



Que educação escolar no meio rural do Rio Grande do Norte (1940-1980)?

What education on the countryside of Rio Grande do Norte (1940-1980)?

José Nicolau de Souza

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Faculdade Natalense para o Desenvolvimento do Rio Grande do Norte

Resumo

O texto descreve e analisa experiências desenvolvidas no âmbito da educação escolar, no meio rural do Rio Grande do Norte, de 1940 a 1980; principalmente, recupera recortes de como o autor foi alfabetizado, bem como alfabetizou alunos no meio rural onde residia, em condições bastante comuns no contexto do final dos anos 1950 e início dos anos 1960, quais sejam: as classes multisseriadas, a utilização da Carta de ABC, da Tabuada, das Cartilhas, e do Exame de Admissão ao Ginásio, sob a orientação do método monitorial/mútuo. Põe em destaque as políticas educacionais para a educação básica, que propunham, para o meio rural, a adaptação curricular às peculiaridades locais, já a partir do 8º Congresso Brasileiro de Educação no ano de 1942, uma das tendências ali fortemente debatidas e que foi retomada, com ênfase, nos anos 1980. Conclui que os resultados obtidos nas classes multisseriadas, até os primeiros anos da década de 1970, eram satisfatórios, e os alunos aprendiam com relativa qualidade que lhes permitia continuar os estudos nos níveis seguintes, chamando a atenção para que o discurso da adaptação deva ser entendido como recurso auxiliar ao ensino, um ponto de partida.

Palavras Chaves: Educação. Escolarização. Políticas públicas. Saber sistematizado. Populações rurais.

Abstract

This text describes and analyses the experiences developed on the school education sphere, in the Rio Grande do Norte's countryside, between 1940 and 1980, mainly. It recovers points of view in which the author had its alphabetization, as well taught to read and write in the countryside schools, where he lived, on very ordinary conditions on the end of 1950s and beginning of the 1960s, such as: different levels' classes, the ABC chart, primer of arithmetic, spelling books, and the admission examination to High School, under the monitored/mutual method orientation. It puts on highlight the educational politics for the elementary education which proposed, to the countryside, the curriculum adaptation to the local peculiarities, yet from 8th Education Brazilian Congress of the 1942, one of the tendencies strongly debated there, which were retaked, with emphasis, on the 1980s. It concludes that the results obtained on the different levels' classes, until the first years of the 1970s, were satisfactory, and the students learned with relative quality that allowed them to go ahead to the higher levels, paying attention to the adaptation speech that must be understood as an extra resource to the teaching, a starting point.

Key words: Education. Scholarship. public Politics. Systemized knowledge. Countryside population.

Introdução

De início, explicitamos a moldura teórico-metodológica que permeia a construção deste trabalho. Como fio condutor do que será exposto, utilizamo-nos de indicações da Ciência da História, na concepção de Marx e Engels (1980; 1974), que pontuam as idéias como sendo o resultado das materialidades vigentes, em determinados contextos, historicamente precisos, articuladas com caminhos apontados pelas formulações dos estudos que têm como referência a reconstrução da *memória*; basicamente, no que nos mostra Bosi (2006, p. 39), destacando que “[...] a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento”. Essas articulações se justificam, principalmente, pelas inter-relações que Marx e Engels nos permitem fazer da memória com o movimento concreto da sociedade e na compreensão do limite que Bosi nos aponta, para que nos conscientizemos de que essa tentativa de registro, nesse momento, se situa em meio a um acúmulo de informações, das quais apenas alguns fragmentos serão lembrados e expostos.

Nessa perspectiva, em determinadas conjunturas da sociedade brasileira, a educação escolar das populações rurais tem merecido destaque, conforme ocorreu nas décadas de 1940, 1950, 1960, 1970 e 1980. Sendo uma categoria socialmente subordinada, a educação escolar acompanha, historicamente, os avanços e os retrocessos que dialeticamente se processam no âmbito da sociedade na qual se situa e a qual serve. Contudo, não entendemos ser essa situação o problema central, configurando-se no cerne do projeto de sociedade vigente, tratando-se, portanto, de uma compreensão contextualizada.

Em sua história, a educação escolar das populações rurais no Brasil, como parte das políticas educacionais do Estado, tem sido relegada a segundo plano. Estudos recentes sobre a “questão” corroboram essa afirmativa, destacando que “[...] o tema educação rural é pouco difundido como área de pesquisa e de formação, seja em cursos de Graduação, seja na Pós-Graduação.” (WERLE, 2007, p. 10). Essas evidências explicam por que, durante décadas, a educação rural não figurava como prioridade na legislação que regia o ensino no país. Embora assim procedessem as autoridades governamentais em relação a esse problema social, como resultado dos movimentos organizados dos trabalhadores em educação, que se tornaram enfáticos a partir dos primeiros vinte anos do século XX, a educação escolar desse segmento



entrou nos debates e preocupações que estavam em pauta, culminando com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Como não podia deixar de ser, a discussão mantida situava-se como parte dos posicionamentos e luta pela organização e expansão do ensino elementar, em cujo segmento, estava inserida a educação escolar das populações residentes no meio rural. Assim sendo, a educação dessas populações começou a ser incluída como parte de uma totalidade, na pauta das reivindicações em favor da democratização do ensino elementar, público, gratuito e de qualidade.

Considerando, porém, a separação entre meio rural e cidade, mantida pela sociedade brasileira até os anos 1960, a educação escolar no meio rural foi desenvolvida sob a perspectiva sanitaria e da organização e desenvolvimento das chamadas comunidades rurais, requerendo, para tanto, a descoberta e a formação de determinada categoria de lideranças. Esses processos se efetivavam sob a definição e execução de Programas e Projetos definidos especificamente para as áreas rurais.

Nas poucas escolas rurais já instaladas e funcionando precariamente, sempre estavam inseridas atividades de alfabetização, em sua maioria, destinadas a adultos, visto que as escolas formalmente existentes abrigavam o atendimento ao ensino infantil, com a ressalva de que essas crianças eram aquelas que, pelo fato de *ainda não poderem levantar um cabo de enxada*, pela impossibilidade de servir de ajuda aos pais como mão-de-obra na lavoura, podiam freqüentar a escola.

Com esse entendimento e forma de viabilizar o acesso das populações rurais ao conhecimento sistematizado pela via do ensino primário formal, além da restrição desse acesso a apenas poucos jovens, as necessidades de sobrevivência material, como base para garantir o sustento de todos em família, favoreceram a criação dos contingentes de iletrados, nesse segmento populacional e trabalhador, do setor primário da economia. Dessa forma, justificava-se, plenamente, de um lado, a definição de Programas diversificados sob a forma de Campanhas de Alfabetização de Adultos e Projetos de Desenvolvimento e Organização de Comunidades Rurais que se direcionavam para proporcionar melhoria das condições de bem-estar para essa população continuar vivendo naquelas áreas e, por outro, as metas de alfabetização de

adultos, como tentativa de amenizar os altos índices de analfabetismo reinante, nessa faixa etária.

Essa oferta da alfabetização de adultos, como uma das modalidades de ensino primário ao meio rural era feita, geralmente, à noite, e sob a condução de pessoas semi-alfabetizadas, uma vez que as condições de aquisição do conhecimento sistematizado socialmente eram mínimas e precárias, até então. Vale ponderar, ainda, que, tanto a alfabetização destinada aos adultos quanto o ensino primário regular para as crianças eram ministrados por pessoas sem a mínima formação básica e pedagógica requeridas para essa finalidade.

É nesse cenário que a educação escolar das populações rurais no Brasil se desenvolveu, variando as condições de região para região sem, contudo, em essência, o quadro da falta de atendimento adequado e com resultados satisfatórios, como se dava nas cidades, pudesse ser diferente. O descaso, a falta de qualidade no mínimo que se ofertava e as grandes dificuldades enfrentadas pelas famílias ali residentes, que aspiravam *formar seus filhos para que não crescessem e vivessem com enxadas, puxando cobra para os pés*, se constituíam no cerne dos grandes problemas enfrentados e nos desafios para que cada família, individualmente, pudesse cuidar da educação básica dos seus filhos.

Quem detinha alguma condição financeira, arcava com a manutenção dos filhos na cidade mais próxima de seu povoado, normalmente a sede do Município, onde, além de uma escolaridade básica melhor, podia ser cursado o Ensino Médio e, como nos dias atuais, até a Universidade.

Rememorando fragmentos da escola e da escolarização no sítio Baldum¹ – Rio Grande do Norte

Nesse cenário, valeu recuperar como se deu a luta em torno da qual conseguimos nos alfabetizar e, posteriormente, iniciar o processo de alfabetizar e educar tantos outros, até o momento presente, tendo como referências a qualidade e o processo do ensino ao qual tive acesso do final dos anos 1950 até os primeiros anos da década de 1960, no meio rural, no Município de Ipangaçu, Rio Grande do Norte.

A alfabetização no meio rural até o advento da Lei Nº 5.692 de agosto de 1971, de Reforma do Ensino no contexto da ditadura civil-militar



vigente no Brasil, desde 1964, era iniciada em Casa, como forma de *desasnar*, fosse pela mãe, pai ou irmã mais velha e que soubesse ler e escrever pequenas frases ou paga pelos pais a um professor ou professora *particular*. Esse era o primeiro passo a ser dado pela família, no sentido de preparar os filhos, até os 7 anos de idade, para entrar na Escola e consolidar a alfabetização.

Em casa, dependendo do tempo que levava essa preparação, o *desasramento* era feito com base na *Nova Carta de ABC*. Essa era a mais utilizada como referência, naquele momento, e tinha a autoria de Landelino Rocha, secundada pela *Tabuada Completa seguida do sistema métrico decimal*, para o ensino da Matemática, também do mesmo autor, ambas publicadas pela Editora Uniart, na cidade do Recife. Ressalte-se que as duas publicações são registradas na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro sob o nº 4192 sem, contudo, informar a data do referido registro.

Vencendo o conteúdo desses dois veículos didáticos de alfabetização, o aluno podia ingressar na Escola do lugarejo onde vivia, e, se demonstrasse bom desempenho de sua base anterior, já passava a utilizar a *Cartilha*, sendo as mais comuns a *Cartilha do Povo*: para ensinar a ler rapidamente, de Lourenço Filho, e a *Cartilha Popular*. Sobre essa última, não recordo o autor e nem obtive informação sobre seus dados nas buscas empreendidas. Entretanto, para assegurar a alfabetização de seus filhos, a família comprava qualquer cartilha que encontrasse disponível ou que fosse indicada pelo alfabetizador. Isso porque, necessariamente, naquele contexto, os livros didáticos não eram padronizados para todos os alunos e séries, valendo a *Cartilha* ou o Livro didático que a família comprasse e entregasse ao filho para ter acesso à escola, a partir dos 7 anos de idade.

No sítio Baldum (Ipanguaçu/RN) onde morei e estudei a *Cartilha* com a qual dei continuidade à alfabetização, após a Carta de ABC, foi a *Criança Brasileira* (SANTOS, 1950), da qual consegui resgatar uma cópia por meio de CD-ROM, obtendo êxito na pesquisa feita na Biblioteca Nacional, tendo me beneficiado com um exemplar, onde pude rever e recordar as lições por ela percorridas durante a sua utilização. Um dado curioso é a relevância que tem a escola, enquanto propiciadora do acesso ao saber sistematizado e a informações amplas sobre a variedade dos componentes e das características de tudo quanto existe no cosmo, situados no âmbito do domínio dos ramos da ciência. Do ponto de vista histórico, o cumprimento dessa tarefa pela escola é de grande importância, possibilitando que seus egressos possam compreender

as informações e usufruir dessas aprendizagens no momento e contexto em que elas se fizerem presentes.

Posso exemplificar isso, com uma das lições dessa Cartilha cujo título era caqui cenoura. A *cenoura* muito cedo pude conhecê-la por estar mais perto da realidade do meio rural que me circundava. Mas o *caqui*, por ser de outras regiões, só fui vislumbrar o conhecimento de que se tratava, de fato, no final dos anos 70, quando de minha mudança para residir na capital federal. Naquele momento, logo me reportei àquela lição que havia sido parte das leituras e trabalhos feitos por mim, durante os primeiros passos de minha alfabetização, no sítio onde morava no final dos anos 50, do século XX. E isso me levou a tomar a atitude de procurar recuperar um exemplar daquela Cartilha, só sendo possível a sua viabilização nesses primeiros anos do século XXI, e graças aos avanços tecnológicos desse momento histórico.

Havia situações em que, no mesmo ano, o aluno vencida o conteúdo da Cartilha e o do Livro do Primeiro Ano, galgando, dessa forma, promoção automática, para cursar o Livro do Segundo e do Terceiro ano, sucessivamente, e completar com o Livro do Quarto Ano, a totalidade do conteúdo necessário ao encerramento dessa etapa, dando-se por concluído o Curso Primário².

Os livros mais comuns, nesse período, eram os de autoria de Lourenço Filho, Filgueira Sampaio, Theobaldo Miranda Santos, Antônio Gonçalves com Geraldo Rodrigues e Marcelo Mesquita, Lindolfo Gomes e Ariosto Espinheira. Daí, seguia-se a preparação para o Exame de Admissão ao Ginásio, feita com base em um Livro com a referida denominação, de autoria de Aroldo de Azevedo, Domingos Paschoal Cegalla, Joaquim Silva e Osvaldo Sangiorgi, em uma edição e, também, uma outra edição que contava com a participação, de Aída Costa, Renato Pasquale, Renato Stempniewski e Aurélia Marino.

Concluída essa preparação e considerado apto pelo professor para seguir adiante, o aluno se inscrevia na Instituição onde pretendia fazer o Curso Ginásial, submetendo-se a uma prova de seleção ao ingresso naquele Curso, e, uma vez aprovado, efetivava a matrícula; e se não a abandonasse e concluísse o Ginásio³ –, as quatro séries iniciais –, e fazendo, em seguida, o Curso Secundário⁴ –, mais três séries –, completava o Ensino Médio, credenciando-se a prosseguir os seus estudos, ingressando em uma Universidade, ou simplesmente, direcionando-se para o mercado de trabalho. Essa segunda



possibilidade era viabilizada, porque a maioria dos Cursos Secundários, oferecidos nas cidades pólos municipais, eram de cunho profissionalizante.

Em nosso caso, o Ginasial me fez jus a um certificado de Auxiliar de Escritório; e no Secundário, o de Técnico em Contabilidade⁵. Esses Cursos foram feitos no Colégio Nossa Senhora das Vitórias, na cidade do Açu (RN), um estabelecimento de ensino privado, de propriedade da Congregação religiosa das Filhas do Amor Divino.

Os alunos que pretendiam ingressar na Universidade freqüentavam o Curso Ginasial e o Colegial, sem direcionamento específico para a atividade profissional em nível Médio. Nesse mesmo contexto, já existiam os Cursos de Formação de Professores, cuja preocupação já se direcionava para lecionarem no meio rural e na cidade. Para o meio rural, existia a Escola Normal Rural⁶ (MENDES, 1984) no Rio Grande do Norte; para a cidade, a Escola Normal.

Entretanto, em nossa trajetória escolar, fizemos o percurso da Carta de ABC, aquela de Landelino Rocha, da Cartilha Criança Brasileira, de autoria de Theobaldo Miranda Santos⁷ e dos livros Infância Brasileira, correspondentes a primeiro, segundo, terceiro e quarto anos, bem como a preparação para o Exame de Admissão ao Ginásio, tanto da autoria de Aroldo de Azevedo e outros quanto ao de autoria de Aída Costa e demais, já citados. Complemento essas indicações com os reforços que tive com os livros de autoria de Lourenço Filho e Theobaldo Miranda Santos, para as séries terceira e quarta e Exame de Admissão. Esse reforço se justificava porque as escolas rurais não podiam, pela legislação, ministrar aulas até a quarta série; portanto, o aluno concluinte da terceira que não havia conseguido continuar os estudos fora de sua localidade, se mantinha freqüentando a mesma escola, como aluno particular, e a professora procurava cobrir esse quarto ano com os livros novos que estivessem sendo publicados. Nesses casos, a professora conferia uma Declaração de estudos feitos.

Vale salientar que esses livros eram produzidos em São Paulo, e recomendados pelo Ministério da Educação e Cultura, para serem utilizados em todo o Brasil, mantendo a qualidade do ensino de ponta a ponta do país. Isso significava que qualquer aluno, mesmo do meio rural, que estudasse por meio desse conjunto de livros didáticos, em sua maioria se dava bem e podia continuar seus estudos para onde se mudasse.

Nessa caminhada bem sucedida, a partir dos primeiros sinais de que estava dominando os conteúdos das diversas disciplinas, fui solicitado pela professora para ajudá-la na condução da sala de aula, acompanhando, de perto, os alunos de minha série e livro orientando-lhes em suas dificuldades. Foi desse exercício que resultou parte da capacitação em serviço, para que me tornasse, futuramente, professor do Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Esse chamado da professora se fundamentava no fato de que a classe que dava aulas era multisseriada, isto é, em uma mesma sala estudavam, simultaneamente, alunos das variadas séries primárias, organizados pelos instrumentos didático-pedagógicos que lhes serviam de apoio para seu processo ensino-aprendizagem: da Carta de ABC até o livro do Exame de Admissão.

O procedimento que ali se desenvolvia era o seguinte: reunidos em uma mesma sala – na casa da professora, em sua maioria – ou no Grupo Escolar da localidade, que dispunha, apenas, de uma sala de aula, os alunos que estavam estudando na Carta de ABC, Cartilha ou livros do 1º, 2º, 3º, 4º anos ou o livro do Exame de Admissão, eram atendidos, simultaneamente, pela Professora, cuja metodologia consistia em passar as atividades para cada um, de acordo com o que dava seqüência aos estudos, e considerando o grau de dificuldades que cada um apresentava. Enquanto um grupo fazia caligrafia vertical, outros liam silenciosamente, outros faziam cópia e exercícios de Português, Matemática ou História, Geografia e Ciências.

Na maioria das vezes, a Professora contava com a ajuda dos alunos mais “adiantados”, ou seja, aqueles que já dominavam os conteúdos estudados e, assim, por essa razão, passavam a acompanhar o trabalho daqueles que ainda tinham dificuldade. Enquanto isso, ela tomava as lições determinadas, corrigia os deveres passados e procedia, finalmente, às orientações do processo, em geral, para todos. E assim, sucessivamente.

Recentemente, pesquisando e tendo acesso à produção de Bastos e Faria Filho (1999); Saviani, Almeida, Souza; Valdemarin (2004), recuperando certos aspectos da história da educação elementar no Brasil, tivemos consciência de que tal procedimento metodológico tinha uma condução própria da época, tratando-se do Método Monitorial/Mútuo e o Método do Ensino Intuitivo. O primeiro, explicitando o fio condutor das práticas vivenciadas por nós em salas de aula, e o segundo, embasando a proposta de Política Educacional elaborada por Rui Barbosa, na transição do Império para a



República, projetando como o ensino poderia ser melhorado na “nova” sociedade que veio a vigorar a partir de 1889.

Era com base neles que se fundamentava e implementava a política educacional daquele período, juntamente com a criação dos grupos escolares (PINHEIRO, 2002; ARAÚJO; MOREIRA, 2006), expressões da arquitetura vigente, a partir dali, e que viriam substituir as salas de aulas na casa da professora. Para isso, os grupos escolares eram construídos no meio rural com duas dependências: uma para a residência da Professora que geralmente vinha de fora, pela inexistência de pessoas na localidade com escolaridade suficiente para ensinar da Carta de ABC até a terceira série dos primeiros anos do Ensino Fundamental. A outra, era a sala de aula com quadro-negro, carteiras com assento duplo e mesa para a Professora. Entre uma dependência e outra, havia um pátio para o recreio.

A vida escolar dos alunos dos grupos escolares no meio rural era centralizada no Grupo Escolar da sede do município, a quem competia expedir o Certificado de Conclusão do Ensino Primário. Em nosso caso, como a escola onde estudei não estava subordinada à rede municipal de ensino de Ipanguaçu⁸, na época, ainda não constituída, recebi um Atestado de Conduta e Capacidade Intelectual, que foi aceito como Certificado de Conclusão do Ensino Primário, para ingresso no Curso Ginásial no Colégio Nossa Senhora das Vitórias, das Filhas do Amor Divino, na cidade do Açu.

O ingresso no Curso Ginásial se deu por meio da prestação do Exame de Admissão ao Ginásio, tenho sido aprovado em primeiro lugar. Esse fato me garantiu um prêmio do próprio Colégio – uma bolsa de estudo – que me permitiu fazer, na Instituição, o Curso Ginásial e Secundário, sem efetuar nenhum pagamento de mensalidade. Tratava-se de uma bolsa do próprio Colégio católico, conforme afirmação verbal da Madre Josefina Gallas, na época, ano de 1958. Segundo ela,

[...] essa bolsa foi oferecida pelo Colégio, dado o desempenho do aluno durante a seleção no Exame de Admissão, não se configurando, portanto, como as bolsas do Ministério da Educação, cuja oferta depende das quotas conseguidas pelos políticos locais para o Colégio. (GALLAS, 1960)⁹.

Dessa forma, foi possível concluir, no ano de 1961, o Curso de Auxiliar de Escritório e com mais três anos após, em 1964, o de Técnico em

Contabilidade, ambos regidos pelo Decreto-Lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943.

Da formação básica à inserção no magistério

Considerando que, ao mesmo tempo em que seguia as aulas do Ensino Fundamental, pela condição de aluno mais adiantado, já ajudava a professora no acompanhamento e orientação dos colegas com algumas dificuldades, essas atividades se constituíam, como já disse, no primeiro passo para a inserção no mundo profissional do fazer docente. De acordo com o método Revisão de Vida (JAC DO BRASIL, 1967; PERANI, 1974) a minha formação para o exercício do magistério se deu na ação, ou seja, *aprendendo a aprender*, nessa dinâmica proporcionada pelo Método Mútuo e a existência das classes multisseriadas, naquele contexto do final dos anos 1950; agregamos a esse fato a experiência como militante da Ação Católica Brasileira no meio rural, atuando na formação de lideranças comunitárias, para a organização e desenvolvimento de comunidades, entre os anos de 1963 e 1970.

138

Assim como aprendi, passei a ensinar em uma escola particular, em minha casa, por solicitação de dois pais de família. Para eles, os filhos haviam alcançado a idade de ingressar na escola e sendo sabedores de que eu detinha bom conhecimento tanto dos conteúdos quanto da metodologia de ensinar, cuja aprendizagem tinha sido garantida a todos quantos haviam passado por nossa orientação na escola da localidade, me solicitaram alfabetizar seus filhos. Aceita a solicitação, o número de alunos cresceu ao ponto de se constituir em uma escola particular, com funcionamento em dois turnos, de 1960 até 1964.

Antes, porém, em 1963, fui nomeado para o Quadro do Magistério Público do Estado do Rio Grande do Norte, para lecionar no Grupo Escolar Coronel Ovídio Montenegro, na cidade de Ipanguaçu (RN). Como lecionava para os alunos do Estado no turno vespertino, o número de alunos da Escola Particular crescia, e tivéssemos de atendê-los, mantemos as duas turmas da escola particular no turno da manhã, assim, dando conta da demanda existente.

Diferentemente da classe assumida no Grupo Escolar, pelo Estado, os alunos da Escola Particular eram atendidos com a mesma metodologia que



havia aprendido, passando a ensinar em torno de uma mesa, a alunos que estudavam na Carta de ABC, nas Cartilhas, nos livros de 1º, 2º, 3º e 4º anos de autoria de Theobaldo Miranda Santos, Manuel Bergstrom Lourenço Filho e Ariosto Espinheira, editados pela Agir, Melhoramentos e Nacional, respectivamente, bem como os que se preparavam para o Exame de Admissão, de autoria de Aroldo de Azevedo, Domingos Paschoal Cegalla, Joaquim Silva e Osvaldo Sangiorgi, editado pela Nacional.

Para dar conta do atendimento a esses alunos, ao mesmo tempo em que estudava no Curso Ginásial e, depois, no Secundário, quando a escola particular começou, o seu funcionamento foi, inicialmente, pela manhã, pois freqüentava as aulas em Açú à noite. Para estudar em Açú, me deslocava diariamente a pé, todas as tardes, do sítio Baldum para lá, regressando a partir das cinco horas da manhã do dia seguinte, chegando a tempo de ministrar as aulas. Mais passei a lecionar no Grupo Escolar em Ipanguaçu, no turno vespertino. Como se vê, mantinha o mesmo ritmo, sendo que já havia comprado uma bicicleta e fazia o deslocamento do sítio onde morava até Ipanguaçu, dava aula e de lá mesmo passava direto para Açú, mantendo assim, o mesmo trajeto e horário. Desta forma dava conta das obrigações que havia assumido, sem conseqüências desastrosas para o trabalho nem para minha saúde.

O ensino que ministrava tanto na Escola Particular quanto na Escola do Estado era orientado pelos livros didáticos, isto é, pelos manuais didáticos. Estes manuais concentravam o conteúdo de todas as disciplinas e continham roteiros de exercícios que deveriam ser desenvolvidos pelos alunos, sob a orientação do professor. Além dos já citados antes, quero destacar que, na Escola do Estado, apenas o livro Exame de Admissão era utilizado, entretanto, como instrumentos didáticos auxiliares lançávamos mão de outros, tais como Vamos Estudar: admissão, de Theobaldo Miranda Santos (1951), Preparatório ao Alcance de Todos, de Antônio Gonçalves, Geraldo Rodrigues e Marcelo Mesquita (1954), Exercícios de Leitura Manuscrita (1957), Minhas Lições, de Filgueira Sampaio (1967), Meus Deveres: exercícios e teste escolares, de Filgueira Sampaio (1962; 1964), Nova Seleta, de Filgueira Sampaio (1964) e, também, Geografia e História do Brasil Corografia do Rio Grande do Norte, de Filgueira Sampaio (1962).

Para cumprir essa tarefa o professor, sem formação em disciplinas específicas e, sem Curso em nível superior que o credenciasse para ministrar aulas no magistério, assumia a responsabilidade de fazer o seu aluno aprender,

o que o obrigava a estudar tudo aquilo que os livros traziam como conteúdo e exercícios, até obter o domínio deles e saber orientar, convenientemente, os alunos. Um exemplo pode ser significativo desta imposição: no livro Exame de Admissão ao Ginásio, os problemas de Matemática vinham elaborados e apenas as respostas expostas ao final. O professor tinha que armar o problema, resolvê-lo, até chegar àquela resposta indicada, sob pena do professor não dominando o conteúdo, não se sentir capacitado para o exercício do ofício de ensinar, não o assumindo, portanto.

Por outro lado, praticava-se bastante o exercício da leitura e da escrita. Esta prática se viabilizava, seja por meio da caligrafia, da cópia ou do ditado. A caligrafia se constituía em uma frase escolhida pela professora e que era escrita, por ela, no caderno do aluno ou então escrita no quadro negro e copiada pelo aluno em seu caderno, tendo o mesmo que repeti-la tantas vezes fossem as linhas do caderno, ou determinadas pela professora. A cópia era um exercício de reproduzir tal qual estava na Carta de ABC, na Cartilha ou no livro didático, um trecho ou a lição inteira, indicada pela professora. O ditado era praticado, tanto das palavras, isoladamente, quanto de orações. Consistia em trechos ditados pela professora ou pelos alunos que a ajudavam, sempre dos livros didáticos que os alunos estavam utilizando naquele momento.

O objetivo desses exercícios era, por meio da repetição, consolidar o domínio da leitura e da escrita, observando a gramática, compreendida como os sinais de pontuação e as construções corretas das frases e orações completas. Isto possibilitava, pelo exercício da repetição, observar e automatizar as construções corretas da ortografia e dos textos, a partir da elaboração dos autores que estavam sendo reproduzidos. Os livros didáticos daquele contexto traziam lições sob a forma de gêneros variados como prosa e poesia de renomados escritores como: Castro Alves, Olavo Bilac, Humberto de Campos, Monteiro Lobato, Raquel de Queirós, Érico Veríssimo, Viriato Correia, dentre tantos outros.

Além daquelas práticas já indicadas, duas outras atividades também exercitavam a escrita, na elaboração de textos. A primeira, a *descrição*, quando se apresentava aos alunos uma paisagem, como motivo inspirador da criação da história em torno dos elementos nela configurados, descrevendo-a com sentido e seguindo uma lógica, demonstrando, corretamente, a aplicação dos princípios normativos da gramática. A segunda, a *dissertação*, quando apenas era apresentado um tema já definido, em torno do qual o aluno deveria



organizar suas idéias e dissertar sobre o mesmo, com a devida coerência em torno do assunto, e observando o uso correto dos princípios ortográficos e gramaticais vigentes. Outras atividades, ainda, completavam os exercícios da escrita por meio da elaboração de *cartas* e de *telegramas*.

Ao lado disso, a leitura também era exercitada sob a forma silenciosa, seqüenciada – um lendo e outro dando seqüência, a partir de onde o anterior havia parado, sem interrupção do processo, – em voz alta. Normalmente, para dar conta dessas duas atividades, enquanto práticas de leitura e escrita, era exigido que cada aluno tivesse dois cadernos, sendo um para cada uma dessas práticas culturais. Essa exigência se justificava, pois um desses cadernos se destinava para as atividades feitas em sala de aula, e o outro para as mesmas atividades, porém, feitas em casa. Conforme podemos compreender, tratava-se de um conjunto de atividades que ao mesmo tempo exercitavam a prática da leitura e da escrita, em um movimento dialético que, também, desenvolvia a capacidade de síntese, abstração, criatividade, atenção e domínio dos princípios e exigências normativas da língua pátria.

Um instrumento auxiliar no apoio ao processo ensino-aprendizagem eram os Cadernos de Pontos, voltados para a complementação de conteúdos que se apresentavam como necessários e não estavam contidos nos textos e lições sobre as diferentes disciplinas que compunham os livros didáticos. Historicamente, os livros didáticos mesmos aqueles considerados bons, naquele contexto, não davam conta de sistematizar a totalidade dos conteúdos curriculares de todas as disciplinas da educação básica. É que se constituíam em Manuais Didáticos, forma simplificada que passou a fazer parte da formação sob a fragmentação do conhecimento, a partir da segunda metade do século XIX, sobre o que se pronuncia Alves:

Sobre o manual didático há muitos estudos e pesquisas que procuram evidenciar o seu caráter vulgar. Fundamentalmente, esses trabalhos têm demonstrado que o manual didático, longe de expressar o que pretende ser, a sistematização acabada e objetiva do conhecimento humano, é somente um arranjo ideológico fartamente ilustrado, cujos fragmentos integrantes são buscados acriticamente e ecleticamente nas elaborações das mais diferentes correntes filosóficas e posturas teórico-metodológicas. Em essência, o conteúdo do manual didático é sempre ahistórico e tributário da ideologia burguesa, ou, colocando de outra forma, numa fase em que a burguesia passa a negar a história, o manual didático serve



à sua necessidade de se eternizar no poder. Logo, também ele, da mesma forma que a classe burguesa, não evidencia qualquer compromisso com a verdade, com a ciência e com a cultura. (ALVES, 1988-1989, p. 46).

Sem esta compreensão do caráter político da atividade, no seu limite, os Cadernos de Pontos organizados pela Professora consistiam em proporcionar aos alunos aprofundamento em determinados conteúdos necessários à ampliação do conhecimento, sempre que os livros não os abordavam. E esses Cadernos eram copiados do original da Professora, sempre pelo aluno que tivesse a letra mais legível, resultando que, às vezes, esse mesmo aluno copiava para vários colegas os pontos, integralmente. Essa prática vivenciei na minha formação básica, sobretudo na utilização do livro da 4ª série, em apoio aos livros *Vamos Estudar?* de autoria de Theobaldo Miranda Santos, *Leituras de Pedrinho e Maria Clara*, de autoria de Manuel Bergstrom Lourenço Filho e, *Infância Brasileira*, cuja autoria era de Ariosto Espinheira. Por extensão, a transmiti no exercício da docência e desenvolvi como resultado de uma experiência acumulada, com meus alunos, durante as aulas que ministrei na Escola Particular de Primeiras Letras, que havia organizado.

142

Um dado chama a atenção tanto no processo de minha formação básica quanto no exercício do magistério. Refiro-me às atividades que, ao seu modo, podem ser consideradas de socialização e consolidação de atitudes humanas, de solidariedade, moral, religiosidade e cidadania que eram incorporadas e desenvolvidas no ensino ministrado no meio rural daquele momento. Destas a que mais se destacou em meu imaginário foram as relacionadas com a religiosidade¹⁰. Dentre elas, além da rotina de fazer a oração ao iniciar e encerrar as aulas, era marcante e sistemática a reza do *terço de Maria*, no mês de maio, com destaque para a coroação de Nossa Senhora, na escola primária onde estudei e ensinei ajudando a professora, bem como por extensão, na escola particular onde ensinei.

Um outro destaque nesse aspecto da formação religiosa é que Dona Rosa, a professora primária, fazia questão de nos contar a história de Marcelino Pão e Vinho¹¹ à qual só pude ter acesso no ano de 2007, quando utilizando o sistema de compra por via da Internet localizei e adquiri o filme com o



mesmo nome. Isso me proporcionou recordar as informações passadas durante a formação no Curso Primário e satisfazer a curiosidade que havia ficado na memória desde aquele tempo.

Além dessas atividades de cunho religioso, em ambas as escolas, as festas comemorativas de aniversários, de encerramento do ano letivo e entrega de certificados, também contavam com uma verdadeira participação dos pais e dos habitantes da localidade na vida da escola, o que se denomina nos dias atuais de integração escola-comunidade. Nestas ocasiões, eram encenadas peças de teatro que, naquele contexto, eram chamadas de dramas; mas também eram apresentados números de ginásticas, coro falado, cantigas parodiadas e recitação de poesias.

Isso complementava o processo ensino-aprendizagem, dando-lhe um caráter formador consistente, envolvendo as famílias dos alunos e todos os habitantes da localidade, pois também servia como diversão social. Dessa socialização nas escolas onde ensinei, chegou-se à formação de grupos de estudos para o aprofundamento de determinadas temáticas. Estas discussões eram importantes, tanto para facilitar a compreensão dos conteúdos das disciplinas, quanto na criação de condições para a vida em grupo e o trabalho em equipe, à organização e ao desenvolvimento da localidade onde se vivia. Para isso, contávamos com material de suporte, treinamentos de capacitação do Serviço de Informação Agrícola, um setor do Ministério da Agricultura encarregado de promover atividades de cunho educativo para crianças, jovens e adultos no meio rural.

As atividades deste setor chegavam ao meio rural por meio das atividades do chamado Fomento Agrícola, cuja representação havia se instalado onde atualmente se denomina Base Física de Ipanguaçu (RN); e através dos movimentos educativos assumidos pela Igreja Católica, inicialmente com as Missões Rurais e, em seguida, com a Ação Católica Rural, cuja expressividade naquela região onde eu vivia se dava com a presença da Juventude Agrária Católica (JAC), da qual fui participante entre 1963 e 1970. As atividades da JAC vieram a se somar ao meu trabalho de professor no meio rural, pois além das aulas dadas na escola particular e no Grupo Escolar em Ipanguaçu durante a semana, nos finais de semana me dedicava ao trabalho formativo de lideranças de jovens rurais, como militante local daquele movimento, como leigo engajado, na concepção da época.

Desta forma, o que hoje se pretende alcançar enquanto necessidade de envolver as famílias e a chamada comunidade com a escola, naquele contexto já se fazia, sem maiores pretensões. Na prática, essa participação se dava de forma efetiva, porque os pais eram, de direito e de fato, os protagonistas da existência da escola e da escolarização dos seus filhos. Eles não só eram interessados em acompanhar o crescimento da escolaridade dos filhos, mas assumiam as iniciativas complementares a esse desenvolvimento, financiando tudo quanto se fazia necessário para que elas acontecessem. Essas atitudes assumidas pelas famílias, constituíam-se no sentido da marcação de presença na hora da realização daquelas atividades.

No contexto atual, esta necessidade da presença e da participação da família e da comunidade na vida da escola tem despontado como importante, ao ponto de se constituírem programas destinados a promoverem essas aproximações. Entretanto, parece não ser tão fácil quanto se imagina que seja e tem encontrado dificuldades em sua consecução vitoriosa. Neste sentido, é elucidativo o trabalho de Sá (2003) quando trata, explicitamente, de *a (não) participação dos pais na escola*: a eloqüência das ausências. Isto é, a situação não se apresenta tão favorável do ponto de vista dos pais, e me parece que os educadores não estão afinados com o entendimento que o caso requer, demonstrando terem dificuldade de fazer uma leitura correta do problema, concretamente.

Da minha escola particular os alunos dela egressos não tiveram dificuldade para prosseguir estudos tanto nas séries posteriores à Carta de ABC quanto na Admissão ao Ginásio, pois foram bem preparados para o alcance desses objetivos. Dois episódios podem ilustrar esta assertiva: um deles se refere ao fato de que o Administrador do Posto do Fomento Agrícola, da cidade de Ipanguaçu, ao constatar que os pais, funcionários federais vinculados ao Ministério da Agricultura, estavam retirando seus filhos da Escola Pública, sediada no próprio Posto, e colocando-os na Escola Particular, ameaçou suspender o salário família a eles destinado, como pressão para que o fato deixasse de acontecer. Os pais responderam que ele até podia tomar a atitude, mas os filhos não voltariam a freqüentar a escola oficial.

O outro diz respeito ao momento em que, para assumir as tarefas do projeto de formação de lideranças rurais jovens, passei a coordenar a JAC, no âmbito da Paróquia da cidade de Açu. Havendo decidido assumir a proposta feita, tivemos que encerrar a oferta da escola particular. Por isso, as mães,



na despedida, chegaram a dizer, explicitamente, "você está nos deixando órfãs".

Educação e escolaridade no meio rural do Brasil

Não será convenientemente compreendido o descaso e o agravamento da falta de qualidade no ensino oferecido às populações que trabalham e residem no meio rural do Brasil, sem o entendimento de que o aumento do grau de escolaridade básica, na sociedade moderna, só passa a ser exigido para a mão-de-obra trabalhadora, em conjunturas sociais precisas desta sociedade. Registra-se que, efetivamente, as mobilizações para a expansão do ensino básico, para todos, vieram a se formalizar a partir dos anos 1920, e consolidar-se, como tal, após os anos de 1930, com a superação definitiva da agricultura, como o carro chefe da economia pela industrialização.

Isso ocorre pelo caráter subordinado da educação às determinações dos interesses do desenvolvimento mais amplo da sociedade, precisamente, no momento em que as forças produtivas materiais se modernizam, exigindo mudanças na base técnica que passará a reger a produção da riqueza. Conseqüentemente, passa a ser exigido que os trabalhadores envolvidos tenham condições de dominar o funcionamento dos novos equipamentos, ou seja, os meios a ela adequados, tanto para não danificar estes instrumentos quanto cumprir as metas quantitativa e qualitativa dos produtos deles resultantes.

É a partir desta circunstância que o aumento da escolaridade passa a ser exigido, pois somente com um bom nível de leitura, escrita e competências de resolver problemas matemáticos, um trabalhador terá melhores condições tanto de operar com as máquinas e as ferramentas de seus postos de trabalho quanto compreender, pela leitura dos manuais de instrução, o que deve fazer para colocar os equipamentos em funcionamento, acompanhar o seu desempenho e resolver os problemas que possam se apresentar durante o período em que estiver lidando com eles. Dependendo do posto de trabalho disponível no mercado, o grau de escolaridade exigido do trabalhador, para sua ocupação, pode variar entre ser detentor do Ensino Fundamental, do Ensino Médio ou do Ensino Superior. Dadas as exigências e especificidades vigentes para a produção, pode ser posto, ainda, como condição, especializações profissionais de cunho técnico ou tecnológico apropriados.

Para todos esses níveis e modalidades de ensino, a base é o Ensino Fundamental e Médio, ou seja, na nomenclatura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961) e na de 1996 (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996) o Ensino Básico, lastro essencial a partir do qual os demais graus de ensino se efetivarão. No Brasil, com o advento da chamada revolução industrial, a partir de 1930, é que o ensino fundamental passa a ser encarado oficialmente como uma necessidade básica a ser oferecido. Até então, na produção da riqueza predominava a agricultura, em sua maioria, atrasada, e tendo por base o resqúicio do trabalho escravo; os trabalhadores rurais produziam utilizando-se apenas da força de trabalho manual, isto é, da força potencial humana de cada um.

A partir da conjuntura após 1930, quando passou a se efetivar no Brasil a aceleração do processo de industrialização, a instalação e o funcionamento das fábricas, lugar que passou a abrigar máquinas de pequeno, médio e grande porte, o conhecimento desses novos equipamentos, para saber operar adequadamente com eles, trouxe consigo a necessidade de fomentar a expansão e a organização do funcionamento do ensino elementar. Entendemos como aceleração desse processo, visto que, insipientemente, a indústria já vinha funcionando, tendo como uma dessas configurações os engenhos de açúcar, que já se constituíam, na agricultura, os primeiros núcleos avançados de produção, utilizando-se de tecnologias e máquinas avançadas na época.

Esta decisão política em relação ao avanço da industrialização e a conseqüente organização e expansão do ensino básico, se deu bastante atrasada, pois na transição do Império para a República, Rui Barbosa (1882) com seus pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário, bem como do Ensino Secundário e Superior, já propugnava esta necessidade. Nas suas análises vislumbrava-se o *vir a ser* da sociedade brasileira, no contexto republicano. Entretanto, é preciso compreender-se que o Brasil, como parte de um bloco de países caracterizados pelo modo de produção capitalista, segue as diretrizes traçadas pelo núcleo hegemônico de orientação desse grupo. Isso faz com que o processo de desenvolvimento social de cada um desses países, se consolide pela convivência dialética entre as formas atrasadas e as avançadas disponíveis.

Esse novo cenário, que o país passou a viver, proporcionou que as populações residentes no meio rural passassem a ser contempladas com Programas e Projetos, voltados especificamente para a sua educação escolar,



que apesar de ter merecido atenção já a partir do Império, decisivamente, só veio a se constituir em manifestação de que precisava ser levado a sério a partir dos anos 1930, século XX.

Uma particularidade é que as diretrizes políticas norteadoras desses Programas e Projetos, conforme já indicadas, realçavam pouco a escolarização básica e se direcionavam mais para a organização e o desenvolvimento das localidades onde a população residia. Tratava-se de uma perspectiva, marcadamente, de adaptação do ensino às condições de cada ambiente, materializada nas necessidades básicas de sobrevivência econômica, da saúde, nutrição e convivência social. Isso porque, o que estava em pauta era mais a contenção do fluxo migratório campo/cidade, visando fixar os trabalhadores rurais no campo, face a corrida para os centros industrializados, onde vislumbravam-se as possibilidades de melhorar de vida.

De tudo que veio a se configurar na chamada Revolução de 1930, século XX, que instaurou uma nova ordem econômica e social no Brasil, e o que dela resultou até esta primeira década do século XXI, a década de 1940 do século passado se constituiu em um marco relevante, como mediação histórica. Datam de lá importantes definições no campo econômico e educacional, em nível internacional e do país. A primeira elaboração intelectual acerca do que hoje conhecemos como neoliberalismo foi gestada a partir daquele contexto, com a obra de Hayek¹², cuja publicação foi efetivada no Brasil em 1946.

Também foi marcante naquele período a determinação do Governo norte-americano ao assumir a bandeira de combate à pobreza rural, como parceiro dos países periféricos ou subdesenvolvidos, dentre os quais, o Brasil. É na esteira desses acontecimentos que repousa o significado dos fundamentos e estratégias que nortearam a educação no meio rural dos países subdesenvolvidos, sem privilegiar a escolarização básica desse segmento trabalhador e populacional. Conforme já indicado, isso ocorreu, embora a atenção à escola nunca tenha deixado de compor o conjunto das intenções e financiamentos destinados aos Programas e Projetos definidos e implementados em relação a este setor.

No Brasil datam deste contexto, e sob a vigência do Estado Novo (1937–1945), no campo econômico, a Marcha para o Oeste, em 1938, cuja finalidade se direcionava ao povoamento das grandes extensões de terras no Centro-Oeste do país. Articulado a este Projeto, no âmbito educacional

aconteceu a realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1942. Esse Congresso tratou em sua temática, prioritariamente, da adaptação curricular das escolas rurais à realidade do campo.

Educação e escolarização adaptada ao meio rural brasileiro

A discussão sobre a educação e a escolarização adaptada das populações residentes no meio rural brasileiro datam do período imperial, porém os anseios para que isso se concretizasse, de fato, só vieram a se manifestar, nas duas primeiras décadas do século XX, em movimento organizado dos educadores quando, conforme Peixoto (1983, p. 13), entre outras reivindicações “[...] advoga-se no Brasil a necessidade da extensão do processo de escolaridade como instrumento de participação política através do voto”. Esse movimento dos educadores, por sua vez, situa-se no que Nagle (2001) e Paiva (2003) analisam como o *entusiasmo pela educação*, e Peixoto (1983) menciona, ainda, o *otimismo pedagógico*, nos anos 1920, a partir dos quais as inovações e decisões são propostas e executadas para o setor.

Esse cunho de adaptação da educação escolar no meio rural às peculiaridades locais configurou-se como o *ruralismo pedagógico*, movimento educacional marcante nos anos 1920, e, mais precisamente, durante o Estado Novo, como uma das tendências de pensamento articulada por um grupo de intelectuais vinculados à educação e estudiosos da educação no meio rural, naquele momento. Para Nagle,

[...] a ruralização do ensino, significou na década de 1920, a colaboração da escola, na tarefa de formar a mentalidade de acordo com as características da ideologia do ‘Brasil-país-essencialmente-agrícola’, o que importava, também, em operar como instrumento de fixação do homem no campo. (NAGLE, 2001, p. 302).

Estes intelectuais estiveram, a partir de 1920, organizados na Liga Nacionalista de São Paulo e também na Associação Brasileira de Educação. Por meio de suas intervenções, a educação no meio rural veio sendo destacada em conjunturas sociais precisas, demonstrado a seguir, em uma periodização



que reúne características assumidas do início até 1970; depois, em 1970 e, por fim, em 1980.

Na discussão de uma proposta pedagógica adaptada ao ensino no meio rural brasileiro, evidenciam-se a existência de duas matrizes norteadoras. Até o fim da década de 1950 predominou o ideário do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Este ideário fundamentava a necessidade de adaptação, sob a dicotomia campo/cidade, justificando-se, aparentemente, na valorização da vida no campo, precisando para tal, criar condições de sobrevivência "digna" de seus habitantes ali mesmo.

Este ideário se alicerçava na reação às mudanças do comando da economia do modelo agro-exportador para a industrialização. Na concepção dos educadores presentes ao Oitavo Congresso, a vida na cidade representava sérios riscos de desagregação das pessoas que saíssem do campo e para lá migrassem, desenhando para estas um cenário nada animador, enquanto destino de suas vidas futuras. Posições assumidas, publicamente, nas intervenções feitas, além da oposição que se fundamentava como evidente, nos desdobramentos dessa concepção que os orientava, a cidade exercia influência "danosa" sobre a população rural, para a qual o fascínio da vida na cidade passou a se constituir em um novo valor, com o advento da industrialização.

É esclarecedora, dessa afirmativa, a intervenção feita por Araújo (1944), quando tentava realçar a importância da vida no meio rural ser mantida para aqueles que ali residem, tomando como justificativa o que o autor denomina de palavras proféticas de Oliveira Viana, para quem

O urbanismo, flagelo da civilização, uma das maiores causas do desequilíbrio econômico das populações, fator da miséria que leva do crime aos delitos sociais, às revoluções, à anarquia precisa ser resolvido no Brasil. Criar cidades com milhões de habitantes é fomentar as desgraças das populações, atirando-as à luta insana e ao trabalho mal remunerado: é afogá-las no ambiente físico deletério da atmosfera viciada, e no ambiente espiritual horroroso da depravação: é jogar o homem contra homem, como inimigos irreconciliáveis, mercê da concorrência fatal e tremenda: é contrastar o rico e o pobre, o andrajo e a seda, a fome e as jóias, o porão imundo e o palácio luminoso; o trabalho pesado e o ócio que afronta: a honra e a prostituição, tudo ombro a ombro, nas avenidas, nos jardins, nas ruas, nos próprios templos religiosos. (ARAÚJO, 1944, p. 312).

Vislumbrava-se que essa possibilidade de criação das condições de melhoria de vida no meio rural seria viabilizada em decorrência da intervenção deliberada do Estado ou de ações da sociedade civil, através de Programas educacionais e de saúde.

Concretamente, ao invés de primar pelo bem-estar da vida social daquela população, o que estava sendo efetivamente tentado era conter o fluxo migratório do campo para as cidades, visando a evitar os riscos de pressão e organização desses migrantes, na periferia das grandes cidades, que pudessem levar a uma convulsão social. Nesta perspectiva, o mesmo autor foi lúcido, justificando ser a fixação do homem no campo o problema central a ser merecedor de um tratamento firme. Desta forma, é ainda Araújo que enfatiza:

O problema é um só: fixar o homem por todo esse território, dando-lhe, onde quer paire, os meios de subsistência, o conforto a que tem direito, a civilização enfim. Isso será conseguido, dando-lhe a 'escola regional', onde serão estudados os problemas locais, onde seja orientado o homem para o trabalho eficiente, por uma preparação que envolva educação física, intelectual, moral, religiosa e profissional, escola que será núcleo da vida econômica e social da região. (ARAÚJO, 1944, p. 312).

Outro congressista interveio e em relação a uma escola com a tarefa de sua execução primar pela adaptação de seus conteúdos e atividades curriculares às peculiaridades do meio rural, apoiado no suporte do Projeto Econômico já em execução, a Marcha para o Oeste, ao qual os temas e as teses daquele Congresso estavam articuladas, uma vez que o aspecto da fixação seria a sua meta prioritária, Silveira assim ponderou:

[...] a escola rural brasileira não pode ser mais a escola onde tudo é precário e deficiente, da instalação às finalidades. Não pode ser mais a escola da mera alfabetização inteiramente estranha aos interesses da pequena comunidade a que, no entanto, deve servir, criando e coordenando as forças necessárias ao seu progresso e ao desenvolvimento de suas condições de vida. [...] Não pode ser mais a escola desintegradora fator do êxodo das populações rurais. É objetivo essencial da educação o ajustamento do indivíduo ao meio, para a fixação dos elementos da produção. (SILVEIRA, 1944, p. 493).



Nos anos 1960, sob o chamado método Paulo Freire¹³, mesmo que permanecessem algumas influências do ideário anterior, alimentando, ainda, a dicotomia campo/cidade e a necessidade de controlar o êxodo que se mantinha crescente e em ritmo acelerado, a matriz de adaptação apresentou mudanças. O direcionamento, neste novo contexto, passou a incorporar o processo de desenvolvimento, em marcha, conduzido pela industrialização, realçando a necessidade do homem do campo despertar e educar-se, conscientemente.

A necessidade de educação do homem do campo se impunha pela evidência das estatísticas que indicavam, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE, o equivalente a 39,60% de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais, e, dessa percentagem, a maior parcela se encontrava no meio rural. Porém, de acordo com a necessidade de mão-de-obra mais qualificada para impulsionar o trabalho com as máquinas, essa educação deveria possibilitar a este homem, do meio rural, compreender o processo desenvolvimentista, em curso, e integrar-se nele, não como objeto, mas como sujeito.

Foi nesse período que se estabeleceram dois importantes componentes teóricos para conduzir a educação brasileira dali por diante: a conscientização e a educação para o desenvolvimento. (FREIRE, 1975). Estes postulados teóricos exerceram influência não só naquele momento, mas estão presentes na condução da educação até os nossos dias. Convém registrar que essa influência está presente, enfaticamente, na fundamentação do EDURURAL¹⁴, embutida na "metodologia" do Desenvolvimento Rural Integrado que lhe é subjacente, enquanto base e configuração ideológica.

A conjuntura final dos anos 1950 e início dos anos 1960, não só favoreceu as condições para que se firmasse o direcionamento fundamentado na proposta de Paulo Freire, mas também, propiciou o surgimento de uma gama diversificada de iniciativas que ensejaram o desenvolvimento de várias experiências no âmbito da mobilização, organização e formação de lideranças comunitárias, sob a alcunha da chamada Educação Popular. Destas, as que mais se projetaram no cenário nacional foram as implementadas pelo Movimento de Educação de Base¹⁵ (MEB) da Igreja Católica, destinado à educação de Jovens e Adultos no meio rural, e a Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler¹⁶, destinada aos habitantes das periferias da capital do Estado do Rio Grande do Norte.

Ainda que o entendimento dos determinantes históricos e as influências teórico-metodológicas que moldaram e possibilitaram o surgimento do aludido método Paulo Freire, considerado a matriz daquelas propostas adaptadas a partir dos anos 1960 mereçam ser convenientemente elucidados (PAIVA, 2000; SOUZA, 1988), não podemos negar a contribuição que a sua execução deu ao processo educativo das populações rurais, naquele contexto.

Estudos (ROSAR, 1995; QUEIROZ, 1997; SOUZA, 2001) dão conta de que essas iniciativas oficiais contribuíram, em parte, para desmobilizar a estrutura educacional vigente até então e, conseqüentemente, o trabalho alfabetizador de qualidade que ainda os professores faziam, ainda, no meio rural. Isso se confirma no fato de que, apesar das novas estruturas criadas e dos inúmeros treinamentos e cursos oferecidos, esse "novo" pretendido para a educação no meio rural não foi bem assimilado. Perdurou e encontra-se algo, ainda consistente, na prática de resistência de alguns professores que, ousando desobedecer, continuam fazendo seu trabalho alfabetizador como antes.

Considerações finais

152

Como descrito, o percurso vivido pela educação no meio rural no período de 1940 a 1980 foi visivelmente marcado pela fragmentação do conhecimento, com implicações desde a concepção da realidade até nos dados e informações que eram filtrados e expostos nos manuais didáticos. É nesta perspectiva que podemos compreender as propostas materializadas nos Programas e Projetos a ela destinados, e as intervenções daqueles representantes dos Estados da federação, no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Por um lado, tais propostas se referem ao que era possível disponibilizar para aquela população, enquanto formação cultural e escolar e, por outro, é importante compreender que esta oferta se moldava à tarefa que o meio rural cumpria naqueles contextos, e ainda cumpre, no jogo dos interesses presentes na totalidade do movimento do capital no Brasil.

Por este entendimento, os atrasos e os avanços evidenciados ao longo deste percurso correspondem às condições históricas que configuram o caráter subordinado da educação e do meio rural às necessidades de avanços e recuos, nas conjunturas precisas em que o desenvolvimento da sociedade a qual servem lhes apresenta.



O registro feito de parte da memória sobre a educação no meio rural do Rio Grande do Norte, como integrante da política educacional para o meio rural nordestino e brasileiro entre 1940 e 1980, põe em destaque que a oferta educacional aos trabalhadores do setor primário da economia, quer infantil quer dos jovens e adultos foi marcadamente precária, mesmo a partir de quando esse nível de escolaridade passou a ser exigido pelo desenvolvimento das forças produtivas na sociedade brasileira, quando do avanço e consolidação da industrialização.

Entretanto, chama a atenção que, no geral, no período coberto por este trabalho é possível demonstrar indícios de uma relativa qualidade no ensino. Esta assertiva se alicerça no fato de que, a maioria dos egressos das escolas rurais, daquele tempo, não tinha dificuldades para prosseguir estudos nos demais níveis, saindo de suas escolas rurais capacitados para alcançar até o nível superior. Não só em nossa formação isso ficou patente, mas também, desconhecemos que outros egressos não tenham conseguido o mesmo, a não ser por outros motivos, sobretudo de ordem econômica, para bancar os estudos posteriores.

Uma das explicações que temos para a compreensão de que mesmo fragmentado e decadente por sua condição histórica, naquele período mantinha vertentes de qualidade, está no fato de ainda situar-se em uma perspectiva de totalidade alicerçada no padrão de escolarização exigido socialmente sob o comando do eixo Rio/São Paulo, para todo o país. De lá, esse padrão vinha embutido nos manuais didáticos por ano/série para os quatro anos do Ensino Primário e no Exame de Admissão ao Ginásio. A situação começou a se modificar com o advento da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, sob a vigência da Lei nº 5.692/1971, quando a partir da segunda metade dos anos 1970 voltou a ser discutido e orientado pelo então Ministério da Educação e Cultura a volta do ensino regionalizado e adaptado ao meio rural, acompanhado de um processo de estruturação formal do Ensino Municipal.

Subsidiadas financeiramente por meio de Programas e Projetos, em sua maioria, oriundos de parcerias com organismos internacionais, essas iniciativas resultaram no incentivo à desativação das classes multisseriadas e a aplicação de tecnologias na educação. Esse novo enfoque chegou aos professores rurais através de Treinamentos como forma de capacitar para a operacionalização do ensino, a partir do Planejamento até a construção, ela-

boração e desenvolvimento de atividades relacionadas à vida no meio rural e o cotidiano da população que vive naquela área.

É de fundamental importância compreender que uma coisa é substituir toda uma prática posta em ação de uma hora para outra, em nome da adaptação do ensino a uma determinada situação, meio ambiente ou às tecnologias, como se isso fosse o "novo" e por si só garantisse a qualidade do ensino que vinha sendo perdida. Outra coisa é entender essas mudanças não como o carro chefe da condução do processo ensino-aprendizagem, mas enquanto recursos auxiliares e facilitadores do ensino. Ao mesmo tempo, reorientar a oferta educacional, no padrão de exigência deste momento histórico é algo que precisa ser buscado, entendido e incorporado à escolaridade, tanto das populações rurais quanto da cidade, visando recuperar a totalidade histórica, a partir das fontes filosóficas de antes do processo de fragmentação e decadência do conhecimento, articulando a esta formação geral uma preparação para o trabalho sem, contudo, fazer a apologia do mero atrelamento às leis e às exigências do mercado.

Em síntese, não se deve confundir a utilização dos recursos modernos para facilitar o acesso ao saber sistematizado, enquanto patrimônio cultural da humanidade, base fundamental da unidade facilitadora da interlocução entre os povos das diversas nacionalidades e culturas e, ao lado disso, cuidar para que no exercício profissional do processo ensino-aprendizagem sejam eliminadas todas as formas de autoritarismo e até violência, requisitos fundamentais para manter o padrão de qualidade que garanta a formação básica e profissional como prerrogativa de direito humano e condição para o exercício de cidadania, a todos os cidadãos, seja no campo ou na cidade.

154

Notas

- 1 Refere-se ao um sítio localizado no Município de Ipanguaçu, no Rio Grande do Norte, uma vez que há na região do Município de Goianinha, e na BR no sentido Natal-João Pessoa, a indicação de um outro sítio com a mesma denominação.
- 2 Referência à nomenclatura dada ao Ensino Fundamental na primeira LDB, Lei nº 4.024 de 1961 que em seu art. 25 tratava Do Ensino Primário.
- 3 Referência à estrutura do ensino sob a primeira LDB, Lei nº 4.024 de 1961 que no título VII e no art. 34 diz que o ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial e abran-



- gerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.
- 4 Ver explicação na nota anterior.
 - 5 Havia também o curso de Técnicas Agrícolas que podia ser feito, apenas, no Município de Macaíba (RN), na Escola Agrícola de Jundiá, para onde os pais que tinham melhores condições financeiras mandavam os filhos para estudar, em sistema de internato, assumindo o deslocamento e a manutenção, visando a preparação para o mercado de trabalho específico para a agricultura e pecuária, em nível médio com a possibilidade de darem continuidade na Faculdade de Agronomia. Estas, até a implantação da Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM) só existiam nas cidades de Areia (PB) e de Recife (PE).
 - 6 Na cidade do Açu, a atual Escola Estadual Juscelino Kubitschek, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, como parte das atividades do Plano de Valorização do Açu e Apodi inserido no Plano Integrado de Desenvolvimento dos Vales Úmidos e Secos do Rio Grande do Norte, elaborado sob a liderança dos Bispos do Nordeste por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), foi construída, originalmente, como um Centro de Treinamento de Líderes, com completa infra-estrutura de salas de aulas, auditório, dormitórios, cozinha, refeitório e biblioteca, com a finalidade de ministrar, também, Cursos de Formação para essa modalidade Normal Rural, destinados a professores, especificamente, para o meio rural. Esse Projeto era financiado pelo Governo Federal, mas fora idealizado, apresentado e Coordenado pela Diocese de Mossoró, na época, sob o bispado de Dom Eliseu Simões Mendes. Vê mais informações sobre a Escola Normal Rural. Vê Werle (2007).
 - 7 Exemplar desta Cartilha consegui recuperar, na pesquisa que empreendi junto à Biblioteca Nacional por meio de cópia em CD-ROM.
 - 8 Tratava-se de uma iniciativa do Governo Federal, através do Ministério da Agricultura no lugar onde hoje se conhece como Base Física de Ipanguaçu, como forma de oferecer escolaridade primária aos filhos dos funcionários do Ministério que trabalhavam nos projetos de experimentação agrícola, no denominado Campo de Sementes, e antes disso, Campo de Demonstração.
 - 9 Esta explicitação se faz necessária, por ter sido a posição expressa pela freira no momento em que por decorrência da mudança de direção do Curso, a pessoa que assumiu chegou a questionar a existência da bolsa, insinuando a possibilidade de a mesma passar a não ter continuidade.
 - 10 Veja-se sobre o caráter ideológico que dava configuração a essas práticas das professoras e professores que ensinavam no meio rural, situando-as no ideário norteador, definidor e formador do perfil desses professores em vários capítulos da obra de Werle (2007).
 - 11 Trata-se do clássico original de Ladislao Vajda – Marcelino Pan y Vino –, com Pablito Calvo e Rafael Rivelles, feito em 1954 na Itália e editado pela Versátil, disponibilizado no Brasil em DVD em 2007.
 - 12 Referência a *O caminho da servidão*, publicada no Brasil pela Editora Globo, de acordo com Rego (1993) na nota 45, p. 85.
 - 13 Veja-se Freire (1974, 1975); Brandão (1985; Fernandes & Terra (1994), dentre outros.
 - 14 Programa financiado pelo Banco Mundial (1980-1985) que em uma de suas metas de execução apoiou a construção de uma Proposta Pedagógica Adaptada ao Meio Rural do Nordeste, como uma das atividades do Projeto Currículo. Foi o último Programa do Governo brasileiro,

na conjuntura de transição ditatorial civil-militar para o que se chamou redemocratização, cujas intenções era mais apoiar esse processo do que mesmo resolver os problemas educacionais persistentes, até hoje, nas áreas rurais. (SOUZA, 2001).

- 15 Estudos sobre este Movimento foram elaborados por Wanderley (1984); Raposo (1985); Kadat (2003); Fávero (2006), dentre os mais expressivos.
- 16 Estudos sobre esta Campanha foram elaborados por Góes (1980) e Germano (1982).

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. A LDB e o ensino público, gratuito e de boa qualidade. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 2/3; n. 2/1, p. 41-49, jul./jun. 1988-1989.

ARAÚJO, Maria Marta de; MOREIRA, Keila Cruz. O grupo escolar modelo "Augusto Severo" e a educação da criança (Natal-RN, 1908-1913). In: VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras; FAPESP, 2006. p. 193-213.

ARAÚJO, América Monteiro de. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8, 1942, Goiânia. **Anais...** Rio de Janeiro: ABE/IBGE, 1944. p. 311-316. (v. 2).

AZEVEDO, Aroldo de; CEGALLA, Domingos Paschoal; SILVA, Joaquim; SANGIORGI, Osvaldo. **Programa de admissão: com matemática moderna**. 20. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **Escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. (4 v.).

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 13. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

COSTA, Aída; PASQUALE, Renato; STEMPNIIEWSKI, Renato; MARINO, Aurélia. **Exame de admissão ao ginásio**. 342. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1961.



ESPINHEIRA, Ariosto. **Infância brasileira**: linguagem, história do Brasil, Geografia, ciências naturais, matemática. 287. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1964. (2ª série primária).

_____. **Infância brasileira**: linguagem, história do Brasil, Geografia, ciências naturais, matemática. 98. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1960. (3ª série primária).

_____. **Infância brasileira**: linguagem, história do Brasil, Geografia, ciências naturais, matemática. 162. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1962. (4ª série primária).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. **40 horas de esperança**: o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB-Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GALLAS, Madre Josefina. **Comunicação oral feita ao autor**. Açú: 1960.

GOMES, Lindolfo. **Exercícios de leitura manuscrita**: trechos selecionados para o 3º ano das escolas primárias. 15. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

GONÇALVES, Antônio; RODRIGUES, Geraldo; MESQUITA, Marcelo. **Preparatórios ao alcance de todos**: edição popular do livro exames de admissão aos cursos ginasiais. 70. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1954.

GÓES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964)**: uma escola democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GERMANO, José Willington. **Lendo e aprendendo**: a campanha de pé no chão também se aprende a ler. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

JAC DO BRASIL. **Revisão de vida**. Rio de Janeiro: Juventude Agrária Católica, 1967.

KADAT, Emanuel de. **Católicos radicais no Brasil**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Aventuras de Pedrinho**: série de leitura graduada. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965. (3º livro).

_____. **Leituras de Pedrinho e Maria Clara**: série de leitura graduada. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967. (4º livro).

_____. **Cartilha do povo**: para ensinar a ler rapidamente. 666. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1950.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. 3. ed. Tradução Maria Helena Barreiro Alves. Lisboa: Estampa, 1974.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, Bruno Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas. 2. ed. Tradução Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa: Presença; Brasil: Martins Fontes, 1980. (v. 1).

MENDES, Eliseu Simões. **Diocese de Santa Luzia de Mossoró**: 50 anos. Mossoró: s.ed: 1984.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. 2. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. São Paulo, Graal, 2000.

_____. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo, Loyola, 2003

PERANI, Cláudio. **A revisão de vida**: instrumento de evangelização à luz do Vaticano II. São Paulo, Loyola, 1974.

PLACER, Xavier. **Como organizar pequena biblioteca**. 3. ed. Rio de Janeiro, Ministério da Agricultura. Serviço de Informação Agrícola, 1960.

PEIXOTO, Anamaria Casasanta. **Educação no Brasil anos vinte**. São Paulo, Loyola, 1983.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Educação/NE no Rio Grande do Norte**: o desafio de transformar a administração educacional municipal (1980/1985-1987). 1997, 181f. Tese



(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

ROCHA, Landelino. **Nova carta de A B C**. Recife: UNIART S/A, s.d.

_____. **Taboada completa seguida do sistema métrico decimal**. Recife: UNIART S/A., s.d.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. **Globalização e descentralização**: o processo de desconstrução do sistema educacional brasileiro pela via da municipalização. 1995 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

REGO, Walquíria Domingues Leão. Tavares Bastos: um liberalismo descompassado. **Revista USP**, São Paulo, n. 17, p. 74-85, 1993. (Dossiê liberalismo/neoliberalismo).

RAPÔSO, Maria da Conceição Brenha. **Movimento de Educação de Base – MEB**: discurso e prática – 1961-1967. São Luiz: UFMA/Secretaria de Educação, 1985.

SAMPAIO, Filgueira. **Minhas lições**: matérias escolares. Fortaleza: Edições Filgueira Sampaio, 1967. (3º livro)

_____. **Meus deveres**: exercícios e testes escolares. 12. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1964. (3º ano).

_____. **Meus deveres**: exercícios e testes escolares. 9. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1962. (4º ano).

_____. **Nova seleta**: antologia moral e cívica para o último ano do curso primário e exames de admissão ao ginásio. 25. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1964.

_____. **Geografia e história do Brasil**: corografia do R. G. do Norte. 45. ed. Fortaleza: Edições Filgueira Sampaio, 1962. (3º e 4º ano primário).

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Criança brasileira**: cartilha para uma aprendizagem rápida da leitura. Rio de Janeiro: Agir, 1950.

_____. **Vamos estudar?**: admissão: português, geografia, história do Brasil, aritmética. Rio de Janeiro: Agir, 1951.

_____. **Vamos estudar?** linguagem, história do Brasil, geografia do Brasil, ciências naturais e higiene, matemática. 77. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1963. (4ª série primária).

SÁ, Virgínio. A (não) participação dos pais na escola: a eloqüência das ausências. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 69-103.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVEIRA, Juraci. A orientação do ensino e as "missões culturais". In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8, 1942, Goiânia. **Anais...** Rio de Janeiro: ABE/IBGE, 1944. p. 491-498. (v. 2).

SOUZA, José Nicolau de. **EDURURAL/NE e a proposta pedagógica adaptada ao meio rural**: a teoria se confirma na prática? 2001. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

_____. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma "questão" desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas**. Campinas: Autores Associados, 2004.

WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. **Educar para transformar**: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional**: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí (RS): Editora UNIJUI, 2007.

Prof^o Dr. José Nicolau de Souza
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Faculdade Natalense para o Desenvolvimento do Rio Grande do Norte (FARN)
Integrante da Base de Pesquisa Políticas e Gestão de Educação
E-mail | nicolaudesouza@yahoo.com.br

Recebido 01 abr. 2008

Aceito 14 maio 2008