

**JOSÉ NICOLAU DE SOUZA**

**EDURURAL/NE E A PROPOSTA PEDAGÓGICA  
ADAPTADA AO MEIO RURAL: a teoria se confirma  
na prática?**

**NATAL-RN  
2001**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOSÉ NICOLAU DE SOUZA**

**EDURURAL/NE E A PROPOSTA PEDAGÓGICA ADAPTADA AO  
MEIO RURAL: a teoria se confirma na prática?**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Cabral Neto

NATAL-RN  
2001

Catálogo da publicação. UFRN/Biblioteca Central “Zila Mamede”  
Divisão de Serviços Técnicos

Souza, José Nicolau de.

Edurural / NE e a proposta pedagógica adaptada ao meio rural: a teoria se confirma na prática? / José Nicolau de Souza . – Natal (RN), 2001.  
256 p.

Orientador: Antônio Cabral Neto

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de pós-Graduação em  
educação.

1. Educação – Tese. 2. Educação rural – Tese. 3. Modernização – Tese.  
4. Desenvolvimento rural – Tese. 5. Proposta pedagógica – Tese. I. Cabral  
Neto, Antônio. II. Título.

RN/ UF/ BCZM

CDU 37 (043.2)



## RESUMO

O EDURURAL-NE E A PROPOSTA PEDAGÓGICA ADAPTADA AO MEIO RURAL é um estudo no qual este é analisado como um dos programas educacionais dos primeiros anos da década de 80, enquanto uma das estratégias de execução da política educacional para o meio rural do Nordeste brasileiro. Sob uma perspectiva de apreensão do objeto de estudo, como parte da totalidade histórica e em suas relações e implicações concretas naquele momento do desenvolvimento da sociedade brasileira, evidenciou-se que a concepção e configuração do EDURURAL representaram a confluência de interesses econômicos, políticos e ideológicos, externos e internos, relacionados com a acumulação e a expansão do capital, explicitados na necessidade de acelerar o processo de modernização da agricultura nordestina, rumo à consolidação da instauração da “nova” ordem econômica mundial, que vinha sendo gestada desde os anos 40. Esses interesses, enfatizados sob a forma de diretrizes e metas a serem alcançadas na vigência do III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND) e III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (III PSECD) para o quinquênio 1980-85, foram difundidos como ideário da democratização da sociedade, ensejando a abertura do Estado autoritário para a participação de segmentos organizados da sociedade civil, na construção de uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural, tendo em vista solucionar os graves problemas que historicamente vinham sendo diagnosticados na educação das populações residentes no meio rural da região Nordeste, e, por extensão, promover a melhoria das condições de vida dos trabalhadores e suas famílias, residentes naquele meio. A *participação* se constituiu na categoria central da análise, articulando-se a ela três outras categorias como a *adaptação ao meio rural*, a *contribuição da proposta* e a *continuidade das ações*, dela decorrentes, em torno das quais se processou o estudo. As conclusões obtidas reforçaram a tese que a elaboração de uma proposta pedagógica adaptada, além de discriminatória, não se mostrou suficiente para melhorar os problemas internos da própria educação ministrada no meio rural, e, muito menos, com a implementação de um programa educacional não poderia ocorrer a melhoria nas condições de vida da população, conforme previam as diretrizes políticas do quinquênio, por esses problemas se configurarem situações, cujas determinações emanam da infra-estrutura da sociedade na qual se inserem, extrapolando, portanto, as finalidades e a função sociopolítica da educação básica formal. Contudo, verificou-se que, no âmbito das responsabilidades pedagógicas inerentes à educação básica formal, os benefícios resultantes da implementação do programa, mesmo limitados, ficaram circunscritos à melhoria da rede física escolar, suprimento regular da merenda escolar, livros didáticos, materiais de ensino e de expediente, treinamentos de professores, supervisores e coordenadores municipais de educação e, também, a complementação salarial oferecida.

Palavras-chaves: Modernização; Desenvolvimento Rural; Educação Rural; Proposta pedagógica adaptada; Participação.

## ABSTRACT

THE EDURURAL-NE AND THE PEDAGOGIC PROPOSAL ADAPTED TO THE RURAL ENVIRONMENT, is a study in which is analyzed, as one of the education programs of the first years of the 80's decade, while one of the strategies of execution of the educational politics for the rural environment of the Brazilian northeast. Under a perspective of apprehension of the study object as part of the historical totality and in their relationships and concrete implications, on that moment of the development of the Brazilian society, it was evidenced that the conception and configuration of the EDURURAL, represented the confluence of economical, political and ideological interests, external and internal, related with the accumulation and the expansion of the capital, explained in the need the accelerating the modernization process of the Northeastern agriculture, heading to the consolidation of the establishment of the "new" world economical order, that came being started since the 40's years. Those interests, emphasized under the form of guidelines and goals the they be reached in the validity of the III National Plan of Development (III PND) and, III Sectorial Plan of Education, Culture and Sport (III PSECD) for the period of five years 1980-85, were propagated as ideal of the democratization of the society, longing for the opening of the authoritarian State for the participation of organized segments of the civil society, in the construction of a pedagogic proposal adapted to the rural environment, aiming to solve the serious problems that historically came being diagnosed in the education of the resident populations in the rural environment of the Northeast area, and for extension, to promote the improvement of the life conditions of the workers and the families, residents in that environment. The participation was constituted in the central category of the analysis, pronouncing to it, three other categories as the adaptation to the rural environment, the contribution of the proposal and the continuity of the actions, from it decurrents, around which the study was processed. The obtained conclusions reinforced the thesis that the elaboration of an adapted pedagogic proposal, besides discriminatory, was not shown enough to improve the internal problems of the own education supplied in the rural environment, and much less, with the implementation of an education program could not happen the improvement in the life conditions of the population, as they foresaw the political guidelines of the five years period, for those problems configure situations, whose determinations emanate from the infrastructure of the society in the which they interfere, extrapolating, therefore, the purposes and the partner-political function of the formal basic education. However, it was verified that in the extent of the inherent pedagogic responsibilities to the formal basic education, the resulting benefits of the implementation of the program, even limited, were bounded to the improvement of the school physical net, regular supply of the school snack, text books, teaching and work materials, training of teachers, supervisors and municipal coordinators of education and, also, the offered salary complementation.

Keywords: Modernization; Rural development; Rural education; Adapted pedagogic proposal; Participation.

## LISTA DE SIGLAS

<b>ABE</b>	<b>Associação Brasileira de Educação</b>
<b>ABI</b>	<b>Associação Brasileira de Imprensa</b>
<b>ACAR</b>	<b>Associação de Crédito e Assistência Rural</b>
<b>ACISO</b>	<b>Ação Cívico-Social</b>
<b>APRN</b>	<b>Associação dos Professores do Rio Grande do Norte</b>
<b>BIRD</b>	<b>Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento</b>
<b>BID</b>	<b>Banco Interamericano de Desenvolvimento</b>
<b>CAI</b>	<b>Complexo Agroindustrial</b>
<b>CAS</b>	<b>Country Assistance Strategy</b>
<b>CBAR</b>	<b>Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais</b>
<b>CBE</b>	<b>Conferência Brasileira de Educação</b>
<b>CEAP</b>	<b>Centro de Educação e Assessoria Popular</b>
<b>CERU</b>	<b>Centro de Educação Rural</b>
<b>CEPA</b>	<b>Comissão Estadual de Planejamento Agrícola</b>
<b>CNER</b>	<b>Campanha Nacional de Educação Rural</b>
<b>CNRH</b>	<b>Centro Nacional de Recursos Humanos</b>
<b>CNBB</b>	<b>Conferência Nacional dos Bispos do Brasil</b>
<b>DNOCS</b>	<b>Departamento Nacional de Obras Contra as Secas</b>
<b>EDURURAL-NE</b>	<b>Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste</b>
<b>EDURURAL</b>	<b>Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste</b>
<b>EMATER</b>	<b>Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural</b>
<b>FCC</b>	<b>Fundação Carlos Chagas</b>
<b>FCP</b>	<b>Fundação Cearense de Pesquisa</b>
<b>FRUNORTE</b>	<b>Frutas do Nordeste Ltda.</b>
<b>GTDN</b>	<b>Grupo de Trabalho de Desenvolvimento do Nordeste</b>
<b>IBGE</b>	<b>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística</b>
<b>INEP</b>	<b>Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos</b>
<b>IPEA</b>	<b>Instituto de Planejamento Econômico e Social</b>
<b>MA</b>	<b>Ministério da Agricultura</b>
<b>MAISA</b>	<b>Mossoró Agro-Industrial S/A</b>
<b>MDB</b>	<b>Movimento Democrático Brasileiro</b>
<b>MEB</b>	<b>Movimento de Educação de Base</b>
<b>MEC</b>	<b>Ministério da Educação e Cultura</b>
<b>MG</b>	<b>Minas Gerais</b>
<b>MINTER</b>	<b>Ministério do Interior</b>
<b>MOBRAL</b>	<b>Movimento Brasileiro de Alfabetização</b>
<b>OAB</b>	<b>Ordem dos Advogados do Brasil</b>
<b>OCERN</b>	<b>Organização das Cooperativas do Rio Grande do Norte</b>
<b>I PND</b>	<b>I Plano Nacional de Desenvolvimento</b>
<b>I PSEC</b>	<b>I Plano Setorial de Educação e Cultura</b>
<b>II PND</b>	<b>II Plano Nacional de Desenvolvimento</b>

<b>II PSEC</b>	<b>II Plano Setorial de Educação e Cultura</b>
<b>III PND</b>	<b>III Plano Nacional de Desenvolvimento</b>
<b>III PSECD</b>	<b>III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto</b>
<b>PRONASEC-RURAL</b>	<b>Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural</b>
<b>PROTERRA</b>	<b>Programa de Distribuição de Terras e de Estímulo à Agro indústria no Norte e Nordeste</b>
<b>PROVALE</b>	<b>Programa Especial para o Vale do São Francisco</b>
<b>PDRI</b>	<b>Programa de Desenvolvimento Rural Integrado</b>
<b>PIB</b>	<b>Produto Interno Bruto</b>
<b>PNUD</b>	<b>Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento</b>
<b>PROCANOR</b>	<b>Programa de Apoio às Populações Pobres das Zonas Canavieiras do Nordeste</b>
<b>PROÁLCOOL</b>	<b>Programa do Alcool</b>
<b>POLONORDESTE</b>	<b>Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste</b>
<b>PR</b>	<b>Presidência da República</b>
<b>PMR</b>	<b>Professor Municipal Rural</b>
<b>PROMUNICÍPIO</b>	<b>Programa de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal</b>
<b>PT</b>	<b>Partido dos Trabalhadores</b>
<b>RN</b>	<b>Rio Grande do Norte</b>
<b>SEC</b>	<b>Secretaria de Educação e Cultura</b>
<b>SEPLAN</b>	<b>Secretaria de Planejamento</b>
<b>SEPS</b>	<b>Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus</b>
<b>SSP</b>	<b>Secretaria de Saúde Pública</b>
<b>SUDENE</b>	<b>Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste</b>
<b>SIER</b>	<b>Sistema Integrado de Educação Rural</b>
<b>TSE</b>	<b>Técnico da Secretaria Estadual</b>
<b>TSME</b>	<b>Técnico da Secretaria Municipal de Educação</b>
<b>UFC</b>	<b>Universidade Federal do Ceará</b>
<b>UNESCO</b>	<b>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</b>
<b>UNICEF</b>	<b>Organização das Nações Unidas para a Infância e Juventude</b>
<b>USAID</b>	<b>United States AID</b>

# INTRODUÇÃO

## Situando a temática

Como parte da educação básica ou fundamental, a educação no meio rural do Brasil foi destacada como prioridade, no discurso oficial, em determinadas conjunturas da vida social do país. Isso se justifica porque sendo a educação uma categoria subordinada ao movimento mais geral do capital, que é, ao mesmo tempo, base e motor propulsor das definições econômicas e políticas que geram diretrizes e promovem articulações que se estabelecem na sociedade como um todo, é a este fator preponderante que a educação tem as suas propostas e mecanismos atrelados.

Essas conjunturas, nas quais a educação no meio rural tem se destacado na nossa realidade, expressam aqueles momentos nos quais esse componente é chamado a cumprir tarefas importantes, coadjuvando a realização de projetos infra-estruturais como suporte ideológico.

De um lado, esse destaque dado à educação no meio rural tem se evidenciado quando o desenvolvimento das forças produtivas materiais passam a exigir maior qualificação para o exercício profissional no âmbito do trabalho em geral e, particularmente, na produção agrícola. E de outro, nas conjunturas marcadas por regimes de exceção, ou seja, quando a sociedade só é possível ser governada sob mecanismos autoritários.

Neste sentido, a educação é chamada a atuar como um dos mecanismos legitimadores da ação do Estado, através de projetos compensatórios que o governo decide implantar. Naquelas conjunturas, estes projetos têm tido como alvo preferencial, justamente, o meio rural, onde a iminência de explosão social soa como perspectiva de desestabilização social. Essa preferência tem se evidenciado, não só dadas as condições precárias de vida da população residente naquela área, mas também, quando o movimento organizado dessa categoria de trabalhadores, enquanto expressão da luta de classes que põe em movimento a sociedade capitalista, dá sinais de possibilidades de avanços em função de exigir mudanças ou provocar rupturas.

A implementação de projetos educacionais nas áreas rurais, como estratégia de política social do Estado, tem assumido características populistas, na tentativa de compensar não somente as “carências” decorrentes das necessidades de sobrevivência imediata da população mas, também, do direito de participação como exercício de cidadania, negado pela repressão

que é própria desses momentos de ditaduras civis/militares. Desta forma, esses projetos têm em vista atenuar os conflitos sociais, em uma área onde os problemas já são crônicos e tendem a se agravar, em consequência do exercício do poder sob o comando de estratégias concentradoras e, além do mais, autoritárias.

É com base nesse argumento que se justificaram a implantação de projetos direcionados à educação no meio rural por parte do Estado brasileiro, a partir de 1930, com o advento da industrialização. Daí por diante, verificou-se uma ênfase em relação a esta temática nos anos 40, durante a vigência do Estado Novo (1934-45), quando se colocou em pauta a necessidade de sua adaptação àquele meio. Este impulso dos anos 40 estendeu os seus efeitos até o início dos anos 60, quando se estabeleceu uma pausa, retornando com bastante ênfase a partir da segunda metade dos anos 70, com prolongamento até os primeiros anos da década de 80.

Entretanto, o assumir dessa posição privilegiada, ao contrário do que se poderia esperar, não contribuiu o suficiente para que o segmento populacional, que vive nas áreas rurais, encontre soluções para os graves problemas educacionais que, historicamente, vêm sendo acumulados no seu âmbito. Tais problemas são de domínio público, uma vez que foram diagnosticados e divulgados tanto por educadores interessados na temática, quanto pelo próprio Ministério da Educação.

Caracterizando sumariamente, podemos indicar que o ensino que é oferecido às populações que vivem nas áreas rurais se constitui em um quadro generalizado de *precariedade*, tanto em relação à qualidade como em quantidade. Além do mais, completa-se esse quadro com o destaque para: a) a *descontinuidade*, que vem se processando quando da realização de vários projetos que foram implementados como tentativa de solucionar tais problemas, sem que, da passagem de um para outro, tenha sido feita uma avaliação que possibilitasse indicar as continuidades e as correções necessárias; b) a *não prioridade para a escolarização básica da população*, apesar de não ser descartada a escola, pois todos os projetos desenvolvidos sempre partiam dela; c) a manutenção dos tradicionais *altos índices de evasão e repetência*, engrossando as estatísticas que apontam o agravamento dessa situação nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, antigo primeiro grau.

## **Situando e delimitando o objeto**

### **– A retomada da educação no meio rural como uma prioridade no Brasil**

Pelo menos, até a década de 70, os programas de educação no meio rural não privilegiavam a escolarização básica da população. Esta prioridade começou a ser considerada a partir do PROMUNICÍPIO, na segunda metade dos anos 70, assumindo uma configuração deliberada na política educacional para o período 1980-85. Dentre as várias iniciativas que asseguraram a implementação desta prioridade, destacou-se o Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste (EDURURAL-NE), com ênfase na proposta pedagógica adaptada ao meio rural, que se constituiu no objeto de estudo desta pesquisa.

O EDURURAL foi um Programa de educação concebido para os primeiros anos da década de 80, período no qual a sociedade brasileira buscava alternativas para a sua democratização. Neste contexto, a política social do Governo estava direcionada para as camadas pobres da sociedade e tinha como tônica o desenvolvimento com justiça social.

A política social daquele período colocava, como um dos seus pressupostos, o concurso da participação e da organização da população alvo. Esta política foi oficializada no III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND), com vigência prevista para 1980-85, denominando os segmentos prioritários a serem contemplados por ela como populações carentes, com um discurso que acenava no sentido da eliminação da pobreza, e, conseqüentemente, da superação das desigualdades sociais.

A justificativa para alicerçar estas definições e opções do III PND (1980d) está explicitada tomando por base, dentre outras, a necessidade de concentrar os esforços da política governamental na direção da distribuição mais justa dos frutos do desenvolvimento econômico, conforme os planejadores idealizaram. Na mira dessa distribuição estavam os segmentos considerados menos desenvolvidos da população brasileira, com destaque para os trabalhadores do meio rural, para os quais essa referida distribuição assumia prioridade, no sentido de melhorar as condições de vida desse contingente populacional.

Como um imperativo da conjuntura do momento, o objetivo/síntese do referido Plano destaca, para o Brasil, a necessidade da construção de uma sociedade democrática e livre, expressando que essa sociedade deveria beneficiar todos os brasileiros, e, precisando de idéia força, diz que isso se fará privilegiando o desenvolvimento das áreas densamente habitadas e com maior carência, exemplificando com a região Nordeste. Complementa a definição desses

objetivos enfatizando que, nesse processo de desenvolvimento, o foco da prioridade será para a agropecuária.

Estas indicações pontuam as intenções governamentais direcionadas no sentido de garantir o processo de transição do período da ditadura civil/militar para a democracia no final dos anos 70 e início dos 80. Ao mesmo tempo, apontam a direção na qual as prioridades são definidas – o meio rural – entendendo-se por desenvolvimento agropecuário a aceleração da modernização da agricultura e pecuária na região Nordeste.

Por outro lado, a decisão de distribuição dos benefícios do desenvolvimento econômico implica para o Estado a adoção de políticas sociais de caráter assistencialista e compensatório. Isto porque, na ótica dos planejadores, a situação daqueles segmentos a serem atendidos pelas ações decorrentes da implementação dessas políticas, na sua maioria, requer a distribuição de alimentos, o fornecimento de materiais básicos, dentre outros. Isso como forma de superação da situação em que se encontravam antes de receberem os aludidos benefícios e compensarem, assim, as carências que mais se evidenciam para a obtenção de um desenvolvimento pleno, enquanto cidadão. É, então, dos resultados que esperam obter com a assistência que planejam prestar, que pretendem corrigir as desigualdades sociais, previsão que já havia sido feita no II PND (1975-79), mas que voltou a ser reafirmada no III PND para o período 1980-85.

Por sua vez, no campo educacional, estas diretrizes foram elaboradas e detalhadas no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (III PSECD) para o mesmo período. O PSECD assume a educação como um dos componentes que atua de forma integrada com os demais segmentos sociais, principalmente com a área econômica.

Em sua concepção, para alicerçar a vinculação dos problemas sociais com os demais setores do desenvolvimento, sobretudo ensaiando um entendimento que aponta para a sua base, destaca que as questões relevantes da educação, em sua maioria, encontram tratamento eficaz se buscadas fora do campo especificamente pedagógico. E, neste sentido, continua explicitando que o cerne desses problemas se encontra mais na miséria, entendida, conforme o Plano, em sua dimensão não só econômica, mas também, política.

Para dar mais consistência, o Plano educacional enfatiza que, dada a dimensão da pobreza reinante no País, a questão educacional é por ela profundamente condicionada. Tomando esse dado como expressão da realidade e compartilhando com as diretrizes do plano geral de desenvolvimento econômico, o III PSECD advoga a necessidade do desenvolvimento de uma política social envolvendo o esforço integrado das áreas sociais e econômicas, para a superação dessas desigualdades.

Com esse conjunto de entendimentos e responsabilidades, o Plano educacional se compromete que, durante a sua vigência (1980-85), vai colaborar na redução das desigualdades sociais, voltando-se preferencialmente para a população de baixa renda, que, no diagnóstico sócio/econômico, se concentrava no meio rural e nas periferias urbanas. O Plano é explícito em sua crença na consecução desse compromisso quando afirma que, nessa empreitada, procurará ser parceira do esforço de redistribuição dos benefícios do crescimento econômico, bem como fomentadora da participação política.

É uma proposta atual para o momento em que estava sendo prevista e, até certo ponto, inovadora no âmbito da política social do Estado, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento da função política da educação.

Esse aspecto da função política da educação, assumida pelo planejamento estatal, vai mais longe quando preconiza que o esforço, em cuja direção se inclina a política governamental do período, tem em vista possibilitar que se obtenha uma sociedade democrática, na qual o acesso às oportunidades não seja função da posse econômica ou da força de grupos dominantes. Reafirma, finalmente, que educação é um direito fundamental e basicamente mobilizadora, encontrando na sua dimensão cultural o espaço adequado para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania.

Assim como no Estado Novo dos anos 40, no final dos anos 70 e início dos 80, essa mesma articulação do projeto educacional ao econômico, de forma mais explícita, voltou a ser uma necessidade, como naquele contexto, na esteira do projeto econômico e social denominado a Marcha para o Oeste e sob a exaltação do nacionalismo, com fins imediatos de povoamento das grandes extensões territoriais. Ao lado desse imperativo econômico, politicamente se tinha em vista controlar a população do meio rural, confinando-a nos assentamentos a ela destinados por esse projeto, contra a possível expansão da atuação do recente movimento sindical, que se implantara no país sob a influência dos imigrantes italianos e alemães.

Entretanto, na conjuntura dos anos 80, esse projeto econômico, ao contrário do período anterior, já contava com a situação de povoamento da terra plenamente resolvida. A concentração das grandes extensões estava sob a posse de grandes latifundiários e com alto grau de organização destes, enquanto categoria expressiva na composição do poder da classe dirigente do país. Esse momento, ou seja, nos primeiros anos da década de 80, se exigia a aceleração do processo de modernização da produção agrícola, iniciado com a extensão rural no final dos anos 50.

E, neste sentido, os projetos destinados ao meio rural, a partir da segunda metade da década de 70, contemplavam esse objetivo de modernização acelerada, com a finalidade de viabilizar a transformação da produção de subsistência ainda existente em agricultura de mercado. Com isso, visava-se, também, a criação de uma possível classe média no campo, como garantia de um mercado consumidor interno, mantendo o equilíbrio, uma vez que a produção para o mercado, em larga escala, tinha como perspectiva a exportação.

Na confluência desses interesses, destacava-se a escolaridade básica da população rural como parte da garantia da aplicação correta das normas técnicas e dos insumos necessários ao desenvolvimento da produção, nos padrões de competitividade exigidos pelo mercado externo. Um outro ângulo da questão diz respeito à criação de melhores condições de absorção e difusão ideológica desses projetos no meio social onde se realizavam.

Nessa retomada da educação no meio rural, como prioridade no plano educacional brasileiro do início dos anos 80, vale ressaltar dois aspectos importantes. O primeiro é que isso ocorre em um momento em que se verifica um crescente processo de esvaziamento populacional do meio rural pela aceleração do êxodo campo/cidade. O Plano reconhece esse aspecto do esvaziamento como inevitável, reafirmando que, mesmo assim e como forma de eliminar os problemas diagnosticados de precariedade, descontinuidade e agravamento dos índices de evasão e repetência no ensino oferecido no meio rural, coloca-se a alternativa de enfrentar a complexidade de imprimir à oferta dos serviços educacionais, desse novo contexto, conteúdo condizente com as necessidades socioeconômicas locais. O segundo, é que nessa nova conjuntura, a educação no meio rural tem como grande finalidade contribuir para a aceleração do processo de modernização da agricultura, em curso.

Assim, fica evidenciado que a prioridade para a educação no meio rural, nesta retomada dos anos 80, se direciona mais para a escolarização básica da população que, por sua vez, deverá se adequar às peculiaridades daquele meio, como uma das grandes metas a ser atingida.

### **– O EDURURAL e a proposta pedagógica adaptada ao meio rural**

A retomada da educação no meio rural, no Brasil dos anos 80, veio acompanhada da orientação de adequação ao meio, como em décadas anteriores. E, nessa nova conjuntura, essa orientação revestiu-se de força maior, uma vez que foi assumida em decorrência de uma definição de política educacional para o período 1980-85. Uma vez posta a questão da

adequação ao meio rural, o Plano sinaliza com a importância que a ela deve ser dada para, até certo ponto, antecipar-se às críticas que a esta decisão possam ser dirigidas.

Nesta direção, afirma que é preciso reconhecer que esta adequação pode incorrer em uma simplificação demasiada da oferta educacional, ressaltando que isso pode diminuir as chances de acesso às oportunidades dos egressos por ela atendidos, se comparados com as pessoas que receberam a educação escolar completa.

Contudo, tentando camuflar um dado histórico de que essas chances de acesso têm sido sistematicamente negadas a todo segmento da classe trabalhadora no ensino formal oferecido pelo Estado, com maior agravamento para os filhos dos trabalhadores radicados no meio rural, o Plano ainda pontua que é preferível oferecer menos, porém de forma realista, do que pretender oferecer mais e de forma apenas legalista. Ao final da argumentação, arremata que não se pode perder de vista que esse esforço de adequação não deve acarretar uma subeducação e que esta adequação pode ter sua razão de ser, pelo menos conjunturalmente.

No conjunto dos projetos e programas da época, esse esforço empreendido se efetivou através do EDURURAL-NE, que, mesmo sem ter uma deliberação formal sobre a adaptação da proposta pedagógica ao meio rural, incorporou em suas metas indicações e alocou financiamento para a realização de tarefas com esta determinação. O EDURURAL foi um programa especial, financiado pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), com execução restrita aos nove Estados da região Nordeste, através de um Acordo de Cooperação Técnica e Financeira entre aquela Instituição e o Governo brasileiro.

Na trajetória do desenvolvimento dos programas de educação no meio rural, o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL-NE) representou a última das iniciativas feitas no Brasil, até os anos 80. Sabemos da existência de novos Acordos firmados com o Banco Mundial, que se seguiram ao EDURURAL, mas foram feitos para o Ensino Básico, como um todo, e neles se incluiu também a educação no meio rural como um dos componentes desse ensino.

O EDURURAL foi gestado, ainda, no contexto dos anos 70<sup>1</sup>. Naquele momento, os organismos internacionais, até certo ponto, alarmados com os índices crescentes da pobreza nos chamados países do terceiro mundo, principalmente nas áreas rurais, redimensionaram as

---

<sup>1</sup> Os estudos de Pré-Inversão: Rio Grande do Norte, foram financiados pelo Banco Mundial, através do Acordo de Empréstimo 1067-BR (II Acordo MEC/BIRD), celebrado em 27 de dezembro de 1974, sob a execução do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), vinculado ao MEC. Este Acordo, além dos objetivos específicos relacionados com a melhoria do ensino globalmente, tinha em vista preparar os Estados do Norte e Nordeste, para a concretização de um próximo financiamento, desta feita, direcionado exclusivamente para a Educação no Meio Rural, o III Acordo MEC/BIRD, que veio a se configurar no EDURURAL dos primeiros cinco anos da década de 80.

suas atividades e metas, no sentido de controlar e minimizar os possíveis efeitos desse fenômeno, que se apresentava como uma ameaça à continuidade da estabilidade do processo de acumulação e expansão do capital.

Face à nova situação, efetivaram-se mudanças nas prioridades do Banco Mundial, incorporando-se a estas o desenvolvimento da agricultura nesses países. A alegação dos motivos para estas mudanças era de que nas áreas rurais se concentravam os maiores bolsões de pobreza, dado o atraso dos processos produtivos na agricultura desses países, se impondo, portanto, a necessidade de modernizar a produção e a produtividade nessa área. Entretanto, o que de fato estava em pauta era que o crescimento da pobreza, que fora diagnosticado, punha em risco a continuidade do pleno desenvolvimento da ordem econômica mundial.

No Brasil, as repercussões dessas medidas do Banco Mundial se fizeram sentir desde a elaboração do II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND) para 1975-79 e seu respectivo Plano Setorial de Educação e Cultura (II PSEC). O primeiro enfatizava a retomada do setor agropecuário no desenvolvimento nacional e o segundo, fundamentado na Lei 5.692/71, determinava atenção especial ao ensino nas áreas rurais.

Em seu art. 11, § 2º, essa lei permitia a flexibilidade que deveria nortear a oferta do ensino naquelas áreas, com adaptação do calendário escolar articulado ao processo de trabalho agrícola, principalmente, considerando os períodos de plantio e colheita. Nesse dispositivo legal já estava subjacente a fundamentação da necessidade de adaptação de uma proposta pedagógica ao meio rural, cuja prática, nessa conjuntura mais recente, já vinha sendo implementada com o advento do Programa de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (PROMUNICÍPIO) a partir de 1975.

A complementação da repercussão dessas medidas no Brasil obtiveram seu ápice com a definição do III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND) para 1980-85 e seu respectivo Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (III PSECD). O primeiro enfatizava a necessidade de acelerar a modernização da agricultura, eliminar as desigualdades sociais e erradicar a pobreza. O segundo traduzia estas diretrizes no campo educacional como parceira no esforço de redistribuição dos benefícios do crescimento econômico. Ainda, define a educação, nesse contexto, como fomentadora de uma ação integrada das áreas sociais e econômicas para a superação das desigualdades sociais e, também, da participação política, reconhecendo que a educação é um direito fundamental e basicamente mobilizadora, ou, em outras palavras, uma educação para a cidadania.

Nesse contexto, a educação no meio rural assume um caráter primordial com o destaque de ser a primeira linha programática do Plano, justificando-se pelo desenvolvimento

da agricultura como forma de amenizar a pobreza que, naquele meio, imperava como os maiores focos e bolsões. Frente a esta situação, ressaltava a necessidade de que o ensino ali fosse valorizado enquanto escolarização básica da população e ministrado de forma adequada às peculiaridades do meio. Está na forma dessa indicação a força da expressão que essa adequação assume como decisão de política educacional, revelando-se uma das grandes metas a ser atingida.

Mesmo assim, o surgimento do Programa EDURURAL só consolidou-se no final de 1980, com a assinatura do Decreto nº 85.287 de 23 de outubro, para executar o Acordo nº 1867-BR, que havia sido firmado entre o Governo brasileiro e o Banco Mundial, para o período 1980-85. Em sua forma definitiva, o Programa assumiu em sua configuração essas diretrizes que já eram do Banco e estavam sendo oficialmente aceitas e implementadas no país.

O tempo que percorreu entre a segunda metade dos anos 70 e a assinatura do Acordo, que instituiu o EDURURAL, foi dedicado a um processo de preparação das condições políticas e de pessoal para que essa efetivação obtivesse sucesso. É que não estava havendo unanimidade em relação ao entendimento de que a celebração desse acordo fosse realmente necessária. Esse processo de preparação das condições implicou nas negociações estabelecidas em várias das denominadas Missões que os consultores do Banco Mundial empreenderam ao Brasil e, também, na capacitação do pessoal – técnicos e responsáveis por setores intermediários do então Ministério da Educação e Cultura e das Secretarias Estaduais de Educação dos Estados do Norte e Nordeste, para onde possivelmente seria destinado o Acordo – para assumir as responsabilidades de execução do Programa.

No entender dos planejadores do Programa, essa capacitação se justificava não só para a simples execução de mais um projeto educacional, mas sobretudo pela necessidade de adequação desses técnicos às novas exigências que se colocavam a partir da concepção e configuração do EDURURAL, face a nova conjuntura para a qual estava sendo proposto.

Esta conjuntura, no plano internacional, dizia respeito ao enfrentamento da crise do capitalismo, em processo de transição para a “nova” ordem econômica mundial que vinha se desenhando desde o pós-Segunda Guerra Mundial. Internamente, o agravamento da crise econômica era decorrência do endividamento externo e os efeitos da crise do petróleo e,

politicamente, pela falta de legitimidade do ciclo ditatorial implantado pelo golpe civil/militar de 1964<sup>2</sup>.

Acenava-se com o esgotamento das possibilidades de continuidade dos governos militares e estava em curso, desde o final dos anos 70 e início de 1980, um amplo movimento de mobilização da sociedade como um todo, clamando por mudanças que não teriam mais como ser proteladas.

Neste sentido, é que o EDURURAL se configurou como um Programa especial, dirigido especificamente para o meio rural nordestino, que, segundo a justificativa expressa considerável contingente, se encontra vulnerável aos sérios riscos do processo de marginalização cultural (Brasil, 1982 p. 1), propondo-se a contribuir para que ocorram mudanças significativas no processo educacional, reclamadas pelas necessidades do meio, mediante a participação crescente da comunidade (Brasil, 1982 p. 2).

Para a consecução desse objetivo, o Programa ancorou em seus objetivos a estruturação para proporcionar: a) melhor acesso à educação básica; b) maior eficiência pela redução da evasão e repetência; c) adaptação do calendário escolar aos ciclos agrícolas e aos mercados locais; d) melhor qualidade da educação através da revisão do currículo, do treinamento em serviço (...); e) fornecimento de livros, manuais e material de ensino e aprendizagem (Brasil, 1982 p. 3).

Na conjuntura dos anos 80 quando são retomadas as prioridades para a educação no meio rural, sendo o EDURURAL um instrumento de estratégia educacional do III PSECD do MEC, a proposta pedagógica adaptada àquele meio tinha destaque no Programa. Isso porque, apesar de algumas de suas ações não serem totalmente novas, por se assemelharem às que já haviam sido desenvolvidas em programas e projetos anteriores, - principalmente no que se refere ao envolvimento da comunidade – o EDURURAL se projetou como novidade, quando se endereçou no sentido de valorizar a escolarização básica da população.

Era um Programa para o Nordeste de múltiplas realidades e que alcançara, em algumas áreas, níveis de desenvolvimento compatível com as demais regiões do país, necessitando, portanto, fazer face ao atendimento dos requisitos de aceleração da modernização da agricultura, para o que se fazia necessária a elevação do nível escolar, pelo menos até a 4ª série do então primeiro grau, no meio rural.

---

<sup>2</sup> Estudos sobre a situação nesse período foram publicados por Sorj & Almeida (Orgs.). (1983); Germano (1993); Oliveira (1977); Moisés & Albuquerque (Orgs.).(1989); Stepan (Org.). (1988); Almeida (1994) e Cabral Neto (1997), dentre outros.

Na região Nordeste, o EDURURAL foi definido para ser desenvolvido em 242 municípios, correspondendo a 18% do seu total, naquele momento. Em cada Estado, esses municípios foram selecionados seguindo os critérios estabelecidos no texto do Acordo. Paradoxalmente, um dos critérios para a seleção dos municípios a serem beneficiados pelo EDURURAL era que estes não estivessem incluídos nos Projetos de Desenvolvimento Rural Integrado, em execução no Estado, embora os escolhidos devessem se enquadrar nas políticas e diretrizes educacionais vigentes no Estado.

Esta orientação está no texto do Acordo MEC/BIRD (Brasil, 1982), nestes termos: *Isto significa que o projeto exclui os municípios assistidos por outros Programas (...) a fim de proporcionar maior equidade na distribuição de recursos educacionais e atender as necessidades prioritárias* (p. 5).

Este argumento parece contraditório, uma vez que o Estado pretendia integrar órgãos governamentais e da sociedade civil, na tentativa de racionalizar os recursos humanos que atuavam no meio rural, bem como as dotações financeiras a ele destinadas. Visando à integração desses órgãos e recursos, também era pensado o envolvimento da própria comunidade para atuar sob a perspectiva de um Plano de Desenvolvimento Integrado, daquelas áreas rurais, onde o novo Programa seria implantado.

Entretanto, na própria concepção do EDURURAL estava subjacente uma intervenção, de tal forma que, além da escolarização básica, o sistema de educação no meio rural, a ser construído durante a sua execução, possibilitaria promover esse desenvolvimento pretendido.

A expectativa de que isso acontecesse estava fundamentada na aplicação de uma pretensa metodologia proposta, cujo conteúdo se constituía na base de uma capacitação feita para o pessoal que atuaria no Programa. Na crença dos idealizadores desse processo, o desenvolvimento dessa capacitação nos dois cursos de Planejamento e Administração da Educação para o Desenvolvimento Integrado das Áreas Rurais asseguraria a viabilidade do EDURURAL.

Esses cursos foram oferecidos pela UNESCO, em parceria com o MEC, CNRH/IPEA; um deles realizou-se em Natal e Caicó, no Rio Grande do Norte, em 1976, e o outro, em Garanhuns, Pernambuco, em 1977. Deles participaram técnicos do Ministério da Educação, das Secretarias Estaduais de Educação e também de outros órgãos que atuavam no meio rural.

A exclusão dos municípios atendidos pelo Projeto de Desenvolvimento Rural Integrado (PDRI) se deu porque tanto os consultores do Banco Mundial, como os técnicos nacionais esperavam que a aplicação da pretendida metodologia estudada nos cursos, - uma

transferência da prática onde estava sendo implementado aquele projeto - conseguisse promover o desenvolvimento integrado das áreas onde o EDURURAL fosse implementado.

Isso se explica pela orientação que a embasava, qual seja, o chamado à participação da população rural para a construção do projeto de cada localidade. Igualmente, a convocação de todos os organismos governamentais e da sociedade civil, com responsabilidade de atuação no meio rural, para que integrassem os projetos, propostas, recursos humanos e financeiros ao plano de desenvolvimento que seria definido pelos habitantes de cada localidade, que os planejadores do EDURURAL denominam de comunidade.

O Acordo contava com uma dotação financeira de US\$ 91.411.000 (Noventa e um milhões, quatrocentos e onze mil dólares) para serem empregados na melhoria da Educação Rural. Desse montante, coube ao Rio Grande do Norte a quantia de 4.433.000 (Quatro milhões e quatrocentos e trinta e três mil dólares) que, de acordo com a cotação do dólar em janeiro de 1980, representavam o correspondente a Cr\$ 187.600.000 (Cento e oitenta e sete milhões e seiscentos mil cruzeiros).

Do montante global, necessário ao desenvolvimento do programa, o financiamento efetivamente desembolsado pelo Banco Mundial correspondeu a 35% do total, ou seja, US\$ 32.000.000 (Trinta e dois milhões de dólares), enquanto os 65% restantes correspondiam à contrapartida do país tomador do empréstimo, no valor de US\$ 59.411.000 (Cinquenta e nove milhões e quatrocentos e onze mil dólares). Por conseguinte, na composição do que se estabeleceu como financiamento global do EDURURAL, a maior parte do desembolso era do próprio país, enquanto que o denominado financiador entrou apenas com a menor parcela.

Isso quer dizer que, na lógica inversa à do capital, esse financiamento comprometia a autonomia e a soberania do país, merecendo, no mínimo, uma discussão mais ampla sobre a sua necessidade e as formas sob as quais seria firmado o contrato com o agente financeiro. Essa argumentação chegou a ser feita, como parte das reflexões, pelo Grupo Especial designado pelo Ministro da Educação para proceder aos estudos e preparar esse Acordo com o Banco Mundial.

Mas, antes que essa possibilidade pudesse se constituir em um questionamento que ultrapassasse os limites do Grupo, o Banco “sugeriu” à Secretaria de Planejamento da Presidência da República a realização de uma sindicância no Ministério da Educação, para averiguar o que estava acontecendo, uma vez que o processo para concretizar as negociações não estava fluindo como deveria. O grupo foi chamado à atenção, os canais foram desobstruídos e o Acordo logo mais se firmou nos moldes como determinou a Instituição financeira externa.

Diversos estudos abordam essa questão da reação de grupos no país e na própria administração federal, em relação à pertinência da contratação desses empréstimos com o Banco Mundial. Fonsêca (1996) traduz essa inquietação, explicitando que

*a análise dos resultados financeiros suscita a indagação sobre a real necessidade do financiamento externo à educação brasileira, tendo-se em conta as despesas decorrentes dos empréstimos e a fraca captação de recursos para o setor. Este tema vem sendo questionado por determinados segmentos técnicos e dirigentes do MEC, segundo os quais algumas ações decorrentes dos acordos externos, especialmente no nível do ensino básico, poderiam perfeitamente ser desenvolvidas com a parte nacional dos recursos (p. 247).*

A reação existiu, entretanto não conseguiu propagar-se para fora dos limites institucionais, permanecendo restrito a pequenos grupos e até a pessoas, que não detinham poder de decisão. O certo é que, após o EDURURAL, novos empréstimos continuaram a ser contraídos, inclusive para a educação básica do Nordeste. Essa situação não podia ser diferente, visto que o Brasil, como um dos participantes do bloco capitalista de produção, está sujeito às leis e determinações do capital internacional de quem recebe orientações que, sem discuti-las, tem que cumprir.

Na trajetória da educação no meio rural no Brasil, é evidente que os projetos desenvolvidos sempre tiveram a motivação, parte do financiamento e a orientação externa, via acordos, convênios e projetos de cooperação técnica e financeira.

Essas determinações têm como fundamento a preocupação de expansão e valorização do capital, com os cuidados voltados para o controle da pobreza no chamado mundo subdesenvolvido. Para o capital, o crescimento desordenado da pobreza, se estiver fora desse controle, pode representar uma ameaça ao grande objetivo de manutenção do seu crescimento, também entendido como manutenção da ordem social.

Identificamos que essa preocupação com a pobreza nos países em desenvolvimento vem sendo uma constante desde os anos 40, quando esses acordos bilaterais eram agenciados diretamente com o tesouro dos Estados Unidos. E o foco da atenção se volta para o meio rural por ser nessa área onde se concentram os chamados bolsões de pobreza.

Na conjuntura do início dos anos 80 no Brasil, esse problema continuava em evidência pela mobilização da sociedade civil para encerrar o período de ditadura civil/militar. Em meio aos movimentos de massas que aconteceram a partir do final dos anos 70, exigindo o fim do regime militar, a organização dos trabalhadores rurais destacou-se, tendo o sindicalismo da categoria empreendido avanços consideráveis, principalmente na área canavieira.

Nesta área, aconteceram mobilizações significativas com atividades grevistas que, além da luta por melhorias salariais e condições dignas de trabalho, a categoria incorporava objetivos mais amplos da mobilização e organização da sociedade civil pela democratização da sociedade, exigindo mudanças profundas na vida social.

Esta atuação sindical é um dado importante, nesta discussão, porque não era localizada nem de cunho restrito. Ao contrário, naquele momento, o embate sindical que se travava, além de estar vinculado ao movimento mais geral da sociedade em luta pela democratização do país, era parte da organização e reivindicações da categoria canavieira em todo o Nordeste.

Esse contexto permitiu que o Estado definisse projetos com finalidades socioeconômicas, especificamente para a área, como o Programa de Apoio às Populações Pobres das Zonas Canavieiras do Nordeste (PROCANOR) e o Programa do Alcool (PROÁLCOOL), aos quais veio juntar-se o EDURURAL, de cunho eminentemente educacional.

No Rio Grande do Norte foram selecionados 14 municípios para a implementação do EDURURAL e todos eles, não por acaso, pertenciam à zona canavieira. Desta forma, a execução do Programa se deu nos 14 municípios, na região do litoral oriental, que representavam 9% dos 150 existentes naquele momento.

Mas o embate sindical não estava somente restrito aos trabalhadores rurais. Como resultado dos embates travados mais amplamente, em decorrência do movimento organizado da sociedade civil pela democratização, um segmento até então proibido constitucionalmente de promover ou participar de movimentos grevistas - o funcionalismo público -, conseguiu romper essa barreira e, a partir do final dos anos 70, criou suas próprias organizações, sob a forma de Associações, por categorias funcionais.

Um desses segmentos do funcionalismo público, os professores do ensino de 1º e 2º graus no Rio Grande do Norte, dinamizando as finalidades de sua Associação, já em funcionamento antes dos anos 70, promoveu o seu primeiro movimento grevista em 1979. Esse movimento ocorreu, como parte da mobilização que a categoria dos professores estava promovendo em nível nacional, articulado ao contexto das greves que se realizavam pelas mais variadas categorias dos trabalhadores, em todo o país.

A conjuntura nacional permitia que esses movimentos se realizassem no âmbito educacional e o discurso oficial redimensionado, neste novo contexto, se apresentou como uma possibilidade de interlocução entre o movimento organizado da sociedade civil, formado por setores como trabalhadores na indústria e no meio rural, professores de 1º e 2º graus, de nível superior e o Estado.

É que o processo delineado, visando à democratização da sociedade, sob o impulsionamento daqueles movimentos organizados da sociedade civil e política, tinha como base um forte apelo à participação e à organização da população. O Estado, sem perder de vista o comando do processo de democratização, a seu modo, naquela ocasião passou a utilizar os mesmos conceitos, com a finalidade de garantir a sua hegemonia e neutralizar os efeitos dos possíveis desdobramentos que poderiam resultar da mobilização da população por aqueles movimentos organizados.

É indicativo dos resultados positivos daquele período a consolidação da organização das diversas categorias que configuravam o trabalho com a educação, a saber: os professores, supervisores, orientadores e administradores escolares. Estas organizações por categorias de trabalhadores em educação, mesmo refletindo o corporativismo oriundo da fragmentação à qual está submetida o conhecimento no contexto da sociedade capitalista, a partir da segunda metade do século XIX, inspiraram a criação de instâncias mais amplas<sup>3</sup> que passaram a apoiar as reflexões, os debates e as experiências realizadas a partir do interior de cada escola, através da promoção de eventos científicos de âmbito nacional, possibilitando a discussão e os encaminhamentos pertinentes a cada temática ou problemas enfocados.

Na ótica dos interesses que estavam em jogo, naquele momento, competia e ao mesmo tempo interessava ao Estado autoritário canalizar para o interior de sua atuação parte das reivindicações apresentadas pela sociedade e atender aquelas que lhes fossem convenientes. Essa atitude se impunha, frente à necessidade de legitimidade que ainda se buscava obter, embora perdesse força e, gradativamente, evidenciando-se o seu esgotamento.

Como em décadas anteriores, essa conjuntura propiciou o retorno dos educadores ao cenário das discussões em relação aos problemas da sociedade e, particularmente, ao papel que a educação deveria desempenhar naquele momento. Nesse contexto, rompendo um silêncio de quase vinte anos, capitaneada pelo Estado, voltou à pauta dessas discussões a retomada da educação nas áreas rurais<sup>4</sup>, como uma das estratégias para a consolidação das intenções, propósitos e diretrizes definidas nos III PND e III PSECD, respectivamente.

---

<sup>3</sup> Destacamos desse momento o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC). Essas entidades promoveram juntas, entre 1980 e 1991, seis Conferências Brasileiras de Educação (CBE), o maior fórum de apoio às discussões e sustentação de uma postura crítica assumida pelos educadores.

<sup>4</sup> Apenas para pontuar a importância que esta temática assumiu naquele momento, durante a III CBE (1984) ela foi tratada em três Painéis e em um Simpósio; na IV CBE (1986), em seis Painéis e em um Simpósio e, finalmente, na VI CBE (1991), em um Simpósio e em uma Mesa Redonda.

Um dos instrumentos de consolidação dessas estratégias foi o EDURURAL. Inserido no Programa como um todo, o Rio Grande do Norte desenvolveu ações dos projetos relacionados com a Expansão da Rede Física, o Desenvolvimento de Currículo e Materiais de Ensino e Aprendizagem, o Treinamento de Professores, Supervisores, Administradores e o Fortalecimento da Administração para a Educação.

Neste trabalho nos interessou estudar apenas aquelas ações relacionadas com a elaboração da proposta pedagógica adaptada ao meio rural, inserida, por sua vez, no Projeto que trata do Desenvolvimento de Currículo e Materiais de Ensino e Aprendizagem. Para a implementação desta atividade, o EDURURAL (Brasil, 1983) previu que assistiria aos projetos estaduais na formulação e desenvolvimento do currículo e planos de estudos para a educação básica (p. 20), comprometendo-se a cobrir despesas para: 1) contratação de serviços locais de consultorias e assistência técnica; 2) honorários de especialistas específicos para a preparação de livros escolares e correspondentes manuais, dentre outras.

Como se vê, esta proposta pedagógica adaptada tinha prioridade no Programa, porque, além de se apresentar como o novo que deveria resultar para melhorar a oferta da educação básica das populações rurais, seria a base para a execução de outros componentes importantes como os Treinamentos de Professores e Supervisores, e ainda para o melhor aproveitamento possível das atividades do projeto de Construções Escolares.

No Rio Grande do Norte, esse apoio do EDURURAL para a elaboração de uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural veio responder a uma necessidade já diagnosticada em documentos elaborados sobre essa educação no Estado. Iniciativas, nesse sentido, já haviam sido implementadas sob os auspícios do PROMUNCIPIO e do POLONORDESTE quando se efetivou a elaboração dos Roteiros Programáticos para o ensino da Zona Rural: 1ª a 4ª série (RN, 1977b).

No contexto do EDURURAL, a continuação da elaboração dessa proposta foi definida prevendo a adequação do Currículo e Materiais de Ensino à realidade do meio, contando, para isso, com a participação ativa dos educandos, professores e comunidades rurais atendidas pelo Programa. Inicialmente, expandindo os Roteiros Programáticos para as quatro primeiras séries e, posteriormente, elaborando uma Proposta Pedagógica em nível de 5ª à 8ª série, destinada aos Centros de Educação Rural (CERU) para onde deveriam convergir os egressos das escolas isoladas de 1ª à 4ª série, para continuarem estudando até a conclusão do primeiro grau.

A escolha do tema, como objeto de estudo desta pesquisa, se deu em consideração à importância que o EDURURAL assumiu na retomada da educação no meio rural do Nordeste brasileiro nos primeiros anos da década de 80, enquanto uma das estratégias de execução da

política educacional para o período 1980-85. Dentre as várias ações que compunham o elenco dos projetos desenvolvidos neste Programa, privilegiamos, como ângulo de análise, a proposta pedagógica adaptada ao meio rural, e, como referência empírica, optamos pela experiência desenvolvida no Município de São José de Mipibu, no sentido de apreender como se configurou no Rio Grande do Norte a implementação dessa política.

Esse ângulo foi determinado a partir da revisão de literatura, onde constatamos que se tratava de um aspecto discutido de modo insuficiente nos estudos feitos até então sobre o EDURURAL, aliado ao fato de que o peso que a elaboração dessa proposta assume no Programa justifica que seja dada a devida importância ao assunto.

Entendemos que, ao realizarmos esta tarefa, estamos contribuindo com o debate, uma vez que a compreensão correta do rendimento escolar auferido pelos alunos e a qualidade do ensino oferecido à população escolar, das áreas rurais, passam, necessariamente, pelo estudo da proposta pedagógica que lhes dá suporte.

Esse nosso entendimento faz sentido, principalmente quando, deliberadamente, pretende-se que a elaboração desta proposta seja adaptada ao meio rural e construída de forma participativa, envolvendo tanto a comunidade escolar – pais, alunos, professores – como os agentes ativos e organizados da localidade onde está situada a escola – as lideranças comunitárias, sindicais e do cooperativismo – incorporando, ainda, a oferta de educação formal e não formal.

O Município de São José de Mipibu, como um dos municípios que foi selecionado para a implementação do Programa, se enquadrou nos critérios estabelecidos pelo Banco Mundial para fundamentar a escolha<sup>5</sup>; entretanto, para efeito deste estudo, atende a dois motivos. O primeiro, pelo fato de economicamente ser representativo da produção agrícola da área do Programa, onde a predominância é a cana-de-açúcar e, particularmente, na época em que o EDURURAL teve vigência, a sua população majoritária estava envolvida em atividades relacionadas com a agricultura. Esse fato pode nos dar a idéia da importância que esse Programa teve para aquela população, na conjuntura em que foi implementado. O segundo, porque, do ponto de vista pedagógico, a equipe de educadores que conduziu o Programa, em sua maior parte do tempo naquele município, apresentava uma particularidade importante.

Como resultado do momento histórico, marcado pelo movimento de luta pela democratização do país, a categoria dos educadores também se encontrava mobilizada e atuante em suas organizações, que, naquele contexto, se apresentava pelas sub/categorias de

---

<sup>5</sup> Detalhamento a este respeito veja-se Queiroz (1997), sobretudo p. 104-11.

especialistas, tais como: professores, orientadores e supervisores educacionais, dentre outras. Como exceção das demais equipes das Secretarias ou Órgãos Municipais de Educação da área de atuação do Programa, essa equipe de São José de Mipibu tinha uma definição política mais clara e articulada ao Partido dos Trabalhadores (PT), a corrente progressista do movimento dos trabalhadores em educação, daquele momento.

A conjuntura política em que o III PSECD foi gerado propiciou que os técnicos se inserissem e entrassem no debate, em torno da democratização da educação e da organização dos trabalhadores rurais. Esta posição assumida nos induziu à convicção de que esse fato poderia favorecer a que os efeitos da implementação dessa proposta, naquele município, fossem os mais adequados e eficientes possíveis, no lastro do discurso oficial.

Por isso e compreendendo que o acesso às condições teóricas mais consistentes possibilitam visualizar com mais segurança os efeitos e as indicações coerentes das estratégias empregadas, no sentido de lograr o alcance das diretrizes definidas, escolhemos o Município de São José de Mipibu como o *locus* das atividades a serem investigadas.

Com essa escolha buscamos compreender até onde a execução do Programa tornou possível a efetiva consecução das diretrizes da política educacional definidas para 1980-85, no III PSECD, em relação ao Rio Grande do Norte, para as quais o EDURURAL se constituía em uma de suas estratégias de ação.

### **Questões norteadoras**

Tomado o EDURURAL-NE como o nosso objeto de estudo, no contexto das políticas sociais para o Nordeste e da política educacional para o período de 1980-85, centramos a análise na proposta pedagógica adaptada ao meio rural, direcionando a atenção para a sua implementação no Município de São José de Mipibu. Desta forma, procuramos compreender como o Programa contribuiu para a melhoria da educação no meio rural daquele município e qual a configuração que assumiu essa proposta de adaptação, nos moldes das diretrizes e orientações que o EDURURAL empreendeu enquanto instrumento de política educacional, no Rio Grande do Norte.

Durante a condução da pesquisa, algumas questões básicas nortearam as nossas preocupações, no sentido de explorar o objeto de estudo em suas implicações sociopolíticas. Dentre estas, destacamos: a) Qual a configuração que assumiu a política educacional para a educação rural do Nordeste, no EDURURAL? b) Quais as condições contextuais que

favoreceram a elaboração da proposta pedagógica adaptada ao meio rural? c) Quais os parâmetros que foram definidos para a adaptação da proposta pedagógica ao meio rural do Rio Grande do Norte e qual a direção que esta proposta elaborada imprimiu ao ensino básico da população daquele meio? d) Se os resultados obtidos com a implementação da proposta pedagógica, no Município de São José de Mipibu, responderam às necessidades evidenciadas, no campo educacional e à expectativa de participação e organização da comunidade previstas no Programa? e) Quais as implicações de se elaborar e implementar uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural?

Estas questões, contudo, estavam articuladas em torno de um eixo central de análise que tinha como preocupação compreender as razões históricas que justificavam essa adaptação curricular, para uma determinada área, sobretudo para a oferta educacional a uma clientela cujo acesso tem se mantido em um patamar caracterizado pela precariedade, com destaque para a má qualidade do ensino que ali se ministra.

Esta questão central deu unidade ao estudo, uma vez que estivemos, em todo o seu percurso, investigando até onde essa adaptação pretendida e defendida pela política educacional, do período, não nivelaria para baixo, ainda mais, o currículo que seria posto à disposição da população rural, podendo gerar uma situação diversa das proposições feitas, enquanto diretriz da política e incorporação para implementação, no Programa EDURURAL.

As razões que justificaram essa preocupação se fundamentaram, assim, quanto à não necessidade de que se faça uma adaptação curricular para qualquer meio ou clientela, sobretudo daqueles segmentos que ainda vivem nas áreas rurais. É que a escolarização básica da classe trabalhadora é uma meta ainda distante de ser atingida em nosso país, embora as estatísticas tentem provar que mais de 90% das crianças em idade escolar estão sendo atendidas pelo sistema de ensino fundamental. Caso essa assertiva seja verdadeira, resta ainda verificar-se a qualidade do ensino ao qual estão tendo acesso. De modo geral é conhecido o problema da baixa qualidade do ensino básico brasileiro, expresso nos dados das avaliações às quais os alunos se submetem, tanto em nível interno quanto internacional.

Entendemos essa tentativa de adaptação proposta como uma falácia, uma vez que a sociedade em sua estrutura e funcionamento define um determinado padrão de conhecimento e habilidades a serem adquiridas através do ensino, ao mesmo tempo em que estabelece normas e regras de convivência social, para a produção e a sobrevivência material dos habitantes do país, com base nas quais exige e exerce sobre todos uma só cobrança.

Daí não ser possível aceitarmos, em nome da democratização das oportunidades educacionais, que, no mesmo país, seja oferecido um ensino com currículo integral a uma

determinada clientela, e outro, com adaptações a cada meio onde esteja localizado, sofrendo mutilações, que, sem dúvida, afetam o acesso ao padrão de conhecimento exigido socialmente.

Essa nossa compreensão se alicerça nas análises feitas por estudiosos como Barretto (1985) quando, referindo-se a esta questão, adverte para a *difícil tarefa de estabelecer o que é adequação ao meio* (p. 121). Se isto não bastasse, Saviani (1984), tratando da mesma questão sob o ângulo da função social da escola em uma determinada sociedade, não concorda com as adaptações que se pretende fazer. Em relação ao saber por ela oportunizado, define o padrão e a característica social que este, inequivocamente, deve ter.

Nesta perspectiva, para ele,

*a escola é uma instituição cujo papel consiste na Socialização do Saber Sistematizado. (...) Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao Saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular* (p. 9).

Nesta mesma linha, Cardoso (1985), prefaciando o livro *Educação e Transição Democrática*, com base nos textos que o compõem ressalta:

*Chama a atenção, também, a necessidade que salta à vista nas páginas que seguem, de valorizar os conteúdos da educação e de entender que a pseudo-democratização que consiste em exagerar as diferenças regionais e sociais simplificando-se os currículos para adaptá-los à circunstância pode levar à perpetuação de hierarquias na cidadania: haverá os cidadãos de primeira, segunda, terceira e ínfimas classes* (p. 7).

Uma outra argumentação reforça o nosso entendimento, desta feita em estudos produzidos para a UNESCO. Rakotomalala & Khoi (1976), no prefácio de sua obra sobre a educação no meio rural, defendem para esse meio

*uma educação que, no âmbito dum sistema nacional, tenha totalmente em conta o 'meio rural' no seu conteúdo, na sua forma, nas suas estruturas e nos seus métodos, e não uma educação especificamente diferente da educação destinada, por exemplo, aos habitantes da cidade* (p. 7).

E como o alicerce maior desse posicionamento, Lênin (1981), no contexto do processo revolucionário russo, entende que a escola deve,

*proporcionar a seus alunos uma ampla instrução geral, sobre a base da qual se educaria uma juventude altamente instruída, com um elevado nível cultural e*

*ideológico, capaz de aproveitar para a edificação do comunismo os conhecimentos acumulados pela humanidade (p. 9).*

É nos conhecimentos acumulados pela humanidade aos quais Saviani (1984) se refere ao enfatizar qual o saber que, prioritariamente, compete à escola burguesa oportunizar o acesso a todos quanto lá ingressem e logrem concluir a sua instrução básica. Neste sentido é que o conhecimento adquirido na escola elementar é básico, enquanto os rudimentos necessários a todo e qualquer cidadão, como os primeiros instrumentos que lhes possibilitam avançar tanto na continuidade dos estudos nos diversos níveis que se seguem, quanto nas melhores condições para fazer um curso profissionalizante, manter-se informado e poder se comunicar com os diversos setores, em pé de igualdade enquanto cidadão.

Uma outra situação é a forma de operacionalizar esses conhecimentos. Dependendo da situação em que se encontrem os alunos, aos quais está sendo viabilizado o acesso, essa deve ser levada em conta, enquanto a escolha da melhor maneira de apresentar e assegurar a sua apreensão. Mas isso depende de outras condições que envolvem as definições políticas da sociedade quanto à oferta da escolarização básica da classe trabalhadora e suas implicações nas determinações que são postas para a fisionomia e o projeto pedagógico da escola, ou seja, conforme tem sido concluído em diversos estudos sobre o problema do propalado fracasso escolar da classe trabalhadora e, também nesta pesquisa, a questão central, da qual esse problema é apenas uma de suas múltiplas expressões, se encontra nos determinantes socio/econômicos da sociedade na qual ele ocorre.

### **Os objetivos do estudo**

Tendo em vista os questionamentos esboçados, o estudo buscou atingir os seguintes objetivos:

- a) analisar as diretrizes da política educacional, para o meio rural, em relação às expressas no EDURURAL-NE;
- b) analisar a dimensão político-social da proposta pedagógica adaptada ao meio rural sob as diretrizes do EDURURAL-NE;

- c) analisar, a partir da percepção dos atores, aspectos relativos à implementação da proposta pedagógica adaptada ao meio rural do Rio Grande do Norte, tomando como referência a experiência do Município de São José de Mipibu.

### **Do caminho teórico-metodológico**

Este trabalho caracterizou-se pela busca de uma reconstituição histórica, adotando uma postura que apreendesse o objeto de estudo em suas raízes, articulações e inter-relações concretas. Para tanto, a pesquisa se estruturou enfocando, em um primeiro momento, o EDURURAL no contexto da política do Governo brasileiro para o meio rural nordestino, no período de 1980-85. Em seguida, foi trabalhada a proposta pedagógica adaptada ao meio rural, situando a sua trajetória no desenvolvimento da educação no meio rural brasileiro e as suas repercussões no Rio Grande do Norte.

O terceiro momento deteve-se no estudo dos resultados da implementação dessa proposta pedagógica adaptada ao meio rural do Rio Grande do Norte, tomando como referência a experiência do Município de São José de Mipibu, enquanto configuração que esta assumiu como efetivação de um dos instrumentos da política educacional do período.

Para empreender a tarefa a que nos propusemos, nos apoiamos, enquanto condução teórico-metodológica, na perspectiva da totalidade histórica, compreendendo o meio rural como parte do desenvolvimento global do capitalismo no Brasil. Neste sentido, nos fundamentamos em Marx (1974) quando indica que

*o monopólio da propriedade da terra é pressuposto histórico e fica sendo base constante do modo de produção capitalista (...) a forma de propriedade fundiária que o sistema capitalista no início encontra não lhe corresponde. Só ele mesmo cria essa forma, subordinando a agricultura ao capital, e assim a propriedade fundiária feudal, a propriedade de clãs ou pequena propriedade camponesa combinada com terras de uso comum se convertem na forma econômica adequada a esse modo de produção (...)* (p. 708).

É esse o grande lastro que tomamos como suporte teórico, por entender que o caminho adequado para a compreensão do problema de cujas características tem se revestido a educação das populações rurais do Brasil e, particularmente, da região Nordeste, encontra no mecanismo central do desenvolvimento do sistema capitalista – o capital - a sua explicação. Daí ter sido de fundamental importância lançar mão da produção existente sobre as formas e

as determinações que regem as relações do país com a matriz desse sistema, em nível internacional.

Da produção existente, e à qual tivemos acesso, nos baseamos em um conjunto de autores nacionais e estrangeiros que nos possibilitaram ver o meio rural, enquanto parte da totalidade do modo de produção capitalista, identificando, contudo, as particularidades assumidas no Brasil, e na região Nordeste.

Além dos textos dos autores, nos apoiamos, também, nos documentos oficiais produzidos pelos órgãos executores das ações referentes à educação no meio rural do Brasil, e particularmente, naqueles referentes ao EDURURAL-NE.

A utilização dessa literatura permitiu fundamentar e contextualizar o objeto de estudo. Além do mais, se mostrou pertinente aos esclarecimentos necessários para a compreensão do que tem se passado e concretizado, especificamente, em relação ao que foi implementado sob a alcinha de educação no meio rural, em conjunturas específicas da vida social brasileira e em determinadas regiões consideradas subdesenvolvidas no país, inclusive a Nordeste.

Com base na literatura revisitada e subordinada ao referencial teórico definido como fio condutor da pesquisa, a análise do objeto de estudo se processou em torno de quatro categorias básicas. A *participação*, na ótica do planejamento participativo e da construção coletiva; a *adaptação ao meio rural*, buscando o sentido que lhe foi atribuído e quais os aspectos que foram levados em conta para concretizá-la; a *contribuição da proposta*, na melhoria do ensino no meio rural, na integração escola/comunidade, no fomento à participação política; e a *continuidade*, no sentido de constatar rupturas ou não com a execução do EDURURAL, enquanto um projeto especial. Isso porque era previsto, como resultado da execução dos projetos especiais, a incorporação das melhorias implementadas através deles ao cotidiano da educação municipal, com custeio e orientação técnica assumidos pela própria edilidade.

Dentre as quatro, a participação é a categoria chave por concentrar em si mesma elementos que estão presentes nas demais. Em primeiro plano se destaca a utilização dessa categoria, como apropriação pelo Estado, em um contexto em que, pressionado pela sociedade civil mobilizada e exigindo as mudanças do autoritarismo para a democracia, foi obrigado a proceder, ao seu modo, essas mudanças sob a forma de transição, como se tratasse de processos simples que se resolveriam linearmente. E, neste sentido, passou a adotar, internamente, o discurso democratizante e participativo, como uma forma de neutralizar o movimento presente na sociedade e não perder o controle da situação.

Garcia (1993) reconhece que a sociedade civil, a partir do momento em que começa a questionar o modelo de planejamento adotado pelos governos militares no pós-64, contestando a visão oficial adotada, retoma *concepções de planejamento participativo, educação popular e outras que haviam sido cooptadas pelo Estado dentro de uma concepção genérica de Desenvolvimento Comunitário* (p. 48).

Essa referência nos transporta para a tônica dos projetos que o Estado implementou, principalmente, a partir dos anos 50, marcando fortemente a trajetória percorrida pela educação no meio rural. E o autor vai mais adiante em seu reconhecimento, destacando que *sua difusão na linguagem dos programas oficiais, inclusive nos da Educação, tinha um claro sentido desmobilizador* (p. 48).

Esses dois eixos destacados pelo autor, em relação à atitude do Estado quando incorporou ao seu discurso a democratização e a pretensão do planejamento participativo, parecem ter sido os mais adequados para a explicação do que estava por trás das mudanças que haviam sido preconizadas no âmbito oficial: a cooptação de parte do movimento de mobilização e organização dos vários segmentos da sociedade civil e, conseqüentemente, a sua desmobilização.

Com esta decisão, o Estado consegue alterar um dado fundamental na concepção de participação que interessa historicamente à classe trabalhadora – a conquista. Sem esse componente, que historicamente tem marcado a luta que os trabalhadores têm travado com a classe detentora do poder oficial, a participação fica entendida, conforme quer o Estado em função de seus interesses, como uma doação que este faz à sociedade, logo, sem o caráter de luta do qual se reveste, concretamente, a participação, perdendo o seu sentido histórico passa a ser uma outorga.

Demo (1988a) retoma esse caráter histórico da participação dizendo que ela

*é conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infundável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. Assim, participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir* (p. 18).

Fora desse fundamento, o significado de participação perde sentido e passa a servir a determinados interesses que precisam ser entendidos no contexto em que esta concepção mereceu destaque, sobretudo no campo oficial. Mais adiante, o autor, recuperando o sentido de conquista, explicita que, vista desta forma, a participação

*não é ausência, superação, eliminação do poder, mas outra forma de poder. Tomando o caso do planejamento, quando o concebemos e realizamos participativo, não se trata de comparecer somente quando chamado, solicitado, requerido pela comunidade ou pelos interessados, porque isso facilmente recairia no imobilismo, até mesmo porque o fenômeno da participação na comunidade não acontece de graça. Trata-se de outra forma de intervir na realidade, ou seja, uma forma que passa por dois momentos cruciais: pela autocrítica, que sabe corajosamente reconhecer suas tendências impositivas, e pelo diálogo aberto com os interessados, já não mais vistos como objeto, clientela, alvo (p. 21).*

Neste sentido, a participação, revestida do seu sentido histórico, implica não em uma dádiva como pretende o Estado, abrindo a possibilidade de consultar os interessados sobre o que ele, previamente, já decidiu implementar em suas localidades. Ao contrário, supõe a manifestação de um outro poder em construção, o da classe trabalhadora, de onde os interesses devem emergir e ser exigida do Estado a sua concretização.

O caráter desmobilizador da proposta participativa do Estado, na conjuntura que vai da segunda metade dos anos 70 e início dos anos 80, conforme Campos (1986), está marcada

*(...) pelas tensões inerentes a uma proposta que pretende a participação das comunidades rurais, mas vão ao campo com objetivos pré-definidos como os de PDRI. Assim, (...) as jornadas com as comunidades chegaram a impasses na medida em que os agricultores não encontraram eco para as suas demandas fundamentais, que são a terra e a água. De um modo geral esse limite se apresenta na proposta como um todo e tem suas raízes na própria concepção de desenvolvimento rural, que ataca uma série de demandas secundárias, mas é incapaz de apresentar saídas para os problemas estruturais levantados, com muita clareza, pelos camponeses (p. 105).*

E o autor continua:

*quando a questão da terra emerge, o sistema é impotente para traduzir no currículo esse componente fundamental da cultura local. Desse modo, os passos que se dão na valorização da cultura das populações rurais, ao lado do registro e levantamento de aspectos importantes, como as estórias, as adivinhações, o saber sobre a saúde, a percepção camponesa sobre a natureza etc., não chegam a própria essência da cultura camponesa, que se dá nas relações com a terra, o trabalho, que repercutem tenuemente sobre o currículo escolar (p. 105).*

Conforme exposto, a participação, como uma categoria central, engloba dados fundamentais relacionados com os demais, a saber: o significado de adaptação ao meio rural e a contribuição da proposta, enquanto resultados do pretendido processo de envolvimento e participação dos atores interessados na educação daquele meio. Neste particular, o olhar sobre essas questões se apropriou dessas observações do autor e voltou-se na direção de captar o

alcance da implementação feita: a proposta pedagógica buscou situar o trabalho educativo a partir do seu essencial ou o descartou?

Pontuando alguns aspectos das demais categorias, nos movemos pelo entendimento de que a adaptação da proposta pedagógica não se constitui, do ponto de vista educacional, na questão principal, portanto, não é o problema que deve ser levado em conta em relação ao meio rural. Entendemos que o problema central é o da negação da escolarização básica aos segmentos da classe trabalhadora em geral, dos quais o meio rural é um de seus componentes. E essa negação é estrutural, traduzida na generalizada baixa qualidade da escola pública que o Estado oferece a esses segmentos, chegando à sua inexistência no meio rural (Brandão 1986, p. 150), em nome do que Arroyo (1986) ressalta que

*projetos sofisticados passam a ocupar a atenção de técnicos e das agências e a gastar o pouco dinheiro em programar, controlar, avaliar, reprogramar para uma escola que não existe, porque o Estado não compra terreno, não constrói prédios dignos, não paga salários que estimulem profissionais competentes (p. 41).*

Neste contexto, falar em adaptação não corresponde ao problema central, uma vez que, para o mesmo autor,

*seu fracasso não está em não ser adaptada, mas em ser tão adaptada, tão igual, tão carente e miserável quanto a miséria a que o operariado vem sendo condenado. A miséria da escola pública destinada aos trabalhadores é bastante generalizada. (...) o fracasso da escola para o povo da roça, das favelas, vilas e bairros pobres está em não existir escola. Não fracassa o que não existe. Não existe escola para a maioria dos filhos do povo. A não ser que consideremos escola como centro de transmissão do saber sistematizado – uma casinha perdida num canto da roça, no quintal da casa da professora, na sacristia, num galpão ou num rancho de palha, onde ‘leciona’ uma jovem ou senhora corajosa do lugar com três, quatro anos de ensino elementaríssimo. Dizer que esse arremedo, essa brincadeira de escola fracassou porque não estava adaptada ao meio é uma forma de escamotear o problema central (p. 40-1).*

Então, a contribuição dessa proposta, no sentido da melhoria do ensino no meio rural, seria, sem dúvida, como resultado de uma mobilização e nível de organização forte, por parte dos trabalhadores ali residentes, pressionando o Estado para que essa escola passasse a existir, com condições materiais mínimas e com a garantia do acesso ao saber sistematizado, enquanto patrimônio cultural da humanidade. Se esta é a questão central, o que dizer das demais contribuições, cuja proposta previa-se ser proporcionada através da escola? Trata-se da integração escola/comunidade e o fomento à participação política. Como esperar esse

resultado, se, de fato, fora da instância escolar é que isso poderia estar acontecendo e chegar à escola sob a forma de pressão?

Arroyo (1986) argumenta, nesse sentido, destacando que as pesquisas que apresenta no livro por ele organizado

*provaram que as causas estavam no contexto social e cultural das famílias e comunidades dos fracassados. Descobriríamos, nessa visão tão espalhada nos centros de formação de profissionais da escola, a justificativa para a filosofia das recentes políticas sociais do Estado e de agências internacionais. Filosofia que joga sobre a família e a comunidade a responsabilidade e a solução de seus problemas. A filosofia da participação comunitária, da integração escola-comunidade, do desenvolvimento comunitário, da escola integrada e de tantos programas de desenvolvimento urbano e rural integrado (p 23).*

Não por acaso, são todos esses os componentes básicos da filosofia norteadora do III PND e PSECD, respectivamente, que estão presentes na configuração do EDURURAL-NE, enquanto instrumento de política educacional para o meio rural do Nordeste brasileiro. O nosso olhar, conduzindo a análise através dessas categorias, se enveredou pelo duplo movimento: compreender o objeto de estudo em vista dos interesses de legitimação do Estado naquele contexto de transição para a democracia e, também, do ponto de vista da contradição, o resultado possível que a implementação desse projeto proporcionou ao fortalecimento do movimento dos educadores, naquela mesma conjuntura.

A categoria continuidade foi considerada no sentido de captar até onde houve ruptura ou não, tendo em vista que um dos problemas que vinha se mostrando recorrente até o EDURURAL era a descontinuidade. A forma como o Programa foi pensado dava a entender que esse problema poderia sofrer ruptura. A pretensão de conseguir o envolvimento e a participação dos interessados, a integração da comunidade e dos organismos e entidades do Estado e da sociedade civil parecia favorecer a que isso ocorresse.

Neste sentido, estivemos atento ao que os estudos feitos indicavam em relação a essa tendência de descontinuidade recorrente, procurando constatar a sua confirmação ou negação. Tomamos como referência básica a intervenção de Garcia (1993), quando, tratando do assunto, pontua: *o início de um Programa, ou seu eventual encerramento, nada tem a ver com a sua coerência interna ou externa (p. 43).*

Trabalhando essa questão e vendo o planejamento reduzido a orçamento, o mesmo autor afirma:

*outra conseqüência dessa redução é que não existe nenhuma preocupação com a avaliação do realizado ou da ação em curso. Isso é explicável na medida em que o dado orçamentário não exige nenhuma justificativa mais elaborada nem pede um processo regular de acompanhamento.*

*Repassados os recursos, cumpriu-se o ritual e encerrou-se a função. Assim não deve causar espanto a ninguém quando se observa que a verba foi empenhada e repassada e ação prevista não aconteceu. Não existe acompanhamento da execução, não existe visita para ver se efetivamente se está sendo gasto o recurso alocado e, assim, os mais espertos conseguem desviar muitos recursos para outros interesses, muitos deles, às vezes não muito dignos (p. 45).*

Visto que o EDURURAL era um projeto especial, essa descontinuidade é vista por Brandão (1986) na seguinte perspectiva:

*o programa especial é a especialidade do inútil. Raros são os casos em que eles, apesar das pesquisas custosas com que se iniciam, partem não apenas de uma 'realidade', mas da verificação antecipada de poderem passar da sua condição especial, para as condições rotineiras e extremamente precárias da educação costumeira. Um estudo mais honesto poderia servir para mostrar que, em muitos casos, o 'programa especial' de educação conspira contra a educação possível (...) (p. 150).*

E concluiu, aludindo a forma sob a qual tem sido perpetuada a descontinuidade, destacando que os Programas se encerram e ressurgem *até quando as verbas – de haverem sido tantas - se esgotam; até quando a 'política muda'(...) e tudo começa de novo, em outro lugar, com outra 'experiência' (p. 152).*

Foi voltado para esses aspectos que trabalhamos as categorias definidas, através das quais empreendemos a análise do objeto da pesquisa, em sua dimensão teórica e empírica.

### **Os procedimentos técnicos**

A coleta das informações referentes ao problema, em estudo, foi feita de acordo com os procedimentos da pesquisa bibliográfica, privilegiando o fichamento e resumo dos textos consultados, como fonte de dados. Estes se originaram de acervos onde constavam livros; Anais de eventos como Congressos, Conferências, Seminários; relatórios de pesquisas, artigos e documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte, tratando da educação no meio rural,

em geral e do Programa EDURURAL, especificamente. Ainda serviram como fonte de dados dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado sobre educação no meio rural, entre elas, uma de Mestrado e duas de Doutorado. Nestas, os autores estudaram, integral ou parcialmente, o EDURURAL.

Para a parte empírica, o instrumento utilizado foi a entrevista (Anexos I, II e III). Os dados foram coletados através de um Roteiro, previamente elaborado, que foi aplicado junto a três segmentos de atores, que estiveram atuando durante a execução do Programa, na Secretaria Estadual de Educação e Cultura e no Município de São José de Mipibu. A entrevista foi gravada, com a permissão dos atores, ou respondida de próprio punho pelo entrevistado, quando não se viabilizava a possibilidade de encontrá-lo pessoalmente.

Esses três segmentos categorizados foi formado por técnicos, em nível de cada Secretaria - Estadual e Municipal – e Professores, também nos dois níveis. Estes últimos correspondiam a duas instâncias de atuação no Programa: dois como professores no Centro de Educação Rural do Município de São José de Mipibu e um como participante direto da elaboração do conjunto didático Raízes, parte da proposta pedagógica adaptada ao meio rural do Rio Grande do Norte.

Ao todo, os entrevistados foram em número de nove, amostra definida utilizando-se como critério de escolha a possibilidade de ainda encontrá-los dentre aqueles que estiveram envolvidos com a proposta no momento da execução do Programa. A localização desses atores não foi fácil, dada a dispersão que ocorreu com a maioria das pessoas tanto por motivo de não mais fazerem parte do quadro de pessoal dessas instituições, quanto de não mais conviverem no lugar.

Mesmo assim, a composição dos entrevistados ficou caracterizada por três técnicos em nível da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, com atuação no planejamento e na execução pedagógica, assessorando e acompanhando os municípios. No tocante aos professores, três deles atuaram diretamente nas escolas rurais de São José de Mipibu e um, que fora escolhido dentre todos os professores presentes a um encontro para apresentar o plano de elaboração da proposta pedagógica adaptada ao meio rural e para definir a representação da categoria na equipe central, que trabalhou na Secretaria de Educação do Estado.

Este professor, dotado de qualidades reconhecidas pela experiência no trato da questão pedagógica relacionada com aspectos imediatos da vida dos alunos do meio rural, pela força da representação que recebeu da categoria, teve papel destacado, principalmente, na concretização do conjunto didático Raízes, que se constituiu no último instrumento de suporte

para a implementação da referida proposta. Ainda, em nível de município, conseguimos encontrar dois dos técnicos que foram responsáveis pela execução do Programa, completando, assim, a amostra possível.

A opinião desses atores, em relação à proposta pedagógica adaptada ao meio rural do Rio Grande do Norte, confirmou-se ser de fundamental importância para consolidar a análise da concretização de um programa como o EDURURAL, proposto pelo Estado, em um período importante da vida nacional. Nesse período – os primeiros anos da década de 80 – as forças sociais estavam mobilizadas e demonstrando capacidade de organização. Do lado do poder, para assegurarem a sua continuidade, porém, os segmentos da classe trabalhadora, ao lado contrário, lutavam para que se pusesse fim ao ciclo ditatorial civil/militar, instaurado a partir de 1964, e fosse reestabelecida a democracia no país.

Foi na confluência dos interesses que o desenvolvimento capitalista, naquela conjuntura, estava implementando como forma de transição para uma “nova” ordem econômica, que vinha sendo desenhada desde os anos 40, que encontramos as explicações para os acertos e desacertos do EDURURAL. Acertos e desacertos, enquanto um programa que tinha como missão dar os primeiros passos na aceleração dos caminhos que essa nova realidade social passaria a exigir de adaptação de parte do meio rural, considerada atrasada, como integrante da totalidade socioeconômica e cultural.

Sem que fosse obedecida uma ordem rígida, as informações obtidas nas fontes bibliográficas e através das entrevistas foram organizadas em dois grandes blocos. Um primeiro, onde foi feita toda uma discussão em torno das características que demarcaram o contexto histórico daqueles primeiros anos da década de 80 e as suas influências e determinações na direção assumida pela política educacional para o meio rural do Nordeste, da qual o EDURURAL se constituiu em uma das mais importantes estratégias de ação.

No segundo, em que foram sistematizados dados dos documentos oficiais sobre a política educacional para o meio rural nordestino e de estudos feitos na área educacional, sobre a educação no meio rural brasileiro e o EDURURAL, complementados com as respostas dadas às entrevistas feitas. Estas informações tiveram como norte delinear o significado e a importância do Programa, naquela conjuntura, e tirar as conclusões a respeito do que ocorreu, enquanto implementação no Estado, com a proposta pedagógica adaptada ao meio rural, limitada à configuração que assumiu e se ainda, cumpriu as diretrizes emanadas da política educacional que a orientava.

Os dados que resultaram das entrevistas foram organizados a partir da transcrição das fitas, tendo sido produzido um primeiro relatório com a contribuição integral e individual de

cada informante, seguindo as cinco grandes questões: 1) a elaboração da proposta; 2) apropriação dos conteúdos da proposta; 3) implementação da proposta; 4) avaliação da adoção da proposta adaptada; 5) continuidade das ações educativas implementadas. Essas foram as cinco questões propostas, como rumo das entrevistas, em cada um dos roteiros preparados.

Feito isso, em um segundo momento produzimos um outro relatório resumindo as contribuições dos vários informantes, sobre a mesma questão, constantes da transcrição feita de cada roteiro, na ordem das perguntas feitas e seguindo os cinco itens e as subdivisões existentes em cada um deles.

Essa organização permitiu a obtenção da opinião individual de cada ator, ao mesmo tempo em que possibilitou, também, a estruturação desses entendimentos manifestados, em blocos de questões, facilitando a verificação das coincidências, divergências e, sobretudo, a riqueza da experiência reconstruída com revelações e detalhes importantes, sem os quais ficaria prejudicada a apreensão do que buscávamos em torno do objeto em estudo.

## **A estruturação do trabalho**

Em sua estrutura formal, o trabalho está organizado em cinco divisões, compreendendo quatro capítulos e as considerações finais. Nessa seqüência, cada uma dessas divisões, com suas denominações, abordam os seguintes aspectos:

*1 - O Nordeste na década de 80 e um paradoxo: o desenvolvimento agrícola e a exclusão social no meio rural* faz uma discussão em torno do contexto global da década de 80, tendo em vista situar o objeto de estudo em suas bases e inter-relações concretas. Essa discussão tem como ponto de partida o discurso oficial em torno do desenvolvimento do meio rural e a exclusão social nessa mesma área. Em decorrência da necessidade de compreender as razões que justificaram a decisão de implantar um projeto com as configurações do EDURURAL-NE, a discussão prossegue enfocando o desenvolvimento da agricultura e as medidas governamentais adotadas, centrando-se nos Projetos de Desenvolvimento Rural Integrado (PDRI), como expressão da pretendida solução dos problemas do meio rural nordestino e, ao mesmo tempo, mecanismos de acentuação da exclusão social na área.

2 – *Um breve “desenho” da política educacional para o meio rural na década de 80* trata do planejamento e da tendência do planejamento participativo, como uma herança dos projetos de Desenvolvimento Rural Integrado, que passou a determinar os rumos do planejamento educacional naquele período. Inicia-se com a discussão sobre o planejamento no Brasil, enquanto uma estratégia que se apresentava como necessária ao Estado, no início da década de 80, evidenciando as implicações que a implementação dessa estratégia traz para a orientação das mudanças a serem feitas no meio rural, os rumos da política educacional em relação a esse meio e a culminância da educação no meio rural como destaque e prioridade no III PSECD para 1980-85. A parte final da discussão traz à luz a consolidação do III PND e PSECD, naquele contexto, como parte das articulações externas, das quais o EDURURAL-NE é a maior expressão, pelo financiamento que recebeu do Banco Mundial.

3 – *Proposta pedagógica adaptada ao meio rural do Nordeste brasileiro nos anos 80* tem como preocupação analisar essa ação como uma dentre outras que compuseram os projetos executados sob o financiamento do EDURURAL e que foi escolhida como o interesse empírico, no estudo do objeto da pesquisa. Faz uma retrospectiva para explicitar os antecedentes da tentativa de se estabelecer uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural brasileiro, destacando como essa discussão veio acontecendo até 1970, no decorrer da década de 70, para chegar aos termos em que ela, ainda, se fez presente nos anos 80. Feita essa abordagem em âmbito global, foi dado destaque à repercussão e à particularidade que essa proposta assumiu no Rio Grande do Norte, nas experiências desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado.

4 - ... *E a teoria na prática é diferente?: os olhares dos atores envolvidos com a proposta pedagógica adaptada ao meio rural do Rio Grande do Norte*, trabalha a configuração que essa proposta adaptada assumiu, nos anos 80 na tentativa de concretizar essa diretriz da política educacional para o meio rural, através do EDURURAL-NE. Feita sob a ótica dos atores que no momento estavam à frente dos destinos da educação no meio rural do Estado, tanto em nível central – Secretaria de Educação do Estado – quanto no Município de São José de Mipibu, esses olhares, ao mesmo tempo em que reconstituíram um ângulo da história da educação no meio rural do Estado, na opinião dos técnicos, supervisores e professores destas duas instâncias, possibilitaram colher dados para viabilizar a análise que a preocupação central da pesquisa buscava, dados esses que facilitaram compreender até onde as diretrizes e as políticas educacionais definidas no âmbito dos órgãos gestores assumem

concretude na prática e o que isso proporcionou à consecução dos objetivos propostos, em face dos vários interesses que estavam em jogo, socialmente, na conjuntura na qual o EDURURAL foi pensado.

*Considerações finais:* o EDURURAL-NE e a proposta pedagógica adaptada ao meio rural dos primeiros anos da década de 80 encerra o estudo explicitando os resultados obtidos com a investigação que, embora conclusivo de uma etapa e tarefa delimitada, não pretende dar por encerrada a questão, pois, de forma alguma a esgota. Por essa razão, sob a forma de considerações finais, retomando alguns elementos do contexto social e da política educacional do período, as conclusões, resumidamente, estão sistematizadas nos seguintes termos:

- a) a educação básica do segmento da classe trabalhadora radicado no meio rural, no Brasil, tem sido destacada e desenvolvida em determinadas conjunturas sociais, marcadas pelos regimes de ditadura civil/militar, impulsionada por determinações dos interesses do capital internacional. Isso ocorre como plataforma ideológica de controle da população. Externamente, contra a possibilidade iminente de convulsão social, situação que pode pôr em risco a estabilidade do pleno desenvolvimento da acumulação e expansão do capital, que tem nos países considerados subdesenvolvidos a sua base de sustentação. E, internamente, além do risco de desestabilização do sistema social vigente, concorre para a tentativa de legitimação dos processos ditatoriais postos em prática, mesmo sob a aparência de democratização;
- b) as formas adotadas para concretizar a ênfase que é dada à educação no meio rural, em determinados momentos em que se justifica a sua utilização como um dos mecanismos de controle da população e legitimação do sistema vigente, têm sido os projetos especiais, com financiamentos externos, e implementados com objetivos precisos, em cada conjuntura, de acordo com os interesses e os requerimentos dos processos produtivos na zona rural. Nos anos 80, propondo-se a superar a ideologia do atraso, o EDURURAL, como estratégia de execução da política educacional dos primeiros cinco anos da década de 80, foi o último desses projetos especiais na área educacional para o meio rural, concebido e implantado para contribuir com o imperativo da necessidade de avançar o processo de modernização da agricultura nordestina. Neste sentido, destacou como prioridade a escolarização básica da população, aliada à capacitação profissional, mantendo,

contudo, os mecanismos da educação não-formal, sob a ótica da participação, da organização e da formação da consciência política;

- c) neste contexto, ganhou sentido a orientação para que na implementação do EDURURAL fosse dada prioridade à elaboração da proposta pedagógica adaptada ao meio rural dos Estados nordestinos, como forma de concretizar todas as intenções do programa, nas quais se consubstanciavam os interesses político-ideológicos internos e externos. Ao mesmo tempo em que a adoção de uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural não se justificava socialmente do ponto de vista da escolarização básica do segmento da classe trabalhadora do meio rural, por ser discriminadora, traduzia, explicitamente, os interesses do Estado brasileiro. Estes interesses se consubstanciam no sentido de continuar negando um ensino universalizado e de qualidade à classe trabalhadora naquele meio e, conseqüentemente, avançar no seu processo de descomprometimento com o ensino público, gratuito e de qualidade. Esse descomprometimento da União se evidencia, apesar do preceito constitucional vigente enfatizar o contrário, mas que já fora iniciado com as medidas para a municipalização do ensino, tomadas a partir da segunda metade da década de 70.

Entretanto, pela contradição que permeia o movimento das forças sociais na sociedade de classes, esse caráter ideológico, na situação em que foi implementado o EDURURAL no Município de São José de Mipibu, no Rio Grande do Norte, não logrou beneficiar de todo o Estado.

As diretrizes da política educacional do período, e que estavam presentes na configuração do EDURURAL, favoreceram o fortalecimento do movimento organizado dos trabalhadores em educação, presentes e atuantes na direção educacional do Município, dando margem para que estes, ancorados nos ideais de participação, organização e fomentação da participação política, tentassem cumprir à risca esses postulados, mobilizando os pais nesta direção e, em conseqüência, criando uma organização não governamental para dar continuidade e expressão autônoma à luta que apenas havia se iniciado a partir da escola e naquele projeto.

Isso foi feito, conscientemente, por parte daqueles educadores que reconheciam *não ser esse o real interesse do projeto e muito menos o que queria a equipe da Secretaria Estadual de Educação que lhes assessorava*, no dizer de dois dos técnicos municipais entrevistados. Só que, para isso, eles estavam vinculados ao movimento externo ao Estado,

como o sindicalismo rural, o cooperativismo e o Partido dos Trabalhadores (PT). A meta final seria difundir e fundar este partido, enquanto agremiação maior que lhes daria respaldo para levar adiante a luta que estava, apenas, começando a delinear os caminhos.

Esse resultado ratifica a tese defendida de que um projeto educacional por si só não resolve os problemas sociais, conforme se pretendia com o EDURURAL, por serem estes de cunho infra-estrutural da sociedade que os gerou. Para tanto, há a necessidade de elevar o nível educacional formal e informal da classe trabalhadora, sem negar o acesso ao saber sistematizado, ou seja, aos rudimentos da ciência, enquanto uma totalidade que explica e apresenta caminhos para a superação das necessidades humanas e sociais; mas, só vislumbramos essa possibilidade em um projeto vinculado ao movimento mais geral de crítica e com proposta de transformação do tipo de sociedade geradora desses problemas.

# **1- O NORDESTE NA DÉCADA DE 80 E UM PARADOXO: o desenvolvimento agrícola e a exclusão social no meio rural**

## **1.1– Um breve delineamento do contexto brasileiro da década de 80**

O objeto de estudo neste trabalho é o EDURURAL-NE, tomando-se como foco a proposta pedagógica adaptada ao meio rural, no Estado do Rio Grande do Norte, e como referência empírica a experiência realizada no Município de São José de Mipibu. Entretanto, para o tratamento adequado da questão, se faz necessário situar alguns elementos do contexto brasileiro, para que se possa compreender o projeto educacional que privilegiou a educação no meio rural no período, do qual o Programa EDURURAL se constituiu em uma das suas estratégias de execução.

Os primeiros cinco anos da década de 80, no Brasil, foram marcados socialmente por dois grandes acontecimentos. No plano econômico, o agravamento do endividamento externo e a aceleração do processo de modernização da agricultura. No que concerne à modernização da agricultura, o destaque foi dado para a região Nordeste. Na esfera política, evidenciava-se o processo de esgotamento do regime civil/militar que, embora agonizante, buscava legitimar-se e prorrogar a sua permanência. Externamente, intensificavam-se os esforços no sentido de implantação de uma nova ordem econômica mundial, cujo desenho vinha sendo esboçado desde os anos 40.

Essa conjuntura econômico-política ensejou as condições objetivas para pôr em marcha um movimento pela democratização do país, pensado e coordenado pelas forças organizadas da sociedade civil e política. Este movimento de mobilização e organização da sociedade estruturou-se e expandiu-se, gradativamente, conseguindo aglutinar pessoas ou grupos vinculados ao Estado, ao lado dos setores organizados, e que assumiam posições progressistas no âmbito da sociedade civil, em torno dessa luta.

Ao mesmo tempo, contraditoriamente, as forças políticas locupletadas no Estado brasileiro, naquele momento, assumem publicamente compromisso com essa sociedade em movimento, no sentido de, ao seu modo, promover a transição do regime ditatorial para a democracia, porém, de acordo com frase cunhada pelo General Ernesto Geisel, essa transição se daria de *forma lenta e gradual*. Desta forma, estavam configurados os contornos do processo de transição para a democracia.

De um lado, os setores organizados da sociedade civil pressionaram para que o mesmo fosse instaurado e, de outro lado, o próprio Estado, querendo dar a entender que comungava da mesma preocupação, passou a definir o seu conteúdo, conseqüentemente, as regras e as formas sob as quais deveria acontecer. Convém ressaltar que esse período de transição, sob a coordenação do Estado, iniciou-se na passagem do Governo do General Ernesto Geisel (1975-79) para o do Marechal João Batista Figueiredo (1980-85), que, do ponto de vista como concebia o Estado, o concluiu.

Nesta perspectiva, a condução desse processo, assumida a partir do Governo do General Ernesto Geisel, se dá de forma “lenta” e “gradual” e, ainda, como o próprio presidente a denominou, em um ritmo de *distensão*. Com o Governo do presidente Figueiredo, o movimento prosseguiu com a denominação de “abertura”. Isso ampliava a política de liberalização já iniciada, entretanto, mantinha-se obediente aos parâmetros de uma “democracia forte” estabelecidos antes pelo Governo ao qual sucedeu.

Naquele momento,<sup>6</sup> o que se pretendia fazer era abrir um espaço político suficiente para abrigar e conter a oposição de elite – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e grupos organizados no então Movimento Democrático Brasileiro (MDB), visando a obter para o Estado de Segurança Nacional maior estabilidade e apoio. Assim, foram implementadas por parte do Estado e da sociedade civil uma gama diversificada de iniciativas, como estratégias para promover a esperada democratização da sociedade brasileira.

Do lado da sociedade civil, as ações assumiam a conotação de vigilância, denúncia, reivindicações e pressão, enquanto que o Estado mostrou-se, até certo ponto, tolerante e receptivo ao movimento empreendido pela sociedade, reaparelhando-se ideologicamente no sentido de conviver da melhor forma possível com a situação deflagrada, para a qual os dispositivos e mecanismos autoritários não podiam mais ser, ostensivamente, utilizados como solução, no que pudesse ser considerado ofensivo à segurança do regime (Moreira Alves, 1989).

Dadas as condições de articulação das forças em jogo naquele momento e, contraditoriamente, pela tradição antidemocrática da elite brasileira, este processo de democratização desenvolveu-se, inicialmente, contando com a participação popular,

---

<sup>6</sup> Esse período já foi estudado por pesquisadores, que, embora privilegiando enfoques e recortes diferentes, tratam da questão nos seus aspectos gerais. Por essa razão e para não comprometer o texto com demasiadas informações, destacamos e remetemos para os seguintes autores: Martins (1989), Fernandes (1986; 1990), O'donnel (1988), Affonso (1988), Albuquerque (1989), Camargo (1989) Moisés (1989) Lamounier (1990), Weffort (1992) Cardoso (1988), Stepan (1986; 1988), e Skidmore (1988).

organizada nas mais diversas formas: sindicatos, por categorias de trabalhadores; associações de bairros, donas de casa, mulheres, estudantes e tantas outras. Entretanto, finalizou-se sem que estes setores organizados fossem inseridos nas negociações que levaram ao seu desfecho: a eleição de Tancredo Neves/José Sarney. Desta forma, tal processo se deu, conforme Moisés (1989), em meio a importantes continuidades históricas (p. 122), caracterizando-se como uma transição por continuidade ou pactuada (p.138-9).

Outrossim, de um processo que podia resultar em um projeto de democracia para a sociedade, onde a maioria dos setores estaria representada e fazendo valer as reivindicações e as aspirações de uma vida melhor no novo cenário, mais uma vez essa organização da sociedade civil se mostrou frágil e terminou por não conseguir se impor e permanecer interferindo nos rumos do processo no seu desfecho final. Restou, para esses setores, o aprendizado de mais uma lição rumo à construção de um projeto mais consistente de transformação e estabelecimento de uma vida, sob a égide da democracia burguesa, mas com os seus benefícios extensivos a maioria da população, nos limites em que isto seja possível.

O Nordeste, neste contexto, é alvo de preocupação central tanto em relação ao cenário internacional quanto ao nacional. No que tange às relações externas, além da manutenção do controle da situação social, para que não haja explosão social capaz de pôr em cheque a continuidade do regime, estavam em pauta as “sugestões” do Banco Mundial para que os países membros de sua jurisdição, que ainda se encontravam sob ditaduras, garantissem essa estabilidade com medidas sociais atenuadas, viabilizando a democratização interna reclamada pela sociedade civil.

No cenário interno,urgia que o Nordeste acelerasse o processo de modernização de sua agricultura para que pudesse expandir a colocação dos seus produtos no mercado externo, competindo com as outras regiões e com o próprio mercado internacional. Estava em jogo dar cobertura aos Complexos Agroindustriais já instalados na região a partir dos anos 70, atestando a maturidade e a condição de competitividade de que é detentora, em pontos determinados para esse fim.

Neste contexto, a educação formal ressurgia como uma das estratégias indispensáveis, tornando-se uma parceira importante na consecução desses objetivos. A contribuição dos requisitos necessários para que os agricultores pudessem ler, aplicar corretamente os defensivos e as doses recomendadas nos manuais de instrução, como também a tomada das decisões necessárias e com rapidez frente às situações que envolvessem o melhor desenvolvimento da produção, com a qual estavam envolvidos, só podiam vir do aumento e da qualidade da escolaridade básica da população.

Essa valorização da escolaridade básica, que já vinha do início da instalação dos Complexos Agroindustriais, assumiu maior destaque no início dos anos 80, quando foi posto em execução o EDURURAL-NE, nos nove Estados da região Nordeste.

## **1.2- O Desenvolvimento da agricultura e a face da exclusão social no meio rural**

O movimento geral do capital, caracterizado, de um lado, pela necessidade de recompor-se dos efeitos da crise internacional do petróleo e, por outro, precaver-se quanto à possibilidade de desestabilização social pelo agravamento da situação de pobreza nas regiões consideradas subdesenvolvidas do Mundo, foi determinante na mudança que se operou no papel e nas prioridades que os organismos bilaterais deveriam assumir a partir da década de 70.

Assim sendo, os efeitos do redirecionamento das prioridades do Banco Mundial, passando a incluir nelas a agricultura, tenham sido sentidos no Brasil já a partir daquele período. E, particularmente, no Nordeste, que se constituía na região alvo da aplicação imediata dessa prioridade, esse efeito veio a se materializar, inicialmente, através da implementação de Projetos de Desenvolvimento Integrado (PDRI). Estes Projetos eram desdobramentos do Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE<sup>7</sup>), financiado, em sua maior parte, pelo Banco Mundial.

Isso porque, com o alargamento do elenco de prioridades e o conseqüente destaque conferido à agricultura, o Brasil foi um dos beneficiários que mais aumentou os seus percentuais de empréstimos. Contudo, é preciso não perder de vista que, ao contrário desses empréstimos serem contabilizados como benefícios para o país, deverão ser entendidos como uma exigência da agenda dos países importadores para superação de suas crises internas, além do que consideramos pertinente completar que o aumento desses recursos e a conseqüente entrada de mais dólares, no Brasil, estão relacionados com o ajuste econômico que se fazia internamente no equacionamento da crise americana, naquele momento.

---

<sup>7</sup> O POLONORDESTE foi um programa criado pelo Decreto no. 74.794, de 30 de outubro de 1974, *com a finalidade de promover o desenvolvimento e a modernização das atividades agropecuárias de áreas prioritárias do Nordeste, com sentido de pólos agrícolas e agropecuários* (p. 25) e tinha como objetivo principal *a transformação progressiva da agricultura tradicional do Nordeste em moderna economia de mercado* (...) p. 6 (Brasil, 1976).

Soares (1996), referindo-se aos financiamentos do Banco Mundial para o Brasil, afirma que *com o início do regime militar, o Banco Mundial foi progressivamente ampliando seus empréstimos para o país, e o Brasil tornou-se, nos anos 70, o maior tomador de recursos do BIRD* (p.32).

Mais adiante, referindo-se à agricultura, declara que *no período 1976-1983, a ênfase no setor agrícola se acentua e este passa a canalizar a maior parte dos empréstimos (22,1%) seguido pelos setores de energia (18,7%), indústria (13,0%), transportes (12,6%) e água e esgoto (13,1%)* (p. 33).

Configurando-se o Nordeste não mais como uma unidade sobre a qual sempre prevaleceu o entendimento da existência do atraso, da seca e, enfim, do subdesenvolvimento generalizado, esta mesma região nos anos 80 já apresentava condições de delinear *uma diversidade de Nordestes*, pela modernização de sua produção aglutinada nos Complexos Agroindustriais (CAI) implantados e nos projetos de irrigação existentes em pólos diferentes do território regional.

Mesmo levando em consideração que este processo de modernização não tenha se dado em toda a região e com a mesma intensidade nos vários pontos e setores onde se efetivou, não é possível desconhecer que o desenvolvimento do Nordeste, após os anos 60, tem sido marcado por um vertiginoso crescimento econômico<sup>8</sup>, compatível com os avanços científicos e tecnológicos que têm caracterizado a modernização em curso, em relação à agropecuária brasileira.

Contudo, o reconhecimento do crescimento econômico global e particularmente da Agroindústria, em determinados pólos da região nordestina, como o resultado do processo de modernização em curso na economia, não muda, na mesma proporção, o problema social da maioria daquela população, ainda vinculada ao trabalho agrícola.<sup>9</sup>

Sob o lastro da já tradicional acentuada concentração fundiária, a maior parcela da população que não detinha meios de produção, no caso a terra, não teve a sua situação socioeconômica alterada com os benefícios advindos do crescimento econômico obtido com

---

<sup>8</sup> Estudo de Araújo (2000) assinala que *no global, nas décadas de 60, 70, 80, o Nordeste foi a região que apresentou a mais elevada taxa média de crescimento do PIB, no país. (...) De 1960 a 1988, a economia nordestina suplantou a taxa de crescimento média do país em cerca de 10%; e entre 1965 e 1985, o PIB gerado no Nordeste cresceu (média de 6,3 % ao ano) (...). Usando dados que comparam o desempenho da economia brasileira, no seu total, com o de sua parte localizada no Nordeste, verifica (sic) uma nítida melhoria nos indicadores de participação relativa dessa região na economia do país: entre 1960 e 1990 a participação no PIB aumentou, de 13,2 % para 17,1%* (p. 205).

<sup>9</sup> Com o crescente esvaziamento do meio rural, estimava-se que em 1980 ainda permanecia no campo um contingente populacional em torno de mais de 40%. No Rio Grande do Norte, os Municípios do EDURURAL confirmavam essa estimativa, pois ao serem selecionados para a implantação do Programa, cumpriam uma de suas diretrizes, como exigência, que era a existência de, pelo menos, 40% da população vivendo no meio rural.

a modernização. Ao contrário, estes benefícios, como de praxe, destinaram-se ao seletivo grupo de empresários rurais.

Do lado dos agricultores, apenas uma parte foi beneficiada e na condição de mão-de-obra assalariada. Isto quer dizer que, com o processo de modernização implementado, a tendência dos pequenos e médios proprietários foi se desfazerem de suas terras, passando a viver na periferia das grandes ou médias cidades. Ou ainda, caso tenham permanecido no campo, ao terem regredido da sua condição de pequeno ou médio proprietário, passaram a trabalhador dos grandes empresários da região, sob a forma de assalariamento.

Isso se explica pela própria estrutura de classe que caracteriza a sociedade capitalista, espelhada no fato de que a existência de pólos de modernização agroindustrial deu-se, em sua maioria, às custas de um violento processo de expulsão de trabalhadores rurais da terra. Por via dessa desapropriação, aumentou a concentração já existente e jogou esse contingente da população, até então vinculado ao trabalho agrícola, seja como pequeno proprietário, morador ou arrendatário, para a periferia das capitais ou cidades de porte médio.

Isso aconteceu em todo o Nordeste. Entretanto, tomamos apenas o que ocorreu no Rio Grande do Norte como um exemplo do que estamos afirmando. Trata-se do Projeto Baixo-Açu, instalado após a construção da barragem Engenheiro Armando Ribeiro Gonçalves, no Vale do Açu, proporcionando o estabelecimento de um desses pólos de desenvolvimento agroindustrial, no ramo de frutas tropicais. Para a construção da barragem e instalação deste pólo de desenvolvimento se verificou, não sem o protesto da comunidade, o violento processo de expulsão dos trabalhadores e até de pequenos proprietários de terra.

A expulsão se efetivou sem a “justa” indenização da terra desapropriada, que, mesmo irrisória, a maioria nunca chegou a recebê-la. Esta situação referendou-se na baixa qualidade e, assim, desvalorização das terras encravadas no estuário que serviu de base para a barragem ou, também, na falta de documentação que comprovasse a propriedade das terras, por parte dos reclamantes ou seus legítimos donos.

Esta situação social, além de agravar o acelerado processo do êxodo campo/cidade, verificado nas últimas décadas, na ótica do controle social exercido pelo Estado naquele momento, despertou receios quanto aos riscos de conturbação da ordem. E assim, antes que isso pudesse acontecer precisava ser contido, não mais ditatorialmente mas, sim, através da definição de políticas sociais compensatórias. É preciso lembrar que esta é a mesma preocupação do Banco Mundial, que neste sentido já havia chamado a atenção dos governos, a ele vinculados, para promoverem mudanças capazes de antecipar e neutralizar esses prováveis acontecimentos.

Então, é da confluência de interesses internos e externos que, do ponto de vista social e político, explica-se a prioridade conferida ao meio rural e a retomada de combate à pobreza, através da implementação de políticas econômicas, no sentido de acelerar a modernização da agricultura. Concretamente, ao contrário do que fora proposto, a pobreza que se pretendia combater ou pelo menos minimizar, só fez aumentar no período em destaque.

### **1.3– As medidas governamentais adotadas: os projetos de Desenvolvimento Rural Integrado (PDRI)**

#### **1.3.1- A modernização e o seu caráter: conservação ou transformação?**

A situação social de agravamento da pobreza de grande parcela da população, notadamente, do segmento radicado no meio rural, evidenciada, de um lado, e o surto de progresso econômico alcançado, por outro, configuram o quadro do estágio de desenvolvimento da região Nordeste. Apesar do avanço conseguido como resultado do processo de modernização em curso, de algumas áreas do meio rural, implementado com mais ênfase a partir dos anos 70, reconheciam os planejadores do Estado, persistir ainda, grande parcela de atraso, cujas causas eram por eles atribuídas ao tradicionalismo, à baixa produtividade e a outras deficiências de parte da agropecuária nordestina.

Considerada essa situação e a necessidade de intervir de forma dinâmica para cumprir as metas traçadas no sentido de modificá-las, foram elaborados e implementados Projetos Especiais, voltados para o alcance dos objetivos propostos, dentre os quais se destacava a pobreza urbana e rural.

Partindo da concepção que os planejadores tinham do quadro social da região e subjacente à execução dessa estratégia, estavam as intenções de transformar a agropecuária nordestina acelerando o processo de modernização, sob uma ótica conservadora<sup>10</sup>, enfatizar a conversão da agricultura de subsistência em agricultura de mercado e incorporar os pequenos produtores a este processo.

Em relação à incorporação dos pequenos produtores rurais ao processo de modernização, nos anos 80, com o recuo dos incentivos do crédito subsidiado, presumimos

---

<sup>10</sup> Conforme Bursztyn (1984), para quem *o caráter conservador de modernização é representado por modificações nas relações de produção sem que a estrutura fundiária seja transformada* (p.161).

que veio a se tornar possível, haja vista as indicações de retorno de um outro processo, o de minifundização. Dentre outras, a concretização dessa meta contava com a educação dessa população, como um dos recursos eminentemente estratégico.

O impulsionamento da modernização da agricultura na região Nordeste do Brasil efetivou-se através da implementação dos Projetos de Desenvolvimento Rural Integrado (PDRI). Esta era uma solução que havia sido experimentada pelo Banco Mundial em diversas partes do mundo, consideradas subdesenvolvidas, notadamente na África, Ásia e na própria América Latina e Caribe, onde mantinha seus financiamentos.

Considerando-se que o investidor tem o pleno comando dos critérios para fundamentar a deliberação dos seus empréstimos, como garantia prévia de que obterá o retorno esperado enquanto emprego de capital, esta “sugestão” apresentada pela Instituição, como opção de execução, configura-se, de fato, na forma adequada que o prestador considera para assegurar o financiamento.

Neste sentido, a cooperação técnica, como também a cooperação financeira compõem em conjunto o conteúdo e os instrumentos formais para o favorecimento e a consecução dos empréstimos que se efetivam legalmente através de Acordos bilaterais entre o Banco Mundial e os países membros.

Um outro aspecto a ser destacado é que, como o financiador atua em âmbito mundial, estas “soluções” por ele apresentadas fazem parte de uma estratégia global, portanto, não se restringindo a solucionar os problemas específicos de cada país. Assim, o redirecionamento efetuado e as estratégias de ação implementadas, no Brasil, fazem parte de um plano mais amplo do próprio Banco Mundial para o pretendido desenvolvimento dos países membros, entendendo-se por isso àqueles que estão sob a sua tutela.

Os Projetos de Desenvolvimento Rural Integrado (PDRI) que se desenvolveram no Nordeste brasileiro, a partir da década de 70, compunham essa estratégia global e, assim, se pautavam pelas mesmas orientações e diretrizes das experiências já realizadas em outros países. Conseqüentemente, dentre aqueles Programas Especiais definidos como estratégia para intervir, previa-se a criação de um elenco de Programas Regionais voltados especialmente para a zona rural, tendo como diretriz metodológica o enfoque de áreas integradas, que, no Nordeste dos anos 70, já havia resultado no Programa de Áreas Integradas do Nordeste ou mais precisamente no POLONORDESTE. Este enfoque segundo Carvalho (1987),

*supunha a concentração dos investimentos e das ações do Governo e do setor privado em áreas específicas, selecionadas a partir da importância de seus recursos agropecuários, florestais ou minerais, tirando vantagens de economias de escala, economias externas e relações de complementaridade dentre diferentes projetos, maximizando o seu rendimento e os resultados dessa forma de intervenção (p. 202).*

É deste enfoque que se originou a proposta “metodológica” do Desenvolvimento Rural Integrado. Inicialmente, no Brasil, foi desenvolvida no POLONORDESTE, através de suas subdivisões – os Projetos de Desenvolvimento Rural Integrado (PDRIs), coordenados nos Estados pela Comissão Estadual de Planejamento Agrícola (CEPA), vinculada à Secretaria de Planejamento – e, posteriormente, no EDURURAL.

O componente educacional do POLONORDESTE, de acordo com a ênfase que o Banco Mundial dava à educação não formal, era vinculado, diretamente, à Extensão Rural – atividade da Secretaria de Agricultura – mas, operacionalmente, era implementado com a participação das Secretarias de Educação e Saúde, em uma perspectiva de ação integrada.

Mesmo que o comando estivesse fora dos domínios da Secretaria de Educação e Cultura dos Estados, este componente educacional do POLONORDESTE era executado sob a orientação de um Plano de Ação Integrada: *extensão rural, educação rural, saúde*, e coordenado pela Comissão Estadual de Planejamento Agrícola (CEPA), vinculada à Secretaria de Planejamento em cada Estado.

Como uma estratégia para viabilizar a filosofia da *integração setorial*, o Plano de Ação Integrada envolvia a atuação da Secretaria de Educação e Cultura, de Saúde e da Agricultura. Esta última se fazia representar através da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER). Convém ressaltar, ainda, que a função de coordenação assumida pela CEPA, em relação ao citado Plano, acontecia em decorrência natural de ser a mesma, também, a coordenadora do POLONORDESTE nos Estados.

Em sua diretriz fundamental, o desenvolvimento deste componente educacional tinha como base de atuação a escola no meio rural, fosse ela municipal ou estadual. Entretanto, coerente com a lógica de sua orientação, havia subjacente a esta diretriz todo um esforço teórico e prático no sentido de tornar a escola no meio rural a menos formal possível. Para tanto, a intervenção na escola tinha em vista ampliar a sua função, em uma tentativa de abri-la para a comunidade e aliar-se ao surto de desenvolvimento rural, que o Projeto de Desenvolvimento Rural Integrado estava se propondo a concretizar.

Considerando que esta era uma ação que se desenvolvia em todos os Estados do Nordeste, o Rio Grande do Norte também a implementou e, de acordo com a Justificativa do Plano de Ação Integrada (RN, 1979) que norteava esta ação,

*a estratégia adotada para concentrar e unificar as ações destes três níveis será a escola rural. Ela se constituirá, pois, no elemento catalisador das ações através das suas atividades curriculares, enriquecidas por conteúdos teóricos e práticos no que se refere a conceitos de saúde, manejo da terra e revitalização dos valores culturais existentes na comunidade (p. 6).*

Os níveis referidos na justificativa do Plano dizem respeito à atuação das três Secretarias diferentes ou setores autônomos, que, por força de uma nova metodologia de ação, tentarão concretizar uma ação em conjunto, o que na abordagem própria dessa metodologia se denomina de intersetorial. Nesta perspectiva, a utilização da escola no meio rural, como centro aglutinador da proposta de ação integrada, tem sentido, segundo a lógica de que a escola é uma instituição de caráter permanente na localidade onde está inserida, uma vez que, de acordo com Arapiraca (1981), os projetos com suas *ações beneficiam quase sempre alguns indivíduos tomados isoladamente e cessam seus efeitos com o término do programa (p. 26).*

O pressuposto assumido pelo Plano de Ação Integrada, de que a escola consolidaria a permanência dos efeitos produzidos pela implementação dos Projetos de Desenvolvimento Rural Integrado, só poderia ser viável se essa escola já fosse atuante organicamente no povoado. Ao contrário, é esse processo que se queria implantar, também, com essa intervenção. Desta forma, mesmo no nível das intenções, essa proposta se configurava mais como uma peça de retórica, como tantas outras propostas que já foram produzidas no lastro de vários projetos especiais.

O que concretamente resultou da implementação do plano de ação integrada foi as instituições nele envolvidas terem chegado aos povoados de modo mais organizado e apresentado as metas estabelecidas, viabilizando até a sua execução de forma mais dinâmica. Isto foi de grande importância para a população rural por elas atendidas, pela obtenção de conhecimentos, além da oportunidade que os professores, alunos e as pessoas da localidade terem de vivenciar atividades de mobilização, reunião e acesso a orientações sobre organização coletiva, bem como sobre a elaboração e execução de projetos visando à coletividade.

Excetuados esses aspectos assinalados, aconteceu que, dado o caráter transitório dos programas, quando do seu encerramento, cada uma das instituições envolvidas no Plano de

Ação Integrada recolheu-se à sua sede. Presumimos que tudo continuou como antes, inclusive as localidades continuaram a trabalhar, com raras exceções, da mesma forma como faziam antes da intervenção. Isso, entretanto, nos faz analisar que, se por um lado é importante obter-se informações, por outro, reconhecemos que a posse dos conhecimentos adquiridos requer, necessariamente, o acesso a uma determinada dotação de recursos para colocá-los em prática.

Como uma atividade aberta a toda comunidade, essa ação integrada não contemplava o acesso a financiamento para todos os trabalhadores. Daí, pela impossibilidade de colocar em prática as informações recebidas, dada a inexistência de condições materiais concretas, o aprendizado resultante daquela ação perdeu-se por desuso.

Frente a este quadro, prioridades são definidas em relação ao meio rural, tanto em nível interno como externo. Porém, uma questão importante nos instigou como necessidade de compreender: como se justifica a tomada de tais definições, no momento em que as estatísticas registravam que estava ocorrendo o mais vertiginoso esvaziamento populacional<sup>11</sup> do campo?

O esclarecimento deste questionamento foi possível ao constatarmos que, nos primeiros cinco anos da década de 80, ocorreram modificações nas diretrizes do financiamento agrícola com o direcionamento dos recursos estatais para um número mais reduzido de produtores modernos. Contraditoriamente, isto resultou na manutenção dos níveis de produção e produtividade no setor agrícola, mesmo durante a crise econômica daquele período; no recuo de atividade especulativo/financeira que se fazia com os recursos, a juro subsidiado, liberados para médios e grandes proprietários a título de incentivo à produção.

A grande contrapartida deste posicionamento foi que não mais ocorreu a incorporação maciça de novas áreas, iniciando-se uma certa retração em relação à compra de mais terras, por parte dos grandes proprietários.

Conseqüentemente, houve uma diminuição no ritmo da migração rural/urbana, dando segurança aos planejadores do Estado de que aqueles 40%, que ainda permaneciam no campo, representavam um contingente considerável em termos populacional. Esta situação, embora sem alterar significativamente o ritmo do crescimento do êxodo campo/cidade, promoveu, em certo sentido, uma condição de volta e permanência no campo, pela valorização da pequena produção. De acordo com Martine (1990),

---

<sup>11</sup> Dados do IBGE dão conta de que, até 1950, 70% da população brasileira vivia no campo e este percentual vai decaindo para 60%, em 1960; 48%, em 1970; 40% , em 1980 e, temos apenas 24%, em 1991.

*isto parece ter proporcionado uma certa reabertura de espaço para o minifúndio e para a busca de condições de sobrevivência entre as formas não-capitalistas ou menos organizadas da produção agrícola, especialmente em áreas mais atrasadas. Conseqüentemente, a agricultura parece ter voltado a fazer o papel de biombo, garantindo a sobrevivência de contingentes significativos da população durante o pior momento da crise (p. 12).*

Parece paradoxal, entretanto, a modernização do processo produtivo representa apenas um dos lados do movimento do capital na agricultura. Neste sentido, ela resolve uma parte dos problemas que são postos em determinados contextos, sobretudo no que se refere ao mercado externo e ao consumo de insumos sofisticados. Mas, por outro lado, torna-se fundamental equilibrar esse movimento globalmente, pelo atendimento das necessidades internas. E isso se faz indispensável tanto pelo abastecimento do mercado, como pela garantia mínima de sobrevivência de grande parte da população.

Esse movimento que é mais amplo e complexo se inteira com a convivência entre as formas avançadas e as atrasadas de produção, com repercussão positiva para o capital. Esta convivência possibilita implementar, simultaneamente, o projeto de modernização da agricultura através dos grandes Complexos Agroindustriais e a recriação da pequena produção, promovendo a manutenção dos níveis de produção e produtividade, inclusive durante a crise enfrentada no país.

É da implementação deste Plano de Ação Integrada, como uma aproximação do que se poderia traduzir para a condução das atividades dos projetos, na área social, que reside o substrato daquela proposta “metodológica”, ancorada no enfoque das áreas integradas. Esta proposta foi disseminada nos países considerados subdesenvolvidos pelo Banco Mundial – enquanto financiador de projetos para esses países – e traduzida em termos de planejamento e administração da educação para o desenvolvimento integrado das áreas rurais, pela UNESCO. Coube a esse organismo assumir, nos anos 70, a responsabilidade de testar, revisar, aperfeiçoar e consolidá-la, enquanto proposta de abordagem para o setor educacional.

Neste sentido, o aspecto educacional previsto na estratégia do POLONORDESTE se constituía em um componente de grande importância na implementação do Programa. Dessa importância, depreendemos que, para os financiadores, o problema central do meio rural gravitava em torno da falta de educação da sua população. E assim, menos interessados em promover o acesso deste contingente populacional ao saber sistematizado e, em sua decorrência, à escolarização básica, pelo menos, das 8 séries do primeiro grau, esperavam mais resultar desse processo educativo o desenvolvimento da capacidade de aceitação dos objetivos, metas e atividades dos projetos ali implementados.

### 1.3.2- Os incentivos fiscais como suporte da modernização

Considerando-se que, o que estava em jogo era a expansão e valorização do capital, concorreram para tal a origem e o sentido dos *incentivos fiscais* postos à disposição das empresas do Sul e Sudeste do país para se instalarem no Nordeste. É, de fato, como assinala Oliveira (1977), um movimento dialético, promovido pela contradição subjacente aos interesses prioritários da acumulação capitalista, articulado às necessidades internas de modernizar e expandir o desenvolvimento econômico e, de certa forma, atenuar os problemas sociais traduzidos na crescente agudização de pobreza da população, sobretudo a residente nas áreas rurais.

Embora essa preocupação com a pobreza e o desenvolvimento da região Nordeste remontem aos anos 40, medidas efetivas, no sentido de viabilizar a equalização e a administração desses interesses, somente começaram a ser tomadas com a criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), no final da década de 50. Esta instituição, no período áureo da expansão verificada nos primeiros anos de sua implantação, teve atuação destacada.

Foi respeitada e, assim, comandava o planejamento e supervisionava a execução dos empreendimentos industriais e agropecuários que passaram a se desenvolver na região. Esse status modificou-se a partir do final dos anos 70, quando se verifica um processo de crescente esvaziamento e perda de prestígio do órgão frente à liderança da solução dos problemas da região (Cabral Neto, 1997).

Esta perda de prestígio da SUDENE ocorreu como resultado da implantação de grandes empresas industriais do Sul e Sudeste na região, como extensão de suas matrizes e ao mesmo tempo consolidando a expansão capitalista brasileira. A partir desse momento anulou-se a questão regional, reafirmando-se mais uma vez a ideologia do desenvolvimento nacional, com a participação de cada uma das subdivisões consideradas regiões.

É a totalidade do movimento do capital que explica esta situação e põe em evidência não só a interdependência dos espaços geoeconômicos, mas também dos contextos socioculturais de cada um desses espaços, determinando o peso do que passa a ser *próprio* de cada um.

Neste contexto, ganham sentido os questionamentos que se tem feito ao se considerar o Nordeste, homogeneamente, como uma questão regional. Em relação a essa discussão da questão regional nordestina, não há consenso no sentido da abordagem desse problema. Vários autores se debruçam sobre o tema, tais como Oliveira (1977), Araújo (1979; 1995),

Jatobá (1979), Carvalho e Castro (1984), Silveira (1984) e Carvalho (1987). Em Araújo (1995), por exemplo, está sintetizada esta “questão” nordestina analisando os vários Nordeste existentes na região, fundamentando que, ao nos reportarmos ao problema, devemos definir ao qual dos Nordeste estamos nos referindo.

Superando os diagnósticos que vinham se mantendo desde o final da década de 50, consubstanciados no documento<sup>12</sup> do Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste (GTDN), que apresentava o Nordeste homogeneamente como a região da seca, do atraso, e propícia à explosão social, verifica-se, a partir dos anos 70, um surto de desenvolvimento econômico tanto na indústria, como na agropecuária, compatível com o que só havia sido conseguido nos Estados situados nas regiões Sul e Sudeste do país.

Entretanto, visto na perspectiva da totalidade e, assim, na contradição dialética do próprio desenvolvimento capitalista, é certo que este fenômeno não se verificou de forma homogênea em toda a região, continuando-se a conviver com situações de atraso, ao lado de uma produção diversificada e com grau sofisticado de desenvolvimento. Este novo cenário, presente na região, põe em destaque e corrobora a argumentação de que, como parte da totalidade do desenvolvimento capitalista, as divisões regionais são historicamente aparentes, cumprindo tarefas por determinados períodos, em função dos interesses necessários ao capital em certas conjunturas.

Desta forma, o processo de industrialização, impulsionado pela SUDENE, e o surto de desenvolvimento, verificado a partir dos anos 70, revelaram que a região Nordeste tinha “vocação” para desenvolver-se, em pé de igualdade com qualquer outra, bastando para isso as devidas condições. Isto pode ser comprovado com base nos estudos feitos por Araújo (1995; 1997), Carvalho (1987), Silva (1996), Oliveira (1977), Guimarães Neto (1997) e Cavalcanti (1997), dando conta não só do que se operou em relação à industrialização, mas também à agricultura, que é o nosso foco de interesse.

Considerando-se que as propostas básicas do documento do GTDN objetivavam estimular a industrialização no Nordeste, com vistas a superar as dificuldades geradas pela base agroexportadora dominante até o final da década de 50, evidencia-se que, a partir dos anos 60, as atividades industriais passaram a ganhar crescente espaço no ambiente econômico da região, passando a comandar o seu processo de produção.

O resultado desta investida foi visível. Frente àquela situação diagnosticada, dados da SUDENE (Araújo, 1995) confirmam que, entre 1967 e 1989, a agropecuária reduziu sua

---

<sup>12</sup> Uma Política de Desenvolvimento Econômico para o Nordeste (Brasil, 1959).

participação no PIB regional de 27,4% para 18,9%, sendo que, em 1990, este percentual caiu para 12,1%. Enquanto isto, a indústria passou de 22,6% para 29,3% e o terciário, de 49,9% para 58,6%. Destacamos que aquela proposta conseguiu relevante alcance, explicando-se o grande crescimento do setor terciário pelo impulso dado à urbanização sob o impacto das atividades industriais implementadas, a partir dos incentivos fiscais colocados à disposição dos grupos interessados em se radicarem na região e o aporte de capitais investidos sob o auspício daquela política.

No mesmo trabalho, a autora apresenta ainda a indicação de que, globalmente, o Nordeste foi a região que apresentou nas décadas de 60, 70 e 90 a mais elevada taxa média do PIB no país. Complementa, enfatizando que *nos anos 60 e 70 as atividades produtivas do Nordeste acompanharam o ritmo de crescimento da produção nacional e na última década apresentaram dinamismo superior à média brasileira* (p. 127).

Temos, assim, uma demonstração do potencial que a região detinha e que só veio a ser acionado no momento em que os interesses convergiram para proporcionar os recursos necessários para que isto ocorresse. Desta forma, a questão do atraso já não pode ser mais generalizada como característica de uma região, passando a merecer a devida relativização ao ser abordada, para que seja devidamente compreendida.

Se o problema apontado prioritariamente pelo GTDN referia-se à superação das dificuldades criadas pela base agroexportadora daquele contexto, o impulso dado pela industrialização à produção global da região veio a refletir-se, também, na agricultura, através de um surto renovador com a instalação de uma nova base técnica agrícola no Nordeste, culminando, pois, na própria industrialização da agricultura (Silva, 1996).

Em relação a este setor, revelou-se aquilo que antes denominamos da “vocação” desta região para o cultivo de produtos de peso no cenário da agricultura brasileira, até então só produzidos nas regiões Sul e Sudeste como a soja, a uva, dentre outras. Estas passaram a assumir relevância da mesma forma como aquelas já consagradas como algo que se dizia próprio da região, a saber, as frutas tropicais.

Entretanto, isso veio se concretizando com mais intensidade a partir da década de 70 e localizou-se em determinados pontos ou Estados da região. Neste cenário, o destaque se deu para a Bahia, embora o desempenho do Maranhão tenha sido brilhante, seguido do Piauí, Rio Grande do Norte e Ceará.

### **1.3.3- O crescimento econômico e o tratamento da “questão” social**

#### **1.3.3.1- Projetos mais relacionados com o crescimento econômico**

Dissemina-se na região a nova base técnica instalada na agricultura, a partir dos Estados já tradicionais na produção em escala de exportação como a Bahia e Pernambuco. Com a possibilidade de expansão dessa área – seja na agricultura, produção de bens intermediários, indústria têxtil, confecção, mineração ou metalurgia - vamos identificar nos Estados já mencionados, e em outros, como veremos a seguir, com os respectivos projetos ali desenvolvidos.

A Bahia, que sempre manteve a tradição com a produção de cacau, nessa nova conjuntura, um dos seus suportes no *ranking* do processo de desenvolvimento, verificado nas últimas décadas, a instalação do seu pólo petroquímico de Camaçari, que se constitui em um dos principais pilares da crescente importância da produção de bens intermediários do Nordeste (Lima e Katz, 1993).

O Ceará assegura o seu desempenho através do pólo têxtil e de confecções de Fortaleza, despontando como um dos importantes centros do setor, tanto no âmbito regional como nacional.

O Maranhão se afirma com o complexo minero/metalúrgico do Maranhão, por sua vez, associado aos desdobramentos do Programa Grande Carajás, que tinha o comando da Companhia Vale do Rio Doce. Estavam integrados a este complexo os Projetos CELMAR (Celulose) e ALUMAR (Alumínio) e a estrada de Ferro Carajás, cuja existência beneficiou a integração das áreas anteriormente isoladas do circuito da produção mercantil. Em relação à agricultura, o Maranhão é um dos Estados do Nordeste onde a produção de soja se expandiu.

No que se refere à agricultura, propriamente dita, merecem destaque três grandes empreendimentos:

- 1) o complexo agroindustrial Petrolina/Juazeiro – Pernambuco e Bahia – surgido, nos anos 70, no bojo da implantação de grandes projetos de irrigação. Nos anos 80, instalaram-se na área do complexo diversas plantas industriais de ramos variados, tais como: processamento de alimentos, bens de capital, embalagens, equipamentos de irrigação, materiais de construção, fertilizantes e rações (Lima e Katz, 1993).

- 2) as áreas de moderna agricultura de grãos, estendendo-se dos cerrados do Oeste baiano ao Sul do Maranhão e Piauí. Do lado baiano, destaca-se a produção de soja que teve rápida expansão. Isto tornou-se possível pelo emprego de avanços tecnológicos, adaptando o cultivo de soja aos cerrados, aliado ao fato de contar com o *know how* já consolidado, uma vez que este cultivo foi feito por agricultores do Sul do país, que para lá migraram. Assim, viabiliza-se a introdução e a rápida expansão da soja no Nordeste.
- 3) a fruticultura do Vale do Açu, no Rio Grande do Norte, englobando a Mossoró Agro-Industrial S/A (MAISA) e a Fazenda São João. Especializado em frutas tropicais, este pólo cresceu comandado por grandes empresas com atuação em nível de exportação.

No Piauí, a produção de grãos cresceu bastante, ocorrendo o mesmo com o Maranhão, situando-se mais ao Sul do Estado. Foi em decorrência da entrada da soja, que se implantou, naquela área do Estado, um conjunto de atividades e práticas da agricultura moderna. Isso confirma a nossa argumentação de que a região, a partir das décadas referidas, ressurgiu no cenário nacional não mais com o estigma da miséria, mas como potencializadora de um desenvolvimento econômico à altura do reconhecimento nacional e internacional.

Araújo (1995) chega a uma animadora conclusão sobre os resultados destes empreendimentos modernos da agricultura, enfatizando que

*essas áreas não conhecem crise e recessão. Aí despontam atividades como avicultura, suinicultura, frigorificação de carnes. Começam a desenvolver-se também atividades de produção de insumos ( fertilizantes, calcário) e de equipamentos próprios para a agricultura (p. 135).*

Esquece, entretanto, de considerar em sua análise que esta condição não atingiu a todos os trabalhadores rurais residentes na área, uma vez que o emprego de tecnologias, por si só, já exclui a maior parte da mão-de-obra que não apresente qualificação para operar com os instrumentos instalados. Além do mais, não faz parte da lógica capitalista, planejar a melhora e o aumento da produção, criando novas frentes de trabalho, onde possa ocupar a mão-de-obra liberada por força da introdução de processos modernos.

Contrastando com o surto de desenvolvimento que cria e com o beneficiamento das grandes empresas, o outro lado desta questão é que isto se dá às custas de um processo

violento de exclusão social para o conjunto dos moradores, pequenos e médios proprietários das áreas utilizadas.

Isso é possível ser exemplificado com o que se processou, particularmente, no pólo de fruticultura do Vale do Açu. A concretização do referido empreendimento nada mais representou que o resultado de expulsão de um contingente enorme de pequenos e médios proprietários dos Municípios de São Rafael, Ipanguaçu e do próprio Açu (Boneti, 1995), em consequência da implantação do Projeto Baixo-Açu.

Como parte deste projeto, foi construída a barragem Engenheiro Armando Ribeiro Gonçalves, de fundamental importância para garantir a instalação da produção de fruticultura apoiada na alimentação de água, feita através da perenização do Rio Piranhas ou pelo Canal do Pataxó. Estes dois canais de alimentação de água se constituíram em viabilizadores da implantação de um outro projeto de grande envergadura, o de Irrigação do Baixo-Açu, na área.

Por fim, convém destacarmos que essa modernização não resultou na melhoria de vida da população rural, mas, sim, na valorização do capital. Desta forma, é preciso esclarecer que, mesmo nos focos de modernização, persistem as desigualdades sociais, evidenciando que se trata de uma modernização excludente.

No tocante ao projeto Baixo-Açu, antes da existência do mesmo, a desigualdade se apresentava espelhada na distribuição da terra entre grandes fazendas, médias e pequenas propriedades, às quais se aglutinavam os sem-terra (daquele momento), sob a forma de morador, arrendatário ou meieiro. A partir da sua existência, esse conjunto de relações se inverteu, passando a existir grandes Complexos Agroindustriais (CAI). Destacou-se na região uma dessas empresas, a Frutas do Nordeste Ltda. (FRUNORTE), segundo Andrade (1998), *pelo seu volume de produção, diversificação e inovações no setor de organização da produção e administração empresarial* (p. 26).

Tudo isso implica em alto custo social materializado, fundamentalmente, no despojamento dos proprietários de suas terras constituindo-se, esse despojamento, no agravamento da desigualdade, sendo este a sua nova face. Essa situação promoveu, em certo sentido, a unificação de todos os proprietários que ficaram sem suas terras, na nova conjuntura, como não proprietários.

A inversão da situação foi de tal forma, que estes, antes proprietários, foram obrigados a vender suas terras para a composição dos CAI ou, aqueles que continuaram com alguma propriedade, passaram a produzir para vender aos Complexos ali implantados,

subordinando-se às novas regras de mercado e de controle de qualidade, ou seja, às suas exigências.

Temos assim a dimensão do problema espelhada na distância entre o que de fato acontece, e o argumento do governo de que é preciso desenvolver, como sinônimo de modernizar, para reduzir as desigualdades econômicas e sociais. Como o desenvolvimento engloba não somente o crescimento econômico mas, também, o tratamento adequado das implicações sociais dele decorrentes, com o desenvolvimento restrito à modernização, explica-se a origem da situação de descompasso criado entre a ilha de prosperidade e a permanência, agravada, da miséria crônica, no mesmo cenário regional.

Pontuados os destaques principais em volta deste surto de “desenvolvimento”, que se processou no Nordeste a partir da década de 70, e ao identificarmos esse Nordeste com uma face realmente desenvolvida, não é possível desconhecer que isso não se deu sem o devido custo social, conseqüentemente, não é uma situação que está instalada em toda a região nordestina.

Ao mesmo tempo em que se identificam os focos de dinamismo da economia regional, no mesmo estuário geofísico que configura a região como um todo, vamos encontrar outras facetas da realidade e, assim, continuamos a conviver com os problemas marcantes e que facilitaram a generalização da situação de atraso e miséria, tradicionalmente conhecidos, porém, neste novo contexto, agravados com a implantação dos próprios projetos de desenvolvimento. No que diz respeito à agricultura, permanecem as tradicionais áreas agrícolas e pastoris da região, situadas, sobretudo, no que se convencionou chamar de sertão e semi-árido.

Araújo (1995) identifica essas áreas como resistentes às mudanças e as situa, sobretudo, na região do cacau, da cana-de-açúcar e no sertão semi-árido. Textualmente, assim ela descreve:

*Ao mesmo tempo em que diversos subespaços do Nordeste desenvolvem atividades modernas, em outras áreas a resistência à mudança permanece sendo a marca principal do ambiente sócio-econômico: as zonas cacauceiras, canavieiras e o sertão semi-árido são as principais e históricas áreas desse tipo. Quando ocorre, a modernização é restrita, seletiva o que ajuda a manter um padrão predominantemente tradicional (p.136).*

É preciso analisar esta situação de outro ângulo. Não é só pelo fato de estarem situadas nestas áreas que se pode caracterizá-las como resistentes, como se fossem as mesmas que decidissem se querem mudar ou não, modernizar-se ou não. A nosso ver, é nestas áreas que se

concentra, de forma mais acentuada, a força do poder econômico consubstanciada nos antigos coronéis, latifundiários e usineiros, que historicamente vêm se articulando com o Estado e, assim, determinando os destinos de toda uma área e população, ou, em última instância, exercendo o poder político naquelas circunscrições.

Esta realidade resulta de uma ação articulada do Estado com o poder econômico, que, no movimento mais geral de valorização e expansão capitalista no país, ainda necessita deste quadro socioeconômico “atrasado” da realidade nordestina, mantendo-o sob controle, mediante os interesses que se põem em jogo em diversas conjunturas. Não é por acaso que é nessas regiões onde se concentram os bolsões de pobreza, os efeitos mais devastadores das secas, situações mais do que necessárias, ao poder central, no momento de conseguir votos e fortalecer o sistema político dominante, em todos os níveis.

Enquanto que, para os coronéis, esta mesma situação se presta, no momento em que se efetivam essas negociações com o poder central, como trunfo para barganhar tudo quanto seja necessário à revitalização de suas lideranças em nível local: a garantia de votos, prestígio político, dentre outros, em troca de cargos públicos, implementação de obras e, até, recursos financeiros via financiamento de projetos.

Trata-se da manutenção das velhas oligarquias rurais, mais presentes hegemonicamente, até a chamada revolução de 30, mas que não desapareceram completamente. Continuam presentes, sob outras formas que assumiram com as mudanças efetivadas a partir de 30, entretanto, sempre foi visível o exercício do seu poder político, via clientelismo, respaldado nas articulações que sempre mantiveram com o Estado.

Avelar (s.d.) traduz o que estamos argumentando, quando analisa o clientelismo de Estado na política educacional brasileira, onde encontra, como centro influenciador da mesma, a atuação das velhas oligarquias. Identifica essa influência pela infiltração na política partidária dominante, evidenciada com nitidez quando das necessidades apresentadas no momento das eleições. Tomamos a sua contribuição como elucidativa do que estamos afirmando, quando assinala:

*É assim que as elites políticas tradicionais mantiveram e mantêm poder no Brasil industrializado. Organizadas em bases regionais, elas se defenderam situando-se no aparelho estatal. Como elites agrárias, controlaram o Estado no Império e na República Velha. Sobreviveram no período ditatorial Vargas, que concebeu um modelo político-institucional, vigente até nossos dias, e que, em alguma medida assegurou no centro político o poder das elites tradicionais (p. 7).*

Em parte, é, então, em torno desse poder exercido pelos velhos coronéis, que, na conjuntura dos anos 80, o EDURURAL foi concebido, ou seja, esse programa representou, também, a possibilidade de atendê-los e poder beneficiar-se mais uma vez, na esteira de um projeto pedagógico, do qual o planejamento feito previa a promoção de um impacto na situação educacional e socioeconômica do meio rural nordestino. E essa possibilidade passa, necessariamente, pela proximidade das eleições gerais que se realizaram em 1982, portanto, dois anos depois de implantado o EDURURAL.

A utilização dos recursos do EDURURAL nas eleições de 1982 foi um dos empregos fora da finalidade educacional para o qual fora previsto, constando de uma lista de vários problemas com evidência de sua existência na implementação do Programa. Rosar (1995) reproduz afirmações, neste sentido, feitas no relatório da Coordenação de Educação e Cultura do Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA), conforme segue:

*-fluxo irregular de recursos para os estados; recursos transferidos com atraso;*

*-diferenças na capacidade gerencial de cada Estado, dificultando os procedimentos com o Banco Mundial;*

*-utilização, pelos prefeitos, dos recursos do EDURURAL na campanha política de 1982, com total impunidade;*

*-falta de controle dos convênios assinados com as prefeituras. Muitos professores treinados pelos programas foram demitidos por razões políticas pelos prefeitos em 1982, contrariamente ao estabelecido nos convênios. Várias das escolas construídas não atenderam às especificações contratuais;*

*-resistência dos municípios a elaborar e implementar o Estatuto do Magistério ou Plano de Classificação de Cargos, como previsto no Acordo;*

*-falta de controle, pelo MEC, da execução do Programa, denotando ausência de capacidade gerencial (p. 165).*

Entendemos ser este um dos aspectos importantes a ser considerado quando da compreensão dos resultados efetivos do Programa. Os interesses centrais de modernização da agricultura nordestina, em última instância, vão encontrar ressonância positiva na população, mesmo através dos projetos direcionados a uma parte seleta de sua composição social, mas, sobretudo no respaldo das tradicionais lideranças políticas ditas representativas da comunidade, sendo confirmadas, como tal, em cada momento de disputa eleitoral.

Estas chamadas lideranças são por demais importantes para o Estado, no sentido de assegurar representatividade do poder dominante do nível central até o local, em cada lugarejo do meio rural.

### **1.3.3.2- Projetos que articulam o crescimento econômico e a “questão” social**

No Governo Médici (1972-74), durante o qual teve vigência o I Plano Nacional de Desenvolvimento, já haviam sido criados para o meio rural: o Programa de Redistribuição e de Estímulo à Agroindústria no Norte e Nordeste (PROTERRA) em 1971 e o Programa Especial para o Vale do São Francisco (PROVALE) em 1972.

Para acelerar a consecução desse objetivo de modernização da agricultura, que já vinha sendo perseguido desde o início dos anos 70, principalmente com a implementação do Programa de Desenvolvimento das Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE), delinea-se um projeto educacional mais agressivo para o meio rural, no qual destacam-se não somente os procedimentos da educação não formal, como ganha prioridade a escolarização básica da população ainda residente naquele meio.

Além da importância dada à escolarização, havia outros interesses de ordem econômica, social e política materializados naquele conjunto de medidas tomadas no sentido da modernização da agricultura.

Para Carvalho (1987),

*entre os efeitos sociais e políticos que se poderiam esperar desse (...) elenco de medidas era destacada a criação de uma classe média rural, que se intercalaria entre os grandes proprietários e os trabalhadores e arrendatários rurais nordestinos, atenuando a polarização e os conflitos de classe que marcavam a Região (p. 173).*

Além do objetivo principal dessas medidas estarem voltadas para a atenuação dos conflitos de classe, a formação de uma classe média no campo se apresentava como uma necessidade concreta para a constituição de um mercado consumidor de produtos e equipamentos para o impulsionamento da modernização, como, também, de parte dos resultados da produção enquanto mercado interno.

O papel a ser exercido pela educação nessa modernização circunscrevia-se ao esperado, de que, pela melhoria do nível de escolarização básica, parte da população jovem e adulta, que a ela tivesse acesso, poderia vir a ser absorvida como mão-de-obra qualificada. As

novas condições resultantes da aquisição dos códigos básicos favorecidos pela escolarização deveriam permitir aos trabalhadores rurais as facilidades para a capacitação técnica necessária à utilização adequada dos equipamentos modernos, indispensáveis ao processo de modernização e, finalmente, à capacidade de adaptação aos equipamentos mais sofisticados que passassem a ser incorporados ao aperfeiçoamento do processo produtivo.

No tocante à escolarização da população rural, enquanto integrante das preocupações do Banco Mundial, a concepção e as prioridades nos financiamentos também passaram por modificações significativas. Isso já vinha sendo observado, a partir da década de 70, quando no financiamento do POLONORDESTE estava vinculada parte dos recursos ao componente educacional, que, conforme já indicado, contemplava não mais somente a educação não-formal, mas a melhoria da escolaridade básica dos habitantes daquela área.

Realçando essa evolução do financiamento para a educação, Soares (1996) registra que no período 1966-83 os recursos contemplados para o componente não ultrapassaram 1,6%. Isto demonstra que esta área não representava, ainda, uma prioridade, sobretudo em se tratando da educação formal sobre a qual aquela instituição financeira ainda não havia manifestado total interesse em investir maciçamente.

Esse quadro do financiamento da educação só veio a se alterar, significativamente, a partir dos anos 80, quando o financiamento do EDURURAL representou a consolidação da mudança de posição do Banco Mundial em relação à educação formal. Na esteira da consolidação dessa mudança o EDURURAL foi o primeiro Programa no Brasil a receber financiamento considerável.

Contudo, de acordo com a mesma fonte, os dados que indicam os percentuais aplicados em educação dão conta de que no período 1987-90 esses índices passaram de 1,6% para apenas 2%, quando, para outras áreas em conjunto, atingiu 98%. Em continuidade, no período 1991-94, o percentual destinado à educação subiu para 29%, fato bastante significativo, se visto em relação aos índices anteriores. Entretanto, persistiu a disparidade, uma vez que as outras áreas, em conjunto, receberam 71% do total financiado. Esta situação se explica no fato de que o Banco Mundial financia a educação, sempre como um componente de um projeto maior.

O financiamento de um projeto educacional por esta instituição vem articulado, portanto, a investimentos de peso, tendo em vista atender a necessidades em áreas prioritárias do desenvolvimento econômico. Estas podem ser, em determinados contextos: criação de infra-estruturas, estabelecimento ou impulsionamento da industrialização ou a modernização da agricultura, como é o caso no qual se situa o Programa EDURURAL.

Talvez não seja por acaso, mas esse aumento de investimentos em educação passa a acontecer quando o Banco Mundial acumula às suas atividades de agente financeiro o papel de influenciador na formulação de políticas educacionais. Com isso, interferindo na orientação das políticas sociais, passa a ditá-las para os países com os quais se relaciona como prestador de dinheiro, determinando os rumos a serem dados aos seus destinos “soberanos”.

Ao assumir esta nova função, o Banco Mundial suplantou a UNESCO, cuja liderança educacional se fazia sentir, em nível mundial, até o início dos anos 70. Como parte de suas últimas atribuições como organismo de políticas educacionais e, certamente, consolidando essa transição para o Banco Mundial, foi a UNESCO que se fez presente no início do processo de negociação que culminou com a elaboração do EDURURAL. Foi esta instituição que atuou na capacitação do pessoal do MEC e das Secretarias de Educação e Municípios que trabalhariam na configuração e na execução do Programa. Fez isso ministrando os Cursos de Planejamento e Administração da Educação para o Desenvolvimento Integrado das Áreas Rurais. A análise desses Cursos será objeto de atenção mais adiante.

#### **1.3.3.2.1- O EDURURAL-NE: um recorte do contexto e antecedentes**

O Banco Mundial e o Governo brasileiro, ao conferirem prioridade ao meio rural no início da década de 80, o fazem tendo como preocupação assegurar as condições de continuidade da expansão e valorização do capital, do qual o primeiro é o representante direto e o segundo, o mediador e facilitador das condições sociopolíticas para que isso aconteça. Para tanto, tomam como ponto de partida o reconhecimento de ser naquela área onde se concentram os maiores focos de pobreza e, conseqüentemente, a persistência da situação de atraso, identificado pela não utilização dos instrumentos modernos da produção, naquele momento histórico.

Ao assim procederem, perseguem uma determinação programática de acelerar a modernização da agricultura, aproveitando a tendência de concentração de um considerável contingente populacional, ainda vivendo nas áreas rurais, e vislumbrando a possibilidade de criar condições de fixação da maioria desta população em seu meio.

Nesta perspectiva, ao menos no discurso, acenavam com as intenções de fornecer àquela população rural, instrumentos indispensáveis não só a uma vida com certa dignidade mas, também, a uma capacitação técnica à altura dos avanços tecnológico e científico que

conduziam a modernização da produção e produtividade agrícola, principalmente a partir dos anos 70.

Para a consecução deste empreendimento, um dos instrumentos de política educacional, coerente com as diretrizes gerais definidas no III PSECD, foi o Programa EDURURAL. As bases e os traços característicos deste Programa podem ser identificadas em uma filosofia inovadora, fazendo com que o EDURURAL se configurasse como uma intervenção capaz de promover, no entendimento de Santos (1982), *mudanças significativas no processo educacional* da região Nordeste, ressaltando nessas mudanças, como imperativo, a *adequação do ensino às particularidades da clientela e do meio* e a *participação crescente da comunidade* (p. 1-2). Essa filosofia inovadora, contudo, tem subjacente o pressuposto econômico da educação que norteia o Banco Mundial em seus financiamentos para o setor, explicando-se, assim, o fato deste Programa ter sido tomado como instrumento de política educacional.

Atrelando a educação aos requisitos da eficiência, medida por parâmetros da chamada economia da educação – principalmente a equação custo/benefício -, a configuração do EDURURAL se efetivou, coincidentemente a partir do momento em que o Banco Mundial, ao lado da UNESCO, UNICEF e PNUD passaram a dar prioridade ao ensino formal de primeiro grau.

Referindo-se ao Banco Mundial, Warde (1992) enfatiza que os documentos emitidos por esse organismo *preservam a economia como base e alvo das proposições; neles a ênfase recai sobre a escola básica e a sua requalificação* (p. 13).

Torres (1996, p. 131) resgata informações importantes nas quais, explicitando no que se respalda para privilegiar a educação básica neste novo contexto, o próprio Banco Mundial (1992) reconhece que a *educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos* (p. 2) e, ainda, do mesmo Banco Mundial (1995), explicita que *a educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade, sendo, portanto, uma prioridade em qualquer lugar* (p. 63).

Estas afirmações são elucidativas quanto à concepção filosófica da educação que orienta a atuação do Banco Mundial, neste segmento social específico. Visto que a concepção de educação sobre a qual se pautam os interesses do Banco Mundial tem por base o crescimento econômico, Torres (1996) ainda acentua que a referida instituição vê a educação básica como responsável *comparativamente, pelos maiores benefícios sociais e econômicos e*

*considera elemento essencial para um desenvolvimento sustentável e de longo prazo assim como para aliviar a pobreza* (p.131).

Esse requisito atribuído pelo Banco Mundial à educação básica é o resultado das deliberações que passaram a sustentar as suas novas diretrizes, associadas ao combate à pobreza. Embora não concordando que as questões sociais, dentre elas o combate à pobreza, devam ser resolvidas através da educação básica, não podemos obscurecer que a elaboração do EDURURAL, com esta configuração para aquele momento, constituiu-se em uma postura “nova” que o MEC assumiu enquanto formulação de políticas.

Acenando para uma execução relativamente descentralizada e participativa, canalizou para o Estado a atenção de segmentos importantes dos educadores que, a partir do seu interior, puderam viabilizar acessos a financiamento de determinados projetos de cunho reformista, uma atitude diferente e nova, na história recente da educação brasileira. Por isso, o Programa teve o reconhecimento, conforme Santos (1982), do seu *caráter experimental* e, também, de *suas inovadoras metas qualitativas* (p. 15).

Este caráter inovador do EDURURAL despertou interesse, até entre educadores que se assumiam como progressistas. Muitos destes educadores aceitaram trabalhar no Programa vendo a possibilidade de concretizarem, nele, algo do ideário inovador da educação, ao qual se vinculavam naquele momento. Esse ideário, em seu cerne, seguia a orientação não só de qualificar a oferta escolar mas, também, politizá-la com um embasamento crítico e, por fim, democratizá-la, enquanto acesso para todos.

Isso que estava posto e era defendido pelos educadores progressistas, mesmo que tivesse conotação diferente, coincidia, na aparência, com a proposta de democratização feita no EDURURAL. Em ambas as propostas advogava-se que a ação educativa fosse feita de acordo com as necessidades locais, expressas em resultados da participação dos sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, no processo pedagógico, em determinado contexto, que em relação ao meio rural estava bem caracterizado.

O EDURURAL é fruto da confluência de um conjunto de interesses sob a mediação do Estado brasileiro. Esses interesses se expressavam, internamente, no processo de luta pela democratização que viveu o país e, externamente, no que já estava posto na agenda de discussão do Banco Mundial, em relação ao desenho da “nova” ordem econômica mundial. As origens desta “nova” ordem econômica remontam aos anos 40 mas vinha em processo acelerado desde os anos 70, impondo que se operassem mudanças no direcionamento da política de financiamentos daquela instituição, justamente a partir desse momento em que se intensificou tal processo.

O Estado brasileiro, como mediador desse jogo de interesses, patrocinava a elaboração de políticas sociais que visavam, de um lado, controlar a situação para que não se agravasse o risco de convulsões sociais e, por outro, amenizar de imediato os efeitos de crescimento gradativo da pobreza, de parte da maioria daquela população, considerada nos Planos como carentes. Do ponto de vista político, o Estado autoritário, mesmo em franco processo de esgotamento de seu programa e a crescente perda de legitimidade, trabalhava com vistas a uma possível continuidade, vislumbrando o apoio que poderia receber dos Estados e Municípios, durante o pleito eleitoral que viria acontecer em 1982.

É preciso entender-se que estes fatores fundantes das condições que deram origem ao EDURURAL, por sua vez, foram mediatizados pela urgência de colocar as regiões menos desenvolvidas – países em desenvolvimento, no cenário mundial, e o Nordeste, no caso brasileiro – frente às exigências de um desenvolvimento “partilhado” à altura da chamada nova ordem econômica em curso. De acordo com a UNESCO (1978), *os baixos níveis de desenvolvimento do meio rural latino-americano se atribuem, freqüentemente, ao excessivo centralismo que adota formas peculiares em cada país* (p. iii).

Convém ressaltar que o processo de luta pela democratização não estava sendo vivido só no Brasil, mas também em outros países da América Latina e Caribe, notadamente na Argentina, Uruguai e Chile. Nesta conjuntura, o meio rural da América Latina figurava como uma prioridade, embora com o reconhecimento de que a sua população vinha diminuindo<sup>13</sup> nos últimos trinta anos. Tomado como o centro das atenções dos organismos internacionais, o meio rural, como prioridade, se constituía em um dos alvos do processo de modernização, a partir dos anos 70.

Isso se explica pela totalidade do movimento do capital, para o qual a América Latina representa parte de suas preocupações enquanto mercado investidor. Em decorrência, essas preocupações se fazem necessárias, por formarem um bloco de países considerados subdesenvolvidos, constituindo-se em um risco para a garantia do retorno e da continuidade dos seus investimentos.

---

<sup>13</sup> Em 1940, 75.4%; em 1950, 69.3%; em 1960, 61.4%; em 1970, 50.30%, (Brasil, 1976), p. 14.

## **2- UM BREVE “DESENHO” DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O MEIO RURAL NA DÉCADA DE 80**

### **2.1- O Planejamento e a tendência do planejamento participativo**

#### **2.1.1- O Planejamento no Brasil na década de 80: uma estratégia**

A partir da segunda metade da década de 70, e com sua intensificação na década de 80, o planejamento governamental assumiu uma dupla função: assegurar o controle do Estado, refinando a tecnocracia reinante, e incorporar à atuação do Estado brasileiro determinadas reivindicações e práticas do movimento de luta pela democratização do país. Dessa tentativa resultou a adoção, por parte do Estado, de uma filosofia pautada na sua necessidade de articulação com a sociedade civil, traduzida em uma proposta de abertura para que as pessoas influentes ou setores organizados participassem das decisões que o planejamento estatal passaria a tomar, dali por diante, e da elaboração dos Planos de Desenvolvimento Integrado, direcionados prioritariamente para o meio rural.

Tratava-se do planejamento em uma abordagem integrada e participativa que se apresentava como a nova face do planejamento no Brasil. Essa abordagem possibilitava a abertura de um canal para a crítica do planejamento centralizado, autoritário, “desvinculado da realidade” e a aproximação dos cidadãos, dando a entender que estes poderiam influenciar, realmente, nas decisões a serem tomadas nos planos estatais. Assim visto, parece que o Estado autoritário havia feito uma autocrítica, e tendo reconhecido a inadequação de sua atuação estava transformado, e, em consequência disso, assumindo uma outra postura.

Estas duas faces assumidas pelo planejamento podem ser melhor compreendidas como parte do esforço global que o Estado de segurança nacional vinha implementando, no sentido de articular condições para prolongar a sua existência. Para isso, atuava estrategicamente através do refinamento da tecnocracia e da tentativa de cooptação do movimento popular organizado, incorporando ao discurso oficial algumas das idéias e das reivindicações postas no processo de mobilização social, em curso naquele momento.

À primeira vista, esta abordagem do planejamento integrado e mobilizador da participação dos vários setores intervenientes em determinada área, para uma atuação em conjunto, apresentava-se como uma “crítica” ao planejamento tecnocrático, centralizado e de

cima para baixo que se praticava até então. Essa forma de planejar era facilmente entendida e criticada pelos setores organizados da sociedade e pessoas inseridas nos vários escalões e níveis de planejamento governamental, como inviabilizadora não só da não realização das metas propostas, como também de que a sociedade civil tivesse acesso e pudesse participar efetivamente do Plano dela resultante.

Foi este ambiente existente entre setores dos próprios órgãos de planejamento estatal e na sociedade civil que tornou possível ao Estado viabilizar a disseminação dessas idéias “inovadoras” no âmbito de sua atuação. Agindo assim, de um lado conseguia a aproximação que pretendia com a sociedade, buscando legitimação e, de outro, acenava com o possível atendimento das reivindicações feitas pelo movimento organizado da sociedade civil.

A tentativa de concretizar a elaboração de um Plano, de forma participativa, até poderia ser viável. Contudo, é preciso entender que o planejamento da vida de uma sociedade tem fundamento e origem no modo de produção socialista, tendo sido utilizado nos países capitalistas em decorrência das crises cíclicas que são próprias destas sociedades, principalmente a partir do século XX.

Na abordagem socialista, a função do planejamento é organizar e reger a vida da sociedade como um todo, uma vez que, estando na origem e concepção desse tipo de sociedade, trata-se de ordenar, distribuir e controlar os recursos materiais e culturais para garantir o bem-estar social de uma dada população ou país. Nos países capitalistas, como o Brasil, a função que o planejamento assume já tem em sua concepção o sentido de uma intervenção, como forma de controlar as crises, que são sintomas de desequilíbrios que podem pôr em risco a sobrevivência do regime, sobretudo quando se trata da administração de interesses gerados pelo aguçamento dos conflitos de classes.

A prática do planejamento no Brasil remonta ao início do século XX, quando o Estado começou a se preocupar com medidas para proteger ou estimular os setores produtivos da economia já instalados (Cabral Neto, 1997). Identificado basicamente com a organização e o funcionamento da economia e, prioritariamente, tendo como objetivo promover o crescimento e a consolidação dela nos centros hegemônicos, a prática do planejamento sempre esteve marcada pela ideologia do progresso nacional. Isso ocorreu já a partir da chamada Primeira República, embora fosse explicado que, ao buscar-se alcançar o progresso nacional, seria alcançada a solução para as disparidades regionais, incluindo-se aí, como destaque, a região Nordeste.

Essa ideologia ancorava-se, portanto, no desenvolvimento global do país (Silva, 1978), entendendo-se os centros hegemônicos do capital e tomando-se como referência o “atraso”

das regiões consideradas subdesenvolvidas. O atraso referenciado, notadamente, é característico das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, identificadas neste circuito como pólos de articulação pelo fornecimento de matérias-primas e de mão-de-obra para aqueles centros. É desta situação que se impõe e se implementa a idéia do planejamento regional, como tentativa de buscar soluções mais adequadas aos problemas de cada região, mas sempre em articulação com o desenvolvimento global do país.

A proposta de planejamento implementada em função das desigualdades regionais, ao contrário do que se proclamava, estava, de fato, pondo em prática a lógica própria do movimento do capital, que se concentra, para fortalecer-se e expandir-se, como forma de novamente reproduzir-se e seguir acumulando. A justificativa apresentada era a de que, desenvolvendo as regiões “atrasadas”, elas passariam a se igualar às consideradas já desenvolvidas.

Contraditoriamente, o que se estava praticando, efetivamente, com esse discurso era que as consideradas regiões atrasadas, seja sob a forma de matéria-prima ou de mão-de-obra exportadas, estavam subsidiando o processo de desenvolvimento econômico das regiões Sul e Sudeste. Subentende-se que, fortalecendo-as, conseqüentemente, consolidava-se o progresso nacional.

Desta forma, o que estava sendo proposto, via planejamento, é mais compreensível recuperando-se a visão de totalidade da sociedade capitalista, sob a qual a realidade interna de cada país e as subdivisões regionais dentro dele configuram-se como parte de um todo, qual seja, o movimento mais geral do capital que é internacional.

Neste sentido, Oliveira (1977) recupera uma afirmação feita por Paul Baran em conferência pronunciada na SUDENE, em 1963, de que *não é o planejamento que planeja o capitalismo mas é o capitalismo que planeja o planejamento* (p. 25). Essa afirmação subsidia o entendimento esboçado, ao estabelecermos a diferença da utilização do planejamento na sociedade capitalista e na sociedade socialista.

O caminho mais adequado para obter-se a explicação do que se apresenta como contraditório – ao se dizer que vai fazer uma coisa e se efetivar justamente outra – é a apreensão da totalidade desse movimento, enquanto cerne do tipo de sociedade na qual tais relações se dão. Desta forma, é de fundamental importância ter presente que, sendo o planejamento produto do próprio capital, a sua utilização, necessariamente, tem de atender aos interesses prioritários que este capital tem, visando ao seu crescimento, expansão e valorização, da forma mais articulada e competente possível.

Oliveira (1977), em relação a isto, enfatiza que (...) *o planejamento num sistema capitalista não é mais do que a forma de racionalização da reprodução ampliada do capital* (p. 24). É o caso do planejamento regional que resultou mais no desenvolvimento das regiões que detinham a hegemonia do capital, e não, como se poderia esperar, da região Nordeste, enquanto processo endógeno. Esse fenômeno tornou-se possível, a partir do momento em que o Estado pôde transformar uma parte da mais-valia, sob a forma de impostos, e os fez retornar como capital à região sob o controle da burguesia (Oliveira, 1977).

Com essa atitude configurada explica-se melhor a argumentação já desenvolvida, acrescida da necessária compreensão de que o planejamento não é neutro, sendo a sua execução impregnada de determinada orientação ideológica. Isto pode ser percebido na forma generalizada de se apresentar simplesmente como *planejamento*. Este fato, se levado em conta nos dá condições de, pelo menos, levantar questões em relação ao caráter ideológico e, assim, exercer maior controle da utilização que se faz do planejamento na sociedade capitalista.

É ainda Oliveira (1977) quem coloca em evidência este caráter ideológico do planejamento, quando destaca que esse instrumento não deve ser *encarado, portanto, apenas como uma técnica de alocação de recursos, em qualquer nível, nem como panacéia ...* (p. 23), como se tudo fosse ser resolvido eficientemente e com justiça, bastando para tanto fazer uso de sua aplicação.

Uma das facetas que caracteriza o caráter ideológico do planejamento foi o que se convencionou chamar de “planejamento regional” que, em vez de fortalecer as regiões e desenvolvê-las autonomamente, como seria o desejável, implementou nada mais do que a expansão do capital, fortalecendo o centro gestor do mesmo, com sede em São Paulo, reafirmando a Nação.

Analisando as raízes da ideologia do planejamento na região Nordeste, Silva (1978) indica que o mesmo estaria se dando menos em função da região e mais como forma de reafirmar o progresso nacional, já na Primeira República. Reportando-se ao processo de desenvolvimento implementado a partir da SUDENE, Oliveira (1977) confirma este mesmo entendimento. E vai além, sobre os efeitos por ele produzidos, enfatizando que

*no momento, pois, em que a expansão do sistema capitalista no Brasil tem seu locus na ‘região’ Sul comandada por São Paulo, o ciclo toma espacialmente a forma de destruição das economias regionais, ou das ‘regiões’. Esse movimento dialético destrói para concentrar, e capta o excedente das outras ‘regiões’ para centralizar o capital. O resultado é que, em sua etapa inicial, a quebra das barreiras inter-regionais, a expansão do sistema de transportes facilitando a circulação nacional das mercadorias, produzidas agora no centro de gravidade da expansão do sistema, são*

*em si mesmas tantas outras formas de expansão do movimento de concentração; e a exportação de capitais das 'regiões' em estagnação são a forma do movimento de centralização. Aparentemente, pois, sucede de início uma destruição das economias 'regionais', mas essa destruição não é senão uma das formas de expansão do sistema em escala nacional (p. 65).*

Ratifica-se que ao identificarmos o caráter ideológico do planejamento regional, sob a ótica da totalidade do movimento do capital, a contradição detectada entre o que é proclamado e o que de fato se realiza é apenas aparente. Ao contrário do que se poderia esperar, essa aparente contradição faz parte deste todo, que tem como finalidade última consolidar o movimento de concentração e de centralização do capital, com vistas à sua expansão em escala sempre maior. Por isso, o “regional” que é micro não conta e, assim, não pode obter autonomia, a não ser no campo das idéias.

No ensejo dessa compreensão, entendemos que o planejamento autocrático e imposto de cima para baixo não dava mais conta de manter-se ideologicamente como tal, no contexto da luta pela democratização. Neste sentido, apresentava-se como necessário refinar estes mecanismos para manter-se atualizado na nova conjuntura. Daí o redimensionamento ideológico do planejamento adequado a este novo contexto, com o planejamento participativo, direcionado para a redução das desigualdades regionais e aliado à educação, como instrumento de eliminação da pobreza, sobretudo nas áreas rurais.

Desta forma, temos o ponto de encontro entre os interesses internos e o apoio que externamente estava sendo dado pelo Banco Mundial, no sentido de viabilizar financiamento para um projeto educacional. Este deveria ser implementado sob a orientação de uma nova “metodologia” que fundamentava o planejamento e a administração da educação para o desenvolvimento integrado das áreas rurais. Essa denominada metodologia se constituía no conteúdo dos Cursos que foram ministrados no país pela UNESCO, em parceria com o Ministério da Educação.

Para a UNESCO (1978), esta necessidade de educação da população rural está explicitada como elevação cultural e implicada na concepção de desenvolvimento rural integrado, para quem

*é um processo de transformações estruturais realizadas pela própria comunidade rural com o propósito essencial de melhorar suas condições de vida, procurando uma progressiva e sólida elevação de sua situação cultural, social e econômica, a partir de sua participação, de seus interesses e de suas necessidades, e levando em conta as relações estruturais existentes entre estas zonas e os centros de poder e de decisão (p. 12).*

Nos anos 80, momento da definição do EDURURAL/NE, os princípios desta “metodologia” passaram a embasar a filosofia e as estratégias de sua execução, notadamente no que concerne à participação, pela recomendação do envolvimento da população alvo. Este envolvimento, segundo a orientação a ser seguida, se daria através da consulta sobre o que e como deviam ser feitas as melhorias educacionais em sua localidade.

O planejamento tecnocrático, centralizado e autoritariamente imposto do nível central à base, que havia predominado nos Planos governamentais durante as primeiras fases do regime civil/militar, passaria a se operar ao contrário. A própria população alvo era encarada, nesse novo cenário, como sujeito e ator desse Programa, sendo, portanto, a protagonista de seu “próprio” planejamento. E isso está explicitamente colocado pela UNESCO (1978) quando enfatiza que

*um aspecto medular deste enfoque é a participação concreta das populações rurais em todas as fases do processo de planejamento, para garantir uma maior correspondência e adequação entre necessidades, recursos e objetivos em cada caso particular. Cada comunidade é, efetivamente, o eixo fundamental do seu próprio desenvolvimento, em sua tríplice tarefa de sujeito, objeto e beneficiária do mesmo; sua participação constitui, pois, um dos fatores fundamentais do processo de planejamento (p. 15).*

Analisando a pretensão da proposta, e sem colocar em questão a capacidade que os cidadãos têm de atuarem socialmente quando mobilizados em função de interesses comuns, sentimos necessidade de destacar o caráter abstrato e, até certo ponto, ilusório que está na base dessa denominada metodologia. Isso porque, a passagem linearmente tranqüila do planejamento centralizado, tecnocrata e autoritário para a esfera da população não é verdadeira e nem real.

Para assumir esta incumbência, de sugerir o que deve ser planejado e executado, conforme as necessidades reais de seu lugar, falta-lhe de imediato a força principal que é, pelo menos, ter representatividade para, junto ao poder estatal, poder barganhar, influenciar nas decisões e demarcar as conquistas pelas quais lutou, e se empenhou, em nome de uma determinada coletividade.

Justificando o nosso entendimento na argumentação de que o Estado tenha se mostrado maleável, naquele contexto, por necessidade de legitimação, não há como admitirmos que esta instituição política tenha totalmente aberto mão das prerrogativas, a ele inerentes, de gerir os interesses do capital nacional e internacional. E, neste sentido, como acreditar na possibilidade de a população vir a ser a protagonista do planejamento das ações

de um projeto educacional, em todas as suas fases do processo, se o mesmo já chegou pronto ao País, Estado, Município e localidade onde se encontram os destinatários?

Este fato, por si só, evidencia a face concreta do caráter ideológico da proposta de planejamento participativo, quando o projeto educacional, que se consubstanciou no Acordo MEC/BIRD, para ser executado no Brasil, entre 1980-85 já chegou pronto. E, na esteira dos fundamentos participativos propostos, foi, sim, o resultado de uma negociação.

Só que esta negociação envolveu apenas as autoridades governamentais, os burocratas e técnicos de planejamento dos ministérios responsáveis, como, também, das várias áreas e entidades nacionais e estrangeiras, de certa forma presentes na negociação do Programa.

Estudo de Tommasi (1996) afirma que *os projetos são fruto de negociações realizadas no seio de cúpulas restritas de funcionários das secretarias de Educação, junto com os técnicos do Banco* (p. 196), portanto, em flagrante contradição com o discurso proclamado e os cenários montados para simular que a participação estava se efetivando nas reuniões e encontros promovidos; nestes, apenas estavam sendo fornecidas as informações necessárias à atualização do banco de dados daquela instituição financeira.

Em decorrência dessa atitude, em relação ao fomento à participação, convém retomar a “metodologia” da UNESCO como a expressão prática dessa nova tendência do planejamento. Avançando mais na análise, um outro aspecto que merece consideração é o fato de a apregoada metodologia tomar a população assim indistintamente concebida, por não ser do interesse do Estado defini-la historicamente. Conforme Marx (1977, p. 228), a população concebida indistintamente não existe, sendo, portanto, uma abstração.

Neste sentido, está completamente esvaziado o significado de participação concreta das populações rurais, utilizado pela UNESCO, pelo grau de abstração idealista que o caracteriza. Ainda, segundo Marx (1977, p. 229), o concreto é a síntese de múltiplas determinações.

Para ter sentido, de fato, precisava que esta concepção estivesse pautada na explicitação das situações reais da vida no meio rural, em suas inter-relações e implicações sociais decorrentes da sociedade capitalista na qual está inserido. Somente assim, passaria a indicar o que seria concreto na realidade de determinado meio rural, tanto no que se deveria considerar na implementação do Programa, quanto no que concerne à participação dos sujeitos nele envolvidos.

O mesmo entendimento pode ser aplicado à comunidade, presente na “metodologia”, por se tratar de uma concepção que foi concreta e, portanto, teve sentido histórico, somente,

no contexto da comunidade primitiva. Foi reapropriada na sociedade capitalista por Töennies, em 1887<sup>14</sup>, como parte do movimento que resultou na nova sociologia alemã (Lukács, 1987).

Esta concepção de comunidade chegou ao Brasil, através da Igreja Católica que passou a utilizá-la na Doutrina Social, por ela defendida, sobretudo pelas Escolas de Serviço Social – de sua propriedade no início de sua implantação –, nos movimentos leigos de Ação Católica e Educação de Base (Souza, 1984; 1988); mais recentemente, em suas generalizadas pastorais, ajudando assim na disseminação e naturalização dessa concepção redimensionada para o novo contexto histórico.

A partir dos anos 70, com o advento do movimento pela democratização do país, esta concepção de comunidade voltou a ser largamente utilizada pelo Estado, tendo composto o embasamento do enfoque das áreas integradas, que passou a imprimir os seus projetos, com destaque para o EDURURAL nos anos 80.

A partir deste momento, esta concepção generalizou-se e, também, passou a ser utilizada por profissionais que trabalhavam ou se vinculavam a movimentos de organização e reivindicação, seja de categorias de trabalhadores ou de segmentos populacionais, sem que se fizesse nenhum questionamento sobre o seu significado.

A utilização da concepção de comunidade, como um dos suportes da pretensa metodologia de Planejamento da Educação para o Desenvolvimento Integrado das Áreas Rurais (UNESCO, 1978), tem, neste instrumento de orientação da ação, grande expressão. Se de um lado se assenta na *necessidade de assegurar uma redistribuição do conjunto dos recursos existentes para o desenvolvimento de uma região ou país e um reordenamento de prioridades* (p. 15), por outro, leva em conta a aceitação da potencialidade existente nas denominadas comunidades rurais.

Em seu bojo destacam-se, principalmente, os recursos humanos existentes que, assumem como tarefa principal, enquanto planejamento, motivar a participação da população e a integração dos diversos setores ou agências governamentais ou não-governamentais responsáveis e atuantes na área.

Nesta perspectiva, é esclarecedora a contribuição de Coraggio (1996), quando analisa a fragilidade da organização dos trabalhadores, situando-a no campo popular e indicando o sentido da participação e do envolvimento subjacente aos interesses do Banco Mundial e do

---

<sup>14</sup> Em sua obra *Comunidade e Sociedade*, elaborada a partir de uma pesquisa sobre a comunidade primitiva, sobretudo nos estudos de Morgan, reelaborando a concepção de comunidade para o sistema capitalista numa perspectiva de contrapor a **comunidade** como o elemento orgânico, dinâmico e, portanto, transformador da **sociedade** representada pelo capitalismo, como expressão da cristalização e mecanização das relações sociais, tendo como cerne a cultura. Lukács (1987) analisa esta postura do autor como anticapitalismo romântico.

Governo brasileiro, ao incorporar essa categoria como chave na política social e nos projetos educacionais daquele período. Expressa seu entendimento, ressaltando:

*Sinto que há uma enorme debilidade no campo popular. (...) estamos tão débeis que podem tomar nossas tradicionais bandeiras de luta, assumi-las e confundir dessa forma, o campo popular. A confusão pode surgir se não houver leitura correta da realidade. Governo e organismos internacionais falam da participação na definição das políticas educativas, mas esta participação é fundamentalmente participar com recursos. Ou seja, a comunidade é incentivada a ajudar a construir a escola ou a fazer as cantinas escolares com a mão-de-obra gratuita das mães. Esse é o conceito de participação que eles têm (p. 259).*

É neste sentido que são, prioritariamente, identificados os recursos humanos existentes nas denominadas comunidades. Claro está que não se buscam recursos humanos enquanto força consciente e com capacidade de analisar, reivindicar, acompanhar, avaliar e pressionar o Estado para os financiamentos a eles destinados; que cheguem ao lugar e sejam o melhor possível bem aproveitados. Busca-se, tão só, mão-de-obra para prestar serviço, baratear os custos, sem que os saldos resultantes revertam-se em favor da própria obra ou localidade. Sutilmente, praticam-se estratégias de descompromisso com o ensino público gratuito e de qualidade para aquela população, sob o pretexto do cumprimento legal da municipalização do ensino.

Assim é que se propõe um planejamento diferente do tradicional. Neste, se estabelecem os objetivos, metas e estratégias, tomando como marco de referência um diagnóstico fundado em indicadores econômicos e sociais em escala nacional ou regional e, também, nas diretrizes políticas vigentes. De acordo com os implementadores desta “nova” concepção, no desenvolvimento rural integrado exige-se um comportamento distinto, ou seja, inverte-se o processo. O planejamento é feito a partir da base, com a participação dos habitantes de determinada localidade.

Conforme a UNESCO (1978), *é a comunidade mesma a quem compete expressar como, quando e de que forma deseja resolver seus problemas, tomando como base os critérios de prioridade sentido por ela* (p. 17). Assim formulado, passa a idéia de que aquilo que for necessário e decidido fazer na comunidade será respeitado, aceito e executado pelo Governo. Entretanto, é preciso entendermos que a participação é um ato eminentemente político e, por isso, não pode ser outorgado, sendo, portanto, uma conquista (Demo, 1988a).

E no que diz respeito ao que é prometido pelo Estado em relação à execução dos planos e atividades formuladas e propostas, a partir dos supostos interesses das comunidades, o mesmo autor (1996) observa: *(...) de repente, aparece o governo interessado em planejar a*

*partir da assim dita ‘demanda comunitária’, vendendo a idéia capciosa de que deseja fazer exatamente o que o povo quer; velho chavão, agora revestido de teoria crítica; (...) (p. 69).*

De fato, trata-se de uma idéia capciosa, que não é tão fácil de ser percebida como tal, de imediato, sobretudo, quando vem revestida de uma conotação pretensiosamente crítica. É este um dos motivos que entendemos ter facilitado aquele razoável contingente de educadores a se mobilizar e atuar no aparelho estatal, pensando em concretizar ou pelo menos impulsionar os seus ideais progressistas de educação para o meio rural, naquela conjuntura.

Reforçando esta discussão, é pertinente considerarmos a análise que Cabral Neto (1997) faz a este respeito, quando observa que, naquele momento

*a participação surgiu (...) mais como algo ‘concedido’ do que como resultado de um movimento organizado da sociedade requerendo-a. O Estado, pelas circunstâncias conjunturais que vão se configurando, adiantou-se e ‘concedeu’ a participação que lhe interessava para não perder o controle da situação. É certo, porém, que a concessão não foi voluntária; ela decorreu do enfraquecimento das formas autoritárias em vigor e do surgimento de certas demandas, ainda que elas fossem embrionariamente colocadas por setores em processo de organização” (p. 76).*

Isso, em parte, explica porque foi fácil para o Governo propor e serem “aceitas” por um bom número de intelectuais e educadores progressistas essas idéias e, finalmente, o fato de não se efetivarem as intenções proclamadas, sem que esta mesma sociedade tenha procurado saber as razões aparentes desse “fracasso” ou “dificuldade” do projeto tornar-se concreto, como era pensado na letra.

Com essa atitude da sociedade de não procurar saber as razões que levaram a execução do projeto a patamares inferiores ou até inexpressivos, frente aos objetivos elaborados, instaurou-se o processo de silêncio em torno da educação no meio rural do Brasil. Esse silêncio tem sido a característica do momento que se segue, logo após a ênfase que a temática teve, em determinadas conjunturas do desenvolvimento social brasileiro.

Esse embrionário processo de organização de determinados setores da sociedade, naquele momento, não conseguiu força suficiente para assumir a participação como lhe competia politicamente. Está neste fato parte da explicação do significado dessa apatia ou, se visto apressadamente, do desinteresse manifestado pelos resultados efetivos dos projetos governamentais que lhes foram endereçados. Arrematando essa discussão, achamos conveniente retomar a questão da fragilidade da organização dos trabalhadores, a partir da reflexão de Camargo e Diniz (1989) quando explicitam que

*a força social dos setores populares não se traduziu num amplo processo de incorporação política. Na verdade, sua presença política seria relativamente fraca, dada sua incapacidade de fazer-se representar na arena partidária, constituindo-se como força capaz de pesar no jogo político. As pressões irradiadas da sociedade tenderiam a alcançar o sistema político sob a forma de demandas corporativas, na falta de uma instância capaz de integrá-las em plataformas mais abrangentes (p. 15).*

Isso significa que a participação de determinados segmentos sociais só poderá ser efetiva se resultar de um processo de amadurecimento político desses setores, organizados internamente, mas aglutinados em uma organização maior, com objetivos mais abrangentes, quando então se expressará em força política mais consistente. Desta forma, a participação passa a ser uma conquista da própria sociedade e, conseqüentemente, as cobranças e o acompanhamento dos resultados passam a ser objeto da continuidade e do fortalecimento da organização desses setores frente ao Estado.

Convém ressaltar que as diretrizes do desenvolvimento integrado das áreas rurais e a participação da comunidade propostas na metodologia de planejamento da educação para o desenvolvimento integrado, dessas mesmas áreas, se encontram presentes no texto do Acordo MEC/BIRD, que se firmou quando da elaboração do EDURURAL, e, por conseguinte, ajustadas à política educacional do período, definida no III PSECD.

No texto do citado Acordo (Brasil, 1982), estão explicitamente em duas referências. A primeira, quando define que o Programa se propõe a *contribuir para que ocorra mudanças significativas no processo educacional, reclamadas pelas necessidades do meio, mediante a participação crescente da comunidade* (p. 2). A segunda, quando salienta que o Programa utilizará uma *estratégia adequada* e se destina às populações carentes, *especialmente as do meio rural nordestino, onde considerável contingente se encontra vulnerável aos sérios riscos do processo de marginalização cultural* (p. 1). Finalizando, destaca que é nesse meio onde se concentram os maiores focos de pobreza do país.

A estratégia considerada adequada refere-se, exatamente, ao chamamento participativo da comunidade, que é o cerne da “metodologia” proposta. Um aspecto a ser destacado é que, ao mesmo tempo em que se reconhece o grau extremado de pobreza concentrado naquelas áreas, a “metodologia” aponta com a indicação de que a solução desta grave situação sociocultural vai depender, prioritariamente, do grau de aceitação, envolvimento e atuação dos beneficiários do Programa.

Entendemos que a marginalização cultural da população residente no meio rural não é algo inerente a este meio e, muito menos, que ela existe pela falta de interesse ou busca que esta população tenha deixado de expressar, nas suas lutas. Organizadas ou não, no sentido de

garantir a sobrevivência material, o que se sabe é que os trabalhadores do meio rural nunca deixaram de valorizar a escolarização de seus filhos, como uma perspectiva social de viver melhor (Souza Martins, 1981).

Esta é uma situação social mais complexa que envolve e expressa uma condição que é imposta à classe trabalhadora, da qual os trabalhadores rurais são parte integrante. Neste sentido, a solução do problema terá de ser buscada eficazmente em um projeto elaborado e defendido por esta categoria, enquanto fração desta classe, e não esperá-la totalmente de um projeto governamental, que lhe é oferecido e, em troca, pedida a sua participação, não como definidora do seu conteúdo e gestora dos recursos financeiros disponíveis, mas como mão-de-obra em determinados trabalhos nos quais o governo não quer investir; em suma, como adesão ao que foi planejado pelo Estado, como sendo o melhor para aquela parcela da população.

### **2.1.2 – Implicações para as mudanças: uma dada orientação “metodológica”**

A UNESCO, um dos organismos internacionais que assumiu como tarefa preparar, ideologicamente, os países da região para as mudanças que viriam a se efetivar a partir dos anos 80, fazia a análise do baixo nível de desenvolvimento do meio rural em termos continentais. Conseqüentemente, por força da sua liderança, esta análise se constituía no quadro de referência, para a sua atividade, naquele contexto. Essa orientação não era disponibilizada como uma das alternativas que os países podiam lançar mão, caso achassem conveniente, mas como uma condição que se impunha como uma nova estratégia de atuação do Estado.

Para isso, se justificava capacitar os países, estando embutido que essa capacitação também tinha como finalidade preparar os técnicos com atuação em nível intermediário, para a aceitação do empréstimo e de todas as condições dele decorrente. A capacitação vinha oferecida sob a forma de um Curso de Planejamento e Administração da Educação para o Desenvolvimento Integrado das Áreas Rurais.

Argumentavam os financiadores que, face à “nova” abordagem que nortearia a implementação das ações do Estado na conjuntura regida pela democratização das relações sociais, impunha-se como necessidade para o pessoal em nível federal, estadual e municipal, que se envolveria na elaboração e, possivelmente, na execução do futuro Programa educacional a ser financiado pelo Banco Mundial.

Esta capacitação, em parceria com o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação dos países, pretendia treinar os técnicos da burocracia estatal na fundamentação e na aplicação da chamada Metodologia de Planejamento do Desenvolvimento Integrado, direcionada para a Educação nas Áreas Rurais.

O enfoque que conduzia à formação do pessoal dos organismos estatais era centrado na necessidade de que, como expressa Amaral Sobrinho (1978), *a educação se organize a partir das características do meio, de forma a atender às necessidades e as aspirações das pessoas, grupos ou comunidades* (p.1), constituindo-se, assim, no núcleo básico da filosofia norteadora daquele Curso de capacitação ministrado pela UNESCO. Dada a conjuntura daquele momento, este enfoque assume, no discurso oficial, a forma democratizante, integradora e participativa.

Esta atitude do Estado propiciou a oportunidade de aproximação e atuação dos educadores com posicionamento crítico, até mesmo nos organismos estatais. Era um discurso que, ao mesmo tempo em que atendia aos interesses de aproximação e busca de legitimidade por parte do Estado, contraditoriamente, favorecia a discussão e o impulsionamento de ações concretas de mobilização, organização e reivindicações sociais, como aprendizado da cidadania, por parte dos diversificados extratos que compõem a classe trabalhadora.

E foi esse discurso, que presidiu a orientação teórico-metodológica, que deu conteúdo e forma ao EDURURAL-NE, com base naquela “metodologia” que se autoconfigurava como específica e apropriada para promover a educação naquela perspectiva integrada do desenvolvimento rural.

Explicitando os fundamentos da denominada metodologia, que estava propondo, a UNESCO (1978) é clara quando afirma que por Desenvolvimento Rural Integrado deve-se entender

*um processo de transformações estruturais realizadas pela própria comunidade rural com o propósito essencial de melhorar suas condições de vida, procurando uma progressiva e sustentada elevação de sua situação cultural, social e econômica a partir de sua participação, de seus interesses e de suas necessidades, e tendo em conta relações estruturais existentes entre o meio rural e os centros de poder e decisão* (p. 1).

A ênfase na participação da comunidade, como explicitado, é o eixo fundamental da “metodologia” de ação proposta para a capacitação dos técnicos. Estes técnicos capacitados seriam em cada país os responsáveis pela condução de um projeto educacional inovador, cujo objetivo delineava-se como horizonte para enfrentar a tarefa de moldar o desenvolvimento das

áreas rurais. Isto se apresentava como um imperativo para que esta área pudesse adaptar-se às exigências da modernização e, assim, integrar-se ao padrão avançado de desenvolvimento, em curso, na sociedade como um todo.

Aquele projeto inovador veio a se materializar no EDURURAL e a sua elaboração pautou-se pela aplicação dos princípios definidos naquela “metodologia”, em uma tentativa de vivenciar um processo de articulação “teoria/prática”. Retomamos uma indicação feita por Santos (1982) e reforçada pelo documento da UNESCO (1978), para reafirmar que a concepção do EDURURAL para o Brasil, na década de 80, fez parte das estratégias da atuação dos organismos internacionais para os países da América Latina e o Caribe. Isto está expressamente justificado no referido documento da UNESCO, da seguinte forma:

*As crescentes pressões provenientes das zonas rurais têm estimulado a preocupação dos governos na busca de novas modalidades, de novos instrumentos e metodologias de planificação intersetorial e de planificação educacional que dêem uma adequada consideração a esta problemática. Por outro lado, a Conferência Geral da UNESCO assinalou em seus pressupostos, especialmente em sua décima-nona sessão (Nairobi, 1976) uma alta prioridade a educação para o desenvolvimento integrado do meio rural (p. iv).*

Mais do que um projeto educacional, para dar conta da situação interna do Brasil, o EDURURAL fazia parte de uma estratégia mais ampla de atuação desses organismos internacionais no continente latino-americano e Caribe. Como parte dessa mesma atuação mais amplamente, o EDURURAL no Brasil estava compartilhando de uma articulação que era implementada no conjunto dos chamados países subdesenvolvidos do mundo capitalista.

Foi das experiências desenvolvidas em outras regiões – Ásia e África – que nos chegaram os pressupostos teórico-metodológicos e as sugestões de atividades, programas e projetos que, por terem sido já experimentados naqueles países, com situações semelhantes às nossas, poderiam servir como modelos ou, simplesmente, como inspiração para que fossem implementadas nas nossas diversificadas realidades rurais.

### **2.1.3- A política educacional para o meio rural**

Foi desse contexto que a política educacional para o meio rural, no período de 1980-85, firmou as suas diretrizes na política mais ampla para o Desenvolvimento do meio rural nordestino contidas no III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND) (Brasil, 1980d),

para o mesmo período. Esse Plano assumiu a educação como um dos componentes que atuaria de forma integrada com os demais segmentos sociais, principalmente com a área econômica, destacando que,

*questões relevantes da educação, muitas vezes encontram tratamento eficaz fora do próprio sistema educacional, a saber, na sua dimensão econômica e política (...). Dada a dimensão da pobreza no País, a questão educacional é por ela profundamente condicionada. Em vista desta realidade, torna-se necessário o desenvolvimento de uma política social envolvendo um esforço integrado das áreas sociais e econômicas para a superação das desigualdades sociais (p. 3).*

Na seqüência, o III PND (Brasil, 1980d) continuou afirmando que, na sua vigência,

*a educação (...) compromete-se a colaborar na redução das desigualdades sociais, voltando-se preferencialmente para a população de baixa renda. Procura ser parceira do esforço de distribuição dos benefícios do crescimento econômico, bem como fomentadora da participação política, para que se obtenha uma sociedade democrática, na qual o acesso às oportunidades não seja função da posse econômica ou da força de grupos dominantes. Educação é direito fundamental e basicamente mobilizadora, encontrando, especialmente, na sua dimensão cultural, o espaço adequado para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania (p.14).*

Em decorrência desta diretriz, é no mesmo III PND onde vamos encontrar as cinco prioridades vislumbradas como fundamentais em relação à educação, cultura e desporto, na seguinte hierarquia: 1- educação no meio rural, buscando adequação maior às necessidades básicas da população carente rurícola; 2- educação nas periferias urbanas, procurando condições mais efetivas de democratização das oportunidades, bem como visando à redução de tendências seletivas contrárias às populações pobres urbanas, especialmente quando migrantes; 3- desenvolvimento cultural, inclusive como ambiente próprio da educação em sua dimensão permanente, privilegiando-se as manifestações da criatividade comunitária de estilo não elitista; 4- planejamento participativo, também em sua dimensão técnica e administrativa, bem como no que se refere à valorização dos recursos humanos, principalmente aqueles empenhados na educação fundamental; e 5- aperfeiçoamento da captação e alocação de recursos.

O exposto nos coloca diante das exigências que se impõem no III PND, para que a instância educacional as traduza, em suas diretrizes específicas. Assim procedendo, possibilita a orientação necessária à sua operacionalização, a fim de que se consiga alcançar o que

preceituam esses objetivos gerais que foram estabelecidos no âmbito das necessidades prioritárias do desenvolvimento econômico.

Desta forma, reconhecendo que os problemas educacionais têm tratamento eficaz se buscados a partir dos condicionantes socioeconômicos, o Plano indica, como direção central da ação governamental a ser empreendida nos cinco primeiros anos da década de 80, iniciativas para a superação das desigualdades sociais, voltando-se preferencialmente para a população de baixa renda, com destaque para a da área rural.

Esta prioridade está explicitada no objetivo-síntese do III PND e destaca, para o Brasil, a necessidade da *construção de uma sociedade desenvolvida e livre, em benefício de todos os brasileiros (...)*, privilegiando o *desenvolvimento das áreas densamente habitadas e carentes – caso do Nordeste-* e neste, enquanto região, enfatizando o *desenvolvimento agropecuário* (p. 15-7).

A primeira dá a entender que o Estado está totalmente em sintonia com o desejo de mudança da sociedade, sinalizando, entretanto, com a urgência de acelerar o processo de desenvolvimento. A segunda retoma uma temática, já posta, de outras décadas, com destaque, neste contexto, para a modernização da agropecuária.

O III PND ainda destaca que *a manutenção de crescimento acelerado é condição necessária e indispensável à elevação dos níveis de bem-estar*, acoplando a este fator a compreensão de que isto só será possível pelo *crescimento de produtividade, somente viável a partir de um certo nível de crescimento* (p.20).

Com isso, compreendemos que a prioridade conferida ao Nordeste e ao meio rural relaciona-se com o reconhecimento da necessidade urgente de acelerar o desenvolvimento da região e a expansão da modernização no campo. Desta forma, pensaram os planejadores que tanto a região Nordeste, como o seu meio rural passariam a se integrar ao processo de desenvolvimento global, já alcançado pelos Estados situados no Sul e Sudeste do país, sob a liderança de São Paulo.

Neste sentido, elevar o nível da produção e estimular a competitividade da agricultura nordestina passam a ser uma necessidade imperiosa. Da consecução desse objetivo resultaria dotar a região das condições de produzir mais e melhor para impor-se, em pé de igualdade e no ritmo das demais regiões, inclusive no mercado externo.

Esta é uma questão central mas precisa ser vista na lógica que rege esse desenvolvimento econômico, em relação à agricultura, para que não tenhamos a impressão de que se trata do atendimento a todo tipo de cultivo e à totalidade da população envolvida nas atividades de subsistência no campo.

Ao contrário, trata-se mais do processo de aceleração da modernização da agricultura, que contempla não só determinadas culturas e um seleto grupo de grandes proprietários, organizados nas grandes empresas agrícolas, formando, nesta configuração, os Complexos Agroindustriais (CAI). Estes complexos se constituem na forma adequada ao objetivo que se propõe a alcançar, enquanto política para a agricultura, em relação ao Nordeste, no cenário que se delineava no início da década.

No contexto da prioridade que é conferida à agricultura, naquele período, esta necessidade é vista no III PND como a perspectiva de expansão das exportações. Referindo-se a isto, o III PND (Brasil, 1980d) enfatiza:

*Por ser uma atividade que utiliza mais intensamente fatores de que a economia brasileira dispõe em maior abundância relativa, a agricultura certamente detém a liderança em termos de vantagens comparativas internacionais. A adequada utilização de instrumentos de política econômica voltada para o setor agropecuário, conjugada a uma política comercial estimulante, deverá conduzir à rápida ampliação das exportações desse setor (p. 22).*

Além dos aspectos, acima mencionados, a justificativa que o III PND apresenta para ter-se tomado, no Brasil, a agricultura como prioridade é, também, fundamentada na *utilização de matérias-primas de origem agrícola* (p.22), em parcela fundamental dos manufaturados exportados e, ainda, na análise do comportamento da agricultura na década anterior, sobretudo no período do II PND, cuja vigência se deu entre 1974-79.

Da análise do desempenho da agricultura naquele período, os planejadores concluíram positivamente no III PND (1980d) que, *estimulada por políticas adequadas de preços, crédito e insumos, ela tem demonstrado grande capacidade de resposta no curto prazo* (p. 24).

São esses os alicerces que sustentam esta justificativa: 1) o destaque para o *aumento da produção agrícola, e particularmente da produção de alimentos* (p. 24), como uma contribuição significativa de combate à inflação; 2) o *atendimento das necessidades básicas daqueles segmentos da população que ainda não desfrutam de um padrão mínimo desejável de bem-estar* (p. 24).

Por fim, o III PND (Brasil, 1980d) ressalta:

*Tudo indica que a ênfase atribuída ao crescimento da produção agrícola será fator importante na correção do perfil de distribuição pessoal de renda. De fato, além dos aspectos positivos da ampliação da oferta de alimentos, a expansão da produção agrícola conduz a uma intensa absorção de mão-de-obra no meio rural, exatamente onde se localiza o maior contingente de famílias de baixa renda. Indubitavelmente,*

*nenhuma outra atividade econômica se posiciona de modo tão favorável como instrumento de redução dos níveis de subemprego e desemprego (p. 25).*

Desta forma, frente à realidade que o III PND propõe enfrentar, a prioridade conferida à agricultura é uma das estratégias fundamentais no sentido de ampliar a oferta de alimentos para o mercado interno, produzir para a exportação, empregar mão-de-obra e, assim, reduzir os níveis de desemprego. Estas, segundo os planejadores, são condições importantes e necessárias para o alcance dos grandes objetivos, a saber: redução da pobreza pela distribuição mais justas dos frutos do desenvolvimento e a superação das desigualdades sociais.

Entretanto, durante o período de vigência do Plano, os dados disponíveis indicam que a situação do desemprego, da pobreza e das desigualdades regionais, ao invés de melhorar, piorou, agravando-se, portanto.<sup>15</sup>

Foi a partir destas diretrizes do III PND que, na área setorial da Educação, Cultura e Desporto, o então Ministério da Educação e Cultura define o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (III PSECD) para detalhá-las. Fez isso como uma instância encarregada de elaborar e gerenciar a política educacional para todo o país, consubstanciada em um Plano, como documento norteador e o instrumento fundamental de condução dessa política.

#### **2.1.4- Contextualizando as intenções do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos: um destaque para a educação no meio rural**

Para os primeiros anos da década de 80, neste Plano se destacaram a escolarização básica e a difusão do ideário da distensão social naquele momento histórico. Incorporando aspectos do clima democratizante que reinava na época, o III PSECD assume a educação como parte do todo social, entretanto, lhe atribui uma tarefa que é no mínimo discutível, qual seja, que ela pode contribuir para *a redução das desigualdades sociais* (p.14) e ser parceira na *redistribuição dos benefícios do crescimento econômico* (p. 14).

Sem desconhecer a educação como parte do todo social, discutimos essa atribuição a ela conferida no III PSECD. Consideramos que esta é uma tarefa que extrapola as finalidades

---

<sup>15</sup> Em relação a esses aspectos convém destacarmos que concernente à pobreza, como ilustração maior, houve um agravamento significativo, visto que chegamos aos anos 90 com cerca de 40% da população brasileira vivendo abaixo da linha de pobreza, quando em 1980 este índice situava-se em torno de 29% (Soares, 1996 p.17).

e a função política que é própria da escola, em uma dada sociedade. Compreendemos ser a função social da escola adequadamente caracterizada nos limites da atuação pedagógica, comprometida politicamente com a oferta de um serviço que é de extrema importância para o exercício da cidadania na sociedade burguesa: o acesso do aluno, que nela ingressa, ao saber sistematizado (Saviani 1984, p. 9), como parte do patrimônio cultural da humanidade.

Mesmo assim, com esse compromisso de reduzir as desigualdades sociais e redistribuir os benefícios do crescimento econômico atribuído à educação, estava naquele plano direcionada a prioridade para o Nordeste e para o meio rural. Esta prioridade tinha por base o reconhecimento de que era nesta região e naquela área que se concentrava grande parte do contingente de pessoas de baixa renda, para as quais se voltavam as ações governamentais, no período. Isto, em termos sociais, estava caracterizado no III PND (1980d) como *a maior parcela de pobreza do país* que ali vivia e, para tanto, se fazia necessária uma atuação na esfera econômica, *privilegiando setores de maior efeito redistributivo como a agricultura* (p. 15).

Os planejadores do Estado entendiam que estavam atingindo o alvo estabelecido no Plano, do ponto de vista econômico, pela possibilidade do emprego de mão-de-obra diretamente na execução dos Projetos de Desenvolvimento Rural que estavam sendo implementados desde os anos 70. Conseqüentemente, com os resultados, a fixação do homem ao campo seria em melhores condições de vida. Isso era o previsto, tanto pelos resultados dos projetos de desenvolvimento da agricultura, quanto pelo aporte de conhecimentos, que o homem, ali radicado, receberia da educação básica formal.

A fixação do homem ao campo é uma questão central que vem permeando as preocupações do Estado e da classe dirigente, principalmente a partir dos anos 30. Mesmo sem representar o objetivo principal, a fixação de parte da população, no meio rural, demonstra que a contenção do êxodo rural continua a ser uma meta, ainda nos anos 80.

Esta vinculação da educação no meio rural à contenção do êxodo campo/cidade é uma discussão que se iniciou nos anos 20, fortaleceu-se nos anos 30 e, sobretudo, no âmbito do ruralismo pedagógico durante o Estado Novo (Prado 1995, p. 14-5). Naquele contexto, esta tese apresentou-se como uma proposta convincente, ao ponto de conseguir unir as forças organizadas da sociedade civil, principalmente os educadores, e o Estado, motivados pela preocupação de que isso se constituía em um problema social de dimensão tal que, conforme pensavam, podia pôr em risco a estabilidade social.

Este problema social consistia, de um lado, no inchamento acelerado das cidades, pressionando por trabalho, moradia e benefícios sociais para melhor sobreviver, e, de outro,

na ameaça da escassez de mão-de-obra nas lavouras, que, dado o baixo emprego de tecnologia no trabalho agrícola, a força de trabalho humano ainda era largamente utilizada. Embora a maior parcela da população – em torno de 70% - vivesse no campo, temia-se pela aceleração incontrolável da migração campo/cidade e, assim, era preciso contê-la.

O fato da preocupação com a educação no meio rural manter-se presente, nos anos 80, sinaliza que o êxodo, por se constituir em um problema estrutural do tipo de sociedade que o engendra, não pode ser resolvido através da execução de Planos, Programas e Projetos educacionais. Entretanto, tais projetos continuam a ser pensados e executados cumprindo funções importantes na legitimação de ações desenvolvidas no âmbito de projetos mais amplos, cujos interesses se situam a partir do desenvolvimento econômico. Uma outra explicação para esta retomada é que a educação das populações rurais vem à tona, sempre nos períodos em que se vive no país sob a tutela de regimes ditatoriais.

Nos anos 80, embora a diretriz condutora da retomada da educação no meio rural não seja mais deliberadamente a contenção do êxodo, sem contudo esta possibilidade não estar excluída totalmente, o direcionamento neste novo contexto se firma decididamente na capacitação de pessoal para inserir-se no mundo do trabalho agrícola, como mão-de-obra qualificada. Quer seja para atuar na consolidação do processo de modernização da agricultura nordestina, quer no caso de vir a migrar, que se faça com escolaridade mínima, para adequar-se às condições exigidas para viver na cidade.

Essa necessidade dá à educação a configuração de seus limites, enquanto projeto social autônomo, evidenciando-se o seu atrelamento à dinâmica e aos requisitos que se impõem, em conjunturas precisas, para a solução dos problemas sociais e econômicos de determinado momento histórico. No contexto dos anos 80, vislumbrava-se, como horizonte, consolidar a perspectiva de transformar parte da população, ainda residente no meio rural, em uma possível parcela de classe média no campo.

Desta forma, e em conseqüência dessas prioridades e compromissos, a educação no meio rural foi definida no III PSECD (Brasil, 1980a) como a primeira linha programática de ação, com a argumentação de que *é na área rural que se verificam as menores taxas de escolarização, os maiores índices de repetência e evasão e a maior dificuldade de adequação da educação às peculiaridades locais da clientela e do meio* (p.15).

Inferimos, desta proposta do III PSECD, a escolha de procedimentos da educação não formal, quando reconhece a dificuldade de adequação da educação escolar formalizada à clientela e àquele meio. Conseqüentemente, essa indicação estabelece, ainda, as bases para a

elaboração de uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural, como instrumento de execução de política educacional para os primeiros anos da década de 80, no Brasil.

Com este direcionamento, retoma-se, neste contexto, a discussão e as decisões do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação<sup>16</sup>, realizado em 1942, que, acentuadamente, propõe essa adaptação, como forma de proporcionar um ensino adequado às peculiaridades e necessidades do meio rural.

Enveredando por esse caminho, o III PSECD acena com a possibilidade de que esta educação, proposta para o meio rural, venha promover a universalização do ensino de primeiro grau naquela área, podendo ser desenvolvida fora da rigidez normativa da educação formal. Para tanto, segundo o Plano (Brasil, 1980a), impõe-se *repensar a política de educação para essas áreas, especialmente no que se refere aos planos curriculares, à descentralização dos programas e à efetiva participação da clientela* ( p. 15) .

Por fim, complementa dizendo que *espera-se poder oferecer serviços educacionais mais convenientes à estratégia de sobrevivência das famílias pobres, fazendo igualmente eco à prioridade nacional conferida à agricultura* (p.15).

Estavam assim delineados os contornos da política educacional para o meio rural do Nordeste, nos anos 80, articulando os procedimentos da educação não formal, com a transformação da escola formal básica. Naquele momento, esta política assume a perspectiva de uma educação como promotora da diminuição das desigualdades sociais e parceira na redistribuição dos frutos do crescimento econômico, consubstanciada na elaboração de uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural.

Fazer isso, por sua vez, implicava em uma profunda modificação no sistema escolar básico daquele meio, que veio a ser proposta no Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL-NE) com a estruturação do Sistema Integrado de Educação Rural (SIER).

---

<sup>16</sup> Esse Congresso realizou-se em Goiânia, no período de 19 a 27 de junho de 1942, promovido pela Associação Brasileira de Educação (ABE) com o patrocínio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com os objetivos 1º) dos educadores de todo o país participarem *em um dos mais relevantes acontecimentos da nacionalidade: o 'batismo cultural de Goiânia'* (p. III, v. 1) e, 2º) discutir e deliberar sobre *os aspectos numerosos e complexos da obra renovadora, construtiva e orgânica, que a Nação empreende, para que às populações rurais seja levada a educação e, com esta, melhores condições de vida* (p. III, v.1). Estes dois objetivos assinalam, de um lado, a euforia pela chamada obra renovadora do Estado Novo, que se constituía, naquele momento, no programa econômico denominado Marcha para o Oeste, visando à ocupação das vastas extensões de terras, no qual Goiânia, por situar-se geograficamente no planalto central do país, figurava como símbolo desse empreendimento. De outro, em apoio a esse programa econômico, a educação no meio rural destacou-se como prioridade e este Congresso teve como objetivo central discutir, sistematizar e deliberar sobre as primeiras propostas de currículo adaptado ao meio rural.

Este Sistema viria superar a estrutura, até então vigente, formada unicamente por escolas isoladas e, em sua maioria, funcionando, precariamente, na casa do próprio professor através de uma reestruturação com base no agrupamento de determinado número dessas escolas isoladas, vinculando-as a uma escola intermediária – dentre as construídas pelo Programa. Como resultado desse agrupamento, um determinado número de escolas intermediárias encaminhariam os alunos para complementação dos estudos em nível de primeiro grau (quinta à oitava série), e até segundo grau, no Centro de Educação Rural (CERU).

Este Centro ofereceria tanto a escolarização básica, quanto formação profissional e educação política, visando a instrumentalizar a população atingida para o exercício da cidadania. Esta deveria expressar-se na mobilização, organização e desenvolvimento coletivo da comunidade local. A pretendida educação política, como parte da política educacional, já antes estabelecida no III PND, está no III PSECD definida como complemento à concepção de que a educação se comprometia com a redução das desigualdades sociais e que seria parceira na redistribuição dos benefícios do crescimento econômico, acrescentando-se,

*... bem como fomentadora da participação política, para que se obtenha uma sociedade democrática, na qual o acesso às oportunidades não seja função da posse econômica ou da força de grupos dominantes. Educação é direito fundamental e basicamente mobilizadora, encontrando, especialmente, na sua dimensão cultural, o espaço adequado para a conquista da cidadania (p.14).*

O exposto nos explicita os interesses do Estado autoritário no sentido de legitimar-se, dando a entender que a população do meio rural podia exercer a sua cidadania, organizando-se e fazendo-se representar com “autêntica” participação, sob sua tutela. Nesse processo estava previsto o envolvimento não só do aluno, dos professores e dos funcionários da escola mas, também, dos pais, da população em geral e das lideranças representativas da comunidade, vinculadas principalmente a Sindicatos, Cooperativas e Associações.

Tudo isso, conforme os planejadores, sob a perspectiva de uma participação efetiva, que se constituía na espinha dorsal das diretrizes firmadas para o desenvolvimento da política educacional, em geral, e particularmente no meio rural nordestino, em seu destaque nos primeiros anos da década de 80.

Essa política é assim definida como se os habitantes do meio rural não estivessem integrados à “comunidade” e, efetivamente, na produção da riqueza material da região, enquanto trabalhadores ou, melhor dizendo, como força de trabalho. Isto tenta ser obscurecido

pelo Estado, para que este se afirme perante a população como o provedor principal de suas necessidades, e esta ser por ele convidada para se fazer presente, atuar, participar. Entretanto, o que se está oferecendo é uma cidadania outorgada, como se a população, ao seu modo, não exercitasse os seus direitos e deveres consciente ou não, diuturnamente, através da luta que trava em prol de sua sobrevivência e da conquista para assegurar, sobretudo, os direitos previstos constitucionalmente, como cidadã.

Convém arrematar que, na conjuntura dos primeiros cinco anos da década de 80, a retomada da educação no meio rural como prioridade no Brasil, evidenciando as articulações e determinações que a educação recebe dos interesses sócioeconômico e políticos de cada época, tem a sua razão de ser pela questão da ênfase na modernização da agricultura e combate à pobreza. Essa retomada ocorreu em meio a uma “coincidência” de interesses do próprio país, em dinamizar o seu desenvolvimento, e o Banco Mundial, enquanto gestor dos interesses mais gerais de expansão e preservação do capital internacional.

## **2.2- A consolidação do III PND e III PSECD nas articulações externas**

O privilegiamento da agricultura no Nordeste, nos anos 80, não pode ser entendido como uma decisão aleatória ou simplesmente como uma volta cíclica na ordem das prioridades dos governos em suas plataformas de ação. Mas, sim, que ele representa uma posição política a partir das necessidades e dos indicadores que o setor apresentava no cômputo do desenvolvimento socioeconômico.

Neste sentido, é significativo considerar que a prioridade dada à agricultura no III PND do Brasil, no quinquênio 80-85, articula-se, no plano interno, com a intensificação da modernização que veio sendo implementada no setor, com mais ênfase, desde a década de 70 e, externamente, com a mudança de interesses nos investimentos por parte do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) - Banco Mundial -, que, no mesmo período, passou a privilegiar a agricultura. Aquela meta de transformar a agricultura nordestina da posição tradicional de subsistência para a posição de economia de mercado, encontrava respaldo nos interesses que o capital tinha internacionalmente.

Em estudo publicado pelo Banco Mundial, Coombs & Ahmed (1975) assinalam que *somente mediante esforços ordenados para desenvolver tanto as zonas urbanas como as rurais os habitantes dos países mais pobres do mundo poderão dar os primeiros passos para deixar para trás sua situação de mera subsistência* (p. 17).

O direcionamento da ação do Banco Mundial, em relação ao meio rural, tem, formalmente, o objetivo de promover o seu desenvolvimento com vistas a superar a situação dominante até, pelo menos, a década de 60. Ainda naqueles anos predominava uma situação generalizada de atraso na agricultura e a sua vinculação, primordialmente, à produção de subsistência, ou seja, destinada a suprir apenas as necessidades de consumo imediato da população.

Tendo em vista a necessidade de modificar essa situação, e na perspectiva de uma sociedade que se modernizava rapidamente, sob o impulso do desenvolvimento tecnológico, foi que o Banco Mundial investiu quando redirecionou suas prioridades. Com isso, objetivava o aumento da produtividade, que, no caso da população rural, haveria de superar os níveis de atendimento imediato da sua subsistência material em que se encontrava até os anos 60.

Mediante as novas exigências para que o país acompanhasse os avanços da modernização que se processavam mundialmente e nas regiões mais desenvolvidas do Brasil, urgia integrar o meio rural, sobretudo o nordestino, neste circuito. Esta urgência se apresentava como necessária para que rapidamente o Nordeste pudesse ingressar na economia de mercado, em condições compatíveis com o ritmo de desenvolvimento alcançado socialmente, ao qual a agricultura nas outras regiões já vinha se adequando desde algum tempo.

Articulando esse desenvolvimento das zonas rurais à educação, Coombs & Ahmed (1975) elegem uma das modalidades que consideram ser a mais adequada para proporcionar o alcance de tais objetivos. Assim procedendo, descartam a educação formalizada e ministrada através dos sistemas tradicionais de ensino e destacam os procedimentos da educação não formal, enfatizando que *este estudo concentra a sua atenção naquelas formas de atividades educativas, não pertencentes ao sistema de ensino formal, que potencialmente parecem que podem ajudar nas monumentais tarefas do desenvolvimento rural* (p. 17).

Um aspecto a ser evidenciado neste redirecionamento das prioridades do Banco Mundial é que a promoção do desenvolvimento pretendido conta com o concurso do componente educação, principalmente em sua modalidade não formal. Isso porque o processo educativo desenvolvido pelo sistema formal de ensino, na análise que o Banco Mundial faz naquele momento, parece não contribuir efetivamente para a concretização do novo projeto formulado pela Instituição.

Ballantine (1975), Diretor do Departamento de Educação do Banco Mundial, na época, prefaciando o estudo de Coombs & Ahmed é enfático em relação a esta posição, quando afirma:

*É duvidoso que a educação formal, tal como se concebe atualmente, poderá satisfazer muitas das exigências mais cruciais do desenvolvimento. Em quase todos os países em vias de desenvolvimento, por exemplo, trabalha na agricultura uma proporção elevadíssima da população, freqüentemente a nível de subsistência. Neste setor não só é especialmente aguda a necessidade de aumentar a produtividade, senão que a incidência da alfabetização e de outros conhecimentos essenciais é excepcionalmente baixa, tanto entre os adultos como entre as crianças. Se se há de aumentar a produtividade, realçar as perspectivas do desenvolvimento geral e melhorar a distribuição dos ingressos, se tem que encontrar os meios precisos para satisfazer as necessidades educativas básicas da população correspondente (p. 7).*

Nesta posição, ao mesmo tempo em que reforça a escolha da educação não-formal como a via mais adequada para o desenvolvimento de um programa educativo, o Banco Mundial já acena com a possibilidade de mudanças em sua concepção. Esta mudança acenada vai na perspectiva do reconhecimento da escolarização básica da população, principalmente das crianças, como requisito para que se alcance o aumento da produtividade exigida pelo processo de desenvolvimento. Esse posicionamento tem em sua base indícios da mudança de ênfase na atuação do Banco Mundial, em relação à política social, e, nesta, o germe do que veio a ser mais adiante o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL-NE) no Brasil.

Para que tenhamos uma idéia do peso da posição do Banco Mundial em redirecionar as suas prioridades e privilegiar a agricultura a partir do final dos anos 60, os dados demonstram que, se no decênio 1958-68, 70% dos empréstimos destinaram-se à infraestrutura, no decênio seguinte esse percentual caiu para cerca de 37%, e a agricultura, que naquele decênio era contemplada apenas com 8,8%, no que a ele se seguiu, passou para 27,4% (Soares 1996, p. 19).

Um estudo de Moura (1990) identifica este redirecionamento das prioridades do Banco Mundial sob duas inflexões: uma, tinha como direcionamento *o combate à pobreza*, sob a gestão McNamara (1968-81) como seu Presidente, e a outra, voltada *para o ajuste estrutural das economias endividadas e para reformas setoriais compreensivas, cuja contrapartida fundamental é a politização*, ao início da gestão Clausen, como Presidente em substituição a McNamara, a partir de 1981. Em relação à primeira, a que mais nos interessa, assinala que

*de uma instituição predominantemente voltada para o financiamento de projetos de infra-estrutura, notadamente transportes e energia com forte concentração espacial de empréstimos nos países capitalistas avançados o Banco se converte – ou pelo*

*menos passa a assumir a postura – de uma agência multilateral de combate à pobreza em escala mundial (p.2).*

Não menos importante que o primeiro aspecto, a direção da segunda inflexão também nos interessa pelo conteúdo da politização que a Instituição financeira imprime ao adotá-la. Neste sentido, a autora esclarece que esse conteúdo diz respeito ao atendimento dos seguintes interesses:

*O movimento de politização da intervenção do Banco é duplo: duma parte suas ações adquirem visibilidade política e se convertem em objeto de debate público, de conflitos e de barganha política; de outra parte, o próprio Banco confere um caráter gradativamente mais político às suas próprias intervenções subordinando-as a um calculus político (p. 5).*

Datam, a partir desse momento, a deliberação do Banco Mundial no sentido de que passaria a intervir de maneira mais declarada na condução da definição dos “interesses internos” dos países membros, assessorando-os em relação aos empréstimos que deveriam negociar. Isso dava a entender que ao final de um processo de “debate”, ao qual ficasse acertado em que os países “decidiram” investir o dinheiro para eles disponíveis, esta “decisão” estava, de fato, acontecendo como uma prerrogativa das necessidades internas do país, portanto, salvaguardada a sua soberania, pela eficiência da cooperação técnica prestada pelo órgão financiador.

Esta intervenção do Banco Mundial na condução dos interesses internos dos países, aos quais empresta dinheiro, sempre existiu, entretanto, foi a partir desse momento que a Instituição passou a assumi-la de forma deliberadamente clara, como mecanismo de suas negociações. O que se evidencia, ainda, da nova atitude assumida pelo Banco é que, essa intervenção camuflada passou a ser desenvolvida de forma articulada, entre o financiamento de projetos de infra-estrutura econômica, associando-se a estes um componente social, nos quais sobressaem os relacionados com as áreas de saúde e educação.

Do exposto, evidencia-se que o combate à pobreza foi a tônica do processo de mudança que se operou nos interesses da própria instituição, incorporando aos projetos de cunho marcadamente econômicos o financiamento para Programas na área social. Esse combate à pobreza que o Banco Mundial assume no redirecionamento de sua política de atuação nos anos 70, no contexto das preocupações que vinham se explicitando em relação ao desenvolvimento crescente do capital, é apenas uma retomada do que já se havia delineado a

partir dos anos 40, naquele momento sob a coordenação direta dos organismos do capital norte-americano.

Beatty (1965) identifica essa diretriz de ação, na formulação do que o autor denomina de Doutrina Truman. Essa denominação é uma alusão a um dos itens do conteúdo do discurso proferido por Truman, em 1949, por ocasião de sua posse como Presidente dos Estados Unidos. Quando apresentava o seu Programa de Ação, neste item que ficou mais conhecido pela denominação Ponto IV, enfatizava:

*Mais da metade da população do mundo vive em condições próximas da miséria. Sua alimentação é inadequada. Grassam no seu meio as doenças. Tem uma vida econômica estagnada e primitiva. Sua pobreza é um entrave e uma ameaça tanto para essas populações como para as áreas mais prósperas (p. 160).*

Neste sentido, a pobreza da população dos países considerados subdesenvolvidos tem merecido atenção especial, sempre que os indicadores do seu crescimento se apresentam como uma ameaça ao processo de crescimento e valorização do capital. Essa preocupação também se faz acompanhar de um componente político significativo, que, naquele contexto dos anos 40, pós-Segunda Guerra Mundial, estava marcado pela guerra fria e sob o desenvolvimento de um amplo projeto anticomunista, em nível mundial (Souza, 1988), através do qual procurava-se resguardar a continuidade do sistema capitalista que, em última instância, significava a segurança da acumulação e expansão do capital.

Um outro aspecto a destacar desta posição assumida pelo governo norte-americano é o caráter ideológico dessa “preocupação” que à primeira vista parece uma intenção justa e humanitária de um determinado país em relação à população pobre dos países alvo. Era como se não estivesse em jogo os interesses de salvaguardar o capital; portanto, através desse gesto, delineava-se, por parte daquela Nação, a justificativa para ajudar a esses países, onde os índices de pobreza eram significativos. A explicação aparente para o referido gesto era que assim o fazia, com o sentido de proporcionar-lhes condições de superá-la; em conseqüência, desenvolver-se-iam e, assim, passariam a fazer parte do chamado primeiro mundo.

Era como se isso fosse possível acontecer linearmente, como proposto, com esse tipo de “ajuda”. Contudo, a partir deste posicionamento estavam consolidadas as bases dessa ajuda através de um processo de Cooperação Técnica e Financeira, liderado pelos Estados Unidos da América, que, naquele momento, representavam diretamente os interesses do grande capital internacional.

Em relação a esta forma, como se processaria a ajuda, Beatty (1965) resume, do discurso de posse do Presidente Truman, a determinação dessa cooperação técnica colocada nos seguintes termos:

*Pela primeira vez na história, a humanidade possui os conhecimentos e a capacidade de aliviar o sofrimento desses povos. Os Estados Unidos ocupam posição preeminente entre as nações no desenvolvimento de técnicas industriais e científicas. As riquezas materiais de que podemos dispor para ajudar aos outros povos são limitadas. Mas a riqueza imponderável de nossos conhecimentos técnicos cresce constantemente e é inesgotável (p. 160).*

Referindo-se a este processo de cooperação que os Estados Unidos decidem implementar, junto aos países que precisam se “desenvolver”, Ammann (1980) ressalta que aquele país *se proclama líder do mundo pela boca do seu Presidente* (p. 30), referindo-se ao discurso pronunciado por Truman, na ocasião de sua posse. E ressalta a autora, que, *imbuído de tais convicções o Governo americano inicia a partir da II Grande Guerra extenso programa de assistência técnica aos países pobres, principalmente aqueles situados na América Latina* (p. 30).

Importante registro a autora faz sobre a interferência que os organismos multilaterais exercem na orientação das políticas sociais internas dos países tomadores de dinheiro como empréstimos, impondo a condição de que os consultores, para apoiarem a execução das metas, deviam ser do país prestador dos recursos. Tomando como exemplo o acordo que fora firmado em 1942 para a produção de gêneros alimentícios em nosso país destaca que

*mediante proposta do Vice-Presidente Executivo do Instituto de Assuntos Interamericanos General Dunham o Acordo é prorrogado em 1944 e o Governo americano continua a manter seu quadro de técnicos junto ao Ministério da Agricultura, para assessoria à Comissão de produção de alimentos* (p. 30).

Essa imposição dos técnicos americanos ou estrangeiros como consultores, vinculados às cláusulas dos convênios firmados, só foi interrompida nos anos 70 quando da celebração do II Acordo MEC/BIRD, para a implementação da lei 5.692/71 e preparação das condições para a efetivação do III Acordo MEC/BIRD, o EDURURAL-NE. Naquela ocasião foi argumentada e aceita a idéia de que o país dispunha de pessoal tecnicamente capacitado e conhecedor da realidade brasileira, para competentemente dar conta da tarefa de consultoria aos projetos do citado Acordo.

Esse processo de cooperação técnica e financeira, que fora iniciado pelos organismos do governo norte-americano, foi seqüenciado pelo Banco Mundial, a partir do final dos anos 60. Em consequência, ao assumir este encargo, o Banco Mundial teve que proceder mudanças em sua estrutura e objetivos. Assim sendo, dessas modificações efetuadas nos chama a atenção, ainda, o redimensionamento do indicativo *reconstrução* sinalizado em sua própria denominação.

Verifica-se que, por força do redirecionamento feito, o que antes se conduzia sob a tutela de *reconstrução* cedeu lugar aos objetivos, inicialmente de desenvolvimento, entendido enquanto implantação de uma infra-estrutura para a industrialização, para, neste segundo momento, ampliar-se para o desenvolvimento social.

Sem que essa inflexão significasse abandono dos projetos de infra-estrutura, operou-se, contudo, *uma mudança de ênfase no sentido do privilegiamento de projetos distributivos* (Moura 1990, p. 3), até então não contemplados em seu elenco de prioridades. Paralelo a isso, processou-se uma diversificação desse elenco de prioridades em uma outra direção: a agricultura e a indústria passam a ser contempladas já no final da década de 60. A concepção teórica de *distribuição com crescimento* é a base da estratégia de desenvolvimento que passa a ser perseguida pelo Banco Mundial para os países do chamado terceiro mundo, dali por diante.

A inclusão da agricultura, nas diretrizes daquela Instituição, traz implicitamente uma crítica ao padrão excludente de industrialização fundado em indústrias de capital-intensivo e, também, em padrões tecnológicos avançados. Um outro aspecto que merece destaque diz respeito ao fato de que a adoção desta estratégia supõe, por parte do Banco Mundial, uma avaliação positiva do papel dos setores tradicionais e do chamado setor informal no equilíbrio entre a produção destinada à exportação e à de subsistência.

Na tentativa de sustentar a defesa da importância dessas estratégias, em seus desdobramentos, a orientação que lhes imprime se faz acompanhada da incorporação de um arsenal de propostas para a elevação da produtividade nesses setores, com destaque para a extensão rural.

Isso porque, na lógica de valorização do capital, o avanço empreendido no desenvolvimento das forças produtivas materiais não descarta as formas atrasadas de produção, presentes até então. Elas exercem funções importantes e necessárias à manutenção do desenvolvimento do capital em sua globalidade, notadamente como absorção de mão-de-obra e produção de alimentos para o mercado interno.

É da implementação dessas mudanças efetivadas e do novo elenco de prioridades definidas que os projetos do Banco Mundial, estrategicamente, se voltaram para as necessidades básicas da maioria da população dos países alvo, reconhecida pela Instituição como pobre. Nessas prioridades se incluem tanto os projetos urbanos como os de desenvolvimento rural e, nestes, adquirem relevo, nas atividades do referido Banco, o estímulo e o financiamento da pequena produção.

Foram sobre essas bases que se desencadeou a ampliação crescente dos empréstimos feitos e, com isto, o Brasil teve acesso a um maior volume de recursos financeiros através de seus projetos.

O eixo central e impulsionador dessas mudanças se justificava na “questão” social, voltada para a situação de pobreza da maioria da população dos países ditos em desenvolvimento, preocupação que já vinha merecendo atenção dos organismos gestores do capital internacional, desde os anos 40. Essa mesma situação de pobreza em evidência, ainda nos anos 80, teve razão de trazer à tona, mais uma vez, essa preocupação.

É que nas análises desses organismos, como há 40 anos atrás, o recrudescimento da situação de pobreza pairava como uma ameaça à manutenção da ordem internacional. Por esse motivo, o Banco Mundial a havia retomado como estratégia de atuação através do seu Presidente McNamara, nos anos 70.

Carvalho (1987) destaca que McNamara, no início dessa década, pondo em evidência a situação do meio rural, em sinal de alerta, fez, no Discurso de Chicago, uma chamada aos governos dos países com os quais o Banco Mundial mantinha o financiamento de projetos de cooperação técnica e financeira, nos seguintes termos:

*(...) Quando a distribuição da terra, da renda e das oportunidades atinge um desequilíbrio tal que leva ao desespero, os líderes políticos devem pesar o risco da reforma social face ao da rebelião social. Muito pouco, muito tarde, este é o epitáfio que a História reserva aos regimes políticos que perderam seus mandatos face às exigências de homens sem-terra, sem emprego, privados dos direitos civis e desesperados (p. 228).*

Apreendemos desta advertência indicações de como o Banco Mundial, face ao comprometimento dos interesses do capital internacional, mostrou-se “preocupado” com os destinos dos países ditos subdesenvolvidos que ainda estavam sob o regime autoritário, como o Brasil. Assim, enfaticamente, chegou a pressionar esses países para adotarem soluções que visassem a reduzir a pobreza e, neste contexto, o meio rural merecia atenção especial por ser ali onde se concentravam os maiores focos desse problema.

No plano interno, essa pressão veio de certa forma fazer eco com o avanço da mobilização e da organização das forças populares, a definição de uma opção preferencial pelos pobres e de um compromisso de apoio aos oprimidos, por parte da Igreja Católica, e o processo de “abertura” política que estava em curso, desde o final dos anos 70.

Essa mobilização tinha em vista a luta pela democratização, incorporando os mais variados segmentos das chamadas camadas médias e populares da sociedade civil, com destaque para o movimento sindical, tanto urbano como rural. Desta forma, as autoridades governamentais, face ao crescente processo de mobilização e organização da sociedade, devem ter se preocupado, também, em relação à preservação do regime e à manutenção da ordem.

Portanto, as articulações existentes entre as diretrizes educacionais, expressas no III PSECD, são a tradução do que está definido no III PND, para o período 80-85, em sintonia com o contexto sociopolítico vivido na sociedade brasileira daquele momento e com as diretrizes do Banco Mundial. Tratava-se de um momento em que os setores organizados buscavam coletivamente alternativas para consolidar um programa de luta pela democratização do país, sob a égide do processo que, mesmo permeado de contradições, buscava acima de tudo o reencontro da sociedade com a democracia. Foi este contexto de mobilização, organização e luta pela democratização que propiciou o discurso democratizante e participativo, contido no III PND e III PSECD.

Sem perder de vista que a preocupação do Banco Mundial com o problema da pobreza remonta aos anos 70, convém ressaltar de que forma as repercussões oriundas do redirecionamento, efetuado nas suas prioridades, se fizeram sentir no Brasil, como beneficiário dos empréstimos da Instituição. Neste sentido, para a compreensão do peso daquelas medidas traduzidas formalmente no combate à pobreza e de prioridade para o meio rural, no III PND – enquanto macro planejamento – e no III PSECD – enquanto planejamento setorial - é preciso retroceder e reconhecer que tais diretrizes e ênfases já vinham se processando desde o II PND e II PSEC, que vigoraram entre 1975/1979, portanto, datam do período em que o Banco Mundial as definiu.

Carvalho (1987) realça a convergência de interesses entre o Banco Mundial e o Governo brasileiro nesta empreitada de combate à pobreza e valorização da agricultura. As determinações decorrentes destas convergências estavam presentes tanto nas novas diretrizes do Banco como nos PNDs do Brasil, daquele momento. Assim, a autora se expressa:

*A dimensão dessa pobreza, as tendências negativas da produtividade e da estagnação na produção de alimentos básicos, como feijão, milho e mandioca, e o interesse pela retenção da população no meio rural levaram o Banco Mundial a se associar ao Governo brasileiro a implementar Programas Especiais de desenvolvimento rural do Nordeste, preocupando-se, principalmente, com a redução dos focos de tensão social (p. 228).*

A definição dessas diretrizes expressam, de fato, uma “coincidência” de interesses entre o Banco Mundial e o Governo brasileiro. Isso acontece não pelo fato das duas instâncias serem autônomas e apenas terem entrado em negociação, preservando, cada uma, os seus interesses, mas por serem as mesmas partícipes de um Projeto que as nutre e impulsiona que é a valorização e a expansão do capital internacional, cujas negociações se efetivam em função desse objetivo.

Se assim é, os Planos e Projetos brasileiros, submetidos, para financiamento, ao Banco Mundial, coincidem nos interesses que são estabelecidos nos Acordos que assinam, uma vez que as diretrizes do Banco são acatadas e introduzidas nas políticas de ação do país, materializadas nos Planos.

Na conjuntura dos anos 80, esta situação se apresentava com certa nitidez. No plano internacional, havia a preocupação com a possível desestabilização da sociedade vigente, o que punha em risco a sobrevivência do crescimento do capital. E assim, convinha ao Banco Mundial propor, ao país, os objetivos de redução das desigualdades sociais, a eliminação da pobreza, sobretudo nas áreas rurais.

Essa situação social considerada grave, aliada à luta pela democratização, evidentemente proporcionou motivos de preocupação com os possíveis rumos que esse processo de luta pela democratização pudesse tomar. Isso faz sentido, pois, em seu cenário, ao lado da liderança que se denominou oposição de elite (Moreira Alves, 1989), vários segmentos da população, aglutinados em Associações, Clubes e Sindicatos, assumiam posições que demonstravam capacidade de organização e luta.

Articulada à crise econômica mundial, iniciada desde os anos 70 com o aumento do preço do petróleo e a crescente perda de hegemonia do dólar, como moeda padrão e que punha em destaque a crise dos países centrais do capitalismo (Tavares e Fiori, 1993; Anderson, 1995), chegamos aos anos 80 em uma profunda crise econômica e social no Brasil. Essa crise caracterizava-se, fundamentalmente, pelo aumento do endividamento externo, da carestia e da concentração de renda.

A concentração de renda era visível, principalmente, nas áreas rurais, onde os 50% dos mais pobres daquele meio sofreram redução de 33% em sua participação na renda

nacional e, em contraposição, 1%, dos mais ricos, viu esta aumentar em 179%. Na cidade, mais especificamente, os operários continuavam deflagrando movimentos grevistas (iniciados desde 1978), por melhorias salariais, condições de trabalho e democratização da sociedade, configurando um quadro de inquietação e instabilidade social (Moreira Alves, 1989), na ótica dos dirigentes e ideólogos do regime.

Esta situação indica as possibilidades de confirmação das bases que deram suporte ao Banco Mundial para redefinir e colocar, na ordem de suas prioridades, o combate à pobreza – sobretudo rural -, e a valorização da agricultura, nas suas diretrizes de ação, vislumbrando a iminência de uma convulsão social.

### **2.2.1 – A “metodologia” na prática: a capacitação propriamente dita**

A capacitação oferecida, sob a liderança da UNESCO, data da década de 70, portanto, acompanhando as primeiras iniciativas resultantes da mudança nas prioridades de financiamentos do Banco Mundial, com destaque para a agricultura. No Brasil, a UNESCO realizou dois dos seus Cursos de capacitação. O primeiro, no Rio Grande do Norte, tendo acontecido em Natal (chamado de momento de fundamentação teórica) e em Caicó, (contato direto com a “realidade”, desenvolvendo-se um exercício prático, no sentido de articulação da “teoria” estudada na etapa anterior, com os dados coletados na área delimitada para esse fim), em 1976. O segundo realizou-se em Garanhuns, Pernambuco, em 1977.

A sistemática de funcionamento dos Cursos compreendia uma preparação prévia dos participantes, com base na leitura de alguns documentos e bibliografia a eles enviadas pelo MEC. Durante a realização do Curso, o primeiro momento constava de um esforço de consolidação dos fundamentos teóricos da proposta, para, em seguida, processar-se um período de tentativa de unir “teoria/prática”. Esta tentativa se operacionalizava através de um exercício simulado de produção de uma proposta pedagógica apropriada para aquela “realidade” da região onde o curso estava sendo realizado.

Além desses dois Cursos ministrados, o Brasil ainda sediou, em 1978, a Oficina Regional sobre Metodologia de Planejamento da Educação para o Desenvolvimento Integrado das Áreas Rurais. Esta Oficina teve como objetivo principal proceder a discussão final e consolidar a Metodologia proposta, uma vez que a mesma já vinha sendo testada nos Cursos e Seminários realizados nos vários países do continente latino-americano. Os trabalhos, durante a oficina realizada no Brasil, tiveram como suporte um texto básico: *Notas para uma*

*Metodologia de Planificação da Educação para o Desenvolvimento Integrado das Zonas Rurais*, editado pela UNESCO em 1978. Trata-se de um texto consolidado, após as várias discussões feitas nos Cursos que haviam sido realizados nos diversos países da América Latina e Caribe.

O corpo de idéias, que compõem a “metodologia” proposta pela UNESCO, tem como pressuposto que o meio rural, do ponto de vista econômico e social, difere de um contexto urbano e que, assim sendo, em uma “realidade rural”, a educação, a saúde e outros setores com destacada importância para a vida social, adquirem características diferentes e específicas. Conseqüentemente, a educação no meio rural deve ser adaptada às suas características tanto econômicas como sociais.

Do ponto de vista do caminho para concretizar convenientemente esta abordagem pretendida, define-se que a pretensa metodologia deve: 1) abordar a “a realidade rural” de forma intersectorial (integrando os vários setores ou agências – governamentais ou não-governamentais -, responsáveis pela melhoria das condições de vida da população rural); 2) caracterizar as diferentes “realidades rurais”; 3) analisar a “realidade rural” em uma perspectiva de globalidade de todos os elementos que a constituem, a saber: as relações de produção, a divisão do trabalho no nível familiar, as formas de comunicação entre os diversos grupos sociais e os indivíduos, os valores, as normas, os hábitos que pautam as ações dos indivíduos em seu relacionamento com o meio; a estrutura de distribuição da terra e o relacionamento do homem com a terra, as formas como o homem se relaciona com o meio, a organização social; 4) estudar e propor novas alternativas para reorganizar e dinamizar a educação no meio rural, tomando como referência: descentralização e flexibilidade; participação da comunidade e consulta (envolvendo os outros técnicos, a própria comunidade e as autoridades da área ou região).

A utilização desse conjunto de procedimentos técnicos que, segundo os seus ideólogos, figurava como uma proposição metodológica, deveria, subsidiar e conduzir as lideranças das comunidades rurais no aprendizado da categorização de suas próprias necessidades e, em contrapartida, na busca de soluções para as mesmas. Para Amaral Sobrinho (1978), *tais necessidades surgem da realidade mesma e que, portanto, não cabe estabelecê-las de cima* (p. 14), ou seja, como se fazia com o planejamento burocratizado e feito nos gabinetes, que, no entender do autor, estava sendo descartado.

Com esta proposta, já naquele momento, através do chamamento à participação das famílias e da comunidade, se colocavam os pressupostos para o fortalecimento das medidas que viriam a ser adotadas no futuro. Estas medidas, já implementadas a partir da segunda

metade da década de 70, diziam respeito ao processo de municipalização do ensino básico, reduzindo gradativamente as responsabilidades do Estado, para com as políticas sociais, neste caso, a educação das populações rurais.

É esta a síntese das idéias que configuram a decantada metodologia que estava sendo proposta para *transformar a educação no meio rural e o próprio meio rural* no Nordeste brasileiro dos anos 80. Nela, foram capacitados os técnicos e dirigentes do MEC e das Secretarias de Educação, Agricultura e de outros setores ligados ao meio rural dos Estados das regiões Norte e Nordeste, como possíveis destinatárias do EDURURAL que já estava em processo de negociação entre o Governo brasileiro e o Banco Mundial, desde a segunda metade dos anos 70.

É preciso levar em conta que esta pretensa metodologia, apesar de encarnar uma nova postura na forma de abordar o planejamento educacional nos organismos oficiais, somente por este motivo não pode ser considerada como um caminho que, uma vez percorrido, dá conta de apreender concretamente a realidade e que propicia, coerentemente, propor uma solução ao problema do meio rural. Ao contrário, trata-se de um “novo” discurso, para que se prossiga com as velhas práticas, sofisticando mais a centralização do planejamento.

Explicitando melhor, a denominada metodologia proposta não permite apreender a realidade em sua raiz e articulações concretas porque tem limites inerentes ao próprio embasamento teórico-metodológico que lhe dá sustentação. Trata-se de uma “metodologia” baseada na chamada teoria de sistemas<sup>17</sup>, constituindo-se, portanto, em uma abordagem sistêmica da realidade socioeducacional do meio rural. Daí que, dadas as características que dão consistência a esta abordagem, mesmo esboçando diversos aspectos da realidade – o que denomina de globalidade – nada mais faz do que retratá-la na forma imediata de como se apresenta (na aparência) fragmentada (sob a forma de diversos aspectos que podem ser entendidos isoladamente) e tratá-la de forma compartimentada e do ponto de vista meramente quantitativo.

Neste sentido, a situação social e educacional do meio rural e a proposição de modificações a serem feitas não ultrapassam aqueles aspectos definidos e permitidos pela

---

<sup>17</sup> De acordo com Bertalanffy (1973), a ciência dos sistemas, ou alguns dos seus múltiplos sinônimos, está rapidamente tornando-se parte do currículo estabelecido das universidades. Trata-se predominantemente de um desenvolvimento de ciência da engenharia em sentido lato, exigido pela complexidade dos sistemas na tecnologia moderna, nas relações entre o homem e a máquina, na programação e em outras considerações que não eram sentidas na tecnologia do passado recente mas que se tornaram imperiosas nas complexas estruturas tecnológicas e sociais do mundo moderno. Neste sentido, a teoria de sistemas é eminentemente um campo matemático, oferecendo técnicas parcialmente originais e altamente complicadas, em estreita ligação com a ciência dos computadores (...) (p. 7).

própria orientação da “metodologia”; são, portanto, limitadas e eivadas de distorções. É possível inferirmos que as mudanças previstas nos planos, dela resultantes, via de regra, já estão definidas nas rotas a serem seguidas enquanto metas idealizadas dos programas já consolidados, uma vez que este aparato tecnológico se presta muito bem para analisar, cruzar dados e fazer projeções, nos limites de suas características.

Como uma abordagem que teve ampla aceitação e uso nos anos 70, a partir de uma matriz estruturalista, esta perspectiva sistêmica de analisar a realidade, apesar de sua limitação enquanto ferramenta teórico-metodológica e, de ser um exercício de programação durante uma situação de formação, representou um aporte de grande utilidade naquele momento, enquanto renovação nos procedimentos de planejamento estatal. Foi utilizada pela UNESCO nos Cursos oferecidos, imprimindo mais dinamismo na atividade de planejamento, apontando para melhores resultados no relacionamento da técnicoburocracia com a sociedade, do que os obtidos quando se planejava fechado nos gabinetes dos Ministérios ou Secretarias.

Entretanto, pouco ou nada isso contribuiu para compreender a realidade em sua complexidade e dinamismo, como produto de uma determinada sociedade, que a metodologia destacada não permite questionar e, muito menos, propor transformar. Por isso, reafirmamos que, mesmo com a utilização dessa “metodologia”, a situação por ela trabalhada tende a não se modificar, substancialmente, mesmo quando se diz querer promover mudanças estruturais. Convém ressaltarmos que não é a utilização de uma metodologia, simplesmente, que é responsável por determinadas mudanças. Ela, enquanto instrumento de análise, permite o estudo, explicações e indicações de caminhos para a devida transformação.

Mas, para tanto, temos que atentar para qual transformação pretendemos encaminhar a ação. A transformação concreta de uma dada situação só se efetivará, em decorrência de uma tomada de decisão política, no sentido de implementar aquelas mudanças. Sem a decisão política, nesta direção, estas mudanças estruturais anunciadas devem ser entendidas, apenas, como jogo de cenários que se desenvolveram durante o exercício feito no Curso, com base em uma matriz previamente estruturada, como se fosse possível aprisionar a realidade e as mudanças.

Ao vencer as etapas do processo estabelecido, no Curso só foi possível alcançar, como resultado, a constatação superficial das estruturas que moldam o desenvolvimento da educação no meio rural e, pelas distorções identificadas nestas estruturas e fluxo do sistema educacional estabelecido, vislumbrar as correções ou modificações que podem ser feitas, apenas para melhorá-las.

Neste sentido, convém compreender essa “metodologia” como limitada, enquanto abordagem concreta da realidade socioeducacional do meio rural nordestino, embora seja precisamente adequada à filosofia e aos interesses representados pela UNESCO e o Banco Mundial. Por compreendê-la embasada na vertente econômica da educação, traduzida na denominada teoria do capital humano (Schultz, 1973a; 1973b; 1987) e complementada pela, também, já referida “teoria de sistemas”, abordagens enfaticamente utilizadas na orientação educacional dos anos 70, realçamos a sua limitação para dar conta da compreensão da realidade, sobretudo com as implicações e a dimensão que a do meio rural comporta.

Entretanto, isso não quer dizer que, pela contradição que move as relações sociais na sociedade capitalista, aspectos da situação constatada não sejam solucionados, mesmo parcialmente e como forma de responder a determinadas reivindicações, sobretudo quando emanadas de setores com certo grau de organização e representatividade coletiva.

De parte do Estado, este entendimento vem sob a forma de projetos com ações compensatórias e, a depender do grau de consciência social alcançado pelos setores beneficiados, este acesso pode aumentar e solidificar essa consciência rumo ao exercício da cidadania plena ou neutralizá-la, na direção da cidadania outorgada.

Essa denominada metodologia de planejamento da educação, para o desenvolvimento integrado das zonas rurais, não podia conduzir os participantes dos Cursos a uma compreensão dialética da realidade do meio rural e dos determinantes históricos que a configuram como uma determinada situação, extensiva à sua educação. Ela apenas vestia uma roupagem nova no processo de planejamento já praticado, para modernizar as formas de intervenção e controle do Estado, compatível com o momento de luta pela democratização que a sociedade estava vivendo.

O conteúdo desses Cursos<sup>18</sup> gravitava em torno da pretensão de unir “teoria/prática”, na aplicação em um dado espaço geográfico dos países, da Metodologia de Planejamento para

---

<sup>18</sup> Para uma idéia dos Cursos realizados nos vários países do continente latino-americano, passamos a enumerá-los na seqüência e países em que aconteceram. As vezes, com nomes diferentes, o curso era o mesmo ministrado nos países, nesta seqüência: 1) Curso Latino-Americano sobre Planificação e Administração da Educação para o Desenvolvimento Integrado das Zonas Rurais (Sololá, Guatemala, 18 de agosto- 10 de outubro de 1975); 2) Curso Latino-Americano sobre Planificação e Administração Regional da Educação (Catamarca, Argentina, 5 de agosto-4 de outubro de 1976); 3) Curso de Planejamento e Administração da Educação para o Desenvolvimento Integrado das Áreas Rurais (Natal e Caicó, Rio Grande do Norte, Brasil, 13 de setembro- 29 de outubro de 1976); 4) Seminário Regional sobre Organização, Administração e Supervisão de Programas de Ensino Agrícola em todos os Níveis (República Dominicana, 6-17 de dezembro de 1976); 5) II Curso de Planejamento e Administração da Educação para o Desenvolvimento Integrado das Áreas Rurais (Garanhuns, Pernambuco, Brasil, 29 de agosto- 30 de setembro de 1977); 6) Curso Sub-regional Latino-Americano para promotores de Educação de Adultos em Programas de Desenvolvimento Rural (Babahoyo, Equador, 3-28 de outubro de 1977); 7) Curso-Oficina sobre Planejamento e Administração da Educação para o Desenvolvimento Integrado das Zonas Rurais (Tarija, Bolívia, 27 de fevereiro-31 de março de 1978) e, por fim, o 8) Curso Regional sobre Planificação da Educação para o Desenvolvimento Integrado das Zonas Rurais (Jujuy, Argentina, 18 de setembro-13 de outubro de 1978).

o Desenvolvimento Integrado das Áreas Rurais. Para a sua utilização nos Cursos, o seu conteúdo foi condensado em um texto básico, que, ao lado de outros textos que tratavam de aspectos específicos seja detalhando, descrevendo ou fundamentando assuntos relacionados com o texto norteador, servia de suporte à capacitação dos participantes.

Do conteúdo ministrado constava: a) acesso às bases teóricas do Planejamento, com ênfase no planejamento participativo; b) uma atividade de simulação, na qual os participantes faziam um exercício prático, como tentativa de apresentar em uma “realidade concreta” aqueles pressupostos “teóricos” estudados.

Desse exercício resultava um documento, produzido pelos participantes, com a definição de uma proposta educacional para aquela área que fora objeto de estudo durante a realização do Curso. Encerrava-se a capacitação com um convite às autoridades do Estado, com poder de decisão e responsabilidade para atuar no meio rural, principalmente na região delimitada.

Naquela ocasião, em uma simulação de discussão e comprometimento daquelas autoridades para com as novas medidas a serem tomadas em relação à educação no meio rural, ao poder decisório era apresentada a proposta elaborada, e defendida a viabilidade de sua implementação. Com este ato final, os coordenadores do curso pretendiam exercitar os participantes na consulta às autoridades e na capacidade de argumentação e negociação, em torno da importância de modificações a serem feitas na educação no meio rural do Estado, com a adoção daquela alternativa que fora elaborada a partir de, e para aquela “realidade”.

Com essa capacitação, acreditavam os peritos da UNESCO e os técnicos do MEC que os participantes estavam instrumentalizados para operacionalizar a “nova” abordagem do planejamento educacional. Conseqüentemente, essas pessoas capacitadas estavam, também, aptas a realizar estudos semelhantes em seus Estados, quando das definições para onde poderia ser, finalmente, destinado o EDURURAL.

### **2.2.2- Finalmente as definições: o EDURURAL/NE foi elaborado**

Tomada a decisão de que o EDURURAL teria como área de implementação a Região Nordeste, retomamos que o cerne da metodologia a ser impressa e seguida no Programa tinha a pretensão de fazer a articulação “teoria/prática”, conforme a orientação dos seus ideólogos. E assim, essa postura foi entendida na prática, traduzindo-se na elaboração do EDURURAL, como o resultado da aplicação de um processo de consulta aos Estados da região, por parte do

MEC, para que este respondesse ao Banco Mundial, em face das exigências que o mesmo fazia no preenchimento de determinados requisitos e dados, quando da presença de cada uma das Missões de negociações empreendidas pelo Banco.

Mesmo que aquela postura representando o entendimento oficial do MEC, fosse o desejável durante a negociação do Acordo, para um pequeno grupo<sup>19</sup> dentro do referido Ministério, mais do que uma consulta aos Estados do Nordeste, estava sendo feita uma tentativa para que cada Estado, com base nos critérios gerais estabelecidos<sup>20</sup>, pensasse e definisse um projeto educacional apropriado à “sua” realidade rural. Por isso, cada Estado deveria desenvolver, internamente, um processo de consulta e discussão entre os segmentos envolvidos com o meio rural, para a consolidação do seu Projeto, a ser apresentado ao MEC para financiamento pelo Banco Mundial.

As condições para a realização deste processo, no entender do MEC, haviam sido dadas através da capacitação nos dois cursos de Planejamento e Administração da Educação para o Desenvolvimento Integrado das Áreas Rurais, oferecidos em 1976-77, no Brasil, com a colaboração da UNESCO. Em tese, era do conteúdo e da experiência vivida naqueles cursos que os técnicos, no nível estadual, deveriam extrair os “fundamentos teórico-metodológicos” para conduzirem a elaboração do Projeto de cada Estado, da forma mais participativa possível.

Como resultado das negociações do MEC e os Estados da região, entre 1978 e 1979, sob a mediação do Banco Mundial, no conteúdo que veio a materializar-se no Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL-NE) terminou prevalecendo a proposta que o Banco apresentou para o país. Ao contrário do que se esperava, a finalização dos termos do Acordo MEC/BIRD não representou a consolidação feita pelos técnicos do Ministério da Educação do Brasil e das propostas elaboradas pelas Secretarias de Educação e Cultura dos Estados.

---

<sup>19</sup> Referência ao Grupo Especial para o estudo da Educação Rural, criado pela portaria nº 47/77, sendo formado por representantes da Secretaria Geral e dos vários Departamentos do MEC relacionados com o ensino fundamental, agrícola e supletivo. O grupo se completava com os representantes do Centro Nacional de Recursos Humanos (CNRH/IPEA/SEPLAN) e do Projeto de Planejamento de Recursos Humanos das Nações Unidas (PNUD/BRA-70/550), através do qual se achava representada a UNESCO.

<sup>20</sup> Estes critérios, ditados pelo Banco Mundial, eram apresentados aos Estados como resultantes das conversações feitas entre os técnicos do BIRD e do MEC nas sucessivas Missões de trabalho empreendidas pelo Banco durante o processo de negociação e assinatura formal do Acordo de Cooperação Técnica e Financeira. Tais critérios passaram aos Estados envolvidos na negociação, organizados no documento PROGRAMA DE EXPANSÃO E MELHORIA DA EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL DO NORDESTE – manual técnico –. (Brasil, 1978).

Convém explicitar que isso já fazia parte das responsabilidades assumidas na divisão de tarefas estabelecidas durante a Missão de Identificação<sup>21</sup>. De acordo com o documento (1978b), compete ao Banco Mundial a *preparação de um programa, por computador, sobre indicadores sociais (...)* e, complementa a tarefa, indicando para aquela instituição fazer um *exercício de programação a nível de alguns Municípios ...* (p. 8).

Pelo cumprimento da tarefa que o próprio país concordou em delegar à instituição bancária, as propostas para a melhoria da educação no meio rural do Nordeste já estavam elaboradas no Banco Mundial, na forma em que este pretendia financiar, como parte de sua política redimensionada. E no país, apesar das discussões feitas tanto no MEC quanto nos Estados, e dos questionamentos delas resultantes, pontuando, inclusive, a necessidade ou não do estabelecimento do Acordo, aquelas propostas conseguiram ser referendadas no Plano de Educação, Cultura e Desportos (1980-85) que os Estados elaboraram, em consonância com o III PSECD, para o mesmo período no nível federal.

No contexto no qual se dão as relações capitalistas entre os interesses do capital, em nível internacional, e os países tomadores de empréstimos, via instituições financeiras multilaterais, não é permitido o acesso aos documentos elaborados e que definem as condições sob as quais o financiamento será feito. Esses documentos são secretos e, deles, nem sequer o Congresso Nacional, que referenda a concessão do empréstimo, tem conhecimento do seu teor.

Mello et alii (1998), referindo-se a este aspecto, face a uma solicitação do deputado federal Ivan Valente para atender a uma demanda feita pela Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, e mediante a dificuldade de conseguir tais informações, dizem que

*... o documento era secreto para o Congresso Nacional e para a sociedade em geral, que somente os conhecia a partir da mística criada em torno de sua importância e dificuldade de acesso. (...) Para os congressistas, mesmo os das comissões envolvidas diretamente com os financiamentos das multilaterais, eram documentos de cuja existência e importância sequer sabiam* (p. 11).

---

<sup>21</sup> O processo de negociação de um projeto, a ser financiado pelo Banco Mundial, envolve uma série de visitas e reuniões que se realizam pelos peritos do Banco ao país, onde são discutidos os interesses, os problemas e as bases do financiamento a ser efetivado no Acordo. A primeira viagem dos técnicos do Banco ao Brasil, no sentido de sondar e estabelecer o quadro inicial dos interesses, problemas e orientar sobre as medidas a serem tomadas, no sentido de levantar os dados necessários à caracterização da problemática a ser trabalhada como justificativa do projeto, foi denominada de Missão de Identificação. (Vê documento: Diretrizes básicas e possíveis linhas de programação educacional para um acordo de empréstimo MEC/BIRD - missão de identificação-. (Brasil, 1978 b).

Dada a falta de informações que subsidiem uma reação organizada, frente aos questionamentos que mereçam ser feitos e respondidos, não resta outra atitude para os funcionários, que atuam em nível técnico, do que aceitarem a tarefa de consolidar o acordo nas bases em que o financiador estabelece as condições.

E assim, a definição da política educacional para o meio rural do Nordeste, com base no III PSECD, em um contexto em que as discussões e negociações efetivadas concluíram pela conveniência de acomodar os interesses dos Estados, do MEC e da instituição financeira, enquanto partes envolvidas estava, de certa forma, ancorada no texto definitivo do Banco Mundial que oficializou o Acordo de Cooperação Técnica e Financeira para a execução do EDURURAL.

Como o EDURURAL/NE veio a integrar o conjunto de esforços do MEC, relativos à prioridade conferida à educação no meio rural, o texto do Acordo (Brasil, 1982) em suas considerações, apresenta que as atenções do Programa

*estão voltadas para o atendimento adequado da população rural em idade escolar, mediante a expansão e melhoria da rede física de ensino, preparação de professores e administradores escolares, reformulação de currículos, produção e distribuição de material de ensino, introdução de novas tecnologias educativas, aperfeiçoamento da administração educacional e assistência ao educando (p. 1).*

O mesmo documento arremata, enfatizando que o Programa se propõe a *contribuir para que ocorram mudanças significativas no processo educacional, reclamadas pelas necessidades do meio, mediante a participação crescente da comunidade (p. 2).*

É possível concluir que a concepção do EDURURAL/NE, como um Programa Especial para ser desenvolvido nos nove Estados do Nordeste, conforme as finalidades expressas em seus objetivos, foi possível dadas as condições sociopolíticas que estavam engendradas, a partir do Governo Geisel, quando se apresentaram os primeiros indícios do processo de esgotamento do regime civil/militar, internamente; e, externamente, na pressão do Banco Mundial por medidas que viabilizassem a escolarização básica da população do meio rural, o combate à pobreza e a aceleração da modernização da agricultura.

Em decorrência, para a concretização dessas necessidades postas em evidência pelo agente intermediador do capital financeiro internacional e de tentativas de sobrevivência do regime militar, o consenso em torno de um programa educacional levou ao estabelecimento do III Acordo MEC/BIRD, para execução restrita em uma determinada região e área específica. E, como forma de responder aos objetivos das ações do Banco Mundial, já

redimensionadas, este Acordo procurava consolidar esforços no sentido de dotar a população ainda residente no meio rural do aumento de sua escolaridade, entendido como acesso, pelo menos, às primeiras quatro séries do primeiro grau.

De um lado, essa condição passou a se impor como forma de facilitar a integração dessa população ao processo de aceleração de modernização que a agricultura da região vinha experimentando em determinados aspectos e setores, com mais intensidade, a partir da década de 70; e de outro, como contenção da migração no sentido de amenizar o crescimento desordenado das grandes cidades.

Da forma como esses interesses ficaram evidenciados, gerou-se grande expectativa em torno do EDURURAL, enquanto estratégia educacional para atingir adequadamente o contingente da população marginalizada da produção de mercado competitivo e do consumo, em decorrência do avanço conseguido pela sociedade em seu estágio de desenvolvimento crescente.

Este contingente é denominado genericamente nos textos oficiais – III PND, III PSECD e texto do Acordo MEC/BIRD – como carente, termo esse que não lhe explica bem, por obscurecer a sua condição de extrato de uma determinada classe social. Por parte do Estado, esse segmento é reconhecido, não na sua condição de marginalizado social pelo não acesso aos frutos da modernização que as políticas sociais pretendem distribuir, mas simplesmente, como propenso à marginalização cultural.

Com essa interpretação, o Estado brasileiro, naquele momento, enquanto referendava a negação das condições reais de melhoria de vida, ou seja, das condições materiais de sobrevivência daquela população, pela não criação de mecanismos concretos de permanência e absorção daquela mão-de-obra expulsa, brindava o meio rural do Nordeste, apenas, com a oferta de oportunidades educacionais. Consideramos ser esta medida de grande importância e necessária para a melhoria da educação naquele meio, pela possibilidade de suprir o déficit existente e imprimir qualidade naquela educação precária, que historicamente vinha sendo oferecida, até então. Porém, não estamos de acordo que se atribua, a este segmento, a função de proporcionar as mudanças necessárias ao meio, quando as razões destas se encontram além do âmbito educacional.

Os textos que embasaram a elaboração do EDURURAL, como ponto de partida, fazem referência à concepção generalizada do atraso da agricultura nordestina e destacam a situação social de pobreza predominante, para justificar a necessidade de dotar a população rural das condições de capacitar-se para viver em uma sociedade desenvolvida, livre e democrática, participando ativamente deste processo de construção.

Além da necessidade, antes descrita, acrescenta-se a perspectiva da aquisição cultural como finalidade última prevista no III PND e III PSECD. Esta questão cultural pode ser resumida na preocupação expressa no documento do Acordo-MEC/BIRD (Brasil, 1982) de que as *ações (...) atinjam, através de estratégias adequadas, as populações carentes, especialmente as do meio rural nordestino, onde considerável contingente se encontra vulnerável aos sérios riscos do processo de marginalização cultural* (p. 2).

É evidente que a aquisição da cultura, como uma tarefa política de elevação do nível de conhecimento capaz de possibilitar que a cidadania, enquanto direito dos cidadãos, seja exercida com maior plenitude, é uma conquista fundamental para os extratos da classe trabalhadora desta sociedade. Contudo, esta tarefa não pode ser eficiente se desarticulada do provimento das condições materiais de sobrevivência que são básicas, e esta proposta educacional do Estado, consubstanciada no EDURURAL, não parece levar esse aspecto em conta.

### **3- PROPOSTA PEDAGÓGICA ADAPTADA AO MEIO RURAL DO NORDESTE BRASILEIRO NOS ANOS 80**

#### **3.1 – Antecedentes da proposta pedagógica adaptada ao meio rural**

A discussão sobre a necessidade e importância da elaboração de uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural no EDURURAL-NE, no início dos anos 80, não se constitui em uma novidade ou originalidade trazida pelo Programa. Os antecedentes desta proposta remontam ao ruralismo pedagógico dos anos 30, mais precisamente, durante o Estado Novo (1937-45), como uma das tendências de pensamento, articulada por um grupo de intelectuais vinculados à educação e estudiosos da educação no meio rural, naquele momento.

Retrocedendo, é possível identificar os primórdios desta discussão sobre a necessidade de uma escola com uma proposta pedagógica adaptada ao meio, para ser oferecida aos alunos do meio rural, já nos anos 20, como parte dos movimentos em prol de melhorias para a educação escolar quando, entre outras reivindicações, conforme Peixoto (1983), *advoga-se no Brasil a necessidade da extensão do processo de escolaridade como instrumento de participação política, através do voto* (p. 13).

Entretanto, foi somente a partir dos anos 30, como uma das reivindicações do movimento empreendido pela extensão da escolaridade básica à classe trabalhadora e as prerrogativas ideológicas de legitimação do governo Vargas, que a educação no meio rural veio a se constituir em uma prioridade, vista como uma forte estratégia para solucionar os graves problemas sociais em pauta e, sobretudo, aqueles que o Estado Novo se propunha a atacar, conforme previsto em sua proposta governamental.

Naquele contexto, dois grandes eventos se destacaram no Estado Novo como apropriados para ancorar os ideais propostos pelo ruralismo pedagógico. Do ponto de vista econômico, aquele denominado de Marcha para o Oeste (1938) e, no campo educacional propriamente dito, a realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação (1942), na cidade de Goiânia.

### 3.1.1 – A discussão até 1970

Mesmo que a discussão sobre a necessidade de uma escola para o meio rural, com uma proposta pedagógica adaptada a esse contexto específico remonte aos anos trinta, contudo, é durante a realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, em 1942, onde fomos encontrar as primeiras idéias, a este respeito, sistematizadas e defendidas com veemência, por parte de um grupo significativo de educadores<sup>22</sup>. Em um contexto caracterizado pela implementação acelerada da industrialização, no qual o país vivenciava a contradição decorrente desse fato, uma vez que a atividade agrícola não mais se constituía no fator predominante da produção nacional, ao mesmo tempo se impunha para o Estado, como necessidade, conter o fluxo migratório campo/cidade. Para isso, uma das ações governamentais estava empenhada em povoar as vastas extensões de terras disponíveis, situadas principalmente nas regiões Norte e Centro-Oeste.

Em vista do alcance desses dois objetivos, conter o fluxo migratório e povoar as terras disponíveis, a educação no meio rural veio a se constituir na possibilidade de alavancar a resolução desses problemas. Se, de um lado, apoiava a proposta de colonização através da Marcha para o Oeste, de outro, criava a possibilidade de sustentação ideológica da política social do Governo, assumindo a defesa de uma educação com características apropriadas ao meio onde estava situada e, ainda mais, desenvolvendo as funções ampliadas que, em decorrência dessa nova postura, a escola passou a incorporar em sua atividade cotidiana.

Durante a realização do Oitavo Congresso, a argumentação daqueles que defendiam a necessidade de uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural se fundamentava no pressuposto da existência de uma profunda oposição entre a cidade e o meio rural. Essa oposição, além de se representar formalmente no ideário da maioria desses educadores, nos desdobramentos dessa compreensão que os orientava, a cidade exercia influência “danosa” sobre a população rural, sobre 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 (Congresso..., 1944), quando tentava realçar a importância da vida no meio rural ser mantida para aqueles que ali

---

<sup>22</sup> Dentre aqueles presentes ao referido Congresso, podemos destacar: Celso Kelly, Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, Dulcie Kanitz Vicente Viana, Noêmia Saraiva de Matos Cruz, Marina de Godoy Bezerra, Alceu Brandão, Helena Antipoff, Sud Mennucci, J. Moreira de Sousa, Alberto Vollet Sachs, Paulo Monte Serrat, Amália Hermano Teixeira e Fernando Tude de Sousa.

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 ao crime e 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 sêda, 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 (p.312 – v. 2).*

Essa interpretação da vida na cidade tinha subjacente duas preocupações fundamentais: uma crítica ao processo de implementação da industrialização, como o motor propulsor dessas situações descritas, e a colocação das bases para o trabalho de contenção do êxodo campo/cidade. Para que isso ocorresse, deveria se contar com o apoio decisivo da educação no meio rural, que, associada ao que o autor considera ser o problema central, devia ser desenvolvida com características diferenciadas da escola comum elementar, combatendo a transposição da educação da zona urbana para aquele meio. Neste sentido, o mesmo autor (Congresso..., 1944) enfatiza:

*O problema é um só: fixar o homem por todo esse território, dando-lhe, onde quer que 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 a educação física, intelectual, moral, religiosa e profissional, escola que será núcleo da vida econômica e social da região (p. 312- v.2).*

O aspecto referente à fixação do homem ao meio seria tarefa da Marcha para o Oeste, Programa de cunho econômico ao qual, a tarefa educacional adaptada ao meio rural, que estava sendo defendida naquele Congresso estava estreitamente articulada. No entendimento de Silveira (Congresso..., 1944),

*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 de 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 das 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 fixação dos elementos da produção* (p. 493 – v. 2).

Isto para finalmente definir que essa escola onde, até então, *os alunos eram candidatos a uma vida futura, mais ou menos distante, mais ou menos problemática*, pela compreensão dela com a finalidade de ajustamento ao meio e de estreita vinculação com a produção, passaria a ser um *ambiente de elevação moral e cívica* (...) integrada à obra de *construção da unidade nacional* (...) uma vez que *a escola rural é, caracteristicamente, a escola do trabalho* (p. 493 – v.2).

Essa postura a respeito da escola no meio rural é conscientemente assumida em relação direta com o projeto político, econômico e ideológico do Estado Novo, pela maioria dos educadores que estiveram presentes ao Oitavo Congresso Brasileiro de Educação e nele participaram quer com intervenções, quando expunham e defendiam suas teses, quer como debatedores simplesmente.

Neste sentido, percebemos o destaque dado às idéias nacionalistas, de integração nacional, e a vinculação com o mundo do trabalho, que, dado o contexto do momento, apontava para a valorização meramente ideológica da atividade rural, quando a mesma já havia perdido a hegemonia do comando da produção nacional, em um processo que culminou com o golpe de Estado de 1930 e com a substituição do modelo agroexportador.

Um outro aspecto oculto neste projeto ideológico é a veemente oposição cidade/campo, uma vez que essa dicotomia não tem sustentação histórica. Concretamente não podemos separar a cidade do meio rural, estabelecendo fronteiras, pois, pela interdependência das duas enquanto instâncias produtivas, elas não se opõem, mas, sim, se articulam e se movimentam formando uma totalidade como base econômica da sociedade.

Desse ponto de vista, o que se efetivou com o movimento golpista de 1930, na base econômica, foi o avanço das forças produtivas para dinamizar o desenvolvimento capitalista no país. Isso ocorreu naquele momento porque, politicamente, reuniu forças dentro da própria atividade agrícola, interessadas em superar o atraso da economia, formando-se um novo bloco hegemônico de classe, composto e articulado tanto na indústria como na agricultura, e, como resultado, nesse novo cenário a primeira passou a ser a área econômica preponderante. Concretamente, a oposição agricultura/indústria, alardeada, era apenas aparente.

A ênfase na defesa dessa oposição e no realce para que a escola no meio rural fosse diferente daquela existente na zona urbana, mesmo que não representasse a unanimidade dos participantes do Congresso, parecia ser hegemônica como diretriz oficial, cujo eco se fazia

ouvir e encontrava respaldo na intervenção dos mais renomados educadores ali presentes. Do ponto de vista oficial, durante a saudação que o Interventor de Goiânia, Pedro Ludovico Teixeira (Congresso..., 1944), pronunciou na sessão solene de abertura do evento, essa posição se esboça claramente quando o mesmo, referindo-se à inadequação do modelo de escola urbana para o meio rural, coloca:

*Sabemos, perfeitamente, do esforço vão daquele que procura, sem nenhuma utilidade prática mediata ou imediata, inculcar no espírito do pequeno sertanejo, por exemplo, noções que só trariam proveito a um habitante da cidade grande. (...) Objetiva ainda uma bem entendida educação vincular o indivíduo ao meio, forçando o progresso deste pelo aperfeiçoamento daquele. Assim teremos uma consciência educativa digna desse nome. (...) A questão do professor surge em primeiro plano. Não só o aluno, mas também o mestre, e, principalmente, ele, deve possuir a mentalidade de seu meio (p.14 – v. 1).*

Do lado da sociedade, o padre José Bruno Teixeira (Congresso..., 1944), do Ceará, que falou em nome das delegações, a certa altura do seu discurso, assim se expressou:

*O anseio é criar e ver florescer no Brasil uma escola de trabalho e de atividade, rural ou profissional, que não seja apenas um aparelho de alfabetização das massas. Uma escola que desperte e forme, na criança do Brasil, uma consciência cívica e trabalhista, e que seja o alicerce da nossa produção e da nossa riqueza futura, capaz de satisfazer as nossas necessidades internas e as necessidades de outro povo; que faça desaparecer o ferrete da humilhação e do desprestígio impresso no trabalho rural ou artesão desde os tempos da escravatura; (...) que represente uma reação eficiente e salutar contra o doutorismo, o diplomismo e a caça exagerada ao pergaminho sem finalidade e sem sentido; que nobilite e engrandeça as atividades do campo e da lavoura, da pecuária e da oficina; que, enfim, faça do trabalho organizado e produtivo o código social do Estado-Novo (p.15 – v.1).*

As conclusões sobre os temas do Programa do Congresso (Congresso..., 1944), como resultado das deliberações e votos do plenário, definem para a escola primária, em geral: a) o desenvolvimento da personalidade (objetivo individual); b) a integração do educando à sociedade brasileira em geral (objetivo nacionalista); c) a formação do sentimento de solidariedade humana (objetivo humano); d) o ajustamento ao meio ambiente regional em que se desenvolve a vida do educando (objetivo vocacional) (p.41).

E, neste contexto, especificamente para o meio rural: (...) *As escolas primárias rurais deverão se articular com escolas agrícolas de grau médio (...) A ação das escolas rurais deve ser completada por atividades extra-escolares, por meio da imprensa, do cinema, do rádio, de bibliotecas ambulantes, de associações e de missões culturais (p. 41).*

O sentido de adaptação da escola ao meio, nas formulações defendidas naquele Congresso (Congresso..., 1944), consistiria em uma proposta pedagógica que conduzisse a ação educativa, inicialmente, em três pontos:

*A. adaptação ao meio físico: ensinar a comer, a vestir, a morar e ministrar a educação física como fator de resistência, de bom-humor e longevidade, no nosso clima; B. domínio técnico e produção: conhecimento da natureza, para a proteção de suas fontes de vida e de energia, a sementeira de novas riquezas, e o perfeito aproveitamento dos seus frutos; C. identificação emocional pelos motivos artísticos e místicos da terra e da tradição (p. 71).*

E, ainda, recomenda-se que

*na preparação e no desenvolvimento desse programa, o conhecimento da natureza, e o da experiência do homem primitivo e dos colonos sobre ela, virão fazer luz sobre dois objetivos: preservar e revalorizar os bons elementos da nossa formação cultural ou inventar ou aclimar elementos estranhos que se ajustem e componham a paisagem física e moral da nação (p. 71).*

Articulada a estas propostas de escolas elementares adaptadas ao meio rural está subjacente uma ampliação da função que uma escola deve cumprir, além de propiciar o acesso ao saber sistematizado socialmente. Isto quer dizer que a proposta de adaptação da escola elementar ao meio rural não foi enfatizada sem levar em conta as funções universais, portanto, mais amplas, que cabem à escola desempenhar na sociedade. No que diz respeito a esta perspectiva de adaptação, em consonância com a função mais ampla da escola, os resumos das teses apresentadas no Congresso (Congresso..., 1944) destacam:

*Assim a educação primária brasileira, partindo de um objetivo comum, chega, sem o contrariar, antes para o completar, a finalidades diversas, de caráter zonal, que precisam ser atendidas para que a escola elementar cumpra a tarefa de ajustar o educando a uma sociedade real. Só neste sentido é possível distinguir-se um ensino rural de um ensino urbano: diversificação de um ponto de partida comum, variação de problemas sobre a base de um problema único, de ordem geral (p. 91).*

E conclui (Congresso..., 1944), com a indicação da seguinte posição:

*a) deve haver no Brasil uma educação primária sujeita a objetivos uniformes em todo país; b) essa mesma educação deve atender às variações regionais não se limitando à bi-partição de escolas urbanas e rurais, mas reconhecendo a possibilidade de diversos tipos de escolas rurais, conforme as necessidades econômicas, densidade demográfica e nível cultural de cada zona (p. 91).*

Esse entendimento da questão nos coloca a diversidade de posições que se apresentaram no Congresso, revelando o nível de ponderações que, mesmo não se tornando hegemônicas, serviram de parâmetro para que se chegasse a conclusões que indicassem, pelo menos, as possibilidades de ajustamentos e modificações durante a execução das propostas definitivamente assumidas ao final do evento.

A partir dessas ponderações, a tendência dos debates apontou como direção que o sentido de adaptação da escola elementar ao meio rural fosse feita com a estrita finalidade de atender às variações regionais. Essa posição, de certa forma, se contrapõe àquelas teses anteriormente apresentadas em que os autores enfatizavam a necessidade do estabelecimento de uma escola, eminentemente rural, em oposição radical à escola urbana.

Quando nestas ponderações é chamada a atenção para o fato de que a escola elementar básica no Brasil deve ter objetivos uniformes para todo o país, sugere-se que, no essencial, seja garantido tanto às crianças do meio rural, quanto da área urbana, um mesmo ensino. Desta forma, prima-se pela manutenção de um mesmo padrão e qualidade aos seus egressos, independentemente da área geográfica onde estejam localizados. Ao contrário, se assim não acontece, a escola oferecida aos habitantes da zona rural deixa de colocar à disposição dos seus usuários os fundamentos gerais e essenciais a uma base concreta de formação consistente, como parte do patrimônio cultural da humanidade.

Do ponto de vista da organização pedagógica destas proposições de um ensino adaptado ao meio rural, o Congresso (Congresso..., 1944) a partir da recomendação de que naquele meio a *instrução deve se limitar aos conhecimentos que tenham aplicação prática na vida sertaneja* (p. 104, v. 1), sugere em relação aos seus objetivos:

*a) que o aluno saiba ler correntemente, sem esforço, podendo reproduzir facilmente o que leu, como prova de haver apreendido com toda a fidelidade a idéia encerrada no trecho lido. b) que possa, com rapidez, precisão e acerto, escrever uma carta sobre assuntos familiares, agrícolas ou pastoris. c) saiba manejar com facilidade os números, fazendo cálculos, especialmente mentais, sobre as principais operações comerciais exigidas pelo meio* (p. 104, v. 1).

Com estas discussões e proposições feitas durante o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação em 1944, o ensino primário nas áreas rurais passou a ser desenvolvido sob a orientação de que os educadores procurassem adaptá-lo ao meio. Essa orientação convinha ao momento e estava indicada, como respaldo oficial, no contexto do Estado Novo.

Em nome dessa adaptação foram desenvolvidas no Brasil um número considerável de experiências, destacando-se quatro delas como as mais expressivas: a Campanha Nacional de Educação Rural, a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural, o Serviço Social Rural e o Departamento Nacional de Endemias Rurais.

No âmbito dessas experiências, a que mais se destacou na elaboração e execução de uma proposta pedagógica adaptada ao ensino do meio rural foi a que se realizou nos anos 50, no Município de Araruama, no Estado do Rio de Janeiro, como parte das atividades do Serviço Social Rural. A este respeito, Calazans (1979) registra que *um grupo de professoras primárias elaborou um programa de ensino para as escolas municipais da área, constituindo-se uma comissão de ensino para esse fim* (p. 40).

No geral, estas tentativas de adaptação do ensino primário ao meio rural trouxeram como conseqüência a ampliação das funções da escola e a possibilidade da oferta de um ensino de baixa qualidade. Esta possibilidade de baixa qualidade do ensino é uma tendência que pode vir a concretizar-se, no caso em que a adaptação adotada tenha assumido como referência teórica uma concepção limitada do que seja a realidade do meio rural e do aluno que frequenta suas escolas.

Guiando-se por uma concepção limitada da realidade do meio rural, o que tem sido a tônica da maioria das experiências desenvolvidas, os programas educativos que foram elaborados e oferecidos se basearam mais nas necessidades e dificuldades imediatas requeridas por aquele meio. Aliando-se a este viés sobre a realidade concreta que envolve os trabalhadores que vivem no meio rural, os conteúdos definidos e as práticas educativas desenvolvidas, necessariamente, se apresentavam reduzidos e sem a devida consistência.

Com uma oferta configurada nestes termos, a adaptação pretendida ocorre sob a base da fragmentação e da manifestação aparente da realidade social dos educandos, em detrimento do que realmente se fazia necessário colocar à disposição desses usuários, como essencial.

De acordo com a função social da escola, em uma dada sociedade, esse essencial diz respeito aos fundamentos científicos, disponíveis sob a forma das mais diversas disciplinas e áreas de estudos, capazes de instrumentalizá-los para o exercício profissional competente e a cidadania e tomando como referência a complexidade das relações sociais que envolve a questão da estrutura, uso e posse da terra.

Convém ressaltar que essa concepção de adaptação remanescente do Oitavo Congresso Nacional de Educação esteve presente e exerceu influência nos Programas desenvolvidos com o ensino no meio rural até os anos 60, quando novas formas de intervenção entraram em cena, e essa discussão foi redimensionada. Dentre essas novas

experiências destacaram-se aquelas sob a alcunha de Educação ou Cultura Popular e foram realizadas, em sua maioria sob o comando da sociedade civil.

Desse período é importante assinalar o surgimento do conhecido Método Paulo Freire<sup>23</sup>, do qual – direta ou indiretamente - resultaram experiências que se destacaram com uma proposta pedagógica adaptada ao meio. Destas, as que mais se projetaram no cenário nacional foram as implementadas pelo Movimento de Educação de Base<sup>24</sup>, da Igreja Católica, destinadas à educação de jovens e adultos do meio rural, e a Campanha de pé no Chão também se aprende a ler<sup>25</sup>, da Prefeitura de Natal, na periferia urbana da capital do Estado do Rio Grande do Norte.

Essas experiências não foram somente as mais expressivas entre as que ocorreram no período; contudo contribuíram para modificar a compreensão dos educadores, dali por diante, e também demonstraram, na prática, como essa adaptação podia ser feita, em função de melhorar o acesso dos trabalhadores rurais e das periferias urbanas aos códigos do mundo letrado, pela alfabetização.

Fazendo uma crítica ao que vinha ocorrendo até então, as formulações de Freire e a prática do MEB demonstraram como seria possível desenvolver uma proposta pedagógica adaptada, a cada contexto em que vive o educando, viabilizando o seu envolvimento no processo ensino-aprendizagem. Demonstrou-se a possibilidade dessa concretização a partir dos interesses imediatos dos educandos e considerando a riqueza contida nas suas experiências de vida.

Embora esse ponto de partida fosse estimulado e transformado em situações do processo ensino-aprendizagem, sob a valorização do mundo existencial do aluno, expresso em seu potencial cultural pré-existente, sem muita clareza e fundamentação explícita, essa orientação possibilitava referenciar esse escopo cultural, também, como resultado da experiência acumulada no enfrentamento do mundo do trabalho, ou seja, na luta desse aluno trabalhador, para garantir a sua sobrevivência material. Neste sentido, essa referência, que era possível fazer-se às situações do mundo do trabalho dos educandos, demarcava a diferença entre o que se propunha como adaptação e motivação didático-pedagógica, naquela e nesta outra conjuntura.

Ainda que o entendimento dos determinantes históricos e as influências teórico-metodológicas, que moldaram e possibilitaram o surgimento do método Paulo Freire, como a

---

<sup>23</sup> Veja-se: Freire (1975; 1974), Brandão (1985), Fernandes & Terra (1994), dentre outros.

<sup>24</sup> Estudos sobre este movimento foram elaborados por Wanderley (1984); Fávero (1984) e Raposo (1985), dentre os mais expressivos.

<sup>25</sup> Igualmente, estudos sobre esta campanha foram feitos por Germano (1982) e Góis (1980).

matriz daquelas propostas pedagógicas adaptadas naquele período, mereçam ser convenientemente elucidados (Paiva,1980; Souza,1988), não podemos negar a contribuição que a sua execução deu ao processo educativo das populações rurais, naquele contexto.

Não é por acaso que realçamos a sua presença no panorama educacional da época. É que, a partir do seu surgimento, essa matriz que se configurou como a alternativa mais adequada para implementar aquelas propostas pedagógicas adaptadas ao meio social, ao qual estava circunscrito o educando, passou a ser referência obrigatória na concepção e na execução da grande maioria dos projetos educacionais, com características inovadoras e de transformação, que passaram a ser desenvolvidos.

A apropriação da matriz proposta por Paulo Freire ocorreu tanto no sentido de valorizá-la e procurar implementá-la corretamente, como também para neutralizá-la e até deturpá-la. No primeiro caso, podemos indicar a experiência do MEB<sup>26</sup> que procurou seguir a proposta freireana em sua essência e enriquecendo-a a partir da prática e da avaliação dos resultados obtidos, contando para isso com a participação dos agentes de base do Movimento, formado pelos técnicos de suas equipes, monitores ou alfabetizadores e lideranças comunitárias.

No segundo, vamos encontrar na atuação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), nos anos 70, esse contra-senso. Referindo-se a este aspecto, Manfredi (1978) se pronuncia, dizendo que

*mais tarde, esse mesmo método foi retomado com a instituição do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), embora despido de uma de suas características básicas – a discussão dos problemas inerentes às condições existenciais dos alfabetizandos, com vistas à conscientização (p. 153).*

A discussão feita e as experiências desenvolvidas no sentido de adaptação de uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural, até os anos 60, tiveram como respaldo teórico-metodológico, na sua condução, os estudos e as proposições do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, realizado nos anos quarenta, e o surgimento do método Paulo Freire no final dos anos 50 e início dos anos 60.

As influências do Oitavo Congresso denotavam um certo ranço conservador, alimentando ainda a idéia da existência de um meio rural como eixo propulsor da economia, quando a partir de 1930 processava-se a transição desse eixo para a indústria, que, em ritmo

---

<sup>26</sup> Veja-se o instrumental de trabalho pedagógico elaborado pelo MEB: Movimento ... (1965; 1963; s.n.t.; s.d.).

acelerado, conseguia firmar-se como tal, principalmente nas regiões centrais do país, sob o comando do Estado de São Paulo.

No que diz respeito ao método Paulo Freire, nos anos 60, aquela perspectiva de realçar a agricultura como o eixo propulsor da economia nacional não se colocava mais como idéia central, posto que se impunha naquele contexto superar o atraso e impulsionar o desenvolvimento. O meio rural aparecia, naquele momento, como um estuário da chamada cultura popular, o grande trunfo no qual o autor do método se respaldava para alavancar o seu processo educativo, advogando respeito a esta cultura e propondo a elevação cultural do agricultor ali residente.

Para isso, a orientação do seu método tomava como ponto de partida a cultura do alfabetizando, através da qual o autor acreditava ser possível a esse alfabetizando descobrir-se como um homem, capaz de compreender o mundo ao seu redor e as limitações que lhe são impostas, dificultando-lhe usufruir de uma vida humana, justa e como sujeito de sua própria história, pela via da conscientização.

Neste caso, a adaptação em Paulo Freire não simbolizava a perspectiva da manutenção do homem rural no atraso. De acordo com as exigências do novo contexto, marcado pela necessidade de consolidação e expansão industrial, esse homem rural despontava, na compreensão do autor, como um agente dessa mudança em curso, integrando-se, assim, ao surto de desenvolvimento da sociedade brasileira, como um todo.

O respaldo legal para que essas experiências de adaptação do ensino pudessem ocorrer já existia desde os anos 60, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de nº 4.024/61 que passou a reger o ensino em nível nacional, durante os dez anos seguintes, até ser substituída por um outro dispositivo, a Lei 5.692/71.

Com a nova Lei de 1971, essa orientação foi retomada, incorporando, em três dos seus artigos, menção às possibilidades de que essa adaptação podia ser efetivada. Primeiro, de modo geral previa que *os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos* (Art. 12). Em seguida, refere-se explicitamente à organização do ensino primário e médio, preconizando que o ensino nesses dois níveis, quer no âmbito federal, quer no estadual atenderá: *a) a variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais; b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos* (Art. 20).

Aproximando-se mais da perspectiva de adaptação ao meio rural, sem contudo explicitá-lo, a Lei 4.024/61 já previa textualmente que

*será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios (...) (Art. 104).*

Foi este respaldo legal que permitiu ao governo federal estabelecer convênio com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) para a efetivação da experiência do Movimento de Educação de Base (MEB), no início dos anos 60. Esse mesmo governo, no âmbito do Estado, tentou aproveitar o método Paulo Freire e lançar o Programa Nacional de Alfabetização, coordenado pelo seu próprio inventor.

A justificativa para o lançamento desse programa se pautava na necessidade de inovação nesta área educacional e a sua implementação viria em substituição a todas aquelas campanhas e movimentos que estavam em execução e que eram bastante criticados pela falta de efetividade e resultados palpáveis. Esta tentativa não chegou a se concretizar, pois fora implodida pelos acontecimentos do golpe civil/militar de 1964, sendo o referido Programa desativado, com as demais campanhas e movimentos estatais, até então em desenvolvimento.

No contexto da discussão sobre a proposta pedagógica adaptada ao meio rural, feita até 1970, pudemos evidenciar a existência de duas matrizes norteadoras. Até o final da década de 50 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” dos seus habitantes ali mesmo.

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.

Nos anos 60, sob a influência da educação do sistema Paulo Freire, 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.

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 e 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 esse homem, do meio rural, compreender o processo desenvolvimentista, em curso, e integrar-se nele, não como objeto, mas como sujeito.

Foi neste 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 EDURURAL, embutida na “metodologia” do Desenvolvimento Rural Integrado que lhe é subjacente, enquanto base e configuração.

### **3. 1. 2 – A discussão em 1970**

As discussões sobre a necessidade de se oferecer um ensino adaptado ao meio rural, apresentadas no Oitavo Congresso no início dos anos 40, perduraram e surtiram efeito até os anos 60, quando, na esteira destas, aplicando-as diretamente ou modificando-as, desenvolveu-se uma gama considerável de experiências. Com os desdobramentos do golpe de Estado de 1964, todas essas experiências foram desativadas ou reformuladas, profundamente em sua essência, como condição para continuar existindo. Podemos tomar, como referência, o que ocorreu com o Movimento de Educação de Base (MEB) da Igreja Católica, que, mesmo bastante descaracterizado de sua proposta inicial, ainda continua sobrevivendo, nesse momento histórico.

Nos anos 70, quando o governo civil/militar havia conseguido delinear os seus objetivos setoriais – consubstanciados no I e II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e em seus respectivos Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC) – manifestando-se empenhado em consolidar a implementação de um programa social ajustado ao novo contexto

ditatorial, a necessidade de adaptação do ensino ao meio rural voltou ao cenário educacional, de forma explícita.

Inicialmente, com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), a retomada da educação no meio rural, por parte do Estado, deu-se a partir de 1970, quando este já dispunha de condições estruturais para articular e atuar diretamente do nível central até o local. O MOBRAL foi o primeiro desses empreendimentos que, embora tenha sido instituído em 1967, só veio a ser posto em funcionamento em 1970.

Tendo como objetivo formal erradicar o analfabetismo e oferecer condições de continuidade do processo educativo àqueles que não as tiveram em época prevista por lei, o MOBRAL desenvolveu programas pedagógicos voltados não só para a alfabetização; ainda fizeram parte, de suas realizações, iniciativas voltadas para a profissionalização, o desenvolvimento cultural, a ação comunitária e a educação sanitária, nas zonas urbanas e rurais, de todas as Unidades da Federação.

Tal foi a dimensão que alcançou a atuação do MOBRAL no meio rural que, de acordo com documento da Instituição (Brasil, s.d.), *já em 1970, localizavam-se 65% das classes de alfabetização* (p.1), naquela área. Entretanto, isso não mobilizou a Instituição, para que pensasse e implantasse uma proposta adaptada àquele meio. O material didático de apoio aos seus Programas era farto, de boa qualidade em sua apresentação e abordando uma riqueza de informações, mas se destinava tanto ao meio urbano como ao rural.

Uma avaliação rápida desse Movimento, guardadas as devidas proporções, nos leva a pensar que a sua dimensão, enquanto proposta, se assemelha bastante à Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) dos anos 50, com a diferença de que o MOBRAL não se destinava somente ao meio rural.

Se considerarmos que a justificação desses programas se dá, socialmente, pelos interesses que estão em jogo, em cada conjuntura em que surgem, a proposta do MOBRAL não revela uma preocupação imediata com o avanço da modernização da agricultura. Neste sentido, esse Movimento além de cumprir a tarefa de alfabetizar restritamente para que os agricultores aprendessem a assinar o nome, tirar o título eleitoral e votar, ideologicamente, assegurava a presença do governo civil/militar junto às populações rurais<sup>27</sup>. Assim, em último

---

<sup>27</sup> Como típico dessa presença, destacamos a operação Ação Cívico Social (ACISO), do próprio exército, que atuava junto às populações rurais e nas periferias das grandes cidades ou cidades de médio porte, com financiamento do MOBRAL e, assim, como sua extensão. A atuação da operação ACISO se efetivava sob a forma de atividades de construções e reconstruções de residências; abertura de caminhos, estradas, construções de pontes; assistência social: distribuição de alimentos, roupas, remédios, realização de consultas médicas, atendimentos odontológicos, dentre outros (Costa et alii In: Corrêa, 1979).

caso, a sua existência se justificava como estratégia de controle social na área, como parte das necessidades vigentes da denominada Segurança Nacional.

É importante salientar que, com o processo de democratização desencadeado pela sociedade, esse mesmo movimento de alfabetização e de controle social passou por diversas modificações em sua proposta de atuação. Desta forma, chegou ao final dos anos 70 e início dos anos 80 com um formato mais democrático, reestruturando-se e acompanhando os avanços impostos pela luta travada no movimento organizado da sociedade civil.

Em sua “nova” roupagem, o MOBREAL passou a apoiar o desenvolvimento de iniciativas de cunho popular, gestadas e conduzidas pelos próprios movimentos populares. Com o apoio dessas iniciativas, as mais conhecidas foram as realizadas na baixada fluminense, no Estado do Rio de Janeiro.

Na década de 70, a aprovação legal, para que se retomasse o tema da proposta pedagógica adaptada ao meio rural, expressou-se decididamente na nova lei de ensino, adequada à conjuntura daquele momento. Desta vez sem que se fizesse uma discussão ampla, como nos anos 40. Bem aos moldes do regime em vigência, a retomada da adaptação do ensino ao meio rural surgiu já como determinação, no artigo 11 da Lei 5.692/71. Este artigo preconizava que o ensino nessa área devia ser oferecido, adaptando-se o calendário escolar ao período de desenvolvimento do calendário agrícola.

Neste sentido, destaca os períodos de plantio e colheita, nos quais, pela necessidade de absorção de maior quantidade de mão-de-obra, os pais ocupam as crianças nas tarefas dessas atividades, quer pela necessidade de promovê-las com mais rapidez, quer pela necessidade de garantir um aumento de renda para a família.

Em seu artigo quarto, essa Lei determina que *os currículos de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais (...).*

Explicitamente, em referência ao ensino nas áreas rurais, a Lei 5.692/71 é clara quando, em seu artigo onze, parágrafo segundo, estabelece que *para a escola na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas de plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade do ensino.*

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), na elaboração do II Plano Setorial de Educação e Cultura (II PSEC) que teve vigência entre 1975-79, definiu diretrizes e uma série de atividades no sentido de concretizar a implementação da educação adaptada ao meio rural. Avaliando que durante a vigência do I Plano Setorial de Educação e Cultura (I PSEC) 1970-74, o contingente de analfabetos com 15 anos e mais havia se reduzido a 12,5 milhões em

fins de 1974, o II PSEC (Brasil, 1977a) reconhece que os esforços haviam se localizado *principalmente nas zonas urbanas*, restando nestas cerca de 2 milhões de analfabetos, enquanto no meio rural este contingente acena para *cerca de 10 milhões*.

Além do mais, dentre aqueles que conseguiram concluir algum ciclo de escolarização no período, em um total de 17,5 milhões, *apenas 2,1 milhões se encontravam nas zonas rurais* (p.12). Neste sentido, justifica-se, no II PSEC, o direcionamento para colocar a educação, nesta área, em evidência.

A situação do ensino nas áreas rurais se apresentava como uma preocupação a ser encarada, dada a necessidade de solução indicada pela constatação de que as suas deficiências exerciam um peso considerável sobre as estatísticas globais do ensino de primeiro grau do país. Dentre estes dados constata-se o fenômeno da presença de jovens com idade maior do que a correspondente a cada série. É o problema da distorção idade/série, que o II PSEC (Brasil, 1977a) caracteriza desta forma: *a) ingresso tardio na primeira série; b) repetências; c) reingresso de alunos evadidos* (p.16).

A avaliação que o MEC fez, cujos resultados constam do II PSEC (Brasil, 1977a), entre outros fatores que contribuem para a permanência desses problemas, destaca *a ocorrência de mobilidade das famílias rurais, que constituem mão-de-obra flutuante, mudando de região conforme o favorecimento das safras e retirando seus filhos das escolas em meio do ano* (p.16).

Mediante esse quadro da situação do ensino nas áreas rurais, o II PSEC (Brasil, 1977a) define em seus objetivos específicos, em relação ao ensino de primeiro grau, *expandir a escolarização nas zonas rurais de acordo com as potencialidades e especificidades de cada região do país, procurando assegurar, pelo menos, quatro séries de educação fundamental* (p. 26).

E como atitude a ser considerada, o terceiro e quarto objetivos se voltam para melhorar a produtividade desse nível de ensino e a correção progressiva da distorção idade/série, principalmente nas primeiras quatro séries do primeiro grau. Para tanto, em suas estratégias, o II PSEC (Brasil, 1977a), no que diz respeito à inovação e renovação do ensino, prevê a *reformulação de currículos* (p.47).

Em termos de programação, esse plano definiu a concretização dessa estratégia atuando no sentido de *1. ajustar os métodos e técnicas de ensino às necessidades específicas da clientela; 2. reestruturar os planos curriculares, no que se refere à extensão e relevância dos conteúdos do processo de ensino-aprendizagem; (...) 4. desenvolver processos educativos*

*escolares ou não que se ajustem às necessidades e peculiaridades sócio-econômicas das diferentes regiões rurais do País* (p. 53-4).

É nestes termos que está recolocada, na agenda política, o imperativo de que sejam melhoradas a organização e a oferta da escolarização básica no meio rural, para a qual se indica a adaptação curricular como a estratégia fundamental.

A relevância política dessa definição do MEC pode ser avaliada através do que este Ministério estabeleceu na sua Política Nacional Integrada da Educação (Brasil, 1975), quando retoma a necessidade exposta de melhorar o atendimento ao ensino de primeiro grau, destacando recomendação que o documento denomina de pontos cruciais. Neste sentido, vai para a educação nas áreas rurais os destaques, quando afirma:

*O ensino nas áreas rurais, por exemplo, exige uma atitude toda própria, visando-se ao atendimento dos reais anseios das comunidades – sejam eles explícitos ou implícitos. É preciso que a administração formal do ensino não o torne ou deficiente ou desligado das realidades locais* (p. 38).

Essa retomada da atenção ao ensino básico no meio rural, do Brasil, dar-se na conjuntura dos anos 70, em um mesmo cenário político em que a sociedade, como nos anos 40, vive sob um regime de ditadura civil/militar, porém, os interesses ideológicos desse momento são distintos daqueles dos anos 40. Naquele contexto, os interesses se voltavam para controlar a população, no sentido de que não migrasse para as cidades em busca de sobrevivência, atraída pelos benefícios da industrialização implementada nos anos 30, sob a justificativa de que o país possuía vastas extensões de terras e que era preciso povoá-las. Foi a grande meta da Marcha para o Oeste, que trazia ainda embutido, em seus interesses, a inculcação de um exacerbado espírito nacionalista (Velho, 1976).

Em última instância, essa ideologia do nacionalismo, sob a suspeita da iminência de que os imigrantes fomentassem os ideais da luta de classes, combatia antecipadamente as possibilidades de despertar a organização da classe trabalhadora brasileira, sob a direção das idéias sindicais trazidas pelos colonos vindos, sobretudo, da Itália e Alemanha (Silva, 1969).

Nos anos 70, o projeto ideológico de contenção do êxodo campo/cidade permanecia, mas, as necessidades socioeconômicas gravitavam em torno da qualificação de mão-de-obra para inserir, parte dela, no processo de modernização da agricultura brasileira, cujo imperativo havia sido evidenciado, a partir dessa década. Assim, o projeto ideológico do Estado tinha

como finalidade trabalhar a população rural, no sentido de amenizar os efeitos da atuação autoritária do Estado civil/militar.

Para isto, necessitava que a educação escolar redefinisse a sua intervenção, não só com uma proposta adequada ao meio rural, mas também, como nos anos 40, com uma função ampliada, que, em sua Política Nacional Integrada de Educação (Brasil, 1975), o MEC a definiu como sendo preciso que essa escola fomentasse *uma participação cada vez maior da comunidade no esforço educacional do poder público* (p. 38), comprometendo-se em ampliar o apoio material ao sistema, *suprindo de forma direta as carências de ordem econômica que afligem a maioria das nossas comunidades rurais* (p. 38).

A implementação do II PSEC impulsionou uma programação agressiva, no sentido de iniciar o processo de municipalização do ensino de primeiro grau. A prioridade do período desse Plano estava direcionada para a implantação de uma infra-estrutura física e técnica, tendo em vista capacitar as Prefeituras para absorverem e assumirem, progressivamente, esse ordenamento legal, do qual faz parte, em sua maioria, o ensino no meio rural.

Neste sentido, uma gama diversificada de ações foram empreendidas para conseguir o alcance dessas metas (Artigo 54 e, seguintes, da lei 5.692/71), inicialmente, através do Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (PROMUNICIPIO) e do Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE).

O Estado brasileiro deu seqüência às suas programações de atenção ao ensino no meio rural, como uma das atenções do Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (PROMUNICÍPIO), instituído em 1975. Este projeto tinha como objetivo coordenar a ação das Administrações Municipais no setor educacional, visando à ampliação e à melhoria do ensino municipal de primeiro grau, valendo-se da intermediação dos sistemas estaduais de ensino. Desta maneira as ações do PROMUNICÍPIO se voltaram, basicamente, para estruturação ou reestruturação do sistema educacional municipal, visto que até aquele momento, na sua maioria, praticamente os serviços de educação não estavam organizados.

Considerando-se que a base do ensino municipal se encontrava no meio rural, as ações do PROMUNICÍPIO, no âmbito pedagógico, se voltavam prioritariamente para essa área. Nesse período, a educação no meio rural dos Estados da Federação, com exceção de São Paulo onde não se fez necessário atuar, foi beneficiada com construções ou restaurações de Unidades Escolares – visando, sobretudo, a eliminar as escolas com classes multisseriadas e que funcionavam na casa da professora – treinamento de professores leigos e a distribuição de merenda escolar e de materiais de ensino-aprendizagem. Em relação ao setor educacional dos Municípios, este foi beneficiado com a sua estruturação formal e legal, criando-se, sobretudo,

o Serviço de Supervisão Pedagógica, destinado a acompanhar e assessorar o trabalho dos professores nas escolas.

A definição do PROMUNICÍPIO era consequência da Lei 5.692/71 que já previa o assumir gradativo do ensino de primeiro grau pelo Município, justificando-se, assim, a injeção de recursos para cooperar com a sua estruturação, uma vez que esse assumir seria gradual, nas décadas seguintes. Ao propor a sua estruturação em projeto com características de cooperação técnica e financeira, o Governo Federal, através dos Estados, além de patrocinar os recursos para cobrir as despesas com a estruturação física, ainda complementava os salários das Equipes Municipais já constituídas ou que passassem a existir a partir daquele momento.

Esta complementação salarial era estabelecida em uma proporção que ia gradativamente sendo diminuída à medida em que o Município estivesse, a partir de um processo de preparação interna, capacitado a assumir a totalidade desses salários, com base no teto de um salário mínimo.

Um outro instrumento de ação nos anos 70, através do qual teve continuidade a tentativa de adaptação da proposta pedagógica adaptada ao meio rural, foi a implementação do Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE).

Sob a vigência do II PND, que se propôs a exigir mais do setor agrícola e preconizou uma política de uso da terra para fins agropecuários, o POLONORDESTE, em sua finalidade maior, teve em vista intensificar a modernização da agricultura e dotar esse setor de bases empresariais. Em suma, como já vinha sendo enfatizado em projetos anteriores, tratava-se, naquele momento, de acelerar esse processo e implantar uma classe média no campo.

Visto na ótica do que o processo de desenvolvimento requer, no contexto dos anos 80, Gusso (1978), para justificar a retomada do meio rural no cenário social como preocupação relevante nas políticas sociais do Estado, realça que este fato se dá *menos pelo fato de suprir em maior ou menor escala as necessidades de alimento e matérias-primas essenciais à indústria (...)* (p.3) mas, por considerar-se a atividade agropecuária *ser fonte principal de receitas de exportação de um país* (p. 3).

Isso, contudo, não exclui a possibilidade da continuidade de perseguição da meta voltada para uma agricultura que também possa suprir determinadas demandas internas. Conseqüentemente, a tentativa de constituir uma classe média no campo tinha em vista formar um possível mercado consumidor desses produtos agrícolas industrializados, também, no próprio país.

Ao lado das atividades de cunho econômico/empresarial, o POLONORDESTE incorporava, em sua proposta, a implementação de um componente educacional, que se

orientava, em seu desenvolvimento, com ênfase nos procedimentos da educação não-formal, mas articulado e valorizando a escolarização básica da população.

Tendo em vista cumprir as recomendações de preparar o meio rural nordestino para incorporar-se aos avanços tecnológicos e às diretrizes da nova ordem econômica que estava em andamento para as próximas décadas, o POLONORDESTE, ao estimular a escolarização básica no seu financiamento, reconhece a necessidade dessa modalidade educacional e do aumento do grau de ensino, como indicador de contribuição no melhor desempenho das ações globais do Projeto. Para tanto apoiava as iniciativas de adaptação de um currículo ao meio rural, em torno do qual financiou uma pesquisa (RN, 1978a), e, ainda, contribuiu para a expansão e treinamento dos professores, capacitando-os para a operacionalização desse currículo.

O apoio para essas atividades veio inicialmente do Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (PROMUNICÍPIO). Através desse projeto, as primeiras iniciativas para a adaptação curricular ao meio rural se efetivaram pelo incentivo às experiências de adequação do calendário escolar às férias no período de plantio e colheita no calendário agrícola (Souza, 1990). Uma outra atividade que foi incentivada foi a nuclearização das escolas existentes de forma dispersas, com vistas a proceder a organização da rede física escolar. Adaptando-se o calendário e reorganizando-se a rede física escolar, estavam sendo dados os passos até chegar-se, no futuro, a uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural, de cada Estado.

A década de 70 se encerrou, no campo educacional, com um desdobramento das ações do II PSEC que, durante a sua execução, propiciou a retomada das questões relacionadas com a necessidade de uma proposta curricular adaptada ao meio rural. Essa discussão foi desenvolvida na área de Inovação e Renovação do Ensino, que contemplava, dentre outros, um Projeto de Reformulação de Currículos<sup>28</sup>.

Com os recursos advindos desse projeto, os Estados instituíram as suas comissões ou equipes de currículo, onde uma de suas atribuições seria pensar um currículo adaptado ao meio rural de cada Unidade Federada. Cada equipe funcionava em articulação com a sua correspondente em nível federal, sediada no MEC, de quem recebia as diretrizes e as orientações necessárias ao funcionamento e alcance das metas propostas.

---

<sup>28</sup> Esse projeto representava uma das prioridades do II PSEC (1975/1979) sendo executado pelo Departamento de Ensino Fundamental, do MEC, prestando assessoramento técnico pedagógico às equipes de Currículo dos Estados. Desse assessoramento resultaram as Diretrizes para o Ensino no Meio Rural do Nordeste, como produto do Encontro realizado com o objetivo de discutir a elaboração do currículo de Primeiro Grau do Nordeste, em 1976. (Brasil, 1977b, p. 1).

A continuidade ou mesmo o reforço para a sustentação dessa proposta pedagógica adaptada ao meio rural, efetivou-se através do Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE). Além de suas atividades voltadas com maior ênfase para o campo econômico/empresarial, esse Programa incorporava, em sua proposta, a implementação de um componente educacional, com prioridade para os procedimentos da educação não-formal, entretanto, articulado e valorizando a escolarização básica da população rural. Neste sentido, apoiava as iniciativas de adaptação de um currículo ao meio rural, cuja tendência, naquele contexto, estava voltada para contribuir com o processo de aceleração da modernização da agricultura em determinados pólos da região.

### **3. 1. 3 – A discussão nos anos 80**

Inicia-se a década de 80, com a sociedade civil ressurgindo no cenário educacional, com a intenção de interferir nas discussões em processo, trazendo à tona a sua manifestação pela necessidade de um ensino adaptado ao meio rural. Essa presença da sociedade civil veio, de certa forma, respaldar a política e o planos educacionais que o Estado vinha implementando desde a década anterior.

Um evento que se destacou da investida da sociedade civil neste novo cenário foi a Rede Globo de Televisão ter patrocinado o estudo realizado pelas Universidades Nordestinas, sobre a situação da seca no Nordeste (Rede Globo, 1984). Em relação ao ensino básico, no meio rural, os entrevistados opinaram da seguinte forma:

*Entristece-nos o sistema de ensino atual, que tenta preparar nossos filhos para viverem na cidade. E na cidade, muitas vezes, não conseguem se manter e nem têm mais a coragem de voltar para o campo, produzir e empregar os conhecimentos acumulados em sua mente, pois já é um comerciante ou industrial. Isso é um absurdo (p. 101).*

Este depoimento, em plena conjuntura do início dos anos 80, está ainda eivado daquela compreensão da sociedade dos anos 40, quando ideologicamente se opunha o meio rural ao urbano, como se o último fosse o consolidador da destruição das raízes e características da população rural, pelo acesso ao conhecimento escolar.

Sem compreender que não é a escola a responsável pela migração e transformações que socialmente se operam no comportamento das pessoas que saem do meio rural e passam

a viver na cidade, a proposta, que é feita para a transformação da escola, toma a direção do prático, da preparação para o trabalho e da vida, de acordo com os valores e cultura considerados próprios do meio rural. Eis como se posicionam os entrevistados pelo estudo (Rede Globo, 1984):

*Precisamos de escolas e professores aptos a ensinar a nossos filhos. Entendemos que a escola não deve apenas ensinar a ler e escrever, mas também preparar a criança para conviver com os problemas da comunidade onde vive, principalmente da terra e da natureza (p. 100).*

E complementa essa compreensão explicitando: *queremos que a educação dos nossos filhos seja dada com base em nossa realidade, respeitando a cultura do homem do campo. Precisamos de escola que prepare nossos filhos para viver no campo e dele tirar seu sustento (p.101).*

Expressando o que isso significa, como resultado das tarefas de uma escola adaptada, o documento (Rede Globo, 1984) registra:

*Portanto, a criança quando está no 1º grau já deve saber quais os problemas que dizem respeito à atividade agropecuária, ao solo, à água e à natureza como um todo. Essa criança crescerá e estará sendo preparada para uma vida profissional voltada para a produção de alimentos (p. 101).*

E, ainda complementa (Rede Globo, 1984):

*Deixamos bem claro que não é criando escolas agrícolas de 2º e 3º grau que vão formar nossos filhos para continuar no campo. Deve ser despertada na criança quando está iniciando no abc. Depois, a decisão é de cada um sobre o que quer seguir em sua vida (p.101).*

Nesta seqüência de depoimentos, verificamos a capacidade intuitiva que têm os habitantes do meio rural para expressar o entendimento sobre as condições da escola, que é oferecida aos seus filhos, e sugerir as mudanças que devem ocorrer para modificá-la. Entretanto, isso só não basta para tomar-se os dados, desses depoimentos, como uma crítica que esses entrevistados conseguem elaborar. É pertinente reconhecer que falta a estes atores mais elementos para a compreensão do que de fato ocorre e atua como determinações socioeconômicas e políticas, para conduzir os seus filhos, e eles mesmos, a migrarem para a cidade e lá viverem em condições sub-humanas.

Sem esse entendimento de que não é somente a escola ou que esta pouco interfere na composição das causas que determinam a permanência ou saída do trabalhador do meio rural, exigir a modificação desta instituição nessa direção revela, ainda, a falta de conhecimento da perspectiva e da função didático-pedagógica fundamental que a escola deveria cumprir na sociedade.

De posse desse conhecimento, ao contrário, passariam a exigir que essas modificações se fizessem em torno de garantir o acesso, de fato, ao saber sistematizado, como forma de capacitá-los melhor para migrar e enfrentar a vida na cidade com maiores possibilidades de competir com os mais letrados.

Essa não é uma tarefa fácil, sobretudo para os pais que, em sua maioria, não chegam sequer a ser alfabetizados. Esse fato, por si só, se apresenta como uma limitação no sentido de ajudá-los a entender essa necessidade em suas raízes. Entretanto, como são chamados a opinar sobre a questão da escola para ser melhor e de qualidade, caso detivessem um outro conhecimento, passariam a pressionar para que constasse da proposta pedagógica dessa escola, que pleiteiam para o meio rural, a preocupação central e clara com o acesso ao saber sistematizado, enquanto patrimônio cultural da humanidade.

Isso faz sentido porque a sociedade exige esses conhecimentos como critério para prosseguimento de estudos e, sobretudo, para ingresso no mundo do trabalho. Essa situação se impõe quando é exigido que os trabalhadores sejam submetidos a processos seletivos, concorrendo, em nome de uma “igualdade de direitos”, com outros que, certamente, tiveram oportunidade de acesso a tais abordagens.

Sem essa referência explícita ao saber sistematizado com o seu competente detalhamento, onde seja possível verificar-se de que forma esse direito constitucional está organizado para ser assegurado aos alunos do meio, ao qual se destina, aquela programação escolar fica difícil de ser uma referência capaz de ser acompanhada para saber se a escola está preparando para a vida no meio rural, como sugere o último depoimento. E, ainda, não favorece o acompanhamento para verificar-se e tomar como base se com esse conhecimento o seu filho está apto para tomar a decisão de qual caminho seguir: se permanece no meio rural ou se vai para a cidade, tentar nova forma de vida.

Do lado do Estado, no início da década de 80, o MEC instituiu o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC-RURAL), através da Portaria no. 02, de 2 de janeiro de 1980, que, em seu art. 2º, define como seus objetivos:

*a) proporcionar, de modo integrado à política de desenvolvimento agropecuário, oportunidades de educação básica, combinadas com diversas modalidades de formação especial, notadamente às que se referem à educação para o trabalho, ao fortalecimento da organização social e econômica, ao desenvolvimento cultural da população e ao desenvolvimento comunitário;*

*b) integrar a ação dos órgãos do Setor Educação e Cultura com os programas do campo social – em particular nas áreas de desenvolvimento de comunidades rurais, emprego, habitação, formação profissional, saúde e assistência social – que se destinem a atender às necessidades básicas dos grupos pobres rurais.*

Na definição de seu plano inicial de implantação, o PRONASEC elegeu como área as regiões consideradas subdesenvolvidas, por concentrarem os maiores bolsões de pobreza, a saber: Nordeste, Norte e Centro-Oeste. Pautava as atividades a serem desenvolvidas em três grandes direções, nas quais se implementariam uma gama de projetos. Previa-se na Direção I, a *educação-integração*, na qual se realizariam projetos voltados para adaptar o educando à comunidade social, dotando-o dos instrumentos de comunicação – significantes e significados – para o tornarem apto a situar-se no mundo da cultura e nela se integrar como agente participante.

Na Direção II, *educação-produção*, envolveria projetos específicos de mudança das formas convencionais de produção ou de aperfeiçoamento das atuais, integrados em projetos do Ministério da Agricultura, do Interior, do Trabalho e da Indústria e do Comércio. Na Direção III, *educação-cultura*, aglutinaria os esforços do setor educacional através do desenvolvimento da cultura local, para autenticá-la como expressão da vivência e da criatividade do meio rural que não se deve desfigurar substituído pelos valores urbanos.

A proposta pedagógica adaptada ao meio rural, na proposição do PRONASEC, está contemplada nas ações da Direção I. Valorizando a escolarização equivalente ao primeiro grau, nesse Programa se pretende a oferecer

*aperfeiçoamento dos componentes educacionais capazes de assegurar a curto prazo na zona rural, pelo menos 4 anos de escolaridade, começando-se pela oferta do primeiro ano a todos os espaços rurais que o desejem e, assegurando-se cada ano a extensão de mais um ano de escolaridade (Brasil, s.d., p. 10).*

Para a concretização desta meta, prevê-se, fundamentalmente, a elaboração de currículos regionalizados que assegurem o *desenvolvimento das habilidades universais necessárias à vida individual e social do cidadão, com identificação das situações de*

*aprendizagem coerentes com as realidades espaciais e temporais do educando* (Brasil, s.d. p. 10).

Em relação à proposta pedagógica adaptada, o PRONASEC, em documento elaborado por Veronese (s.d.), assim a caracteriza:

*Se o conceito de educação sofre alterações, se o 'locus' da escola se torna mais abrangente, logicamente os currículos devem ser modificados. O ensino deverá ser por atividades, engendrado ao cotidiano do processo, e todas as matérias devem convergir para as atividades concretas.*

*O currículo deve representar a praxis mesmo nas matérias do núcleo comum, o rural deve estar constantemente presente, primeiro porque o aprendizado passa a sustentar-se sobre concretudes e segundo porque a cultura rural deve enfrentar com muita garra a massificação urbana que constantemente agride-a (p. 5).*

Essa proposta curricular centra-se na produção agrícola, e a isso o autor denomina de concretudes. Em pleno contexto dos anos 80, a concepção de meio rural, norteadora da proposta do PRONASEC, fundamenta-se na dicotomia rural/urbano, como sustentação da defesa de um currículo adaptado, para proteger esse meio rural das agressões culturais impostas pela cidade. Desta forma, esta proposta se apresenta desprovida de qualquer esforço de articulação da educação com a realidade concreta do meio rural nos anos 80. Conseqüentemente, reedita, em seus pressupostos, uma discussão atrasada que vinha sendo mantida, pelo menos até o final dos anos 50.

No delineamento dos mecanismos de operacionalização desta Proposta, enquanto currículo regionalizado, se previa:

1) a elaboração de materiais de ensino-aprendizagem, *adequados ao universo rural da criança*, com prioridade para os primeiros anos de escolaridade;

2) o treinamento de supervisores a partir dos projetos anteriores – o currículo e os materiais de ensino-aprendizagem – *para adequar a competência do pessoal do corpo docente rural* às necessidades de orientação da prática escolar;

3) o treinamento de professores, voltado prioritariamente para o professor da rede municipal e orientado para uma metodologia do tipo 'aprender a fazer, fazendo', *como estágio preliminar, para posterior reflexão sobre sua própria ação*, da qual surge a contribuição da criatividade. Inclui-se nesse treinamento a iniciação à liderança comunitária, indispensável à ação do professor;

4) apoio às organizações municipais de ensino, reforço do que foi feito com o PROMUNICÍPIO, que, no PRONASEC, além da complementação salarial dada aos técnicos

dos Órgãos Municipais de Educação, foi feita a extensão para o salário dos professores municipais que estivessem em regência de classe;

5) produção da Biblioteca da Vida Rural Brasileira.

Esse Programa teve curta duração, tendo sido substituído pelo EDURURAL-NE, cuja instituição veio a formalizar-se no final de 1980. Contudo, convém ressaltar que, de todos os projetos já elencados, foi o PRONASEC que mais organizadamente se esboçaram, mesmo sem muito detalhamento, idéias de uma proposta adaptada ao meio rural. Tudo faz crer que antes de firmar-se o Acordo com o Banco Mundial para o EDURURAL, o PRONASEC se apresentava como a alternativa para liderar a coordenação das atividades de educação no meio rural do Ministério da Educação e Cultura, com força política destacada, pois a sua vinculação estava diretamente definida junto ao Gabinete do Ministro.

Certamente, por tratar-se de um Programa com características mais nacionalistas, não contemplando os interesses de integração intersertorial, no sentido de fazer avançar o processo de modernização da agricultura, sobretudo na região Nordeste do país, a correlação de forças foi favorável a que fosse financiado o EDURURAL, cujas bases vinham sendo edificadas desde os anos 70 e contava com o apoio e a convergência dos interesses do capital nacional e internacional. Tanto é que, em suas formulações, o PRONASEC em nenhum momento incorporou as idéias, as sugestões e as diretrizes resultantes do Grupo Especial para o estudo da educação no meio rural, constituído por técnicos dos Departamentos do MEC que trabalhavam com programas relacionados com o meio rural e representantes do IPEA e da UNESCO.

Este grupo realizou as suas atividades a partir de janeiro de 1977, e até 1979, produziu uma série de documentos entre estudos, recomendações e diretrizes para o ensino nas áreas rurais, cuja presença não se faz sentir quando da elaboração da proposta do PRONASEC, onde nem sequer mereceu menção na listagem da bibliografia consultada.

Dadas as suas características, a razão fundamental para que o PRONASEC não pudesse permanecer como o projeto escolhido, tinha a ver com a sua inadequação à tendência dominante para os primeiros anos da década de 80. Esta tendência apontava na perspectiva de uma proposta pedagógica que, ao mesmo tempo, fosse adaptada ao processo de aceleração da modernização da agricultura, contribuísse para a formação de um segmento da classe média no campo e colocasse as bases para que os trabalhadores absorverem as mudanças nos processos de trabalho e na base técnica de produção, sob a utilização da microeletrônica.

E neste sentido, somente o EDURURAL representava essa possibilidade, tendo em vista que fora projetado, e havia sido elaborado, sobre uma matriz que garantia a superação da ideologia do atraso, assumindo a perspectiva do que veio a se denominar nos anos 90, globalização.

### 3.1.3.1- A proposta adaptada no EDURURAL-NE

O EDURURAL/NE foi oficializado no final de 1980 e não trouxe em seu detalhamento, propriamente dito, as diretrizes de uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural, embora em sua programação tenha ressaltado e apoiado a concretização dessa iniciativa. Essa atenção à questão da proposta pedagógica adaptada não poderia ter ficado fora do Programa, por se constituir o mesmo em um dos instrumentos de realização da política educacional do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (III PSECD). Em sua justificativa, o texto do EDURURAL/NE (Brasil, 1983) explicita que

*suas atenções estão voltadas para o atendimento adequado da população rural em idade escolar, mediante (...) reformulação dos currículos, produção e distribuição de material de ensino, introdução de novas tecnologias educativas (...) O Programa se propõe contribuir para que ocorram mudanças significativas no processo educacional, reclamadas pelas necessidades do meio, mediante a participação crescente da comunidade (p. 1).*

Em seu objetivo geral (Brasil, 1983), essa característica da adaptação do ensino continua presente quando afirma que tem em vista *expandir as oportunidades educacionais e melhorar as condições da Educação no Meio Rural do Nordeste, a partir da realidade sócio-econômica e cultural (p.7).*

E continua ressaltando a importância à adaptação de uma proposta pedagógica ao meio, quando em seus objetivos específicos se propõe como prioridade

*(...) b) maior eficiência(...) (ii) adaptação do calendário escolar aos ciclos agrícolas e de mercados locais; c) melhor qualidade da educação através de: (i) revisão do currículo; (...) (iii) melhoria da instrução através do fornecimento de livros, manuais e material de ensino e aprendizagem (p. 7-8).*

No que se refere ao detalhamento da programação a finalidade dessa adaptação da proposta pedagógica ao meio rural, no projeto Desenvolvimento de Currículo e Material de Ensino e Aprendizagem, está planejada, tendo em vista a

*revisão de currículo e planos de estudos para educação rural básica (série 1-8); avaliação, produção e distribuição de aproximadamente 4.8 milhões de livros escolares e manuais de professores e a distribuição para aluno e professores de nível básico, 2 milhões de pacotes contendo material de ensino e aprendizagem (p.21).*

Estas proposições refletem o resultado dos estudos feitos pelo Grupo Especial de Trabalho, criado no MEC, no sentido de apresentar as definições, acerca da educação no meio rural como prioridade no III PSECD, e com vistas a um possível III Acordo com o Banco Mundial, Acordo esse que se configurou no EDURURAL.

Ao mesmo tempo em que estas proposições não expressam as idéias básicas de uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural do Nordeste, caracterizam a sua importância enquanto concretização de uma política educacional para o meio rural da região. Como instrumento de política da época, deixa em aberto para que esta proposta pedagógica adaptada seja elaborada de acordo com as necessidades e interesses “próprios” de cada Estado.

Em linhas gerais, percebemos a condução que o próprio Acordo dá para sua efetivação, quando define o que e o quanto será gasto nesta rubrica. A indução feita nos leva ao entendimento de que, no mínimo, esta proposta pedagógica adaptada pode ser reduzida, no campo econômico, ao esforço de adaptar o calendário escolar ao calendário agrícola e, pedagogicamente, à distribuição de livros, cadernos, lápis e demais componentes necessários ao desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem.

A redução a esses componentes é possível, até porque se trata de um Acordo com uma instituição financeira que, necessariamente, não tem o interesse pedagógico como objetivo maior de sua atuação. Como um Banco, a esta instituição interessa, prioritariamente, as questões relacionadas ao financiamento, assegurando-se o retorno do investimento feito, com a devida valorização cambial, através do pagamento dos juros acertados em sua crescente atualização, face ao movimento mais geral do capital financeiro internacional.

Nesta direção, Torres (1996) argumenta que

*mudança curricular, na perspectiva do BM, equivale essencialmente à mudança nos conteúdos, em vez da mudança nos modos e estilos de fazer ( e avaliar o que se fez em) educação, reforçando então a tradicional separação entre conteúdos e métodos, entre currículo e pedagogia, e a também tradicional ilusão da reforma educativa sem transformação profunda da pedagogia e da cultura escolar no seu sentido mais amplo (p. 143).*

É importante ter essa possibilidade presente durante as análises, pois, na própria indicação contida no projeto, há indícios de que ela se confirma. No detalhamento da programação, no que diz respeito à melhoria que se pretende fazer no currículo, não há previsão financeira para custear estudos que possam fundamentá-la.

Ao contrário, está explícito e até exaustivamente detalhado o recurso para compra, elaboração e distribuição de livros, como também de outros materiais necessários ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Um outro aspecto que não pode ser considerado como novo no EDURURAL é a retomada e o incentivo para que se elaborasse essa proposta pedagógica adaptada ao meio rural, visto que já havia sido objeto de indicação, discussão e até de tentativa de sua implantação em projetos anteriores.

Entretanto, o novo talvez possa ser atribuído, neste caso, ao fato de a conjuntura ser mais determinante na ocasião, possibilitando uma ação mais agressiva no sentido de elaborá-la e implementá-la.

Neste contexto, a proposta pedagógica adaptada é central para o Programa, porque, a partir dela, é que se desenvolverão os demais projetos como: elaboração dos livros e demais materiais didáticos; a capacitação dos professores, supervisores e administradores escolares e, até, a construção das escolas e a aquisição do mobiliário.

Para reforçar esse entendimento da proposta pedagógica adaptada ao meio rural, assumindo importância central no Programa, como também a sua vinculação como instrumento de política educacional do momento, o III PSECD (Brasil, 1980a) a ela se refere compreendendo que *coloca-se o problema complexo de imprimir à oferta de serviços educacionais conteúdo condizente com as necessidades sócio-econômicas locais* (p. 15).

Logo em seguida complementa, como que se antecipando às críticas que poderiam surgir, acerca desta opção, afirmando o III PSECD (Brasil, 1980a) que:

*É preciso reconhecer que tal adequação pode incorrer numa simplificação demasiada da oferta educacional, o que equivaleria, pelo menos em parte, a diminuir as chances de acesso às oportunidades, se comparadas com aquelas pessoas que receberam a educação regular completa. A história, contudo, ensina que é preferível oferecer menos, porém de forma realista, do que pretender oferecer mais, e de forma apenas legalista. Sem perder de vista que o esforço de adequação não deve acarretar uma subeducação, tal esforço pode ter razão de ser, pelo menos conjunturalmente* (p. 15).

Do exposto, não passou despercebido aos planejadores do Estado essa possibilidade de estar sendo oferecida àquelas populações uma subeducação, que, segundo eles, é preciso

evitar. Resta-nos confrontar o que aconteceu, concretamente, na interpretação, elaboração e implementação dessa proposta. É preciso estar atento para verificar se ela foi concebida e desenvolvida no sentido conjuntural a que se refere o III PSECD, de quem o EDURURAL se constituiu em estratégia de ação, na configuração da educação no meio rural dos anos 80.

Nesta perspectiva, o EDURURAL não se prestava para perpetuar a ideologia do atraso e nem da cultura, enquanto folclore, mas tinha em vista atender às necessidades de modernização da agricultura e, assim, situava-se frente a um Nordeste dinâmico e desenvolvido.

A partir do panorama traçado, com recortes dos principais projetos desenvolvidos anteriormente, no que se refere à adaptação curricular, o EDURURAL foi, na conjuntura que o propiciou, um Programa através do qual tentou-se elaborar uma síntese entre os programas anteriores e definir o perfil dos novos programas para aquele momento histórico.

Isso não quer dizer que, como resultado de sua implementação, tenha-se conseguido resolver os problemas estruturais da população rural, pois, dadas as suas determinações históricas, inerentes ao modo de produção capitalista, esses problemas não serão resolvidos pela via dos projetos educacionais. Entretanto, restrita à sua função social e política, através da elaboração de uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural, é possível que se tenha dado um passo a mais, nessa trajetória, e encontrado caminhos para melhorar a educação formal nessa área.

Dada a conjuntura do início dos anos 80, quando os interesses em torno do crescimento econômico atestavam a importância da escolarização básica dos trabalhadores, retomamos que a matriz, sobre a qual o EDURURAL se configurou, engendrava um direcionamento para que o projeto educacional, resultante de sua implementação, preparasse os egressos, convenientemente, para operar com os avanços tecnológicos empregados no processo de modernização da agricultura.

Mas não só neste aspecto. Tinha-se em vista, igualmente, criar condições para que os trabalhadores do meio rural se adaptassem às mudanças culturais, que esse novo momento histórico passava a exigir, impulsionadas, dentre outros, pelos chamados meios de comunicação.

### **3. 2 – A proposta pedagógica adaptada ao meio rural no Rio Grande do Norte**

#### **3. 2. 1 – O trabalho da Secretaria de Educação e Cultura com os municípios**

A Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte iniciou o seu trabalho mais direto e sistemático com os Municípios, na década de 70, sob os auspícios daqueles Programas e Projetos financiados pelo MEC. Inicialmente, com o PROMUNICIPIO instituiu-se o processo de cooperação técnica e financeira entre o Estado e os Municípios, viabilizado com a criação do Programa de Assistência Educacional aos Municípios (PAEM), criado através do Decreto 6.725-B, em 30 de setembro de 1975.

Essa cooperação consistia no apoio, incentivo e assessoramento técnico aos Municípios para a organização da educação municipal, começando pela estruturação do Órgão Municipal de Educação, como a estrutura propiciadora da gestão e impulsionadora das transformações pelas quais a educação de cada um deles deveria passar.

A cooperação financeira se traduzia no repasse de recursos financeiros recebidos do MEC, mediante a elaboração de Projetos Anuais e seus respectivos Aditivos, quando necessário. Com isso, tinha-se em vista, gradativamente, o assumir do ensino de primeiro grau pelo Município, de acordo com o art. 58 da Lei 5.692/71 que estabelecia essa transferência dos encargos educacionais aos Municípios.

A esse trabalho, iniciado com o PROMUNICIPIO, veio juntar-se novas ações com a entrada do Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE), que incluía na sua programação um componente educacional, que era executado pelos organismos encarregados de atuarem na área educacional, tanto com as estratégias do ensino formal, quanto com as do não-formal. Neste sentido, no Rio Grande do Norte, esse projeto foi desenvolvido visando a concretizar a filosofia da atuação integrada entre os vários organismos governamentais envolvidos.

A execução desse componente foi estruturada no Plano de Ação Integrada – educação rural, saúde e extensão rural, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação e Cultura (SEC-RN), Secretaria de Saúde Pública (SSP) e Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER-RN). Em sua justificativa, esse Plano (RN, 1979), em relação à adaptação do ensino ao meio rural, explicita que

*a estratégia que deverá ser adotada para concentrar e unificar as ações destes três níveis será a escola rural. Ela se constituirá, pois, no elemento catalizador das ações*

*através das suas atividades curriculares, enriquecidas por conteúdos teóricos e práticos no que se refere a conceitos de saúde, manejo da terra e revitalização dos valores culturais existentes na comunidade (p.6).*

Além da adaptação curricular, esse Plano Integrado tinha em vista atuar no sentido de ampliar a função da escola, com uma intervenção que, na mesma justificativa, está elaborada, explicitando as intenções de que,

*pretende-se com essa estratégia, modificar a atuação da escola rural, até então organizada em função de aulas convencionais, para além das aulas, abrir-se para atividades envolvendo a comunidade nas suas realizações de ensino, programações de saúde e encontros de produtores rurais (p. 6).*

A conjuntura daquele momento era propícia à retomada das preocupações e realizações no sentido de elaborar e implementar uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural do Rio Grande do Norte. Para isso, se contava com o respaldo das diretrizes da política educacional e, ainda, com o apoio técnico e financeiro dos organismos que definiam e conduziam a política econômica e social do período.

Foi com o PROMUNICÍPIO que se retomou a discussão sobre a necessidade de uma proposta pedagógica adaptada. No Rio Grande do Norte, os recursos desse projeto ensejaram a possibilidade de se realizarem pesquisas, a fim de justificá-la (RN, 1978a) e possibilitou que se levasse a cabo a primeira iniciativa nesse sentido. Esta iniciativa consumou-se com a elaboração de uma versão preliminar da proposta, que veio a se consolidar nos Roteiros Programáticos para o ensino da zona rural (RN, 1977b).

Como a base do ensino municipal está situada nas áreas rurais, o peso da orientação pedagógica voltou-se, prioritariamente, para esse ensino. E como as diretrizes nacionais estavam voltadas para a valorização da educação no meio rural, os esforços locais encontraram o respaldo necessário à execução de atividades e, até, da implementação de iniciativas de estudos, para dar consistência e direção ao que se pretendia fazer, objetivando pensar a melhoria da educação daquela população.

Reconstituindo-se o esforço dos educadores vinculados à SEC/RN, no sentido de operacionalizarem uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural do Estado, além da elaboração dos Roteiros Programáticos (RN, 1977b) e do Estudo do ensino de 1º grau na zona rural com vistas à proposição de alternativas para o seu desenvolvimento (RN, 1978a), outras indicações são merecedoras de destaque, como a Experiência de Planejamento da Educação

no Meio Rural do Rio Grande do Norte (RN, 1978b) e a proposta de constituição do Conselho de Comunidade (RN, 1978c).

Através da consulta a esses dois últimos documentos, percebemos estar neles as orientações básicas que deram suporte tanto à elaboração, quanto à implantação dos Roteiros Programáticos, como já antecipavam o dinamismo que dali resultaria quando da consolidação da proposta pedagógica nos anos seguintes.

### **3.2. 2 – As iniciativas desenvolvidas no âmbito da SEC/RN**

#### **3. 2. 2. 1- No início um Plano para a região do Seridó**

Um primeiro passo dado no sentido da elaboração de uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural do Rio Grande do Norte deu-se como consequência do I Curso sobre Planejamento e Administração da Educação para o Desenvolvimento Integrado das Áreas Rurais, realizado no próprio Estado, sob a coordenação do MEC e UNESCO, em 1976. Da atividade prática, desse curso, resultou, por parte dos participantes do Estado, a elaboração de uma proposta de um Plano de Desenvolvimento Educativo para a Região do Seridó.

O Plano (RN, 1976) tinha como objetivos básicos:

*Aumentar o nível educativo da população rural, mediante programas escolares e extra-escolares, procurando uma melhor distribuição regional das oportunidades educativas.*

*Adaptar o sistema educativo aos requerimentos sócio-econômicos da mesma Região do Seridó (p. 1).*

Em se tratando da participação da população, para a elaboração desse Plano, os técnicos ouviram a opinião dos habitantes das localidades rurais da região sobre suas expectativas em relação às melhorias de que precisavam e, no tocante à educação, registraram que as famílias, dentre outras, esperam uma oferta educacional, com base na *adequação da escola às necessidades do meio rural* (p.23). Sugerem, para a educação, *o envolvimento de outros órgãos com os programas escolares* (p. 23). Ainda, no sentido de concretizar essa adaptação do ensino ao meio rural, um dos fatores sugeridos pelas famílias foi melhorar o relacionamento da escola com a comunidade. E para isso indicam a *integração da escola com as famílias, através de programas educativos para os pais* (p. 23).

O envolvimento dos órgãos com atuação no meio e a participação da população rural na elaboração dessa proposta pedagógica adaptada ao meio rural eram prerrogativas ideológicas da política educacional expressas no II PSEC (1975-79). Neste contexto, merecia destaque a participação das famílias que se constituía no mecanismo imediato da sua concretização.

A oferta deste I Curso, onde os participantes do Rio Grande do Norte estavam tentando, pela primeira vez, esboçar um plano com uma proposta para adequar o ensino das escolas rurais aos requerimentos e necessidades do seu meio, figurava como uma das estratégias de capacitação dos técnicos do MEC, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sob a orientação da UNESCO.

Essa capacitação tomava a participação como eixo inovador e propulsor das ações educativas, visando a garantir a eficiência da maior percentagem possível da execução do que se estava propondo como política educacional, para o ensino de primeiro grau em geral e, especificamente, no meio rural. Neste sentido, as famílias ou lideranças das comunidades foram entrevistadas e instadas a exprimirem, sob a indução bem preparada dos técnicos, as intenções da política educacional definida pelo poder público.

Depreendemos que as pessoas entrevistadas, sob o respaldo de estar participando e intervindo nas ações que comporiam o plano educacional do governo, com as opiniões emitidas naquela ocasião, terminaram referendando mais a política do Estado, do que expressando verdadeiramente as suas necessidades, opiniões e expectativas.

No que se refere aos conteúdos ministrados nas escolas rurais, até aquele momento, no Plano elaborado para a região do Seridó (RN, 1976) há uma intenção de crítica ao seu caráter acadêmico, interpretando-se como a não consideração dos *aspectos sócio-econômico-culturais da região e não explorando conteúdos voltados para as atividades produtivas da zona rural* (p. 37).

Essa possível crítica explícita que *os conteúdos da educação são em geral inadequados às necessidades do meio rural* (p.48). E vai além, registrando que pela observação feita *nota-se a quase totalidade de aulas teóricas, com ênfase na memorização de conteúdos* (p. 37).

Na conclusão dessas observações sentencia que um fator importante que ajuda nesse tipo de comportamento da escola é a falta de uma orientação técnica e a inadequação, também, do espaço físico onde se realiza a aprendizagem. Textualmente, afirma: *pelo tempo de permanência do aluno na escola, falta assistência técnica e inadequação dos espaços, não há oportunidade de desenvolver atividades práticas* (p. 37); finaliza com a constatação de

que, em decorrência desses fatores, a avaliação da aprendizagem contempla apenas *o aspecto cognitivo* (p. 37).

Tendo em vista combater essa abstração idealista, identificada, o Plano (RN, 1976) propõe como objetivos educacionais para reverter essa situação e atender a essa problemática diagnosticada:

*Desenvolver ações educativas junto à população rural, capaz de mentalizá-la com relação ao fenômeno clima;*

*Capacitar tecnicamente a população rural para a utilização mais produtiva do solo, instrumentalizando-a para o uso racional da produção;*

*Elaborar currículos adequados à estrutura da população, de modo a garantir a inserção da mulher na força de trabalho;*

*Adequar a Proposta Curricular de 1o. grau, assim como os programas de ensino extra-escolar às características sócio-econômicas-culturais e ambientais da Zona Rural do Seridó;*

*Criar condições para que o homem rural seja agente das ações de desenvolvimento através de sua qualificação e participação em processos educativos* (p. 51-2).

Na Programação do referido Plano (RN, 1976), o ensino de primeiro grau no meio rural se destina às quatro primeiras séries para o atendimento da clientela de 7 a 14 anos. Nela se prevê *a iniciação para o trabalho tendo em vista que grande parte dessa clientela não terá possibilidade de prosseguir seus estudos e considerando ainda, a necessidade de vincular as atividades da escola às experiências vivenciais da comunidade* (p. 65).

E, sem mencionar como essa adaptação deverá se realizar de forma articulada com os conteúdos universais, considerados antes como o caracterizador do academicismo nas escolas rurais, parecendo cair no outro extremo, ou seja, ignorando-os, o Plano faz algumas indicações. Delineia, como conteúdos, temas relacionados com o meio ambiente, saúde, cultura popular e organizações sociais locais, trabalho e produtividade, indústria caseira, artesanato, costura, bordado e noções de administração rural.

Na proposta de execução, o Plano (RN, 1976) faz recomendações no sentido de que o calendário escolar para as zonas rurais deverá *funcionar em períodos e horários adaptados aos ciclos agrícolas da região e às disponibilidades da comunidade* (p.69).

Essa forma de encaminhar uma nova proposta pedagógica - que se pretende adaptar ao meio rural - sem a competente fundamentação e o detalhamento de como esta deverá ser

concretamente implementada pode ser um indicador de sua fragilidade e das possíveis dificuldades para a sua melhor implementação junto ao corpo docente, discente e comunidade em geral.

Essa atitude nos chama a atenção para o caráter de improvisação e de fragmentação do qual se revestiu a sua elaboração. Situação essa que indica as bases que podem levar à confirmação de que, sendo esta fragmentação o resultado do que se convencionou chamar proposta pedagógica adaptada ao meio rural, para se colocar à disposição de determinada clientela, de fato, esta adaptação feita incorreu em uma oferta que aponta indícios de que aos seus usuários resultará uma subeducação.

### **3. 2. 2. 2- Uma proposta para todo o Estado: os Roteiros Programáticos**

Nos Roteiros Programáticos para o ensino da Zona Rural, elaborados em 1977, suas orientações básicas traduzem essa adaptação a partir da concepção de que a escola tem como finalidade *formar o educando para integrá-lo ao meio em que vive* (p. 9). E acrescenta, *para que o aluno possa contribuir para o desenvolvimento do seu meio ambiente, a escola deve oferecer situações de aprendizagem que oportunizem a participação ativa do educando na vida de sua comunidade* (p. 9).

O documento está organizado de forma a possibilitar ao professor selecionar objetivos gerais e atividades, através dos quais organiza seu plano individual de trabalho, como suporte para ministrar as aulas. Ao contrário do Plano para o Seridó, os Roteiros Programáticos retomam os conteúdos do conhecimento universal, resgatando de uma certa forma a função primordial da escola primária que é possibilitar o acesso a esses códigos, notadamente aos rudimentos do estudo da língua, das ciências físicas e naturais, da sociedade e da matemática.

Nos roteiros elaborados (RN, 1977b), esses conhecimentos estão sob a denominação de Comunicação e Expressão, cujos objetivos gerais a serem alcançados centralizam-se na procura de que o aluno seja capaz de:

*Expressar corretamente mensagens através da linguagem oral e da linguagem escrita.*

*Manifestar idéias com criatividade em situações de linguagem oral e de linguagem escrita.*

*Compreender mensagens através da audição e da leitura.*

*Expressar idéias, participando de dramatizações, danças, cantigas, festas e brincadeiras.*

*Confeccionar materiais e instrumentos, utilizando recursos existentes na comunidade (p. 15).*

Nos Estudos Sociais, os objetivos a serem alcançados vão no sentido de:

*Conhecer as diversas formas como as pessoas se organizam para satisfazer suas necessidades de alimentação, habitação, vestuário, saúde e recreação.*

*Compreender como as instituições e serviços beneficiam as pessoas.*

*Compreender como o governo está organizado no município, no estado e no país.*

*Compreender como os aspectos físicos da natureza influenciam nos modos de vida das pessoas.*

*Compreender as várias formas de exploração da natureza pelo homem.*

*Compreender como os produtos são comprados e vendidos na comunidade.*

*Compreender a evolução histórica e sua importância para o desenvolvimento da comunidade, do estado, e do país.*

*Participar de atividades cívico-sociais da comunidade (p. 21).*

Para os conteúdos de Ciências, os objetivos a serem alcançados são:

*Conhecer os recursos naturais, suas características, utilidades, perigos, formas de proteção.*

*Conhecer os fenômenos da natureza, causas e conseqüências.*

*Compreender a constituição e funções básicas do corpo humano.*

*Praticar hábitos de higiene.*

*Conhecer as principais doenças infecciosas e contagiosas e os meios de evitá-las e combatê-las.*

*Conhecer medidas preventivas contra acidentes mais comuns.*

*Aplicar noções básicas de socorros de urgência.*

*Utilizar técnicas, instrumentos de trabalho e materiais para exploração de recursos naturais (p. 31).*

Os objetivos a serem alcançados com o estudo da Matemática se voltam para:

*Empregar o sistema de numeração escrita dos números.*

*Efetuar operações com números inteiros e racionais.*

*Empregar o sistema de medidas, resolvendo problemas.*

*Aplicar o sistema monetário em situações de compra e venda (p. 41).*

Para cada conjunto dos objetivos elencados para serem alcançados nas áreas de estudos, o documento contém um detalhamento de possíveis atividades que podem ser utilizadas e desenvolvidas durante as aulas, sob a forma de sugestões para os professores.

Confrontando o conteúdo dos Roteiros Programáticos com a Proposição Curricular para o ensino de primeiro grau (RN, 1977a), da mesma Secretaria, concluímos que os Roteiros, de fato, são um resumo daquela Proposição, inspirando-se nela, até na forma de abordagem desses conteúdos: os objetivos e as sugestões de atividades. Considerando-se que este instrumento curricular deveria ser o detalhamento que não foi possível no Plano para o Seridó, confirma-se que a SEC/RN, em sua tentativa de adaptação, perseguiu a postura da simplificação.

Desta forma, a falta de uma fundamentação explícita e do detalhamento concreto, articulados ao que se pretendia como realidade do rural do educando e dos educadores, pode ter se constituído em dificuldades para que os professores e supervisores das escolas rurais pudessem implementar, com razoável desenvoltura, a proposta sobre a qual estavam recebendo orientação para melhorar o ensino na zona rural do Estado.

### 3. 2. 2. 3- Uma adaptação mais consistente: o conjunto didático Raízes

O início dos anos 80 trouxe mais uma vez à tona a discussão e retomou-se a questão da adaptação do ensino primário às áreas rurais no Brasil. No Rio Grande do Norte, esta retomada efetivou-se com a elaboração do conjunto didático Raízes (RN, 1983a). Sob as diretrizes do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (III PSECD), com vigência entre 1980-85, que definiu como a sua primeira linha programática a educação no meio rural, esse tema ressurgiu com grande força, desta feita como prioridade, destacada no plano governamental, em nível nacional.

No ensejo dessa prioridade conferida à educação no meio rural, inúmeras iniciativas foram tomadas no sentido de estudar, propor e realizar experiências educacionais adaptadas ao meio em destaque. Tanto as Universidades, quanto as organizações não-governamentais se mobilizaram para trabalhar com afinco esta questão, ao lado das iniciativas desenvolvidas pelas Secretarias de Estado e Prefeituras Municipais. Esse conjunto de iniciativas produziu uma gama diversificada de experiências, algumas delas analisadas e publicadas sob a forma de monografias, dissertações, teses e mesmo relatórios de pesquisas.

Esse fenômeno pode ser contabilizado como o momento mais rico, em que, intensamente, um razoável número de instituições, ao lado do Estado, se empenharam em discussões e produções de grande importância para a educação no meio rural.

No âmbito estatal, dois grandes Programas se destacaram como os mais importantes nesse período. Para todo o Brasil, o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC-RURAL) e, especificamente para a Região Nordeste, o Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste (EDURURAL-NE).

Como ambos previam em suas programações melhorar o ensino com a adoção de uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural, no tocante ao Rio Grande do Norte que já vinha implementando esta política de ação, esses dois Programas decidiram injetar seus recursos destinados a estimular a elaboração de currículos voltados para a melhoria da proposta, já em andamento, e expandi-la.

Utilizando-se as dotações financeiras desses projetos, o PRONASEC-RURAL financiou a expansão dos Roteiros Programáticos para os demais municípios do Estado e a tiragem inicial do conjunto Raízes. O EDURURAL fez o mesmo em relação à sua área de atuação, tanto para os Roteiros como para o conjunto Raízes.

O conjunto didático-pedagógico Raízes (RN, 1983a) se constituiu no resultado de uma elaboração de cinco volumes, sendo os dois primeiros sob a forma de Cadernos com exercícios, o terceiro composto de um livro e um caderno de exercício e, finalmente, um quarto volume. Acompanhava, ainda, o conjunto Raízes, um caderno do Professor, onde estão contidas as informações sobre a proposta teórica que fundamenta a elaboração do conjunto didático-pedagógico e as orientações gerais de como trabalhar essa proposta com os alunos.

O conjunto didático Raízes foi elaborado com base em uma pesquisa abrangente do universo vocabular das várias sub-regiões do Estado, de forma a retratá-lo como realidade imediata, representativa dos produtos mais importantes que configuravam a base da economia do Estado em cada uma delas. Desta forma, o seu conteúdo está acoplado ao que se vive de imediato nas regiões do sal, da pesca, da carnaúba, do algodão, da cana-de-açúcar e do minério.

Na orientação de como isso foi feito, e da maneira como deve ser trabalhado com o aluno, o Caderno do Professor (RN, s.d.) destaca:

*Com eles, foi feita a parte de discriminação: visual, auditiva, motora, tátil. E por isso devem ser explorados de forma que integrem todos os sentidos: a visão, a audição, o manuseio das coisas (quente/frio, áspero/liso, etc.) o movimento, o equilíbrio, assim, até o fato da criança botar o braço na carteira para escrever é importante para ela, porque toda a sua força fica concentrada na mão. Os exercícios são baseados nesses produtos, nas suas formas, nas suas cores, no seu movimento, para a criança se sentir através do que a rodeia, do que faz a sua vida (p. 11).*

E para chamar a atenção do professor na forma de desenvolver o seu trabalho, de acordo com a nova proposta do conjunto didático que estava sendo colocado à sua disposição, os elaboradores alertam, no mesmo Caderno (RN, s.d.) para o fato de que é preciso não perder de vista, sempre, que *a sua criança entrou na escola já vivendo. E essa experiência de vida deve ser valorizada e aproveitada em todos os momentos (p.12)*. Esta chamada tinha como preocupação fazer uma alusão ao que o método Paulo Freire preconiza como fundamental, no sentido de considerar e valorizar o lastro cultural pré-existente, que cada educando traz para a escola.

Transportado da alfabetização dos adultos para o ensino formal infantil, este lastro cultural das crianças do meio rural era formado do resultado do que estas crianças, antes de entrarem na escola, já vivem no cotidiano de sua existência, experimentando as situações de enfrentamento na vida familiar, na vizinhança e trabalho.

Mesmo reduzida a livros didáticos, o conjunto Raízes traduz a proposta pedagógica adaptada ao meio rural do Rio Grande do Norte, na expressão dos componentes de sua base produtiva mais significativa, articulada aos conteúdos universais. Estes conteúdos estão sistematizados em relação à língua portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais, em uma seqüência que não se desenvolve linearmente, mas garante o avanço na aquisição do conteúdo nessas áreas de ensino, na gradação necessária à conclusão das quatro primeiras séries do primeiro grau, cuja preocupação está contida na Relação dos Conteúdos da Cartilha Raízes (RN, 1982).

Esses conteúdos foram selecionados da Proposta Curricular para o ensino de 1º grau, em geral, e orientados para a sua implementação de acordo com a base produtiva predominante em cada sub-região do Estado. Era o que se pretendia como adaptação uma vez que se destinavam aos alunos das primeiras quatro séries do primeiro grau no meio rural. Para os alunos que receberam aquela formação, conforme proposto no conjunto Raízes, estaria assegurada a continuidade de seus estudos nos Centros de Educação Rural (CERU), em nível de quinta à oitava série.

Confirmando o entendimento de que o EDURURAL foi pensado para o meio rural do Nordeste atual, dinâmico e sem a pretensão de manter a dicotomia cidade/campo, como até os anos 50, no documento Estudo Preliminar para implementação de uma proposta pedagógica nos Centros de Educação Rural (RN, 1984b) está previsto que nessa adaptação

*não se trata, entretanto, de introduzir conteúdos 'ruralizantes' na escola, mas sim, articulá-los à vida concreta dos trabalhadores, levando em conta, no interior dos conteúdos ensinados, o saber empírico existente, inserindo-o como uma dimensão do saber, percebido como necessário tanto 'para a vida no campo como para a vida na cidade' (p. 4).*

Desta forma, no Rio Grande do Norte, o entendimento, que os elaboradores da proposta pedagógica adaptada ao meio rural tiveram, representou um salto qualitativo no sentido da possibilidade de romper com a ideologia que vinha permeando a discussão desta adaptação desde o seu início. Outrossim, a defesa que foi feita, a partir dos anos 40, dessa adaptação se justificava mais como uma tentativa de preparar os trabalhadores rurais para permanecerem no campo. Essa direção dada pelos educadores do Rio Grande do Norte, contraditoriamente, no mesmo instante em que estava em sintonia com uma nova concepção do meio rural nordestino, encontrava-se respaldada na proposta do Banco Mundial.

Isto porque, ao mesmo tempo em que esta instituição financeira se interessava em liberar recursos para um projeto educacional, tinha em vista, por um lado, conter, em parte, a

migração considerada na década de 80 como inevitável, mas, por outro lado, pretendia capacitar um trabalhador rural apto a enfrentar os desafios de uma formação profissional rural mais sofisticada.

O EDURURAL, assumindo uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural, no patamar do conjunto didático Raízes, estava de certa forma compatível com a contribuição que, como projeto educacional, foi pensada para acelerar o processo de modernização da agricultura nordestina.

Portanto, este é um dos aspectos que indica a importância desse projeto naquela conjuntura, além de justificar a retomada da necessidade de uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural, no momento, em que as forças produtivas, no campo, não mais podiam manter-se sob a égide do atraso como norma.

A execução dessa proposta pedagógica adaptada no Rio Grande do Norte foi, ainda, acompanhada de duas pequenas brochuras com conteúdo da área cultural, sob a denominação de Coleção Eco, publicada em uma segunda edição em 1983. O primeiro volume tratava dos Animais do Sertão (RN, 1983a) e o segundo, enfocava Nossa Gente, Nossos Costumes (RN, 1983b).

Em sua apresentação, a equipe de elaboração deixa claro que este trabalho tem como objetivo *contribuir para a preservação do meio ambiente e para o reconhecimento dos valores e contra-valores rurais* (p. 7). E continua, indicando o conteúdo do material que, segundo os mesmos

*versa sobre fauna, flora, folclore e trabalho o que certamente ajudará o professor e o aluno a refletir e questionar mais, visando à melhoria da realidade em que vivem, tentando, assim, vivenciar uma prática educativa coerente com suas necessidades e com seus interesses* (p.7).

A proposta pedagógica adaptada ao meio rural foi elaborada e implantada no Rio Grande do Norte por um grupo de educadores do Estado, sensíveis às questões sociais relacionadas com aquele meio e preocupado em melhorar o atendimento educacional daquela população, com o apoio de projetos oriundos do Ministério da Educação. Inicialmente, no Seridó e, depois, em todo o Estado, sob a forma de Roteiros Programáticos, que vieram a se complementar com o conjunto didático-pedagógico Raízes e os dois primeiros volumes da Coleção Eco, nos anos 80.

A avaliação desse empreendimento pedagógico parece não ter merecido, ainda, o devido cuidado e nem chamado a atenção dos educadores, que têm deixado passar

desapercebido se os resultados dessa implementação foram condizentes com o esperado ou não. E, finalmente, se as intenções da política educacional dos anos 70 e 80, voltadas para esse meio, surtiram os efeitos sócio-econômicos-políticos proclamados nas suas abordagens.

Em relação aos Roteiros Programáticos, depoimento de técnicos dos Órgãos Municipais de Educação, entrevistados em uma pesquisa patrocinada pela Fundação Estadual de Planejamento Agrícola (RN, 1980), dá conta de que a sua assimilação e aplicação apresentaram dificuldades durante a operacionalização, por parte dos professores. Segundo a pesquisa,

*foram implantadas, na zona rural, programações curriculares a serem adaptadas a realidade local (Roteiros Programáticos) (...) Para tanto, os professores foram treinados e receberam orientação dos supervisores, no momento da elaboração dos planos bimestrais. Os entrevistados dos órgãos municipais de educação não escondem a dificuldade para a operacionalização destes Roteiros Programáticos, situando a questão na falta de preparação do professor para tal. Em nenhum momento esses representantes (...) analisaram a proposta curricular como sendo uma imposição que utiliza uma terminologia desconhecida e de difícil apreensão pelo professor da zona rural. Quando as dificuldades são situadas fora da capacidade do professor, estão relacionadas com a deficiência de recursos materiais (p. 21).*

Essa deficiência de recursos materiais se refere à falta de adequação da proposta dos Roteiros aos livros didáticos que eram distribuídos. Esses, na opinião dos técnicos, não estavam de acordo com a orientação impressa nos Roteiros. Assim os entrevistados na pesquisa (RN, 1980) expressam seu pensamento: *Os Roteiros Programáticos não têm nada a ver com os livros didáticos distribuídos (p. 22).*

Mas, as dificuldades não se restringem apenas a essa inadequação com os livros didáticos. Há algo relacionado com a configuração dos próprios Roteiros, mesmo que isso, na avaliação dos técnicos dos órgãos municipais de educação, venha enfatizado de forma associada à falta de recursos materiais. A transcrição do depoimento dos técnicos, na mesma pesquisa (RN, 1980), a seguir, nos leva a essa constatação:

*O pessoal da Secretaria valoriza muito os Roteiros, porém as atividades sugeridas nele são difíceis de serem desenvolvidas principalmente por não se dispor de condições materiais... o pior trabalho aqui é a responsabilidade de orientação dos Roteiros Programáticos (p. 22).*

Essa dificuldade vai mais além das condições materiais aludidas, o que de fato já se constitui em uma rotina do trabalho cotidiano dos educadores, em qualquer escola, apenas se agravando mais na zona rural. A própria estrutura dos Roteiros, organizada sob a sugestão de objetivos gerais e de atividades, para serem selecionados de acordo com a realidade imediata do meio rural, ao qual o educando está vinculado, é complicada, sobretudo pela condição de professor leigo, a quem a orientação se destina. É na falta de condições teórico-metodológicas desses professores, associada a uma falta de base consistente do ensino formal<sup>29</sup>, que parece residir o maior problema para a apreensão e implementação da Proposta Curricular.

Para justificar a nossa compreensão é importante valer-se do depoimento de uma Professora da quarta série, destacado da mesma pesquisa (RN, 1980). Assim se expressa a professora:

*Depois que comecei a usar os roteiros, Português e Matemática ficou a mesma coisa. Estudos Sociais e Ciências piorou porque a gente tem de dá coisa que nunca estudou. Antes eu dava História e Geografia. Falava sobre o descobrimento do Brasil e outras coisas tiradas do livro (Programa de Admissão). Agora tenho que dizer como o Presidente da República se comunica com o governo do Estado. Eu nunca estudei isso. Eu não sei dá porque nunca estudei isso (p. 25).*

No mesmo documento (RN, 1980) este depoimento de uma professora que ensina a segunda série: *recebi os Roteiros Programáticos em junho. Acho mais ou menos. Não sei o que é objetivo. Ainda estou entendendo (p. 25).*

No tocante ao conjunto didático-pedagógico Raízes, na Avaliação do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto do Rio Grande do Norte 1980-85 (RN,1984c), no item referente às ações de currículo e materiais de ensino encontra-se a seguinte constatação:

*Apesar da tentativa de elaboração dos livros da série Raízes e Coleção ECO, como materiais regionais de ensino orientados para o aproveitamento do que existe na comunidade, esta ação ao invés de melhorar realmente o ensino, contribuiu para acentuar a discriminação de classe no meio rural, desarmando os egressos dessas escolas, das ferramentas exigidas para viver em uma sociedade capitalista (s. p.).*

---

<sup>29</sup> Sabe-se que, naquele momento, a maioria dos professores que lecionavam no meio rural, além de considerados leigos por não serem portadores de uma formação pedagógica, pelo menos em nível de segundo grau (curso normal ou de magistério), em sua grande maioria não eram detentores, sequer, de grau de ensino equivalente às quatro primeiras séries do primeiro grau.

Uma outra abordagem da dificuldade para consolidar-se a implementação de uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural, no Estado, está no Estudo Avaliativo do Projeto de Capacitação de Recursos Humanos do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no meio rural do Rio Grande do Norte – 1981-85 (RN, 1987), realizado pela SEC/RN, com a assessoria da Fundação João Pinheiro (MG), quando em suas conclusões fica evidente a insuficiência dos treinamentos ministrados sobre os Roteiros Programáticos e o conjunto didático Raízes, para a implementação da proposta adaptada.

Pelo visto, a definição e elaboração de uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural, no contexto dos anos 80, não logrou alcançar os objetivos em sua totalidade, mesmo que tenha representado uma ação educativa com significativa contribuição para os rumos que o ensino fundamental deveria seguir naquela área de atuação. São muitos os aspectos que interferem na constituição e implementação de uma tarefa dessa envergadura, sobretudo a captação correta da realidade concreta, subjacente a todas as configurações que na aparência estão espelhadas de imediato.

Isso aliado à necessidade de compreensão das inter-relações que se estabelecem no tecido social e que determinam os interesses e os acordos que se firmam a respeito do desenvolvimento do meio rural em dadas conjunturas, conforme está explicitamente colocado no III PSECD, são situações que se encontram fora do âmbito educacional.

Então, compreender todos esses fatores e levá-los em conta, no momento de uma elaboração como esta, demandava, talvez, mais tempo do que o previsto em um dado contexto de mandato político-governamental, ou prazo determinado, para a vigência de financiamento de determinado Projeto.

Por estas razões, a implementação da proposta pedagógica adaptada ao meio rural, do Rio Grande do Norte, enfrentou algumas dificuldades que precisam ser sistematizadas e analisadas convenientemente. É preciso considerar que não basta somente elaborar e implantar uma proposta. Faz-se necessário compreender que os problemas educacionais, em geral, e particularmente do meio rural, não se resolvem com paliativos imediatos e nem circunscritos ao seu âmbito. Quem os gera e condiciona a sua transformação é o contexto social, no qual se inserem. Sem essa compreensão fica difícil apreender as dificuldades que se apresentaram e, mais ainda, encontrar o fio condutor que leve adequadamente ao encaminhamento que possa impulsionar o seu desenvolvimento ou redimensioná-lo.

Como parte do contexto mais amplo, o Rio Grande do Norte se inseriu na política geral do período por diversas razões. Dentre estas, podemos destacar:

- a) no campo econômico, estava comprovado o potencial, em determinados pólos do Estado, para produzir e concorrer, em nível de qualidade, no mercado competitivo não só nacional como internacional. Esse potencial comprovado indicava que o Estado era propício à consolidação dos Complexos Agroindustriais (CAI), como expressão dos avanços necessários ao processo de modernização da agricultura, preconizado no III PND (1980-85);
- b) no campo político-social, o Estado se enquadrava nas preocupações dos organismos gestores do capital internacional, no que se refere ao aumento da pobreza na região, em decorrência da estiagem que se prolongou de 1979 a 1983, ao percentual significativo de habitantes no meio rural, em mais de 40%, e à necessidade de aumento do grau de escolaridade básica dessa população;
- c) no campo político-partidário, o Governo Federal tinha em vista o processo eleitoral do início da década, sobretudo as eleições gerais de 1982, para o qual os acordos e as alianças a serem efetivadas se constituíam no interesse primordial de articulação entre os Governadores e lideranças políticas do Nordeste, e de modo particular do Rio Grande do Norte. Esses acordos seriam feitos em função da sustentação do partido do regime, com vistas à maior vitória possível dos seus candidatos naquelas eleições.

Esse conjunto de situações, decorrentes dos destaques feitos no III PSECD, eram ao mesmo tempo indicadores de soluções e problemas centrais a serem resolvidos pelo Estado. Em decorrência de tudo isso, consubstanciavam a base da orientação política do Governo brasileiro, articulando os interesses externos e internos, em relação ao meio rural do Nordeste. Esta orientação perseguia a tentativa de consolidar os avanços necessários à modernização da agricultura e, como consequência, favorecer o surgimento de uma possível classe média no campo.

Aliado ao alcance dessas metas, estava embutido o interesse de obtenção de sucesso na afirmação do regime, em processo de desgaste e de superação, pela luta que a sociedade estava empreendendo pela democratização. Neste sentido, o EDURURAL foi definido e implementado como parte de execução da política educacional do período e concebido, prioritariamente, como uma estratégia política para viabilizar essa orientação.

#### **4 - ... E A TEORIA NA PRÁTICA É DIFERENTE?: os olhares dos atores envolvidos com a proposta pedagógica adaptada ao meio rural do Rio Grande do Norte**

Percorrida a trajetória da implementação do EDURURAL/NE na região e, particularmente, no Rio Grande do Norte, sob os olhares de pesquisadores que se debruçaram no estudo do impacto que o Programa causou na realidade social e educacional do meio rural, dos Estados nordestinos, chegamos à conclusão de que a sua execução pode ser considerada um fracasso. Este fracasso, na ótica dos pesquisadores consultados, se deve ao fato do não cumprimento dos propósitos e metas estabelecidas, quando se tinha em vista a solução dos problemas do meio rural e, também, da baixa qualidade do ensino nessa área.

Essa avaliação está respaldada pelos dados recolhidos tanto em relação ao cumprimento físico das metas estabelecidas, quanto através dos depoimentos oferecidos por professores e técnicos dos Órgãos Municipais de Educação, das áreas pesquisadas. Parte dessa conclusão pode ser referendada pelos dados colhidos em nossa investigação, em relação a algumas dificuldades encontradas na implantação da proposta pedagógica adaptada ao meio rural do Rio Grande do Norte.

Compreendemos que esta avaliação é parcial, uma vez que vistos sob uma outra ótica, esses mesmos dados nos conduzem a conclusões diferentes, se buscada a compreensão desse resultado, no contexto mais amplo e nas implicações concretas da realidade social, daquele momento histórico. Por conseguinte, faremos neste capítulo uma discussão sobre a implementação da proposta pedagógica adaptada ao meio rural do Rio Grande do Norte, ampliando os dados e depoimentos, já existentes, com a opinião de outros técnicos e professores que estiveram envolvidos com as definições, elaboração e implementação dessa proposta, posicionados na Secretaria Estadual de Educação e Cultura e no Município de São José de Mipibu.

Os depoimentos expressos por esses atores confirmam aspectos já analisados e vão mais longe abrindo caminhos para a elucidação de outros aspectos, que, finalmente, explicam as razões dos encaminhamentos tomados e as atitudes concretizadas, sob o respaldo e a orientação de um determinado programa como o EDURURAL. É preciso reconhecer que os aspectos físicos de execução de uma proposta apenas representa parte dos resultados de um Programa que se apresentava com diretrizes e metas, nem sempre levadas a cabo como o esperado, até mesmo no campo restrito de suas possibilidades, o meramente pedagógico.

Embora esse aspecto considerado fracasso por aqueles pesquisadores não possa deixar de ser considerado, ele por si só é insuficiente para que, definitivamente, seja tomado como uma explicação, facilmente de ser dada, de que assim acontece porque a teoria, na prática, é diferente. Insistindo na compreensão de que somente a totalidade histórica do tipo de sociedade, na qual os fenômenos foram gerados, pode favorecer a apreensão do objeto de estudo, buscamos essa explicação mais ampla e concreta, sob os olhares de atores que viveram a experiência no sentido de elaborar e implementar essa proposta.

Conforme veremos, mesmo estando empenhados em encontrar novos caminhos para a educação das populações rurais do Rio Grande do Norte, à luz das referências que os conduzia profissionalmente, os seus depoimentos nos trouxeram valiosas contribuições, e consubstanciadas em dados pertinentes, as quais nos proporcionaram o entendimento das outras questões que, além dos aspectos físicos, explicam os aspectos políticos e ideológicos que permearam as conclusões e definiram os resultados que foram alcançados com o Programa, em seu movimento e inter-relações concretas.

#### **4.1- Os caminhos delineados para a construção da proposta: a prática na opinião de atores que a vivenciaram**

No que se refere à elaboração da proposta adaptada ao meio rural do Rio Grande do Norte, no âmbito do EDURURAL, evidenciamos uma particularidade. O Programa limitou-se a financiar os esforços de estudos para expandir a experiência que já vinha sendo implementada desde os anos 70, consubstanciada no início dos anos 80 nos Roteiros Programáticos, na elaboração do conjunto didático-pedagógico Raízes e coleção ECO. Avaliados pelo Banco Mundial como adequados à filosofia do EDURURAL, a instituição incluiu no texto do Acordo a alocação de recursos para apoiar o prosseguimento dessa experiência, financiando a sua reprodução e expansão.

No sentido de reconstruir a trajetória da elaboração da proposta e compreender como a filosofia do Programa, que espelhava as diretrizes do III PSECD (1980a), procuramos saber dos atores como se deu essa elaboração no Rio Grande do Norte. Para tanto, ouvimos depoimentos que sistematizamos nos seguintes aspectos: as bases conceituais e os critérios para a elaboração, a participação e a indicação de resultados.

#### 4.1.1- As bases conceituais e os critérios para a elaboração da proposta: o sentido dado à adaptação

Para os técnicos da SEC/RN, que coordenaram ou participaram da elaboração dessa proposta, os critérios estabelecidos foram *as necessidades de sobrevivência e as particularidades do meio rural* (TSE 1), explicitando que se pautavam *numa perspectiva crítica, fundamentada na teoria marxista da História* (TSE 2). Ressaltam, ainda, *a concepção de trabalho e de educação como, também, uma concepção nova de linguagem*” (TSE 3).

No que se refere à concepção de realidade, na qual a equipe de elaboração se apoiou para desenvolver a proposta, um dos técnicos enfatizou que esta teve como base os aspectos relacionados com *o que predominava economicamente no Estado, especialmente nas áreas rurais*. Lembra, como forma de explicitar estes aspectos, que nesta predominância destacou-se *a parte extrativa, além da agricultura* e, ainda, que *fizemos uma análise bem geral para caracterizar as formas de trabalho* (TSE 1). Um afirmou que *desconhecia totalmente* (TSE 2) esses aspectos, enquanto o outro detalhou mais, dizendo que esses aspectos diziam respeito *a área de mineração, da pesca, da cana-de-açúcar e do sal* (TSE 3).

Os critérios norteadores da adaptação da proposta pedagógica ao meio rural do Rio Grande do Norte perseguiram uma inspiração crítica, que neste sentido, refletia as indicações da política educacional para o Estado, no Plano Geral de Educação, Cultura e Desportos (RN,1981), traduzindo as diretrizes da política nacional, firmadas no III PSECD (Brasil, 1980a), para o meio rural do Rio Grande do Norte, prevê que

*a educação neste contexto deve se revestir de um processo crítico e reflexivo baseado, sobretudo, nas condições concretas de vida da população e que leve, portanto, em consideração a cultura dos indivíduos nela envolvidos. Dessa maneira, deve ser orientada para o atendimento das necessidades específicas dos indivíduos, segundo as diversas origens sociais e o meio em que vivem* (p. 14).

Esta perspectiva de apreensão da realidade, que também está em sintonia com a orientação da pretensa Metodologia colocada à disposição dos Estados, pela UNESCO, é insuficiente para a compreensão da totalidade que configura a realidade do meio rural, em suas múltiplas inter-relações, quando de fato se chegaria ao concreto de uma situação que envolve os indivíduos pertencentes àquela categoria de trabalhadores, como assinala o Plano. Essa tentativa de considerar a “realidade” dos trabalhadores do campo pode ser considerada um grande avanço na elaboração de uma proposta pedagógica para o meio rural, haja vista

que nas propostas anteriores não se priorizava fazer referência a aspectos que a caracterizam como uma “especificidade”.

Sem incluir nessa discussão as relações sociais que são travadas no interior da produção entre os trabalhadores, que vendem a sua força de trabalho, e os donos das terras, que contratam essa força de trabalho, não se consegue captar verdadeiramente a realidade desse trabalhador no seu todo, ou seja, a partir da condição de classe na qual esses trabalhadores, ali residentes estão situados. Para tanto, o suporte para esse entendimento estaria na explicitação do elemento definidor dessas relações que está na estrutura, na posse e uso da terra.

Sem apreender esse aspecto fundamental como o eixo configurador da realidade sobre a qual se pretende intervir de uma outra forma, o posicionamento crítico, que se planeja como fio condutor dos critérios norteadores da proposta, fica frágil e até certo ponto inadequado para dar conta da tarefa. Por esta razão, as limitações impostas pela “metodologia” utilizada levam forçosamente à redução da realidade aos aspectos explicitados nas manifestações da produção econômica.

Em se tratando de uma proposta pedagógica adaptada, a atenção se volta, de imediato, para os conteúdos que foram definidos e oferecidos como oportunidade de acesso do conhecimento àquela população em processo de escolarização. Entretanto, perguntando-se aos técnicos da Secretaria de Educação do Estado sobre esta questão, obteve-se de um, com atuação em nível de coordenação do planejamento, a resposta genérica de que *tratava-se de fazer a introdução de organização social nos conteúdos* (TSE 1).

Outro, com atuação em nível de supervisão onde executava ações de acompanhamento e treinamento dos técnicos e professores rurais nos municípios, detalhou mais a resposta e expressou-se, dizendo que *selecionava-se temas que possibilitasse problematizar a realidade local, contextualizá-la em nível estadual e nacional, para então buscar no contexto histórico os seus determinantes, numa tentativa de entendê-la* (TSE 2).

Já o outro, com atuação direta na elaboração da proposta, é mais realista na sua compreensão e com firmeza opina que

*esses conteúdos tinham como eixo maior a proposta curricular, proposta esta já refletida nos Roteiros Programáticos, que era o material já elaborado e determinado para a educação rural. Então, daí foram constituídas as equipes de português, história e geografia, enfim das demais disciplinas, que com esse material em mão, passavam a analisar, selecionar e construir os textos, que eram selecionados de acordo com a região e tendo em vista decidir qual dos textos iria conduzir o tema.*

*Isto porque o conteúdo seria trabalhado através de temas como: o sal, a pesca, o algodão, a cana-de-açúcar ... (TSE 3).*

Neste particular, recorrendo à observação feita por Barretto (1985) de que *é difícil a tarefa de estabelecer o que é adequação ao meio* (p. 121), vemos que esta dificuldade, realmente, foi enfrentada pela SEC/RN, quando, na tarefa que empreendeu, não conseguiu selecionar e estabelecer um elenco de conteúdos, de fato, adaptados ao meio rural. Esta é uma limitação, que talvez seja central, uma vez que o grande questionamento, em torno das propostas curriculares gerais, apontava no sentido de que essas propostas disponibilizavam para as crianças do meio rural conteúdos abstratos, que pouco ou nada tinham a ver com a vida daquele meio em que viviam.

Essa reação pretensamente queria fazer uma “crítica” ao conhecimento historicamente elaborado como patrimônio cultural da humanidade, que, conscientes ou não, estes educadores desejavam que continuasse a ser negado aos trabalhadores vinculados ao trabalho agrícola, tratando-o pejorativamente como academicista e urbanizante.

Desta forma, fica evidenciada que a adaptação pretendida, desse ponto de vista, não mereceu, de parte dos que a efetivaram, a devida atenção no sentido de uma seleção e indicação de conteúdos, de fato, articulados aos interesses dos educandos e da localidade, como um todo, a partir das necessidades, das operações técnicas utilizadas na agricultura, como também no arcabouço cultural “próprio” da vida nessas localidades.

Essa situação, embora pareça simples, pode descortinar e trazer à luz a questão fundamental em torno da necessidade apregoada de adaptação de uma proposta pedagógica ao meio rural, coisa que até esse momento não foi de todo questionada.

Pensando com Barretto (1985), por que não se trata de uma tarefa fácil determinar o que significa adequação ao meio? Seria apenas uma outra organização do ensino em contraposição ao ensino urbano? Se assim fosse, seria correto e adequado, do ponto de vista da obrigatoriedade do ensino de primeiro grau, em um mesmo país, trabalhar essa mesma oferta com duas opções – uma completa, a única que é regulamentada por lei para todos os brasileiros e com o pretexto de manter a unidade nacional e, outra, adaptada, portanto, menor, para uma determinada clientela e meio específico?

No caso dos critérios adotados no Rio Grande do Norte, cuja idéia seria construir uma proposta a partir da realidade do meio rural do Estado, esses aspectos levantados, pensados e definidos, na verdade, representariam a realidade concretamente como se passa e se revela o sistema capitalista de produção naquela área? Entendemos que não, e, assim, estes questionamentos só encontrarão resposta afirmativa como resultado da limitação e da

fragmentação com as quais a burguesia tem trabalhado ideologicamente o conhecimento na sociedade capitalista, a partir da segunda metade do Século XIX.

Esse, historicamente, é o marco em que esta classe, passando a defender os seus interesses, assumiu, enquanto tal, a direção da sociedade capitalista e, mantendo-se até hoje, engendrou e decretou um processo de decadência que tem caracterizado a produção e a disseminação do conhecimento, a partir daquele momento histórico (Marx, 1968; Engels, s.d.; Lukács, 1987). Abordar a chamada comunidade rural, seus trabalhadores, em função de envolvê-los na construção de uma proposta pedagógica, de acordo com a sua realidade, como se esta fosse vista concretamente, jamais poderia deixar de ser retratada, a partir da condição em que a terra está distribuída, a posição que os trabalhadores ali residentes assumem em relação à posse e uso da terra.

No dizer de Marx (1974), sob o domínio da burguesia, a terra é possuída enquanto *monopólio*, uma vez que o capitalismo o estabeleceu como a nova forma de propriedade da terra, superados que foram *os clãs ou a pequena propriedade camponesa combinada com terras de uso comum*, que davam a conformidade às formas da propriedade fundiária feudal.

A partir da falta dessas informações, como base ou parte dos aspectos selecionados, passamos a nos preocupar e procurar em que sentido foi encarada e encaminhada a adaptação curricular para o meio rural, uma vez que ao lado deste aspecto considerado central, a situação fundiária - enquanto o elemento definidor da realidade - e o conteúdo, que é uma das partes mais importantes em uma proposta pedagógica, processou-se apenas como uma seleção daquele já delimitado e institucionalizado na proposta curricular geral para o ensino de primeiro grau.

Fizemos essas mesmas colocações aos atores da Secretaria Municipal de Educação, que atuaram no período do Programa. E as opiniões não divergiram daquela já evidenciada. Para um dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, de São José de Mipibu, os conteúdos não mudaram quando da formulação adaptada do currículo para o meio rural. Na opinião dele,

*a nível do currículo não houve muita mudança assim .... O currículo foi mantido o mesmo, com a mesma grade curricular, com as mesmas disciplinas. O que mudava era o enfoque, como a educação para o trabalho. O enfoque dado para História, Geografia, Matemática e assim por diante. O enfoque tentava resgatar mais a questão da criticidade dos conteúdos; de ver a outra parte e tal. De certa forma isso veio proporcionar, aguçar essa visão crítica dos professores e teve determinadas implicações políticas mais adiante (TSME 1).*

O outro expressa essa mesma opinião, indo além, quando relata o novo que se apresentava na base de construção e execução da referida proposta adaptada. É este o teor de sua compreensão:

*Em relação às características desses conteúdos, até onde eu me lembro, a gente discutia como fazer, como trabalhar esses conteúdos, como fazer o trabalho junto ao professor. (...) Nós participamos de vários encontros e não me lembro de que neles nós discutíssemos conteúdos. Discutimos a necessidade de acompanhar o trabalho do professor, de avaliar o trabalho do professor e de dar o suporte metodológico ao trabalho do professor em sala de aula. Era muito mais metodologia do que conteúdo. Com toda certeza o enfoque centrava-se na abordagem. O conteúdo em si, não. Mas a abordagem era um pouco diferente. Eu me lembro que em um dos encontros em que participei foi amplamente discutido a implantação da Cartilha Raízes (...) (TSME 2).*

Confirmado que a adaptação não alterou os conteúdos já selecionados da Proposta Curricular para o ensino de primeiro grau, geral, do Estado, organizados nos Roteiros Programáticos para o ensino no meio rural, a novidade apresentada, como adaptação, reduzia-se a uma abordagem “metodológica”. Ou seja, entendendo-se metodologia, apenas no sentido do como fazer, era como se já existisse em outro lugar as definições de conteúdo, em torno das quais se processaria essa forma de operacionalização.

Foi esse um dos aspectos que escapou aos elaboradores da proposta, como parte da tarefa de adaptação. Não fica claro o porquê de não terem sido selecionados esses conteúdos, e executados, em sua vinculação com as atividades de trabalho e vida no meio rural, como se apresentava a justificativa para necessidade da realização desse empreendimento.

De um lado, isso pode corresponder ao fato de que esses conteúdos são universais e, portanto, não podem ser modificados. Se assim for, recupera-se e reafirma-se o papel primordial da educação escolarizada na sociedade como *uma instituição cujo papel consiste na Socialização do Saber Sistematizado* (Saviani, 1984). Neste sentido, os conteúdos para o meio rural não podiam ser selecionados para que não houvesse risco de efetivar-se uma oferta desigual, no mesmo campo de ensino do primeiro grau. Ou então, esse fato se deve à dificuldade de enfrentar uma adaptação a partir dos conteúdos, e, assim, o caminho mais cômodo foi desincumbir-se da tarefa, sem explicar as razões.

Desta forma, o sentido atribuído à adaptação da proposta pedagógica ao meio rural do Rio Grande do Norte revelou ter se limitado a uma abordagem tecnológica, ou seja, de como conduzir a aprendizagem. Não ficou claro, mas isso supõe o reconhecimento da existência desse conteúdo como um padrão organizado nacionalmente, vinculado ao saber sistematizado universalmente, que não podia ser diferente para o meio rural.

Mesmo assim, na tentativa de estabelecer esse padrão em relação ao Rio Grande do Norte, essa diferença foi a marca que conduziu a tarefa, quando, ao sistematizar esses conteúdos nos Roteiros Programáticos, o resultado foi uma seleção supostamente aleatória, já que não existe documento nenhum justificando porque determinados conteúdos foram selecionados em detrimento de outros.

Esses Roteiros eram acompanhados por uma orientação de que o ensino no meio rural fosse desenvolvido, na prática, sob a escolha de objetivos que levassem à escolha de determinado conteúdo, dependendo da “realidade” imediata de cada aluno, local e, quem sabe, da condição intelectual do professor. Na ausência de explicações para essa postura assumida, entendemos ter sido esse o sentido que foi dado à adaptação, cujo resultado trouxe mais dúvidas e dificuldades para sua implementação, do que facilitado o trabalho do professor e possibilitado a melhoria da qualidade do ensino ministrado aos alunos em idade escolar no meio rural.

#### **4.1.2- Participação: a idéia força na condução do processo elaboração/implementação da proposta**

Um outro aspecto relevante na orientação da política educacional, do período, dizia respeito à participação dos atores na elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica adaptada. Buscando a opinião dos entrevistados, quanto a sua participação na proposta do Rio Grande do Norte, os depoimentos são divergentes a partir do lugar onde se situavam essas pessoas no momento de sua execução.

Para um dos técnicos da SEC/RN, a comunidade participou através das organizações sociais existentes no Município, tais como os sindicatos; outros atores, envolvidos diretamente com o ensino no meio rural, foram participantes ativos em todos os momentos da elaboração e implementação da proposta adaptada ao meio rural do Estado. Em seu depoimento, no sentido de demonstrar o entendimento expressado, de que tanto a considerada comunidade participou, como aqueles mais diretamente envolvidos e interessados na atividade educacional, dá destaque especial para o segmento dos educadores, propriamente dito. E assim opina:

*(...) nos Municípios se congregavam os sindicatos, os grupos de profissionais que se reuniam e, também, se congregavam os profissionais de educação que estavam por lá*

*naquelas escolas. Vinham com sacrifício mas se juntavam, discutiam. A gente sentia uma certa timidez em colocar as questões que eles queriam, até porque eles eram tão alijados do processo de participação, a escola rural, os profissionais do meio rural, que eles não tinham nem o hábito de se colocar. Achavam sempre que diante da Secretaria se colocar era sempre colocar uma coisa sobre a qual não deviam falar. Mas na verdade, o que a gente queria deixar à vontade era que eles deviam falar da experiência dele, da vida dele, enquanto profissional: como estava trabalhando, se ele achava que estava fazendo um melhor trabalho. Se ele não acha, o que ele espera que se faça para que ele melhore. E daí foi um tempo de aculturação para se chegar aí. A gente foi aos poucos trabalhando com ele; insistindo que eles deveriam se colocar e fazer alguma crítica no próprio trabalho que estavam desenvolvendo. Se eles achavam que podiam trabalhar melhor, o que eles achavam que deviam receber para trabalhar melhor. E era patente a necessidade de capacitação em serviço, de treinamento que eles deviam receber. E o Programa tratou disso. Deu uma certa levatada nisso (...) A participação dos técnicos dos Órgãos Municipais de Educação para nós foi fundamental. Que eu tenha lembrança, todos participaram, inclusive foi dessa participação que começamos a trabalhar a idéia de plano de cargos e salários para os Municípios, que era a questão do Estatuto do Magistério para os Municípios (...) (TSE 1).*

Além de ilustrar, citando os segmentos que participaram, e destacar elementos que considerou importante na configuração desse processo, dá relevância para a discussão em torno do Plano do Magistério dos Municípios, como uma das providências concretas, cujo início foi resultado dessa participação.

Enquanto isso, no entendimento de outro técnico da mesma Secretaria, na esfera da execução, foi enfático em opinar que *os professores rurais não participaram da elaboração da proposta*. E referindo-se aos técnicos dos Órgãos Municipais de Educação, reafirmando a informação anterior diz: *Assim como os professores rurais os técnicos dos Órgãos Municipais de Educação não participaram da elaboração da proposta* (TSE 2).

E, o terceiro entrevistado, circunscrevendo esta participação a uma determinada atividade da proposta, assim se expressou:

*Os professores tiveram uma participação muito efetiva na elaboração da Cartilha Raízes. Eles vieram a vários treinamentos aqui em Natal. Cada uma das regiões trouxe representante aqui. Fizemos o primeiro treinamento, o primeiro encontro com os professores para dizer o que seria a Cartilha Raízes e mostrar como a gente estava fazendo aquilo. (...) Então eles tiveram essa participação inicial. Inicialmente se cobriu todos os professores da área; depois só representantes, até ficar só um como representante dos professores do começo ao fim.(...) Essa representação foi de fundamental importância na elaboração da Cartilha, pois além de professora é uma grande poetisa. Ela deu uma contribuição ímpar, porque além do conhecimento que ela tinha da região que ela representava, ela tinha uma visão mais ampla e uma sensibilidade muito grande sobre a vida do homem do campo ( ...) Ela captava muito*

*bem a vida do homem do campo, muito mais do que a gente que estava elaborando a Cartilha, isto é, os técnicos da Secretaria (TSE 3).*

No entender desse último entrevistado, a participação dos técnicos sediados na instância Municipal não foi tão efetiva como se podia esperar. Assim, opina que

*houve um espaço muito grande para trabalhar os técnicos da SEC/RN e houve alguns técnicos das Secretarias Municipais que não participaram. Os professores participaram efetivamente, mas os técnicos dos Órgãos Municipais, eles participaram mais da implementação dessa Cartilha. Eu acho que começaram os desacertos daí .... (TSE 3).*

Essa questão da não participação efetiva dos professores rurais e técnicos das secretarias municipais de educação, como regia a orientação tecnológica norteadora, pode ser confirmada nas respostas desses segmentos à entrevista feita com os mesmos. Um dos técnicos entrevistados assim se posiciona:

*Não participei da elaboração da proposta, mas dos Treinamentos sobre a mesma como professora rural (...) Quando eu comecei a trabalhar pelo Município o projeto já havia sido implantado. Eu comecei como professora rural, passei um tempo por lá e depois recebi o convite para trabalhar na Secretaria de Educação. (...) assim a minha participação ou envolvimento com a proposta se deu mais como coordenadora pois fiquei um tempo na coordenação; não havia Secretário de Educação e sim Coordenador (TSME 1).*

O outro técnico, no mesmo sentido, reafirma essa não participação na elaboração da proposta, dizendo: *Nós tivemos acesso à proposta, na verdade, já pronta. Não é da minha lembrança que nós tenhamos participado da elaboração da proposta. A coisa chegou pra gente como algo já pronto, que tinha de ser implementado (TSME 2).*

Da mesma opinião, comunga a maioria dos professores entrevistados, quando taxativamente dizem *não participei da elaboração da proposta*, entretanto, afirmam que tiveram acesso quando ela já estava pronta: *Ao ingressar no trabalho do Centro de Educação Rural (CERU). Quando fui convidado para completar a carga horária no CERU, já existia esse trabalho em Laranjeira do Abdias (PMR 2); através da SECD, professores do primeiro grau, nos treinamentos, Seminários (PMR 3); foi colocada em pauta pelo Prefeito. Fizemos uma reunião e lá nos colocaram sobre esse projeto. Então, nós imbuídos, começamos a estudar lá em Laranjeira. Tínhamos os treinamentos com profissionais altamente e o desenvolvimento foi de bom proveito (PMR 4).*

Apenas um dos professores entrevistados se declarou participante da elaboração da proposta, como integrante da equipe responsável pela Cartilha Raízes. Neste sentido, ao ser perguntado quando tomou conhecimento da existência dessa proposta, prontamente respondeu que esse momento ocorreu

*quando a equipe estava pesquisando para fazer a elaboração desse projeto. Depois eu fui convidada para participar de reuniões em Natal, com outros professores e a gente debatia e cada qual colocava a sua opinião: como ensinava, como era o ensino no meio rural, como seria uma proposta que não era como essa que estava sendo desenvolvida ... (...) A minha participação foi na elaboração da Cartilha Raízes. Se dava no nível da discussão. A gente discutia tudo que ia fazer; mas o meu trabalho era mais produzir textos relacionados com as coisas que eu conhecia do meio rural (PMR 1).*

Considerando-se que a participação era uma prerrogativa da política educacional do III PSECD (1980-85), o seu correspondente no Rio Grande do Norte – o Plano Geral de Educação, Cultura e Desportos (1981-85) - a explicitou com a conotação que esta assumiria no Estado. E mais do que sugeria o Plano em nível nacional, no Estado esta se distinguia com uma particularidade, no sentido de que, sob o comando da SEC/RN deveria se *elaborar o currículo, ao nível de escola, envolvendo docente, discente e a população, possibilitando assim a revitalização das instituições escolares* (p. 15).

Além do plano educacional, a SEC/RN produziu a *Proposta de uma política educacional para o meio rural do Rio Grande do Norte* (1984a), onde a participação era realçada. De posse desses instrumentos legais, essa participação no Rio Grande do Norte contou ainda com a orientação e os recursos financeiros do EDURURAL, que se constituía em um dos instrumentos de sua execução. Conforme visto, essa prerrogativa foi pouco utilizada em relação aos segmentos de base – os professores e os técnicos das equipes municipais de educação.

A exceção ficou restrita àqueles casos e às situações em que interessava ao poder central respaldar as suas definições e decisões. Isso ficou evidente nas falas dos entrevistados, cuja “participação” era requisitada, dependendo da posição que assumiam quando da execução do Programa.

A forma como se processou a participação dos professores, na elaboração da Proposta, é uma das características dessa limitação ou pouca utilização da participação enquanto orientação das diretrizes da política educacional. Considerado um segmento importante nesta empreitada, de acordo com a orientação do Programa e o destaque como

recomendação na capacitação de pessoal feita pela UNESCO, vemos que a participação limitou-se a uma consulta aos professores.

Inicialmente, através de uma representação de cada uma das regiões geoeconômicas do Estado, para depois escolher-se apenas um professor, como representante da categoria na equipe central que se responsabilizou pela elaboração da Cartilha Raízes.

Essa situação, contudo, não deve causar admiração, uma vez que as intenções do Estado, com essa postura, não podia ser verdadeiramente uma adesão ao processo de transformação exigido pela sociedade civil, devidamente mobilizada e organizada em determinados níveis.

Esse tratamento, dado à participação, não oculta de todo o interesse do Estado em prolongar por mais algum tempo a permanência do regime autoritário, em crise e posto em crescente declínio a sua legitimidade, tendo na participação um mecanismo de controle, cooptação e esvaziamento da mobilização que predominava entre os setores progressistas e mais organizados da sociedade. Não é à-toa o fato de que a sua formulação, enquanto estratégia, teve origem na Escola Superior de Guerra (Germano, 1993) - centro de pesquisa e formação de pessoal para a segurança nacional.

Estamos assim diante de parte da realidade que nos situa frente à dificuldade do Estado abdicar de sua estrutura e filosofia centralizadas e autoritárias, mesmo quando se diz ter modificado sua forma tradicional de atuar, e passa a incorporar os segmentos da classe trabalhadora, concedendo-lhes oportunidade de opinar sobre as decisões tomadas a partir daquele contexto.

Podemos ler nos depoimentos dados, mesmo naquele do técnico com atuação destacada no planejamento da educação da SEC/RN, a fragilidade dessa proposta estatal de que os segmentos organizados dos trabalhadores, e da população em geral, estavam sendo bem-vindos para participar do planejamento de sua educação para o meio rural. Pela visão macro que tem do planejamento da educação do Estado, não escapou da sua observação a captação que foi feita do sentimento de desconfiança, e até de retraimento dos segmentos convocados, para fazer uso do convite para participar.

Ao mesmo tempo, percebemos que o próprio depoimento, dissimulando o autoritarismo que preside as atividades do Estado, mesmo sob a aparência de democracia, revela que os interlocutores que estavam sendo instados a interferir, superando as desconfianças, *interpretavam que deviam falar de algo que a Secretaria não gostaria de ouvir*. Essa captação feita é a sinalização de que a população entendia a participação como a possibilidade de fazer uso das críticas que deveria fazer ao Estado. Entretanto, o que estava

sendo oferecido como participação e querendo ser ouvido pelo Estado dizia respeito mais às suas experiências profissionais e de vida, com as dificuldades “normais” delas decorrentes.

Isso era feito para indicar o que necessitava ser obtido para melhorar ou diminuir tais problemas, solicitando diretamente ao Estado, que, por sua vez, deveria tomar as devidas providências. Esse encaminhamento, de um lado, dava a entender que se estava participando e construindo, junto com o Estado, os destinos da educação que se pretendia ter, mas, por outro, o próprio Estado recuperava a sua hegemonia, afirmando-se perante a população e os segmentos organizados como o provedor das “determinações” tomadas pelas bases interessadas.

Essa compreensão, enquanto análise da estratégia ideológica do Estado, traduzida na ambigüidade de sua atuação pretensamente democrática, mas, ao mesmo tempo refinando os seus mecanismos de centralização do poder, encontra respaldo na atitude de autocrítica que o técnico mais otimista diz fazer e, a partir disso, põe em dúvida a sua própria afirmação. Assim se expressa:

*Quer dizer que quando a gente começou a ouvir, eles começaram a perceber que faziam parte do processo, quando antes eram mesmo alijados do processo. Isso tudo foi na idéia do planejamento participativo. Então a participação ela partia disso. A gente sabe que nós que trabalhamos em educação fazíamos também, internamente, ao que nós chamávamos de participação. A gente mesmo se perguntava: será que nós estamos mesmo fazendo participação ou só estamos ouvindo? Ou a gente só está consultando? E vamos levar isso em conta ou não? Isso porque, essas dúvidas, se eles não diziam com essas palavras, a gente sentia que eles tinham essa dúvida. Eles tinham uma interrogação interna de que a gente como profissional e que estava envolvida no processo de análise, vendo outras coisas além, talvez do que eles estivessem vendo, entendendo das informações oficiais e, tudo, (...) das contenções dos Programas que a gente tinha, a gente também se perguntava se eles estavam acreditando nisso mesmo (TSE 1).*

Entendemos ser de suma importância complementar, que, a partir da continuidade e do aporte da fala do técnico, os questionamentos elaborados nos levam a inferir que nas atitudes concretas que se estavam tomando como ação estatal, tendo a desconfiança como base da receptividade dos usuários, estavam patenteados os indícios de que não se concretizava, efetivamente, aquilo que estava sendo proposto. Então, vejamos como seu depoimento continua:

*A gente ainda se interrogava: será que estamos fazendo mesmo planejamento participativo? Consultar é o planejamento participativo ou o que caracteriza o planejamento participativo é a co-gestão do processo? E como é que a gente dá uma*

*co-gestão do processo a essa comunidade? E como é que a gente transforma esse homem num co-gestor do processo? Esse co-gestor, não sei se a gente chega lá. Eu acho que a gente não chegou lá. A gente tentou que a sociedade gerisse o processo com a gente, mas ou acho que os caminhos oficiais não possibilitaram muito esse avanço. Eu acho que a gente avançou no sentido de ter a informação direta, no sentido de ouvi-los, de registrar o que eles estavam dizendo, eu só não sei se a gente teve como possibilitar que eles gerissem conosco, pois para isso eles teriam que ser credenciados. Eu tenho minhas dúvidas se a gente conseguiu fazer isso. Eu acho que a gente ouviu muito. A gente tentou fazer enquanto profissionais, mexer em programas, ou chamar a atenção para determinadas questões e até fazermos algumas coisas juntos. Mas não chegamos à forma ideal. Nós chegamos de alguma forma, mas não chegamos à forma ideal. Entretanto, deu-se um grande passo enquanto Secretaria (...) (TSE 1).*

Vemos, assim, que mesmo dividido entre uma determinada opção política que o técnico tenha, é possível, em algum momento de sua experiência, atuar nos Programas patrocinados pelo Estado, junto às populações representativas de extratos da classe trabalhadora, fazer-se autocrítica do trabalho realizado. Fica evidente, nesse depoimento, os limites que a filosofia e a estrutura centralizadas do Estado impõem, na execução de uma atividade que, em determinada conjuntura, parece se impor dentro do próprio Estado, como um imperativo de suas diretrizes, por força de mudanças que se estão operando na própria instituição.

Mesmo sendo importante e representar um grande avanço, o conteúdo desse depoimento não é suficiente para responder, as inúmeras interrogações do próprio técnico. Entretanto, não vacilamos em afirmar que reside, exatamente, nesse conjunto de questões, a explicitação das reais intenções do Estado. De um lado, obscurecer que sua atitude se apresentou modificada, naquele momento, como resultado da pressão do movimento organizado da sociedade no sentido da luta pela democracia. De outro, como parte da contradição que administrava, procurava legitimar-se como democrático, e, ao mesmo tempo, refinando os seus mecanismos centralizadores e autoritários, recorrendo à participação da população, enquanto instrumento de outorga (Demo, 1988a; Almeida, 1997; Cabral Neto, 1997), e não de respeito ao exercício pleno da cidadania.

Daí, de fato, a participação como uma concessão oficial foi reduzida a um mero exercício de consulta – o seu limite – e a expressão do refinamento do poder central do Estado, em sua burocracia, quando os próprios técnicos constatam que, pela implicação da co-gestão do processo, se esbarrava na falta de poder que não detinham, enquanto profissionais, mesmo que competentes e bem intencionados em seu trabalho.

Retomando que o sentido histórico da participação passa necessariamente pela conquista do poder de uma classe contra o poder de outra, e reforçando com Demo (1988a) que os seus objetivos são *autopromoção, realização da cidadania, implementação de regras democráticas de jogo, controle do poder e da burocracia*, implicando na *negociação* e em um *lastro cultural com fundamento democrático*, por parte da classe que luta para alcançar os canais que a viabilizarão, terão de ser outros, portanto, fora da estrutura estatal.

Esses canais, vistos pelo autor, têm como base a *organização da sociedade civil*, com destaque para a *organização sindical*, instância da luta econômica e a *organização partidária*, portanto, privilegiadora da luta política. No entender do autor, é a partir da luta política que ganha consistência o *planejamento participativo*, a *cultura como processo de identificação comunitária*, que preferimos adotar a conotação de coletivo, na direção de um *processo de conquista de direitos*, para mais adequadamente firmar-se a proposta de uma *educação para a cidadania*.

Tudo isso sob a definição, implementação e controle da classe trabalhadora, com base em uma proposta, devidamente inserida e colada em um projeto com determinação de mudanças que, de fato, levem a uma nova situação social. Convém realçar que não se tratava plenamente dessa situação, embora o avanço nesse processo, por parte dessa classe, temos que reconhecer, foi marcante.

Ao mesmo tempo, por parte do Estado, o caráter ideológico de suas propostas se mostra evidente quando, nos seus Planos, obscurece a condição de classe em que os beneficiários dos seus projetos estavam organicamente vinculados. E, ainda, em decorrência desse obscurecimento, pela tentativa de fazer, sob as suas orientações e no seio de suas estruturas, uma idealizada “organização”, cujos objetivos indicavam situar-se no âmbito de alcançar o imediato e contribuir para que, gradativamente, a desobrigação para com os direitos constitucionais dos cidadãos se concretize.

Essa perspectiva ideológica conduzia a atuação dos técnicos envolvidos, uma vez que o interesse principal perseguido era a cooptação e a conseqüente desmobilização do incipiente avanço na luta empreendida naquele momento. Essa era, em última instância, a natureza da participação na proposta do Estado.

### 4.1.3- Indicação de resultados: as contribuições da proposta adaptada

Não obstante haver-se constatado o caráter fragmentário e, até certo ponto, improvisado de que se revestiu a elaboração e a implementação da proposta pedagógica adaptada ao meio rural do Rio Grande do Norte, o esforço empreendido por parte dos educadores, que nela se envolveram, resultou em algo produtivo para as escolas naquela área delimitada. Neste sentido, buscamos, junto aos atores entrevistados, as indicações desses resultados, que, mesmo circunscrevendo-se dentro de determinados limites, certamente apontam para os caminhos a serem trilhados no sentido de alcançarem totalidade e concretude efetiva.

#### 4.1.3.1- Melhoria do ensino

Perguntados pelas contribuições para a educação do meio rural do Estado, trazidas pela implementação da proposta pedagógica adaptada, as opiniões são as seguintes:

*Os resultados foram interessantes mas não suficientes para a gente dizer que a Cartilha Raízes, na sua implementação, contribuiu definitivamente para o que a gente estava querendo na nova proposta de material didático. Uma coisa eu queria ressaltar agora (...) a Cartilha foi um avanço, não só em termos de concepção de educação, de linguagem, mas como essa Cartilha já sinalizava para uma das preocupações atuais – a questão da educação infantil (...) Resumindo: os resultados realmente foram bastante relativos. Teve regiões que tiveram bons resultados com a Cartilha, enquanto que em outras chegaram a dizer que não sabiam mais o que fazer com a Cartilha, dada a complexidade do material em termos do enfrentamento de uma nova proposta de trabalho escolar (TSE 3).*

Outro técnico opina, destacando uma outra ordem de preocupação. Em sua fala ressalta que a grande contribuição reside no fato de ter chamado a atenção do meio rural para si mesmo e para a sua importância no cenário estadual. Assim, formula o seu entendimento:

*O meio rural começou a se alertar; a olhar para si mesmo. O Estado está trabalhando o meio rural, hoje, onde você tem vários pólos de desenvolvimento sustentável da região. Isso corresponde a você resgatar a problemática daquela região. Não é da sede do Município – é a problemática da região, enquanto produtora; enquanto capacidade econômica e social que ela tem. E isso não pode ser uma situação onde o meio rural não seja o vetor desse processo. Porque é lá onde essas mudanças todas têm de acontecer, porque ela começa na produção. Ela começa*

*na forma de sobrevivência das pessoas. Na necessidade que elas têm de se organizarem. Para mim os benefícios foram fazer com que esses Municípios, esse meio rural olhasse para ele mesmo. E que os estudiosos olhassem que o meio rural existe e passassem vislumbrar perspectiva de que o meio rural não pode ter o mesmo tratamento do meio urbano, porque ele tem especificidades que têm de se cuidadas (TSE 1).*

Na ótica dos técnicos que atuavam em nível municipal, a contribuição trazida pela proposta foi introduzir inovações, como descrevem:

*Permitiu levar, assim, os conteúdos mais a nível da realidade. Havia muita controvérsia em torno dessa realidade. Muitas vezes as pessoas entendiam que a realidade era você dá o rio da comunidade ao invés de trabalhar a hidrografia, a geografia do Estado, do Brasil. Trabalhar o rio da comunidade, isso era a realidade. Aquilo que estava mais próximo. Depois isso foi avançando; a primeira idéia era essa. As pessoas acreditavam e os estudos deixavam claro que a realidade era aquilo que estava mais perto. Depois, o aprofundamento com outros estudos, com os encontros, nós professores íamos percebendo que a realidade histórica, social, cultural, não sei o que, a questão dos modos de produção que a gente estudava bastante, dentro dessa perspectiva de tornar o conteúdo mais crítico, de ver o outro lado. Aquilo tudo que ficou encoberto durante a ditadura, que você não podia falar, dizer ou conversar. O próprio contexto da época, a nível nacional, havia sim uma efervescência dos movimentos populares, do crescimento e tal, do fortalecimento de sindicatos, as greves e tudo mais, e esse desenrolar da história e esses estudos, e tudo isso levou esse aguçamento na visão crítica do professor. Havia assim uma necessidade, uma exigência. Não era exigência a nível de Secretaria, mas o próprio professor sentia a necessidade de participar mais e de se envolver. A maioria deles procurava ir ao sindicato. A gente tentava fazer um desconto em folha mas a Prefeitura não abria mão, não. E a gente fazia esses descontos a nível de recibos e chegamos a fretar ônibus para ir para as assembleias. Tinha uma mobilização no grupo. Acho que o Projeto não previa isso, né?! (TSME 1).*

No entendimento de outro técnico, em nível municipal, a contribuição advinda da proposta,

*foi muito a questão da abordagem. (...) Eu não me lembro, assim, de algo tão inovador, não, sabe? E ao meu ver mexia mais, somente, com a questão da abordagem mesmo dos conteúdos. Por exemplo: a questão da utilização do livro didático em sala de aula (...) Porque até então você recebia aquele livro que, de certa forma, era universalizado a nível de Brasil e passava-se a trabalhar com uma Cartilha que se propunha regional, digamos assim. E aí mudava, como por exemplo, trabalhar a questão do negro trazida por aqueles livros e pela Cartilha Raízes, que era trabalhado diferente da forma que vinha nos livros convencionais, que não eram regionalizados. Outra questão, por exemplo, dos produtos locais: pecuária, agricultura. Como trabalhar a nomenclatura de determinados produtos que nos livros anteriores tinham uma terminologia que servia para todo o Brasil e que agora*

*ia se ter uma terminologia própria, nordestina. Agora, com uma preocupação, coisa interessante que eu achei na época. Era colocado muito para os professores de que, mesmo apesar de um livro trazer uma coisa mais regional, o professor não se prendesse somente a esse regionalismo, uma vez que ele tinha que ter a consciência de que o aluno não ia ficar somente no Nordeste. Ele poderia num determinado momento, por necessidade do próprio lugar onde ele morava não atender mais as exigências dele, ele ter que se deslocar para o Sudeste, para o Sul. Então ele tinha necessidade de conhecer outros falares. Isso era uma coisa interessante que era trabalhado nos encontros (TSME 2).*

Em sua fala, esse mesmo técnico complementa, explicitando o conteúdo dessa abordagem, destacando sobretudo a importância do acesso a determinada bibliografia ou literatura, que, coincidindo com os interesses políticos do grupo, impulsiona e estimula o estudo, visando ao aprimoramento profissional e concretização das diretrizes da proposta de trabalho na qual estão envolvidos. Para ele, ficou claro ter sido a abordagem política da educação a grande inovação e contribuição destacada da proposta pedagógica, enquanto adaptação para o meio rural:

*A abordagem era muito mais política e os avanços que aqui se chegou foi muito mais a partir das bibliografias que nos eram indicadas. Porque nos encontros, em si, não eram trabalhados conteúdos, era a questão da abordagem. Mas eram indicadas bibliografias que de certa forma nos instigavam ao crescimento profissional, uma vez que a gente objetivava colocar em prática o que era discutido nos encontros, o que a proposta preconizava (TSME 2).*

A partir dessa seqüência de opiniões, entendemos que as bases conceituais que norteavam a adaptação da proposta pedagógica para o meio rural do Rio Grande do Norte, sem estar explicitamente organizadas em documento oficial, não favoreciam a tentativa de superar essa fragmentação que se efetivava, ao longo do trabalho com os professores rurais e os técnicos da Secretaria Municipal de Educação, durante a realização dos encontros e treinamentos. Esta foi a forma privilegiada para que os atores tivessem acesso e se preparassem para implementar a proposta.

Pelas falas expressas, vemos o quanto a questão teórica foi decisiva para o direcionamento da proposta no Município de São José de Mipibu. Fica claro que as leituras feitas e indicadas durante os Encontros e Treinamentos conseguiram encaminhar muito bem a fundamentação teórica que impulsionou os técnicos na condução da proposta, tarefa que estava sob as suas responsabilidades, à frente da Secretaria Municipal de Educação.

É pertinente destacarmos uma referência fundamental que, certamente, exerceu grande influência no trabalho dos educadores daquele Município. Foi o fato de os mesmos

terem entendido a importância e a necessidade de se filiarem ao Sindicato da categoria, a Associação dos Professores do Rio Grande do Norte (APRN), na época. Neste sentido, evidencia-se que um bom trabalho, que os educadores possam fazer no espaço do serviço público estatal, pode ir muito além das atividades meramente pedagógicas se estes estiverem ancorados em pilares outros, que transcendam o âmbito do assessoramento técnico das Secretarias Estaduais de Educação, por melhor e mais eficiente que este possa ser.

Essa descoberta da importância do engajamento político na sustentação do trabalho pedagógico que os educadores da Secretaria Municipal de Educação fizeram, para, conseqüentemente, destacá-lo como o sentido maior da proposta adaptada ao meio rural que foi implementada, parece não ter atingido a totalidade dos professores rurais. As respostas dadas à pesquisa por esse segmento, em torno da contribuição e dos resultados advindos da implementação da proposta, não ultrapassam o reconhecimento do esforço de o currículo desenvolver-se com base nos traços imediatos e visíveis da realidade do meio rural. Foi nessa perspectiva que esses resultados ficaram em suas memórias. Para um dos professores, a importância residiu em *retratar a área rural (trabalhos agrícolas) artesanatos (...) Adequando a realidade do aluno no seu cotidiano em que vive, valorizando sua criatividade, o trabalho etc* (PMR 3).

Para outro, em conseqüência dos procedimentos utilizados pelas equipes que orientavam o trabalho, onde a presença de especialistas e a possível troca de experiência entre todos os participantes que vinham dos demais CERUs (Macaíba, Ceará-Mirim e Canguaretama), o que recorda ter ficado de importante foi que

*tínhamos encontros com especialistas e todos os CERUs dos outros Municípios inseridos na proposta, onde por disciplinas procurávamos adaptar os conteúdos à realidade do meio rural. Com isso o ensino se tornava mais atraente e responsável no sentido de formar um aluno consciente e detentor do conhecimento (...) Foi importante levar em consideração a realidade vivida pelo aluno onde foi significativo a abertura do aluno às atividades realizadas* (PMR 2).

Evidencia-se, neste contexto, a defasagem que se estabeleceu entre o nível de compreensão política que foi adquirido pelos técnicos do Órgão Municipal de Educação e os professores rurais, com os quais trabalhavam. Enquanto os primeiros demonstraram ter compreendido a proposta pedagógica adaptada em sua dimensão mais ampla, onde o conteúdo básico do programa ganhava sentido na adaptação sob o impulso de uma fundamentação sociopolítica crítica, os professores retiveram mais em sua apreensão o

sentido meramente instrumental da adaptação do conteúdo aos aspectos imediatos da realidade na qual o aluno estava inserido.

De qualquer forma, fica patente que, pelo menos, os resultados da implementação dessa proposta, vistos na ótica de quem de fato a implementou na sala de aula, circunscreveram-se, com maior ênfase, aos aspectos de inovação e melhoria na oferta, do ponto de vista pedagógico, apesar dos limites.

#### **4.1.3.2- Integração escola/comunidade**

A relação escola/comunidade se distinguia como uma das grandes prerrogativas dos resultados a serem alcançados com a implementação do EDURURAL e, particularmente, com o desenvolvimento da proposta pedagógica adaptada ao meio rural. O alcance dessa perspectiva se impunha como uma orientação central da metodologia de abordagem da Educação para o Desenvolvimento Integrado das Áreas Rurais, conforme capacitação feita pela UNESCO, e estava presente nas diretrizes norteadoras do Programa, podendo ser identificada em vários momentos do texto do Acordo. Da consecução dessa meta, dependia, em nível local, assegurar as bases da continuidade das ações implantadas com a intervenção feita e consolidar as duas grandes intenções: organizar a comunidade e fomentar o exercício da participação política, em torno da escola.

Os técnicos vinculados à SEC/RN reafirmam que essa orientação foi dada aos Municípios, nesse sentido, mas não detinham informações capazes de formar uma opinião segura sobre a efetividade e a repercussão que teve a sua execução, em nível local. A opinião da professora rural, que representou os demais na equipe da SEC/RN que elaborou a Cartilha Raízes, resume muito bem essa afirmação, quando perguntado sobre o que aconteceu no trabalho de implementar a relação escola/comunidade:

*De acompanhamento não temos notícia de que o relacionamento escola/comunidade melhorou. Mas os professores diziam que sim. Mas, de nós mesmos, através de conversa com pais, com a comunidade, nós não tivemos essa oportunidade. Nós nos limitamos mais ao contato direto em sala de aula com os professores (PMR 1).*

A partir dessa constatação, fomos buscar informações, nesse sentido, na entrevista feita junto aos técnicos da Secretaria Municipal de Educação e aos professores rurais do Município de São José de Mipibu, que assim responderam:

*Há uma sinalização nesse sentido (...) a princípio quando a gente começou a fazer esse trabalho nas comunidades, a gente aproveitava as reuniões de pais; aí nas reuniões de pais e mestres o pessoal começava a falar em problemas; sentia falta de energia e estrada, que estava esburacada, e a ponte que não existia. E daí a gente puxava outra reunião. Aí, pronto. Nessa outra reunião não eram só os pais; apareciam outros problemas e aí, a gente dizia: então vamos fazer uma outra reunião prá ver. Quem vai se responsabilizar para convidar o pessoal? Então dessas reuniões que não eram mais só de pais, por causa dessas questões, nós organizávamos os abaixo-assinados e as equipes e as comissões saíam atrás dessas questões aí. No que se refere às questões da escola, a gente chamava os pais. Continua a mesma história de que o pai quer que tenha a vaga, que seu filho seja matriculado. Ele não vai atrás de saber que tipo de ensino está sendo ministrado ali, ainda é assim. Agora, eles participavam mais, a gente no próprio projeto previa as reuniões, isto é, em que momento ia fazer isso. Aí também a gente trabalhava muito a questão cultural das festas na comunidade. A Secretaria participava muito da festa do padroeiro, havia muito assim, o envolvimento cultural, né? Isso fazia com eles ficassem mais próximos da escola. Mas eles não tinham essa consciência da localidade, como ainda hoje não têm (TSME 1).*

O outro técnico, revelando novos dados em sua compreensão, opina na mesma direção, mediante as seguintes afirmações:

*Dinamizou pela compreensão que a equipe técnica teve. Quer dizer, a partir das leituras que se teve, começou a se sentir a necessidade de envolver a comunidade. Mas, assim, a gente não entende que isso fosse uma coisa veementemente colocada pela Secretaria de Educação do Estado. A própria equipe técnica do município é que chegou a essa conclusão e teve a preocupação de desencadear esse trabalho. (...) E assim, a partir das discussões que começamos a ter com os pais nas escolas eles passaram a reivindicar um pouco mais. Então, por exemplo, a construção de escolas em algumas comunidades; conseguiu-se a perfuração de alguns poços tubulares, a implantação de chafarizes. Chegaram a reivindicar a implantação de energia elétrica. Não lembro se em alguma comunidade essa reivindicação da energia haja sido concretizada, mas pelo menos a reivindicação desse benefício chegou a ser feito. E eu posso dizer que isso aconteceu mais efetivamente a partir da implantação da proposta, porque como os pais vinham à escola, começavam a discutir conosco, eles começavam a ter consciência de que eles tinham direito a muito mais do que o Município oferecia a eles. Quer dizer, à medida que eles participavam das reuniões, eles se sentiam membros da escola, se sentiam no direito de cobrar algo mais da escola, de exigir uma escola de qualidade para seus filhos (TSME 2).*

Enquanto o primeiro não vê os pais muito preocupados com o acompanhamento do estudo dos seus filhos e, assim, não pressionando por uma melhoria na sua qualidade, o segundo revela esse aspecto, associando-o às reivindicações de cunho infra-estrutural, em benefício de toda a localidade. Contudo, apreendemos dos dois pronunciamentos que esse

trabalho de integração escola/comunidade foi feito nas localidades rurais sob a liderança e coordenação direta da Secretaria Municipal de Educação.

Este entendimento explica parte do que já analisamos, quanto ao fato de que a apropriação do significado e dos mecanismos de implementação da proposta ter ficado mais centralizada na esfera de atuação dos técnicos em nível Municipal, parecendo um tanto esvaziada na compreensão e atuação dos professores, em nível de escola.

Nesse aspecto da relação escola/comunidade é assim que os professores a entenderam e opinam sobre a sua efetividade. Reconhecem que a relação existiu, mas não a apreenderam de uma forma significativa enquanto prática, colada à orientação pedagógica com a dimensão pretendida. Assim, vagamente sobre ela, se expressam:

*Sim, desenvolvendo e participando das atividades existentes na comunidade (PMR 3).*

*A comunidade, ela se voltou para o colégio. Porque a comunidade estava distante da escola. A comunidade não vinha à escola. E, sim, quem vinha à escola eram os alunos. Os pais não vinham. Então, com esse projeto a comunidade voltou e os pais participaram igualmente, com a gente, até em programas que a gente fazia como a comemoração do dia do estudante, do professor. Eu aposto que eles gostaram ... (PMR 4).*

Parece não ter ficado muito presente, no registro da prática dos professores, os detalhes do que ocorreu enquanto tarefa da proposta pedagógica adaptada, no sentido de mobilizar, fundamentar e consolidar a integração escola/comunidade. Diferentemente dos registros feitos pelos técnicos, aos quais os professores estavam subordinados e deles recebiam orientação, esses reconhecem os avanços que aconteceram, situando-os no âmbito das necessidades comuns da localidade, mediadas pela escola.

Neste sentido, vêem a escola enquanto aglutinadora dos pais e demais lideranças ali sediadas, tomando as reivindicações por melhor estudo e ambiente adequado para as atividades escolares, como consequência das melhorias gerais reclamadas. O fato, talvez, das atividades envolvidas com esse aspecto da relação escola/comunidade serem assumidas diretamente pela equipe central do município, seja responsável, em grande parte, por este sentimento de esvaziamento que o depoimento dos professores deixa transparecer. Ao lado desse aspecto, convém entendermos o sentido que, naquele contexto, teve o estímulo à relação escola/comunidade.

Como uma decorrência do apelo à participação, esta relação escola/comunidade tem em sua natureza concretizar o mecanismo de envolvimento dos pais e demais setores ou profissionais com o desempenho da escola. Com isso, a esses segmentos fica imputada a

responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da escola da localidade, além de concorrer para o assumir gradativo da escola pela população local e, na mesma proporção, o crescente descompromisso do Estado com as obrigações constitucionais, entre as quais o dever de proporcionar a todos o acesso ao direito fundamental da educação aos brasileiros, em idade escolar.

Essa é base sobre a qual repousa a propalada municipalização do ensino, preconizada na lei 5.692/71 e viabilizada através de projetos especiais, como o PROMUNICÍPIO, o POLONORDESTE, o PRONASEC e o EDURURAL. Utilizando-se da ideologia da integração escola/comunidade, o Estado consegue, por um lado, baratear os gastos com o ensino, convocando os pais a assumirem tarefas de limpeza, consertos, construções, provimento de gêneros, cozimento e distribuição da merenda, e, em certas ocasiões, até como professores, ensinando determinados conteúdos relacionados com a prática profissional ou artístico-cultural, em nome da valorização da experiência e cultura popular, desses pais.

E por outro, considerando-se que esses apelos participativos e de integração escola/comunidade afloram em uma conjuntura de grande recessão e desemprego, essa estratégia educacional tinha em vista, também, mascarar essa situação, incorporando parte da mão-de-obra disponível (Germano, 1993), em obras nas escolas ou localidades.

Além dos estímulos, antes descritos, que podiam minimizar até os efeitos da fome, utilizando-se da distribuição de prato de comida, como merenda durante os serviços prestados. Contudo, não podemos perder de vista que a grande meta a ser atingida estava em torno da busca de legitimação do regime em crise e desgastado em sua credibilidade.

#### **4.1.3.3- Fomento à participação política**

Os técnicos vinculados à SEC/RN não se sentiram em condições de opinar com segurança sobre a concretização da política educacional, neste aspecto do fomento à participação política, no conjunto das iniciativas para a implementação do EDURURAL no Rio Grande do Norte, embora, de modo geral e numa visão macro, arbitrem que, de certa forma, a execução do Programa contribuiu para que essa se efetivasse. A referência que indica essa falta de condições está expressa na opinião genérica de que

*o meio rural de hoje não é mais como aquele da época do início do projeto (...)  
Eles se apropriaram mesmo e, ainda hoje, a gente sabe que muita coisa foi*

*plantado ali. Muita coisa como a consciência de organização. A escola rural hoje, exige mais, ela não é mais aquela escola rural de antes do projeto (TSE 1).*

Quanto aos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, parte dessa informação já está contemplada nas falas onde registram como se processou a relação escola/comunidade. Mas, em outros momentos, durante a entrevista, esses técnicos opinam, ainda, sobre os indícios do fomento à participação política. Contudo, faz-se necessário explicitar que sobre o fomento à participação política, é preciso ver o que ocorreu sobre vários ângulos e instâncias em que se efetivou.

Um desses ângulos refere-se ao que ocorreu em relação aos próprios técnicos. Com base nos depoimentos dados, os técnicos responsáveis pela condução da educação no Município de São José de Mipibu haviam despertado para uma atuação política mais consistente, a partir do acesso que tiveram a uma literatura crítica. Esse acesso, conforme ressaltam, fundamentou-lhes uma opção política de oposição, à esquerda, impulsionando-os a agir no exercício profissional como educadores, imprimindo essa orientação em todas as atividades que desenvolveram.

Dessa forma, apenas o acesso à literatura, apesar de importante, não seria o suficiente para ter desencadeado a ação da forma como aconteceu. Foi, sem dúvida, o engajamento político desses educadores que materializou a consciência adquirida para assumir esta posição.

Como a orientação do EDURURAL, enquanto discurso, se utilizava dessa mesma linguagem, esses educadores nela se inspiraram e se apoiaram no sentido de aprofundar e concretizá-la na sua prática, como atividade do Programa. Essa semelhança da linguagem de esquerda, que o discurso oficial explicitava, tinha sido possível porque a política educacional do Estado a incorporara do movimento organizado da sociedade civil, como forma de controlar a situação e neutralizar os efeitos da reação na luta pela democratização, naquele período.

Em consequência do posicionamento desses educadores, é que se evidenciou o que consideram indícios de fomento à participação política, pelo que se desencadeou a partir das reuniões de pais e mestres. Naquelas reuniões, além dos temas relacionados com as dificuldades do ensino-aprendizagem, eram os problemas gerais e que afetavam toda a “comunidade” que chamavam mais a atenção dos pais. Assim sendo, esses problemas passaram a aflorar e merecer discussão, em outras reuniões, que gradativamente foram

conduzindo a mecanismos de organização e representação perante as autoridades, visando a solucionar as questões que estavam postas em pauta.

Neste sentido, emergiram dessas discussões os abaixo-assinados e a solicitação da presença do Prefeito, em reuniões com a comunidade, para se posicionar sobre o atendimento das reivindicações apresentadas. O registro dessa compreensão está nas respostas dadas à entrevista, da seguinte forma:

*... a comunidade começou a se organizar, passou a se reunir, passou a reivindicar a presença do prefeito, por exemplo. É tanto que, se para uma reunião organizada pela comunidade, cuja pauta exigisse a presença do prefeito, porque nela ia se discutir uma questão, para a qual se sabia que precisava de uma decisão mais macro, então, se o prefeito não fosse e mandasse um substituto, a comunidade já reclamava porque entendia que aquela pessoa não tinha autonomia suficiente para dar as respostas que a comunidade precisava naquele momento. Então, nós entendemos que as comunidades passaram a se organizar, até um nível organizacional bem maior, né? (TSME 2).*

Um outro técnico, em sua fala, tece considerações onde encontramos a explicitação dos mecanismos que possibilitaram chegar a esse presumível resultado. Assim se expressa:

*Bom, isso era assim ingênuo. A gente tinha um grupo de estudo e à medida em que a gente ia percebendo as coisas, a gente ia sabendo por onde caminhar. A nossa pretensão, na época, era o Partido dos Trabalhadores, que estava se estruturando, estava começando a nível nacional, estava começando a emergir com algumas propostas interessantes e a gente pretendia com esse trabalho, criar as bases para criação do Partido dos Trabalhadores aqui (...) Internamente era esse o sentido. A gente não falava em partido político A nem B nos encontros. O que a gente queria era mostrar p'ras pessoas através das conversas, dos trabalhos, dos seminários e dos encontros, que havia uma outra forma de organização. Por exemplo: de votar consciente, mas a gente não falava em partido nenhum. A gente queria que as pessoas compreendessem e só quando fosse no momento certo, as eleições estavam se aproximando, e a gente, é claro, tinha a intenção de estruturar o Partido e lançar candidato (TSME. 1).*

Em outro momento de sua fala, analisada anteriormente, esse mesmo técnico chegou a afirmar que o assumir dessa postura política, por parte do grupo, trouxe para alguns deles, individualmente, e para o trabalho como um todo, alguns desdobramentos. Do ponto de vista operacional, até determinado momento da execução do Projeto, não houve problemas. A prefeitura fazia questão de cumprir as metas estipuladas e não deixava de providenciar todas as condições para que as atividades planejadas acontecessem no tempo e da forma como foram pensadas por eles.

Da mesma forma, em relação à equipe central da SEC/RN, de quem recebiam assessoramento, através dos encontros que participavam quando por ela convocados, mas também nas visitas que faziam ao Município e, sobretudo, na indicação da bibliografia de que necessitavam para se fundamentarem e realizarem o trabalho, naquele momento.

Entretanto, de um certo momento em diante, admitem que os problemas começaram a surgir. E registra: *os problemas começaram a partir do momento em que os professores foram ganhando essa consciência e tentando se organizar. Começaram a ter certos entraves, até a questão da greve. Mas isso já foi em 84, por aí (...)* (TSME.1).

Um desses desdobramentos mais importantes que se apresentou, em decorrência da atitude assumida, foi, para um bom número do corpo docente, o despertar para uma consciência político-crítica. Essa foi estimulada pelo discurso do próprio Programa, embora a extensão e as conseqüências advindas dele não fossem possíveis ao Estado prever.

Mas, pela contradição fundamental que rege o funcionamento da sociedade de classes, onde há interesses antagônicos em jogo, e se confrontam no terreno da prática social, neste caso, a educação no meio rural, entendemos que, apesar do controle que esse mesmo Estado exerce, há sempre a possibilidade de incorporação e avanço por parte de extratos da classe trabalhadora, cuja representação, em apreço, eram funcionários públicos.

Esta possibilidade de apreensão, por parte da classe trabalhadora, de um referencial crítico, no jogo do movimento e dos embates que a luta de classes assume em determinadas conjunturas, como a do final dos anos 70 e início dos anos 80, não estava ainda de todo clara na compreensão desses técnicos. Tanto é assim, que interpretam essa assertiva como algo que aconteceu, mas que *não estava previsto no Programa e, ainda, não fazia parte explícita das orientações recebidas da SEC/RN*. Faltou, a estes técnicos, o entendimento de que o que ocorreu foi em função de seus engajamentos com as forças organizadas da sociedade, portanto, fora do controle direto do Estado.

Para os docentes e técnicos, a grande conseqüência que resultou dessa opção política foi o enfrentamento de situações ocasionadas com a materialização do nível de consciência, em uma greve, de cuja memória é esse o registro:

*Nós chegamos a desenvolver uma greve aqui no Município. Fizemos uma pauta de reivindicação, negociamos com o Prefeito e tal e, chegamos a fechar as escolas na sua totalidade, prá reivindicar salários e melhores condições e tal (...)* Nós éramos 120 professores e foram demitidos 60, (50%) inclusive nós da Secretaria, as lideranças, os cabeças éramos nós. Nunca ouvi falar que Secretário de Educação carregasse faixa em passeata (TSME 1).

O outro técnico, descrevendo recortes destes desdobramentos, decorrentes da implementação dessa proposta pedagógica adaptada ao meio rural em São José de Mipibu, recorda que

*a comunidade começou a exigir água, energia, a mudança de professores quando não estava satisfeita com o desempenho de determinado professor do filho dele, daquela comunidade, porque ele achava que o professor estava aquém do que ele esperava para ensinar ao filho dele. Enfim, implicou desdobramentos vários. Implicou o trabalho da Associação dos Professores. Os professores, começaram a partir dessas discussões sentir a necessidade de ter uma Associação e aí começaram a querer se vincular à Associação dos Professores do Rio Grande do Norte. E o que a gente pode ver como consequência maior desse trabalho foi uma greve que aconteceu, não lembro bem o ano, em função da qual foram demitidas 66 pessoas. Eu me lembro que na época nós procuramos a Secretaria para conversar, para nos dá uma orientação e não sentimos apoio. Quer dizer, parece-me que a proposta preconizava essa questão da conscientização, a questão do envolvimento, da necessidade da comunidade se envolver com a escola, mas no momento que isso trouxe desdobramentos outros, tais como esse da greve, por exemplo, a Secretaria perdeu o controle da situação. Eu não sei se o apoio pudesse vir da Secretaria, mas assim, nós não sentimos o menor apoio. É como se de repente nós tivéssemos recebido um abacaxi e na hora de descascar nós tivéssemos de fazê-lo sozinhos... Lá na Secretaria nós procuramos a Coordenação do Programa. Eu me lembro que na época nós procuramos o Professor (...) que era o Coordenador do Projeto. Não sentimos o menor apoio. Sentimos, assim, que havia muito mais um compromisso político com o poder, digamos assim, com a Prefeitura, que representava o poder naquele momento, era a instância maior, do que com a classe dos professores, que naquele momento precisava de uma orientação, de um discernimento para caminhar. Então nós não sentimos esse apoio, pelo contrário, sentimos nitidamente o compromisso da coordenação do Projeto com a Prefeitura (TSME 2).*

A partir dessas informações, nos deparamos com a verdadeira face do Estado; contraditoriamente, enquanto se apresentava como democrático, ao mesmo tempo refinava os seus mecanismos de centralização e controle; no discurso, mantinha uma aparência acolhedora das reivindicações e participação dos setores organizados da sociedade. Da forma como foram tratados os técnicos e professores do Município, que mais levaram a sério o entendimento da proposta pedagógica adaptada ao meio rural, e que na sua execução estariam materializando as diretrizes do III PSECD, assumidas no Plano Educacional do Estado e, particularmente, no EDURURAL, a resposta do poder não chegou nem a se mostrar tolerante.

Deu a entender que havia de fato *perdido o controle da situação* ou então, *não se tratava de fazer aquilo que foi feito*, com base nas diretrizes e orientações emanadas da

própria Secretaria de Educação, como ficou muito bem compreendido pelos interlocutores entrevistados.

Mas a equipe, mesmo enfrentando a desmobilização e os impedimentos que as reações à greve trouxeram, como consequência, foi em frente no sentido de procurar assegurar a continuidade do trabalho que havia iniciado com as comunidades. Para isso, conforme informa um dos técnicos,

*quando nós fomos demitidos, nós criamos o Centro de Educação e Assessoria Popular (CEAP), (...) e esse Centro, a princípio, nós atuávamos nessa área de São José de Mipibu, junto aos Sindicatos, a Igreja e tentávamos organizar as comunidades, que algumas já foram desapropriadas, loteadas, doadas às pessoas, foi construída a casa de farinha comunitária, tudo através desse projeto, mas que não estava previsto lá no EDURURAL isso. A gente nesse sentido de mobilizar a comunidade para se organizar, colocar energia, construir uma ponte, num determinado lugar, a gente elaborava projetos para Organizações Não Governamentais e conseguíamos recursos e sempre tínhamos uma moto, e depois um carro. E a gente continuava. E depois a gente se estendeu para os Municípios vizinhos como Monte Alegre, Lagoa Salgada e depois que o trabalho ia acontecendo a gente ia trazendo as lideranças dessas comunidades, promovemos encontros com o apoio da igreja. Encontros de um dia inteiro aqui. O pessoal trazia o feijão, o jerimum, charque, e a gente fazia os encontros a trancos e barrancos, né? Mas era um trabalho que não tinha muito a ver. Foi uma consequência, mas não estava previsto (TSME 1).*

Na reconstrução dos fatos que os técnicos foram conseguindo fazer durante a entrevista, o outro participante da equipe municipal de educação acrescenta alguns dados sobre essa atitude tomada, como tentativa de garantir a sobrevivência do trabalho iniciado, em decorrência do impulso dado com a implementação da proposta pedagógica adaptada ao meio rural. Junto ao CEAP, segundo esse técnico, veio juntar-se uma outra agremiação:

*Nós já estávamos fazendo esse trabalho quando a Organização das Cooperativas do Rio Grande do Norte (OCERN) chegou. Era um trabalho de organização sindical e também tem a questão dos sindicatos dos trabalhadores rurais ao qual muitas comunidades, muitas pessoas, comunidades já eram filiadas. Aí foi um trabalho que aconteceu conjuntamente, que a OCERN atuava junto aos sindicatos. Então o sindicato, a OCERN, a escola. Quer dizer, a proposta foi interessante porque deu subsídio à equipe para isso de alguma forma. Mas não foi o projeto sozinho. É tanto que a gente teve informações através dos encontros de que nós participávamos de que o projeto não tomou essa mesma dimensão em outros municípios. Talvez São José tenha sido uma exceção dentro desse trabalho (TSME 2).*

Depreendemos, então, que a equipe técnica municipal absorveu bem os princípios e a orientação política propiciada pela proposta. Levou a sério o seu desenvolvimento, a ponto de procurar ultrapassar os limites impostos, pela reação imediata do Estado, aos primeiros indícios de resultados para o lado dos pais e professores, quando as comunidades demonstraram capacidade de mobilização e organização, extrapolando o ambiente escolar.

Cabe ressaltar que transparece com certa propriedade a compreensão de que uma proposta de participação, mobilização e organização de determinados extratos da classe trabalhadora, visando ao fomento do exercício da cidadania, mesmo que se inicie a partir da escola, na plenitude do seu desenvolvimento, não pode se sustentar nela.

Por isso é que, talvez, um dos técnicos, em suas reflexões futuras, sem mesmo alcançar a dimensão de que necessitava para compreender o que de fato aconteceu no âmbito da prática que se efetivou naquele momento, atentando para uma auto-avaliação, apreendeu que:

*Quando aconteceram as demissões, então, foi uma desmobilização total. Foi uma água fria na fervura. Muita gente ficou desestimulada e passou a não acreditar mais e levou um tempo para começar a perceber que aquilo fazia parte de um processo. Que a gente não podia caminhar só prá frente. Tinha os recuos e os avanços. Só que quando a gente estava nessa fase querendo ver como respirar e refazer a história, um grupo mais alvoroçado, saiu na frente, falando porque o Partido dos Trabalhadores, etc. e fundaram o PT. E nós, as pessoas que liderávamos isso, que encaminhávamos esse processo, até então, ficamos proibidas de entrar no Partido, e foi um desastre total. A história do Partido dos Trabalhadores em São José de Mipibu, foi isso aí, foi muito complicado. Dá uma tese (TSME 1).*

Essa compreensão do processo é um dado positivo que resultou no entendimento desse educador. Contudo, reafirma-se que é na luta maior que está presente no dia-a-dia da sociedade, onde se encontram os ancoradouros, que, verdadeiramente, devem ser buscados como apoio na busca de solidificar uma consciência política que, de fato, conduza os grupos organizados a se afirmarem nos propósitos de fazer valer os seus direitos, enquanto cidadãos. Esse grupo não foi muito longe, mas teria sucumbido totalmente se não estivesse vinculado a organizações outras, fora da escola e do Estado.

Ao contrário do que esperávamos, os professores entrevistados não realçaram em suas opiniões qualquer manifestação sobre os efeitos da implementação da proposta pedagógica adaptada, no que se refere ao fomento da participação política. Entendemos isto pelo que já ficou explicitado, de que esse trabalho ficou mais centralizado na atuação da equipe municipal, quando certamente a sua participação se restringia a cumprir determinadas tarefas

de convidar os pais para as reuniões, ou então pelo fato de que estes participantes da amostra não se encontravam dentre os que foram atingidos pelas conseqüências do movimento paredista, com a demissão de mais da metade dos professores, naquele momento.

Em suas falas, os professores se pronunciam vagamente quanto ao que se poderia interpretar como fomento à participação política, mas sem identificarem que de fato isso tenha ocorrido. Um deles afirma simplesmente que *porém no que diz respeito ao envolvimento com a comunidade não aconteceu. As melhorias foram apenas na sala de aula não ultrapassavam os muros da escola* (PMR 2).

Outro, no mesmo nível de observação, acrescenta um pouco mais de informação mas nega que tenha acontecido a manifestação desse fomento, comentando que *o pessoal da comunidade ficou na expectativa, mas não chegou a concluir e nem se organizar ... ( ficou com água na boca )* (PMR 3). Há indícios de que, pelo menos, algo ele recorda ter visto se iniciar.

Na opinião de um outro, é afirmado o contrário dos precedentes, quando, identificando a situação antes e depois do projeto, identifica que

*a comunidade não vinha à escola. E, assim, quem vinha à escola eram os alunos. Os pais não vinham. Então, com esse projeto a comunidade voltou-se para a escola e os pais participaram igualmente, com a gente, até em programas que a gente fazia como a comemoração do dia do estudante, do professor. Eu aposto que eles gostaram* (PMR 4).

Após ter explicitado de seu repertório esse tipo de registro, foi perguntado, a esse mesmo professor, se os pais ou líderes sindicais tinham passado a exigir que a escola fosse melhor, ao que ele respondeu:

*Nessa parte aí, que eu me lembre, era raríssimo um pai ir ao colégio ou uma mãe ir. De vez em quando aparecia um mais exaltado e pedia alguma coisa. E nós respondíamos que estávamos tentando mudar para melhorar. O problema era que o sistema de governo que não nos apoiava e não nos dava condições financeiramente de mudar e prosseguir colocando coisas melhores e melhorar o ensino* (PMR 4).

Conforme exposto, a totalidade dos professores não entendeu ou internalizaram, no conjunto da capacitação recebida para implementar a proposta pedagógica adaptada, esse aspecto do fomento à participação política. O relacionamento entre escola/comunidade e pais/professores não passou, para esses professores, daquilo que comumente se pretende fazer - as tradicionais reuniões de pais e mestres - para tratar dos problemas que os alunos

manifestam na escola e, também, da participação nas festas ou promoções por eles organizadas.

Não fica claro se o comparecimento dos exaltados era motivado por preocupações mais profundas ou, simplesmente, como desabafo. Em todo caso, um dado novo aparece na colocação feita: o poder municipal chegou a cercear as condições financeiras oriundas do próprio projeto, dificultando que eles trabalhassem melhor. É a interferência político-partidária influenciando no desenvolvimento dos processos educativos, mesmo quando para isso se dispõe de dotação financeira destacada.

Por fim, esse mesmo professor ainda recordou-se que

*o resto da comunidade ficou sabendo por intermédio dos alunos que seria realmente uma nova proposta e que estaríamos em condições de não ficar só no quadro e no giz e sim, pegar um aluno e ele participar ativamente no campo, de aula, de explicativos e etc ... (PMR 4).*

Vemos que, de fato, os professores não se envolveram na tarefa de formação política dos pais e comunidade, restringindo-se apenas aos afazeres relacionados com o cumprimento das tarefas pedagógicas. Essa tarefa ficou mesmo sob o encargo dos dirigentes municipais da educação, junto aos quais os professores certamente assumiram responsabilidades de mobilizar, informar e preparar o ambiente para que o processo fosse desencadeado, na forma como aconteceu. É que os professores se inseriram na implementação da proposta de forma desigual, assumindo atividades de acordo com o nível de compreensão política, capacitação profissional e função no quadro de pessoal do Município.

#### **4. 2- A continuidade**

A tônica da legislação educacional a partir da 5.692/71, direcionada para o assumir gradativo do ensino de primeiro grau pelos Municípios, implicou na determinação de políticas educacionais que, viabilizadas através do estabelecimento de convênios de cooperação técnica e financeira entre a União e os Estados, e entre estes e os Municípios, levassem a que os últimos fossem sendo preparados e se organizassem, internamente, para absorver esse nível de ensino em sua totalidade, nas décadas seguintes. Primeiro foi com o

PROMUNICÍPIO, que se empenhou prioritariamente em contribuir para o estabelecimento de uma infra-estrutura organizacional para a Educação, como órgão gestor.

Depois, com o PRONASEC-RURAL, reforçou-se esta estrutura e avançou nas questões salariais dos professores e técnicos, na tentativa de construir a proposta pedagógica adaptada ao meio rural. Com o POLONORDESTE, no que se refere à educação, injetou-se recursos que, somados aos já existentes, foram empregados nestas metas em andamento.

O EDURURAL, o último nessa trajetória, foi o projeto que, na década de 80, embora em uma área determinada, além de reforçar o que se havia feito como demandas cobertas pelos projetos anteriores e atender a novos pleitos em sua área de execução, pretendeu-se, através de sua implementação, consolidar a educação no meio rural dos estados nordestinos, dentre os quais o Rio Grande do Norte.

Levando-se em consideração essas prerrogativas e, sobretudo, o que era esperado do EDURURAL, quanto a pôr em prática soluções que concorreriam para a melhoria da educação no meio rural do Estado, nos preocupamos em ver, através das opiniões dos nossos entrevistados, se houve ou não essa continuidade. Em torno dessa preocupação também se revelaram muito importantes as contribuições dadas pelos diversos atores.

#### **4.2.1- Técnicos da Secretaria Estadual de Educação**

Esses técnicos são os detentores da responsabilidade principal, no sentido de fundamentar, criar as condições, supervisionar e argumentar, junto às prefeituras, objetivando o cumprimento legal de garantir a continuidade das ações de melhoria da educação municipal, e particularmente, da educação das populações radicadas no meio rural, iniciadas sob a injeção de recursos oriundos de projetos específicos.

Dependendo da função que assumiam na hierarquia da Secretaria Estadual de Educação, os técnicos entrevistados, mesmo guiados pela visão da realidade dada pela ótica da inserção na liderança dos problemas educacionais, expressaram opiniões semelhantes, em relação à continuidade das ações. Neste sentido, para quem acompanhou o processo de planejamento desde a implementação do EDURURAL, até esse momento, o entendimento é de que,

*a implementação da questão do meio rural, de uma certa forma ainda vem acontecendo. A gente ainda vem desenvolvendo algumas programações (...) O meio rural de 10 anos atrás, a gente sabe que hoje ele está mais próximo das cidades, dependendo do desenvolvimento que cada município está fazendo. Já existe em alguns desses municípios ou na maioria deles, estágios mais eficientes onde os professores podem ter a Secretaria. Já chega mais na escola rural, quando antes não chegavam. Já tem o transporte de alunos. São todas essas formas atuais de implementação da proposta iniciada naquele momento (TSE 1).*

Esta opinião situa-se em uma visão macro de quem coordena as políticas e, particularmente, planeja a educação do Estado. Entretanto, visto na ótica de um projeto do qual se esperaria que a continuidade fosse assegurada, esse mesmo técnico tem outra versão para a questão. E, de acordo com a realidade, assim se expressa:

*(...) infelizmente, você sabe que esses programas, uma colocação que eu faço e que eu condeno o processo da Secretaria. É que a Secretaria cometeu um pecado: foi trabalhar esse programa numa situação isolada da sua conjuntura. Ela jogou o programa dentro da Secretaria, mas ele como um programa específico, ali, como se ele por si só sobrevivesse ao resto da política educacional, que a Secretaria estava discutindo e estava vivendo. É como se o meio rural pudesse, apesar de eu estar lá falando de participação, de compreensão do universo local eu estava na Secretaria, na estrutura. Na prática eu estava fazendo uma dicotomia disso; uma distorção por que, foi criado um órgão próprio para isso, onde ele quase não se articulava com mais nada e pensava tudo enquanto órgão e para aí botou todos os profissionais que precisava. Botava lá naquele órgão. Não se usou a estrutura da Secretaria como uma articulação. Ele não foi um grande articulador, embora na época tenha sido o articulador, na Secretaria, do ensino rural. Na época, a gente que também estava nesse processo não fazia essa análise. A gente faz quando o processo passa que a gente vê. E porque é que eu faço essa análise? Quando eu faço essa análise do processo como a Secretaria trabalhou esse programa; como ele implementou essa proposta é porque quando o programa deixou de existir, enquanto financiamento, se ele tivesse sido concebido nessa estrutura, se ele tivesse sido articulado em toda a estrutura, ele não teria se perdido no tempo, não. Não teria havido esse corte. Houve um corte com a preocupação com esse tipo de ensino (TSE 1).*

Quando comenta a continuidade direcionada especificamente para o Programa, em apreço, esse mesmo técnico reconhece que, ao cessar o financiamento, o que se podia esperar como resultados da implementação, ou seja, a incorporação de todo o esforço empreendido, tanto por parte do Estado quanto dos Municípios, e admite com segurança que este fato não ocorreu, destacando que esses resultados se perderam no tempo, e o que é mais significativo, *houve um corte com a preocupação com esse tipo de ensino.*

Na continuação de sua compreensão, convém ressaltar que esse mesmo técnico chega a explicitar a sua discordância, enquanto técnico, dessa estrutura paralela que se criou na

Secretaria de Educação do Estado, para gerir e implementar o EDURURAL, mesmo a despeito das críticas que se fazia e das preocupações, por ocasião das discussões para definir e implantar o novo projeto. É neste sentido que formula:

*(...) Mas, entre o que era e o que a gente desejava que fosse, existia uma distância que era a distância da decisão, que não era uma decisão de profissionais, técnicos, que tinham uma visão técnica do processo, mas eram decisões, muitas vezes, até impostas pelas organizações financiadoras, de que fosse assim. Porque a gente se preocupava muito. A gente é que tinha preocupação do conteúdo, mas o financiador se preocupa em como executar o dinheiro. E a gente não. A gente queria trazer essa discussão para outra coisa. E daí a estrutura foi separada porque ela precisava ser eficiente na sua execução financeira. E, na verdade, a gente queria que ela fosse eficiente na discussão de política educacional. Então havia isso: eu vou trabalhar a eficiência da execução financeira em detrimento da eficiência de uma política educacional conjugada ou articulada (TSE 1).*

Estamos diante de depoimentos que configuram as formas como, através do Estado, se processam os limites entre as instâncias de decisão e execução, que redundam na produção do silêncio em torno da educação no meio rural. Estas informações se articulam com as questões já postas por esse mesmo técnico, anteriormente, evidenciando o caráter ideológico de que se revestiu a implementação desse Programa, naquele momento.

Retomamos a afirmação de que de fato não se estava promovendo a participação e, muito menos, fazendo planejamento participativo, quando apenas os técnicos, que não detinham poder de decisão política, é que estavam frente a frente com os trabalhadores das áreas rurais, fazendo-se porta-vozes de um discurso que convinha ao Estado patrocinar.

Outras opiniões não são discordantes e um outro técnico assinala:

*Não houve uma continuidade da implementação dessa proposta pedagógica, até porque ela foi sufocada com outros projetos, que tinham outros interesses, que sempre vinham de cima para baixo e sufocaram também a Cartilha (...) Isso já é uma rotina nas Secretarias que estão sempre executando alguma coisa que alguém pensa por lá, por outros cantos. E outras propostas apareceram e a Cartilha foi sufocada, lá dentro, no meio rural e lá. Hoje, ela serve apenas como uma referência. Em alguns municípios a gente vê que o pessoal ainda pega textos da Cartilha. Ela é uma referência para o trabalho; ela ainda serve como um modelo; ainda tem textos que são utilizados ou trabalhados no cotidiano, nas escolas rurais. Mas só como referência. E isso são atitudes localizadas, não é generalizado (TSE 2).*

Dos desacertos já colocados em fala anterior, por esse entrevistado, aos resultados finais, analisamos que os mecanismos estruturais e políticos do Estado são eficientes no

sentido de preservação de seu caráter centralizador e autoritário, mesmo em momentos em que se apresenta como democrático.

O fato de não terem sido disseminados, nem sequer na área do EDURURAL, os volumes da Cartilha Raízes, como um dos suportes da proposta pedagógica adaptada ao meio rural do Rio Grande do Norte, denota o desinteresse e a falta de compromisso do próprio Estado, em relação à população. Isso ficou claro, embora, pela filosofia dos projetos implementados, tenham sido mobilizados técnicos dos diversos organismos, com atuação no meio rural, os quais foram envolvidos ou consultados, além dos seus próprios técnicos, enquanto funcionários públicos.

Estes, por determinadas razões ou motivações, acreditaram na proposta, investiram na sua implementação, expondo-se e procurando dar confiança aos pais, alunos, professores e lideranças comunitárias de que aquilo poderia ser viável.

Esse aspecto da confiança, que os técnicos tentavam passar, é bastante comprometedor por parte da pessoa que assim procedeu, enquanto indivíduo singular, pois, ao longo do período em que estavam incumbidos do desempenho dessa tarefa, de acordo com declaração antes registrada, percebemos que a população os ouvia e vinha às reuniões manifestando ares de que não acreditava, plenamente, naquilo que estava sendo exposto e para o qual estava sendo convidada.

A descontinuidade dos projetos desenvolvidos, sob a alcunha de educação no meio rural, foi uma dos problemas que destacamos como tendo sido uma constante na trajetória percorrida, inclusive pela falta de avaliações do que foi feito, até como forma de prevenir, corrigir e evitar que novos empreendimentos fossem implementados, como novos, mas estivessem evitados das mesmas limitações e equívocos. Entretanto, o que se verificou na prática foi que o mesmo fenômeno veio a repetir-se com o EDURURAL, coisa que, dado ao “cuidado” e às exigências formais que eram evidenciadas pelos agentes do Banco Mundial durante os diagnósticos e as negociações, parecia que esse aspecto pudesse, pelo menos, vir a ser minimizado.

Entretanto, entende-se que não podia ser diferente, compreendendo-se a lógica que rege o movimento do capital em sua valorização e ampliação, sobretudo quando se tinha um banco como interlocutor nas negociações de um projeto educacional. Para essa instituição, o que interessa é alocação do dinheiro, na forma de empréstimo, uma vez que garante o seu retorno com juros e correção monetária. Isso ocorre como parte dos mecanismos de circulação, ampliação e valorização do capital, na grande meta que é o endividamento dos países tomadores, comprometendo a soberania interna e a sobrevivência de seus cidadãos.

Ao mesmo tempo, o Estado, como mediador dessas relações, não se importa pela seriedade da implementação de determinado projeto, cuja preocupação nessa direção só teria sentido, por parte da classe trabalhadora, como interessada na aquisição dos conhecimentos veiculados através das ações desses projetos.

Desta forma, ganha sentido o entendimento que os autores têm de que, conforme Arapiraca (1990), esses projetos são implementados através das escolas, por serem instituições permanentes, uma vez que a descontinuidade está intrínseca na atuação do Estado, pois, *passada a fase da intervenção do projeto, cessa a responsabilidade institucional de ação local* (p. 21). O mesmo ocorre na avaliação de Brandão (1986), quando afirma que

*verbas extraordinariamente grandes, diante das que são destinadas, em proporção, ao que fica fora do 'programa' e da 'experiência', pagam o sustento apenas do 'programa' e de uma 'experiência pedagógica', cuja utilidade costuma ser a de provar, na sua excepcional excelência, a sua inutilidade* (p. 151).

Essa questão da inutilidade é a ótica sob a qual o autor identifica e nomeia os projetos especiais, quando, no mesmo texto, o seu entendimento a este respeito é traduzido no sentido de que *o programa especial é a especialidade do inútil* (p. 150). Apropriamo-nos de sua análise, interpretando-a como expressão da descontinuidade, embora compreenda que, sob a lógica do capital, nada do que ocorre pode ser entendido como inútil, pois o não servir aos interesses da classe para quem trabalhamos, ou para quem deveriam convergir, os frutos da aplicação de recursos públicos, portanto, a implementação desses projetos, serve a outros interesses, justificando-se, portanto, a sua verdadeira utilidade.

Mesmo assim, proposta como essa, envolvendo técnicos e profissionais da educação, bem intencionados, precisa ser bem analisada por estes, antes de se dedicarem ao trabalho, acreditando em sua possível utilidade para a classe trabalhadora. Essa atitude deve ser levada a sério, para que ao final da tarefa não estejam decepcionados com o desfecho dos resultados, e ao longo da implementação possam orientar os usuários como tirar o maior e melhor proveito possível desses empreendimentos, de acordo com um projeto alternativo a que estejam vinculados, mais amplamente. Os cuidados em torno dessa preocupação mostraram-se viáveis, a partir do que aconteceu com os educadores da Secretaria Municipal de Educação de São José de Mipibu.

Sem essa atitude, é pertinente pensar como Arroyo (1986), quando analisa essa atitude de envolvimento dos educadores, como algo estranho, e explicita:

*Até os trabalhadores do ensino que, nos últimos anos, descobriram-se trabalhadores vendendo sua força de trabalho qualificada, e que descobriram no empresário do ensino e no Estado seu patrão e contra ele se organizaram e lutaram, esses trabalhadores são convocados a pôr sua competência a serviço dessa cruzada geral. Todos unidos, proprietários, Estado, trabalhadores do ensino, comunidade, em prol da salvação da escola para todos (p. 14).*

Foi de fato o que ocorreu naquele contexto, quando os educadores com ideais progressistas, sob o embalo do movimento mais amplo pela democratização da sociedade brasileira e, neste contexto, da educação para as chamadas camadas populares, encontraram no discurso e nas diretrizes políticas do Estado, em relação à área, possibilidades de realização de suas intenções.

Mas, sem pensar na situação como um todo e deixando de questionar como levar as ações adiante, a partir da descontinuidade que rege o desfecho dos projetos do Estado, a maioria, que só estava vinculada ao Estado, viu o seu esforço interrompido. Isso se efetivou a partir do momento em que este, impelido pelos interesses advindos da correlação de forças que se configuraram rumo as eleições gerais de 1982, acionou os seus mecanismos de controle autoritário para determinar que não seria mais possível dar continuidade à implementação da proposta no ritmo e condições definidas pelos educadores.

A situação inversa se colocou para os educadores de São José de Mipibu que, por estarem vinculados a outras instâncias de organização social dos trabalhadores, providenciaram a organização de um Centro de Educação e Assessoria Popular (CEAP), através do qual prosseguiram atuando, mesmo após serem alijados do processo educacional no qual se envolveram, sob os efeitos das medidas autoritárias tomadas pela Prefeitura e com a cobertura da estrutura central do Governo estadual.

E como se só isso não bastasse, ao final, sem nenhuma fiscalização da sociedade civil, principalmente dos que foram convidados a participar dos destinos do projeto em cada localidade, a descontinuidade se verificou a despeito dos instrumentos legais firmados entre o Governo federal e Banco Mundial e, ainda, entre o MEC/Governos Estaduais e destes com os municípios, assumindo formalmente a incorporação dos resultados do projeto em suas realidades administrativas como garantia da continuidade dos efeitos produzidos durante a execução, a partir do momento do seu encerramento.

#### 4.2.2- Técnicos da Secretaria Municipal de São José de Mipibu

Os técnicos, com atuação em nível municipal, indo direto à questão formulada em relação à continuidade ou não dos resultados da implementação da proposta, responderam que o Município de São José de Mipibu

*não deu continuidade. Mudou tudo porque, com as demissões não sobrou quase ninguém. Daquele grupo só sobraram alguns professores. E era final de mandato. Terminou o mandato do Prefeito e logo depois o EDURURAL se encerrava também. E não sei como foi o encerramento do Projeto (TSME 1).*

*Bom, em termos de educação mesmo, eu acredito que não, porque a equipe foi toda reformada. A equipe foi substituída, entraram pessoas novas que ainda não haviam assimilado a proposta. Quer dizer, a proposta era totalmente nova para elas. E assim, essas pessoas foram apenas tocando a coisa e aí, a rotatividade foi tão grande, que talvez restem, apenas uma ou duas pessoas da equipe que trabalhou na época do EDURURAL. De forma que não temos conhecimento de que esse trabalho tenha tido continuidade. Quer dizer, as coisas são feitas convencionalmente, como acontece em todo Estado (TSME 2).*

As falas são contundentes ao registrarem que tudo quanto foi feito, no sentido de implementação da proposta pedagógica adaptada, no Município onde foi levada a sério o entendimento de suas “intenções”, não houve continuidade. E um dos motivos que se destaca, em uma atitude dessas, patrocinada com o emprego de recursos públicos, foi a demissão de, basicamente, metade dos professores, incluindo-se aí a totalidade da equipe municipal de educação, como resultado da greve que decretaram.

O agravamento dessa situação se apresenta no fato de que, pelas cláusulas desses convênios, uma das exigências feitas pelo financiador e aceitas pelo conveniado é que os participantes do projeto não podiam ser demitidos, pelo menos imediatamente, haja vista o investimento financeiro aplicado em recursos humanos, visando à melhoria didático-pedagógica, para garantir o sucesso da própria proposta implementada.

No momento em que os interesses do Estado, traduzidos na influência político-partidária ligada ao Governo entram em cena, ou que a própria ordem se apresenta sob os indícios de ameaça, nada desses acertos legais é levado em conta, e a reação autoritária é prontamente acionada. Como vimos, antes, a lógica é de fato apenas a da utilização dos recursos financeiros em detrimento dos resultados pedagógicos.

Tampouco, sem deixar de realçar a flagrante contradição que, não podendo ser obscurecida, revelou-se com força total. Na greve dos educadores de São José de Mipibu

utilizou-se, com refinamento, os instrumentos de controle, centralização e repressão, guardados do período considerado ditadura e que, pela difusão ideológica feita para dissimulá-lo, boa parcela dos brasileiros já o considerava como realmente passado. Este fato veio mostrar que a democracia, a participação e consciência política, sob a tutela do Estado, não passam de um discurso, de uma peça de retórica vazia.

Demo (1988b) reafirmando as intenções de busca de legitimação do Estado, naquela conjuntura, nos adverte de que

*de modo geral, as políticas sociais não prevêm a autosustentação das comunidades, precisamente porque escondem o efeito de desmobilização que lhes é natural. Como são produto da estrutura vigente de poder tendem à domesticação. (...) O que sucede na prática costumeira é que a concessão é uma autêntica armadilha das autoridades, que com ela plantam um caminho pouco reversível de dependência (p. 56).*

Se é este o cerne da questão, o Estado, através de seus agentes políticos, ao perceber a possibilidade de estar sendo questionado em torno do que necessita para a sobrevivência da ordem estabelecida, podendo isso comprometer o alcance das metas propostas ou necessárias à manutenção do *status quo*, não vacilou em fazer uso dos mecanismos autoritários de que dispõe, e que não foram desativados quando das negociações que levaram ao pacto formado entre as elites para conceder ao regime autorização para desencadear o processo pela democratização, sob o seu controle.

#### **4.2.3- Professores rurais municipais e técnicos em nível municipal e estadual**

Os professores também explicitam em suas opiniões que não houve continuidade, por parte do Município, das atividades desenvolvidas em decorrência da implementação da proposta pedagógica adaptada no EDURURAL. Em uma abrangência maior, uma professora afirma categoricamente essa realidade e até lamenta o fato. Eis como se posiciona:

*Continuidade não houve. É tanto que parece nem ter existido a Cartilha no Rio Grande do Norte. No meu lugar, eu nem sei dizer se a Cartilha chegou por lá. Lembro, agora, que algumas professoras do lugar, que me conheciam, chegaram a dizer que gostaram da Cartilha e era muito boa para se trabalhar. Mas isso informalmente, sem que fizesse parte de um processo de continuidade, acompanhamento. Ou, até pessoas, sem serem professoras, que me contaram ter conhecido a Cartilha porque os filhos levaram para casa (PMR 1).*

Mais diretamente, em relação ao Município de São José de Mipibu, os professores entrevistados atestam que não houve continuidade das ações resultantes da adoção da proposta pedagógica adaptada ao meio rural, com os recursos oriundos do EDURURAL e, dão como indicativo dessa situação as interferências político-partidárias, conforme segue:

*Não houve continuidade por mudanças, como foi citado. Ao passar do tempo foi mudando de prefeitos, secretários, diretores, professores, supervisores, etc. No entanto a proposta foi ficando a desejar, em parte. E não se foi mais trabalhar como havíamos planejado. E o Centro de Educação Rural passou a funcionar como uma escola regular. Até as máquinas de costura e outros foram levadas para a sede do município (PMR 3).*

*O Município não deu apoio à continuidade da proposta. Ela nem existe mais e não tem apoio. E se voltasse, seria uma boa, friso novamente. De minha parte procurei seguir aquilo que havíamos aprendido. Procurando estudar mais e vê alguma coisa já que o projeto havia terminado. A escola continuou com a proposta, até o dia em que eu saí de lá (1986 ou 1987) (PMR 4).*

Estão, desta forma, delineados os destinos que tomou a implementação da proposta pedagógica adaptada ao meio rural do Rio Grande do Norte, quando, na opinião de quem esteve nela envolvido revela que é como se nada tivesse acontecido.

O Centro de Educação Rural, que havia sido pensado como o protótipo da futura direção a ser dada para o ensino no meio rural, através do qual poderia ter sido assegurada a continuidade das ações implementadas, enquanto proposta pedagógica adaptada, foi descaracterizado o seu projeto original e passou a funcionar como uma escola regular, tradicional.

Neste sentido, os técnicos também opinam, quando nem sequer chegam a identificar bem se o funcionamento deste Centro chegou a se iniciar. Visto desde o nível central, da própria SEC/RN,

*os Centros de Educação Rural, acho que não chegaram a ser efetivamente, dentro daquele projeto, executados. Mas diante de alguns programas de manutenção do ensino, eles orientam para a nuclearização das escolas rurais para que elas recebam os recursos da manutenção (TSE 1).*

*(...) sobre o material que o Centro recebeu: material para hortas. Não sei se seriam coisas para a própria escola ou para a própria comunidade, ou nem como seriam esses cursos (...) não chegou a funcionar. Eles forneceram o material, ficaram de fazer um treinamento com o pessoal da direção e com o pessoal que iria coordenar o trabalho no Centro, mas também não aconteceu. As máquinas ficaram lá; tinha salas*

*adaptadas e tudo, depois essas salas foram transformadas em salas de aulas e os equipamentos, eu não sei que destino foi dado a esse material (TSME 1).*

*sobre o que a gente conhecia de escola em São José, ele realmente chegou com uma proposta nova. Nós não podemos é dizer que haja sido implantado com tudo o que a proposta preconizava, até porque, a princípio, nós não tínhamos muita clareza da proposta. Nós tínhamos a clareza, por exemplo, de que ele deveria atender determinada clientela, de que os professores teriam que ser constantemente reciclados (...) E essa necessidade o projeto atendeu. E hoje eu volto prá São José, assim, freqüentemente, mas não é do meu conhecimento que o Centro ainda funcione com as características com que foi implantado. Hoje ele é, o nome ainda é Centro de Educação Rural, mas só enquanto nomenclatura, enquanto proposta de trabalho não. É uma escola convencional igual as outras (...) (TSME 2).*

Mediante estas indicações, concordamos com os autores e avaliadores do EDURURAL, quando dizem que pouco importava resolver a questão educacional no meio rural como se propunha no discurso oficial e na letra do Acordo MEC/BIRD. Apesar de ter sido importante para os Municípios o aporte de recursos financeiros para melhorias físicas das escolas, aquisição de equipamentos e de materiais de consumo e de ensino-aprendizagem, além dos treinamentos que possibilitaram atualizar e contribuir com novos conhecimentos e abordagens para o trabalho das equipes municipais e professores rurais, o grande objetivo educacional, a ser alcançado, parece ter sido perdido de vista.

Essa perda do alcance dos objetivos tem, de um lado, o jogo de interesses outros e as limitações do próprio Estado, enquanto “interessado” na escolarização básica da classe trabalhadora, em um ambiente condigno e com uma oferta de qualidade, conforme ficou demonstrado. E, de outro, a fragilidade da organização da sociedade civil que não conseguiu incorporar, em suas pautas de reivindicações, propostas mais consistentes de conhecimento, fiscalização e avaliação dos resultados do projeto que lhe foi destinado.

Neste particular, ganha sentido o que Plank (1995) afirma, que, ao não beneficiar o ensino, tarefa a que se propunha, o EDURURAL favoreceu a um grupo de funcionários públicos, como necessidade de manutenção da máquina burocrática do Estado. Esse favorecimento teve a sua razão de ser, porque, através desses profissionais, foi possível refinar os tradicionais mecanismos de centralização e autoritarismo, sob a proposta “democratizante” de organização e fomento à participação política.

A repercussão dessa atitude tomada em relação a um grupo seletivo de funcionários atingia não só os segmentos diretamente vinculados ao trabalho educativo, mas toda a “comunidade” em torno da escola no meio rural. E também, no lastro dessas evidências, é pertinente pôr, em relevo, o entendimento de que só interessa ao órgão financiador assegurar

a alocação dos recursos, via empréstimo, sem a preocupação com os resultados eminentemente pedagógicos.

Couto (1996) é lúcida a este respeito quando coloca que

*a orientação, dentro do Banco, é: ‘temos que emprestar’, qualquer que seja a qualidade do projeto. O próprio Banco faz projetos para os países e tenta vendê-los independentemente do fato de incidirem sobre setores prioritários ou não dentro do país. O Banco (...) não perde nunca, porque não se pode deixar de pagar empréstimos que foram efetuados. Vários países chegaram a declarar moratória aos credores privados, mas ao Banco é inadmissível (p. 257).*

Isto quer dizer que uma vez garantida a circulação e a valorização do capital, a finalidade do empréstimo está consolidada e não importam mesmo os resultados.

Estes aspectos analisados, não escaparam à observação atenta daqueles atores que se envolveram pessoalmente com a implementação da proposta pedagógica adaptada ao meio rural do Rio Grande do Norte, quando, por unanimidade, afirmam não ter havido, no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura, uma avaliação da adoção dessa proposta.

De todos os depoimentos dados a este respeito, um deles é completo e representativo dos demais. Assim se expressou o entrevistado:

*Não é do meu conhecimento que hoje esteja havendo a continuidade daquele trabalho desenvolvido no Município, em relação à implementação da proposta. E até porque, conforme eu já disse antes, há uma rotatividade muito grande das próprias Secretárias, das equipes, em função da questão salarial. A pessoa de repente vai fazer uma graduação fora, às vezes muda de emprego, enfim, a gente, por necessidades ou por questões políticas, entra um prefeito, muda a equipe. (...) Também não me parece ser interesse da própria Secretaria de Educação do Estado, dar continuidade àquele trabalho. E uma prova maior disso é que veio depois, um outro projeto para substituir, provavelmente, o anterior, que foi o Projeto Nordeste. E nessa época eu já estava no órgão central, na SEC/RN, e não tenho lembrança de que haja visto nenhuma discussão prévia para estabelecer um gancho entre o projeto que estava chegando, o Projeto Nordeste, e o projeto desenvolvido anteriormente, o EDURURAL. Então, não me parece ser do interesse do próprio órgão central, ou seja, da Secretaria, retomar nada daquela época. Porque se houvesse esse objetivo e se o órgão central entendesse como importante o trabalho desenvolvido anteriormente, haveria estabelecido um gancho, haveria promovido uma avaliação do que foi feito antes e aproveitava o que houve de positivo na implementação da proposta anterior para então começar a desenvolver um novo trabalho (TSME 2).*

Este entendimento, além de elucidador de mais um dos aspectos que caracterizam a forma fragmentada e, até certo ponto, espontaneísta de que se revestiu a concepção e a implementação da proposta pedagógica adaptada ao meio rural do Rio Grande do Norte, traz

à tona problema recorrente em todos os momentos históricos em que programas de educação no meio rural foram desenvolvidos, como prioridade no Brasil.

Esse problema diz respeito à falta de uma avaliação, capaz de revelar os resultados obtidos, às dificuldades encontradas e às necessidades ainda presentes, merecedoras de atenção enquanto continuidade.

Somente por este caminho seria possível acreditar em bons propósitos para a melhoria da educação nas áreas rurais e, sobretudo, garantir que houvesse continuidade dos esforços empreendidos, em um processo de aprimoramento. Como se incorreu na mesma falta de atenção para este problema, que é central, explica-se porque os projetos existem, são implementados e, pela falta de avaliações que indiquem os rumos a seguir, conclui-se pela sensação de que não resultaram em nada e mergulha-se no esquecimento; daí o motivo para o silêncio que se estabelece após a euforia da implementação feita.

A base de sustentação desse fenômeno é que, acoplado ao desinteresse pelos resultados pedagógicos do projeto, disfarçadamente, está a não prioridade dada à avaliação dos financiamentos feitos, em todas as instâncias envolvidas. Comprovou-se como uma situação ocorrida em nível estadual, mas, conforme Fonsêca (1996), essa é uma realidade que se coloca em todos os níveis, quando esses financiamentos feitos até o momento

*não contaram com o devido trabalho de avaliação ao longo dos vinte anos de experiência: primeiro como verificação da efetividade de seus resultados em relação aos objetivos sociais e econômicos que lhes foram atribuídos; segundo porque, enquanto modelos experimentais, caberia considerar a sua extensão para outros centros de ensino do sistema estadual e municipal (p. 246).*

Esse conjunto de situações leva à descontinuidade das ações educacionais implementadas nessa área, resultando, finalmente, em prejuízo para a clientela a que se destinavam. Essa clientela, por sua vez, escapando ao seu controle, deixou prosseguir mais uma vez essa situação, que tem sido diagnosticada como um dos sérios problemas que tem caracterizado a precariedade da oferta de escolaridade básica no meio rural.

Visto, aparentemente, na ótica da falta de interesse e compromisso dos trabalhadores rurais da região para com a escola de seus filhos, abstraindo-nos dos interesses ideológicos do Estado, dar a entender que esse é um fenômeno natural. Assim sendo, não lhes diz respeito, quando nem sequer perguntam às autoridades o que aconteceu com os resultados do projeto, com o qual conviveram ou tiveram notícia de sua existência durante mais de quatro anos consecutivos.

Essa atitude, ao contrário, demonstra o grau de fragilidade da organização da sociedade civil<sup>30</sup>, sem a qual o Estado tende a continuar promovendo a descontinuidade e a superposição de ações resultantes da implementação dos seus projetos. E assim prossegue com a relativa tranqüilidade de que necessita para continuar viabilizando, prioritariamente, os seus interesses de perpetuação, ancorado na defesa da valorização do capital.

Apenas, sob pressão, é que atende a algumas das reivindicações da classe trabalhadora, em determinados momentos, em que as contradições se acirram ao ponto de favorecer o alcance de pequenos avanços, que alicerçam e impulsionam esse processo de organização, em marcha.

Demo (1988a) analisando essa fragilidade, contribui para entendermos que a descontinuidade prossegue imperando porque,

*à sombra da desorganização da sociedade civil, Estado e grupo dominante 'pintam e bordam', porque não aparece força contrária capaz de coibir desmandos, corrupções e aproveitamentos próprios (...) uma sociedade civil não organizada (...) não tem condições de defender seus interesses frente aos interesses dominantes e do Estado (p. 32).*

Desta forma, até a implementação do EDURURAL, a sociedade civil, inclusive a categoria de trabalhadores rurais, não esteve em condições de acompanhar e cobrar os resultados das iniciativas que o Estado disponibilizou para a melhoria da educação no meio rural para seus filhos. Esse fenômeno veio a ocorrer, mesmo com a tentativa de incorporação desses segmentos e suas organizações ao desenvolvimento do projeto e, a despeito da iniciativa que foi tomada por parte dos educadores do Município de São José de Mipibu, com a organização do Centro de Educação e Assessoria Popular (CEAP), como uma instância dinamizadora desse processo.

---

<sup>30</sup> Aqui entendida, conforme Demo (1988a) como *a capacidade histórica de a sociedade assumir formas conscientes e políticas de organização* (p. 27).

### 4.3- Posicionando-se enquanto avaliadores da proposta

#### 4.3.1- Explicitando importância/ facilidades

No que diz respeito aos aspectos positivos da execução do EDURURAL, os entrevistados reconhecem como importante o impulso e as contribuições que o Programa trouxe para o Município, no tocante à melhoria das estruturas físicas – construções e reconstruções de unidades escolares -, aquisição de equipamentos – carteiras, cadeiras, birôs e, ainda, para cantina e merenda escolar -, bem como o suprimento de materiais de consumo, didático-pedagógicos (para o trabalho do professor) e de ensino-aprendizagem (cadernos, lápis, borracha, livros) para o aluno.

Outros destaques para a importância da execução do Programa se referem ao processo de atualização dos professores, através dos Treinamentos ministrados<sup>31</sup>, dos encontros realizados, onde, além da troca de experiências, possibilitaram, de alguma forma, melhoria na qualificação dos professores para o exercício do magistério.

Mesmo assim, um dos técnicos, em sua avaliação e referindo-se a esse processo de atualização, entende que, mesmo tendo sido importante, não resultou em quase nada de mais efetivo para o professor, enquanto formalização do registro dessa capacitação profissional, por não ter sido oferecido, na oportunidade, cursos com carga horária maior e uma sistematização de conteúdos mais consistentes. Em sua fala, esse registro está feito da seguinte forma:

*Outra coisa é a questão da capacitação, da formação de professores. Porque a nível de capacitação mesmo ficava difícil. Eles tiveram uma carga horária muito grande de encontros. Mas esses encontros foram todos de 40 horas e, não servia, sequer, para aquela gratificação por título que eles podiam ter por essa série de encontros. Durante o tempo que o projeto atuou aqui, eu diria, devia ter sido pensado um programa de formação mesmo, porque eles participaram de muitos encontros. E hoje o grupo é mais assim, cada ano muda, muda muita gente. Mas naquela época era um grupo mais ou menos fixo. Tanto eram os mesmos professores que não existia tanta rotatividade como hoje e poderia ter sido pensado isso e não foi. E naquela época a gente já reclamava isso (TSME 1).*

Em um outro destaque, a importância fica por conta do transporte que foi conseguido para facilitar o trabalho da equipe municipal, no acompanhamento dos professores

---

<sup>31</sup> Veja-se a pesquisa O EDURURAL-NE e a capacitação de recursos humanos no RN: um estudo avaliativo (RN, 1987) e CABRAL NETO, Antonio; CABRAL, Maria do Rosário da Silva (1987/88).

diretamente às escolas rurais. Entretanto, foi uma providência que não se tornou eficaz, como deveria, porque:

*Uma das últimas ações do projeto era carro para a Secretaria. Isso deveria ter sido das primeiras. Porque se treinava professor, e depois as dificuldades para a gente acompanhar, para a gente chegar às escolas, era muito difícil. Essa secretaria tinha um carro que servia para todas as outras secretarias, e outros municípios, eu acho que nem isso. A reclamação era geral porque eles não conseguiam chegar nas escolas. A questão do acompanhamento, uma das últimas ações previstas pelo Projeto era um carro para cada um desses municípios. Poderia ter sido uma das primeiras coisas (TSME 1).*

Esse elenco de razões que, por parte daqueles que executaram o Programa como intermediação imediata dos destinatários, atestam a importância do EDURURAL enquanto proposta educacional, apresentam uma face, até certo ponto renovada, da atuação do Estado em relação ao emprego de recursos financeiros no ensino público. Atribuindo-se esse fato à rigidez das cláusulas definidas no Acordo e nos Convênios assinados ou motivos político-partidários, um dos entrevistados relatou que, de verdade, o que estava previsto nos planos chegava ao Município, à escola, ao aluno e ao professor.

E complementa, dizendo que tudo quanto era solicitado como condição de trabalho para a equipe municipal, em São José de Mipibu, era prontamente atendido. E, neste sentido, registra que não houve dificuldade:

*Tinha muito apoio da Prefeitura. O que a gente solicitava em termos de material, alimentação, transporte, dos encontros, era prontamente atendido. Havia um interesse muito grande da Prefeitura para que as ações do EDURURAL acontecessem. Talvez até pelo fato de que a Prefeitura era de um partido e o Governo era de outro e falavam em desvio de verbas, eles queriam fazer e prestar conta direitinho, que era para não haver esse problema. Se houve, também não sei. Eu não tinha muito acesso a isso não (TSME 1).*

Contudo, os problemas ou dificuldades foram de outra ordem e começaram a surgir a partir de determinados momentos.

#### **4.3.2- Apontando dificuldades e limitações**

Algumas destas dificuldades e limitações, de certa forma, já foram identificadas anteriormente, contudo, merece destaque o que os entrevistados ainda registraram, com

referência explícita a esses aspectos. Resumidamente, podemos agrupar estas dificuldades e limitações no campo político e estrutural.

Do ponto de vista destes dois campos, os entrevistados compreenderam tratar-se de pretexto para dificultar a implementação da proposta, desde a manifestação de resultados, no sentido de promover a participação política, conforme a expressão de que *os problemas começaram a partir do momento em que os professores foram ganhando essa consciência e tentando se organizar até a questão da greve* (TSME 1), até a intervenção político-partidária, determinando que o desenvolvimento da proposta não seguisse o sentido e os rumos traçados no percurso inicial de sua implementação.

Os professores explicitaram esse segundo aspecto, dizendo que

*teve outro problema nesse meio que eu acho ter sido um braço político, que foi até na época da política. Os treinamentos aconteceram simultaneamente e a equipe não podia dar conta deles. Aí teve que soltar essa função repassando o conteúdo da cartilha para que os técnicos dos vários setores da SEC ministrassem esses treinamentos sem que dominassem a filosofia e o conteúdo do instrumento que era a Cartilha Raízes. Você teve que soltar adoidado o material, sem treinar professores, que muitos não foram nem treinados (...) A Secretaria terminou interferindo, com a urgência de ter que dar os treinamentos, de qualquer jeito e até, não aceitando as orientações dadas pelos componentes da equipe da Cartilha. Essa não aceitação era manifestada por parte dos Coordenadores e Chefias da SEC em geral, achando que nós estávamos falando do governo e incentivando o povo para ficar contra o Governo. Foi uma grande reação, principalmente em São Gonçalo, na época da política, sobretudo as prefeituras. Porque a gente fazia um trabalho de orientação que despertasse a maneira deles trabalharem ali, mas não era falando de ninguém não. Era orientando. Mas até nisso nós tivemos repressão pelas prefeituras* (PMR 1).

Uma outra intervenção, nessa mesma direção, ajuda a explicar os motivos dessa interferência da Secretaria, a partir de determinado momento, fazendo com que o trabalho de implementação da proposta, que deveria seguir um curso normal, fosse atropelado. Traduzindo a não aceitação, colocada pela interlocutora anterior, como resistência o técnico opina da seguinte forma:

*Essa resistência, ela resultou do tempo atropelado e com isso começaram os desvios de percurso. A resistência se deu precisamente pela pressa institucional. O que ela queria eram os números para justificar os recursos que estavam sendo encaminhados para o Estado. Então, a gente teria de fazer treinamentos, isto é, treinar um número muito grande de professores e como a equipe não tinha condições, isso passou para uma equipe maior, a equipe de elaboração e prá toda a equipe do PAEM que não tinha tido a oportunidade que a própria equipe teve de se preparar melhor, ao elaborar esse trabalho* (TSE 3).

Na opinião desse mesmo técnico, as conseqüências dessas interferências se fizeram sentir no aspecto didático-pedagógico, afetando diretamente o trabalho do professor com o novo instrumento da proposta adaptada ao meio rural, que era a Cartilha Raízes. Para ele, essas conseqüências incidiram no trabalho

*(...) dos professores que inicialmente assimilaram muito mais rapidamente, quando a gente levou a proposta do que os técnicos da SEC, com a continuidade tivemos um trabalho paralelo com a questão da atualização dos conteúdos junto aos professores. Não era apenas uma forma de linguagem, mas até a atualização dos conteúdos que eles queriam ter tido também. Uma nova concepção de linguagem, uma nova concepção de trabalho na escola. Isso aí ficou atropelado pelo imediatismo das ações da SEC; aí foi um caos, porque o que a gente via era que professores que antes estavam entusiasmados com o trabalho e ficou sem saber fazer. Diziam: 'e agora?' 'Não sei'. Porque não sabia? Porque não houve tempo para se preparar, para receber o material que eles mesmos disseram que era por ali (TSE 3).*

Um dos professores, sem associar a estes aspectos, colocados antes, afirma simplesmente que, *houve, sim, dificuldades. Dificuldades porque nós estávamos habituados a trabalhar com giz, quadro e daí surgiu uma nova filosofia, que era mudar, saindo daquele marasmo do quadro e do giz e colocar as crianças na atividade diferente (PMR 4).*

Na sua opinião, ainda, o Centro de Educação Rural, como os demais já falaram, não chegou a funcionar. É este o seu entendimento: *o projeto para o CERU não aconteceu. O colégio não tinha estrutura. Eu não sei quem colocou isso aí em pauta, mas isso aí não tinha. Estrutura para isso aí, não tinha, com certeza. Não vi equipamento nenhum chegar em relação a isso aí (PMR 4).*

Desta forma é que se explicitaram as dificuldades e os limites que os educadores envolvidos enfrentaram durante a implementação da proposta pedagógica adaptada ao meio rural do Rio Grande do Norte. Evidenciamos, desse quadro, as dificuldades e os limites que são inerentes às estruturas e os interesses do Estado, para abrigar o desenvolvimento de uma nova abordagem educacional, como essa, mesmo se constituindo em estratégia de política, por ele, deliberadamente definida.

Os limites institucionais não puderam ser ultrapassados, passando a prevalecer sobre os princípios e o fluxo que o desenrolar da proposta necessitava. Esses condicionamentos ocorreram a partir do momento em que se tratava mais de afirmar os interesses do Estado, em suas articulações e estabelecimento de correlação de forças, frente ao pleito eleitoral de 1982.

Essas eleições foram muito importantes, naquele contexto, por se tratar das primeiras que aconteciam para a escolha dos representantes com assento na Câmara e Senado, no

âmbito federal; Governador e Assembléia Legislativa, no âmbito estadual, Prefeitos (exceto os das capitais e das cidades consideradas de Segurança Nacional) e Câmara de Vereadores, no âmbito municipal, pelo voto direto. O outro aspecto que pode ser computado, como motivador da importância dessas eleições, está relacionado com as atenções para as quais o regime havia se voltado.

É que estava delineado o quadro de descrédito e declínio da legitimidade do regime civil/militar. Os indicadores colhidos das eleições do período anterior, quando o Governo, a partir de 1974, mesmo tendo sido vencedor na maioria dos Estados, contabilizou pouca expressividade em seus números, com a demonstração clara do crescimento dos partidos de oposição (Germano, 1993 p. 236-7).

Por outro lado, não escapou, como limite político, a justificativa da subversão da ordem, em uma conjuntura em que os menos avisados talvez nem se dessem conta de que esta argumentação pudesse estar em vigência, dados os ventos da democracia que estavam soprando. A reação que prontamente se apresentou durante o trabalho nos Municípios, quando apenas eram apresentados, durante os treinamentos, conteúdos mais críticos sobre a situação do meio rural, ou pela eclosão da greve dos professores e técnicos de São José de Mipibu, era de se esperar como ranço dos instrumentos do autoritarismo.

Isso merecia certa desconfiança dos educadores sobre essa possibilidade, mesmo que estivessem atuando, impelidos pela orientação das diretrizes educacionais assumidas pelo Estado, propugnando uma educação para o meio rural revestida de uma abordagem *crítica e reflexiva*. Visto na ótica da surpresa pela qual foram tomados, analisamos que as referências críticas de que esses educadores haviam se apropriado, até aquele momento, não foram suficientes para alertá-los de que tais instrumentos não haviam sido suprimidos legal e formalmente, ainda, no início dos anos 80.

Mais do que apenas se apoderarem de algumas referências críticas, faltou a esses educadores, de acordo com Arroyo (1986), lançar mão de *uma base teórica sólida* (p. 32), capaz de lhes orientar na condução da proposta, cuja implementação estava sob suas responsabilidades, ao mesmo tempo que pudesse colocar, como exigência, as formas adequadas de abordar e de enfrentar, previamente, essa possibilidade.

Evidentemente que essa é uma dificuldade nem sempre fácil de ser superada, principalmente quando se trata de atuar em um projeto patrocinado pelo Estado, com tempo limitado para sua execução, cuja composição das equipes por ela responsáveis é formada sem a devida liberdade para que delas participem técnicos já afinados teoricamente. No caso dessa possibilidade ser viável, esse aspecto teórico-metodológico poderia até ser minimizado, uma

vez que mais rapidamente esse arcabouço, sem dúvida, seria construído, formando o delineamento necessário ao embasamento da proposta, da forma mais adequada possível.

#### 4.3.3- Opinando sobre a necessidade de adoção de uma proposta adaptada

Instados a opinar sobre a pertinência e a necessidade da adoção de uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural, naquele momento e nos dias atuais, os professores entrevistados são favoráveis e concluem pelo seguinte:

*Na zona rural sim. Claro que não seria do mesmo jeito. Deveria ser adaptado ao que está acontecendo hoje. Mas eu acho que esse trabalho, que precisa junto ao ensino, era um trabalho para que eles se sentissem úteis e que, com aquele ensino, eles se sentissem valorizados. Aconteceu que o aluno lá ele fez até a quarta série. Mas aquilo ali não modifica nada, nada, nada na vida dele não. Só se eles saírem do lugar. Então o ensino eles não têm interesse, porque eles têm interesse por aquilo que eles estão fazendo, porque eles criam um porco, e vendem; criam um bode, e vendem; e o ensino para eles, teria de ser integrado a esse interesse de vida de trabalho deles. Eu sempre disse isso na Secretaria e quando eu falava eles torciam a cara de lado, porque achavam que não valia a pena; que eu não estava dizendo nada certo. Mas você veja, hoje, se precisava adaptar era nesse aspecto de fazer a união de trabalho profissional com o ensino. Para que eles se tornassem um profissional, com uma profissão a mais do que só o cabo da enxada. Como a informática. Ele saber lidar com o computador. Ou outra coisa. Qualquer ensino que os tornasse profissionalizante, sem ser só o cabo da enxada. Que tivesse utilidade para a vida dele, e pudesse ajudar nas necessidades dele (PMR 1).*

Nessa mesma direção, um outro professor opina e ainda se justifica, dizendo que *é preciso conhecer as necessidades atuais do meio rural e refazer uma proposta política pedagógica voltada para a realidade local (PMR 2)*. E outra opinião: *Sim, porque nós precisamos de uma proposta de ensino adequada ao meio rural em que vivemos. Que venha atender as nossas necessidades (PMR 3)*.

A argumentação dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, em relação à pertinência de uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural, vai em sentido contrário aos professores. Um deles se posiciona radicalmente contra a adoção de uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural e assim expressa sua opinião:

*Não, conforme já falei antes. Essa proposta adaptada era como se fosse uma faca de dois gumes. Por exemplo: a Cartilha Raízes, que era uma das ações do Projeto, não sei se foi a elaboração ou a implantação, houve falhas, ela ficou aos montes nos*

*depósitos das Secretarias e os professores não conseguiam trabalhar com ela. Foram treinados, receberam treinamento antes da implantação, mas não funcionou. E o currículo adequado passava por aquela Cartilha, era complicado. Não havia um método. Já que era uma Cartilha para ser adaptada não se pensava, parece que era uma coisa que caminhava para trás. Havia um atraso em relação às Cartilhas tradicionais. A partir do próprio ritual. (...) Não sei se foi na fundamentação ou a própria elaboração da Cartilha. Só sei que não funcionou. Aqui em São José a Cartilha não foi aceita (TSME 1).*

E no sentido de explicitar melhor o seu entendimento, continua dizendo:

*Os Roteiros Programáticos, a Proposta, o planejamento subsidiava a Proposta. Mas também era muito complicado. Por isso, opinando sobre a necessidade de adaptação de uma proposta para o meio rural, hoje, não acreditaria muito não. Não passa por aí não. Porque no que se fala em globalização, não dá para adaptar ao meio rural. O que tem que fazer é trabalhar muito a função do conteúdo político, o papel do educador, o papel da escola e deixar de ser imediatista. Porque muitas vezes a gente quer que os resultados de um trabalho já apareçam amanhã. As coisas vão devagar, mas eu não acho que precisa ser adaptado não. Eu, particularmente não acredito nisso não. A não ser que seja um projeto bem elaborado que chegue a me convencer. Eu acho que o que aconteceu naquele momento por aqui foi um equívoco (TSME 1).*

Demonstrando cautela em confirmar a pertinência da aceitação de uma proposta pedagógica adaptada ainda hoje, o outro técnico entrevistado comenta:

*Eu acho que sim, agora, com muito cuidado, porque, com a moda da globalização todo mundo tem acesso a quase todas as informações, quer dizer, a própria população da zona rural, em São José, como não fica tão distante de Natal, a gente pode dizer que quase todo mundo tem acesso a boa parte das informações ou à maioria delas. Agora, havia necessidade de um trabalho intensivo, de um trabalho que respeitasse as especificidades da zona rural, sem no entanto ser aquela coisa tão regionalizada (TSME 2).*

Os técnicos, situados na instância de coordenação central, opinam ao seu modo. Um deles entende a questão da seguinte forma:

*A necessidade de uma proposta pedagógica adaptada ainda se mostra adequada aos dias atuais, porque o meio rural terá sempre uma particularidade a ser considerada. Isso vai ter que sempre ser visto num processo educacional (...) por isso está sendo sim e vai continuar sendo porque ela nunca vai ser uma escola urbana. Ela vai ser sempre uma escola rural, porque vai ter sempre uma característica rural, própria (TSE 1).*

Enquanto o outro já se manifesta contrariamente, pelo menos da forma como se apresentou, afirmando:

*A necessidade não há em nenhum momento, de uma proposta adaptada ao meio rural. O que a gente vê como uma necessidade para o meio rural seria uma valorização profissional do professor, que implicasse não em abono salarial, mas em salários dignos. Passa pelas condições de trabalho do professor: ter material, ter livro, ter papel, e agora, me parece que há necessidade, sobretudo, de formação do professor para ele dar conta da realidade que ele vive. E ele tem condição para fazer isso. Ele mesmo faria a sua adaptação. Não haveria necessidade dessa adaptação vir de cima para baixo (TSE 3).*

A experiência vivida por estes interlocutores possibilitou-lhes compreender o sentido e os limites de procurar adotar-se uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural do Estado, sob a tutela de diretrizes de política educacional, com pretensões ambiciosas, sobretudo de interferir e modificar, não só a escola mas a vida socioeconômica dos trabalhadores rurais, via um Programa educacional. Em seus depoimentos, os entrevistados demonstram os equívocos e as limitações que se apresentaram, até para as poucas melhorias que foram possíveis em relação ao campo pedagógico, portanto, restritas às escolas.

No que se refere ao desdobramento esperado, qual seja, as modificações na “realidade” socioeconômica daquelas famílias, o que se recolhe de opinião é contundente em negar essa possibilidade e ao mesmo tempo revelar o caráter eminentemente ideológico dessa pretensão. Neste sentido, os depoimentos mais expressivos registram:

*A pretensão era de que, mediante uma parceria com a educação seria possível a redistribuição dos rendimentos do desenvolvimento econômico. Em termos concretos, a implementação da proposta não poderia trazer as melhorias preconizadas. Não é pela via da educação que se processa a redistribuição dos rendimentos relativos ao desenvolvimento econômico, e sim, mediante a efetiva política nacional voltada para tais objetivos (TSE 2).*

*Ora, foi uma proposta muito ambiciosa prevê isso, né?! Porque todos nós sabemos que isso é uma questão que não passa pela escola e, e assim, com um trabalho educacional essa situação da população não ia se resolver. Pelo contrário, a vida da população no Brasil, toda ela vem se deteriorando, vem piorando, se agravando a cada dia. Não vejo a vida da população melhorar. Não sei se num projeto poderia fazer isso não (TSME 1).*

*Veja bem. Com relação as melhorias de condição de vida da população eu acho que de certa forma, só no plano político. Porque a partir das discussões que começamos a ter com os pais nas escolas, eles começaram a reivindicar um pouco mais... (TSME 2).*

A partir da observação e do entendimento de quem viveu em meio a essa teia de relações sociais, travando uma dura luta pela sobrevivência em um determinado setor da produção material da sociedade brasileira, no contexto do início dos anos 80, os depoimentos comprovam, que, ao lado das necessidades imediatas de melhoria das condições de oferta da escolarização básica da população rural, aquelas relacionadas com a garantia de reprodução contínua da vida, diuturnamente, determinam os interesses maiores e impulsionam as prioridades dessa luta.

Almeida (1997) nos apoia nessa compreensão, quando, na análise que faz da atribuição que é dada à educação escolar no III PSECD, afirma que esta ultrapassa os seus limites pedagógicos, ressaltando que isso fica comprovado *principalmente quando a clientela alvo é constituída de pessoas que, em primeiro lugar, devem garantir a sua sobrevivência material* (p. 125).

Por esta razão, mereceu destaque e maior aceitação, por parte dos pais e lideranças das localidades mobilizadas em torno do EDURURAL, as reuniões e os encontros para abordar, discutir e procurar encaminhar as lutas, tendo como base as melhorias para o lugar, relacionadas com a produção, as condições de locomoção, abastecimento de água, dentre outras. Daí, ter realçado como possível, um início de despertar *no plano político*, que ocorreu apenas, conjunturalmente, através do Programa e via escola, e mais pelo respaldo que os educadores tinham em consequência de suas vinculações com instâncias externas à escola formal estatal: o sindicalismo rural, o cooperativismo, a Associação dos Professores do Rio Grande do Norte, e o grande lastro que unificava todos eles, naquele momento, que eram as propostas do Partido dos Trabalhadores (PT).

Tanto é que, ao serem demitidos, os educadores continuaram o seu trabalho, até ampliando-o, materializando essa continuidade numa organização não-governamental criada para esse fim, que foi o Centro de Educação e Assessoria Popular (CEAP).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: o EDURURAL-NE e a proposta pedagógica adaptada ao meio rural nos primeiros anos da década de 80**

No percurso deste trabalho, o EDURURAL-NE foi tomado como o objeto de estudo, com ênfase na proposta pedagógica adaptada ao meio rural, e como referência empírica foi escolhida a experiência do Município de São José de Mipibu, no Rio Grande do Norte. Os resultados do estudo evidenciaram, de modo geral, o caráter ideológico da adoção de determinadas medidas sociais, por parte do Estado brasileiro.

Esse caráter ideológico se explica, como uma necessidade desse mesmo Estado, no sentido de dissimular o conjunto de fatores sociopolíticos que configuravam o contexto, no qual determinadas relações que estavam em jogo, nos primeiros anos da década de 80, tanto no plano interno quanto no cenário internacional.

O desfecho da análise empreendida nos levou à apreensão de que a concepção do EDURURAL teve como base a confluência desses interesses e que a tentativa de elaboração da proposta pedagógica adaptada ao meio rural, no Rio Grande do Norte, como uma das estratégias de execução da política educacional para a área, no período, configurou-se fragmentada, apesar dos esforços efetuados por aqueles que nela se empenharam.

Em sua razão de ser, esse resultado verificou-se em consequência do processo histórico, marcado pela decadência do conhecimento na sociedade burguesa e das situações decorrentes das influências que os interesses econômicos e políticos exerceram, na conjuntura social, daquele período.

A explicitação dos resultados desta pesquisa está sistematizada em quatro aspectos, a saber: o contexto, a implantação do EDURURAL, a implementação da proposta pedagógica adaptada ao meio rural e as considerações finais.

### **Retomando o contexto da política educacional para meio rural e o EDURURAL-NE**

Como instrumento de política educacional do período, o texto do Acordo MEC/BIRD guarda sintonia com o III PSECD, para o período 1980-85. Neste Plano (Brasil, 1980a), em nível de discurso, o Estado reconhece, formalmente, que as questões relevantes da educação encontram tratamento eficaz fora do próprio sistema educacional. Na tentativa de materializar a retórica exposta, o Plano realça a pobreza na sua dimensão econômica e política, para

justificar uma atuação envolvendo o esforço conjunto das áreas sociais e econômicas, com a pretensão de superar as desigualdades sociais.

Sob esse lastro, propõe que a educação colaborare na redução das desigualdades sociais, sendo parceira desse esforço planejado, comprometendo-se com a redistribuição dos benefícios do crescimento econômico e, ao mesmo tempo, como fomentadora da participação política.

Essa posição assumida pelo Estado, e que foi traduzida pelo MEC sob a forma de política educacional para os primeiros cinco anos da década de 80, é parte das exigências imediatas do processo de aceleração da implementação das medidas concernentes à instauração da “nova” ordem econômica mundial que se impuseram a partir dos anos 80, mas que vinham sendo gestadas desde os anos 40.

A necessidade dessa aceleração impôs, aos países considerados periféricos, a urgência de adotarem medidas capazes de se adequarem a essa “nova” realidade. Essas medidas eram, fundamentalmente, de duas ordens: no *campo econômico* - modernizar suas bases de produção naqueles aspectos ou regiões estratégicas, mantidos até então sob o atraso; no *âmbito da política* - apressar a democratização interna, uma vez que a maioria dos países do chamado terceiro mundo se encontrava sob ditaduras civis/militares.

As duas situações se aplicavam à maioria dos países da América Latina e Caribe, dentre os quais o Brasil se enquadrava, tanto no que diz respeito ao atraso, quanto ao fato de que naquele momento se mantinham sob regimes ditatoriais. Da confluência desse jogo de interesses, os Planos de Desenvolvimento Econômico e Educacional para o Brasil passaram a definir como estratégias de ação a superação das desigualdades sociais e o fomento da participação política. Para esse contexto, no plano interno, urgia imprimir mudanças e superar a manutenção do atraso do Nordeste e da miséria.

O atraso e a miséria figuravam como a expressão da ideologia que, até pelo menos os anos 70, serviu como suporte ao desenvolvimento das metrópoles consideradas desenvolvidas, sob a liderança de São Paulo, nas quais centralizavam-se a modernização e a competitividade da produção do país. Até aquele momento, concentrava-se nas regiões Sudeste, e Sul do Brasil a prática da agricultura e da indústria, em bases técnicas avançadas.

Nestes termos em que estava organizada internamente a produção, até então, comportava a alternância entre o emprego de métodos avançados e atrasados que permitia um certo equilíbrio na absorção de mão-de-obra humana em maior escala. Convivia-se com a gradativa inserção de alta tecnologia nos processos produtivos tanto da indústria quanto da agricultura, ao mesmo tempo em que se procurava manter o controle sobre os conflitos de

classes, decorrentes dessa situação. Esses conflitos de classes, eram administrados sob uma forma de organização dos trabalhadores e patrões – o sindicalismo.

O sindicalismo fora instituído no Brasil nos anos pós-30, como outorga do Estado, mas com o decorrer do seu desenvolvimento, sob o amparo do movimento mais geral de organização da classe trabalhadora, em nível mundial, passou a ser assumido pelas diversas categorias de trabalhadores e dinamizar a luta. Esta dinamização passou a direcionar a luta sindical, no entendimento da necessidade de ultrapassar as reivindicações por questões meramente imediatas das categorias, e ter como perspectiva uma unidade maior.

Esse direcionamento, além da ênfase em torno da melhoria salarial e das condições de trabalho no dia-a-dia da produção, incorporava em sua base a denúncia e a perspectiva de transformação definitiva dessas condições de trabalho da classe trabalhadora, pela sua raiz, ou seja, da própria sociedade capitalista.

Para esse avanço da luta sindical concorreu, fundamentalmente, a imigração estrangeira para o Brasil, principalmente dos italianos e alemães, que dados à militância sindical em seus países, onde a experiência de luta e organização da classe proletária se encontravam em estágio mais avançado, em sua nova situação de trabalho passaram a contribuir no sentido de fomentar esse dinamismo, que foi inserindo os trabalhadores brasileiros no contexto da mobilização e organização da classe em nível mundial.

Não foi por acaso que, percebendo essa realidade, o Governo brasileiro investiu fortemente no sentido de desmobilizar a possibilidade dos trabalhadores rurais, liderados pelos sindicalistas, se organizarem, promovendo aquele primeiro programa de colonização, a Marcha para o Oeste, durante o Estado Novo.

Com este programa era incentivado o assentamento de trabalhadores rurais e suas famílias nas grandes áreas de terras desabitadas, naquele momento, sob a bandeira ideológica do nacionalismo e da “vocaçãõ” agrícola do país, alicerçada na pregação do imperativo do desenvolvimento nacional.

Essa relação de conflito entre capital e trabalho, como o motor que põe em movimento a sociedade capitalista, é o cerne da preocupação central das classes antagônicas desse momento histórico: a burguesia e o proletariado. A primeira, no sentido de manter-se no poder, expandir e assegurar o seu capital. A segunda, no sentido de livrar-se das condições de trabalho às quais se submete ao capital, tendo em vista a sua sobrevivência material.

Dessa relação resultam projetos diferentes que estão em luta e em jogo na sociedade, no âmbito de cada uma dessas classes.

Na situação interna do Brasil, vivemos sob o desenvolvimentos desses projetos e, em consequência dos enfrentamentos concretamente caracterizados, temos experimentado a realização de acontecimentos históricos, em determinadas conjunturas, com a alternância de momentos de vida democrática e os regimes ditatoriais instaurados após golpes de Estado.

Na história mais recente do Brasil, a última experiência foi a de 1964, em decorrência da qual os primeiros anos da década de 80 se constituíram na transição para a democracia. Esse último período da ditadura civil/militar, no Brasil, prolongou-se até o final dos anos 70, e na tentativa de legitimar-se e prolongar a sua permanência por mais tempo, embora atenuando as medidas restritivas das liberdades dos cidadãos sem, contudo, perder o controle da situação, o Estado passou a acenar com novas estratégias.

No momento em que se impôs como imperativo impulsionar a “nova” ordem econômica mundial, a maneira encontrada pelo Estado, como viável para continuar mantendo o controle ideológico da situação estabelecida, foi negar o nível de organização da fração da classe trabalhadora nos meios urbano e rural.

Com esse intuito, definiu políticas sociais de caráter compensatório, “convidando” os trabalhadores desses segmentos para participarem da implementação dos projetos que davam materialidade a essas políticas. Com isso queria dar a entender que dali por diante, sob a sua tutela, essa população passaria, formalmente, a promover a sua legítima organização.

O Banco Mundial, assumindo a liderança dos interesses do capital em nível internacional, tendo em vista adequar-se ao cumprimento das tarefas a ele inerentes, naquele contexto, promoveu modificações em seus “propósitos” e metas de ação, antes mais direcionadas para os investimentos em obras de infra-estrutura, para incorporar dois componentes, até então, não muito incentivados nos seus financiamentos: as questões sociais e o desenvolvimento da agricultura.

Foi na esteira dessas possibilidades que o Brasil encontrou respaldo para alavancar o desenvolvimento de algumas áreas e aspectos de suas regiões consideradas subdesenvolvidas ou atrasadas. E desse ponto de vista, dentre as regiões, destacou o Nordeste como prioridade para investimentos, desde os anos 70, com destaque, ainda, nos primeiros anos da década de 80, tanto na política econômica quanto na educacional.

Como uma dessas estratégias de política educacional, o EDURURAL-NE incorporou esses interesses externos, mediados pelo Banco Mundial, e internos, firmados nos documentos de Planejamento Global (III PND) e Setorial (III PSECD) do Governo brasileiro. Essa incorporação se revela, quando na sua moldura absorveu o essencial da “metodologia” do Desenvolvimento Integrado, como fio condutor de sua execução. Os princípios dessa

orientação tecnológica permearam as diretrizes e metas a serem alcançadas com o Programa, notadamente no que se refere à proposta pedagógica adaptada ao meio rural.

Foi esta tecnologia do Desenvolvimento Integrado, que deu sustentação aos programas e projetos que foram definidos e elaborados para o meio rural do Nordeste. Neles se destacava a participação da população a ser atendida, como ponto central de referência na concepção e implementação das propostas daquele momento.

Essa recomendação não passava de uma peça de retórica, uma vez que o EDURURAL já chegou pronto ao país, e por extensão aos Estados, Municípios e localidades onde foi desenvolvido. Isso confirma o entendimento do caráter falacioso da proposta que estava sendo feita, uma vez que esta atitude entra em flagrante contradição com o discurso proclamado.

Convém ressaltar que a cooperação técnica e financeira que é firmada através dos Acordos entre os chamados países membros e os bancos multilaterais - o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento -, não permite sequer a transparência formal. Não é dado a ser conhecido o conteúdo e as bases dos estudos feitos por estas instituições financeiras sobre o país, com vistas a determinar as cláusulas acordadas quando do financiamento ao próprio país.

Os dados levantados e analisados são sistematizados em documentos secretos dessas Instituições, tais como o Country Assistance Strategy (CAS), do Banco Mundial, e o Country Paper ou o Documento de País, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Esses estudos que dão origem aos financiamentos se constituem, portanto, em documentos sigilosos, inacessíveis ao próprio Congresso Nacional do país tomador do empréstimo.

Considerando-se que são nestes documentos secretos onde estão registradas todas as observações referentes à capacidade ou não do país honrar os compromissos de pagamento do endividamento a ser feito sob a forma de empréstimo, esta atitude atenta contra a soberania da nação por ele analisada. Somente a partir de iniciativas de segmentos organizados da sociedade civil, é que se reconhece e se afirma a participação dos trabalhadores na vida social, realidade que o Estado brasileiro e esses organismos internacionais tentam negar, para justificar que isso só é possível pela via da concessão feita por eles.

Contraditoriamente, essa pressão da sociedade sob o Estado, não só desmascara essas intenções, como pontua a forma de atuação que tem quando se trata de exigir transparência e participação, enquanto exercício de cidadania, não outorgada pelos canais oficiais.

Isso não invalida o reconhecimento de que a abertura de um canal para que determinada clientela ou população participe, mesmo que de forma restrita, na execução de projetos que lhe dizem respeito, seja positivo e que os seus destinatários tenham que se

apoderar e tirar proveito da oportunidade dada. Dependendo do entendimento que conduza essa atuação do segmento no aproveitamento da “oportunidade”, pode ser um momento de ampliação do exercício de cidadania que, possivelmente, redundará em avanços no sentido de despertar para uma organização mínima, em função de fortalecer as novas lutas.

### **Implantação do EDURURAL-NE**

Foi este contexto que propiciou e consolidou a tentativa de construir, implantar e implementar o EDURURAL-NE, como um projeto educacional de grande envergadura, constituindo-se em uma estratégia de política do Governo federal, em relação ao Nordeste. Dentre as várias iniciativas que foram implementadas, através desse projeto, destacou-se uma relacionada com uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural. A intenção era que a da educação no meio rural, assumisse as características de cada Estado. O Rio Grande do Norte, como um dos Estados da região, fazia parte dessa estratégia nacional.

Essa estratégia, por sua vez, estava articulada aos interesses do capital internacional, conduzidos através das políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Com suas intervenções, esses organismos financeiros tinham como objetivo preparar o meio rural do Nordeste para adequar-se às determinações e formas da “nova” ordem econômica mundial. Essas determinações, por sua vez, já vinham se desenhando desde os anos 40.

Foi no contexto dos acontecimentos que configuraram as relações e os entendimentos firmados entre o Brasil e estes organismos financeiros, como também nas articulações e nos compromissos assumidos internamente, visando à consolidação do processo de democratização da sociedade, em seu todo, e as eleições gerais de 1982, que encontramos a compreensão dos resultados positivos e as limitações que envolveram a execução do EDURURAL, na região Nordeste, e particularmente, no Rio Grande do Norte.

Neste sentido, se os resultados do EDURURAL, no terreno educacional, não foram expressivos, ao ponto de solucionar os problemas crônicos e mais importantes da educação nas áreas rurais, como se propunha enquanto discurso, e isso não pode ser contabilizado como comprovação de que, na prática, a teoria é diferente.

Como parte das relações sociais, a implementação da proposta pedagógica adaptada no Rio Grande do Norte foi o resultado das contradições que moveram e deram configuração ao jogo de interesses econômicos e políticos, naqueles primeiros anos da década de 80.

Esses interesses envolviam, de um lado, a categoria dos educadores, enquanto fração das demais categorias de trabalhadores, que se uniram na luta pela democratização da sociedade brasileira. E do outro, os latifundiários e os políticos, na luta pela manutenção do *status quo*, lutando para reafirmarem a hegemonia dos seus interesses, enquanto parte da classe dirigente.

A concepção da proposta pedagógica adaptada ao meio rural do Rio Grande do Norte que, naquele contexto, foi assumida pelos educadores; independentemente da vontade destes atores, seguiu o caminho da fragmentação e contribuiu para a manutenção da discriminação de classe dos destinatários. É preciso compreendermos que os motivos que levaram a esta configuração discriminatória se traduzem, consciente ou não, na adesão a um suporte teórico dualista pautado pela dicotomia meio rural e meio urbano.

Esse embasamento teórico leva, necessariamente, ao segregamento do segmento de trabalhadores radicado no meio rural a um tipo de escola que, no projeto educacional da sociedade burguesa, ao ser adaptada significa ser mínima, em suas condições operacionais e nos conteúdos oferecidos.

Além do mais, o complemento desse suporte teórico repousa na adoção da concepção de comunidade, uma categoria a-histórica, considerando-se que esta categoria somente foi adequada histórica e socialmente, sob a égide da comunidade primitiva. Há quem se posicione em relação a esse aspecto, entendendo se constituir em uma dificuldade pensar em comunidade, sob a vigência da sociedade capitalista. De nossa parte, sustentamos ser inadmissível a adoção dessa concepção, nesse tipo de sociedade.

Desta forma, adaptação de uma proposta pedagógica, sob essa base dualista e atrelada à concepção a-histórica de comunidade, revela-se frágil. Ao mesmo tempo, chama a atenção para o fato de que a base sobre a qual deve repousar toda e qualquer proposta pedagógica não pode ser outra, senão a realidade concreta do meio rural, visto como parte de uma totalidade histórica. E o padrão de ensino a ser oferecido não pode prescindir do conteúdo universal, enquanto parte do patrimônio cultural da humanidade.

Essa defesa é pertinente, tanto em relação à recusa de não selecionar os conteúdos universais, em nome de facilitar uma aprendizagem com base na “realidade” imediata e local, que certamente dispensaria o acesso àqueles conteúdos, por se mostrarem distantes de suas vidas. Quanto à concepção de meio rural, que devia ser visto indissociável da urbana, principalmente nos anos 80, sob a vigência dos Complexos Agroindustriais.

Defendemos a tentativa de resgatar a totalidade, como sendo a postura mais correta a ser adotada. É através dela que compreendemos adequadamente a posição que ocupa o meio

rural na sociedade regida pelo modo de produção capitalista, como a brasileira, posição que demonstramos neste trabalho.

Em conseqüência, é este o caminho correto para apreensão da realidade que caracteriza os problemas que vive o trabalhador rural e sua família, cujos filhos são os usuários prioritários da escola. Sem esta apreensão, fica vulnerável a adaptação de uma proposta pedagógica a esse meio. A tentativa de adaptar uma proposta pedagógica, descartando esta perspectiva em relação à apreensão da realidade, consciente ou não, tem subjacente em suas intenções mascarar a continuidade da progressiva negação da escolarização básica, plena e de boa qualidade à fração de mão-de-obra da classe trabalhadora, radicada no meio rural.

Na busca de alternativas pedagógicas para aperfeiçoar as formas de facilitar o acesso ao saber sistematizado universalmente, a nossa defesa é no sentido de que sejam empreendidos esforços no sentido de encontrar os meios para fazer a ponte entre o conteúdo desse saber e o que existe de imediato na vida dos diversos agrupamentos de usuários que entram na escola. Explicitados e sistematizados esses conteúdos, a tarefa seguinte será construir os mecanismos para viabilizar o acesso aos mesmos. E nesse sentido vemos uma possibilidade de intervenção para, de fato, contribuir com a melhoria da educação da classe trabalhadora, principalmente a parcela radicada no meio rural.

Em meio ao jogo de interesses onde se evidenciaram as necessidades ideológicas do Estado e de crescimento da organização dos trabalhadores rurais, sob a intervenção organizada dos trabalhadores em educação no contexto do final dos anos 70 e início dos anos 80, compreendemos que ambos saíram desse movimento ganhando, tendo o EDURURAL como um suporte, enquanto projeto educacional.

Ressalta-se para o Estado a manutenção de sua máquina burocrática e a centralização do poder, assegurados por um grupo de funcionários. Estes, impelidos pelas concessões que este mesmo Estado foi forçado a fazer pela pressão do movimento organizado da sociedade civil e, até certo ponto coincidindo as formulações da política oficial com as convicções de boa parte desses funcionários, assumiram a vanguarda da difusão do discurso descentralizador e participativo daquela conjuntura.

Um outro aspecto que não pode ser descartado nesta questão é a recompensa financeira, traduzida em gratificações que superavam os valores dos salários recebidos por esses técnicos. Este benefício, interpretado como uma melhor remuneração, favoreceu condições para a possibilidade desses funcionários articularem um trabalho tecnicamente eficiente e politicamente “coincidente” com o ideário de muitos deles, naquele contexto.

As concessões feitas e o discurso elaborado tinham, em seu cerne, a tentativa do Estado autoritário permanecer por um tempo maior e para tanto necessitava legitimar-se, angariar apoio e controlar a situação para impedir que as transformações pudessem ameaçar a sobrevivência do regime. Esse era o objetivo maior, não explícito, evidentemente.

Mas, também, ficaram patentes os ganhos obtidos pela luta dos educadores que, embora pareçam pouco significativos, representam uma etapa importante no avanço da prática do movimento empreendido pela categoria naquele momento. Além da importância que essa oportunidade trouxe para o movimento dos educadores, como um todo, ressaltamos a mobilização, que dele resultou, nas articulações com outras categorias profissionais.

Esta mobilização contribuiu no sentido de indicar para os funcionários públicos, sobretudo os vinculados à educação, uma perspectiva de união e organização. Disseminou-se a consciência de que, mesmo estando servindo em uma instância burocrática do Estado, a sua identidade de classe, como os demais educadores, não estava anulada.

E, ainda, que sob esta mediação, seria possível dialogar, articular-se e participar da luta mais geral que se travava no âmbito da sociedade, enquanto categoria profissional.

Foi essa intermediação que possibilitou aos técnicos da própria Secretaria de Educação do Estado promoverem o acesso de uma teoria crítica, aos professores rurais e técnicos municipais de educação.

Neste sentido é que se explica o fato da equipe educacional do Município de São José de Mipibu ter entendido e organizado um movimento reivindicatório sob a forma de uma greve, onde estavam em pé de igualdade, tanto os técnicos como os professores rurais. O primeiro aspecto a considerar, nesse entendimento, relaciona-se à importância do acesso a uma determinada teoria.

Isso foi fundamental para que os educadores em geral e, particularmente, os do município de São José de Mipibu entendessem que deviam tomar uma direção, e assim procederam, materializando essa compreensão em uma organização que lhes deu respaldo para continuar atuando fora das instituições do Estado.

Sem esse assumir, com a repressão que se abateu sob o movimento grevista que foi deflagrado, quando a metade dos educadores foi sumariamente demitida, o trabalho iniciado teria se esfacelado. Isso não aconteceu, e, ao contrário, foi expandido para municípios circunvizinhos, conseguindo caminhar por mais tempo.

Um outro aspecto diz respeito ao aprendizado que se obteve com os limites do Estado para dar conta de uma proposta como esta, que ele mesmo apresentou e patrocinou. Nos limites do Estado, o que de verdade pode-se esperar e lutar, para conseguir como importante

da execução de um projeto desta natureza, são os benefícios que se confirmaram ter acontecido: as melhorias na rede física escolar, no equipamento e nos materiais de consumo e de ensino-aprendizagem que foram colocados à disposição das escolas no meio rural.

Igualmente, os treinamentos dos professores que, mesmo insuficientes para capacitá-los para o exercício profissional do magistério quando em sua maioria não detinham o segundo grau, possibilitaram o acesso a determinados fundamentos teóricos e técnicas atualizadas de ensino, além da troca de experiência entre si, que, de certa forma, contribuíram para melhorar o seu trabalho pedagógico, em sala de aula.

Com essa infra-estrutura que foi incipientemente viabilizada com recursos financeiros oriundos do EDURURAL, bem que poderia ter sido encontrada uma solução adequada, para o que se pretendia que fosse uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural do Estado, em sua forma mais amadurecida possível.

Entretanto, isso demandaria mais tempo para ser concretizado com base em uma sistematização que delineasse os fundamentos teóricos, o competente detalhamento dos conteúdos e das habilidades a serem desenvolvidas e adquiridas pelos alunos, articulado ao contexto concreto do meio rural ao qual se destinava, incluindo-se, ainda, o processo de avaliação desse conteúdo e habilidades, indicados.

Isso feito, daria condições para a capacitação dos professores ser operacionalizada e, em decorrência desse fato, estariam postas as condições iniciais para a sua implementação, ou seja, dentre outros fatores de ordem sociopolítica mais consistentes, a elaboração de uma proposta pedagógica adaptada, como solução para melhorar o ensino ministrado no meio rural do Estado do Rio Grande do Norte, certamente, demandaria a compreensão maior da profundidade e do seu alcance.

Em decorrência dessa compreensão, a instituição deveria possibilitar as condições de organização do setor e do grupo responsável pela tarefa, no sentido de construí-la e implementá-la, em um determinado espaço de tempo, que não poderia restringir-se ao de um financiamento estabelecido.

Nesta perspectiva, os resultados efetivos por esse lado da questão não foram concretizados sob os auspícios do EDURURAL. Entretanto, em meio às limitações que se impuseram sobre o processo empreendido, e pela contradição dialética que moveu e caracterizou as relações travadas entre os interesses do Estado e os do movimento organizado do educadores, representado nas posturas assumidas pelos técnicos, quer na esfera estadual, quer na municipal, a perspectiva de uma educação progressista saiu fortalecida.

Impulsionado pelos agentes educacionais, que na época conduziam os destinos da educação na Secretaria Municipal de Educação do Município de São José de Mipibu, essa atitude pode ser contabilizada como um das contribuições importantes, que resultou da implementação da política educacional para o meio rural do Nordeste, do período, no Rio Grande do Norte.

No que se refere a uma ação integrada, a outra vertente da postulação da apregoada metodologia norteadora das ações dos projetos do Estado, naquele contexto, com vistas à superação das desigualdades sociais e o combate à pobreza, revelou-se mais uma evidência do caráter ideológico daquele discurso. Em relação a este aspecto, chegou-se ao início dos anos 90 com um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedentes.

Os dados dão conta de que cerca de 40% da população brasileira, no início daquela década, viviam abaixo da linha de pobreza. Esse percentual espelha o agravamento da pobreza, pois mediante aferição, chegou-se a esta conclusão a partir da evolução do índice de 29% em 1980, para os 40% em 1990, dez anos após a implantação do EDURURAL.

Enquanto isso, no movimento inverso, tanto a participação como a ação integrada dos órgãos aglutinadores de interesses das categorias profissionais, como Associação de Professores do Rio Grande do Norte (APRN), Organização das Cooperativas do Rio Grande do Norte (OCERN) e Sindicato dos Trabalhadores na Lavoura do Município de São José de Mipibu, funcionaram e deram resultados.

Em articulação com o trabalho educativo desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São José de Mipibu, esses órgãos apoiaram a luta dos pais e educadores do meio rural daquele Município, com uma perspectiva maior do que os interesses imediatos de melhoria da própria escola.

O mais importante desses resultados foi a sustentação de um início de organização dos trabalhadores rurais não só do Município, em tela, mas abrangendo os circunvizinhos, através do Centro de Educação e Assessoria Popular (CEAP). Este Centro garantiu a sobrevivência do movimento iniciado, quando irrompeu a repressão que o poder municipal desencadeou contra a luta dos educadores por seus direitos e melhoria das condições de trabalho na educação. Esse movimento reivindicador foi decidido e deflagrado, apenas, na esteira da motivação oficial com a implementação do EDURURAL.

Estas evidências atestam que a utilização da estratégia da participação e da ação integrada não resultou totalmente eficaz, no âmbito das propostas do Governo, nas condições objetivas que se impuseram no Município de São José de Mipibu. Pelos resultados ali conseguidos, pelo menos enquanto durou o trabalho de mobilização e orientação dos

trabalhadores rurais, a difusão do atendimento de parcela dos trabalhadores do meio rural, através do EDURURAL, deixou no mínimo alguns questionamentos no ar.

Em parte, a oficialidade lucrou com o discurso ideológico, divulgando o elenco de atividades previstas em seus planos e estratégias de ação. Neste sentido, buscava apoio massivo dos trabalhadores em prol da sustentação dos projetos desenvolvidos em determinados pólos, considerados de desenvolvimento no Estado, mas direcionados a um seletivo grupo, cuja finalidade maior gravitava em torno da criação de uma presumível “classe média” no campo.

Mesmo que a implementação desses projetos tivesse sido bem sucedida, não haveria ultrapassado os limites de cada um dos organismos articulados para possibilitar a viabilização dos serviços de sua programação, pelo condicionamento de suas metas, recursos financeiros alocados ou disponíveis. Só por estas circunstâncias, a idéia de uma ação participativa e integrada não podia ser a garantia do atendimento às necessidades apontadas e desejadas pela totalidade ou maioria dos trabalhadores rurais, na forma como as apresentasse e justificasse a pertinência de sua indicação.

Os resultados, ao final, reverteram-se mais em função dessas Instituições que se integraram, e não na direção do atendimento à melhoria das pretensas comunidades rurais, conforme previa o discurso oficial, impregnado no programa EDURURAL.

### **Educação no meio rural nos anos 80 e a proposta pedagógica adaptada ao meio rural no EDURURAL-NE**

Os anos 40 representaram um marco na atenção que a educação no meio rural passou a receber no Brasil, ressaltando-se a realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, em 1942, como uma estratégia educacional articulada ao programa econômico e político para o meio rural, denominado a Marcha para o Oeste.

A promoção desse evento, cujo centro das discussões foi a educação das populações rurais - vista como um dos problemas que se colocava naquele momento em relação à organização e expansão do ensino fundamental - representou a materialidade de diversos interesses que estavam em jogo no cenário brasileiro. Um desses interesses estava vinculado às exigências impostas pela industrialização, implementada a partir de 1930, e as pressões da sociedade no sentido de solucionar os problemas decorrentes da nova situação criada.

No âmbito educacional, o destaque voltou-se para o movimento que vinha sendo empreendido desde a década de 20, visando a um melhor atendimento da escolarização básica em termos de expansão e qualidade. Desse movimento, a expressão maior se encontra no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1984), de 1932.

Esse Manifesto, propondo a *reconstrução educacional no Brasil - ao Povo e ao Governo*, foi uma proposta elaborada, na ótica dos princípios da Educação Nova, para indicar os rumos que o ensino fundamental brasileiro deveria tomar, no sentido de atender às reivindicações dos educadores, face aos requerimentos da sociedade naquele contexto.

No plano externo, estava em evidência a necessidade de expansão do capital, tarefa liderada, inicialmente, diretamente pelo tesouro norte-americano, através dos empréstimos financeiros e a cooperação técnica.

Estes dois instrumentos de ação representavam o suporte norteador que garantia a aplicação dos recursos disponibilizados, que se esperava ser conseguida pela via da extensão tecnológica que, na justificativa do seu presidente, o país havia acumulado, e do intercâmbio de experiências por ele já “orientada” em diversos países, sobretudo, de realidades idênticas a do Brasil.

Enquanto esse processo de cooperação técnica e financeira materializava a estratégia do capital para, gradativamente, ir garantindo a sua expansão nos países por ele denominados de subdesenvolvidos, as preocupações com a perpetuação dos resultados auferidos nesse primeiro momento já assumiam certa prioridade. As primeiras idéias para o desenho do que poderia ser o próximo estágio, ou a “nova” ordem econômica mundial, já começaram a ser esboçados nessa década dos anos 40.

A principal elaboração intelectual desse momento foi de Hayek, fazendo críticas ao liberalismo e argumentando de que se devia abandonar esse caminho e pensar em novas possibilidades para uma nova ordem econômico-social. A sua publicação no Brasil data de 1946<sup>32</sup>.

Indicadores do processo de cooperação que os Estados Unidos decidem implementar junto aos países que, segundo seus interesses, precisam se “desenvolver”, ressaltam que os primeiros empréstimos feitos ao Brasil aconteceram já em 1942, quando foi celebrado um convênio no sentido de incrementar a produção de gêneros alimentícios. Neste convênio estava subjacente a preocupação de que os povos famintos seriam mais receptivos à propaganda comunista.

---

<sup>32</sup> De acordo com Rêgo (1993) nota nº 45, p. 85 a publicação de *O caminho da servidão* foi feita no Brasil pela Editora Globo em 1946.

Estas informações confirmam o entendimento da década de 40 como o marco em que se aceleram as iniciativas em relação ao meio rural, em um movimento articulado dos interesses internos e externos, tendo como base criar as condições de garantia de expansão e crescimento do capital, sob a mira e controle dos países considerados pobres e, neles, o contingente populacional em situação de miséria.

Estes, se não fossem mantidos sob controle, poderiam transformar-se em ameaça ao pleno desenvolvimento do capital. Naquele contexto, essa ameaça estava simbolizada na investida comunista como uma possibilidade de conduzir as transformações já concretizadas em outros contextos, nessas áreas do chamado mundo subdesenvolvido.

Esse processo de cooperação técnica e financeira traz subjacente em seus propósitos a intervenção externa nos destinos sociais da Nação a qual assistem. Quanto aos Estados Unidos, desde o início até os anos 70, uma das demonstrações dessa intervenção é que os consultores previstos e contratados nos acordos firmados eram estrangeiros, e prioritariamente, norte-americanos.

Somente por ocasião das negociações do II Acordo do MEC com o Banco Mundial, sob a força da argumentação de que o país dispunha de um corpo técnico capacitado teoricamente, e com prática nas questões relacionadas com as atividades objeto da proposta que estava sendo negociada, foi possível conseguir aprovação daquela instituição financeira para que os consultores previstos para contratação, naquele Acordo, fossem do próprio país.

A atuação e interferência direta dos Estados Unidos na condução das políticas e também no conteúdo e forma da educação rural brasileira são evidentes. Os primeiros cursos dados para os professores, supervisores e dirigentes das escolas do meio rural, no Brasil, foram ministrados por americanos, com material em inglês e com tradutor para facilitar a compreensão das matérias e as instruções deles emanadas<sup>33</sup>.

E os Acordos e Convênios prosseguiram em 1945 sobre educação no meio rural, preparando o terreno para a entrada do Desenvolvimento de Comunidade no país. Desses, resultou a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), junto ao Ministério da Agricultura, formada por técnicos americanos e brasileiros responsáveis pelo Programa.

---

<sup>33</sup> Como referência a este aspecto, remetemos ao nº 38 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XIV, Janeiro-Abril, 1950, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do então Ministério da Educação e Saúde, onde, além de várias daquelas experiências feitas em outros países para servir como exemplos a serem seguidos, está publicado um relatório do Prof. Robert King Hall, da Universidade de Columbia, que após trabalhar durante cinco semanas em um Seminário de Educação Rural, visitou o Estado de Sergipe para ver o que estava sendo desenvolvido ali e redigiu *Observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil*, p. 110-26.

Paralelamente ao funcionamento desta Comissão, a Inter-American Educational Foundation firmou um Convênio com o Ministério da Educação, para a criação de uma outra Comissão, nos mesmos moldes da anterior, visando à educação industrial (CBAI). Desta feita, este convênio se destinava a viabilizar a preparação de técnicos brasileiros nos Estados Unidos.

Em 1948, a American International Association for Economic and Social Development promoveu novo Acordo, através do qual surgiu no Brasil a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), em Minas Gerais, com o objetivo de promover a extensão rural.

Essa foi a primeira forma de educação no meio rural com os procedimentos da educação não-formal, e voltada mais especificamente para a modernização da agricultura brasileira, direcionando-se, depois, mais para as regiões consideradas subdesenvolvidas ou atrasadas dentro do país.

Os anos 50 foram marcados pela execução de projetos de educação no meio rural sob as mais variadas formas de Campanhas e Movimentos. Em determinados momentos assumiam a denominação de educação rural, ou, em outros, se apresentavam sob a chancela de educação ou alfabetização de adultos e adolescentes. Destas, destacou-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), o Serviço Social Rural (SSR), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEA).

Nos anos 60, os convênios com os Estados Unidos tiveram continuidade com os conhecidos Acordos MEC/USAID que visaram à reformulação do sistema de ensino básico e superior. Em meio à vigência das Campanhas do período anterior, se destacou o surgimento do Movimento de Educação de Base (MEB) da Igreja Católica, mas desenvolvido com recursos provenientes de Convênios com o MEC e outros Ministérios.

Nos anos 70, foi posto em funcionamento o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e, sob os auspícios do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial, o Estado brasileiro retomou as iniciativas oficiais em relação à educação das populações rurais.

Para isso se empenha na implementação de projetos que visavam a aceleração da modernização agrícola e à criação de uma classe média rural. Justificava-se que para garantir o alcance dessa proposta, se apresentava como indispensável a contribuição da educação escolar formal, orientando-se a sua organização e funcionamento com base na adaptação de sua proposta ao meio rural.

Projetos como PROMUNICÍPIO e POLONORDESTE se desenvolveram incorporando em seus objetivos e estratégias essa preocupação e como finalidade última, preparar os Municípios para assumir os encargos do ensino fundamental, nas conjunturas futuras.

Nos anos 80, essa retomada tem prosseguimento com o PRONASEC-RURAL e o EDURURAL-NE, através dos quais o destaque para a adaptação da proposta pedagógica ao meio rural voltou ao cenário educacional com características marcantes. Em relação ao aspecto educacional, as avaliações sobre o impacto geral causado na região pelo EDURURAL (FCC/FCP/UFC, 1982; 1988; Gomes Neto, 1994; Rosar, 1995; Queiroz, 1997) demonstram, no mínimo, um certo ceticismo.

Estes estudos, ao mesmo tempo em que concluem que o Programa fracassou no que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino pretendida, reconhecem que foi vitorioso no alcance das metas quantitativas, como os Treinamentos de Professores e Supervisores, Construções, Equipamentos, Merenda Escolar, Material de Ensino, Expediente, Livros Didáticos, entre outros.

Nestes aspectos, o entendimento dos entrevistados nesta pesquisa, apesar de confirmar o que os estudos mais gerais concluem, não deixa escapar que, mesmo assim, ainda ficou a desejar, ou seja, o simples cumprimento das metas quantitativas e fisicamente planejadas não resolveu, satisfatoriamente, os problemas referentes à capacitação dos recursos humanos e nem mesmo da adequação da rede física escolar.

Isso que ficou comprovado como resultado do Programa, de modo geral, encontrou a sua confirmação no caso particular do Rio Grande do Norte, mas isso representa apenas parcela dos ganhos por parte do Estado.

Nos termos do Acordo MEC/BIRD (Brasil, 1982), o objetivo de transferir US\$ 92 milhões, para serem gastos apenas nos aspectos que se confirmaram positivos e, muito menos, com os interesses políticos partidários e de manutenção de um grupo seletivo de funcionários públicos do Nordeste, não é o que está expresso. Formalmente, o objetivo central do Programa está esboçado no sentido de contribuir para que ocorram mudanças significativas no processo educacional, reclamadas pelas necessidades do meio. É explícita a orientação de que essas mudanças ocorram mediante a participação crescente da comunidade.

Em relação às necessidades do meio – sobretudo aquelas de ordem econômico-sociais -, e à participação da comunidade, tomando como base os estudos sobre a produção teórica disponível e os depoimentos dados pelos entrevistados durante esta pesquisa, as análises nos

conduziram ao posicionamento de que os resultados nestes aspectos não foram totalmente favoráveis aos interesses oficiais.

Isso se explica pelos limites que se impõem a um projeto educacional formal que não permite resolver problemas dessa natureza, pelas raízes e implicações mais profundas que demandam a configuração de sua existência.

E além do mais, pela contradição inerente ao poder centralizador do Estado, permeando o funcionamento de todas as suas instâncias de execução, não permitindo que se efetivassem as metas proclamadas, a partir do momento em que essa atitude representasse de fato o assumir da comunidade na condução do processo.

Consideramos ser conveniente retomar que não é possível esperar-se que problemas dessa natureza se resolvam através da intervenção da educação formalizada, por melhor qualidade que tenha. O próprio III PSECD fazia alusão aos condicionamentos socioeconômicos como os determinantes das situações que a educação no meio rural vinha acumulando em sua trajetória.

Ao mesmo tempo, concordamos que o objetivo principal do EDURURAL, e evidentemente não explícito, foi alcançado ao transferir US\$ 92 milhões para as mãos de políticos e um seletivo grupo de funcionários públicos do Nordeste.

Neste sentido, o Estado logrou se fortalecer, enquanto revitalização de seu corpo técnico e o refinamento dos mecanismos burocráticos, sob a aparência de abertura, participação e democratização de suas ações. Na outra ponta, o fortalecimento do Estado ocorreu, também, pelo resultado das eleições de 1982, quando o partido do regime saiu vitorioso, na maioria dos estados da federação. Desta forma, os ganhos do Estado foram duplamente.

Primeiro, com a revitalização de sua máquina burocrática. A partir do discurso democratizante e participativo obteve não só a adesão de bons profissionais ao seu quadro de pessoal, como também conseguiu implementar as bases do apregoado desmantelamento de si próprio. Para isso, passava a idéia de que a máquina centralizada se tornava desnecessária, uma vez que as suas ações teriam de ser decididas a partir da base, ou seja, o processo seria, dali por diante, descentralizado.

Segundo, enquanto esse ideário se fazia necessário para consolidar a difusão ideológica que estava sendo implementada, parte considerável dos recursos do Programa estava sendo utilizada para garantir a aprovação dos seus candidatos nas eleições de 1982. Estudo de Queiroz (1997) confirma esta possibilidade que é reforçada com o registro feito por

Rosar (1995) em relação ao emprego dos recursos com fins eleitorais e outros problemas na execução do EDURURAL.

Essas constatações somam-se aos estudos feitos pela Universidade do Ceará /Fundação Cearense de Pesquisa/Fundação Carlos Chagas (1982; 1988), Rio Grande do Norte (1987), Gomes Neto (1988) e Plank (1995), que atestam a insuficiência do Programa EDURURAL. Não podemos negar que isso, até certo ponto, é verdadeiro, até porque estas situações ficaram evidenciadas que ocorreram no Rio Grande do Norte.

Mas, este é apenas um ângulo da questão. Ao serem penalizadas as metas educacionais, o sucesso desse investimento se efetivou em seus objetivos político-eleitorais e de reafirmação do Estado, como o provedor não só das necessidades sociais do meio ao qual se destinava.

O sucesso do EDURURAL também se materializou como provedor das condições de, no interior da burocracia estatal, possibilitar aos educadores, em algumas realidades restritas, engendram, mesmo com limitações, as bases do desenvolvimento de uma ação educativa com uma perspectiva crítica e transformadora. Essa última se constituiu em uma novidade para a rotina burocrática e uma parte dos funcionários públicos, já habituados nos procedimentos e diretrizes pedagógicas de cunho meramente tecnicistas.

O outro ângulo, que defendemos como saldo positivo do Programa, está do lado do próprio movimento educacional, como resultado da organização dos educadores. Mesmo que não se possa contabilizar como um sucesso, dadas as limitações e falta de condições concretas que a luta dos trabalhadores não dispõe, analisamos como ganho e salto de qualidade naquilo que foi possível obter-se. E apreendemos esse ganho enquanto aprendizado de força e exercício de poder, conforme ficou demonstrado na atuação dos educadores no Município de São José de Mipibu.

Isso não quer dizer que o local se imponha e consiga avanços, simplesmente por ser local. Mas as particularidades que a luta dos trabalhadores assume, em determinados contextos e conjunturas dadas, quando fundamentada e ancorada em outras instâncias e organizações com vinculação ao movimento mais geral da sociedade, do ponto de vista da luta pela transformação, esse local se projeta e pode ir bastante longe, como a expressão da força que a luta mais ampla está conseguindo realizar.

Essa questão do contexto mais amplo da luta por transformações mais profundas na sociedade, como o propiciador do suporte para que em nível local isso pudesse repercutir como sua expressão, não passou despercebida da compreensão política dos técnicos entrevistados, como participantes que foram das lutas empreendidas naquele momento.

O entendimento desse fenômeno pode ser confirmado, na diferença que os técnicos conseguiram identificar entre eles de São José de Mipibu e os dos outros municípios, quando se encontravam. Esse trecho do depoimento de um dos técnicos é revelador:

*... mas eu percebia e nos próprios encontros São José se destacava porque o trabalho, as coisas que eram pensadas no encontro a gente saía de lá com uma proposta, porque quando chegava no Município a gente ia desenvolver; quando retornávamos, na hora de socializar as experiências os outros Municípios estavam do mesmo jeito, não conseguiram fazer muita coisa e São José avançava e às vezes tinha ido além... (TSME 1).*

Dadas as condições objetivas que o momento histórico propicia, o acesso, apreensão e uso de uma determinada ferramenta teórica dão a direção e as características da particularidade que o local assume no sentido de fazer avançar o processo de transformação da sociedade em questão.

### **Portanto, uma insistência: a prática confirma a teoria**

Ao longo do trabalho nos posicionamos, no sentido de que é importante compreender que a falta de concretização das metas de alcance socioeconômico não podem ser computadas, pura e simplesmente, como um fracasso da execução do EDURURAL. Defendemos que os resultados de sua implementação foram expressivos malgrado o reconhecimento de suas limitações, por lhes serem inerentes enquanto projeto educacional.

A tentativa de elaboração de uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural, no que foi possível confirmar-se, representou um dos produtos das metas do projeto Currículo e Materiais de Ensino-Aprendizagem que se conseguiu. Mesmo cercada das limitações constatadas para a sua concepção, elaboração e implementação, a configuração assumida, como resultado do esforço feito para concretizá-la, representou o alcance de parte do que estava previsto nos objetivos do Programa (Brasil, 1982).

Estes objetivos previam que a adaptação do calendário escolar aos ciclos agrícolas e aos mercados locais e a revisão de currículo estariam oportunizando maior eficiência e melhor qualidade da educação oferecida naquela área, o que terminou por não se concretizar, em sua maior abrangência.

Mas é preciso entender-se que do ponto de vista da luta dos trabalhadores em educação, no sentido de exercitar os seus direitos como cidadãos, esse primeiro passo dado,

com a abertura que o Estado outorgou, sob a pressão de um momento mais organizado dessa luta, foi muito importante como ganho no sentido de acumular forças para ir adiante.

É reconhecido, entre os estudiosos, que o elenco das ações do EDURURAL-NE permite observar aspectos não contidos em programas anteriores. Dentre estes destaca-se o grau de detalhamento dos mecanismos de execução, o que poderia garantir uma descentralização coordenada.

Desta forma, este grau de detalhamento aumentaria as possibilidades de consecução dos objetivos propostos, em vista de uma adequação integral de todos os instrumentos a uma concepção de adaptação da escola ao meio rural, cuja compreensão pode ser captada melhor no contexto da política de desenvolvimento regional, voltada para a transformação de pequenos produtores rurais em unidades ainda mais produtivas.

Sob esta ótica, esperava-se que, com as transformações obtidas, a produção resultante da nova situação ultrapassasse os limites de garantir apenas a sobrevivência imediata da família e criasse excedentes para o mercado. A idéia era que isso ocorresse com o produtor permanecendo no meio rural e criando uma escola e uma cultura “próprias” que permitissem improvisar os ambientes destinados à escola, centrar o currículo nas próprias atividades agropecuárias da região, e ainda, antecipar para a 4ª série do primeiro grau a iniciação para o trabalho.

Esse significado da adaptação pretendida com a implementação do EDURURAL, pode ser considerada uma das inovações contidas na elaboração do Programa, inovações essas que consideramos importantes, no sentido do proveito que os trabalhadores poderiam ter tirado dessa oportunidade.

Os depoimentos, advindos da prática de quem vivenciou diretamente a execução da proposta, demonstraram que onde mais se avançou foi na direção das metas pedagógicas, entretanto, sem o impacto da dimensão que a proposição destacava e fazia criar expectativas quanto aos seus resultados.

Entretanto, isso poderia ter sido melhor conseguido, caso os destinatários da proposta fossem detentores de uma organização com força e representatividade tais, ao ponto de procurarem conhecer as intenções, a programação, os recursos e exigirem o cumprimento dessas metas. Como essa organização não existia com esse porte e a possibilidade de consegui-la extrapolava o tempo previsto para a execução do Programa, o Estado saiu mais vitorioso desta investida, direcionando a maioria dos recursos para os seus interesses.

Mas como faz parte do modo como avança esse processo de organização por parte da classe trabalhadora, acumular forças e aprender a partir dos seus avanços e recuos, restou a

menor parcela dos resultados para os beneficiários, e, nesta, o maior percentual foi para o movimento dos educadores.

É evidente que apenas com a elaboração de um novo currículo, durante o período dos cinco anos previstos para a execução do Programa, não tenha sido possível alcançar a melhoria da qualidade do ensino. Esse outro aspecto da questão se deve às características assumidas em sua configuração e no curto período que teve para delinear-se, concretizar-se e implantar-se. Contudo, reafirmamos que só o fato de ter sido possível estruturar um primeiro passo neste sentido, já representa um aspecto importante para o desenvolvimento da educação nas áreas rurais.

Neste particular, concordamos com aqueles que consideraram relevante a presença do projeto na área, uma vez que o EDURURAL conseguiu modificar um pouco o cenário físico da educação deste segmento e indicou as possibilidades de encontrar os caminhos para resolver os problemas de sua qualidade.

Na valorização desses aspectos positivos do EDURURAL, no campo estritamente pedagógico, não nos constituímos em uma atitude isolada. Gusso (1989) nos aponta esta direção como possibilidade de apreendermos o que pode resultar de positivo dos financiamentos desta natureza.

Estudos como os de Cavalcante (1995) e Queiroz (1997), que se detiveram na análise de outros aspectos do Programa, mesmo reconhecendo as limitações e até a inexpressividade do alcance de determinadas metas, concluem pela positividade da sua implementação, dependendo das particularidades de que se revestiu a execução em determinadas realidades.

Essa tendência ficou evidenciada na atuação da equipe local do Município de São José de Mipibu quando ali, de fato, foi empreendida uma ação com particularidades a partir do entendimento que a equipe teve de como devia enfrentar e construir as melhorias que a educação dos filhos dos trabalhadores requeria.

Atenta à função social da escola, a equipe do Município de São José de Mipibu tomou como direção do seu trabalho a preocupação em assegurar o acesso ao saber sistematizado, mas, promovendo esse acesso, levou em consideração os códigos da realidade imediata dos educandos, calcados nas necessidades e peculiaridades locais.

Isso era preconizado pela orientação do próprio programa, que serviu de apoio ao caminho a ser seguido, mas o determinante da direção a ser tomada foi o acesso ao referencial teórico, de cunho histórico-crítico.

Esse referencial foi oportunizado pela equipe da Secretaria de Educação do Estado que acompanhava o Município e orientava os técnicos locais, nas reuniões, nos treinamentos,

apoiada na bibliografia que indicava. Convém explicitar que a restrição da análise aos resultados no campo pedagógico não exclui a captação das implicações e inter-relações que este aspecto comporta, como parte da totalidade social, no período em questão.

Concluimos, reafirmando que a teoria confirma-se na prática. Não no sentido de que as contradições se explicam pela não observância imediata e horizontal das metas indicadas, como se fossem prescrições de manuais a serem seguidas. Ao contrário, dizer-se que a confirmação da teoria se revela na prática implica entender que a contradição é o motor da própria teoria, se entendida esta como o fio condutor, dando a configuração de uma dada realidade social e, enquanto instrumento de análise, permitindo a apreensão do objeto de estudo, enquanto aspecto e um momento determinado dessa totalidade histórica.

No caso da sociedade capitalista, na qual vivemos, a contradição principal que move essa realidade é a luta de classes, materializada concretamente em situações dadas, contextos definidos e interesses concretos, em um determinado momento histórico.

Com o estudo, foi essa realidade que se revelou na trajetória da educação das populações rurais brasileiras, ao longo do processo histórico do desenvolvimento social do país, onde os projetos políticos de cada uma das frações de classe se apresentaram claramente definidos ou não, mas deram configuração e contornos à luta.

E nesta luta, a partir das condições objetivas que o contexto propiciou a cada uma delas, ambas tiraram proveito com resultados imediatos ou lições para melhor aperfeiçoamento da teoria e dos instrumentos que deverão redefini-la, ao longo do período que se apresenta, como exigência, para ir em frente. Enfim, viver é lutar.

Porém, a confirmação maior de que a teoria se confirma na prática vem da compreensão decisiva e necessária de que os limites de um projeto educacional, como no caso do EDURURAL, não chegam sequer a permitir que se alcance o máximo dentro da própria educação e neste particular, da escola no meio rural.

Isso porque, o problema central está fora, realmente, do campo educacional, situando-se no cerne da estrutura e no funcionamento da sociedade capitalista, na qual o meio rural não se constitui uma realidade à parte, um campo autônomo e soberano, enquanto economia e cultura.

Considerando-se que o problema central está, prioritariamente, nas condições de vida que garantam a sobrevivência material dos indivíduos enquanto força de trabalho, entendemos, também, que a resolução definitiva dos problemas crônicos da população e da escola destinada aos que vivem no meio rural requer a superação de questões chaves

relacionadas com a posse e uso da terra, em condições outras, que não as apontadas pela nossa entrevistada:

*Outras coisas, fora da educação ... posso?! Dentro da educação tem muita coisa a fazer. Mas, uma coisa que eu estou sentindo, também naquela zona que foi desapropriada, se eu pudesse, eu espalhava até para o Ministro da Educação. As injustiças que estão acontecendo acolá. Quatro grandes latifundiários pisando no pescoço dos oprimidos, viu? Pisando, assim, sem eles terem direito a nada e eu, só queria era justiça. A gente vê, ali no meu lugar, onde eu fui agora na Semana Santa, de que é que eles vivem ali. Viviam da terra. Cada um na sua terra, plantando e vivendo daquilo ali. Os filhos, eles estudavam, ou pouco ou muito, mas estudavam, porque eles tinham ainda do que viver naquela terrinha. Hoje, só de latifundiários, de 4 grandes latifundiários. Um senhor, que foi meu aluno, pediu uma casa para morar e eles disseram: 'olha, eu dou a casa, mas você não tem direito de criar um porco, uma galinha, nem um jumento para botar água. Você tem que jogar lá fora do cercado'. O que eu tinha para dizer, realmente, era que houvesse justiça: tanto na educação, como no meio rural. E, principalmente, aquela grande injustiça que fizeram, que está pior do que estava; pior, muito pior (PMR 1).*

E, continuou expressando o seu pensamento, com o qual fazia questão de encerrar a entrevista que estava dando, nestes termos:

*Fugi do assunto... No entanto aquilo aconteceu num momento em que se falava que ia haver distribuição dos bens que se havia adquirido juntos, e que ia retirar os latifundiários. Hoje, eu contei, pois estou acompanhando a Assistente Social do DNOCS, só que está muito longe de resolver. Acontece que lá só é para criarem gado, hoje; quer dizer, não melhorou, piorou. Enquanto que quando cada um tinha a sua propriedade, havia prosperidade com a produção que dava para comer e vender um pouco como sobra. Hoje é só para criar gado e a produção zero. Quer dizer, para a pobreza, cada vez pior. Aonde, um desses grandes latifundiários que estão lá, eu contei no mapa do DNOCS 116 famílias que moravam na propriedade, que é dele hoje. Só dos velhos, espólio do velho proprietário, independente de filhos, de netos, de sobrinhos, de tudo ... 106 na mão de cada um. ... é uma tristeza. Sabia que é uma tristeza?! (PMR 1).*

E concluindo, depois de uma intervenção que fizemos para que se tranquilizasse quanto ao fato de não estar fugindo do assunto, foi retomado de que naquele momento tudo isso que se falava e dizia que ia fazer, estava conforme o discurso oficial do III PSECD. Continuamos ponderando que naquele Plano se explicitava que para o atendimento, prioritário, à pobreza, superação das desigualdades sociais e regionais era atribuído à educação escolar a tarefa de contribuir com a redistribuição dos rendimentos do crescimento econômico e, ainda, ser fomentadora da participação política, reconhecendo ser este

segmento basicamente mobilizador. A nossa intervenção terminou com a pergunta: aconteceu isso? Em sua resposta esta atora foi incisiva:

*Nada. A miséria continua e a educação muito pior. Naquele tempo, cada um tinha seu pedacinho de terra, agora não tem mais e está submetido a 4 grandes latifundiários, pisando no pescoço de cada um. Duas grandes decepções eu tive: na educação eu lhe disse e se você quiser ir lá comigo vai ver. O ensino está do mesmo jeito, sem nenhum progresso; a turma, o menino, da mesma maneira que eu era. A minha sobrinha é merendeira, supervisora, diretora. É tudo na escola e professora. É quem faz a merenda dos alunos; é quem ensina a 1ª, 2ª, 3ª, 4ª série numa classe multiseriada, do mesmo jeito, quer dizer (...) E quanto a comunidade, cada um tinha a sua liberdade porque tinha e trabalhava na sua terrinha, enquanto hoje estão manobrados por por esses quatro latifundiários. A mudança que houve em relação a vida dessa população foi para pior. Você chegava nessa época lá, você via cada qual com o seu roçadinho. No verão tinha a vazante do rio. No inverno cada qual estava lá com a sua lavoura. E hoje você não vê. Os campos trancados só para criar gado. Aonde eu vi um milhozinho, num quadradinho foi no meu irmão. A pobreza é cada vez pior. A zona rural precisa, realmente, de um trabalho muito sério, porque é um negócio esquecido ... (PMR 1).*

Esse longo depoimento, que a professora julgava estar fora das *coisas de educação*, ilustra o que defendemos, enquanto comprovação de que a teoria se efetiva na prática. Não podemos esperar e buscar a solução dos problemas educacionais dentro da própria educação. Daí o correto entendimento da professora de que, para compreender-se as razões pelas quais os problemas educacionais ainda não se modificaram e, até, porque a implementação dos projetos que têm essa finalidade, também, não demonstram resultados positivos como se espera deles, é preciso que se vá para *fora da educação*.

É um pressuposto fundamental de que *o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral* (Marx, 1977 p. 28). Neste sentido ficam evidenciados que as condições materiais daquela população rural, que fora expropriada da posse e uso da terra que detinha, a colocaram em situação social de miséria. Ao contrário da promessa de que a desapropriação<sup>34</sup> feita traria como compensação uma nova situação social, desta feita, sob a forma de reassentamento na terra, de forma coletiva. A materialização deste ato, em sentido adverso ao que foi prometido, pôs, também, o caráter ideológico do discurso do III PND e PSECD, respectivamente.

---

<sup>34</sup> O contexto no qual se deu essa desapropriação a que a professora se refere, diz respeito ao projeto Baixo-Açu, um dos componentes do Complexo Agroindustrial instalado na região compreendendo os vales úmidos do Apodi, Mossoró e Açu. Neste último, sob os auspícios da Barragem Armando Gonçalves Ribeiro. Foi para a construção dessa barragem que se processou a desapropriação das terras, cuja consequência social foi essa comentada na fala exposta.

O reconhecimento desse pressuposto não escapou nem a Rousseau (1979, p. 514) quando em nota 16, no livro quinto de *O Emílio*, a sua proposta educacional, embora referindo-se à saúde, ressaltou a importância de que seja dada atenção às condições materiais, como as primeiras e as fundamentais necessidades humanas dos trabalhadores rurais, para o sucesso do tratamento de suas enfermidades, ao que acrescentamos, e de suas necessidades educacionais.

É este o entendimento de nossa entrevistada, quando veementemente denuncia a contradição da política social para o meio rural, em nome do avanço da modernização da agricultura, que promete uma situação nova e supostamente duradoura para a vida social de determinado segmento de trabalhadores.

Vivendo ainda no campo e com a posse da terra que lhes assegurava a sobrevivência material e o usufruto da educação ali oferecida, com as possibilidades de garantir a continuidade de estudos dos filhos fora do meio, esses trabalhadores, ao se sentirem desapropriados daqueles meios concretos de produção, se vêm impossibilitados de promover as condições prioritárias de subsistência, além de relegar a segundo plano a educação básica dos filhos.

Se pelo menos tivesse havido a melhoria da qualidade do ensino, conforme prometido, aquele acesso, que ali se fazia possível, teria possibilitado amenizar essa situação enquanto escolaridade das crianças e até dos adultos, caso fossem estimulados a freqüentar a escola.

Desta forma, o que ocorreu com a implementação do EDURURAL, enquanto um programa de cujo resultados se esperava estender a solução para o ensino no meio rural do Rio Grande do Norte, na conjuntura dos primeiros anos da década de 80, confirma que a teoria se confirma na prática tanto nos ganhos auferidos pelo Estado, quanto pelo movimento organizado dos educadores.

O Estado, conseguiu seus objetivos centrado nos interesses econômicos (modernização da agricultura e implantação dos CAI), políticos (eleger a maioria dos seus correligionários nas eleições de 1982) e, também, no revigoramento do quadro técnico de seu pessoal, acoplado a esse aspecto o refinamento de suas estratégias de centralização do poder e da burocracia.

O movimento dos educadores, que nos limites do permitido, conseguiu fortalecer-se e demonstrar que pode avançar na mobilização e organização de determinados segmentos de trabalhadores, desde que esteja vinculado e articulado ao movimento mais amplo da sociedade, nesta mesma perspectiva.

A proposta pedagógica adaptada ao meio rural, pelo caráter de dispersão e fragmentação de que se revestiu a sua elaboração e implementação, não chegou a tornar-se organicamente sistematizada. Faltou-lhe uma sistematização teórica explícita e apresentar-se devidamente estruturada. Resumiu-se, em sua apresentação, a um elenco de sugestões de objetivos e atividades que deveriam ser escolhidos e, aí sim, adaptados pelos professores à “realidade” de cada localidade ou escola (os Roteiros Programáticos) à elaboração de livros-textos (conjunto didático Raízes) e aos dois volumes de suporte cultural (Col. ECO).

Ao mesmo tempo em que os professores, alunos e a população residente nas localidades rurais se beneficiaram com a construção, reconstrução ou ampliação de escolas, equipamentos, materiais didáticos e de consumo, oferta regular da merenda escolar e de livros didáticos, para melhorar a oferta do ensino naquele meio, no que se refere à qualidade do ensino, mais uma vez esse segmento ficou prejudicado e saiu perdendo.

No entanto, até essa situação confirma que a teoria se confirma na prática, bastando para isso que se compreenda qual foi o suporte teórico que presidiu a sua configuração - a decadência do conhecimento - que tem na fragmentação e na superficialidade da abordagem dos problemas a sua base e vitalidade, historicamente determinadas.

Conforme ficou evidenciado, ao perder-se de vista o que deveria ter sido feito para garantir um ensino de qualidade aos alunos do meio rural, na área do EDURURAL, a adoção da estratégia de adaptação implicou na continuidade de uma oferta que politicamente discrimina os seus usuários, como cidadãos de segunda categoria.

Em todos os casos, esses ganhos, acertos e desacertos, como parte do processo para superar, concretamente, todas as formas de desigualdades sociais, foram fundamentais e necessários para o prosseguimento da luta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFFONSO, Rui; SAMPAIO JR., Plínio; SCHWART, Gilson. Política econômica e democratização: o impasse brasileiro. In: REIS, Fábio Wanderley; O'DONNELL, Guillermo (Orgs.). *A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Vértice, 1988. p. 150-99.
- ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. Da crise do governo à crise do presidencialismo. In: MOISÉS, José Álvaro; ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon (Orgs.). *Dilemas da consolidação da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. p. 178-98.
- ALMEIDA, Maria Doninha de. *Do redimensionamento da cidadania burguesa à descidadania: bem-estar, exclusão e educação escolar*. São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 1997. Tese (Doutorado em Educação).
- AMMANN, Safira Bezerra. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1980.
- AMARAL SOBRINHO, José. *Fundamentos do planejamento da educação para o desenvolvimento integrado de áreas rurais*. Brasília: MEC/UNESCO, 1978.
- ANDRADE, Luciara Maria de. Os impactos agroambientais da fruticultura do pólo Açú/Mossoró no RN: considerações preliminares. *Expressão*. Mossoró: URRN; Natal: EDUFRN. v. 29, n. 17-18, p. 22-32. jan./dez., 1998.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: BORÓN, Atílio; SADER, Emir (Orgs.). *Pós – neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ARAPIRACA, José Oliveira. Escola de produção comunitária: uma proposta de desenvolvimento rural integrado tomando a escola como centro. *Meio rural e educação: notas de Seminário I*. Rio de Janeiro: Achiamé/ANPEd/CNPq, 1981. p. 21-40.
- \_\_\_\_\_. *A USAID e a educação brasileira*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Escola de produção comunitária: para vilas e povoados*. Salvador: UFBA/EGBA/OEA, 1990.
- ARAÚJO, Tânia Barcelar de. Nordeste, nordestes: que nordeste? In: AFONSO, Rui de Brito Álvares; SILVA, Pedro Luiz Barros (Org.). *Desigualdades regionais e desenvolvimento*. São Paulo: FUNDAP/Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. p. 125-56. (Federalismo no Brasil).

- ARAÚJO, Tânia Barcelar de. *La division interregionale du travail au Brésil et l'exemple du Nord-Est*. (Thèse pour Doctorat en Économie Publique, Planification et Aménagement du Territoire). Paris: Université de Paris, 1979.
- \_\_\_\_\_. Herança de diferenciação e futuro de fragmentação. *Estudos Avançados: dossiê Nordeste I*. São Paulo: USP. v.11, n. 29, p. 7-36. jan./abr., 1997.
- \_\_\_\_\_. *Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro: heranças e urgências*. Rio de Janeiro: Revan/ FASE, 2000.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Escola, cidadania e participação no campo. *Em Aberto*. Brasília: MEC/INEP. v.1, n. 9, p. 1-6, set., 1982.
- \_\_\_\_\_. (Org.). A escola possível é possível?. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986. p. 11- 53. (Educação popular, 8).
- AVELAR, Lúcia. *Clientelismo de estado e política educacional brasileira*. Campinas: DECISAE/UNICAMP, [s. d.] (Mimeo.).
- BALLANTINE, Duncan S. Prefácio. In: COOMBS, Philip H.; AHMED, Manzoor (Org.). *La lucha contra la pobreza rural: o aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos/BIRD, 1975. p. 7-8.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Política educacional e educação das populações rurais. In: MADEIRA, Felícia Reicher; MELLO, Guiomar Namó de (Coords.). *Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985. p. 115-49.
- BEATTY, Willard W. Lições colhidas nos programas internacionais e bilaterais de educação comunitária. In: HENRY, Nelson B. (Org.). *Educação comunitária: princípios e práticas colhidos na experiência através do mundo*. Porto Alegre: Globo, 1965. p. 158-200.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BERTALANFFY, Ludwig von. *Teoria geral dos sistemas*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BONETI, Lindomar Wessler. *Le visage caché du progrès: les cas de la modernisation agricole de la Vallée d'Açu au Brésil*. Quebec: Université Laval, 1995. Tese (Doutorado em Sociologia).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da escola rural de emergência à escola de ação comunitária. In: ARROYO, Miguel G. (Org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986. p. 127-53. (Educação popular, 8).
- \_\_\_\_\_. *O que é método Paulo Freire*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Primeiros passos, 38).

- BRASIL. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961: diretrizes e bases. In: BREJON, Moysés (Org.). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus – Leituras* – 17. ed. São Paulo: Pioneira, 1984. p. 243-51.
- \_\_\_\_\_. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971: fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. In: BREJON, Moysés (Org.). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus – Leituras* -17. ed. São Paulo: Pioneira, 1984. p. 253-69.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Setorial de Educação e Cultura, 2 (1975/1979)*. Brasília: Secretaria Geral, 1977a.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Atuação do Departamento de Ensino Fundamental no ensino de 1º grau para a zona rural*. Brasília: DEF, 1977b.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Estudo de pré-inversão: rio grande do norte*. [s. l.]: SG/PREMEN, [s.d.] (documento final).
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Política Nacional Integrada da Educação: proposições preliminares para sua formulação; fundamentos, diretrizes, roteiro*. Brasília: DDD, 1975.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Subsídios para o planejamento da educação no meio rural*. Brasília: Secretaria Geral, 1979.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, 3 (1980/1985)*. Brasília: Secretaria Geral, 1980a.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Portaria nº 02 de 2 de janeiro de 1980*. Brasília: Gabinete do Ministro, 1980b.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural*. Brasília: s. e. 1980c.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural*. Brasília: [s. d.].
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Atuação do MOBREAL na zona rural*. [s. l.], [s.d.], [s.n.t.].
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. *Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste – EDURURAL-NE; BIRD – Acordo nº 1867/BR: informações gerais*. Fortaleza: 1983.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. UNESCO. *Educación para el desarrollo integrado de las zonas rurales de America Latina y el Caribe* (Versión preliminar para discussão interna). Santiago de Chile: OREALC; Brasília: MEC, 1976. (Documento I-3/Série Brasil/CNDRI/1).

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste* – manual técnico. Brasília: Secretaria Geral/CODEPLAN, 1978a. (Documento de trabalho nº 1).
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Diretrizes básicas e possíveis linhas de programação educacional para um acordo de empréstimo MEC/BIRD* – missão de identificação-. Brasília: Grupo Especial de Estudos para o Desenvolvimento da Educação no Meio Rural/SEG/Departamentos/MEC- CNRH/IPEA – PNUD/UNESCO, 1978b.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste: EDURURAL-NE- Acordo MEC/BIRD 1867-BR*. Brasília: MEC/SEPS, 1982.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. *Plano Nacional de Desenvolvimento, 2* (II PND-1975/1979). Brasília: Secretaria de Comunicação Social, 1974.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Desenvolvimento, 3* (III PND–1980/1985). Brasília: Secretaria de Comunicação Social, 1980d.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Conselho do Desenvolvimento. Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste. *Uma política de desenvolvimento econômico para o Nordeste*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1959.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Planejamento da Presidência da República; Ministério do Interior; Ministério da Agricultura. *Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE)*. Brasília: 1976.
- BURSZTYN, Marcel. *O poder dos donos: planejamento e clientelismo no Nordeste*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- CABRAL NETO, Antônio. *Política educacional no Projeto Nordeste: discursos, embates e práticas*. Natal: EDUFRN, 1997.
- \_\_\_\_\_. ; CABRAL, Maria do Rosário da Silva. Reflexões acerca da capacitação de recursos humanos: “o EDURURAL no Rio Grande do Norte”. *Educação em Questão*. Natal: EUFRN, 1987/1988. v.1/2, n. 2/1, p. 114-24. Jul/87- jun/88.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. *Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV/IESAE, 1979.
- \_\_\_\_\_. Planejamento da educação no Brasil – novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia; CALAZANS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Walter. *Planejamento e educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993a. p. 11-34. (Questões de nossa época).

- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRÍEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Orgs.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993b. p. 15-40.
- CAMARGO, Aspásia; DINIZ, Eli. Dilemas da consolidação democrática no Brasil. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Continuidade e mudança no Brasil da Nova República*. São Paulo: Vértice, 1989. p. 9-17.
- CAMPOS, Rogério Cunha de. Escola integrada: um projeto no agreste setentrional de Pernambuco. In: ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986. p. 85-125. (Educação popular, 8).
- CARDOSO, Fernando Henrique. Prefácio. In: MELLO, Guiomar Namó de (Coord.). *Educação e transição democrática*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985. (Polêmicas do nosso tempo, 16).
- \_\_\_\_\_, Ruth Corrêa Leite. Os movimentos populares no contexto da consolidação da democracia. In: REIS, Fábio Wanderley; O'DONNELL, Guillermo (Orgs.). *A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Vértice, 1988. p. 368-82.
- CARVALHO, Inaiá Moreira de. *O Nordeste e o regime autoritário: discurso e prática do planejamento regional*. São Paulo: Hucitec/SUDENE, 1987.
- \_\_\_\_\_; CASTRO, Nadya Araújo. Sobre a pobreza no Nordeste, ou melhor, da grande maioria dos nordestinos. In: CARVALHO, Inaiá M. M. de; HAGUETTE, Teresa Maria Frota (Orgs.). *Trabalho e condições de vida no Nordeste brasileiro*. São Paulo: Hucitec; Brasília: CNPq, 1984. p. 216-51.
- CAVALCANTE, Marília Paes. *A educação básica e o desenvolvimento social no Nordeste: Projeto EDURURAL-NE*. Brasília: UnB/Faculdade de Educação, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação).
- CAVALCANTI, Josefa Salete Barbosa. Frutas para o mercado global. *Estudos Avançados: dossiê Nordeste I*. São Paulo: USP. v.11, n. 29, p. 79-93. jan./abr. 1997.
- CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8, 1942, Goiânia. *Anais....* Rio de Janeiro: ABE/IBGE, 1944. 2 v.
- COOMBS, Philip H.; AHMED, Manzoor. *La lucha contra la pobreza rural: el aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos/BIRD, 1975.
- CORAGGIO, José Luis. Anexo. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Coretez/PUC-São Paulo/Ação Educativa, 1996.

- COSTA, Lenith et alii. Programa diversificado de ação comunitária. In: CORRÊA, Arlindo Lopes (Ed.). *Educação de massa e ação comunitária*. Rio de Janeiro: AGGS/ MOBRAL, 1979.
- COUTO, Maria Clara. Anexo In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996.
- CUNHA, Luiz Antônio. A organização do campo educacional: as conferências de educação. *Educação & Sociedade*. São Paulo: CEDES; Cortez/Autores Associados. a. 3, n.9, p. 5-48. maio, 1981.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. (Polêmicas do nosso tempo).
- \_\_\_\_\_. *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988a.
- \_\_\_\_\_. *Pobreza política*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988b.
- \_\_\_\_\_. *Política social, educação e cidadania*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- DIOCESE DE NATAL. *Circular sobre a I Semana Rural do Rio Grande do Norte*. Natal: Ação Católica Brasileira/Serviço de Assistência Rural, 1951.
- \_\_\_\_\_. *Publicação do Serviço de Assistência Rural: programa da Missão Rural; Programa Paroquial; Conclusões da I e II Semanas Rurais*. Natal: Serviço de Assistência Rural, [s.d.].
- ENGELS, Friedrich. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, [s. d.]. v. 3.
- FÁVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática pedagógica do MEB: Movimento de Educação de Base, 1961-66*. São Paulo: PUC/SP, 1984. Tese (Doutorado em Educação).
- FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. *40 horas de esperança: o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994.
- FERNANDES, Florestan. *Nova República?* Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- \_\_\_\_\_. *A transição prolongada: o período pós-constitucional*. São Paulo: Cortez, 1990.
- FIORI, José Luiz. Ajuste, transição e governabilidade: o enigma brasileiro. In: TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luiz. *(Des)ajuste global e modernização conservadora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FONSÊCA, Maria Teresa Lousa da. *Extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Loyola, 1985.

- FONSÊCA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996. p. 229-51.
- 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.
- FUNDAÇÃO CEARENSE DE PESQUISA; UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Avaliação da educação rural básica no nordeste brasileiro*: EDURURAL-NE 1981/1985. Fortaleza: 1988. (Relatório final).
- \_\_\_\_\_. *Avaliação da educação rural básica do nordeste brasileiro*: relatório técnico. Fortaleza: 1982. 6 v.
- GARCIA, Walter Esteves. Planejamento e educação no Brasil: a busca de novos caminhos. In: KUENZER, Acácia Zeneida et alii. *Planejamento e educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Questões da Nossa Época, 21).
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil: 1964-1985*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Lendo e aprendendo: a campanha de pé no chão também se aprende a ler*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- GÓES, Moacyr de. *De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964): uma escola democrática*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. (Educação e Transformação, 3).
- GOMES NETO, João Batista F. et alii. *Educação rural: lições do EDURURAL*. São Paulo: EDUSP; Curitiba: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 1994. (Campi, 11).
- GUIMARÃES NETO, Leonardo. Trajetória econômica de uma região periférica. *Estudos Avançados*: dossiê Nordeste I. São Paulo: USP. v. 11, n. 29, p. 37-54. jan./abr., 1997.
- GUSSO, Divonzir Arthur. Financiamento externo para a educação: padrões e conflitos na experiência brasileira. *Revista da Universidade São Francisco*: educação. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco. v.7, n. 4, p. 01-16, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Educação e desenvolvimento rural*. Brasília: IPEA/IPLAN, 1978. (Mimeo.).
- HALL, Robert King. Observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP. v. 14, n. 38, p. 110-25, 1950.

- JATOBÁ, Jorge. Desenvolvimento regional no Brasil: políticas e controvérsias. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Rascunhos de economia brasileira*. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 198-291.
- KAGEYAMA, Ângela A. et alii. *O novo padrão agrícola brasileiro: do complexo rural aos complexos agroindustriais*. Campinas: UNICAMP, 1997. (Mimeo.).
- LAMOUNIER, Bolívar. Antecedentes, riscos e possibilidades do governo Collor. In: \_\_\_\_\_. *De Geisel a Color: o balanço da transição*. São Paulo: IDESP, 1990. p. 13-35.
- LÊNIN, Vladimir Ilitch. *La instrucción pública*. Moscou: Progreso, 1981.
- LESSA, Renato. Fados de um republicidismo. In: CAMARGO, Aspásia; DINIZ, Eli (Orgs.). *Continuidade e mudança no Brasil da Nova República*. São Paulo: Vértice; Rio de Janeiro: IUPERJ, 1989. p. 57-83.
- LIMA, Policarpo; KATZ, Fred. *Economia do Nordeste: tendência recente das áreas dinâmicas*. [s.l.] 1993. (Mimeo.).
- LUKÁCS, Georg. *El asalto a la razón: la trayectoria del irracionalismo desde Schelling hasta Hitler*. México: Grijalbo, 1987.
- LUXEMBURGO, Rosa. *O socialismo e as igrejas: o comunismo dos primeiros cristãos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.
- MANFREDI, Sílvia Maria. *Política: educação popular*. São Paulo: Símbolo, 1978. (Ensaio e Memória, 6).
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP. v. 65, n. 150, p. 407-25, maio/ago. 1984.
- MARTINE, George. Fases e faces da modernização agrícola brasileira. *Planejamento e políticas públicas*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. n. 3, p. 3-44, mar. 1990.
- MARTINS, Luciano. Ação política e governabilidade na transição brasileira. In: MOISÉS, José Álvaro; ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon (Orgs.). *Dilemas da consolidação da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. p. 223-62.
- MARX, Karl. Posfácio da 2ª edição. In: \_\_\_\_\_. *O capital: crítica da economia política; o processo de produção do capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. Livro Primeiro, v. 1. p. 8-17.
- \_\_\_\_\_. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1977.
- \_\_\_\_\_. *O capital: crítica da economia política; o processo global de produção capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974. Livro 3, v. 6.

- MELO, Fátima et alii. Introdução. In: VIANNA JR., Aurélio (Org.). *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos*. Brasília: Rede Brasil, 1998.
- MOISÉS, José Álvaro. Dilemas da consolidação democrática no Brasil. In: \_\_\_\_\_, José Álvaro; ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon (Orgs.). *Dilemas da consolidação da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. p. 119-77.
- MOREIRA ALVES, Maria Helena. *Estado e oposição no Brasil: 1964/1984*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- MOURA, Alexandrina Sobreira de (Org.). *O Banco Mundial e as políticas públicas urbanas no Brasil: 1974-1990*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1990. (Relatório de Pesquisa).
- MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB). *Viver é lutar: 2º livro de leitura para adultos*. Rio de Janeiro: 1963.
- \_\_\_\_\_. *Mutirão: 1º livro*. Rio de Janeiro: [s. d.].
- \_\_\_\_\_. *Mutirão: 2º livro de leitura*. Rio de Janeiro: [s. d.].
- \_\_\_\_\_. *Mutirão p'ra saúde*. Rio de Janeiro: [s. d.].
- \_\_\_\_\_. *Programa para 1965*. Rio de Janeiro: [s. d.].
- \_\_\_\_\_. *Fundamentação do programa para 1965: 2ª parte – promoção humana*. Rio de Janeiro: [s. d.].
- O'DONNELL, Guillermo. Transições, continuidades e alguns paradoxos. In: REIS, Fábio Wanderley; O'DONNELL, Guillermo (Orgs.). *A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Vértice, 1988. p. 41-71.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Elegia para uma re(li)gião: SUDENE, Nordeste, planejamento e conflito de classes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1980.
- PAULO NETO, José. *Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64*. São Paulo: Cortez, 1991.
- PEIXOTO, Anamaria Casasanta. *Educação no Brasil anos vinte*. São Paulo: Loyola, 1983.
- PLANK, David N. Resenha do livro “Educational performance of the poor: lessons from Rural Northeast Brazil”. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPEd. 0: 103-6. set./dez., 1995.

- PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Estudos sociedade e agricultura*. Rio de Janeiro: UFRJ/CPDA. n. 4, p. 5-27. jul., 1995.
- QUEIROZ, Maria Aparecida de. *Edurural/NE no Rio Grande do Norte: o desafio de transformar a administração educacional municipal (1980/1985-1987)*. São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 1997. Tese (Doutorado em Educação).
- RAKOTOMALALA, Pierre; KHOI, Le Thanh. *A educação no meio rural*. Lisboa: Moraes, 1976.
- RAPÔSO, Maria da Conceição Brenha. *Movimento de Educação de Base -MEB: discurso e prática – 1961-1967*. São Luís: UFMA/Secretaria de Educação, 1985. (Col. Ciências Sociais. Série Educação).
- REDE GLOBO. *Nordestinos: conviver com a seca e dela tirar proveito, para acabar com o abandono, a miséria e a fome*. Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1984.
- RÊGO, Walquíria Domingues Leão. Tavares Bastos: um liberalismo descompassado. *Revista USP: dossiê liberalismo/neoliberalismo*. São Paulo: USP. n. 17, p. 74-85, 1993.
- RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. *Plano de desenvolvimento educativo para a região do seridó*. Natal: 1976.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Proposição curricular para o ensino de 1º grau*. 2. ed.. Natal: Subcoordenadoria de Ensino de 1º Grau, 1977a. 2 v.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Roteiros programáticos para o ensino da zona rural: 1ª a 4ª série*. Natal: Subcoordenadoria de Ensino de 1º grau, 1977b.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Estudo do ensino de 1º grau na zona rural com vistas à proposição de alternativas para o seu desenvolvimento*. Natal: Unidade Setorial de Planejamento, 1978a.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Experiência de planejamento da educação no meio rural do Rio Grande do Norte*. Natal: Unidade Setorial de Planejamento, 1978b.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Conselho de comunidade*. Natal: Unidade Setorial de Planejamento, 1978c.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Plano de Ação Integrada: educação rural, saúde, extensão rural*.
- POLONORDESTE: Projeto de Desenvolvimento Rural Integrado – PDRI – Algodão Arbóreo. Natal: 1979.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura. *Plano geral de educação, cultura e desportos: 1981/1985*. Natal: 1981.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Raízes*. Natal: 1983a. 5 v.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Raízes: caderno do professor*. [s. l.], [s. d.].

- RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. *Os animais do sertão*. 2. ed.. Natal: SE-1/SAC/PAEM, 1983b. (Col. ECO, v. 1).
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Nossa gente, nossos costumes: flora, folclore, trabalho*. 2. ed.. Natal: SE-1/SAC/PAEM, 1983c. (Col. ECO, v. 2).
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Relação dos conteúdos da cartilha raízes*. Natal: Subcoordenadoria de Ensino de 1º Grau, 1982. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Proposta de uma política educacional para o meio rural do Rio Grande do Norte*. Natal: Unidade Setorial de Planejamento, 1984a.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Estudo preliminar para implementação de uma proposta pedagógica nos Centros de Educação Rural – (CERUs)*. Natal: Subcoordenadoria de Ensino de 1º grau, 1984b.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Avaliação do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980/1985*. Natal: 1984c.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *O EDURURAL-NE e a capacitação de recursos humanos no RN: um estudo avaliativo*. Natal: PAEM, 1987.
- \_\_\_\_\_. Fundação Instituto de Desenvolvimento (IDEC). *Pobreza no Rio Grande do Norte: condicionantes sócio-econômicos*. Natal: 1995.
- \_\_\_\_\_. Fundação Estadual de Planejamento Agrícola do (CEPA). *Educação rural no POLONORDESTE: adequação ou imposição?* Natal: 1980.
- ROSAR, Maria de Fátima Félix. *Globalização e descentralização: o processo de desconstrução do sistema educacional brasileiro pela via da municipalização*. Campinas: UNICAMP/Faculdade de Educação, 1995. Tese (Doutorado em Educação).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979.
- SANTOS, Iguatemy Amâncio dos (Coord.). *Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste: EDURURAL/NE – BIRD – Acordo nº 1867/BR: estudo de ajustamento das metas físicas e financeiras 80/85*. Brasília: MEC/SEPS, 1982.
- SAVIANI, Dermeval. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. *Revista ANDE*. São Paulo: ANDE. v. 4, n. 7, p. 9-14. 1984.
- SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973a.
- \_\_\_\_\_. *O valor econômico da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973b.
- \_\_\_\_\_. *Investindo no povo: o segredo econômico da qualidade de população*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

- SIGAUD, Lygia. A presença política dos camponeses: uma questão de reconhecimento. In: CAMARGO, Aspásia; DINIZ, Eli (Orgs.). *Continuidade e mudança no Brasil da Nova República*. São Paulo: Vértice; Rio de Janeiro: IUPERJ, 1989. p. 163-83.
- SILVA, Hélio. *1935 a revolta vermelha: o ciclo de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969. v. 8.
- \_\_\_\_\_, Janice Teodoro da. *Raízes da ideologia do planejamento: Nordeste (1889-1930)*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.
- \_\_\_\_\_, José Graziano da. Mas, qual reforma agrária? *Reforma Agrária*. Campinas: ABRA. v.17, n. 1, p. 11-60, abr./jul., 1987.
- \_\_\_\_\_. *A nova dinâmica da agricultura brasileira*. Campinas: UNICAMP/IE, 1996.
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. *O regionalismo nordestino, existência e consciência da desigualdade regional*. São Paulo: Moderna, 1984.
- SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Castelo a Tancredo –1964/1985*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996. p. 15-40.
- SORJ, Bernardo. *Estado e classes sociais na agricultura brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- \_\_\_\_\_; ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de (Orgs.). *Sociedade e política no Brasil pós-64*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SOUZA, José Nicolau de. *A ação educativa da Igreja no meio rural: a presença da JAC*. Natal: UFRN, 1984. Monografia (Especialização em Educação).
- \_\_\_\_\_, José Nicolau de. *As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais: uma “questão” desvendada*. Natal: UFRN, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação).
- \_\_\_\_\_, Maria da Conceição Negreiros de. *Escola e trabalho no meio rural: análise do “calendário do caju” Alagoinha – Mossoró/RN*. Natal: UFRN, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação).
- \_\_\_\_\_, MARTINS, José de. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz (Orgs.). *Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 249-70.
- STEPAN, Alfred. *Os militares: da abertura à Nova República*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

- STEPAN, Alfred. *Democratizando o Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SUDENE- Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste. *Importações e exportações do Nordeste do Brasil – 1974/80*. Recife: 1985.
- TOMMASI, Livia De. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: \_\_\_\_\_; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996. p. 195-227.
- TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996. p. 125-93.
- UNESCO. *Notas para una metodología de planificación de la educación para el desarrollo integrado de las zonas rurales*. Santiago de Chile: OREALC, 1978.
- VELHO, Otávio Guilherme. *Capitalismo autoritário e campesinato: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento*. São Paulo: Difel, 1976.
- VERONESE, Marco Antonio. *Educação-produção: proposta inicial*. Brasília: MEC/PRONASEC-RURAL, [s. d.].
- WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- WARDE, Mirian Jorge. As políticas das organizações internacionais para a educação. *Em Aberto*. Brasília: MEC/INEP. v. 9, n. 56, p. 13-21. out./dez., 1992.
- WEFFORT, Francisco C. Novas democracias: quais democracias? *Lua Nova*. São Paulo: Marco Zero/CEDEC. n. 27, p. 6-27, 1992a.
- \_\_\_\_\_. *Qual democracia?* São Paulo: Companhia das Letras, 1992b.
- WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz (Orgs.). *Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- WHITAKER, Dulce; ANTUNIASSI, Maria Helena R. Escola pública localizada na zona rural: contribuições para sua estruturação. *Cadernos CEDES*. Campinas: CEDES/Papirus. n. 33, p. 9-42, 1993.

## **ANEXOS**