

A EDUCAÇÃO POPULAR DE ADULTOS: A IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS NOTURNAS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (1930–1960)

Jefferson Melo Silva¹

Resumo: O presente artigo buscou, por meio de um estudo da história educacional do Rio Grande do Norte, adentrar e conhecer o trajeto de lutas, avanços e recuos, que estiveram atrelados a um período de intensa desigualdade social, a qual por muitos governos tornou-se bandeira de luta, enquanto para outros apenas mais um agravante número de problemas sociais. A educação em seus primórdios era vista como um bem que pertencia a poucos e por esse motivo era negada àqueles que não possuíam alto valor aquisitivo. Com isso, o ato de ler e escrever ficava restrito apenas a uma pequena parcela populacional, causando um sério aumento do analfabetismo no Brasil. A partir do processo denominado como êxodo rural, que inflou a população das capitais durante os anos de 1920 a 1930, as problemáticas da parcela populacional mais pobre, advinda do ambiente rural, tornam-se visíveis aos governantes, assim como, o analfabetismo, tratado pelos higienistas da época como o principal de todos os males. Com isso, surgem grupos de discussões e conferências educacionais, a fim de sanar esse mal. Sendo assim, tais eventos acabaram por culminar na elaboração da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que levou à criação das escolas noturnas, no ano de 1929, as quais são objetos de estudo deste artigo. Essas escolas possuíam como finalidade, educar o trabalhador e a trabalhadora que não puderam ter ensino primário em idade regular, visando conquistar o maior índice possível de pais e filhos devidamente alfabetizados em todo o estado do Rio Grande do Norte.

Palavras-chave: Educação. Analfabetismo. Adolescentes. Adultos. Rio Grande do Norte.

POPULAR EDUCATION OF ADULTS: THE IMPLANTATION OF NIGHT PRIMARY SCHOOLS IN THE STATE OF RIO GRANDE DO NORTE (1930-1960)

Abstract: The present article sought, through a study of the educational history of Rio Grande do Norte, to enter and know the path of struggles, advances and retreats, which were tied to a period of intense social inequality, which many governments have become fight flag, while for others just another aggravating number of social problems. Education in its earliest days was seen as a good that belonged to a few and for that reason was denied to those who did not possess a high purchasing power. As a result, the act of reading and writing was restricted to only a small part of the population, causing a serious increase in illiteracy in Brazil. From the process known as the rural exodus, which inflated the capital population during the years 1920 to 1930, the problematic of the poorest population, from the rural environment, become visible to the rulers, as well as illiteracy, treated by the hygienists of the time as the main of

¹ Graduando do Curso de Pedagogia e bolsista de iniciação científica no Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação - DFPE - Laboratório de História da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: jefetson70@gmail.com.

all evils. With this, groups of educational discussions and conferences emerge to heal this evil. Thus, these events eventually culminated in the preparation of the Adolescent and Adult Education Campaign, which led to the creation of night schools in 1929, which are objects of study of this article. These schools had the purpose of educating the worker and the worker who could not have primary education of regular age, aiming at achieving the highest possible index of parents and children properly literate in the entire state of Rio Grande do Norte

Keywords: Education. Illiteracy. Adolescents. Adults. Rio Grande do Norte.

1 INTRODUÇÃO

Os caminhos traçados pela educação norte-rio-grandense nos fazem percorrer trilhas e trajetos históricos que permeiam por entre avanços e recuos. Muitos foram os governantes que direcionaram seus olhares para o âmbito educacional do estado, promovendo em seu desenrolar histórico, grandes modificações que também ocorriam no panorama político nacional.

Os esforços para manter a população do estado na escola em ritmo regular de ensino, promovendo o avanço na economia e no contexto de vida de cada cidadão, embora essa não tenha sido uma prioridade do governo, foram de grande valia para o caminhar educacional tanto da capital, quanto das cidades menores que a circundam.

Nas tentativas de se ampliar a educação, tanto em nível nacional, quanto regional, podemos facilmente encontrar uma dura realidade de segregação do saber, processo no qual fez com que os mais abastados possuíssem a mais alta instrução, garantindo a eles a manutenção de seu poder, e aos mais pobres restavam apenas o básico do assistencialismo, no qual a educação não era tida como prioridade.

Nesse contexto, percebemos que as elites que detinham o poder e a educação seguiam firme em seus ideais de conquista e mantinham o domínio sobre a massa proletária, que nascia e se desenvolvia sem maiores perspectivas, servindo apenas ao trabalho mais bruto, com uso da força; portanto, não necessitando de instrução educacional. Esse quadro se agrava em regiões mais afastadas da capital (Natal), regiões nas quais a agricultura era a principal maneira de sobrevivência, sendo propagada por gerações, levando consigo, a idealização de que não há necessidade alguma em aprender a ler e escrever, tendo em vista que para seu sustento, isso não era de grande necessidade

Os processos e transições políticas e econômicas, os quais causam o crescimento da industrialização nas capitais de todo o país, fazem emergir uma população que buscava por melhoria de vida no trabalho industrial, fugindo, muitas vezes, da seca que havia desolado a sua plantação, com isso, o fenômeno do êxodo rural no país. Diante disso, vieram à tona problemáticas antes esquecidas e negligenciadas, as tornando evidentes aos olhos dos governantes, como foi o caso do analfabetismo, que apresentava dados alarmantes em todo país, fazendo com que um grande número de integrantes da população não fosse sequer considerados como cidadãos, por não saberem ler e nem escrever.

Diante de tamanha problemática, a qual se alastrava de maneira cultural, o analfabetismo chega a ser considerado o principal de todos os males da sociedade, pois, de acordo com Miguel Couto, membro da academia de Medicina do Rio de Janeiro, em um de seus prenúncios, na década de 1920, “o analfabetismo não é só um fator considerável na etiologia geral das doenças, senão uma verdadeira doença, e das mais graves” (PAIVA, 1987, p. 99).

Em face da efervescência política e econômica, pela qual passava o país, sentia-se a necessidade de reestruturar os modelos educacionais e tentar reaver o tempo perdido, buscando sanar a falta de ensino primário, em que foram submetidos muitos dos trabalhadores rurais que chegavam até a cidade em busca de empregos.

No estado do Rio Grande do Norte, a partir do início dos anos de 1930, interventores buscaram direcionar recursos para o que foi denominado inicialmente de *Escolas Noturnas*, mais tarde conhecidas como *Escolas Operárias* e por fim, como *Escolas Supletivo*. Partindo do decreto nº 448/29, assinado em 30 de setembro, do ano de 1929, essas escolas possuíam um modelo de educação que privilegiava adultos, em período não regular de ensino, que por motivo de baixa oferta de escolas e necessidade precoce de direcionamento ao trabalho, não haviam sido alfabetizados na infância e por isso integravam o grande número de analfabetos do país. O discurso do então interventor Juvenal Lamartine expressa a atenção voltada à alfabetização dos adultos, como incentivo a educação das crianças: “Não se admite que o pae [sic], aprendendo a ler, escrever e contar, consinta que o filho se conserve analfabeto” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1930, p. 52).

Portanto, este trabalho buscou — por meio de investigação a registros históricos, revisão bibliográfica, coleta e organização de recursos de pesquisa — acompanhar o período

de implantação dessas escolas na capital e regiões rurais do estado, apreciando seus resultados e reconhecendo a importância desse modelo de ensino para a diminuição do analfabetismo na região. Nesse processo, são apontados os méritos e fracassos, mediante averiguação de relatórios anuais, apresentados por interventores, sobre a situação da educação no estado, em meados dos anos de 1930 a 1960.

2 A PROBLEMÁTICA HISTÓRICA DO ANALFABETISMO NO BRASIL

Os trajetórios educacionais do país apresentam em seu histórico uma dura realidade marcada por lutas sociais, as quais conquistaram avanços por meio de algumas reformas. Percebemos que a educação, por motivos socioeconômicos, nem sempre foi um bem destinado a todas as escalas populacionais, como descrito por Libâneo (2013, p. 17): “assim, as finalidades e os meios da educação subordinam-se à estrutura e dinâmica das relações entre as classes sociais, ou seja, são socialmente determinados”.

O ensino das primeiras letras ou ensino primário tem em sua trajetória uma conotação ideológica e política, a qual permeia desde o período da colonização, quando os jesuítas ensinavam e catequisavam os indígenas que aqui habitavam, tornando a educação um meio eficaz de imposição da cultura, da fé cristã e dos modelos sociais europeus.

Porém, a alfabetização nem sempre foi tida como algo comum à sociedade, de um modo geral. De certa forma, com os avanços econômicos e com as divisões de classes sociais, a educação passou a seguir os padrões de segregação em que estava submetido o contexto social.-De acordo com Paiva (1987, p. 23),

a importância da educação como instrumento ideológico poderoso é muito clara tanto para os que os detêm quanto para aqueles que pretendem disputá-lo. A diferença quanto à possibilidade de sua utilização reside no fato de que os detentores do poder político se encarregam de determinar a política educacional a ser seguida, os programas a serem promovidos ou estimulados e o conteúdo ideológico dos mesmos. Para os que disputam o poder, a educação é um instrumento somente quando as contradições dos sistemas, as crises o clima de efervescência ideológica chegou a um ponto em que os programas educacionais podem ser controlados por aqueles que se opõem a ordem vigente.

Sendo assim, tornou-se artigo de luxo para aqueles que podiam arcar com as despesas educacionais, restando aos indivíduos das classes menos abastadas, apenas os recursos básicos a sua sobrevivência, nos quais a educação não se fazia presente.

De acordo com Paiva (1987, p. 26), a educação só passa a ter caráter popular e ser de fato valorizada “[...] quando a revolução industrial na Europa passou a exigir o domínio das técnicas da leitura e da escrita por parte de um maior número de pessoas [...]”. Enquanto no Brasil, os intelectuais difundiam a ideia de uma educação para o povo, pois a viam, segundo Paiva (p.27) “[...] como fator capaz de contribuir para o ‘progresso’ do país.

Com essa movimentação, surge o fenômeno denominado de “entusiasmo pela educação”, o qual, segundo Paiva (1987, p. 27), era:

[...] caracterizado por preocupações eminentemente quantitativas em relação à difusão do ensino, visava à imediata eliminação do analfabetismo através da expansão dos sistemas educacionais existentes ou da criação de para-sistemas, de programas paralelos – de iniciativa oficial ou privada, abstraindo os problemas relativos à qualidade do ensino ministrado.

Nesse processo de engajamento pela ampliação da educação, buscava-se que ela passasse a atender toda a população, pois a viam como porta de resolução para todas as problemáticas sociais, tendo em vista que, os precursores desse movimento consideravam o analfabetismo uma doença grave e colocavam no analfabeto a culpa pelas desordens sociais, como podemos perceber no prenúncio do médico, Miguel Couto, membro da Academia de Medicina do Rio de Janeiro, o qual aponta que o “analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metásteses, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime” (PAIVA, 1987, p. 28).

O processo de êxodo urbano, que se deu após o período de colonização, visava à economia, que passou a girar em torno do extrativismo e da monocultura, levando uma parcela da população a oferecer sua mão de obra como forma de sobrevivência, e com isso se distanciar das zonas urbanas das cidades, em busca por terras que pudessem lhes servir como moradia e local de cultivo e trabalho. Ainda nesse contexto, podemos ressaltar a cultura da cana de açúcar, que gerava empregos nas zonas rurais dos municípios, tanto nos engenhos, quanto nas modernas usinas, nas quais o homem do campo atuava no plantio, no corte, na adubação, na queima e transporte de vegetais.

Com a finalidade totalmente direcionada ao trabalho, a educação não era tida como um bem necessário a essa parcela populacional e, portanto, levando a propagação dessa ideia por entre as gerações daqueles agricultores, que, por não terem direito à alfabetização quando crianças, julgavam que seus filhos também não precisariam obter essa formação, pois a eles

só seria disponibilizado o trabalho braçal, como podemos apresentar nas palavras de Libâneo (2013, p.18):

a desigualdade entre os homens, que na origem é uma desigualdade econômica no seio das relações entre as classes sociais, determina não apenas as condições materiais de vida e de trabalho dos indivíduos mas também a diferenciação no acesso à cultura espiritual, à educação.

Partindo dessas concepções, o processo educacional continuava a caminhar em passos lentos, tendo em caráter teórico uma conotação popular e para todos, enquanto na prática, ainda segregava aqueles que julgavam ser menos necessários ao avanço da economia, perpetuando uma ideologia de desigualdade, que levava a uma baixa superação do analfabetismo no país.

Com o passar dos anos, nota-se que a extinção do analfabetismo continua a não apresentar índices satisfatórios, pois, apesar do empenho em ofertar o ensino das primeiras letras a todos os cidadãos esperando que o número de analfabetos diminuísse, não foi isso que veio a acontecer, tendo em vista os fatores sociais, culturais e econômicos já citados, como mostra o Recenseamento Escolar de 1920, o qual apresenta o alarmante número de 77,9% de analfabetos no país (PAIVA, 1987).

Com isso, inicia-se uma guerra na área da educação, que, segundo Paiva (1987, p. 91), foi uma “intensa mobilização, entretanto, não logrou promover resultados quantitativos muito animadores; substituída pelas preocupações qualitativas e pelo movimento de renovação da educação elementar [...]”. A partir dessas lutas e fracassos no processo de enfrentamento ao analfabetismo, começa-se a pensar estratégias de reavaliar os investimentos direcionados ao ensino elementar, que no momento se encontrava em caráter descentralizado, no qual, segundo a mesma autora (1987), “[...] permitia que os esforços educativos estaduais fossem muito variados, sem qualquer uniformidade”.

Além dos fracassos no processo de “desanalfabetização”, os governantes viam eclodir uma migração rural-urbana, processo no qual a população que havia optado pelas zonas rurais como local de trabalho e sobrevivência, agora migravam para as zonas urbanas, fugindo das baixas produções, tanto da monocultura quanto do extrativismo e das secas que assolavam as criações e plantações. Com isso, a parcela populacional rural, visando a expansão das capitais e a oferta de trabalho devido ao crescimento do processo de industrialização, adere a esse movimento, tendo em vista a necessidade de mão de obra, o que ocasionou uma inchação na

população das capitais fazendo com que grandes problemáticas viessem a surgir ou serem notadas.

Diante do caos provocado pelo processo migratório rural, inicia-se um engajamento a encontrar soluções que visem ocasionar o retorno dessa população para o campo e mantê-la nesses espaços. Nesse momento, percebe-se que a educação é a principal saída para essa situação problemática. Assim, tem-se início o processo de “ruralismo pedagógico”, o qual, segundo Paiva (1987, p. 127), surge “como tentativa de fazer o homem do campo compreender o ‘sentido rural da civilização brasileira’ e de reforçar os seus valores a fim de prendê-los à terra;”

Esse movimento se atrela às diversas lutas sociais, mantidas por grupos que tinham a educação como bandeira de luta e conseguem que a III Conferência Nacional de Educação, promovida no ano de 1929, contemplasse a educação rural como principal temática, porém, só conseguem avançar na ideia da promoção de uma educação primária que chegue até as zonas rurais, com a Revolução de 1930, a qual, segundo Paiva (1987, p. 127), “[...] ganha impulso definitivo, apoiada pelo governo”. Dessa forma, os filhos dos agricultores, os quais por sua vez, não haviam tido a oportunidade a essa modalidade de ensino, passariam a ter acesso à educação e os trabalhadores das empresas da área urbana, teriam acesso à formação técnico-profissional, visando sanar a problemática do analfabetismo e a pressão social.

Como citado, o analfabetismo se entrelaçava de maneira cultural na sociedade, tendo em vista que o processo de comunicação era bastante restrito, ainda mais quando nos atemos às cidades mais afastadas da capital. Portanto, todo o processo de informação a que estava submetida aquela parcela populacional vinha dos pais, que por sua vez, não haviam tido acesso ao ensino primário, e, dessa forma, o filho era orientado a também não prosseguir com o processo de alfabetização, colaborando para o alto índice de evasão escolar e analfabetismo no país. De acordo com Paiva (1987, p.181), [...] “esperava-se que através da atuação sobre os adultos fosse possível estimular a procura e a matrícula nas escolas primárias comuns, pois os ‘pais-alunos’ haveriam de se interessar mais pela educação de seus filhos”.

Até então, a necessidade de haver uma educação voltava para adultos caminhava lado a lado com a difusão do ensino elementar, tendo em vista que os objetivos eram basicamente os mesmos, a aniquilação do analfabetismo no país, como podemos perceber, nas palavras de Paiva (1987, p.48): “somente na década dos 40 é que reacende-se o tema dos altos índices de

analfabetismo com a atuação de Teixeira de Freitas, à frente do serviço de Estatísticas da Educação, e a educação dos adultos começa a ganhar relevância”.

3 O SURGIMENTO DAS ESCOLAS NOTURNAS COMO SAÍDA PARA A DIMINUIÇÃO DO ANALFABETISMO ADULTO

Muitas foram as barreiras enfrentadas para a implantação de uma educação que tivesse foco direcionado ao adulto, visto que trabalhavam durante todo o dia. A demanda de uma escola regular não conseguiria atender ao adulto analfabeto, pois havia particularidades a serem desenvolvidas, as quais o ensino voltado para crianças não supriria. Diante dessas problemáticas, surgem as escolas primárias em caráter de atuação noturna, que visavam atender ao público operário, tanto fabril quanto camponês, com o intuito de que os mesmos não precisassem parar ou pausar a produção para que fossem alfabetizados.

Desde o período das províncias, que leis já direcionavam a necessidade de criação de escolas dessa natureza, que atendessem ao homem trabalhador e assim o instruisse no conhecimento das primeiras letras. De acordo com Paiva (1987, p. 167) “na década de 1870 foram criadas aulas noturnas para o ensino de adultos em todas as províncias do império, algumas por iniciativa particular e outras pela própria administração provincial”. Dentre alguns avanços alcançados, pode-se citar, a vantagem, como defendido pelo presidente Abel Graça do Pará, “que os escravos recebam alguma instrução, o que é de grande alcance na época em que os poderes públicos trabalham na importante obra de emancipação do elemento servil” (PAIVA, 1987, p. 167).

De acordo com Beisiegel (1974, p. 60), “há referências de 1877, ao funcionamento de quatro escolas noturnas da *Província do Amazonas – três delas na capital*, frequentadas regularmente por 129 alunos”. Apesar da pouca expressividade nas matrículas e frequências, essa modalidade de ensino continuou a se disseminar, como bem nos apresenta Beisiegel (1974, p. 60, grifo do autor): “a lei do ensino baixada em 1871 na *Província do Grão-Pará* previa a criação de uma escola noturna para adultos ‘em cada uma das cidades e duas na *Capital...*’ desde que pudessem reunir, na Capital, pelo menos 20 alunos por escola e, nas outras cidades, pelo menos 10”.

Algumas províncias obtiveram resultados memoráveis com as aulas noturnas, a exemplo, o Maranhão que, segundo Moacyr (1939, p. 216), essas escolas tinham a finalidade de proporcionar ao indivíduo que vivia de seu salário “[...] a instrução que não pôde adquirir na infância e, sem prejuízo do trabalho, habilita-se a compreender melhor os seus direitos e deveres de cidadãos e pai de família”. Os registros apontam para dez aulas noturnas, de ensino elementar para adultos, em funcionamento na província, no ano de 1872.

Há destaques também para as aulas noturnas, nas províncias de Piauí, Ceará e Pernambuco, sendo que, segundo Moacyr (1939, p. 295), na Província de Piauí afirmava-se ser “[...] uma das mais urgentes necessidades a criação de escolas noturnas *nos maiores centros de população*”. Enquanto isso, na *Província do Ceará*, no ano de 1879, eram criadas, segundo compilações de Moacyr (1939, p. 365 apud BEISIEGEL, 1974, p. 60, grifo do autor), “três cursos noturnos de ensino elementar na Capital, dois para homens e um para moças”. Nesse caso, o direcionamento dessas aulas era para “indivíduos maiores de 14 anos de idade”, com horários de aula estabelecidos das 6 às 9 horas da noite. Já na *Província de Pernambuco*, o destaque se dá para a instrução noturna de caráter profissional, com a criação da “Sociedade de Artistas Mecânicos”, em 1841. Segundo Moacyr (1939, p. 559); essa instituição “dedicava-se à instrução e ao aperfeiçoamento profissional de artífices.” Além dos registros analisados neste estudo apontarem para cerca de 198 alunos matriculados nas escolas noturnas da capital, no ano de 1870, esse número é reduzido em 1886, passando a atenderem a apenas 135 alunos.

A expansão dessas escolas não corresponde ao empenho da população para se matricular e frequentar as aulas. Muitos não percebiam a necessidade de se alfabetizarem, tendo em vista que não almejavam ou não identificavam uma perspectiva de crescimento, enquanto outros estariam cansados demais pelo dia de trabalho, para conseguirem desenvolver o aprendizado satisfatório.

Apesar da valorização do cidadão alfabetizado e das ideias difundidas sobre a educação alavancar o progresso, segundo Paiva (1987, p. 168), “nenhum desses fatores, entretanto, foi suficientemente importante para provocar uma expansão significativa dos serviços noturnos de educação destinados aos adultos, tal como não o foram para o ensino elementar em geral”. Notava-se, então, que as políticas do ensino de adultos, entrelaçadas com o ensino elementar, não surtiriam efeitos, tendo em vista as particularidades presentes nessa modalidade de ensino.

Partindo desses contrapontos, as escolas noturnas tiveram seus primeiros declínios, pois não atendiam ao objetivo principal de instruir os adultos, gerando a reclamação de muitos presidentes provinciais, os quais, segundo Paiva (1987, p. 167), relatavam que “tais escolas não tem produzido os benefícios esperados”, pois “são cada vez menos frequentadas, sem que para isso haja razão plausível”. Com isso, muitas dessas salas de aula noturnas foram extintas, principalmente aquelas mais afastadas das zonas urbanas, que eram as menos frequentadas.

4 O TRAJETO HISTÓRICO DA IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS NOTURNAS NO RIO GRANDE DO NORTE

Com o decreto nº 448, de 30 de setembro de 1929, o então interventor Juvenal Lamartine, em sua mensagem anual, discorria sobre as políticas implantadas na sua gestão e descrevia as escolas noturnas, “como meio indireto de propaganda de ensino [...]” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1930, p. 52), pois visava com elas, atender a uma parcela da população que havia sido privada de ensino, seja por aspectos regionais, pessoais ou profissionais, buscando romper com o paradigma cultural do analfabetismo, que se ampliava de maneira alarmante pela sociedade.

O declínio da educação elementar, alimentado pelo alto índice de evasão, atrelado ao percentual de analfabetos, que mesmo após vários investimentos, não surtia bons resultados, fez com que a educação sofresse uma reforma na década de 1930, reavaliando o ensino elementar e elaborando políticas de investimentos específicas para a educação de adultos, como nos deixa claro Beisiegel (1974, p. 69):

Após a Revolução de 1930, quando o governo federal se propõe a intervir direta e globalmente na evolução da vida social, política e econômica da nação, este impulso centralizador implicaria profundas mudanças na estrutura jurídica e no aparelhamento do Estado: os aparelhos existentes se reorganizam e ganham novas dimensões [...] As atividades oficiais no campo do ensino, neste período, também aparecem marcadas pela tendência à centralização e pelo consequente aumento de complexidade dos órgãos técnicos e administrativos.

No processo de implantação das salas de aula noturnas, esperava-se, dessa vez, que elas pudessem cumprir com os objetivos, tendo em vista que passaram a receber um investimento próprio para a área. Ainda na mensagem anual do interventor Juvenal Lamartine, ele deixa claro o propósito de criação dessas escolas, quando diz que, “não se

admite que o pae [*sic*], aprendendo a ler, escrever e contar, consinta que o filho se conserve analfabeto” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1930, p.52), pois, o analfabetismo havia se disseminado culturalmente e passado de pai para filhos.

Nessas escolas seriam admitidas as matrículas de alunos de ambos os sexos, de modo que os espaços se fizessem uteis, transmitindo, por meio dos funcionários, o espírito do poder público, que desejava a alfabetização dos cidadãos, independentemente de cor, raça ou credo, “amparando homens e mulheres que se criaram e cresceram em completo estado de analfabetismo” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1930, p. 52).

Os polos de implantação inicial do projeto das escolas noturnas no Rio Grande do Norte e deu em Natal e Mossoró, as duas principais cidades do estado. Os números de matriculados nas primeiras turmas eram animadores. Foi relatado na mensagem governamental, cerca de 1.158 matriculados em nível estadual, sendo que desses, apenas 799 foram alunos frequentes.

Na declaração anual, do ano de 1935, proferida pelo então interventor Mário Câmara, o ensino primário na modalidade noturna passava a ser considerado como ensino operário, pois as aulas eram ministradas em campos de obra e espaços fabris, para atender o então público advindo das zonas rurais, em busca de trabalho nas indústrias da capital.

O número de escolas operárias em sua totalidade era de 21 classes de ensino noturno subsidiadas com recursos do Estado. Em Natal, o número de classes era de 11, no ano de 1934, com 1.388 alunos matriculados, como descrito na tabela abaixo:

SEXO	QUANTIDADE DE MATRICULADOS	QUANTIDADE DE FREQUENTES	TOTAL DE FREQUÊNCIA
MASCULINO	896	711	1.114 ALUNOS
FEMININO	492	400	

Tabela 1- Distribuição de alunos nas escolas noturnas de Natal, no ano de 1934
Fonte: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte (1935).

Nos anos seguintes, o quadro de escolas noturnas e alunos matriculados e frequentes eram animadores, visto que, escolas e alunos aumentavam e correspondiam ao objetivo esperado pelos interventores e educadores. Na mensagem anual do então interventor Raphael Fernandes, que apresentava o balanço do segundo semestre, do ano de 1936 e do primeiro

semestre de 1937, podemos perceber o quanto essas classes noturnas estavam progredindo. No segundo semestre de 1936, estavam em funcionamento vinte e oito classes operárias noturnas, as quais contavam com 1.319 alunos matriculados, conforme mostra tabela a seguir:

SEXO	QUANTIDADE DE MATRICULADOS	QUANTIDADE DE FREQUENTES	TOTAL DE FREQUÊNCIA
MASCULINO	644	545	1.075 ALUNOS
FEMININO	675	530	

Tabela 2 - Distribuição de alunos nas escolas de Natal no ano de 1936

Fonte: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte (1937).

A partir dos dados expostos na tabela 2, percebemos uma variante na questão de gênero, visto que, os homens totalizavam um menor número de matriculados, porém eram mais frequentes que as mulheres.

No primeiro semestre de 1937, constatamos que o número de escolas aumentara, assim como o número de alunos matriculados e frequentes, conforme apresentado pelo então presidente Raphael Fernandes, mencionando haver no município um total de 30 classes noturnas em atividade, com efetivo número de 1.424 alunos matriculados (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1937, p. 64). Esses dados podem ser visualizados na tabela 3.

SEXO	QUANTIDADE DE MATRICULADOS	QUANTIDADE DE FREQUENTES	TOTAL DE FREQUÊNCIA
MASCULINO	693	609	1.166 ALUNOS
FEMININO	731	557	

Tabela 3 - Distribuição de alunos nas escolas de Natal no 1º semestre, do ano de 1937

Fonte: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte (1937).

Apesar dos dados apresentados, a mensagem do governador Raphael Fernandes não define um motivo para essa variável alteração entre alunos matriculados e frequentes.

Entre os anos de 1938 e 1939, o interventor Raphael Fernandes aponta, em sua mensagem anual, os números de matriculados e frequentes, com os quais contavam as escolas noturnas e nota-se um crescimento bastante animador. No ano de 1938, o total de matriculados apresentado, foi de 2.081 alunos, divididos em 41 escolas em funcionamento e no ano de 1939, esse total aumenta para 2.264 matriculados (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADO DO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1938-1939, p.21).

As então escolas operárias, as quais, de acordo com a mensagem anual do interventor Raphael Fernandes, para o ano de 1940, “são destinadas à alfabetização de adultos”, estavam atuando com o quantitativo de 41 escolas. Na mensagem, o interventor ainda ressalta as adaptações pelas quais o ensino de adultos precisou passar, quando diz que as aulas “funcionam com regime especial, em horário de 2 horas diárias e com programas reduzidos”.

(ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1940, p.26).

Os novos rumos dados à educação de jovens e adultos visavam superar os objetivos da campanha anterior, buscando não apenas “ensinar a escrever o nome”, mas a atender também outras necessidades educacionais, como mostra Beisiegel (1947), quando apresenta as padronizações para o ensino supletivo, as quais contava com “um currículo especial de ensino visual, cartilhas, jornais, folhetos e textos de leitura diversos, elaborados no Setor de Orientação Pedagógica do Serviço de Educação de Adultos e distribuídos em larga escala, por todos os cursos do país” (BEISIEGEL, 1947, p. 94).

No ano de 1951, o então interventor Sylvio Pedroza, em sua mensagem anual, deixa explícito o comprometimento do Estado com o ministério da educação e saúde em manter o ensino supletivo de adultos, na região.

Com a responsabilidade que o estado assumiu perante o Governo Federal pelos termos dos acordos especiais assinados no ministério de Educação e saúde, não é pequena a tarefa que se nos afigura no terreno do ensino supletivo, vez que somos animados do propósito de servir e realizar dentro de normas asseguradas do equilíbrio social e humano. E o ensino supletivo, entre nós, pesa-nos dizer, tem passado por algumas crises que muito tem preocupado aqueles que são responsáveis pelo seu desenvolvimento. Essas crises têm sido mais de ordem política e econômica do que propriamente de ordem técnico-pedagógica, apesar da relativa deficiência de métodos e processos empregados por professores não bem capacitados ainda da missão que lhes compete (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1951, p. 82-83).

Nota-se claramente as barreiras que vinham sendo enfrentadas pela educação de adolescentes e adultos, no estado do Rio Grande do Norte, além de ficar expressa a atenção e desejo de melhorias por parte do interventor, tanto no viés econômico e político, quanto no âmbito pedagógico, como notamos no trecho a seguir. Sylvio Pedroza sugere alterações a serem feitas, a fim de que ocorra o avanço do ensino supletivo:

Urge destarte empreender a tarefa num plano mais elevado, isentando-a o quanto possível dos caprichos da política e selecionando os professores por meio de provas de suficiência que venham torna-los aptos a melhor rendimento e a melhor compreensão do alto sentido da Campanha de educação de adolescentes e adultos analfabetos (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1951, p. 83).

Com a necessidade de implantar em caráter regional, os moldes adotados em escala nacional, foi então promulgada, por meio de portaria, em 7 de maio de 1950, o Planejamento Geral de Ensino Supletivo. De acordo com a mensagem anual do interventor Sylvio Pedroza

(1951), “com esse planejamento ficariam distribuídas as obrigações dos funcionários que forem chamados a trabalhar e definidas, também, de certo modo, as suas responsabilidades”.

Outro ponto significativo nesse processo de replanejamento da educação de adultos no estado foi a elaboração das Comissões Municipais de Educação de Adultos, que, segundo relatório anual do interventor Sylvio Pedroza, eram “órgãos indispensáveis à vida e organização dos cursos de ensino supletivo. Elas dão à campanha, quando ciosas de suas obrigações um sentido real de interesse e de desenvolvimento admirável, jamais consentindo no seu esmorecimento ou fracasso”. A essas comissões, eram destinados os homens de responsabilidade, do município, aqueles que possuíam prestígio na comunidade, autoridades políticas e religiosas, como mostra o seguinte trecho da mensagem do interventor Sylvio Pedroza: “O prefeito Municipal, o Juiz de Direito, o Vigário, o Promotor e o Diretor do Grupo Escolar são pessoas de primeira linha, no assunto” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1951, p. 84).

Importante ressaltar que, o quadro docente apresentava alguns déficits que acarretavam em uma defasagem no ensino dos adultos. Muitos não possuíam o preparo adequado ou não estavam cientes da responsabilidade de educar esses cidadãos. Por esse motivo, no processo de reformulação da educação de adolescentes e adultos, conforme mensagem do interventor Sylvio Pedroza (1951, p. 85) “Torna-se necessária a criação do Quadro de Professores de Adultos no Estado” [...] tendo em vista que tais professores [...] “serão admitidos a título precário, ficando, porém, sujeitos à Prova de Suficiência, já citada”.

As especificidades do ensino para o público adulto também foram levadas em conta nesse processo de reestruturação. O período letivo que antes era um forte agravante ao processo de frequência das aulas, agora seria igual para todo o território nacional, no entanto “as condições locais determinam, assim as mais das vezes, o período letivo que lhes convém.” (p. 85). Nota-se ainda na mensagem, que no estado do Rio Grande do Norte o período letivo precisou ser alterado, atendendo aos alunos, apenas de março a setembro, pois de acordo com o interventor Sylvio Pedroza, “o Ministério da Educação inclinou-se a atender às razões expostas pelo representante do Rio Grande do Norte, quando dos debates havidos, em torno do assunto” [...] (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1951, p. 85).

A localização das escolas de ensino supletivo tem sido apresentada na mensagem do interventor Sylvio Pedroza, como mais uma problemática a ser superada, tendo em vista que

“Não são poucas as reclamações surgidas por parte dos que trabalham, nobremente, pela difusão do ensino nos pontos em que vivem e atuam” (p. 86). No entanto, a distribuição de classes de ensino supletivo passaria a acontecer em escala nacional, seguindo proporcionalmente a densidade demográfica de cada município, seguindo a lógica de que, municípios maiores abrigariam mais escolas, enquanto os menores teriam menos escolas, mesmo que a procura por matrículas não acompanhasse essa estruturação.

Os avanços políticos e financeiros pelos quais passava a educação de adultos abria precedentes para a necessidade de uma efetiva fiscalização no que diz respeito à operacionalização das aulas, visando observar se os recursos estavam sendo aplicados como deveriam, se o currículo estabelecido nacionalmente estaria sendo bem lecionado, sendo que, para isso, seriam destinados inspetores aptos a essas tarefas. Segundo o interventor Sylvio Pedroza, em sua mensagem anual (1951):

Nos termos dos acordos especiais, assinados, todos os anos, por pessoa credenciada, para tal fim, está fixada a obrigação do Estado, do Território e do Distrito Federal de instalar os cursos, nomear os professores e fiscalizar o ensino (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1951, p. 86).

Nota-se o empenho em melhorar e ampliar o atendimento ao ensino do público adulto. Com o apoio federal buscava-se alcançar o sucesso na alfabetização dessa parcela populacional, aprimorando os recursos pedagógicos, analisando o quadro docente, fiscalizando a aplicação dos recursos e as aulas lecionadas, a fim de que o sucesso nesse processo de ensino fosse alcançado e o fracasso do analfabetismo fosse superado de maneira eficaz.

No ano de 1952, o Governador Sylvio Pedroza, em sua mensagem anual de atividades realizadas no ano anterior, relata as modificações ocorridas no âmbito da educação supletiva de adolescentes e adultos e aponta algumas problemáticas que ainda persistem e precisam ser superadas. De acordo com a mensagem proferida, no decorrente ano, “continuam funcionando em todos os municípios os cursos para alfabetização de adolescentes e adultos, com grande proveito para as populações onde estão instalados” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1952, p. 74). O interventor ainda deixa claro que, estavam “funcionando no momento 580 cursos tanto quantos couberam ao Estado pelo acordo firmado com o Ministério da Educação, por intermédio do órgão do respectivo serviço”.

Apesar dos esforços em garantir uma educação de nível considerável, o interventor Sylvio Pedroza (1952, p. 74) esclarece que,

Ainda não foi possível ao Governo Federal, pela complexidade do serviço, dar uma melhor organização ao ensino supletivo em todo país de modo que, pela pequena remuneração que recebe – Cr\$ 2.450,00 (dois mil quatrocentos e cinquenta cruzeiros) anualmente – o seu professorado tem de ser recrutado entre elementos leigos, sem preparo profissional que seria de desejar para o desempenho do cargo.

Segundo Paiva (1987, p. 191), “tudo fazia parte de uma estratégia que visava conduzir a comunidade a participar da alfabetização de adultos como tarefa cívica e por isso foi aberto o voluntariado, cuja função era manter aceso o interesse pela instrução popular e criar uma mística em torno do problema”. Nesse caminho, a educação dos adultos seguia em passos ainda lentos, tendo em vista que não poderiam se repetir os erros do passado e aplicar apenas métodos vazios de alfabetização; precisaria entender a alfabetização e reconhecer as particularidades dos educandos.

No ano seguinte, o interventor Sylvio Pedroza, apresentando seu relatório de atividades anuais, ressalta a importância do ensino supletivo para a comunidade, quando relata que, “bons serviços à nossa população rural vem prestando o funcionamento dos cursos de ensino supletivo”. (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1953, p. 240). O interventor ainda mostra números animadores para a modalidade de ensino, afirmando que: “no corrente ano couberam ao Rio Grande do Norte 580 desses cursos, que foram distribuídos pelos seus 48 municípios, de acordo com a população”.

Os números de matriculados e frequentes também demonstravam sucesso na empreitada, com cerca de 21.191 alunos matriculados e cerca de 18.000 alunos frequentes, sendo que, couberam os maiores números de matriculados, aos municípios de Natal, Mossoró, Santa Cruz, Macaíba, São José do Mipibu e Nova Cruz, subdivididos como mostra a tabela 4.

CIDADES	NÚMERO DE SALAS NOTURNAS
NATAL	54 CLASSES SUPLETIVO
MOSSORÓ	36 CLASSES SUPLETIVO
SANTA CRUZ	26 CLASSES SUPLETIVO
MACAÍBA	23 CLASSES SUPLETIVO
SÃO JOSÉ DO MIPIBU	21 CLASSES SUPLETIVO
NOVA CRUZ	15 CLASSES SUPLETIVO

Tabela 4 Distribuição das classes de Ensino Supletivo, no estado do Rio Grande do Norte
Fonte: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte (1953).

No ano de 1955, é eleito ao cargo de governador, o candidato Dinarte Mariz, permanecendo no cargo, de 1956 a 1960. Em seu relatório de atividades anual, proferido no ano de 1956, o então governador apresenta dados que, quando analisados, geram um confronto de informações. De acordo com o governador, “o ensino de adultos, supervisionados pelo Ministério da Educação e Cultura, funcionará, este ano, com 356 cursos, tendo havido um aumento de 76 classes, em relação ao ano anterior.” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1956, p. 113).

No entanto, quando verificamos os dados disponibilizados pelo governador Sylvio Pedroza, no ano anterior, o mesmo relata que, “funcionaram a partir de Abril de 1954 até Novembro do mesmo ano, 550 cursos de ensino supletivo [...]” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1955, p. 171) Alguns declínios acompanhavam a campanha de educação de adolescentes e adultos em nosso país e segundo Paiva (1987, p. 193), “o atraso no envio de informações tornara-se a regra. Além disso, as informações enviadas nem sempre correspondiam com à realidade”. A autora ainda apresenta o exemplo da desorganização da campanha no estado do Pará, quando o secretário de educação do estado, ao tomar posse do cargo relata que

[...] encontrou classes instaladas, mas “cuja relação não foi encontrada”, afirmando que nada existe nos arquivos da secretaria que nos proporcione elementos para podermos fazer um histórico, uma análise, uma narrativa que possa demonstrar o que foram os serviços realizados [...]. As informações foram quase sempre imprecisas, incompletas e muitas não chegaram (PAIVA, 1987, p. 194).

Não havendo a fiscalização necessária, a fim de verificar a aplicação dos recursos federais, o estado ficava responsável e muitas vezes não fazia os repasses aos municípios e quando fazia, não possuía um contingente de inspetores, o que não obrigava os líderes municipais a cumprirem com as atribuições dos recursos.

Dinarte Mariz, ressalta ainda, em seu relatório do ano de 1956, que os cursos supletivos “estão sendo instalados com prioridade, nos núcleos populacionais do interior, onde são mais baixos os índices de alfabetização nos meios rurais” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1956, p. 113).

Em caráter nacional, a campanha de ensino Supletivo de Adolescentes e Adultos vinha perdendo seu momento de euforia, apresentando uma decadência desde meados de 1954. De acordo com Paiva (1987), “os recursos da campanha, entretanto, se fizeram cada vez mais escassos em face dos precários resultados de sua principal atividade: a alfabetização dos

grandes contingentes populacionais”. No ano de 1957, o governador Dinarte Mariz apresenta em sua mensagem de atividades anual, a face dessa redução de recursos também no estado do Rio Grande do Norte.

Para o corrente ano tivemos grande redução nas classes de ensino supletivo, cabendo ao Rio Grande do Norte apenas 119. Devemos referir que estas reduções da parte do Ministério da Educação se processaram em caráter geral e de forma equitativa por todas as unidades da federação (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1957, p. 130).

Os baixos índices que a campanha vinha apresentando e as constantes reclamações sobre a baixa preparação dos profissionais para atuar no processo de lecionar aos adultos fizeram surgir a necessidade de o governo federal, de solicitar um congresso que buscasse discutir os rumos que seriam dados ao processo do ensino supletivo, no país. Segundo Paiva (1987, p. 192-193),

Os anais do congresso de 1958 são efetivamente, o único documento que nos permite observar amplamente até onde havia chegado o desgaste da CEAA. Através dele observamos que o problema no pagamento aos professores era um dos mais sérios enfrentados pela campanha e grandemente responsável pelo fracasso das suas atividades. Representantes de vários Estados chamaram a atenção para a irrisória gratificação oferecida aos professores, com a qual só era possível aliciar um corpo docente despreparado e incompetente.

Sendo assim, as escolas de ensino supletivo passaram a tornar-se alvo de críticas e acusações, sendo apontadas como fábrica de eleitores, pois aqueles que lutavam por uma educação de qualidade para o povo, viam o ensino ali difundido, apenas como mera alfabetização, a fim de capacitar uma população ao voto, porém sem dar-lhes um ensino de justa necessidade.

Percebeu-se então, que o investimento em preparação e orientação desses professores, seria de maior aproveitamento, tendo em vista que o educador bem instruído, também instruiria em nível mais elevado os seus alunos, promovendo um rendimento satisfatório. De acordo com Paiva (1987, p. 250), “toda essa busca de novos métodos para a educação dos adultos esteve permeada pela preocupação com a promoção da cultura popular, que penetrou diferentes grupos voltados para o problema”.

Outro ponto de atuação mais efetiva, foi a implementação das inspeções escolares, nas quais o governo junto à Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, modificou e ampliou o sistema de inspeção, acrescentando à equipe, pessoas que fossem capazes de orientar também o professor, com reuniões mensais, esclarecimento de problemáticas que

viesses a surgir, comemoração das datas cívicas, campanhas de higienização, lazer e civismo, entre outras maneiras de estar presente e acompanhando o desenvolvimento da alfabetização dos adolescentes e adultos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alicerçados pelo anseio da mudança, aqueles que pensaram, lutaram e implantaram a educação de adultos, seja nas províncias ou nos estados, almejaram sanar o mal do analfabetismo que assolava a população entre os séculos XIX e XX.

A partir do estudo realizado, podemos perceber os trajetos educacionais implantados no país e quem os moldava e a necessidade que surgia para que fossem pensados métodos de educação, tanto para a população pobre das zonas urbanas, quanto para a parcela da população rural.

Ainda notamos que educar nunca foi uma tarefa simples e nem sempre foi alvo de anseio para a população menos abastada, tendo em vista a baixa perspectiva de melhoria da vida na qual se encontravam ou até mesmo a alta necessidade de sobrevivência, que não permitiria ao homem trabalhador ansiar por uma vida alfabetizada.

O projeto de Educação de Adolescentes e Adultos mostra-se como um pequeno passo para aquilo que se era desejado alcançar, porém, estudar seu desenvolvimento mostra o quanto nossas políticas públicas são mal implantadas, avaliadas e implementadas, ocasionando investimentos altíssimos e resultados a curto prazo, porém sem uma perspectiva duradoura.

As escolas noturnas de ensino primário entram para a história da educação, como um método de ensino no qual a população analfabeta pôde perceber a presença da educação que lhes havia sido negada quando criança, promovendo esse encontro do adulto com o universo das palavras, nem sempre com os melhores métodos, como foi observado, mas, aqueles que as buscaram encontraram ao menos um espaço que proporcionasse essa ampliação do saber.

Por fim, podemos entender as escolas noturnas como uma evolução daquilo que se encontrava inerte. A expansão da leitura e da escrita proporcionou resultados animadores por um tempo e um declínio em face da falta de ajustes e manutenções. Com isso, fica clara a

necessidade de uma eficácia na implantação, manutenção e constante avaliação dos projetos educacionais, a fim de que não se repita atualmente os erros do passado.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, **Mensagem apresentada pelo governador: Juvenal Lamartine de Faria**. Natal: Imprensa Oficial, 1930.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, **Mensagem apresentada pelo governador: Mário L. Pereira da Câmara**. Natal: Imprensa Oficial, 1935.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, **Mensagem apresentada pelo governador: Raphael Fernandes Gurjão**. Natal: Imprensa Oficial. 1936-1940.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, **Mensagem apresentada pelo governador: Sylvio Piza Pedroza**. Natal: Imprensa Oficial. 1951-1955

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, **Mensagem apresentada pelo governador: Dinarte de Medeiros Mariz**, Natal: Imprensa Oficial. 1956-1960

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e as províncias** (Subsídios para a História da Educação no Brasil). Editora Nacional: São Paulo, 1939.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

Artigo recebido em: 04/03/2018

Aceito em: 10/04/2018

Publicado em: 25/06/2018

COMO REFERENCIAR ESTE TRABALHO CONFORME ABNT:

SILVA, Jefferson Melo. A educação popular de adultos: a implantação das escolas primárias noturnas no Estado do Rio Grande do Norte (1930-1960). **Pró-Discente**: Caderno de Produção Acadêmico-Científica, Vitória-ES, v. 24, n. 1, p. 9-28, jan./jun. 2018.

Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 24, n. 1, p. 9-28, jan./jun. 2018.