

Educação do campo e LDB

Uma relação quase vazia

ANTONIO MUNARIM *

RESUMO: O texto aborda o contexto da emergência da educação do campo no Brasil enquanto concepção e prática política forjada no ventre dos movimentos sociais do campo e seus apoiadores. Estabelece relação entre lutas por políticas públicas específicas de educação escolar, pelo Movimento Nacional de Educação do Campo, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Propõe como mote da discussão o entendimento de que, embora haja contemporaneidade na emergência das lutas populares por educação e elaboração da LDB, muito pouco, ou quase nada, há de correspondência produtiva entre um e outro feito histórico.

Palavras-chave: Educação do campo. Legislação da educação do campo. Origens da educação do campo

Rural education and LDB

An almost empty relationship

ABSTRACT: The text addresses the context of the emergence of rural education in Brazil as a conception and a political practice forged in the womb of the rural social movements and their supporters. It establishes a relation between the struggles for specific public policies around school education, by the National Movement for Rural Education, and the Law of Directives and Basis of National Education (LDB). It proposes as the motto of the discussion, the understanding that, although there is contemporaneity in the emergence of popular struggles for education and the elaboration of the LDB's,

* Doutor em Educação e pós-doutorado em Educação do Campo. Professor e pesquisador associado IV, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC) e membro da coordenação colegiada do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec). Foi Coordenador-Geral de Educação do Campo, Secad/MEC (2004/2006). Florianópolis/SC – Brasil. E-mail: <antonio.munarim@ufsc.br>.

there has been very little or almost nothing of historical effect in terms of productive correspondence between one and another.

Keywords: Rural education. Rural education legislation. Origins of rural education.

Educación del campo y LDB

Una relación casi vacía

RESUMEN: El texto trata del contexto en el que surgió la educación del campo en Brasil como concepción y práctica política nacida en el centro de los movimientos sociales del campo y sus seguidores. Establece una relación entre luchas por políticas públicas específicas de educación escolar, por el Movimiento Nacional de Educación del Campo, y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB). Propone como tema de la discusión la idea de que, aunque hay contemporaneidad en la emergencia de las luchas populares por educación y elaboración de la LDB, existe muy poca o casi ninguna correspondencia productiva entre ambos hechos históricos.

Palabras clave: Educación del campo. Legislación de la educación del campo. Orígenes de la educación del campo.

Education en milieu rural et LDB

Une relation presque nulle

RÉSUMÉ: Le texte aborde le contexte de l'émergence de l'éducation en milieu rural au Brésil en tant que conception et pratique forgée au coeur des mouvements sociaux ruraux et de leurs partisans. Il montre la relation entre les luttes en faveur de politiques publiques spécifiques de l'éducation scolaire, du Mouvement National de l'Education en Milieu Rural et la Loi de Lignes Directrices et Bases de l'Education Nationale (LDB). Il propose comme thème de discussion la compréhension du fait que, même si l'émergence de luttes populaires en faveur de l'éducation et l'élaboration de la LDB sont contemporaines, il existe entre ces deux faits historiques une correspondance productive presque nulle.

Mots-clés: Education en Milieu Rural. Législation de l'Education en Milieu Rural. Origines de l'éducation en milieu rural.

Introdução

O ponto de busca é a relação que se estabelece, ou não se estabelece, entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vigente (Lei nº 9.394, de 1996) e a educação do campo. Desde a LDB, ou a partir dela, abriram-se novas perspectivas para a educação do campo? Ou a LDB tem sido instrumento de valia para o engendramento da concepção e das práticas de educação do campo que conhecemos?

Cabe aqui a imagem do copo “meio cheio ou meio vazio”. Nota-se que, nos discursos proferidos para estimular ações educativas inovadoras nas escolas do campo dos diversos sistemas oficiais de ensino, bem como e principalmente nas reivindicações de políticas e práticas novas e concretas frente aos governantes e gestores públicos responsáveis por esses sistemas, os militantes do Movimento Nacional de Educação do Campo, em geral, aludem ao potencial de inovação que a lei suscita. Usam-na para embasar suas reivindicações junto aos órgãos do Estado no que tange às escolas públicas existentes ou demandadas, coerentes com as especificidades dos contextos rurais, bem como sobre as identidades, tão diversas, das populações que vivem no campo.

Com efeito, a LDB se presta a isso. Basta tomar como exemplo o disposto sobre a organização escolar e curricular contido nos artigos 23 e 28. Enquanto o art. 23 afirma indicativos para a flexibilização nos sistemas de ensino em geral, o art. 28 faz referência direta à educação no meio rural, indicando que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” Ainda nesse art. 28, e para dar forma específica ao seu *caput*, determina que se definam:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Entretanto, essa é a única referência direta que faz a LDB à educação escolar das populações do vasto rural brasileiro. Pelos dados oficiais e critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil rural abriga 16% da população nacional, o que beira os 30 milhões de pessoas, sendo que, por outros critérios, considerados por pesquisadores como mais pertinentes por serem mais racionais e justos, esse contingente

seria pelo menos mais que o dobro¹. Ademais, se, em vez da exclusão dos que vivem fora do espaço definido como urbano segundo o critério do IBGE, usássemos o critério da inclusão conceitual das diversas ruralidades efetivamente existentes, consideraríamos como rurais, então, todos os que vivem do trabalho direta ou indiretamente relacionado com a terra. Assim, incluir-se-ia toda a população da maioria dos municípios brasileiros de pequeno porte. E essa perspectiva, por óbvio, ensejaria formas de projetar políticas públicas específicas para o campo muito diferentes das formas hegemônicas excludentes, baseadas no projeto de desenvolvimento capitalista urbano-industrial predador.²

Além disso, pensando sob uma perspectiva otimista, própria e apropriada às pessoas de ação, mormente dirigentes de movimentos e organizações da sociedade civil ou mesmo de órgãos governamentais, seria possível dizer que a educação do campo se beneficia de outros princípios gerais, afirmados em dispositivos da LDB. É o que se observa, por exemplo, numa afirmação contida no Caderno nº 2, produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) em 2007, num momento em que essa Secretaria ainda representava um espaço de poder efetivo no escopo do Ministério da Educação (MEC), hegemonicamente direcionado em favor das minorias e da diversidade. Consta nesse caderno que

A LDB de 1996 reconhece, em seus arts. 3º, 23, 27 e 61, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. A idéia de mera adaptação é substituída pela de adequação, o que significa levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado do estudante e o que é específico do campo. Permite, ainda, a organização escolar própria, a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. (HENRIQUES et al., 2007, p. 16-17).

Entretanto, a perspectiva adotada para este trabalho não pode ser tão afirmativa e muito menos permitir-se voluntariosa. Aliás, prefiro me servir do ensinamento gramsciano de que se deve ser pessimista na análise para ensinar que o otimismo, que embasa e fomenta a ação, não conduza a equívocos ingênuos e que podem se tornar trágicos.

Assim, para tentar responder à questão inicial, parto da compreensão de que, em vez de a LDB originar a concepção e prática de educação do campo, tal como hoje a conhecemos, pensar o inverso é mais procedente. Ou seja, se não propriamente com a denominação de “educação do campo”, até porque o nome surgiu mais tarde, é certo que as lutas antecedentes suscitam alguma expressão específica em torno do tema da “educação básica à população rural” no texto da lei. Dito de outro modo, as lutas que antecederam e deram origem ao movimento social organizado, que hoje embasa a educação do campo, lutas essas empreendidas por organizações e movimentos sociais do campo e seus apoiadores, desde a década de 1980, e que se estendem por toda a primeira metade dos anos 1990, já visavam materializar-se na forma da lei a respeito da educação escolar. Aliás, isso ocorria

na esteira do Movimento Pró-Participação Popular na Constituinte e, nos momentos subsequentes, ocorria nas lutas por uma “LDB da sociedade civil”.

Desse modo, é possível dizer que a LDB vertical, imposta no contexto do neoliberalismo que vicejava no País, ainda que longe de fazer jus à Constituição promulgada em 1988, de alguma maneira, no que concerne à educação escolar voltada aos povos do campo, considerou alguns daqueles princípios constitucionais. Todavia, a consideração aí conquistada não tem sido traduzida em práticas concretas na execução da mesma LDB – que tem permanecido letra morta. Salvo honrosas exceções, no chão da escola de todo o rural brasileiro, por qualquer dos critérios que se adote para definir o que é rural e o que é urbano, o princípio básico conquistado do respeito à diversidade sociocultural nunca foi observado.

Creio, pois, que um conjunto de perguntas deve ser formulado para orientar a tentativa de resposta à questão inicial: o que é mesmo que se concebe por educação do campo, uma concepção não contemplada na LDB? Em que contexto ela emerge e a partir de que antecedentes?

Uma concepção de educação do campo

A terminologia “educação do campo” é recente, isto é, posterior à vigência da LDB. Surge no discurso dos movimentos sociais do campo, em 1998, ou seja, a partir da 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo. Foi aí que o conceito começou a ser deliberadamente construído por aqueles sujeitos protagonistas, que organizavam a conferência, tomando por base o próprio acúmulo de conhecimento e as estratégias para os momentos vindouros. Essa conferência não teve qualquer apoio ou participação oficial, exceto se considerarmos o aporte da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Aliás, a presença do Unicef, financiando o evento e ativamente presente, abre margem à interpretação de que, por meio desse órgão, a Organização das Nações Unidas (ONU) estaria dando um recado ao Estado brasileiro, chamando atenção ao descumprimento de acordos internacionais na área da educação assinados pelo governo. Já àquelas alturas do processo de redemocratização, em vez de ser o governo brasileiro, era o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que fazia educação escolar – nas escolas de assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária – coerente com princípios previstos nos acordos, particularmente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (educação como direito humano) e na própria lei brasileira (Constituição Federal), que reconhece, enfim, a educação como direito humano e social. Mais evidente é o fato de que, em 1995, o Unicef já havia concedido ao MST uma premiação por projeto desenvolvido em assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária no Rio Grande do Sul. A presença de UnB, por sua vez, demarca certa efervescência, que só veio a crescer, na área da educação, em setores universitários brasileiros em favor das

lutas dos povos do campo, particularmente, da luta pela terra. São setores que, na relação dialética Estado *versus* sociedade, embora constituídos por funcionários públicos, isto é, empregados do governo, identificam-se mais como componentes da sociedade civil do que como parte estruturante do Estado em seu sentido restrito.

No discurso oficial, entretanto, de maneira documentada e como conceito normativo, só vai ser adotada a terminologia “educação do campo” em 2008, ou seja, dez anos após a 1ª Conferência, quando é publicada a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Consta, enfim, da linguagem oficial:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008).

Mas educação do campo não é somente o que consta nessa norma produzida para efeitos de políticas governamentais circunstanciais e direcionamento das práticas escolares. Tampouco, é conceito bastante o que consta na norma subsequente, o Decreto nº 7.352, de 2010. Nesse decreto, o âmbito da educação do campo é ampliado para agregar o nível superior de ensino aos povos do campo como objeto de políticas públicas; também nesse decreto se oficializa um conceito de escola do campo, conceito ampliado porque não é restrito às normas do IBGE definidoras do que é espaço rural e urbano³.

Educação do campo é mais do que isso. Aliás, não diz respeito apenas à escola, razão que seria por si só suficiente para entender que a LDB jamais poderia lhe dar total cobertura, por mais democrática que pudesse ser, se assim o fosse.

A essas alturas, creio oportuno trazer à tela um entendimento sobre o que vem se concebendo, enfim, por educação do campo. Para isso, sirvo-me de meu próprio trabalho, reproduzindo um excerto de verbete elaborado com esse título – *Educação do Campo* – para o Gestrado/UFMG, em 2010:

Educação do Campo: Concepção de educação forjada a partir da luta pela terra e por políticas públicas, empreendida pelos movimentos e organizações sociais do campo no Brasil. O principal berço de origem é a luta dos trabalhadores rurais sem-terra, que, desde o início da década de 1980, reivindicam escola pública em cada novo acampamento ou assentamento da Reforma Agrária. A partir da segunda metade da década 1990, notadamente o Movimento Sem-Terra (MST) e, pouco mais tarde, as organizações sindicais vinculadas à Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais (CONTAG), bem como outras organizações e movimentos sociais, fazem da educação escolar uma questão destacada em suas pautas. Com a entrada nessa cena de setores de universidades públicas, dinamizam-se ainda mais os debates acadêmicos, pesquisas e publicações, embates jurídicos e políticos, gerando-se, então, o ‘Movimento Nacional de Educação do Campo’ (MUNARIM, 2008), no bojo do qual se forja a concepção. [...]

A expressão 'Educação do Campo', no aparelho de Estado, substitui, ainda que apenas parcialmente, a expressão 'Educação Rural'. Não obstante, essa última denominação permanece nas estatísticas oficiais e na maioria das políticas governamentais em andamento. Nessa luta de hegemonia, é lugar comum, nas práticas de elaboração da concepção 'Educação do Campo', tomar-se o escopo da 'Educação Rural' como referência a ser superada, teórica e politicamente. Com efeito, supostamente contrário à essência da Educação Rural, a nova concepção reivindica o sentido de educação universal e ao mesmo tempo voltada à construção de autonomia e respeito às identidades dos povos do campo. É essencial, ainda, nessa nova concepção, o entendimento de relação de complementaridade no binômio cidade-campo, onde uma faceta não vive sem a outra. Assim, concernente à educação escolar, é mote do 'Movimento de Educação do Campo' evitar tanto o 'urbanocentrismo' quanto o 'ruralismo'. São princípios pedagógicos defendidos por esse Movimento, dentre outros, que as práticas educativas nas escolas devem levar em conta o contexto dos sujeitos do campo, em termos de sua cultura específica; a maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, e o modo de viver e de organizar o trabalho. A partir da 'II Conferência Nacional de Educação do Campo', realizada em 2004, estabelecem-se os princípios para a construção do projeto político-pedagógico da Educação do Campo. De toda maneira, a concepção não está de todo elaborada, menos ainda consolidada e hegemônica. Os autores que estão envolvidos e interessados no debate teórico sobre esse conceito justificam que o momento atual não é o de buscar 'fixá-lo', de 'fechá-lo em um conjunto de palavras', pois isso poderia 'matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender' (CALDART, 2008). Conforme essa compreensão, todo esse movimento é constituído por três momentos distintos, simultâneos e complementares, que vão configurar o que é a Educação do Campo, ou melhor, o que ela está sendo e poderá ser: 'A Educação do Campo é negatividade – denúncia/resistência, luta contra. Basta (!) de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja o seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância [...]. A Educação do Campo é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola [...]. A Educação do Campo é superação – projeto/utopia: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana' (CALDART, 2008, p. 67-86).

Observa-se, pois, que um dos traços fundamentais do Movimento de Educação do Campo, muito mais que luta por escola, é reconhecer e fortalecer o processo de resistência e emancipação dos povos do campo. E, nessa estratégia, as lutas por políticas públicas que garantam o seu direito à educação preconizam uma educação no campo, e que seja do campo. Conforme a compreensão desse Movimento, diz-se 'no campo', porque o povo tem direito de ser educado preferentemente onde vive, isto é, sem ter de submeter-se forçosamente a longos e cansativos transportes para escolas situadas em realidades, mormente, urbanas; 'do campo', porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Trata-se, portanto, de uma educação dos e não para os sujeitos do campo, que combine pedagogias de forma a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria. (MUNARIM, 2010).

Creio, pois, ficar mais evidente o que seria pensar que a educação do campo, enquanto um movimento de cunho filosófico e político, mais faz por esticar o alcance da lei (LDB e outras pertinentes) do que o contrário. Significa dizer que a educação do campo amplia o conceito de direito (direito à educação), ampliando o próprio conceito de Estado.

Antecedentes mas não presentes nas escolas do campo

Na citação anterior, alude-se ao Movimento de Educação do Campo, que, de maneira organizada e sob o ponto de vista dos princípios filosóficos que lhe concedem identidade, teria começado em 1997, quando da realização do 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (Enera) (MUNARIM, 2008); ou que, do ponto de vista da luta por políticas públicas, teria começado em 1998, quando da realização da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. De uma ou de outra maneira, esse movimento teve início concomitantemente ao início da vigência da LDB, em 20 de dezembro de 1996. Essa relação de tempos, associada às conquistas que se registram desde então em forma de políticas públicas no âmbito da União (leis, decreto presidencial, resoluções normativas do Conselho Nacional de Educação e programas do governo federal), direcionadas como políticas afirmativas aos povos do campo na área da educação, poderia induzir contrariamente à tese que apresento anteriormente, a de se pensar numa relação de causa e efeito entre a lei instituída e as conquistas na área específica. E, por consequência, poderia conduzir ao equívoco de uma idealização do significado da lei (LDB), atribuindo-se-lhe méritos indevidos.

Quero reforçar, pois, a defesa da tese apresentada. E começo lembrando outra alusão feita também logo no início deste texto, referente às lutas empreendidas nos anos de 1980, por movimentos e organizações sociais do campo e seus apoiadores, que visavam à educação escolar diferenciada. Essas lutas adentraram os anos de 1990, desde antes, pois, da instituição da LDB.

Assim repondo a tese, mesmo seguro de que as relações que conduzem a história não se resumem a uma relação mecânica de causa e efeito, entendo ser mais plausível considerar que, ao contrário de causa, o que existe na LDB alusivamente à educação do campo é um efeito. Efeito, ainda que bastardo, das lutas populares, que lhes antecedem. Ou seja, a década de 1980, propalada como década perdida pelos analistas econômicos vinculados ao capital, foi rica em organização e mobilização popular.

E assim o foi também na área temática, que viria a ser conhecida mais tarde como educação do campo; eis que, naquele momento, firmam-se, no ventre das organizações e movimentos sociais emergentes no campo, suas raízes, tanto do ponto de vista político quanto do ponto de vista pedagógico. Do ponto de vista político, cabe o destaque da postura diante do Estado, que passava a ser visto como espaço a ser conquistado, um ente a

ser transformado ou democratizado. De fato, o Estado passa a ser visto assim, se não de forma tão explícita por parte dos movimentos sociais propriamente ditos, com certeza o foi por parte de suas parceiras, as organizações civis legalmente constituídas. E, do ponto de vista pedagógico, cabe destaque a experiências concretas no chão de algumas escolas formalmente constituídas. É o caso das experiências inovadoras das escolas dos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária – escolas públicas sob a influência do MST; é o caso das Escolas Família Agrícola (EFA), com a Pedagogia da Alternância, que já haviam tido início no final da década de 1960 no estado do Espírito Santo, e que, a essas alturas, se expandiam para outros estados brasileiros⁴; é o caso, ainda, das experiências de formação continuada de professores e apoio pedagógico a escolas de redes públicas locais (municipais), proporcionadas por Organizações Não-Governamentais (ONG).⁵ Dito de outro modo, tomando por base o conceito de Estado ampliado, essas ONG e movimentos sociais do campo fazem do Movimento Pró-Participação Popular na Constituinte um dos espaços políticos para empunhar bandeiras específicas da educação, visando à ampliação de sua oferta e à elevação da qualidade. Em seguida, com a nova Constituição já em vigência, algumas dessas ONG abraçam a questão da educação escolar como questão estratégica em suas pautas. Afinal, era entendimento de que a elevação da cultura geral e de abrangência universal dos povos que vivem no campo, numa perspectiva emancipatória e de constituição de classe social, não se faria apenas nos espaços restritos da educação popular ou no interior dos movimentos sociais organizados.

Nesse contexto, algumas ONG de abrangência nacional, ainda que não atuassem, pelo menos em regra, diretamente, junto a sistemas educativos ou junto a escolas rurais propriamente ditas, viabilizavam aporte técnico e intelectual, com estudos, pesquisas e assessorias a ONG que atuavam diretamente em situações concretas. Nessas relações de cooperação, produziam-se propostas orientadoras sobre educação em geral, que derivavam, na ocasião, para a educação escolar rural. Entre essas ONG nacionais, é possível destacar a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (Fase) e o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase), com sedes no Rio de Janeiro, e o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi) (que se transformou em Ação Educativa em 1994) e o Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae (Cepis), com sedes em São Paulo.

Já de âmbito mais situado, com ações concretas locais na área da educação escolar rural, entre outras, destaco um caso ilustrativo, que me tem sido objeto específico de estudo e acompanhamento. Refiro-me à prática do Centro Viane de Educação Popular, de Santa Catarina, mais propriamente, da região serrana desse estado. Conforme constatei em meus estudos (MUNARIM, 2000; MUNARIM; SCHMIDT; PEIXER, 2016), essa ONG desenvolveu ações pioneiras na temática da “educação escolar rural”, de maneira a fazer-se antecessora do Movimento Nacional de Educação do Campo.

Desde seu nascimento em 1983, mas principalmente no embalo da nova Constituição, que prevê agora a educação como direito social e direito público subjetivo, atuava de maneira incisiva no campo das políticas educacionais para o rural no âmbito dos 18 municípios que compõem a região serrana daquele estado. Atuou, particularmente, na elaboração do Plano Regional de Educação (PRE), bem como na sua execução, no item pertinente à formação de docentes. A execução desse item envolvia as prefeituras municipais da região, a Secretaria de Estado da Educação, a universidade local – Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Para ficar mais evidente o conteúdo pedagógico e o sentido político do trabalho dessa ONG, naquele contexto, trago como ilustração o seguinte excerto de minha tese de doutoramento:

No ano de 1991 o Vianeí realizou [...] em sua sede um '1º Seminário Estadual sobre Educação Básica no Meio Rural', do qual derivou o [...] 'Fórum Permanente de Defesa da Educação Básica'. [...] Como práticas decorrentes deste 'Fórum' na Região Serrana, destaco duas atividades que considero fundamentais no processo de engendramento do PRE. Primeiro, [...] capacitação e titulação dos professores de escolas isoladas multisseriadas do meio rural da Região Serrana. [...] O processo de formação ocorria no Vianeí que, além do espaço físico, participava com profissionais ministrando certos conteúdos específicos e condizentes com sua perspectiva de Educação Popular. Segundo, o curso de pós-graduação, em nível de especialização em 'Gestão da Escola Pública'. (MUNARIM, 2000, p. 201/2).

Chamo atenção, particularmente, para a criação, já em 1991, de um Fórum Permanente de Defesa da Educação Básica (do meio rural), isto é, uma articulação civil local predecessora do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), tanto na forma quanto no conteúdo, e ao fato de que, à luz da garantia constitucional da educação como direito social e direito público subjetivo, conquistada havia pouco tempo, essa ONG mirava o Estado como responsável, por excelência, pelo cumprimento do dever que lhe fora instituído. Tudo a ver com o atual grito de ordem do Movimento de Educação do Campo: "Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado."

Mas convém lembrar que o contexto era também marcado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, nos termos do compromisso assumido pelo governo brasileiro na Carta de Jomtiên, de 1990. Desse modo, tanto o Fórum de Defesa da Educação Básica dessa região serrana de Santa Catarina quanto outros espaços e sujeitos de lutas pelos mesmos objetivos espalhados pelo Brasil moveram-se em terreno movediço. A própria iniciativa dos municípios dessa região catarinense, de elaborar um PRE, a exemplo dos demais municípios do Brasil, decorria das determinações daquela conferência e visava à implantação do projeto neoliberal na educação oficial brasileira. Ou seja, tratava-se de ação política, na área da educação, que descendia em efeito cascata desde o Banco Mundial, passando ao MEC, que repassava tarefas aos estados federados, que, por sua vez, descentralizavam aos seus municípios, determinando o processo de municipalização do ensino fundamental. E era assim, pois, que o Brasil cumpria seu compromisso de

elaborar seu Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), de acordo com aqueles parâmetros exógenos e hegemônicos.

Também foi nesse contexto, mais especificamente sob a vigência do referido Plano Decenal, que a LDB foi instituída. E, como é sabido, tendo sido descartada uma versão da sociedade civil, elaborada em acirradas disputas que se materializavam no âmbito do Congresso Nacional, o projeto, enfim, aprovado (substitutivo ao de Darcy Ribeiro) resultou de uma determinação vertical do MEC, com um desenho coerente com a ideologia da descentralização neoliberal dominante.

Ora, prenhe de tal ideologia (ainda que o legislador não pudesse desconhecer as determinações fundamentais precedentes, contidas na nova Constituição e lembrada nas ruas), o que se tem de referência à educação para a diversidade na LDB é muito pouco. E, para a educação dos povos do campo, quase nada.

Ademais, a referência direta contida no art. 28, que trata da “adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”, desde sempre, tem sido letra morta. E, conforme entendo, morta por razões estruturais. Ou seja, concomitante à LDB, foi instituída a Lei do Fundef (Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996), que, ao par do intenso processo de municipalização das escolas rurais, que já vinha desde antes ocorrendo, induz os executivos municipais a promover o transporte de crianças e jovens do meio rural para escolas situadas no meio urbano ou para as chamadas escolas nucleadas. Esses executivos guiavam-se, e ainda hoje, estritamente por uma racionalidade econômico-financeira, para baratear os custos da escolarização obrigatória a essas populações. E as nucleações, em vez de potencializar as “adequações à vida rural”, tornam-se uma maneira eficaz de urbanizar a escola. Aliás, essa urbanização é apresentada na lei do Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2011) como clara estratégia para o cumprimento das suas metas. Esse PNE, substituto antecipado do Plano Nacional de Educação para Todos, é construído na esteira das determinações da ainda recente LDB e, conforme afirmava o titular da Secad em 2007, para criticar a estrutura então vigente, o PNE (2001-2011)

[...] recomenda, **numa clara alusão ao modelo urbano**, a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar. Observe-se que o legislador não levou em consideração o fato de que a unidocência em si não é o problema, mas sim a inadequação da infra-estrutura física e a necessidade de formação docente especializada exigida por essa estratégia de ensino. (HENRIQUES et al., 2007, p. 17, grifo nosso).

Com efeito, a única referência à educação rural naquele PNE diz respeito à extinção das escolas multisseriadas e unidocentes, o que tenho dito tratar-se de uma antipolítica pública, que ocorria, apesar da já existência do Movimento Nacional de Educação do Campo.

Conclusão

Para concluir, retomo o que já defendi em outro artigo (MUNARIM, 2011), trazendo a ideia de que a educação do campo, ao se insurgir como movimento social por política pública, afirmando uma espécie de projeto histórico de educação em contraposição a um outro oficial, toma como referência imediata, direta e antagônica exatamente o PNE 2001-2011.

O processo de construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no âmbito do CNE, foi a estratégia possível para se instalar aquela luta no interior do estado. E, de fato, essas “Diretrizes Operacionais” demarcam o início de um processo de conquistas institucionais significativos. A LDB, que, ademais, ensejara aquele PNE excludente da educação do campo, já era condição dada naquele contexto da luta social que se instalava.

Assim, naquilo que era possível, ela era tomada por parte dos militantes da educação do campo – e ainda o é desde então – como instrumento tático para sustentar essas lutas empreendidas dentro do sistema, tão somente isso.

Essas conquistas institucionais, a bem da verdade, a exemplo do art. 28 dessa LDB, permanecem letra morta na realidade dos sistemas municipais e, principalmente, na realidade das escolas do campo, aquelas que ainda não foram fechadas. Permanecem letra morta na medida que persistem os efeitos e a lógica das políticas de descentralização e, pois, de barateamento da educação escolar obrigatória, que brotou justamente na década no nascimento da atual LDB.

Recebido em setembro de 2016 e aprovado em novembro de 2016

Notas

- 1 “Pesquisa apoiada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário calcula que 36% da população brasileira é rural, diferentemente dos cerca de 16% apontados pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). [...] De acordo com o levantamento, como só existe o conceito de urbano na legislação, a ruralidade acaba sendo definida por exclusão.” (LEAL, 2015).
- 2 Discussão aprofundada acerca de políticas de educação do campo para municípios que podem ser considerados rurais, no contexto demográfico brasileiro, pode ser encontrada em dois textos de Munarim e Schmidt (2013) : b) O campo e a escola do campo, usar boas medidas para tomar medidas justas: escolas, infraestrutura e relação com os territórios educacionais rurais de entorno no estado de Santa Catarina (MUNARIM; SCHMIDT; PEIXER, 2016). Bem como para melhor situar-se na discussão entre o que é rural e o que é urbano no contexto brasileiro, focando o tema das políticas públicas, entre outros, ver Veiga (2004), Perico e Echeverri (2005) e Wanderley (2009).

- 3 O Decreto nº 7.352, de 2010 define que: Art. 1º. A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior (grifo meu) às populações do campo [...]. § 1º. Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: [...] II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (grifo nosso).
- 4 As EFA são constituídas juridicamente como associações civis (de agricultores), sem fins lucrativos, de direito privado. Buscam, pois, no Estado, o seu reconhecimento, bem como disputam fundos públicos para seu funcionamento direto.
- 5 Refiro-me a uma categoria de ONG que, espalhadas pelo Brasil, quando do ato da fundação da Associação Brasileira de ONG (ABONG), em 1991, definem-se estatutariamente como: “notadamente autônomas e pluralistas, (que) tenham compromisso com a construção de uma sociedade democrática, participativa e com o fortalecimento dos movimentos sociais de caráter democrático, condições estas, atestadas pelas suas trajetórias institucionais e pelos termos dos seus estatutos” (ABONG, 2016).

Referências

ALINE LEAL. População rural do Brasil é maior que a apurada pelo IBGE, diz pesquisa. **Agência Brasil**, 2015. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-03/pesquisa-diz-que-populacao-rural-do-brasil-e-maior-que-apurada-pelo-ibge>>. Acesso em: 9 ago. 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS (ABONG). **Estatuto social**. São Paulo: ABONG, 2016. Disponível em: <http://www.abong.org.br/quem_somos.php?id=3>. Acesso em: 14 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 nov. 2010.

HENRIQUES, Ricardo et al. (Orgs.). **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

MUNARIM, Antonio. **Educação e esfera pública: a experiência política do plano regional de educação**. 2000. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

_____. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. In: Reunião da ANPEd, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2016.

_____. Educação do campo. **Gestrado**, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=245>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no Cenário das Políticas Públicas na Primeira Década do Sec. 21. In: Pontos de vista - O que pensam outros especialistas? **Em Aberto**, INEP, v. 24, n. 85. Brasília, DF. 2011.

MUNARIM, Antonio; SCHMIDT, Wilson. Educação do campo e políticas públicas: reconhecer como diferente para agir diferenciadamente. **Revista Pedagógica**, v. 15, n. 31, p. 21-43, 2013. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2334/0>>. Acesso em: 13 out. 2016.

MUNARIM, Antonio; SCHMIDT, Wilson; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação do campo**: políticas e práticas em Santa Catarina. Coleção Outras Expressões. Editora Expressão Popular. 2016.

PERICO, Rafael Echeverri; RIBEIRO, Maria Pilar. **Ruralidade, territorialidade e desenvolvimento sustentável**. Brasília, DF: MDA/SDT-IICA, 2005.

VEIGA, José Eli. A dimensão rural do Brasil. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 12, n. 1, p. 71-94, 2004.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 17, n. 1, p. 60-85, 2009.