade, à liberdade de expressão, bem como aos direitos eleitorais e ao direito de participação no governo; o outro é o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que inclui, sobretudo, os direitos à educação, à saúde e ao trabalho.

Temos, nessa medida, que a educação é um dos direitos sociais mais recentemente incorporados aos direitos coletivos da cidadania. Destacamos, sobremaneira, que o reconhecimento público e a declaração legal da educação como um direito fundante da cidadania representa um avanço histórico, dialeticamente conquistado por mulheres e homens de todas as classes sociais.

No Brasil, assim como em outros países, garantir, proteger e efetivar os direitos sociais, em especial, o direito à educação, e em especial da educação rural, no sentido pleno, “é a decorrência histórica necessária, embora não fatal, das pressões que os geraram”. (CURY, HORTA E FÁVERO apud CAPDEVILLE, 2000, p. 49)

Historicamente, a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, tendo por retaguarda ideológica, o elitismo exacerbado no processo educacional desde o modelo jesuíta de educação e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária.

Nessa medida, o ensino formal em áreas rurais teve seu início no fim do Segundo Império, e, sua progressão na história, reflete as necessidades que foram surgindo em virtude da própria evolução das estruturas sócio agrárias brasileiras. É então importante destacar que as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem do campo, sempre desconhecaram o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora. As revoluções agroindustriais e suas conseqüências, dentre elas a industrialização, acabaram por obrigar os depositários do poder no campo a aceitar a presença da escola em seu território. Sendo assim, a escola no meio rural desenvolve-se tardia e descontinuamente.

É ainda importante salientar que, tradicionalmente, intensifica-se a produção de projetos e programas especiais com propostas educacionais explícitas, com propósitos bem definidos e delineados. Ressalta-se, sobretudo, que a partir de 1930 até fins da década de 1950, imprimia-se ao ensino realizado em áreas rurais a prerrogativa de fixação do homem ao campo.

A partir de 1930, solidifica-se o pensamento do grupo de pioneiros do “ruralismo pedagógico”, proveniente de ideias em ebulição desde os anos 20. Quanto a projetos especiais ou setoriais apontam-se sob o patrocínio do governo Vargas

iniciativas de criação de organismos de fomento ao cooperativismo e ao crédito agrícola e cursos de aprendizado destinados ao trabalhador do campo.

As escolas do meio rural tinham como missão, oferecer aos seus educandos possibilidades de desenvolvimento pessoal e social. Incluía ainda, a atuação junto à família rural, ajudando-os em sua função educativa sobre a infância e adolescência. Num contexto mais amplo, a escola rural deveria influenciar toda a comunidade, oportunizando lhe a prática e o desenvolvimento de bons hábitos, fossem eles, recreativos, sociais, higiênicos, de economia ou culturais.

Na década de 1940, a educação no meio rural tomou, a partir do patrocínio de programas norte-americanos, um grande impulso com o surgimento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). Foram sendo coordenados cursos rápidos e práticos: imprensa, rádio, cinema, edição de publicações instrutivas e “semanas ruralistas”.

Damasceno e Beserra (2004) acentuam que é

Nas décadas de 1950 e 1960 do século XX que o problema da educação rural é encarado mais seriamente — o que significa que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial. Lembremo-nos, por exemplo, da meta do governo Juscelino Kubitschek de desenvolver cinquenta anos em cinco. As ideologias do progresso que incluíam necessariamente a extensão do urbano destroem a vocação agrícola de todas as gerações independentemente de se em países de vocação agrícola ou não. O progresso e o desenvolvimento, principais expressões da narrativa evolucionista, exigiam o fim do campo e do camponês, — já que ambos eram sinônimos de passado e atraso. Em tal narrativa cabiam todas as matizes políticas, independentemente de capitalistas ou socialistas. Mas o que fazer com a vocação dos países então denominados subdesenvolvidos? Investir na agricultura e na produção e difusão do conhecimento técnico agrícola e, por meio desses investimentos, desenvolver uma mentalidade de respeito e valorização da atividade agrícola. (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p.75)

As autoras ainda acrescentam que tanto a vocação quanto a forma de torná-la realidade são decididas já pelo novo centro hegemônico do ocidente no pós-guerra, os Estados Unidos. Nessa medida é que os programas e projetos de educação rural sob o patrocínio de instituições norte-americanas tomam grande impulso a partir de então.

Ressaltamos, nesta perspectiva, a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), que, criada em 21 de junho de 1956, e incumbida de coordenar programas de extensão e captar recursos técnicos e financeiros, era patrocinada por organizações ditas de cooperação técnica diretamente ligada ao governo dos Estados Unidos (IIAA, ICA, AID, Aliança para o Progresso, etc.) ou ao grande capital monopolista americano (Fundações Ford, Rockefeller, Kellog, etc.).

Calazans (1993) nos informa que ainda, em 1947, foi iniciado pelo governo um movimento de educação popular denominado “Campanha de Educação de Adultos” na qual figurou a experiência de “Missões Rurais de Educação de Adultos” que almejava implementar ação educativa integral para o soerguimento geral das condições de vida material e social das comunidades rurais. Entretanto, a primeira Missão somente iniciou seus trabalhos em 1950, em Itaperuna, Rio de Janeiro.

Segundo a mesma autora, a educação rural no final dos anos 40 e década de 1950, estava em consonância, com efeito, com a “tomada de consciência educacional” expressa pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, organizado em 1932, por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros. (CALAZANS, 1993, p.27)

Vale destacar dentre estes educadores escolanovistas, a psicóloga e educadora russa Helena Antipoff, que apresentava uma concepção própria e inovadora de educação do campo e que esteve à frente da Fundação Helena Antipoff, em Ibirité, Minas Gerais, desde a sua chegada ao Brasil em 1929 até sua morte, em 1974. Idealizada por ela para habilitar professores para o Ensino rural do Estado, a atual Fundação continua dando atenção às demandas locais da comunidade onde se insere e da oferta de cursos para a formação e aperfeiçoamento de quadros do magistério, visando a capacitação pedagógica de profissionais imbuídos na busca de novas soluções e alternativas para os problemas que emergem da prática de ensino.

Tradicionalmente, ressalta-se que a formação de professores para Helena Antipoff se ancora em princípios educativos estruturados em sua trajetória de educadora e na formação progressiva de seu pensamento. Esse ideário educativo é consolidado pela perspectiva genebrina e pela corrente sócio histórica da psicologia soviética. Tal pensamento foi constituído e elaborado a partir de culturas diversas (Rússia, França, Suíça e Brasil), caracterizado pela informação científica avançada e progressista, atrelado ao sentido prático e ao firme compromisso com a democracia.

Grande crítica da seletividade do sistema escolar brasileiro desde a década de 1930, em função do alto nível de repetência nas primeiras séries, por volta dos anos 40 e, já bastante ressentida, com o direcionamento que vinha tomando o sistema de ensino público, a educadora e psicóloga Helena Antipoff, voltou-se para a tarefa de criar uma espécie de demonstração de como poderia ser organizada a escola popular no Brasil. Isto acaba por concretizar-se em 1932 com a fundação da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte e mais tarde, em 1940, com a criação de mais uma instituição voltada à educação dos “excepcionais”¹⁹, a Fazenda do Rosário, em Ibirité.

O campo era o local apropriado para o desenvolvimento de tarefas culturalmente significativas e para a formação do caráter das crianças e adolescentes. Antipoff acaba então por construir a possibilidade de uma reforma social possível através da educação, ao estender-se às crianças e à comunidade desprivilegiada os benefícios da escola. Almejava-se, dessa forma, também transformar os moradores da comunidade rural em cidadãos de um padrão mais apurado, do ponto de vista cívico, econômico e cultural, edificando formas mais produtivas e mais equitativas de vida coletiva, a partir da formação agrícola. Tratava-se do exercício da democracia na vida cotidiana, uma inspiração em princípios escolanovistas defendidos por Claparède. (ANTIPOFF, 1992 a, p. 25)

É importante salientar que foram sendo criadas diversas instituições educativas que vieram compor o “Complexo Educacional do Rosário”, consequência do apoio estadual e especialmente a partir, da integração do Rosário à Campanha Nacional de Educação Rural, iniciada pelo governo federal em 1952.

Todas as ações de Antipoff à frente da educação rural serão permeadas pela filosofia pedagógica embasada na ênfase à atividade e autonomia do educando, na atitude democrática, no respeito à diferença e na fé na ciência como instrumento de melhoria de vida. Estas características da organização educativa expressam a orientação pedagógica autogestionária, emancipatória e libertária, influência dos ideais democráticos e humanistas dos escolanovistas europeus socialistas, como Freinet e Pistrak, que enfatizavam a importância da experiência do trabalho como atividade consciente de transformação do mundo e do meio cultural como sujeito e não como objeto do processo. Destacamos, ainda, na filosofia preconizada pela

¹⁹ “Excepcionais” para Helena Antipoff também eram aqueles considerados “Excepcionais” sociais ou aqueles que ela havia demonstrado ser de origem sócio-cultural.

educadora o ideal humanista da igualdade entre os homens em uma ambiente de solidariedade, liberdade e autonomia.

A educação na escola e nos projetos integrados ou especiais, nas décadas de 1960 e 1970, foram planejados, estruturados e realizados a partir das necessidades educacionais de cada região. Vários projetos e programas foram desenvolvidos e implementados dentro de princípios norteadores veiculados a uma ideia de “educação para o desenvolvimento”.

(...) O papel da educação seria, pois o de ‘propor elementos para que o homem, ao invés de subordinar-se, ingresse nesse mundo inovado e consiga situar-se nele como no seu mundo, e definir o papel que nele lhe compete’. (CALAZANS, 1993, p.35-36)

Há que se destacar nos primeiros anos da década de 1960, que vários movimentos educacionais relevantes como o MEB, o Método Paulo Freire, desenvolvido pelo célebre educador, entre outros, trouxeram contribuições importantes e desenvolveram concepções inovadoras e novas estratégias de educação de adultos, educação de base e educação popular, fundamentados numa perspectiva de conscientização e emancipação dos educandos e ideais de transformação social.

Paulo Freire mobilizou-se pela educação popular e conscientização das massas rurais e urbanas, a partir da ampliação das sindicalizações nesses meios sociais, que deu início a um trabalho de chamamento das classes populares do campo à defesa dos seus interesses. Tal movimento de educação popular, solidário e democratizante inicia-se na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, com a alfabetização de 300 trabalhadores, em cerca de 45 dias, iniciativa essa, reconhecida nacionalmente, e posteriormente, apoiada à sua extensão por patrocínio do governo federal nas Campanhas de Educação Nacional e Rural, na década de 1960, infelizmente interrompidas pelo golpe de 1964.

Freire (1999, p.11) propõe uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. E ele mesmo nos acentua que “é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-nos a se assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando”.

Este contexto pedagógico pressupõe romper com concepções de uma ação pedagógica que é impermeável à mudança. Neste sentido, a competência técnico-científica e o rigor e que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho não estão impossibilitadas de coabitar com a amorosidade necessária às relações educativas.

Ressaltamos que o pensamento de Paulo Freire é um produto existencial e histórico. Ele construiu seu pensamento na luta, na práxis, compreendida aqui como “ação mais reflexão” ou “ação transformadora”. Há ainda que se considerar dois elementos fundamentais na sua filosofia educacional: a conscientização e o diálogo. A conscientização vai além do nível da tomada de consciência através da análise crítica. Já o diálogo, consiste numa relação horizontal entre as pessoas implicadas ou em conexão.

Freire (2005, p.44) reafirma que é a “autorreflexão que as levará (as pessoas) ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na história. Para ele, a participação do sujeito da aprendizagem no processo de construção do conhecimento não é apenas algo mais democrático, mas é mais eficaz, ou ainda, quando professores e alunos aprendem juntos, isto se torna mais eficiente. Além disso, sua grande preocupação é a mesma de toda a pedagogia moderna: uma educação que se faça para a decisão, para a responsabilidade social e política.

Salienta-se, todavia, a profunda reflexão de Freire sobre aspectos que permaneciam e permanecem basicamente intocados para a subsistência da família rural, entre os quais, cabe destacar a propriedade da terra, o acesso não discriminado ao crédito e à informação e ao problema da reestruturação de comercialização. Vale lembrar, nessa medida, seu diálogo com autores como Marcela Gajardo, Miguel Petty, Ana Jobim, Jorge Werthein, Juan Diaz Bordenave acerca de projetos educacionais desenvolvidos por eles e com eles, nos anos passados fora do Brasil ressaltando aí, as suas experiências e, contribuindo, assim, para o aquilatamento da análise do setor educacional rural.

A partir de 1980, com o Plano de Educação, Cultura e Desporto, do Ministério de Educação e Cultura, temos a criação do Pronasec, entendido como um dos elementos significativos na luta contra a pobreza. Seu eixo educativo estruturava-se em educação e trabalho produtivo, educação e vida comunitária, educação e cultura. No bojo deste programa estruturaram-se para as áreas rurais, outros

programas compatíveis com as mesmas propostas incorporadas pelo programa pioneiro.

Nessa medida, não podemos deixar de ressaltar que tais movimentos educacionais encontram-se inseridos na história de luta dos trabalhadores rurais que se tornam de bastante relevância. Um deles é a fundação, em 1963, da CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura) que congregava Federações Estaduais de Trabalhadores Rurais que passam a conflitar com as Ligas Camponesas em virtude de divergências político-ideológicas e luta pelo poder, passando em 1984, pela fundação pelos trabalhadores brasileiros, inclusive os rurais, da Central Única dos Trabalhadores (CUT) que propõe um novo sindicalismo.

Num segundo momento, surge paralelamente, principalmente no sul do país, a ocupação organizada de terras, uma nova forma de luta pela reforma agrária, semente do futuro MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

O MST tem sua origem nos expropriados da terra, com o apoio da Igreja Católica que em 1964 havia se posicionado, majoritariamente a favor do golpe militar e contra a reforma agrária. Esse apoio configura-se através da Comissão Pastoral da Terra, do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e da Comissão Justiça e Paz, com o apoio dos setores progressistas das Igrejas Luteranas, sindicalistas, intelectuais e militantes da reforma agrária quando da realização do “I Encontro Nacional” do MST.

Destaca-se, que a luta pela reforma agrária no MST, fundado em 1984, se dá pela reivindicação da educação como instrumento de empenho para este objetivo. Caldart (2004), ao relatar a história da educação no interior do movimento, lembra que esta luta começou quase que concomitante à luta pela terra. Embora, no início, estas lutas parecessem meio desconexas, ao longo do tempo, a valorização do estudo e o direito de ter acesso a ele e à escola passaram a integrar a própria organização de luta pela reforma agrária no MST, na busca por novas relações de produção no campo e por um país mais justo.

O modelo de escola preconizado pelo MST e por outros movimentos sociais do campo não é um tipo diferente de escola, mas é uma escola que ajude a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, auxiliando-os no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito próprio de ser.

Os movimentos sociais do campo²⁰ têm sido territórios privilegiados de resistência, de luta e de organização de um saber que busca traduzir a realidade do camponês, mediatizada pela reelaboração do saber nas relações sociais de produção do campesinato. Isto implica refletir a dinâmica das relações entre escola e prática produtiva, ressaltando, portanto, a premissa do trabalho como princípio educativo, integrando o saber sistematizado pelas instâncias científicas ou o saber acadêmico e o saber historicamente elaborado pelo campesinato nas suas práticas produtiva e política. Nessa medida, não há prática transformadora sem uma teoria apropriada. Trazendo para o plano educacional, afirmamos que “não há prática pedagógica revolucionária sem uma teoria pedagógica revolucionária”. (PISTRAK apud THERRIEN et al, 1993, p. 9)

As décadas de 1990 e de 2000 trazem para o debate as discussões sobre as desigualdades sociais, o direito à educação, a inserção no mundo da cidadania como sujeitos de direitos, a equidade social, as políticas de ação afirmativa, etc. Temos, com efeito, de ressaltar como elementos balizadores para estas discussões, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontien, na Tailândia, em 1990, a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 e a LDBEN 9394/96.

Alocam-se em meio a esse debate vários programas de alfabetização e escolarização destinados às áreas urbana e rural, como o Programa Alfabetização Solidária, que teve início em 1997, um programa de parcerias entre municípios e governo federal e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA que é a expressão de uma parceria estratégica entre o Governo, as Universidade e os Movimentos Sociais Rurais, com o objetivo de desencadear um amplo processo para Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos de Reforma Agrária.

Segundo Esteves (2002) o Programa Alfabetização Solidária foi criado em 1997 pelo Conselho da Comunidade Solidária – um fórum de desenvolvimento de ações sociais cuja base de funcionamento é a parceria entre Governo federal, iniciativa privada e sociedade civil. Atualmente é gerenciado por uma organização não governamental – Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária (AAPAS)

²⁰ Caldart (2004) faz uma diferenciação entre movimentos sociais do campo e no campo nos alertando que **no campo** significa que o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive e **do campo** configura-se em que o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

– uma entidade do terceiro setor, sem fins lucrativos e de utilidade pública, composta de uma equipe de 220 consultores em Brasília, capital federal do Brasil.

Foi criado com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo no Brasil e de expandir o acesso de jovens e adultos à educação nos municípios que apresentam os índices mais elevados de analfabetismo no país, o Programa apresenta hoje resultados significativos. Sua estrutura foi elaborada visando o favorecimento de ações que fortaleçam a sociedade civil, suas relações com as diversas esferas governamentais e as parcerias necessárias para que a institucionalização da EJA seja um percurso natural após o processo de alfabetização.

Assim sendo, como acentua a autora,

Desenvolveu uma fórmula simples e inovadora, baseada na articulação e a participação efetiva entre diversos setores da sociedade – empresas, instituições, organizações, Governos estaduais, Instituições de Ensino Superior, pessoas físicas, prefeituras e o Ministério da Educação. Cada um deles contribui de acordo com sua área de atuação, na igual condição de sujeitos do processo educacional do país. (ESTEVES, 2002, p. 8)

Finalmente, o Programa Brasil Alfabetizado, em 2003, representa um portal de entrada na cidadania, articulado diretamente com o aumento da escolarização de jovens e adultos e promovendo o acesso à educação como um direito de todos em qualquer momento da vida.

De acordo com Cardona (2010) o PBA, como é chamado o Programa Brasil Alfabetizado pelo governo federal é um programa que foi criado através do MEC – Ministério da Educação – com a chancela da UNESCO. O programa foi criado, segundo o então Ministro Cristovam Buarque, como um esforço para acabar com o analfabetismo, garantindo o direito constitucional que todo cidadão brasileiro possui de acesso à educação e, conseqüentemente, de ler e escrever – erradicar o analfabetismo no Brasil. Diante de um cenário completamente pavoroso, o de 30 milhões de analfabetos funcionais maiores de 14 anos, o PBA é a resposta governamental para combater o problema.

Primeiramente criado em 2003, pelo ministro Cristovam Buarque, e posteriormente ampliado pelo ministro Fernando Haddad em 2007, o programa é, atualmente, instituído pelo Decreto 6.093/2007. Adicionalmente aos decretos de instituição do programa, este encontra amplo amparo em outros mecanismos legais

como a própria Constituição Federal em seu artigo 208º bem como na definição dos direitos sociais de cada cidadão definidos nesta carta.

3.2 O Movimento da Escola Nova e suas bases históricas

O movimento da Escola Nova na história da educação representa a transição entre dois paradigmas político-pedagógicos: o paradigma do “direito da educação”, e o paradigma do “direito à educação”, segundo Monteiro (2006). Transpõe-se, neste sentido, de uma educação como “dever” para o bem da sociedade, em que o bem do Todo (a comunidade) prepondera-se sobre o bem das partes (os membros), para um contexto de educação como “direito”, que decorre da natureza humana e que sustenta a liberdade, daí que o valor principal é o indivíduo como sujeito ético.

Monteiro (2006, p. 15) evidencia que é a consagração constitucional do princípio da escola obrigatória, no século XIX, que se constitui em momento decisivo

Do assalto do Estado à secular fortaleza familiar e religiosa no terreno da educação. Porque a igualdade de direitos é o ‘próprio fundamento e a essência da democracia’, como disse Jules Ferry num discurso pronunciado em abril de 1870, no contexto da luta pela escola obrigatória. ”(MONTEIRO, 2006, p, 15, itálico do autor)

Este mesmo autor afirma que um verdadeiro direito ético do homem à educação só foi referendado numa dimensão internacional, pela “Carta da Organização dos Estados Americanos”, documento assinado a 30 de abril de 1948, e pela “Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem”, adaptada a 02 de maio do mesmo ano. Entretanto, o direito à educação só foi reconhecido no plano universal, pela primeira vez, no Artigo 26 da “Declaração Universal dos Direitos do Homem”, também promulgada a 10 de dezembro desse ano.

Importante ressaltar que Lourenço Filho (1978) destaca que tais documentos são promulgados à luz do pós-guerra, em meados da década de 1940 e da criação da Organização das Nações Unidas – ONU - que deveria ocupar-se do estudo da vida dos povos, suas condições de organização, saúde, alimentação, equilíbrio político e desenvolvimento econômico. Para tratar da educação, foi criada em 1946, a Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas – UNESCO - com o

objetivo de contribuir para a manutenção da paz e segurança entre os povos, assegurando-se o respeito universal pela justiça, a lei, os direitos do homem e as liberdades fundamentais de todos, que a Carta das Nações Unidas viria a reconhecer na sua promulgação.

Destaca-se ainda, que as teorias sobre o “direito de educação” e sobre o “direito à educação foram extremamente discutidas na Europa e nos Estados Unidos, e que este intenso debate acabou por dar ênfase às políticas públicas, nas décadas de 50 e 60.

Mais recentemente, Monteiro (2006) fez um estudo que privilegiou a investigação destes dois paradigmas político-pedagógicos acentuando, de um lado, o primeiro – “do direito de educação” – como um paradigma fundado em categoria sócio-política holista e, caracterizado por uma educação que “forma” e “conforma”, estando reservada a alguns e aos “melhores”. Do outro lado, estaria o paradigma do “direito à educação”, fundado na categoria sócio-política individualista, caracterizado por uma educação como direito da condição humana para a sua libertação. Transpõe-se, nessa medida, de um paradigma que tem no primeiro, o ser humano como objeto de educação, exercida como direito do homem sobre o homem e legitimando-se enquanto princípio e método pela autoridade e, no segundo, o ser humano como o sujeito da educação, usufruída como um direito do homem, cujo princípio de legitimidade e de método é a liberdade, com toda a sua amplitude de poder de humanização e autonomização.

Particularmente no caso brasileiro, Beisiegel (2004) acentua, nessa medida, que iniciativas e investimentos em educação datam dos anos 20 e 30, ensejando uma após outra, reformas de ensino numerosas que se propuseram a resolver os problemas educacionais como as questões do não acesso à escola, à ineficiência e ao baixo rendimento do sistema de ensino.

3.2.1 O setor político, econômico, social, e cultural e a educação na 1ª República

Lourenço Filho (1961) argumenta que, desde os anos 20, o pensamento educacional se firma no país e esta manifestação poderia ser chamada de tomada de consciência dos educadores e da sociedade brasileira, advinda do conhecimento das condições de infraestrutura do sistema educacional do país, do aumento demográfico da população e da rápida transformação das bases econômicas, caracterizada pela

passagem de um regime agrário extensivo para uma agricultura mais racional, perpassada por rápido desenvolvimento da indústria.

Nagle (1974, p. 97) aponta que a sociedade brasileira se estrutura a partir de novas correntes de ideias e movimentos político-sociais. O autor ressalta que “(a) imagem que decorre da combinação de setores, correntes e movimentos é a de uma sociedade que sofre os impactos que apresentam uma tendência a provocar alterações nas bases. O sinal mais evidente da tendência se encontra na retomada, intensa e sistemática, dos princípios do Liberalismo.” Nessa medida, assume o Estado a ampliação e o enriquecimento dos denominados “direitos da cidadania”.

Ainda para Nagle (1974) o ressurgimento dos ideais liberais não deve ser analisado independentemente de mudanças que operavam ao nível dos setores econômico e social. Para este autor, este contexto liberal de mudanças é delineado, de um lado, pela passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial e, de outro lado, pelo rompimento dos alicerces da sociedade estamental, que estruturavam as bases de uma sociedade de classes. É a possibilidade de mobilidade estrutural é que vai caracterizar esta nova fase do capitalismo.

É importante ressaltar que tais transformações se efetivaram mais em determinados Estados e regiões, e menos ou nem se efetivaram em outras, mas, com efeito, estas mudanças trazem também diferentes correntes de idéias e movimentos político-sociais que delimitam este momento histórico. Torna-se, nesta medida necessário esclarecer, que tais correntes ou movimentos é que se posicionaram, quanto a seus padrões de pensamento e atuação, diante e a frente do,

Aspecto medular da ‘crise’ do sistema: civilização urbano-industrial versus civilização agrário-comercial. Na parte em que defenderam, implícita ou explicitamente, a nova civilização urbano-industrial que surgia, desempenharam o papel de formuladores, de veículos e de disseminadores de novos padrões culturais. (NAGLE, 1974, p, 98)

Entretanto, a inauguração de uma “política de massas”, ou seja, uma política voltada para a incorporação de segmentos mais amplos da população ao consumo de bens e serviços, naquelas circunstâncias, seria, de acordo com Beisiegel (1974, p. 75) “a decorrência do não cumprimento de um programa global

preestabelecido, mas sim, da evolução das respostas possíveis às situações problemáticas que se apresentam”.

Assim, as principais medidas adotadas pelo Governo Central nas diferentes áreas de atividades, além de amenizadoras das tensões sociais, surgiram, também, como principal fonte ideológica de legitimação da ação do poder público. Paulatinamente, a orientação para o desenvolvimento seria também estendida às atividades públicas na área de educação, buscando modificar, conseqüentemente a rígida estratificação que prevalecera, até então, na forma de um sistema de ensino dual, com escolas para o povo e escolas para a elite.

É então diante deste quadro de mudanças perpassadas tanto no nível dos setores político e econômico quanto o social e o cultural é que devemos analisar a escolarização neste período. Neste sentido, vislumbra-se uma sociedade brasileira do tempo que passa de uma “sociedade fechada” para uma “sociedade aberta”, segundo Nagle (1974) e assim sendo, pode-se perceber e identificar o papel que a escolarização passa a desempenhar neste contexto de transição social.

O destaque dado ao processo de escolarização acaba por preparar o terreno para que determinados intelectuais e “educadores” transformassem um programa mais amplo de ação social num específico programa de formação, no qual a educação era idealizada como a mais eficaz “alavanca” da história brasileira

3.2.2 O 1º Manifesto

Romanelli (2002) caracteriza este momento de efervescentes ideias como um movimento renovador da educação que teve na ABE – Associação Brasileira de Educação – criada em 1924, por um grupo de educadores brasileiros imbuídos de ideais renovadores sobre o ensino, a medida prática tomada pelo movimento para objetivar os seus propósitos, que se consubstanciaram na publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional”, em 1932.

Fernando de Azevedo e outros intelectuais da educação como Lourenço Filho e Anísio Teixeira assinam o Manifesto de 1932 que acentua que (na)

Hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de carácter econômico lhe

podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica de um systema cultural de um paiz depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturaes e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os factores fundamentaes do accrescimo de riqueza de uma sociedade.[Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932(apud Rebecq,1984, p.407, grafia da época)]

Este documento que definiu os princípios e fixou as bases e diretrizes para a reforma do sistema da educação nacional foi assinado por mais de 25 educadores ou escritores interessados pelos problemas do ensino do país. Seu autor foi Fernando de Azevedo e segundo ele, o Manifesto se constituiu num documento histórico que se traduz numa peça que define a posição e o pensamento avançado de todo um grupo numeroso de intelectuais e educadores, tendo grande alcance e uma poderosa influência no meio educacional, ao dividir a opinião pública, quando firmou duas correntes que tomaram posições mais definidas: a do pensamento conservador e a dos renovadores da educação, por isto, desde logo se batizou como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (AZEVEDO, 1958)

Tal Manifesto também se transveste em marco histórico na medida em que transfere do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares e, centra sua discussão na educação pública, na escola única, com uma educação comum e igual para todos, na laicidade, na gratuidade do ensino, na obrigatoriedade da educação e na coeducação, primando-se pelo debate acerca da finalidade e função educacionais, arrolando da escola infantil à Universidade, todos os brasileiros. Acentua-se no próprio manifesto que

Depreendendo-se dos interesses de classes, a que ella tem servido, a educação perde o 'sentido aristológico' para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição economica e social do indivíduo, para assumir 'um caracter biologico', com que ella se organiza para a colletividade em geral, reconhecendo a todo o individuo o direito a ser educado até onde o permittam as suas aptidões naturaes, independente de razões de ordem economica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a 'hierarchia democratica' para formar pela 'hierarchia das capacidades' recrutadas em todos os grupos sociaes, a que se abrem as

mesmas oportunidades de educação. [MANIFESTO DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932(apud Rebecq, 1984, p.411- grafia da época)]

3.2.3 O 2º Manifesto “Mais uma vez convocados”

É Lourenço Filho (1978, p. 27) que evidencia que a educação nova, a partir do contexto de uma escola única, especialmente em países da Europa e também o Brasil, em que prevalecia um sistema dual de educação, buscou atender não somente a classes privilegiadas, mas ampliou esse princípio no sentido de almejar a “assegurar-se a todos o direito à educação, com a obrigação correlata de parte da família e dos poderes públicos de ministrá-la, a crianças e jovens, na melhor forma”.

Assim sendo, tendo transcorrido 25 anos da publicação do 1º Manifesto, publica-se o 2º Manifesto da Educação Nova, em 1959, também coordenado por Fernando de Azevedo e assinado por ele, o autor Fernando de Azevedo, e outros importantes educadores e intelectuais da época como Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Abgar Renault e Fernando Henrique Cardoso. “Mais uma vez convocados” (Manifesto ao povo e ao governo), nas palavras dos intelectuais mais uma vez afirma

Não renegamos nenhum dos princípios por que nos batemos em 1932, e cuja atualidade é ainda tão viva, e mais do que viva, tão palpitante que aquele documento, já velho, de mais de 25 anos, se diria pensado e escrito nestes dias. Vendo embora com outros olhos a realidade múltipla e complexa – porque ela mudou e profundamente sob vários aspectos – e continuando a ser homens de nosso tempo, partimos do ponto que soaria mal na boca de educadores, mas para uma tomada de consciência da realidade atual e uma retomada franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidade para todos. [Manifesto ao povo e ao governo “Mais uma vez convocados”, 1959 (apud Rebecq, 1959, p. 4)]

3.3 As raízes do Movimento

Para Lourenço Filho (1978, p. 17) a expressão “escola nova” adquiriu mais amplo sentido ao ligar-se a um novo tratamento dos problemas da educação. Nessa medida, a “escola nova”

Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muitos numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social. (FILHO, 1978, p.17)

Este movimento renovador tomou inicialmente a feição de uma revisão crítica dos meios ou recursos tradicionais do ensino, considerando e admitindo como função balizadora do processo educativo o desenvolvimento individual de capacidades e aptidões. Assim, a revisão da educação focalizou os objetivos do trabalho escolar e suas técnicas, levantando-se não apenas pequenos problemas de ordem teórica ou prática, mas revendo a didática nos seus fundamentos gerais. De outra parte, não bastaria reafirmar certos princípios tradicionais, mas reenquadrá-los a novas circunstâncias de democratização da educação, que não se atinha, nas primeiras décadas do século XX, não só a pequenos grupos de crianças e jovens, mas à maior parte deles.

Para Claparède (1959) a ciência, particularmente, a psicologia poderia fornecer à arte da educação que permitiam as metas que ela se propunha. Para ele, transformar a concepção de educação e suas ideias seria

(...) ter a infância um significado biológico, e por conseguinte, o educador, muito ao contrário de transformar a criança em adulto, deve em vez disso deixar as atividades próprias das crianças se expandirem. Portanto, é preciso estudar essas manifestações naturais da criança e a elas conformar a ação educativa. (...) A concepção nova traduzir-se-á, antes de mais nada pelas reformas seguintes: substituição da obediência passiva pela atividade e iniciativa da criança – em vez de reprimir sistematicamente os instintos e os gostos naturais da criança, neles se enxertará o ensino; na instrução, substituição dos métodos baseados na lógica do adulto, pelos métodos fundados na psicologia da criança; na educação, substituição dos trabalhos puramente individuais pelo trabalho coletivo, organização das escolas segundo o tipo de instituições democráticas, pondo em jogo os instintos sociais: auto-educação, substituição da doutrina exterior pela interior. Numa palavra, em vez de ser educada, a criança estará colocada em condições tais que se eduque, ela mesma, o mais possível.(CLAPARÉDE, 1959, p, 164-165)

Saviani (2008, p. 49) afirma em edição comemorativa dos 25 anos do lançamento de seu livro “Escola e Democracia”(que trabalha de forma consistente

conceitos como a “pedagogia da existência” e a “pedagogia da essência”), que as expressões “pedagogia nova” e “pedagogia da existência” equivalem-se porque ambas são tributárias daquilo que poderíamos chamar de ‘concepção humanista moderna de Filosofia de Educação’. Nessa perspectiva, “tal concepção centra-se na vida, na *existência*, na atividade, por oposição à concepção tradicional, que centrava-se no intelecto, na *essência*, no conhecimento”.(itálico do autor)

Ressalta-se, nesta medida, como situa-nos o autor, que devemos considerar nesta acepção, a “pedagogia nova” como um amplo movimento filosófico que abrange correntes como o pragmatismo, o vitalismo, o historicismo, o existencialismo e a fenomenologia, como importantes repercussões no campo educacional. Com efeito, obviamente, reconhecendo a diversidade destas correntes filosóficas, devemos considerar nesses termos que as expressões “pedagogia nova” e “pedagogia da existência” equivalem-se sob a condição de não reduzir a primeira à pedagogia escolanovista e a segunda, à pedagogia existencialista.

Destaca-se, destarte, que, segundo o mesmo autor, ao não considerarmos tais expressões como incompatíveis, podemos, desta forma, encontrar movimentos dialógicos entre o movimento escolanovista e as outras correntes filosóficas, reafirmando-o não apenas numa dimensão de inspiração filosófica principal pragmatista.

É segundo esta perspectiva de análise, que podemos inserir Helena Antipoff como participante de um movimento da educação nova, firmado e estruturado como evidencia Lorenço (2001), a partir da apropriação dela dos saberes russos das primeiras décadas do século XX, como o método Lazursky, os elementos da escola-comuna russa e, em todo o trabalho de psicologia educacional que realizou, cuidando de levar em conta a importância da relação existente entre uma vida sadia e uma formação acadêmica apropriada. Esteve Antipoff também na Alemanha, nos anos 20, elaborando as ideias de uma psicologia educacional, a partir dos estudos dos psicólogos alemães, Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka e também de Herman Lietz, educador alemão, representante da educação centrada na criança ou educação progressiva e, que fundou em 1898 a primeira escola nova alemã, conhecida como “lar de educação no campo” e em contato com escritos de Kerschensteiner, fundador da “escola do trabalho” ou “comunidade do trabalho”, na qual propunha uma metodologia para brindar uma educação cívica através da formação profissional. Mas, é, com efeito, Claparède que vai influenciá-la

sobremaneira, ao estabelecer com ela afinidades com o embasamento teórico da pedagogia genebrina, que apontava a educação política segundo pressupostos da equidade e do desenvolvimento democrático, onde são as pessoas que organizam o Estado para o serviço da sociedade e não, como evidenciava a pedagogia alemã, que condicionava a educação política como prática de “combater os inimigos internos”, colocando os indivíduos a serviço do Estado. (Lourenço, 2001) Nessa medida, é que a formação que Antipoff recebe na Europa e na Rússia acaba por ter-lhe possibilitado fazer uma compreensão funcional e uma compreensão sócio interacionista da educação, segundo uma concepção humanista mais aquilatada da Filosofia da Educação moderna, como aventado por Saviani (2008) anteriormente.

Finalmente salienta Saviani (2008), que a “pedagogia nova” sofre profundas críticas ao ser considerado discriminatória na medida em é aplicado a algumas poucas escolas de elite e que quando aplicada em rede oficial de ensino volta a ser criticada por torna-se menos dedicada à disciplina escolar e aos conteúdos. O mesmo autor interroga-se acerca de iniciativas, na sua opinião, de se aprimorar a educação das massas.

Nessa medida, acentua ele que,

É nessa direção que surgem tentativas de constituição de uma espécie de “Escola Nova Popular”. Exemplos dessas tentativas são a ‘Pedagogia Freinet’ na França e o ‘Movimento Paulo Freire de Educação’ no Brasil. Com efeito, de modo especial, no caso de Paulo Freire, é nítida a inspiração da ‘concepção ‘humanista’ moderna de filosofia da educação’, por meio da corrente personalista (existencialismo cristão). Na fase de constituição e implantação de sua pedagogia no Brasil (1959-1964), suas fontes de referência são principalmente Mounier, G. Marcel, Jaspers. (SAVIANI, 2008, p.54)

Parte-se, segundo ele então, da crítica à pedagogia tradicional (pedagogia bancária) caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo, etc. E defende-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos. Isto posto, destaca-se, por conseguinte, que Paulo Freire empenha-se em colocar esta concepção pedagógica a serviço dos interesses populares, nesse caso, os adultos analfabetos.

Convém ainda reafirmar, que, tanto a produção acadêmica de Antipoff quanto de Freire, se entremeiam às ideias da Educação Nova como colocadas pelos teóricos destacados, cada qual em contexto sócio histórico específico, que permeia a

elaboração de suas ideias pedagógicas e a aplicação delas em forma de ações educativas destinadas a alunos e professores.

E ainda, quando se discute o significado social e teórico de suas obras ressalta-se que a educadora Helena Antipoff tem sistematizado por toda a sua vida acadêmica e por todo o período de produção bibliográfica seu pensamento pedagógico através de artigos, de textos, de comunicações. Entretanto, vislumbramos as suas ações educativas preconizadas em seu maior legado: o ISER e o complexo da Fazenda do Rosário, em Ibirité. Entende-se que os ideais de democratização e inclusão presentes em suas experiências, se tomam entrecortados pelo ato democrático que funda mesma a sua educação, solidária e autônoma. Preconiza-se também, sem menor importância, e mostrada em toda a sua obra, o ideal de formação de professores, formados, no campo, em consonância com estes ideais.

Na mesma medida, temos que o educador Paulo Freire vivifica anseios e desejos da sociedade política da época que se colocam para a sociedade civil dos anos 50, do século XX, quando de sua entrada nos círculos acadêmicos, tendo construído seu pensamento pedagógico em momentos e experiências vivenciadas a partir da ditadura militar e nos anos de exílio e na sua participação em momento de democratização da sociedade brasileira. Destacamos aí, a formação e a elaboração de seu ideário pedagógico na práxis, na luta, em processo. Como ressaltado por Gadotti (2000), pensamos a sua educação como ato político colocada como participação do sujeito da aprendizagem no processo de construção do conhecimento consigo próprio e com os outros, tendo a conscientização e a emancipação dos educandos configuradas no diálogo entre as partes e nos processos de transformação social, que se efetiva com a formação de educadores comprometidos com tais práticas em seus próprios processos de formação.

3.3.1 Experiências da Escola Nova no Brasil

O aparecimento de amplas discussões sobre a educação e frequentes reformas da escolarização, marcam a última década da Primeira República, no Brasil. Entre as reformas realizadas nesta década, as que mereceram maior destaque foram a de Sampaio Dória, em São Paulo (1920); a de Lourenço Filho, no Ceará (1923); a

de Anísio Teixeira, na Bahia (1925); a de Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais (1927); e a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928).

Azanha (1978, p.2) nos mostra como Sampaio Dória via a educação em 1923:

Sempre que penso na realização prática dos princípios democráticos, uma dúvida, uma quase descrença, me assalta o espírito, diante do espectáculo doloroso da ignorância popular. Como organizar-se, por si mesmo, politicamente, um povo que não sabe ler, não sabe escrever, não sabe contar? Se o povo não souber o que quer, como há de querer o que deve? Governos populares, sem cultura, viverão morrendo da sua própria incultura. "Eis por que me interessou, sempre, a solução prática do problema do analfabetismo". A instrução primária e obrigatória, a todos, por toda parte, é ideal que me seduz. (AZANHA, 1978, p.2).

Nessa medida, a Reforma Sampaio Dória, pioneira das reformas dos anos 20, teve como um dos pontos centrais a reorganização do ensino primário, de tal forma que a obrigatoriedade escolar não mais começava aos 7, mas aos 9 anos; os programas foram concentrados e o ensino primário reduzido para dois anos. Com essas medidas, pensava o reformador que o ensino primário poderia num curto período estender-se a todos e, portanto, democratizar-se. Não havia dois caminhos: ou o privilégio de alguns - a "heresia democrática" - ou o mínimo "para todos os que se acharem em condições idênticas, como é da essência pura da democracia" (Sampaio Dória apud Azanha, 1978, p. 2).

Em abril de 1922, um jovem e brilhante educador paulista chega ao Ceará. Seu nome é Manoel Bergström Lourenço Filho. Num primeiro momento, o professor ocupa a cátedra de Psicologia e Didática da Escola Normal Pedro II e, menos de um mês depois de sua chegada, o dirigente máximo do Estado o convida fazer a reforma da educação do Ceará, compromisso que havia assumido de campanha. Seu nome ficaria guardado na memória educacional cearense como o de um grande reformador.

A Reforma Lourenço Filho, como ficou conhecida, caracterizou-se mais especificamente segundo Vieira (2002) como um amplo conjunto de artigos que definiam desde questões mais gerais, como a compreensão de ensino público (Art. 1º a 3º) e privado; a organização da direção e da fiscalização do ensino, aí incluindo as atribuições do diretor geral e dos inspetores regionais (Artigos 4º a 28); a organização

das escolas e estabelecimentos de ensino primário (Art. 39 a 86); até, minudências como o escotismo (Art. 147 e 148) e a festa das árvores (Art 155).

Convém ressaltar que tal reforma educacional para Vieira (2002, p. 25) se traduziu também em marco da última década da 1ª República no Brasil e representou,

Não apenas uma *promessa*, mas também um *fato*. Enquanto o educador paulista passa pelo Ceará um *sopro de reforma* invade a organização escolar nascente. Cursos sobre a pedagogia nova são ministrados; cria-se a Diretoria Geral da Instrução, dividindo-se o Estado em regiões administrativas; reforça-se a inspeção escolar; procede-se a um amplo recenseamento escolar, isto para falar apenas de algumas das muitas medidas desencadeadas no período. (VIEIRA, 2002, p. 25, itálico do autor)

Outro importante momento reformador da cultura e da educação brasileira se deu com Anísio Spínola Teixeira que, em meados do segundo ano de seu mandato à frente da Inspetoria Geral da Instrução Pública da Bahia, elabora a Lei nº 1846 de 14 de agosto de 1925 e o Decreto de 30 de dezembro do mesmo ano que, complementava a referida Lei e, respectivamente, reformavam a Instrução pública do Estado e aprovava o Regulamento do Ensino Primário e Normal. Segundo Geribello (1977, p. 46) “são três os aspectos que se destacam nessa(s) lei(s): o problema da centralização administrativa; a ênfase dada à escola primária; e a preocupação por maior divulgação do ensino.” No que diz respeito à centralização administrativa, procurava-se dar maior prestígio à Diretoria Geral da Instrução passando ela a assumir a direção e a superintendência administrativa e técnica de todo o serviço primário, secundário, normal, profissional e especial do Estado da Bahia. Em relação à escola primária, procurava-se dar maior valorização a esta modalidade de ensino, ampliando-o para 7 anos de estudo, preocupação democrática do educador baiano, pelo aumento da escolaridade obrigatória e comum. Já, o terceiro aspecto da lei foi propiciado pela exigência da obrigatoriedade de estabelecimentos industriais com mais de 200 operários a manterem escolas primárias para os filhos dos mesmos e a oferta de cursos de alfabetização de adultos nestes estabelecimentos.

Geribello (1977) ainda ressaltava que tal reforma educacional prega a educação elementar como sendo princípio de igualdade, único princípio a balizar a existência da democracia. Com efeito, são estas ideias que vão frutificar o

pensamento do reformador em contato com a teoria de John Dewey e com a educação norte-americana. Anísio (apud Geribello, 1977, p. 51) expõe as ideias do pensador norte-americano quando escreve Relatório ao governo do Estado da Bahia e publica este trabalho em 1928, intitulado “Aspectos Americanos da Educação”:

John Dewey é, na América, o filósofo que agudamente traçou as teorias fundamentais da educação americana. A nenhum outro pensador é dado ali lugar mais saliente na sistematização da teoria moderna da educação... Apresentar, pois, na Bahia, em breve resumo, tão fiel quanto me foi possível, as idéias com que Dewey fixa o atual sentido de educação, pareceu-me meio talvez favorável para despertar-me um interesse concreto pela revisão de nossas próprias concepções. (ANÍSIO APUD GERIBELLO, 1977, p. 51)

A reforma realizada no Distrito Federal, em 1928, foi pela sua amplitude e talvez por suas repercussões uma das reformas estaduais de educação popular, das mais importantes. A escola, segundo Fernando de Azevedo, deveria ser reformada de acordo com três princípios: a extensão do ensino, a articulação dos diferentes níveis e modalidades e a adaptação ao meio social e às idéias modernas de educação.

Beisiegel (2004) acentua que após o “Inquérito sobre educação de 1926”, promovido pelo Jornal “O Estado de São Paulo” foi levado a efeito por Fernando de Azevedo na concretização da Reforma de Ensino do Distrito Federal que pretendia tornar a escola, que na época não conseguia sequer combater o analfabetismo, acessível a toda a população em idade de frequentá-la. Para tanto o reformador propunha: a redução do ensino primário de sete para cinco anos; o estabelecimento de dois turnos, quando o número de matriculados excedesse a lotação do prédio e a construção de grandes grupos escolares. O autor ainda complementa que as ideias modernas de educação de Fernando de Azevedo, inspiradas nos ideais da escola nova se norteavam por três aspectos fundamentais: a escola única, a escola do trabalho e escola-comunidade ou escola do trabalho em cooperação.

Uma educação fundada na ciência e direcionada para a reforma do social, enfocada pelo movimento escolanovista, foi vislumbrada tanto por vários educadores como por muitos governantes como o mecanismo através do qual seria possível educar as novas gerações e construir uma outra sociedade, princípios ativos de uma época marcada, segundo Nagle (1974) pelo “otimismo pedagógico” e pelo “entusiasmo pela educação”. Destaca ainda Prates (2000), que Minas Gerais não se furtou ao ideário da época, quando em 1926 e 1927, o governo Antônio Carlos

/Francisco Campos almejou transformar a educação primária em seu mais importante instrumento de formação e socialização das gerações vindouras, ampliando enormemente o número de escolas primárias existentes no Estado, reformando o programa do Ensino Primário e, para dar mais eficiência à sua reforma, atribuindo à formação do professorado um papel estratégico e relevante. A mesma autora evidencia que em 1928, Francisco Campos reformou o Ensino Normal e em 1929, criou o Curso Normal Pós-Médio ao qual foi dado o nome de Escola de Aperfeiçoamento. Helena Antipoff, foi uma das profissionais de renome, além de várias autoridades estrangeiras e brasileiras, que constituíram o corpo docente desta Instituição que pretendeu formar professores nos moldes da educação renovada a partir da última palavra sobre as ciências básicas da educação, as técnicas e métodos de ensino, decorrentes do avançado conhecimento científico da época.

CAPÍTULO 4

CHAVES DE LEITURA SOBRE A VIDA E A OBRA DE HELENA ANTIPOFF

“o discurso e a obra formam categorias de produção e trabalho, correspondendo a uma atividade prática. Segundo ele, “a noção de obra aparece como uma mediação prática entre a irracionalidade do evento e a racionalidade do sentido”, (abordando, em síntese), “a noção de sujeito do discurso, que no caso em questão, pode ser denominado como o autor da obra, pelo fato de todo estilo trazer uma marca de individualização, que corresponde à própria assinatura do homem relacionado com a sua obra”. (RICOEUR,1977, p. 50)

4.1 Os primeiros anos de vida da Helena Wladimirna Antipoff

A psicóloga, educadora, cientista e escritora Helena Wladimirna Antipoff nasceu no dia 25 de março de 1892, em Grodno na Bielo-Rússia (que constituía então, território russo), numa atmosfera próxima ao desenlace de uma guerra civil. Seu pai, o General russo Wladimir Vassilevitch Antipoff, servia ao exército czarista, trabalhando dentro da Academia Militar como professor de estratégia. Sra. Sofia Constantinovna, sua mãe, nascida na Rússia, era descendente de uma família abastada, pertencente à estirpe sueca. Diplomada no Instituto para Moças da Nobreza em Lodz era professora de grego no Externato Feminino Nossa Senhora do Perpétuo Socorro tendo sua prática docente caracterizada pelas ideias progressistas que usava e que já circulavam na Rússia. É bastante provável que a valorização da educação, (incluída a educação feminina) no ambiente da família Antipoff, dada pela formação e desempenho dos pais de Helena, tenha funcionado nela como um dos fatores de atração para a nova pedagogia e sobre nas decisões vocacionais que tomou na juventude em relação à educação.

Daniel Antipoff, filho de Helena contando sobre o avô, descreve que,

[seu avô sentia] especial interesse na formação dos quadros. Assim, com inclinações para o problema educacional, segue com interesse o estudo das filhas, talvez incutindo na mais velha aquele pendor de educador, de que ele mesmo era dotado. (ANTIPOFF, D., 1996, p. 21)

Díaz (2007) acentua que na Rússia, nos finais do século XIX e nos inícios do século XX, pouca população tinha a oportunidade de acesso à escola. Helena fazia parte de um grupo ainda pequeno de mulheres privilegiada por uma certa educação intelectual. Ressalta a autora que era muito comum que a educação das meninas das classes abastadas, fosse dada em casa pela mãe e por preceptores que a família contratava, cuidando muito bem de conhecer suas referências pessoais e profissionais. Geralmente as mulheres da época eram educadas na humildade e na mais submissa obediência, como evidenciavam as virtudes cristãs. Como narrado por Díaz (idem) a partir de um diário de uma contemporânea de Helena Antipoff, a Grã Duquesa russa Maria²¹ :

[...] El orden, La disciplina y El dominio de las pasiones como tesoro y equipo para La convivencia social. [...] A La mujer se Le exigia una sumisión exagerada. SE Le negaba toda libertad de acción y El más mínimo destello de libre voluntad o independencia era inexorablemente reprimido. (MARIA APUD DÍAZ, 2007, p.55)

Antipoff além de ter sido educada, tal qual à sua mãe, com os lineamentos da aristocracia tradicional, também recebeu, em contraste com os preceitos pedagógicos russos da época, uma educação baseada nos princípios da educação progressista, que formou nela um espírito científico, uma livre-pensadora com autodeterminação e independência na tomada de decisões, como poderá notar-se em muitos momentos de sua vida.

Díaz (idem, p.55) cita que, desde criança Helena foi proibida, pelos pais, de interagir com os serventes, que eram considerados inferiores mas que ela

mais maravilhada desde sempre pelo saber popular, desobedeceu a esse mandato junto com sua irmã, e secretamente buscou as oportunidades para aprender com eles, música, costumes, expressões, estórias, do saber popular russo. Esse espírito e esse conhecimento mais tarde lhe facilitariam relacionarem-se com distintos tipos de comunidades nos diferentes ambientes nos quais se desempenharam durante sua vida. (DÍAZ, 2007, p. 55)

A autora ainda complementa que na sua própria casa sua mãe lhe ensinou

²¹ “[...] A ordem, a disciplina e o domínio das paixões como tesouro e instrumento para a convivência social. [...] À mulher se exigia uma submissão exagerada. S lhe negava toda liberdade de ação e a mínima impressão da livre vontade ou independência era inexoravelmente reprimida”. (MARIA APUD DÍAZ, 2007, p.55)

a tocar piano, os primeiros conhecimentos das diferentes áreas; a língua materna, o russo, junto com o alemão e o francês, línguas que Sofia falava fluentemente e que marcaram a trajetória de Helena. Todo esse aprendizado foi enriquecido, pela governanta alemã Fraulein Gertrude Koffman, pela francesa Simone de Beaulieu e, por outros preceptores. Como o inglês era a língua mais usada nesses círculos, já que nesse momento a aristocracia russa tinha uma forte influência da Inglaterra e da França com os livros e revistas que chegava desses países, ela também aprendeu essa língua.

Como Helena Antipoff foi criada numa família que possuía um alto nível educativo, considerado acima dos padrões da época, lhe foi fácil desde criança, ter contato com literatura nacional e internacional o que cultivou nela o amor pela leitura; paixão que a acompanharia até sua morte e lhe facilitaria possuir uma ampla cultura.

Quando em 1900 o pai de Helena foi elevado a Coronel, a família Antipoff foi morar em São Petersburgo, capital política, econômica e cultural da Rússia. Esta cidade foi criada pelo czar Pedro, o Grande no século XVIII e, durante sua existência teve vários nomes. Em 1914, passou a chamar-se Petrogrado e em 1918, deixou de ser a capital russa, tornando-se a segunda cidade mais importante da Rússia depois de Moscou. Em 1924, em homenagem a Lenine, foi denominada Leningrado e em 1991, recobrou seu primeiro nome: São Petersburgo.

Helena então ingressou no ginásio, no qual viveu oito anos relacionando-se com o sistema formal de educação num estabelecimento modelar, com corpo docente de nível universitário. Também, os estudos de ensino médio realizados por ela foram orientados cientificamente por educadores de um alto nível acadêmico.

Como evidencia Díaz (2007), desde muito cedo, Helena teve, em pelo menos dois ambientes, a oportunidade de vivenciar os métodos e processos da nova educação: na casa e no ginásio. Provavelmente esses foram os primeiros e decisivos contatos com elementos do repertório educacional progressista que circulava em sua pátria. Dessa forma, além de ter relacionamento direto com os avanços científicos da época, também teve a oportunidade de experimentar diretamente a inquietação social que existia na Rússia.

Conforme pesquisa histórica da autora, os grupos socialistas levaram vários anos liderando manifestações, buscando pressionar reformas em benefício do povo, às quais tinham sido rejeitadas reiteradamente pelo governo. Então, em janeiro de 1905, milhares de pessoas percorreram as ruas de São Petersburgo até o Palácio

de inverno e, numa passeata pacífica acreditavam ser atendidos pelo czar em procura de soluções a vários problemas que os afetavam como, a escassez do alimento, uma jornada de trabalho de mais de oito horas, salários injustos e a não garantia para o exercício de direitos democráticos, incluindo o direito igual e universal ao voto para uma Assembleia Constituinte. Entretanto, pela ordem do governo e sem ter escutado o requerimento do povo, o exército imperial abriu fogo contra os manifestantes ficando centenas de mortos nas ruas. Esse dia foi conhecido como “Domingo sangrento”, evento que produziu grande comoção na cidade e que pressionou para que acontecessem mudanças no governo, entre elas a instalação das Dumas²².

Em São Petersburgo as expressões artísticas como o teatro, os concertos, e os ballets tratavam temáticas referentes à convulsionada realidade social que se vivia. Ao final de cada apresentação se realizavam foros nos quais as pessoas que tinham assistido às peças analisavam a obra, e algumas vezes, os fatos que aconteciam no país. Helena participava ativamente nesses espaços, onde teve a oportunidade de desenvolver um alto nível de pensamento argumentativo e reflexivo. Ao contrário da educação desse momento, esses temas eram censurados e reprimidos. Mas de igual maneira Helena tomava parte das análises segredas que se faziam.

Quanto aos temas sociológicos, são considerados avançados pelas autoridades de ensino. Quando falam dele, as meninas baixam a voz ou simplesmente afastam-se para um canto do jardim público, de vegetação mais agreste, perto de um conjunto de faias. (ANTIPOFF, D., 1996, p.23)

Daniel Antipoff, biógrafo da mãe, ainda afirma que era tanto a paixão dela por novos aprendizados e por aproveitar as experiências sociais, políticas e culturais que lhe propiciava o ambiente, que ampliava tais discussões participando de encontros com professores universitários e estudantes.

Algumas reuniões são feitas na casa de uma das moças, por rodízio. São sete a oito colegas que se desenvolvem no convívio de professores

²² Em 1906 criou-se a primeira Duma ou câmara baixa do parlamento que esteve composta por representantes dos terratenentes, dos camponeses, dos proprietários das fazendas urbanas, e dos obreiros das fábricas. Entre 1906 a 1917 existiram quatro Dumas às quais sofreram várias modificações. Em suas origens a Duma foi um organismo com pensamento liberal-democrático que criticou as políticas governamentais; posteriormente se converteu num órgão conservador-autocrático ao serviço dos interesses do czar Essa mudança foi motivada pela repressão que o governo exerceu sobre ela, já que as duas primeiras foram fechadas antes de ter cumprido o tempo de seu mandato. Para mais informações ver Díaz(2007).

entusiastas. Frequentemente elas os convidam para um chá, sob o assvio de um samovar em ebulição. Alguns dos grupos ardem até por conhecimentos filosóficos e, já em tão verde idade, têm desassombro para sonhar e discutir suas teorias, [...] Certa noite [...] teria de tomar parte numa reunião de estudantes, um tanto “secreta” [...] e julga-se dispensada de comunicar aos seus pais (pelo que seu pai a repreenderia) com um prolongado silêncio que se estenderia por várias semanas. (ANTIPOFF, D., 1996, p. 23- 24)

É importante observar que Helena também discutia temas com seu pai com quem seguramente analisava a realidade desde a ótica do governo, como servidor do czar. “Semanalmente, de tardinha, às quintas-feiras, quando Wadimir Vassilevitch volta mais cedo para casa, [...] pai e filha comentam os problemas da semana, não sem certa apreensão por parte do pai, em relação à impetuosidade com que ela abraçava todas as causas.” (ANTIPOFF, D., 1996, 23-24)

Inferimos, nessa medida, que os acontecimentos do cenário russo e a participação em debates com diferentes mentalidades para pensar a Rússia, podem ter influenciado diretamente em Helena Antipoff, na formação de uma consciência política e social com grande peso da mentalidade popular, com uma sensibilidade pelos atos humanos, pela prudência no manejo da informação em diversos ambientes e, pelo respeito pelas diferenças.

4.2 Helena Antipoff: apropriando-se do mundo, apropriando-se da Escola Nova

Destacamos que quando Helena havia terminado o curso colegial e o curso complementar Normal, em 1909, Sofia, sua mãe, decide deixar o país na companhia dela e de suas outras duas filhas mais novas, a Zina e a Tânia, ficando o General Antipoff trabalhando ao serviço do exército do czar. Sofia tomou a decisão de viajar a França, possivelmente motivada por três fortes razões; a primeira porque buscava separar-se do General Antipoff cansada das reiteradas infidelidades dele e, a segunda por que:

Uma atmosfera de descontentamento já pairava no seio do povo russo. A não ser a nobreza, ligada ainda ao czar, bem como os militares, credenciados na

corde, as demais camadas populares viam com maus olhos a fraqueza do monarca, manipulado por conselheiros estrangeiros e subjugado pelos chefes da Igreja Ortodoxa. [...] Já se preparavam movimentos de insurreição contra o regime. Os escritos de Marx, as exortações de novos líderes populares, entre os quais Trotsky e Lenine, produziam inquietação e semeavam o pânico no seio da classe privilegiada, que necessariamente seria a primeira vítima. Pressentindo um movimento revolucionário de fortes proporções, muitas famílias remetiam dinheiro para o estrangeiro e se preparavam para uma eventual mudança. A Alemanha, a França e a Suíça tornavam-se países para onde fortes contingentes de “russos brancos” iriam emigrar. Foi isto também que aconteceu com Antipoff, cuja saída da Rússia não causou surpresa a ninguém. Havia fuga diante dos focos de tumulto e de desordem que brotavam de toda parte. A Rússia estava fadada a um inevitável cataclismo, tanto pelas ameaças do exterior, como sobretudo devido às profundas tensões internas. (ANTIPOFF, D., 1996, p.27)

Conforme evidencia seu filho Daniel Antipoff, a terceira razão, devia-se, principalmente, à preocupação em oferecer uma educação mais apurada a suas filhas nos centros culturais franceses da época, nos quais a educação feminina tinha avançado significativamente ao igual que o desenvolvimento das diferentes ciências.

No que se refere à sua formação posterior, Helena percorreu uma trajetória singular. Desde 1909 até 1916 permaneceu na Europa viajando por vários países europeus, como a Inglaterra, a França e a Suíça estudando a nova ciência da psicologia unida à nova pedagogia escolanovista. Essa experiência produziu uma inflexão na sua atuação no campo da psicologia educacional, uma vez que, a partir dela, Helena Antipoff ganhou visibilidade e reconhecimento no meio educacional e científico.

Campos (1995; 2001; 2003) também desenvolve importantes estudos sobre a educadora e psicóloga Helena Antipoff, implementando interessante pesquisa acerca de sua biografia intelectual, propiciando-nos conhecer sua trajetória de vida e profissional.

Informa-nos a mesma autora, que Antipoff em Paris, trabalhou com Théodore Simon e Alfred Binet, criadores de uma das primeiras escalas de medida da inteligência ainda hoje utilizadas, e na Suíça com Claparède, precursor na divulgação da abordagem interacionista ao estudo do desenvolvimento cognitivo. Ressalta-se que Antipoff frequentou importantes instituições em seu período de formação acadêmica e profissional, profundamente envolvidas no movimento de renovação educacional que atravessava a Europa, na década de 1910 como o Laboratório Binet-Simon, em Paris e o Institut des Sciences de L'Education Jean-Jacques Rousseau, em Genebra.

O resultado dessa incursão, para Helena Antipoff, não poderia ter sido mais promissor: rapidamente ela se envolveu no clima de debate intelectual da cidade, frequentando seminários na Sorbonne, e procurando se inteirar das novidades na área científica. Segundo seu filho Daniel, foi assistindo às aulas de Pierre Janet e Henri Bergson no Collège de France que ela veio a se interessar pela psicologia.

Na França, conheceu Edouard Claparède da Universidade de Genebra, que a convidou para fazer parte daquele Instituto, que pretendia ser ao mesmo tempo, uma escola das ciências da educação e um laboratório de pesquisas e, onde Antipoff obteve o diploma de Psicóloga com especialização em Psicologia da Educação.

Sua experiência profissional iniciou-se na Maison des Petits, escola anexa ao Instituto Jean-Jacques Rousseau, que se configurou como afirmava seu fundador, num meio educativo onde se pudesse fazer a verificação prática das melhorias e reformas sugeridas por um conhecimento mais aprofundado da psicologia infantil.

Claparède em sua obra “A Escola sob medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina, por Jean Piaget, Louis Meylan e Pierre Bovet” afirma que tal instituição, situada em meio a jardins e pomares, “não tem nada de *construção escolar*. As crianças entram e saem como querem, segundo as necessidades de ocupação” e “se deseja que as crianças *queiram tudo o que fazem*. Deseja-se que elas atuem e não sejam atuadas”. (CLAPARÈDE, 1953, p.199- 200).

Tanto o Laboratório Binet-Simon como o Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, eram instituições, na época, profundamente envolvidas no movimento de renovação educacional que atravessava a Europa. Nesta medida, haviam temáticas que naquele momento causavam maiores apreensões, como esclarece Campos (2003, p.3)

A ampliação do acesso à educação e a universalização dos sistemas de ensino colocavam novas questões para os educadores: como educar todas as crianças em conjunto? Como realizar os ideais expressos na legislação, que afirmava o direito de todos à educação, trabalhar com as diferenças individuais nos ritmos de aprendizado, e ainda contribuir para a reprodução da divisão social do trabalho, garantindo a formação diversificada e hierarquizada para as diversas funções sociais? Essas tensões estavam presentes e se intensificavam nos sistemas de ensino de massa, construídos, na verdade, sob a pressão de demandas contraditórias: a pressão das populações trabalhadoras e das camadas médias pela ampliação do acesso às oportunidades educacionais, e a pressão das elites dirigentes pela formação para o trabalho nas modernas sociedades industriais. (CAMPOS, 2003, p.3)

Campos (2003) ainda evidencia que estas questões eram provenientes de um contexto de desigualdades, pois os grandes sistemas escolares vinham produzindo evidências recorrentes das diferenças nos padrões de desempenho dos estudantes, o que tornava pouco eficiente o ensino de massa. Este foi precisamente o problema investigativo - como diagnosticar e trabalhar com as diferenças individuais na escola – que se colocou para os estudiosos da psicologia da inteligência naquele momento histórico. À época, Alfred Binet, especialista no estudo da inteligência e dos processos cognitivos, respondeu à demanda colocada pelo Ministério da Educação francês com a construção da escala métrica da inteligência, visando exatamente contribuir para avaliar as capacidades cognitivas das crianças e planejar programas de educação adequados aos diversos níveis. Já, Claparède, desenvolveu a proposta da "escola sob medida", destinada a proporcionar um ensino atento às diferenças individuais.

Díaz (2007) acrescenta que com eles, Helena tinha aprendido a observar, tratar e fazer o acompanhamento a meninos difíceis, muitos deles com problemas neurológicos, com atitudes agressivas, que os impediam de viver em sociedade e, por conseguinte tinham dificuldades nos estudos. Esse aprendizado era fruto das interlocuções mantidas com diferentes ambientes, como, quando estagiou nas escolas *Black-heath* e no internato *Saint Helen's School*, na Inglaterra ou quando ela se relacionou diretamente com a nova ciência, a psicologia, nas conferências e nas aulas regidas por eminentes intelectuais do Colégio da França ou mesmo quando teve a oportunidade de relacionar-se com a escala métrica de medida da inteligência Binet-Simon na França.

Convém ainda ressaltarmos, que segundo Campos (2003, p. 4) Antipoff se confirma como acadêmica e profissional num,

[...] contexto de trabalho científico associado à resolução de problemas sociais, em uma atmosfera de grande confiança na contribuição da ciência, comum na Europa do início do século XX, é que marca a experiência de Helena Antipoff em Paris e Genebra. A maneira peculiar com que ela lida com a mudança de ambiente – da Rússia czarista, turbulenta e contraditória à expansão da experiência democrática na Europa Ocidental – assinala precisamente a opção pelo engajamento no trabalho científico associado à preocupação social. (CAMPOS, 2003, p.4)

Enquanto ela se encontrava na Europa, o movimento que estava em embrião em 1909 na Rússia, tinha evoluído constituindo diferentes estratégias que

buscavam mudar a realidade imperial, tais como a organização de escolas do partido fora do país e a preparação de líderes na classe operária, entre outras.

Depois da criação da primeira Duma na Rússia em 1906, as agitações e greves das classes trabalhadoras que exigiam acabar com a miséria e com as injustiças do regime continuaram e as emigrações de membros da aristocracia russa a outros países se incrementaram ainda mais. A experiência russa do domingo sangrento, o baixo nível de vida de sua população, a divulgação do pensamento de grandes intelectuais como Trotsky (1879-1940) e Lenin (1870-1924) unida ao imaginário que circulava na sociedade sobre a necessidade de se constituir uma sociedade sem exploradores com o proletário no poder, tinham enriquecido o movimento revolucionário.

Díaz (2007) destaca que a economia russa foi deteriorando-se cada dia mais com o conflito bélico que enfrentava ao interior e exterior do país e, que além das tensões internas que procuraram mudar o regime, a Rússia foi forçada a participar numa grande tensão externa, a primeira Guerra Mundial (1914 a 1918). Isto ocorreu devido à invasão que a Áustria e a Alemanha fizeram sobre a Servia e a Rússia. Para 1915 a Grande Guerra tinha deixado milhares de vidas humanas no campo de batalha. As condições de vida das grandes camadas da população mundial foram degradando-se cada vez mais, uma vez que as economias mundiais eram destinadas e/ou afetadas pela guerra.

Conforme informado anteriormente, nesta época Helena trabalhava no Instituto Jean Jacques Rousseau em Genebra, e desde aí mantinha-se informada da situação do seu país. Daniel Antipoff afirma que quando Helena soube que seu pai havia sido ferido numa batalha contra o exército alemão, ela deixou tudo e voltou. Ao regressar à sua pátria, no começo de 1916, encontrou uma Rússia desorganizada e em miséria. Destaca o autor que neste momento, ninguém mais queria obedecer aos regulamentos e que,

Não se faz limpeza; há homens deitados no chão; há mendigos por toda parte e, sobretudo faltam comestíveis [...] Em Minsk, há casas saqueadas, com portas e janelas quebradas [...] As ruas estão esburacadas, com lama por toda parte. Aparecem ratos fugitivos na boca dos esgotos. Transitam homens e mulheres, com aspecto doentio, amparando-se em pedaços de pau à guisa de bengala. Muitos estão com cabeça ou pernas enfaixadas, dando a impressão de que deveria ter havido luta. Felizmente o frio intenso ainda não chegou e de quando em vez o sol aparece para reavivar as almas. (ANTIPOFF, D., 1996,p.57)

Após uma longa procura nas cidades de Minks, Grodno e Smolensk, Helena encontrou seu pai em Smolensk gravemente ferido. Depois de momentos angustiosos em meio à dura realidade que vivia a Rússia, ela logrou instalá-lo em Simferopol (Rússia), lugar seguro, onde se recuperaria e terminaria seus últimos anos desempenhando-se como sapateiro.

Nesse mesmo ano, 1916, Campos (2003) acentua que a educadora viajou para Petrogrado – antiga São Petersburgo – com o fim de arrumar algumas coisas do General Antipoff, mas acaba ficando até 1924, tendo, assim, a oportunidade de testemunhar diretamente os distúrbios que aconteciam na Rússia, como o movimento revolucionário de fevereiro de 1917 que derrotou a monarquia autocrática imperial e proclamou o Estado soviético.

Já nesta época, Antipoff mais madura e possuidora de um espírito humanista e de uma atitude científica, quando de sua chegada a Petrogrado, se sensibiliza ante a crise escolar que vive a cidade. Em relato publicado naquele momento histórico, comentou sobre aquela "época extraordinária da guerra, da revolução, da fome e do terror"(ANTIPOFF, 1992, p. 9)

De acordo com este relato ela conta que:

[...] tinha sido convidada com outros pedagogos, psicólogos e médicos para estudar centenas de crianças, abandonadas nos centros médico-pedagógicos de Petersburgo, durante os anos da grande fome (1921-1923), enfrentando uma tarefa das mais difíceis. Era também a época das grandes epidemias de diversas espécies, e as crianças observavam regime médico muito severo. Internadas em uma espécie de hospital, pobre e mal mobiliado, com poucos livros, escasso material de jogos e trabalho manual, fomos obrigados a observá-las nessas condições desfavoráveis, para decidir seu destino, segundo o caráter de cada uma, e encaminhá-las para as 150 instituições pedagógicas, médicas e jurídicas que possuíamos". (ANTIPOFF, 1992, p.. 38)

No Laboratório Alfred Binet de Psicologia da Criança Helena Antipoff tinha aprendido o uso de testes e a facilidade que lhe aportava em seu trabalho conhecer a medida do nível mental de inteligência de crianças e jovens, para assim ajudá-los nos processos de desenvolvimento. Não obstante de que na Rússia, seu trabalho se dava em situações precárias começou a adaptar e aplicar os testes que conhecia, com um material que ela e seus colaboradores elaboraram.

Como medida, usou o método da experimentação natural do psicólogo

russo Lazursky que lhe facilitava observar comportamentos, para julgar qualidades nos jovens com problemas de convivência e para formar atitudes democráticas neles. Alexandre Lazursky (1874-1917) era psicólogo e psiquiatra russo professor da Universidade de Moscou e profundamente interessado pelo estudo da personalidade, criou o método de observação metódica e de experimentação natural. Para isso, realizou pesquisa, apoiado por colaboradores e alunos da Academia pedagógica de Petersburgo, com escolares de uma escola privada, em todos os ambientes nos quais eles se desenvolviam. Considerado o método ideal por aqueles pesquisadores e, com base nos estudos de cada criança, Helena e sua equipe tinham que decidir seu destino. Díaz (2007) destaca que o centro de triagem foi fechado depois da revolução de 1917 uma vez que o fornecimento de alimentos foi interrompido.

Helena Antipoff, paralelamente a todas suas experiências profissionais, conhecia bem acontecimentos que se sucediam na psicologia russa.

Campos (2003, p.4) aponta que

[...] parece que também no período difícil da revolução russa, foi mais uma vez o espírito científico que valeu a Antipoff a possibilidade de atravessar as turbulências com objetividade, proporcionando-lhe um poderoso instrumental de adaptação à complexidade da situação. É possível que, somando-se a sua formação anterior, a própria confiança depositada na ciência pelos líderes revolucionários (como Lenin, por exemplo, ele mesmo um intelectual preocupado em aplicar seu conhecimento na reorganização social do país), associada à grande valorização da atividade científica no período pós-revolucionário (afinal a revolução russa havia sido feita em nome da ciência da história) tenham contribuído para tornar mais sólida a atitude científica em Helena Antipoff.

Quando ainda no Centro de triagem Helena vem a conhecer o jornalista Vítor Iretzky, a quem se une em casamento informal em 1918. É em meio às dificuldades do período crítico da Revolução, isto é, entre 1917 a 1921, período de incerteza e de muitas privações, é que, findada no exterior a Primeira Guerra Mundial, ela se torna mãe de um menino, Daniel e que, não muito tempo depois, teve o marido aprisionado pela polícia russa, como “intelectual”, “inimigo do povo”. “Dizia-se, à época que ‘sorte igual é reservada aos que são ‘demasiado curiosos’”.(D. ANTIPOFF, 1996, 73)

Ante as dificuldades vividas, Antipoff não desistiu, continuando, porém, a buscar o desenvolvimento acadêmico. Ainda em 1921 atuou como colaboradora científica no Laboratório de Psicologia Experimental de Petersburgo, fundado por Netschaieff. Os relatos sobre os estudos realizados nesse período foram publicados em 1924, na Rússia.

Em 1922, passa a ser a diretora técnica do Reformatório de Menores de Petersburgo, onde se destaca como líder, tendo sob a sua responsabilidade cento e cinquenta adolescentes apanhados na rua e, pelo menos uma dúzia de colaboradores e ajudantes, que a auxiliavam na investigação psicopedagógica dos menores e na utilização de material pedagógico destinado à educação dos internos-educandos.

É importante ressaltarmos ainda as influências vividas por Helena Antipoff a partir da psicologia soviética que se consubstanciou ao final do século XIX e nos inícios do século XX, que, com efeito, a influenciou em seu trabalho como educadora. Díaz (2007) destaca que a psicologia científica russa tinha duas fortes tendências que se contrapunham: a idealista e a materialista.

A tendência idealista, filosófica e espiritual, liderada por um discípulo de Wundt, o científico russo Georgy Ivanovich Chelpanov (1862-1936), usava como método de trabalho a introspecção para estudar o objeto mesmo da psicologia: a consciência é dizer, o estudo do fato da consciência pela consciência mesma. Tal perspectiva foi duramente censurada durante a Revolução Russa, porque se negou a introduzir em suas pesquisas o dogma marxista, de tal maneira que rapidamente se debilitou com o exílio de Chelpanov na Sibéria e, com a falta de apoio da comunidade científica. Dessa forma, nenhum científico se atreveu a defender publicamente essa postura porque o fazê-lo significava estar abertamente em contra ideologia oficial, a materialista.

A tendência materialista era conhecida assim porque se baseava numa perspectiva fisiológica e porque era contrária ao método subjetivo em psicologia, que usava a introspecção. Os materialistas estimavam que a fisiologia pudesse analisar e descompor as condições orgânicas e a observação externa, junto às circunstâncias exteriores que preparam ou antecedem o fato psíquico.

Essa tendência na Rússia foi conduzida basicamente por três científicos. O médico e fisiólogo russo Ivan M. Sechenov (1822-1905) que se interessou por conhecer os reflexos voluntários e involuntários do cérebro, perspectiva que se

conhece com o nome de reflexologia; o médico, fisiólogo e químico russo – discípulo de Sechenov - Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), que pesquisou sobre a fisiologia nervosa dos processos digestivos, trabalho vencedor do prêmio Nobel em Medicina em 1904; teorizou sobre o reflexo incondicionado e condicionado e, deste último conceito derivou uma teoria de aprendizagem a qual compreende o estabelecimento de uma associação entre um estímulo específico e uma resposta específica, ou seja, a possibilidade de manipular o ambiente do indivíduo para que ele dê respostas esperadas. O terceiro cientista russo era Vladimir Bechterev (1857-1927) que estabeleceu o esquema básico da psicologia humana: Estímulo-Organismo-Resposta, e o conceito de situação ambiental, através do qual explica como o comportamento humano depende de cada situação e época em que a pessoa se encontra.

Nessa época, se deu um debate entre as pesquisas que faziam os dois médicos e professores da Academia Militar de Medicina: Bekhterev e Pavlov, pois cada um reclamava para si, o pioneirismo dos resultados da pesquisa sobre reflexos, alcançando logo a publicação em trabalhos independentes.

Diaz (2007) salienta que essa orientação foi acolhida pelo movimento revolucionário evoluindo a uma psicologia soviética, materialista, histórica e dialética. Nessa medida, tem-se que o novo regime, caracterizou-se,

pelo otimismo utópico e, baseado na filosofia marxista que acreditava que a natureza humana era produto do desenvolvimento histórico, é dizer, o homem é determinado pelo ambiente em que ele vive, encontrou na perspectiva da psicologia materialista um caminho para transformar a natureza humana. Levando em conta esse suposto, lhe outorgou à nova ciência, junto com a educação, uma função messiânica: criar um novo homem, fazendo com [...] que a ciência e o socialismo se encontrassem. (DÍAZ, 2007, p.64)

Importante aí destacar a influência da psicologia de Pavlov nas ideias para o sistema de educacional russo. Nesse caso, a partir de pesquisa histórica Diaz (2007) podemos observar que as pesquisas de Pavlov foram transpostas em todo aspecto pelo novo regime, principalmente a partir de 1921 o que beneficiou o avance de sua teoria, apesar de os seus biógrafos afirmarem que ele não comungava com a ideologia soviética. Lenin acabando com a autonomia da psicologia e impondo a ditadura ideológica, também nesse campo, empregou esses descobrimentos para legitimar seu discurso e para legalizar o uso da tecnologia que usava técnicas de controle mental,

com a desculpa de buscar resolver os problemas sociais do país.

Os psicólogos russos que trabalhavam fundamentados no materialismo dialético tiveram espaços abertos de discussão nos congressos que se realizaram na década de 1920 a 1930, caindo num jogo de rivalidades em procura de lograr visibilidade e respeito na comunidade científica. Neste momento desponta as ideias no Segundo Congresso Neuropsicológico, de Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) que começou a ter visibilidade ante a comunidade científica russa quando se posicionou contra essas discussões psicologia que se baseava, segundo ele, num materialismo comum e mecânico, criticando abertamente a reflexologia de Pavlov e declarando estar mais de acordo com a reactologia, teoria proposta por Konstantin Kornilov – antigo discípulo de Chelpanov a quem tinha acusado de idealista e de ser um psicólogo especulativo, tirando-lhe o cargo de Diretor do Instituto de Psicologia de Moscou.

Díaz (2007, p.65) ainda acentua que,

a postura de Vygotsky foi reconhecida por Kornilov a quem o convidou a formar parte da equipe desse Instituto, formado por Luria e Leontiev. Nesse ambiente Vygotsky desenvolveu sua teoria sócio-interacionista acerca do desenvolvimento das funções mentais superiores. Rejeitou a dicotomia entre idealistas e reflexologistas, pois estimou que as mudanças históricas nas sociedades humanas levam sempre a mudanças associadas à natureza humana, isto é dizer, que o homem transforma a natureza na mesma medida em que a natureza transforma ao homem, portanto, considerava que existe uma integração Organismo-Medio-Sociedade-Cultura. (DÍAZ 2007,p.65)

Campos (2003) ressalta que a estadia de Helena na Rússia lhe permitiu continuar a interlocução com os saberes europeus e norte-americanos da psicologia educacional que tinha apropriado na Europa – que já circulavam no país, começando a educadora a dialogar com a psicologia russa e, a avançar nos conhecimentos da psicologia da criança e na avaliação psicológica. Com efeito, esse constante diálogo com a psicologia russa lhe facilitou lograr progressivamente filiação e visibilidade na comunidade científica russa e, incorporar um novo ethos, uma nova visão de mundo que propendia pela resolução de problemas sociais em procura da construção de um novo país.

Com relação ao ponto de encontro da educação e do socialismo russos, Díaz (2007) afirma que o movimento revolucionário soviético considerava de fundamental importância fazer uma revolução cultural que educasse ao povo russo,

como requerimento para consolidar um estado moderno. No interior desse movimento se deu um debate, devido à divergência de concepções sobre o dever ser da educação socialista, entre Lenin e o grupo conformado pelo escritor e professor russo Máximo Gorki (1868-1936), o filósofo Alexandre Bogdanov (1873-1928) e o dramaturgo, crítico, literário e político comunista russo, Anatoli Vasilevich Lunacharsky (1875-1933). Esse grupo acabou por fundar em 1909 uma escola para trabalhadores russos na vila de escritores da ilha de Capri – casa de Gorki – e outra em Bologna, em 1910. Essas escolas tinham como principal finalidade criar consciência proletária-socialista nos trabalhadores russos que formava para serem líderes da revolução.

Estes intelectuais defendiam a ideia de que a classe obreira deveria ser liberada não somente para o controle dos quadros médios da produção, da distribuição e do intercâmbio, mas, também deveria ser liberada, através de uma revolução cultural simultânea, para que recebesse o poder do conhecimento e da tecnologia.

Após 1917, quando os líderes bolcheviques estavam preocupados e pressionados com outros assuntos políticos, a política cultural foi deixada em mãos desse grupo, cuja meta era fazer uma revolução cultural. Lunacharsky foi responsável pela educação e pelas artes. Ele, junto a Bogdanov, fundou o movimento artístico proletário Proletkult, encarregado de promover a cultura proletária através de organizações amadoras de teatro, coros, bandas e eventos esportivos, destinados aos trabalhadores.

Acrescenta-se ainda que,

muitos artistas compartilharam o ideal socialista de construir o espírito humano coletivista; rejeitavam o individualismo em todas as áreas de formação e acreditavam que através de diversas expressões artísticas poderiam ajudar a treinar a mente humana para olhar o mundo de diferente forma. Gorki fundou a Primeira Universidade Obreira e Camponesa, criou organizações que buscavam preservar o patrimônio cultural do país e, junto com Lunacharsky, promoveu o ensino para combater o analfabetismo. (DÍAZ, 2007, p.66-67)

Em relação ao sistema educativo russo, pode-se afirmar a partir da autora que, desde 1917 a educação russa esteve nas mãos do Comissariado do povo para instrução Pública. Seu nome completo foi Nardoni Komissariat Prosvechéniia, que se contraía em Narkomprós. Desde sua criação até 1929, foi dirigido por Lunacharski e apoiado por Krúspskiaia, esposa de Lênin e, de forma indireta, pelo mesmo Lênin que

acreditava na necessidade de educar as massas, levando em conta a importância do exemplo e a persuasão.

O Comissariado do povo para a Instrução Pública, desde seus primeiros dias, teve como meta conseguir a alfabetização geral e a educação política da população. Mas a própria sombra do analfabetismo impediu, nos primeiros anos, uma decisiva participação das massas na construção ativa do socialismo. Lênin pensava que uma pessoa analfabeta fica fora da vida política e para que dela participasse, seria necessário primeiro ensiná-la a ler e escrever.

Segundo Capriles (2002), no final de 1918 foi assinado o decreto “Sobre a mobilização dos que sabem ler e escrever”, de acordo com o qual toda a população culta ficava comprometida com o trabalho da instrução geral. Esta primeira campanha não obteve os resultados satisfatórios e, logo depois, Lênin assinou no dia 26 de dezembro de 1919 o decreto “Sobre a liquidação do analfabetismo”, que obrigava toda a população com idade compreendida entre os 8 e os 50 anos, que não sabia ler e escrever, a se alfabetizar na língua materna e ou na russa, conforme o desejo de cada um.

Interessante ressaltar que o Estado Soviético não só obrigou as pessoas a estudar como também criou todas as condições necessárias para que isto acontecesse, como por exemplo, a redução da jornada de trabalho em duas horas, sem a redução do salário. Todos os espaços eram ou poderiam ser disponibilizados para a alfabetização como: as Casas do Povo, igrejas, clubes, casas particulares e, locais adequados nas fábricas, empresas e repartições soviéticas.

Neste clima de euforia da educação popular e, mesmo que o Estado Soviético tenha atravessado momentos de crise e instabilidade econômicas, temos que, ainda assim, o governo soviético determinou que o segundo maior orçamento estatal fosse aplicado na instrução popular. Capriles (2002) ainda acrescenta que

em plena catástrofe, no auge da guerra civil, foram editados 115 títulos das obras clássicas da literatura russa, com uma tiragem de seis milhões de exemplares. [Conta-se que] o jornalista estadunidense John Reed, que testemunhou o processo revolucionário, escreveu, em 1918, sobre este fenômeno editorial: ‘A Rússia, o grande gigante, torcia-se em dores ao engendrar um novo mundo e devorava o material impresso com a mesma insaciabilidade com que a areia seca absorve a água’. (CAPRILE, 2002, p. 32)

E este entusiasmo é experienciado até na guerra uma vez que os soldados

aprendiam a ler e escrever com as famosas cartilhas especialmente escritas por Krúpskaia para o front.

Capriles (2002) evidencia que para a edificação de um sistema de educação estatal com base socialista, tornava-se necessário então, uma nova teoria da educação, da instrução e do ensino. Sendo assim, a nova pedagogia foi estruturada com muitas dificuldades e com frequentes divergências de opinião. Nessa medida, muitos foram partidários de Friedrich Fröebel (1782 -1852), principalmente o Fröebel de “A educação do homem”, escrito em 1826, e que defende um ponto de vista romântico sobre a criança face ao universo real. Também foram estudadas as teorias da primeira época de Maria Montessori, especialmente o livro “Auto-educação nas escolas elementares”, de 1916. Esta obra, afirma o autor, teve enorme repercussão na nascente pedagogia soviética. Ele ainda acrescenta que,

mais adiante, nos anos 20, foram pesquisadas outras correntes pedagógicas, não- soviéticas, tais como as propostas pelo sociólogo e filósofo francês Émile Durkheim, que a advoga que o fenômeno social ‘é caracterizado pelo fato de ser o produto da consciência social ou coletiva, a qual não é uma simples soma das consciências individuais, mas representa uma síntese nova, como se tratasse de um sujeito que pensa, sente e quer de um modo autônomo’. Também foi aplicado no ensino soviético o ‘método integral’, proposto pela escola progressiva, do estadunidense John Dewey.[...] Também se efetuaram importantes e profundos estudos sobre a obra de Jean Piaget, realizados em Moscou, nos anos 20, pelo psicólogo e educador Lev Semiónovich Vygotsky [...], e Célestin Freinet, que representava, na época, a ponta mais avançada da ‘pedagogia de esquerda, na Europa Ocidental[...] que despertou, na década de 30, certa curiosidade entre os soviéticos pelo conteúdo cooperativista e popular de seus textos e de suas experiências pedagógicas. (CAPRILES, 2002, p. 33-34)

Convém destacar que a prática de Helena concordava com princípios da política educativa do Narkomprós, pois os dois tinham como embasamento a nova visão de mundo trazida pelo escolanovismo. Entre os princípios escolanovistas que fundamentaram o sistema educativo russo estavam os que afirmavam que o homem era livre e que não deveriam existir estruturas sagradas, que entorpecesse a organização de uma sociedade democrática; a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, que na Rússia se dava desde os oito aos 16 anos e, além disso, a formação de valores, dentre eles, a importância do trabalho e da disciplina, como requisitos necessários ao domínio da natureza.

Já, em relação aos fundamentos psico-pedagógicos que deveriam guiar a ação educativa, deu-se um debate entre Petrogrado e Moscou. A principal

preocupação em Petrogrado era o desenvolvimento do indivíduo, levando em conta as idéias escolanovistas de Ferrière, Kerchensteiner e do pedagogo russo contemporâneo K.N. Ventsel. A ênfase em Moscou era no desenvolvimento da escola-comuna como o melhor meio para educar, levando em conta a proposta do pedagogo russo Antón Makarenko²³ que não aceitava os pressupostos da Escola Nova. Ele rejeitava, por exemplo, o princípio escolanovista que defendia uma educação fundamentada nos interesses e necessidades da criança. Para ele, as necessidades em que a educação devia basear-se eram as necessidades da coletividade, que estavam unidas a um sentimento do dever. Considerava que a essência da educação estava na organização da vida da criança e no exemplo que se lhe brindava com a vida pessoal e social, portanto o trabalho educativo era, sobretudo, um trabalho de organização. Esse debate não chegou a nenhum acordo, pois apesar de que Lunacharsky defendia a postura de Petrogrado e ter emitido documentos que a colocavam como a postura oficial, Moscou implantou a escola comuna.

Entretanto, Petrogrado e Moscou compartilharam o modelo básico das escolas soviéticas: a escola única de trabalho. Consideravam que o sistema educativo russo devia permitir o acesso de cada pessoa a essa escola, para que ali se estudasse desde o “kindergarden” – escola materna russa - até a Universidade, de tal maneira que toda população gozasse de igualdade de oportunidades. Na realidade, poucas escolas desse tipo foram fundadas em território russo.

Como aventado anteriormente, Lênin estava convencido de que por meio da educação e da ciência se poderia criar um novo homem e para tanto almejava criá-lo para que respondesse às demandas do ideário do Estado Soviético. Para isso, esperava que a escola tivesse princípios politécnicos que formassem às crianças como trabalhadores, desde os primeiros anos da vida escolar. Em contraste, Díaz (2007) afirma que Lunacharsky defendia uma educação que formasse humanamente às crianças respeitando seu desenvolvimento evolutivo e, que a formação de técnicos habilidosos deveria se fazer nos últimos anos escolares, pois o educador temia que somente se convertesse os estudantes em aprendizes ao se intensificar o ler e o

²³ Antón Semiónovich Makarenko (1888-1939) fundou a Colônia Gorki, instituição rural que buscava recuperar jovens órfãos e infratores e, convertê-los em cidadãos. Também foi chefe da correccional juvenil “Comuna Dzerzhinski”. O modelo da escola se baseava na vida em grupo e na autogestão. Com. Seu método os jovens de ambos os sexos e de diferentes idades se dividiam em grupos que funcionavam ao mando de um chefe, por eles elegido, e deviam cumprir determinadas tarefas em benefício dessa coletividade. Makarenko usando como elementos básicos o trabalho e o jogo educava no trabalho, na disciplina, e nos valores da coletividade.

escrever, reproduzindo-se, dessa forma, a divisão de classes do capitalismo. Essa ideia também era apoiada pela esposa de Lênin, Krúpskaia, que também pertencia ao Narkomprós, pois ela defendia a preeminência da pedagogia sobre a política e a economia. Em que pese tais questões, Lunacharsky foi o verdadeiro responsável por toda a transformação legislativa da escola russa e o criador dos sistemas de ensino primário, superior e profissional da pedagogia socialista.

Campos (2003) afirma que, assim como vários outros cientistas na época, Antipoff enfrentou problemas com as autoridades soviéticas em função dos resultados dos estudos que empreendeu. Ressalta que a pesquisa intitulada “O nível mental das crianças russas nas escolas infantis”, em especial, parece ter levantado suspeitas.

Tal estudo teve por objetivo verificar em que medida as experiências da guerra e da revolução teriam influenciado no desenvolvimento mental das crianças locais, em comparação com as de outros países. Ao partir de uma perspectiva nitidamente sociocultural, a pesquisadora observou que, embora as crianças russas tivessem apresentado resultados equivalentes ou até um pouco superiores aos das crianças francesas, em termos intelectuais, os resultados dos filhos de operários eram inferiores aos de filhos de famílias mais abastadas na própria Rússia. Tal observação levou a autora a questionar se não haveria fatores hereditários em ação, já que o ensino parecia ser o mesmo para todas essas crianças. Destaca-se que estas observações parecem ter inquietado as autoridades revolucionárias, uma vez que os dirigentes teriam acusado Antipoff de pretender demonstrar a superioridade intelectual da classe dirigente sobre a classe operária. Campos (2003, p. 3) esclarece que,

acusações semelhantes, relativas à “confiabilidade ideológica” de determinadas abordagens científicas, seriam levantadas contra os teóricos da escola histórico-cultural russa, no início dos anos de 1930, fazendo com que a difusão dessa perspectiva fosse praticamente proibida nas universidades soviéticas por décadas.(CAMPOS, 2003, p.3)

A mesma autora ainda afirma que, na mesma época, Viktor Iretsky, marido de Helena Antipoff, foi perseguido e encarcerado por suas idéias divulgadas em obras literárias, também consideradas ideologicamente nocivas à revolução. Diante disso, esses problemas levaram o casal a se exilar em Berlim, em 1924, perdendo assim sua condição de cidadãos russos.

A experiência em Berlim não foi satisfatória para Helena Antipoff, em termos pessoais e profissionais, tendo a educadora, a partir de 1925 se separado do marido e voltando a fixar residência em Genebra. Lá, trabalhou como assistente de Claparède, assumindo o cargo de professora de Psicologia da Criança. Nesse período, desenvolveu intensa produtividade científica e, é novamente a atividade científica que facilita a adaptação de Antipoff. Neste momento, ela acrescenta à formação anterior a experiência peculiar com os novos rumos da psicologia soviética. Campos (2003) ainda complementa que o trabalho desenvolvido nessa época, de grande produtividade, trata sem dúvida de uma perspectiva diferenciada, pois o aprendizado na Rússia parece ter-lhe influenciado. Nessa medida, diversos trabalhos publicados em Genebra, entre 1926 e 1929, testemunham essa fusão entre a influência funcionalista de Claparède e a psicologia histórico-cultural russa, assim como "Étude de la personnalité par la méthode Lasursky", publicado em 1926, "Cas d'image éidétique", "Contribution à l'étude de la constance des sujets", "De l'expérimentation naturelle" e "L'étude des aptitudes motrices", publicados em 1927 e, "L'évolution et la variabilité des fonctions motrices", "L'intérêt et l'usage des tests scolaires", "Observations sur la compassion et le sentiment de justice chez l'enfant", publicados em 1928. .

Importante ressaltar que durante o período em Genebra, Helena Antipoff participou com Claparède na pesquisa sobre os processos de pensamento inteligente, cujos resultados foram publicados em 1933 com o título "La Genèse de l'Hypothèse", que tratava de um estudo dos processos de pensamento que levam à solução de problemas, ou seja, os próprios processos que, na sua visão, caracterizam o ato da inteligência. Opondo-se tanto à explicação associacionista como à hipótese da Gestalt instantânea, Claparède enuncia com precisão, na obra, a hipótese interacionista, cuja grande fecundidade será posteriormente demonstrada por Piaget.

Segundo Campos (2001, p. 134) o trabalho de Antipoff pode ser dividido em três períodos:

O primeiro classificado como a "Experiência na Europa" (1909-1929), quando participou ativamente em laboratórios e aplicações práticas de Psicologia em Paris, Genebra e Petrogado, envolvendo-se profundamente com o trabalho dos interacionistas e aproximando-se dos sócio-interacionistas no desenvolvimento humano. O segundo período foi definido como "a crítica do Sistema de Educação Pública no Brasil" (1929-1945), período este no qual participou da difusão do movimento da Escola Nova, que no Brasil, significou

uma versão do movimento de educação progressista, tornando-se consciente das conseqüências cultural e social da aplicação de técnicas psicológicas em sistemas de educação de massa. Durante o terceiro momento de sua vida, Antipoff dedicou-se às “propostas de alternativas” (1945-1974), ambas à psicologia e à educação. Este é um período no qual a sua original contribuição pode ser observada. (CAMPOS, 2001, p.134 , Tradução nossa)

Tendo a sua fama ultrapassado as fronteiras dos países de língua francesa, foi ainda na condição de assistente de Claparède em Genebra que Helena Antipoff recebeu o convite para lecionar na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais, por dois anos, a partir de 1929.. Essa iniciativa se deu durante o governo de Antônio Carlos, na gestão do então Secretário de Saúde Pública e Instrução, Francisco Campos, que moveu uma renovação pedagógica que se tornaria modelo para o resto do país. Tal escola foi criada com a finalidade de atualizar as professoras primárias locais nos novos métodos e processos educativos também vivenciados na Europa e nos Estados Unidos, capacitando-as a empreender a reforma do ensino primário preconizada à época pelo referido secretário.

Campos (2003) acentua-nos que Antipoff foi também convidada a lecionar a disciplina Psicologia Educacional por dois anos, acabando por permanecer em Belo Horizonte e Ibirité, Minas Gerais, por toda a vida.

4.3 Helena Antipoff no Brasil: construindo a sua própria pedagogia

De acordo com Rafante & Lopes (2009) ao chegar ao Brasil, em 1929, Helena Antipoff, na Escola de Aperfeiçoamento organizou o Laboratório de Psicologia e realizou pesquisas junto aos alunos do ensino primário dos grupos escolares de Belo Horizonte e, ainda, auxiliou no processo de homogeneização das classes desses grupos escolares.

De acordo com Antipoff (1992c, p. 59) o curso na Escola de Aperfeiçoamento, com duração de dois anos, funcionava em período integral, tendo as aulas que conjugavam a parte teórica com as atividades práticas, referendando a pesquisas realizadas nas escolas públicas, cujo objetivo era conhecer “a conduta da criança, seus modos diferentes de reagir durante o trabalho escolar, ou mesmo durante o recreio”. Ela colocava em ação o Método de Experimentação Natural

aplicado à realidade brasileira e, com o intuito de subsidiar a implantação das classes homogêneas, previstas na Reforma de Ensino (1927), os testes de inteligência geral, inspirados na escala métrica Binet-Simon, também aplicados.

Por fim, para verificar os ideais e os interesses das crianças mineiras, foi utilizado o método de inquérito, que “cumpre deixar a criança exprimir-se livremente a fim de lhe conhecer a mentalidade, a estrutura psicológica” (ANTIPOFF, 1992b, p. 63). O conhecimento da criança era, para Helena Antipoff, algo complexo e nenhum método deveria ser utilizado isoladamente. A educadora sugeriu a aplicação de vários testes e a contraposição dos resultados com a observação direta da criança, pois “onde a observação coincide com o teste, o diagnóstico é mais seguro” (ANTIPOFF, 1992d, p. 128). Essas investigações, além de subsidiar a implantação das classes homogêneas, visavam iniciar as alunas no método da psicologia experimental, orientar Helena Antipoff quanto ao perfil das crianças mineiras, com o intuito de fornecer parâmetros para avaliação anual dos alunos e, em última instância, aplicar os princípios da Escola Ativa, apresentados nos termos da Reforma de Ensino.

Afirmava a educadora que,

O método do inquérito habitua o experimentador noviço a ser passivo, a deixar a criança falar sozinha e a exprimir seus pensamentos sem que a influência de um adulto os desnature. [...] O pedagogo muitas vezes desconhece a criança, exatamente porque não lhe deixa a palavra suficientemente emancipada do eu do mestre ele próprio. (ANTIPOFF, 1992a, p. 63)

O inquérito foi desenvolvido em outubro e novembro de 1929, com 760 crianças dos dois sexos, todas as alunas do último ano primário e investigava alunos com 12 anos. Inicialmente foi constituído por 10 perguntas, tendo sido acrescentado por mais 05 perguntas em meados dos anos 1930.

Segundo Campos (2003, p. 6) os estudos empreendidos por Antipoff situavam-se numa perspectiva a respeito da psicologia da inteligência que se diferenciava da corrente inatista hegemônica na época, ao propor uma interpretação em bases socioculturais. Nessa direção, as medidas da inteligência utilizadas por ela, eram em grande parte baseadas nos trabalhos de Binet e Simon e, poderiam ser considerados índices da “inteligência civilizada”, isto é, da “natureza mental do

indivíduo polida pela ação da sociedade em que vive e desenvolvendo-se em função da experiência que adquire com o tempo". E ainda de acordo Campos (2003), a partir dessa definição, que evidencia o amadurecimento da perspectiva sociointeracionista, Antipoff estabelece uma série de correlações entre o meio socioeconômico e o desenvolvimento mental, e sugere às escolas a adoção de programas de "ortopedia mental" visando a equalizar as oportunidades para as crianças de baixa renda que não obtinham resultados satisfatórios nos testes.

É nessa época que Antipoff introduz no léxico da psicologia o termo *excepcional* (em vez de retardado) para se referir às crianças cujos resultados nos testes afastavam-se da zona de normalidade, o que se justificava, a seu ver, por evitar a estigmatização, e também por possibilitar a reversão do distúrbio por meio de medidas psicopedagógicas adequadas. (CAMPOS, 2003, p. 6, itálico da autora)

Neste sentido, em 1939, a educadora criou o Complexo Educacional Fazenda do Rosário, no município de Ibirité. Seu objetivo era fazer desse Complexo um centro de experiência social e pedagógica rural, contribuindo para o progresso do país, através da integração do homem do campo no ambiente rural, da sua valorização, evitando assim o êxodo rural.

Na Fazenda do Rosário, Antipoff fundou várias unidades, a saber: Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1940), destinada à educação de excepcionais e do bem-dotado; Ginásio Normal Rural Oficial Sandoval Soares de Azevedo (1949), destinado à formação pedagógica de normalistas para o ensino rural; Instituto Superior de Educação Rural - ISER (1955); Ginásio Normal Oficial Caio Martins (1963), destinado ao curso vocacional agrícola masculino e ao semi-internato para moças; Associação Comunitária do Rosário para o Desenvolvimento e Assistência - ACORDA (1969), destinado à pesquisa do meio ambiente, visando à melhoria das condições de vida dos moradores da região; Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência às vocações dos Bem-Dotados - ADAV (1974), organizando colônias de férias para adolescentes bem-dotados.

Campos & Quintas (2008) destacam que segundo depoimento de Eliza Veloso, ex-aluna de Helena Antipoff, ela tinha uma didática muito peculiar, menos livresca, mais humana, muito relacionada à criança, partindo sempre do trabalho prático e

experimental. Eliza Veloso relata que nas aulas a educadora levantava problemas e que estes problemas eram discutidos e refletidos pelos alunos.

De acordo com essas autoras a pedagogia de Antipoff preconizava-se sempre pela teoria acompanhada da prática e, segundo relatos de outras ex-alunas estas “eram sempre chamadas a refletir e a participar das aulas”; havia a preocupação com o desenvolvimento crítico das alunas-professoras; a vivência era muito valorizada e mais do que aprender as teorias e técnicas psicológicas, era imprescindível que neste processo houvesse a produção do conhecimento. (CAMPOS & QUINTAS, 2008, p. 143)

Por fim, destacamos que Helena Antipoff sempre esteve à frente de sua época, quando esta defendia ser a política também tarefa educativa das mulheres-educadoras e dizemos isso fundamentando-nos em dizer da própria Helena quando esta afirma,

mas a política, no sentido platônico da palavra, não deve ser estranha ao mestre. É preciso, em primeiro lugar, que ele considere a Escola pública como um dos meios políticos mais poderosos, isto é, o que contribui diretamente para formar a Nação, garante a integridade do País, à harmonia entre os cidadãos, a ordem e o progresso. Compreendido nesse sentido, o espírito político deve fazer parte das virtudes do educador, seja ele homem ou mulher. (Antipoff, 1992b, p. 25)

CAPÍTULO 5

PAULO FREIRE: O PEDAGOGO DO DIREITO À EDUCAÇÃO – VIVER E EXISTIR NO MUNDO DO DIÁLOGO E DA LIBERTAÇÃO

“Conscientizar é o exercício daquela postura crítica diante da realidade em que esta começa a ser tomada, cada vez mais rigorosamente, como objeto de conhecimento, na análise da própria ação transformadora sobre ela. (...) É ter na atividade prática um objeto permanente de estudo de que resulte uma compreensão da mesma que ultrapasse o seu caráter imediatamente utilitário”. (FREIRE, 1978, p. 29-30)

5.1 Sua vida, sua obra

Monteiro (2006) retrata a vida e as obras de Paulo Freire apresentando-o como o maior pedagogo da segunda metade do século XX e, também o classifica, como o pedagogo do direito à educação. O autor acrescenta que Paulo Reglus Neves Freire nasceu a 19 de setembro de 1921, no Recife, Estado de Pernambuco, numa família de classe média que sofreu o grande impacto que a Depressão de 1929 teve no Brasil. Após a perda do pai, sua mãe conseguiu que ele fosse admitido gratuitamente no Colégio Oswaldo Cruz (Recife) que o preparou para ingressar na Faculdade de Direito do Recife, em 1943. Ele chegou a experimentar a advocacia, mas desde pequeno tinha “um certo gosto” pela educação.

De forma geral podemos dividir a vida de Paulo Freire em três momentos: o período em que ele viveu em Recife (1921-1964); o período em que viveu no exílio (1964-1980) e o período em que viveu em São Paulo (1980-1997).

Ele diplomou-se em 1946 na Escola de Direito do Recife, mas não seguiu a carreira de advogado, tendo preferido atuar como professor na Escola de Serviço Social-SESI. Em momento posterior lecionou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife. Mas foi nesta mesma universidade é que Freire escreveu “Educação e Atualidade Brasileira, em 1958, tese com a qual concorreu à cadeira de História e Filosofia da Educação, na Escola de Belas-Artes do Recife, quando obteve o grau de doutor.

GADOTTI (2003, p. 253) esclarece-nos que

no período entre 1947 e 1956 Freire foi 'assistente e depois diretor do Departamento de Educação e Cultura do SESI/PE, onde desenvolveu suas primeiras experiências com educação de trabalhadores e seu método que ganhou forma em 1961 com o Movimento de Cultura Popular do Recife'. (GADOTTI, 2003, p.253)

Mas "(...) foi através da experiência do SESI que Paulo aprendeu a dialogar com a classe trabalhadora, a compreender sua forma de apreender o mundo, através de sua linguagem. Foi aí, aprendendo na prática, que se tornou um educador" (GADOTTI, 2004, p.24)

Monteiro (2006) ainda acrescenta que em 1960, Freire funda o Movimento de Cultura Popular (MCP), que tinha como participantes católicos, protestantes e comunistas, coordenando o "Projeto de Educação de Adultos". Como não concordava com o diretivismo "manipulador" do MCP, o educador idealizou o método de alfabetização que o notabilizou em vários países do mundo.

Gadotti et al (2000) esquematiza o "Método Paulo Freire" em três momentos de forma dialética e interdisciplinarmente entrelaçados: a *investigação temática*, momento em que professor e aluno buscam em seu universo vocabular e na sociedade as palavras e temas centrais de sua vida; a *tematização*, momentos em que eles codificam e decodificam esses temas, buscando seu significado social e a *problematização* na qual eles procuram suplantar a visão "mágica" por uma visão crítica, objetivando a transformação do contexto vivido.

O autor ainda afirma que é importante considerar que as teorias construtivistas atuais também se apoiam no significado da experiência vivida, no saber do aluno. Entretanto, o construtivismo freireano avança para além da pesquisa e da tematização. Tal contexto construtivista mostra não só que todos podem aprender (Piaget), mas que todos "sabem alguma coisa e que o sujeito é responsável pela construção do conhecimento e pela ressignificação do que aprende. (...) é o sujeito quem aprende através de sua própria ação transformadora sobre o mundo". (GADOTTI, 2000, p.102)

Romão (2003 apud Freire 2003, p. XIV) ressalta que a obra freiriana traz consigo inovações que,

(...) não dizem respeito a conteúdos, mas à maneira de pensá-los. Em outras palavras, sua contribuição é mais no universo paradigmático – uma nova maneira de raciocinar e de ler a realidade – do que no campo das ideias

inéditas. Contudo, as ideias já desenvolvidas e conhecidas ganham uma nova conotação, inédita, esclarecedora, sob sua pena. (ROMÃO 2003 APUD 2003, p.XIV)

Francisco C. Weffort em capítulo do livro de Freire (2005) intitulado “Educação como prática da liberdade” esclarece-nos que o método estruturado por meio de círculos de aprendizagem buscava:

(...) no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de ‘professor’ e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, ‘a de coordenar, jamais influir ou impor’. (WEFFORT (2005) apud FREIRE, 2005, p. 13)

Neste sentido, a grande inovação de Paulo Freire foi basear seu método no diálogo, em que professor e aluno aprenderiam juntos, ao mesmo tempo, acabando com a escola autoritária e dando vida a uma nova escola, democrática e preparadora do homem para o mundo.

É ainda Monteiro (2006) que nos informa que em junho de 1963, Freire é convidado pelo então Ministro da Educação do Governo do Presidente João Goulart, a coordenar um Programa Nacional de Alfabetização, em 1964, que buscava promover a organização de mais de vinte mil Círculos de Cultura, nesse mesmo ano. Entretanto, com o golpe militar, Freire é preso e refugia-se na Bolívia, exilando-se no Chile até 1969, quando se muda para Genebra, onde funda com um grupo de exilados brasileiros, o IDAC, Instituto de Ação Cultural. Em 1980, com a abertura política o educador regressa ao Brasil, recebendo da Universidade de Genebra o título de *Doutor Honoris Causa* em Ciências da Educação, tendo sido comparado a Édouard Claparède e a Pierre Bovet. Ele ainda foi membro-fundador do PT (Partido dos Trabalhadores), nesse mesmo ano, e Secretário de Educação do Município de São Paulo no biênio 1989-1991, na gestão Luíza Herundina. Em 1992, funda o Instituto Paulo Freire, em São Paulo. Freire morre na madrugada de 2 de maio de 1997, nesse mesmo município, com 75 anos.

Gadotti et al (2000) alerta-nos para a importância de tal Instituto para os estudiosos das obras do educador

(...) o Instituto Paulo Freire objetiva manter vivo o legado de Paulo Freire (...) dando impulso, através da reflexão sobre a obra de Paulo Freire, a uma concepção da educação que coloque a *solidariedade* – e não a

competitividade, como no paradigma neoliberal – como fundamento da prática educativa. (GADOTTI et al, 2000, p.100)

Gadotti et al (2000) acresce-nos que três filosofias marcam consecutivamente a obra de Paulo Freire: o existencialismo, a fenomenologia e o marxismo. Em fases diferentes, Freire analisa as consequências sociais, políticas e pedagógicas das várias formas de relações dos seres humanos. O educador refere-se a “oprimido-opressor” (anos 50-60), a opressão “de classe” (anos 60-70) e a opressão “de gênero e raça” (anos 80-90).

É interessante observar que há divergências sobre a inclusão de Paulo Freire na vertente marxista e mesmo na corrente realista do pensamento pedagógico. Entretanto, Cury (2005, p.5) o aproxima do marxismo em diálogo com a fenomenologia, fazendo uma ressalva: afirma Cury (2005) que as concepções pedagógicas de Freire podem representar uma espécie de “braço esquerdo do movimento escolanovista”.

Ressaltamos que o pensamento de Paulo Freire é um produto existencial e histórico. Ele construiu seu pensamento na luta, na práxis, aqui compreendida como “ação mais reflexão” ou “ação transformadora”. Há ainda que se considerar dois elementos fundamentais na sua filosofia educacional: a conscientização e o diálogo. A conscientização vai além do nível da tomada de consciência através da análise crítica. Já o diálogo, consiste numa relação horizontal entre as pessoas implicadas ou em conexão.

Freire (2005, p.44) reafirma que é a “autorreflexão que as levará (as pessoas) ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na história, não mais como expectadoras, mas como figurantes e autoras”.

Para o educador a participação do sujeito da aprendizagem no processo de construção do conhecimento não é apenas algo mais democrático, mas é mais eficaz, ou ainda, quando professores e alunos aprendem juntos, isto se torna mais eficiente. Além disso, sua grande preocupação é a mesma de toda a pedagogia moderna: uma educação que se faça para a decisão, para a responsabilidade social e política.

O saber democrático jamais se incorpora autoritariamente, pois só tem sentido como conquista comum do trabalho do educador e do educando. Não é possível, diz Paulo Freire, ‘dar aulas de democracia e, ao mesmo

tempo, considerarmos como 'absurda e imoral' a participação do povo no poder'. A democracia é, como o saber, uma conquista de todos. (WEFFORT apud FREIRE, 2005, p.20)

Gadotti et al (2000) ainda nos acentua que a liberdade é o ponto central da concepção educativa de Paulo Freire desde suas primeiras obras. Já, a libertação é o fim da educação. A sua finalidade será libertar-se da realidade opressiva e da injustiça.

É que os homens são estes seres de busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a 'educação bancária pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. (Dessa forma) (...) um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 1987, p.62)

Segundo Padilha (2001), uma concepção sócia progressista de educação considera ao mesmo tempo os aspectos político-pedagógicos da ação didática do professor. Esta concepção se fundamenta numa perspectiva filosófico-epistemológica que tem sido adotada por educadores e educadoras que acreditam e trabalham pela emancipação da pessoa humana, como é o caso de Paulo Feire.

Gadotti (1996) ressalta que nesta perspectiva tanto professor quanto alunos apreendem a sua história e comprometem-se com uma realidade a ser transformada.

Paulo Freire propõe uma nova concepção da **relação pedagógica**. Não se trata de conceber a educação apenas como transmissão de conteúdos por parte do educador. Pelo contrário, trata-se de estabelecer um diálogo, isso significa que aquele que educa está aprendendo também. A pedagogia tradicional também afirmava isso, só que em Paulo Freire o educador também aprende do educando da mesma maneira que este aprende dele. Não há ninguém que possa ser considerado definitivamente educador ou definitivamente formado. Cada um, a seu modo, junto com os outros, pode aprender e descobrir novas dimensões e possibilidades da realidade na vida. A educação torna-se um processo de formação mútua e permanente. No pensamento de Paulo Freire, tanto os alunos quanto o professor são transformados em pesquisadores críticos. Os alunos não são uma lata vazia para ser enchida pelo professor.
(GADOTTI, 1996, p. 77, grifo do autor)

Um mês antes de morrer, Paulo Freire esteve em Nova York para um encontro com professores. Na época, acabara de lançar seu último livro, *Pedagogia da*

Autonomia, e escrevia um novo livro, que se chamaria *Cartas Pedagógicas*. Quando foi lançado teve o título “Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros inscritos”. Freire neste livro fala-nos da tenacidade e da coerência no refazer, a lucidez e a esperança na sabedoria, a coragem e criatividade na capacidade de ousar.

“É sobre determinados envolvimento nossos na vida em casa, na relação doméstica, na escola, na rua, procurando esclarecer como essas situações têm muito a ver com o destino democrático do Brasil”, revelou. (...) escrevo fazendo um apelo para que se possa fazer qualquer coisa no sentido de melhorar a educação brasileira. Para isso, é urgente que se respeitem professores e professoras. E uma das condições de respeito é pagar bem, ou menos imoralmente. A outra condição é acreditar. (FREIRE, 2000, p. 14)

Paulo Freire neste livro nos fala do futuro, futuro balizado pela esperança, pela educação e pela esperança. Fala-nos do papel da consciência humana e nos dá a responsabilidade de mover-nos no mundo. Conta-nos da diferença entre condicionamento e determinação. Da "natureza esperançada da educação", (d)a "matriz da esperança (que) é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente". Reafirma sua convicção de que "mudar é difícil, mas é possível" e sua luta “pelo sonho, pela utopia, pela esperança de uma Pedagogia crítica”. *"Esta não é uma luta vã"* (FREIRE, 2000, p.116).

Para Paulo Freire, acentua Gadotti et al (2000, p.63) o futuro é a possibilidade. O legado de Paulo Freire acrescenta, é a esperança.

A esperança é acalentada pela inserção crítica à realidade dos educandos conforme destaca Freire, quando este afirma-nos da necessidade de visão crítica do camponês em sua realidade como uma totalidade:

a discussão da erosão requer (em uma concepção problematizante, dialógica da educação e não antidialógica) que a erosão apareça ao camponês, em sua 'visão de fundo', como um problema real, como um 'percebido destacado em si' em relação solidária com outros problemas. A erosão não é apenas um fenômeno natural, uma vez que a resposta a ele, como um desafio, é de ordem cultural. (FREIRE, 1977, p.35)

Com efeito, seu trabalho em Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, quando de seu exílio com os alfabetizando-camponeses em seu contexto social, é como Freire ressalta, aquele que lhes abre a possibilidade a um novo conhecimento, conhecimento

esse, que os leva além dos limites do conhecimento anterior pois “desvela a razão de ser dos fatos, desmistificando, assim, as falsas interpretações dos mesmos”. (FREIRE, 1978, 29)

Freire (2005) ressalta-nos que o aprendizado das técnicas de ler e escrever ou o das técnicas de manejar o arado ou usar fertilizantes e as diversas ações de trabalho, enfim todo aprendizado social deve estar intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando.

Neste contexto, Gadotti (2010) esclarece-nos que na década de 1970 Paulo Freire esteve realizando diversas Campanhas de Alfabetização de Adultos na África e que as mesmas tinham forte motivação política. Elas eram consideradas como ferramentas básicas da criação da identidade nacional. A questão central que se colocava não era realizar campanhas de alfabetização de adultos por elas mesmas, mas de pô-las a serviço da reconstrução dos países envolvidos. Era uma educação comprometida com a transformação social, mesmo sabendo “que, em si e por si, não se constituísse em instrumento de transformação da realidade”. (GADOTTI, 2010, p. 1)

Monteiro (2006) salienta que em 1975, Mário Cabral, Comissário da Educação da Guiné-Bissau, fez convite a Paulo Freire para assessorar um Programa Nacional da Alfabetização de Adultos, que seria financiado pela *Comissions Churches Participation in Development*, com apoio do Instituto de Ação Cultural (IDAC) e do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. Neste contexto, em 1977, o educador publica o livro *Cartas à Guiné-Bissau – Registros de uma experiência em processo*. Monteiro (2006) ainda destaca que também o Governo de São Tomé e Príncipe confiou a Paulo Freire um programa de alfabetização e, que ele foi ainda convidado dos Governos de Moçambique e de Angola.

Neste sentido, Gadotti (2010) especifica que

(na) década de 70, Paulo Freire (1921-1997) assessorou vários países da África, recém-libertada da colonização europeia, cooperando na implantação de seus sistemas de ensino pós-coloniais. A sua primeira visita à África foi no final de 1971, como membro do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, com sede em Genebra, onde ele morava exilado. Ele foi para Zâmbia e Tanzânia onde teve contato com vários grupos engajados em movimentos de libertação e colaborou na Campanha de Alfabetização da Tanzânia, onde conheceu o presidente Julius Nyerere (1922-1999), conhecido como “professor”. Nyerere foi o primeiro tanzaniano a estudar

numa universidade britânica. Fundou, em 1954 o partido Tanganyika African National Union (TANU), que levou o seu país à independência da Grã-Bretanha em 1962. (GADOTTI, 2010, p. 1)

Gadotti (2010) enfatiza que a experiência de Paulo Freire na zona rural e nas periferias urbanas destes países, serviu a ele de fonte de inspiração para um novo desenvolvimento de sua teoria emancipadora da educação, que dever ser entendida como ato político, ato produtivo e ato de conhecimento. E é com base nestas novas experiências em campanhas de alfabetização, que Freire acabou por destacar a importância da associação entre o processo de alfabetização e o processo produtivo, bem como apreendeu a importância do papel da “pós-alfabetização” como forma de dar continuidade ao processo de alfabetização. Pós-alfabetização aqui entendida enquanto consolidação dos conhecimentos adquiridos na fase anterior do domínio da escrita, da leitura e do cálculo matemático, e tão importante para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica da realidade.

Assim sendo,

O trabalho de Paulo Freire na África foi decisivo para a sua trajetória, não só por reencontrar-se com sua própria história e por empreender novos desafios no campo da alfabetização de adultos, mas, principalmente, pelo encontro com a teoria e a prática desse extraordinário pensador e revolucionário que foi Amílcar Cabral (1924-1973) por quem Paulo Freire nutria enorme apreço. Em suas obras ele faz frequentes referências ao pensamento de Amílcar Cabral. A África, berço da humanidade, foi para Paulo Freire uma grande escola. (GADOTTI, 2010, p. 1)

Gadotti (2010) afirma que nas primeiras experiências de Paulo Freire no Brasil e no Chile ele dedicava mais atenção à alfabetização como processo de politização, em busca de uma educação da consciência. Após a experiência na África e de seu retorno ao Brasil, em 1980, ele articulou também a importância do ato associativo e do ato produtivo no processo de alfabetização de adultos. A alfabetização aqui entendida como aquela associada ao aprendizado de novas formas e novas técnicas de produção, como as desenvolvidas nas cooperativas agrícolas, que têm em sua essência, por exemplo, a não dissociação do trabalho intelectual do trabalho manual.

Freire (1977) conta-nos que a sua experiência com a Educação Rural na África o fez se encontrar com sua história:

(d)aquele momento em diante, as mais mínimas coisas – velhas conhecidas – começaram a falar a mim, de mim. A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra; as bananas, entre elas a minha bem amada banana-maçã; o peixe ao

leite de coco; os gafanhotos pulando na grama rasteira; o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-la, 'desenhando o mundo', a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava (Freire, 1977:13-14)

Gadotti (2010) acentua ainda que Paulo Freire era um educador sempre aberto a novas aprendizagens. Isso fazia parte não só de suas ações práticas, como também de sua teoria do conhecimento.

Sendo assim,

("Freire) falava da necessidade de aprender com a prática e da necessidade de coerência entre teoria e prática: 'uma das marcas mais visíveis de minha trajetória profissional', dizia ele, 'é o empenho a que me entrego de procurar sempre a unidade entre a prática e a teoria. É neste sentido que meus livros, bem ou mal, são relatórios teóricos de quefazeres com que me envolvi'. [...] Antes de escrever a palavra, ele lia o mundo, coerente com a sua teoria. No livro Medo e ousadia: o cotidiano do professor, Paulo Freire refere-se a seus aprendizados no exílio: 'o exílio permitiu-me repensar a realidade do Brasil. Por outro lado, meu confronto com a política e a história de outros lugares, no Chile, América Latina, Estados Unidos, África, Caribe, Genebra, me expôs a muitas coisas que me levaram a reaprender o que eu sabia. É impossível que alguém esteja exposto a tantas culturas e países diferentes, numa vida de exílio, sem que aprenda coisas novas e reaprenda velhas coisas. O distanciamento do meu passado no Brasil e o meu presente em contextos diferentes, estimulou minha reflexão. (Paulo Freire. In: Freire & Shor, 2003:43). [GADOTTI, 2010, p. 4]

Monteiro (2006) descreve que em 1979, quando o Brasil avançava para o processo de transição da ditadura para a democracia e Paulo Freire regressou do exílio, em agosto, para uma estadia de um mês. O educador regressou definitivamente ao Brasil, em junho de 1980, passando a residir em São Paulo. Recebeu convite para lecionar na PUC de São Paulo e na Universidade de Campinas. É então convidado pela Prefeita Luiza Erundina de Souza para dirigir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, assumindo o cargo de Secretário da Educação do Município de São Paulo a 1 de janeiro de 1989 e deixando-o a 27 de maio de 1991, para regressar ao trabalho acadêmico e à escrita. Temos que em 1992, é criado o Instituto Paulo Freire, em São Paulo.

Monteiro (2006) ainda complementa que o educador Paulo Freire morreu na madrugada de 2 de maio de 1997, em São Paulo, com 75 anos, às vésperas de partir para Portugal, onde receberia mais um título de Doutor *Honoris Causa*, na

Universidade de Lisboa. Seria a primeira escala de uma viagem pela Europa, para receber outras homenagens.

5.2 Paulo Freire: o Pedagogo do Direito à Educação

Gadotti (2010) destaca que emancipar significa “tirar as mãos de”; emancipar-se significa libertar-se. Nesta perspectiva, há várias concepções de educação. Assim, ela pode ser tanto domesticadora quando emancipadora.

Segundo o autor, uma concepção de educação deve ser uma concepção emancipadora do ser humano. Dessa forma,

Todos os seres humanos têm direito a desenvolver plenamente todas as suas capacidades. Todos têm direito a uma educação emancipadora. Essa é uma das lições que podemos tirar desse memorável encontro entre a pedagogia freiriana e a práxis política de Amílcar Cabral [líder revolucionário de São Tomé e Príncipe], sejam quais forem os novos contextos. A descolonização das mentes e dos corações é uma tarefa permanente. Não importa o lugar. A emancipação é um direito e prossegue ao longo da vida. Quando falamos de educação já não discutimos se ela é ou não necessária. Parece óbvio, para todos e todas, que ela é necessária para a conquista da liberdade de cada um e o exercício da cidadania, para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes. A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, ele necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento. (GADOTTI, 2010, p. 17)

Nessa medida, a conquista deste direito depende de se garantir o acesso generalizado à educação básica. Entretanto, o direito à educação não se esgota com o acesso, mas com a garantia de sua permanência e a conclusão desse nível de ensino deve pressupor condições para continuar os estudos em outros níveis.

Convém lembrar que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova já evidenciava esta prerrogativa já em 1932, quando foi promulgado, quando cita que

do direito de cada indivíduo a sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus grãos e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1984, p. 10)

E mais

cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, e estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, 'escola comum ou única', que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1984, p. 11)

Monteiro (2006) analisa a perspectiva freiriana no que diz respeito ao direito à educação e aponta-nos que o que o educador pensava era que:

O mito da ordem opressora é este: 'O mito de que esta 'ordem' respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo o apreço. [...] O mito do direito de todos à educação', [...] 'direito básico à educação pública e popular', que ressalta entre os 'direitos sociais do cidadão'. [...] O sentido do direito à educação é 'a busca permanente que fazem os homens [...] de seu ser mais'. [...] Está na realização da 'radical vocação do ser humano para a autonomia'. [...] É direito ao 'respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando' [...], incluindo o seu direito de ser diferente. FREIRE (1977) apud (MONTEIRO, 2006, p. 160)

Monteiro (2006) ainda destaca que para Freire a educação não é apenas um direito das crianças, mas, antes de mais nada, é também um direito dos adultos, principalmente dos analfabetos. Ressalta, neste contexto que ninguém é analfabeto por escolha, mas em consequência das condições objetivas em que se encontra.

À alfabetização de adultos não pode ser tomada 'em si mesma, reduzindo-a a um puro aprendizado mecânico da leitura e da escrita, mas como um ato político, diretamente associado à produção, à saúde, ao sistema regular de ensino, ao projeto global de sociedade a ser concretizado'. Por isso, a alfabetização deve começar por "uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida". A isto corresponde a 'expulsão' do opressor de 'dentro' do oprimido, enquanto *sombra invasora*'. (Freire, 1977, p. 19)

Gadotti (2010) destaca que para o educador o direito à educação não se limita às crianças e jovens. Sendo assim, este contexto de educação preconiza também o direito à educação permanente, em condições de equidade e igualdade para todos e todas, em qualquer sociedade. E, como tal,

deve ser intercultural, garantindo a integralidade e a intersectorialidade. Esse direito deve ser garantido pelo Estado, estabelecendo prioridade à atenção dos grupos sociais mais vulneráveis. Para o exercício desse direito, o Estado precisa aproveitar o potencial da sociedade civil na formulação de políticas públicas de educação e promover o desenvolvimento de sistemas solidários de educação, centrados na cooperação e na inclusão. (GADOTTI, 2010, p. 17)

Destacamos que o 2º Manifesto da Educação Nova (1959) já evidenciava a preocupação dos educadores da época com a garantia da educação para todos, sem distinção de idade e para todos os níveis de educação:

A educação dever ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. Fundada no espírito de liberdade e no respeito da pessoa humana, procurará por todas as formas criar na escola as condições de uma disciplina consciente, despertar e fortalecer o amor à pátria, o sentimento democrático, a consciência de responsabilidade profissional e cívica, a amizade e a união entre os povos. A formação de homens harmoniosamente desenvolvidos, que sejam de seu país e de seu tempo, capazes e empreendidos, aptos a servir no campo das atividades humanas que escolherem, será num vasto plano de educação democrática, o cuidado comum, metódico e pertinaz, da família, da escola e da sociedade, em todo o conjunto de suas instituições.

Gadotti (2010), em efeito de síntese, salienta-nos que para Freire, o direito de ter acesso à educação básica, direito a uma educação libertadora é direito de aprendizagem por toda a vida.

O direito à educação supõe reconhecer que todos somos sujeitos de direitos. A educação como direito humano deve começar pelo primeiro nível que é o da alfabetização seja de crianças seja de adultos pois a alfabetização é a base para a aprendizagem ao longo da vida. Nenhuma educação é possível sem a habilidade da leitura e da escrita. Reconhecer que a educação emancipadora é um direito humano implica também reconhecer a necessidade de educar para os direitos humanos. O que nos leva a concluir que é fundamental que os conteúdos, os materiais e as metodologias utilizadas levem em conta esses direitos, e os programas propiciem um ambiente capaz de vivenciá-los. Isso significa, essencialmente, colocar em questão os paradigmas educacionais fundamentados no pressuposto de que a educação é uma mercadoria que está disponível apenas aos que podem pagar. (GADOTTI, 2010, p. 17)

CONCLUSÕES

Este trabalho de pesquisa orientou-se inicialmente pela ideia da possibilidade do diálogo entre os textos e propostas pedagógicas de Helena Antipoff e Paulo Freire e, assim, focalizamos os nossos olhares sobre eles, emergindo-se daí o interesse em se desenvolver nesta pesquisa a investigação de como estes educadores desenvolveram suas obras pedagógicas à luz da Educação Nova, compreendendo-se, ainda, como tal contexto influenciou a produção acadêmica desses teóricos da educação brasileira.

Rememorando, neste sentido, esta pesquisa se norteou pelas seguintes questões:

- a) Como tais teóricos desenvolveram suas propostas pedagógicas no contexto da Escola Nova?
- b) Como esses autores expressaram em suas publicações as categorias de *Educação Rural* e de *Formação de professores para o Ensino Rural*?
- c) Como Antipoff e Freire enfocaram as categorias *Direito à educação* e *Intervenção Social* em suas obras?
- d) Comparando-se a produção desses dois autores, conforme as categorias levantadas, podemos buscar que aproximações e que distanciamentos em seus textos e propostas pedagógicas?

Em primeiro lugar, a partir do estudo sobre os dois Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova, podemos destacar que Helena Antipoff sofreu forte influência do Movimento da Educação Nova, quando a educadora manifesta sua preocupação com a educação brasileira e com o direito à educação, preconizado pelo 1º Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Isto pode ser observado pela sua defesa pela ampliação da escolarização às crianças, já na década de 1940. Com efeito, destacamos como questões que expõem a sua preocupação, tais como: a escola pública, a legislação da época e a obrigatoriedade do ensino. Dizemos isso ao ver que a sua experiência de trabalho no exterior, em países como França, Suíça e Rússia vêm aquilatar o seu olhar para as crianças mineiras e o direito à educação pública e gratuita.

Podemos verificar também esta característica em Paulo Freire quando este defende e reverencia os direitos da pessoa humana e quando este reafirma que o direito à educação consiste em uma educação permanente, uma educação que permita-nos ter o direito permanente de *ser mais*. Como evocado nos dois Manifestos, o educador balizava seu sentido de educação pelo respeito à autonomia do educando e, pelo direito natural de o educando ser educado, vis a vis a vocação natural pela e para a educação.

Salientamos que Helena Antipoff viveu e produziu sua obra à luz da efervescência política e das reformas educacionais que a cercearam naquele momento de “tomada de consciência educacional” expressa pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1984, p. 173), organizado em 1932, por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros.

Ressaltamos, da mesma forma, que o pensamento freiriano enquanto produto existencial e histórico, foi profundamente marcado pela ebulição política e educacional da época, final da década de 1950 e início da década de 1960, quando da publicação do 2º Manifesto de Educação Nova “Mais uma vez convocados”, e das solicitações sociais que imprimiram-lhe a características marcantes nas publicações de seus textos e elaboração de suas propostas pedagógicas, como o foi o “Método de Alfabetização”, tomado por forte influência dos movimentos de educação popular e democratizantes. Somando-se a isso, estão também as Campanhas de Educação popular e educação rural no Brasil e no exterior, às quais colaborou, organizou e participou, haja vista que as mesmas implementaram a sua práxis e a sua visão de mundo.

Em segundo lugar, podemos iniciar nossa análise pelas categorias que balizaram este estudo, principiando pela modelo de Educação Rural defendidos pelos dois educadores.

Temos que a definição do termo Educação Rural se remete a um contexto mais amplo, que comunga e corrobora principalmente com Pinho (2009), Santos (2010) e Werthein & Bordenave (1981) definidos como autores para a sustentação do eixo teórico do estudo. Tomamos para a análise da produção acadêmica dos educadores, Antipoff e Freire, uma educação rural que coabita com a educação no

campo e do campo, reconhecendo a tensionalidade política entre os termos; também, uma educação rural que reconhece o espaço rural na dimensão do diálogo com o urbano, enquanto subentendida por várias categorias intermediárias como o novo rural, o rurano, etc. Ainda, devemos reconhecer a importância do sujeito a que se destina a educação, sujeito-rural esse, que tem que ser considerado na sua inserção histórica, socioeconômica e cultural, percebendo-se, assim, os vários significados e contextos desta modalidade educacional, suas ambiguidades, suas contradições e, as tensões estabelecidas entre os interesses das partes envolvidas, no que tange à implementação das políticas públicas sociais e educacionais, no período histórico definido na pesquisa e pelas características marcantes oriundas dos momentos históricos os quais balizaram a vida dos dois teóricos.

Destacamos, nessa medida, que a melhor definição de Educação Rural para Helena Antipoff, se dá pelas próprias palavras da educadora, que nos alerta que os cursos pensados segundo a obra rosariana deveriam considerar aqueles dois terços da população que no Brasil, nas décadas de 1940 e 1950, que se achavam quase inteiramente deixados ao seu próprio destino. Ou melhor, deveria se considerar, o roceiro, o homem do campo, auxiliando-o, com meios modernos, a fim de lhe permitir permanecer onde nasceu, ou fixando-o em climas e terras melhores para a lavoura. Ressalta a educadora a urgência de melhoria do padrão de vida do camponês, de modo a tornar desnecessário o êxodo do campo. Outra prerrogativa seria a de dar assistência ao meio rural de tal forma que os campos, por sua vez, se tornassem centros de atração e que o proletariado urbano e os descontentes com as privações e o tumulto das cidades, encontrassem ali casa, trabalho e meios de educar seus filhos sadios e felizes.

Já Educação Rural para Paulo Freire demanda uma proposta de educação libertadora, de uma educação que liberta o homem de si mesmo, de uma educação em que se funde a prática do diálogo, da consciência dialética, da busca pela humanização. Diante disso temos que o educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Desta feita, o educador reconhece na absolutização da ignorância daqueles, a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador. Contudo, não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética a descobrir-se educadores do educador. Salienta Freire,

que, se os homens são estes seres da busca, a sua vocação ontológica é humanizar-se e problematizar.

A categoria Formação de Professores encontra-se subentendida nesta pesquisa enquanto processo histórico de constituição das novas gerações, reconhecendo-se, ainda, o estabelecimento de propostas alternativas para o ensino rural compreendida aqui, à luz da tradição do autoritarismo do Estado Brasileiro e de seus ideologismos. Nessa medida, corroboramos com Pinho (2009) quando esta apresenta-nos os distintos momentos de debate acerca da educação rural e suas consequentes estratégias para a formação de professores rurais. Toma-se de empréstimo seu termo “pedagogia rural” que traz em seu bojo uma proposta educativa e social específica para os habitantes do campo, naquele momento histórico, coabitado por Helena Antipoff. Assim sendo, acreditamos como Arroyo (2007) no papel dos movimentos sociais no campo como iniciativa para a elaboração de programas de formação de educadores do campo voltados para o conhecimento das situações de tensão e luta pela terra e do reconhecimento da construção histórica das escolas do campo, percebidas aqui, como local de aprendizagem no contexto do educando e, articuladas à produção da vida e da cultura dos camponeses e do seu entorno social.

Podemos vislumbrar em Antipoff, a partir de seus ideais educativos, como sendo ela gestora de uma pedagogia para a infância, como afirmam Costa e Xavier (2004), e/ou como aquela que buscou desenvolver uma “pedagogia rural”, nos dizeres de Pinho (2009). Esses seriam, sobretudo, os ideais de formação de professores para a educadora.

Destacamos que o postulado máximo da Campanha Nacional de Educação Rural à qual a educadora se tornou agente, como sendo aquele de uma educação, antes de mais nada, que visava a elevação do nível de vida para as populações rurais do Brasil, compatível com a dignidade humana e com os ideais de democracia. A Campanha estabelecia uma educação fundamental, com conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis, buscando-se uma educação integral e integradora do camponês, suas famílias e a comunidade que o cercava, às atividades dos serviços especializados médicos, sociais, agrícolas de forma a se ter o pleno desenvolvimento da cidadania.

Ressalta-se que para Paulo Freire a Formação de Professores está subentendida por uma educação problematizadora que se realiza como prática da

liberdade, devendo-se, para isso, superar a contradição entre o educador e os educandos. Esta superação não deve ser feita fora do diálogo pois é através deste que se opera a superação de forma a se obter um termo novo. Assim, não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. E, desta maneira, o educador já que não é aquele que apenas educa, mas que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Neste momento, ninguém educa ninguém, e também não se educa a si mesmo. Sendo assim, os homens se educam juntos mediatizados pelo mundo.

A categoria Intervenção Social, quando se situa no campo das políticas públicas, supõe uma ação de intervenção sobre uma dada realidade social. Integram este campo todas as organizações governamentais ou não, religiosas ou leigas, públicas ou privadas, que desenvolvem alguma atividade ou influência na geração, implantação ou gestão destas políticas públicas. Neste sentido, trabalhar com a intervenção social significa pensar numa dimensão mais ampla e aquilatada do termo, situando-nos e implicando-nos numa política de desenvolvimento centrado no ser humano, em especial, nos grupos, nas pessoas menos favorecidas, objetivando a plena integração de todos. Assim, concordamos com Madeira (1996) e corroboramos com Werthein & Bordenave (1981) e Araújo (2003), quando estes afirmam ser a intervenção social um campo polifônico, de discursos diversos. Pressupõe-se, desta forma, que a sua implementação não se dá sem luta, sem movimentos, sem tensão. Mas, se constrói e se fortalece, sobretudo, pelo processo educativo, fundado no diálogo e pelo diálogo, que oportuniza refletir sobre a condição humana e sobre a contradição mesma do próprio termo “intervenção”.

Helena Antipoff corroborava com Carbonell y Migal (1916) quando estes afirmavam que a agricultura nas escolas rurais não deveria ser pretensiosa, pois nenhum mestre deveria deixar de anunciar que iria acabar com as rotinas dos lavradores. Sendo assim, a educadora afirmava que deveria ser possível que o mestre com muita teoria fracassasse onde o roceiro obtivesse resultado. E mais, que sem dúvida, os mestres, com boa preparação, haveriam de obter rendimentos superiores e então a obra escolar seria mais ampla porque transbordaria os muros da escola. A educadora ainda destaca em seus textos e propostas pedagógicas que necessitávamos combater as rotinas com habilidade, não ir contra elas de frente, mas

ressaltar que os resultados são os que devem falar mais alto pois são também os que mais convencem.

Podemos identificar Paulo Freire como aquele que crê em um projeto social de Intervenção Social baseado na integração do homem rural à realidade vivida, considerando-o um ser de contatos e de relações. Temos, nessa medida, que o educador afirmava ser a própria solução do déficit escolar, ligada ao “ciclo vicioso” e, que temos que encontrar a possibilidade de dissolver este círculo num amplo diálogo do Poder Público com o povo. Freire era, sobretudo otimista, quando vislumbrava uma postura orgânica do Poder Público, em clima cultural novo, cada vez mais propício a toda experiência dialogal, sem a qual dificultamos nosso aprendizado democrático. Nessa monta, haveria a oportunidade de o Poder Público ir ao encontro do povo, ajudando-o nas respostas que, desta ou daquela forma, este vem dando ao desafio que lhe fazem os novos tempos no campo da educação. O educador ainda destaca que haveria um esforço do povo espalhado em sociedades beneficentes, em clubes recreativos, em sindicatos, em associações religiosas, nos centros urbanos ou, em menor condição, nas comunidades rurais brasileiras. Sem dúvida, para Freire esta aglutinação do esforço do povo viria através da sistematização do Poder Público, a partir de implementação de políticas públicas voltadas ao bem-estar das comunidades e da sociedade, em geral.

No que concerne à categoria Direito à Educação defendemos aqui uma proposta alicerçada nos autores Delors (1998), Raposo (2005), Monteiro (2006), destacando ainda que a educação, enquanto dever do Estado e da realidade social não foge ao controle do Direito. Na verdade, é a própria Constituição Federal que a enuncia como direito de todos, dever do Estado e da família, com a tríplice função de garantir a realização plena do ser humano, inseri-lo no contexto do Estado Democrático e qualificá-lo para o mundo do trabalho. A um só tempo, a educação representa tanto organismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo, como da própria sociedade em que ele se insere.

Antipoff sofre forte influência do Movimento da Educação Nova e dos seus idealizadores europeus quando esta manifesta sua preocupação com a educação brasileira e com o direito à educação preconizado pelo 1º Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a sua defesa pela ampliação da escolarização às crianças, já na década de 1940.

A educadora destaca que a escola deve ser sagrada para a infância, e que é dever da sociedade vigiar a sua frequência. Salienta ainda, que os Códigos em vigor, na maioria dos países em que desenvolveu seus trabalhos e pesquisas, possuíam leis severas a respeito da obrigatoriedade do ensino, já determinando a obrigatoriedade da educação até 12, 14 ou mesmo 15 anos, naquele contexto histórico. E ainda destaca em seus textos que a escola pública deveria ampliar a oferta de ensino e responsabilizar pela criança até aos seus 14-15 anos, para preservá-la de um gasto físico e moral demasiado rápido.

O contexto de entendimento da categoria do Direito à Educação em Paulo Freire prescinde do reconhecimento do direito mesmo à educação do homem. Um direito natural à educação. A educação faz parte da vida, então, a educação é a própria vida. O educador ressalta que quando negamos este direito aos homens, estamos negando a eles a própria vida. E ainda complementa, pensamos que o homem como ser histórico que é, não pode se fazer histórico, não pode se fazer um ser social, cultural, político, sem a educação. O tema do direito à educação traz em seu bojo o reconhecimento da opressão e da luta pela libertação do homem ou do contrário, teremos a sua supressão da história.

Em terceiro lugar e, em efeito de síntese, temos ainda que considerar as aproximações e distanciamentos das categorias estudadas face aos modelos preconizados pelos dois teóricos.

Nesta perspectiva, devemos destacar que a categoria Educação Rural possui modelos diferentes para cada autor pesquisado, segundo a história definida por diferentes paradigmas de desenvolvimento e ideário social da época em que coabitaram os educadores. Assim sendo, devemos ressaltar os diferentes termos “relação com a educação rural, no campo e do campo”, bem como a tensão política que os cerceia.

Em relação à Formação de Professores temos o contexto da Escola Nova como sendo um viés de aproximação entre Antipoff e Freire e os teóricos que balizam as suas pesquisas e propostas pedagógicas, tais como os teóricos da Psicologia Soviética, Makarenko, Froebel, Montessori, Durkheim, Vygotsky, Freinet, Dewey, Anísio Teixeira e outros. Destacamos que ambos educadores desenvolveram pedagogias próprias a seu tempo e a sua história.

Quanto à categoria Intervenção Social temos aí talvez uma categoria que mais os aproxima ao atuarem, ambos, modificando a comunidade do entorno em que viveram, com modelos próprios de desenvolvimento rural, apesar das diferenças. Reconhecemos, neste caso, as dificuldades políticas às quais os dois educadores balizaram as suas pesquisas e propostas pedagógicas.

Finalmente, pensamos a categoria do Direito à Educação como aquela que mais os aproxima, haja vista que os dois teóricos defendem a natureza do direito à educação e a inclusão social como direito, cerceados pelos dois Manifestos da Educação Nova, cada qual à sua época histórica de influência.

Reconhecemos as limitações desta pesquisa, vis a vis o tempo histórico diferenciado, grande balizador das ideias e pensamentos da época, que acolhe a cada um dos educadores. Mas também ressaltamos a importância de pesquisas que ainda possibilitem gerar elementos e discussões acerca da Escola Nova e suas imbricações, marco educacional e histórico da educação. Por fim, salientamos o desejo que este estudo seja um impulsionador para ampliar o viés de estudos vindouros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, Sérgio Henrique. Política social e combate à pobreza: a Teoria da Prática In: ABRANCHES, S.H.; SANTOS, W.G. e COIMBRA, M. *Política social e combate à pobreza*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.4Ed, p.10-31.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005, p. 278-295.

ALMEIDA, José Luiz Vieira. *A superação da Escola Burguesa: eis a utopia*. Disponível em <http://www.ibilce.unesp.br/departamentos/edu/didatica/ibilce/z_luis/eis_a_utopia.pdf> (s.d) Acesso em 10 de dezembro de 2008.

ANDRÉ, M. (org). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED. 2006, p. 1-34.

ANTIPOFF, Daniel I. Helena Antipoff: sua vida/sua obra. Belo Horizonte.Itatiaia LTDA, 1996. Vol. 183.

ANTIPOFF, Helena. **Educação Rural**. Belo Horizonte: Impresa Oficial, 1992a. ((Coletanea das Obras Escritas de Helena Antipoff; V.4))

ANTIPOFF, Helena. **Fundamentos da Educação**. Belo Horizonte: Impresa Oficial, 1992b. ((Coletanea das Obras Escritas de Helena Antipoff; V.2))

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. Campinas: Editora Palloti, ((Caderno Cedes - Educação do Campo, vol 27, n.72, p. 113-248 mai/ago, 2007))

ARAUJO, Inesita. Razão polifônica: a negociação de sentidos na intervenção social. Belo Horizonte, Perspectiva. Ciência. Informação, n. especial, p. 46-57, jul./dez. 2003

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores (AS) do Campo. Campinas: Editora Palloti, ((Caderno Cedes – Educação do Campo, vol 27, n.72, p. 113-248 mai/ago, 2007))

AZANHA, José Mário Pires. *Democratização do ensino: vicissitudes da idéia do ensino paulista*. Trabalho apresentado no Simpósio realizado em 14 de julho de 1978, como parte dos trabalhos da Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

AZEVEDO, Fernando de. A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. Brasília: Liber, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Cultura camponesa e educação rural capitalista no programa da campanha nacional de educação rural. *Proposições*, vol.5 Nº 2 (14), 1994.

BRASIL. *Constituição Da República Federativa (1988)*. Brasília, 2002.

BECKER, Fernando. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem: J. Piaget e P. Freire*. Porto Alegre: EST: Palmarinca-Educação e Realidade, 1993.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora LTDA, 1994.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural (Traços de uma trajetória). In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coord.). *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papyrus, p. 15-40, 1993.

CALDART, R. S. O currículo das escolas do MST. *Revista Movimento*, Niterói, v.3, 2004.

CAMPANÁRIO, Luciana S. *O Estado próprio de todo ser vivo: a liberdade em Helena Antipoff*. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, Belo Horizonte.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n.49, sept/dec.2003. Disponível em: <HTTP://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid>. Acesso em: 10 mai. 2006.

_____. Os primeiros passos da Educação popular. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, n.3, p.56-69, mai/jun.1995.

_____. Helena Antipoff (1892-1974): A Synthesis of Swiss and Soviet Psychology in the Context of Brazilian Education. *History of Psychology*, v. 4, number 2, p.133-158, may.2001.

_____. *Psicologia e Ideologia: Um Estudo da Formação da Psicologia Educacional em Minas Gerais*, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

_____. *Conflicting Interpretations of Intellectual Abilities Among Brazilian Psychologists and Their Impact on Primary Schooling*. 1989. (PhD dissertation) - Stanford University, Stanford, CA.

CAMPOS, Regina Helena Freitas; QUINTAS, Graziela de Andrade. O Ensino de Psicologia para Educadores em Minas Gerais: a experiência da Helena Antipoff (1930-1987). *Mosaico: estudos em psicologia*, V.1, nº 1, 61-76, 2007.

CAMPOS, Regina Helena Freitas; QUINTAS, Graziela de Andrade. Ensinando psicologia para educadores: a perspectiva de Helena Antipoff (1930-1987). In: Nassif, Lílian E. e Nunes, Maria Therezinha (org.) *Formação de professores: diálogos com a experiência antipoffiana* Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff; Ed. PUCMINAS, 2008.

CARVALHO. José Sérgio. Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis. Editoras Vozes, 2004.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF. *Boletim do CDPHA* nº 4, ano IV. Belo Horizonte, 1984.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis, R. J: Vozes, 2006.

CLAPARÉDE, Edouard. *A Escola sob Medida e estudos complementares sobre Claparéde e sua doutrina, por Jean Piaget – Louis Meylan – Pierre Bovet*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

COSTA, Maria Lúcia Padro; XAVIER, Maria do Carmo. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA: Escola Fundamental para a criança da roça: Um contraponto entre a pedagogia de Helena Antipoff e a pedagogia da escola estadual fundamar. *Boletim do CDPHA*, Nº17, 2004, p 180-187.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, D. A. (org.) *Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 125-142.

_____. A evolução do pensamento pedagógico. *Nova Escola*, São Paulo, Edição Especial: Grandes Pensadores, p.4-5, 2005.

_____. *Legislação Educacional Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000.

_____. Por uma nova Educação de Jovens e Adultos. In: *TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida*. Boletim, 20a 29 set. 2004. <Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>> Acesso em: 04 set.2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. A Relação Educação-Sociedade-Estado pela Mediação Jurídico-Constitucional. In: FÁVERO, Osmar (org.) *A educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio Carvalho. (org) *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 19-42.

DAMACENO, Maria Nobre; BEZERRA, Bernadete, Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas, São Paulo, Educação e Pesquisa, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004

DINIZ-PEREIRA, J. E. Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. In: _____. *Formação de professores: Pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DULCI, Otávio Soares. Política e recuperação econômica em Minas Gerais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

ELIAS, Norbert. O processo civilizador: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, 1º vol.

FEITOSA, Moacir. Educação, direito de todos: Visão de um gestor público. Disponível em: <http://www.undime.gov.br/docs> 2005. Acesso em 02 de novembro de 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. Ser Professor no Brasil: História Oral de Vida. Campinas, SP. Parirus, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, Paulo. Educação Atualidade Brasileira, 3º Edição: Capítulo 1. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. *Educação e Atualidade Brasileira*. Tese de Concurso Público para a cadeira de História e Filosofia da Educação de Belas Artes de Pernambuco. Recife, Universidade Federal do Recife, 1959. 139p

_____. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Escola Primária para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília. V.86, n. 212, p.95-107. Jan/abr, 2005.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra (1977), 2006.

FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF. Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior, 2001.

GADOTTI, Moacir et al. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: Uma Biobibliografia. Cortez: Instituto Paulo Freire, Brasília, DF; UNESCO, 1996.

GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire - Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire na África: Notas sobre o encontro da pedagogia freiriana com a práxis política de Amílcar Cabral. 2010. Disponível em <<file:///C:/Users/ss/Desktop/Fórum%20Paulo%20Freire%20-%20Gadotti%202010.pdf>> Acesso em 17 de fevereiro de 2011.

GERIBELLO, Vanda Pompeu. *Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra*. São Paulo: Atlas, 1977.

HAMDAN, Juliana Cesário. Gramsci, o neoidealismo de Croce e Gentile e a Escola Nova. *Unirevista*. Unisinos, Rio Grande do Sul, Vol. 1, nº 2: (abril 2006)

LEITE, Sergio Celani. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2002.

LE GOFF, Jacques. *Por amor às cidades: conversações com Jean Lebbrun*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

LOPES, Madalena Maria Guedes. *Intervenção Social em Famílias: dos símbolos de estigma às dificuldades de (re) inserção*. Universidade Fernando Pessoa. Porto, 2008. (Artigo-Monografia)

LOURENÇO, Érika. *A Psicologia da Educação na obra de Helena Antipoff: uma contribuição para a historiografia da psicologia*. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, Belo Horizonte.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. A educação e os estudos pedagógicos no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 82, p. 52-66, abr/jun. 1961.

_____. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MADEIRA, M. *Políticas e Medidas de Combate à Exclusão Social*. Lisboa, Direção Geral da Ação Social, 1996.

MAIS UMA VEZ CONVOCADOS: Manifesto ao povo e ao governo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V. 31, n.74, p. 3-26, abr/jun, 1959.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília. V. 65, n. 150, p. 407-25, mai/ago, 1984

MARQUES, Marta Inez Medeiros. O conceito de espaço rural em questão. *Terra Livre*, São Paulo, ano 18, n. 19, p. 95-112, jul./dez. 2002.

MARSHALL, T. H. Cidadania e classe social. In: _____ *Cidadania, Classe social e status*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967. P, 57-114.

MARTINS, José de Souza (Org). *Introdução crítica à Sociologia Rural*. São Paulo: HUCITEC, 1986.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. *Além da Terra: a dimensão sóciopolítica do Projeto Educativo do MST*. Faculdade de Educação. USP, 2001. (Tese de Doutorado).

MOURA, Tania Maria de Melo. *A formação de Professores para EJA: Alfabetização e Letramento na formação de jovens e adultos*. Belo Horizonte, Autentica Editora, 2007

MONTEIRO, A. Reis. Paulo Freire: Pedagogo do direito à Educação. In: *História da Educação: Do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.p. 151-166.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.
RAPOSO, Gustavo de Resende. *A educação na Constituição Federal de 1988*. (2002) Versão em HTML do arquivo https://www.mpes.gov.br/anexos/centros_apoio/arquivos/ Acesso em 02 de dezembro de 2008.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas em curso nos Sistemas públicos de Educação Básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, M. R. T. (orgs). *Política e Trabalho na Escola: Administração dos Sistemas públicos de Educação Básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.p.69-97.

PADILHA, Paulo Roberto. *Educação de Jovens e Adultos: construindo a utopia*. 2001. Disponível em <[http:// www.paulofreire.org/padilha.htm_47k](http://www.paulofreire.org/padilha.htm_47k) >. Acesso em 18 jul. 2006.

PINCER, Valeska de Mello. A formação de professores nos Cursos de Treinamento e Aperfeiçoamento do Instituto Superior de Educação Rural. Dissertação (Mestrado em Educação)– PUC MINAS, Belo Horizonte, 2008.

PINHO, Larrisa Assis. Civilizar o Campo: Educação e saúde nos cursos de aperfeiçoamento para professores rurais – Fazenda do Rosário. Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. (Dissertação de Mestrado).

PRATES, Maria Helena de Oliveira. Lições de Minas: Escola de Aperfeiçoamento: Teoria e Prática na Formação de Professores. Belo Horizonte, Secretaria Municipal da Educação, 2000, p 66-84.

RAPOSO, Gustavo de Resende. *A educação na Constituição Federal de 1988*. (2002) Versão em HTML do arquivo https://www.mpes.gov.br/anexos/centros_apoio/arquivos/ Acesso em 02 de dezembro de 2008.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. *Representações sociais de professores sobre a escola no meio rural*. FUNDEP. Belo Horizonte, 2001. Relatório Final de pesquisa.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SALAMA, P. & VALIER. A via de combate à pobreza. In: *Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo*. São Paulo: Nobel, 1997.p.103-128.

SANDER, Benno. *Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação*. Brasília; Liber Livro Editora, 2005.

SANTOS, Apolliane Xavier Moreira dos. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra: um estudo de caso sobre um assentamento e suas escolas. Universidade federal de São João Del-Rei. UFSJ. São João Del Rei, 2010. (Dissertação)

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. (Edição comemorativa) Campinas, S.P: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani C. *A formação docente: rupturas e possibilidades*. Campinas: S.P., 2002.

SILVA, Dener Luiz da. Piaget, Vigotsky, Wallon: a construção da Psicologia da Educação na perspectiva escolanovista. *Boletim do CDPHA*, Belo Horizonte, n.18, p.57-67, 2005.

SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. In: CARVALHO, José Sérgio Carvalho. (org) *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.43-65.

SOARES, Leôncio. O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. In: SOARES, Leôncio & FÁVERO, Osmar (org). *Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. 353 p. (Coleção Educação para Todos; v. 33), p. 13-30.

SOARES, Rosemary Dore. *A concepção gramsciana do Estado e o debate sobre a escola*. Pontifícia Universidade de São Paulo, 1992. (Tese de Doutorado).

THERRIEN, J. A professora leiga e o saber social. Cadernos SENEb, Brasília: MEC, 1991.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação de professores nos anos 90. In: WARDE, M. J. (org) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC São Paulo, 1998, p. 173-191.

STRECK, Danilo R. *Pedagogia no encontro de tempos*, Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

VEIGA, J. E. da. *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Ed. Autores Associados, 2002.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cadernos do Cedes – Educação do Campo*: Campinas, S.P, v. 27, n. 72, p.121-135, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. *História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

WATANABE, Hiroshi; BRAGA, Welber da Silva. (orgs.) *Várzea do Pantana*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisa Educacionais de Minas Gerais (INEP-MEC), 1962.

WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Diaz. (orgs.) *Educação Rural no Terceiro Mundo: Experiências e novas alternativas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

ZEICHNER, K. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, p. 76-87, set a dez. 1998.

