

# A EDUCAÇÃO RURAL NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: UMA HISTÓRIA DE CONFLITOS E CONTRADIÇÕES<sup>1</sup>

## EDUCATION IN RURAL EDUCATION LEGISLATION BRASILEIRA: A HISTORY OF CONFLICTS AND CONTRADICTIONS

Luci Mary Duso Pacheco<sup>2</sup>  
Danilo Romeu Streck<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente estudo busca refletir a trajetória da educação rural na legislação brasileira, com o objetivo de identificar os conflitos e contradições que se estabelecem na relação entre o texto da lei e a prática cotidiana das escolas e professores rurais. Para tanto, utilizou-se da pesquisa documental como metodologia de apreensão da legislação e, com base nas informações obtidas, realizou-se uma análise do texto relacionado diretamente com o contexto das práticas escolares<sup>4</sup>. Em que pese as informações auferidas, foi possível constatar que a educação rural sempre esteve atrelada a ditames urbanistas, não tendo, ao longo da história, um projeto próprio que pudesse garantir-lhe um lugar de destaque na formação de sujeitos capazes de valorizar e respeitar a sua própria cultura e identidade. Durante essa trajetória, surgiram tentativas de contemplar nas legislações o espaço rural, mas, em pleno desenvolvimento urbano-industrial, com todos os esforços e investimentos voltados para esse fim, essas ações não se efetivavam na prática, aprofundando ainda mais a dicotomia entre rural e urbano.

**Palavras-chave:** Educação Rural, Legislação Educacional, Contradições.

### 1 INTRODUÇÃO

O tema educação rural é antigo e ao mesmo tempo atual. Já foi foco de grandes debates e reflexões, desde a proclamação da república até os dias atuais. No entanto, esse tema ganhou maior destaque nos últimos dez anos, principalmente a partir das discussões originadas nos movimentos sociais, que buscam uma nova postura educacional frente às

---

<sup>1</sup> Esse texto é parte integrante da Tese de Doutorado intitulada “práticas educativas escolares de enfrentamento e superação da exclusão social no meio rural” que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UNISINOS.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

<sup>3</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

<sup>4</sup> O estudo sobre o contexto das escolas rurais, também é parte integrante da Tese de Doutorado já mencionada.

necessidades e singularidades da população desse espaço, para que as mesmas tenham acesso a um processo formativo que contribua na construção de um novo rural.

Mesmo com as efervescências dessas discussões, as práticas educativas nas escolas rurais ainda seguem um padrão urbanizado, descontextualizado da realidade vivida pela população desse meio. Essas práticas, desenvolvidas na maioria das escolas rurais, vislumbram, para os alunos, um futuro de vida e trabalho diferente do que seus pais tiveram e continuam tendo. Isso recai na retórica de que, na cidade, a vida é melhor.

Esse distanciamento entre a realidade e a educação oferecida nas escolas rurais, provocou, ao longo da história, entre outros fatores, o abandono da terra e a descrença de que essa mesma terra poderia, algum dia, ser o espaço digno de vida e trabalho do agricultor e seus filhos. Principalmente para aquelas famílias que produziam o alimento para a subsistência. O imaginário dessas pessoas foi se constituindo de abandonos, desprezos, humilhações, trazendo o urbano como plano superior de desenvolvimento, de oferta de bens e serviços, de emprego, de renda salarial, de direitos assistenciais. Assim, a escola, amparada pelas diferentes legislações que a regeram, também seguiu esse perfil de educação, mostrando em sua organização curricular e metodológica os princípios de uma vida (sobrevida) urbana.

O presente texto busca mostrar essa realidade através do estudo das legislações educacionais voltadas para a escola rural brasileira, mais especificamente as LDBs, com o objetivo de identificar os conflitos e contradições que se estabelecem na relação entre o texto das leis e as práticas cotidianas das escolas e professores rurais.

## **2 A EDUCAÇÃO RURAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA AOS DIAS ATUAIS**

A educação rural, desde a proclamação da república até o fim do Estado Novo, teve o seu foco voltado para os interesses de uma sociedade em plena urbanização, ora sendo palco da formação de mão-de-obra especializada para a produção agrícola, ora sendo retentora da crescente migração campo-cidade e inibidora da explosão de problemas sociais urbanos.

No final do Estado Novo e em meio aos conflitos e contradições de um governo populista, democrático e ao mesmo tempo autoritário, cresciam anseios de mudanças e discussões sobre os rumos da educação brasileira. Nesse contexto, Gustavo Capanema, então ministro da educação e seu sucessor após o fim do Estado Novo, Raul Leitão da Cunha criaram, entre outras, a Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal (respectivamente Decreto-

lei nº 8.529 e 8.530, de 2 de janeiro de 1946), com a função de centralizar as diretrizes e fixar as normas para implantação e organização do ensino em todo território nacional. É preciso que se tenha presente que essa organização se deu, concomitantemente, com o processo de industrialização e urbanização no país, o que explica o fato de não constar, nas finalidades do ensino primário, as especificidades do trabalho e do meio rural. (GRITTI, 2003).

Uma alusão feita ao meio rural, no Decreto-lei nº 8.529/46 está em seu artigo 15 que diz: “a duração dos períodos letivos e de férias será fixada segundo as conveniências regionais, indicadas pelo clima e zonas rurais, atendidos, quanto possível, os períodos de fainas agrícolas”. Contudo essa flexibilização apresentada pelo texto da lei era muito difícil de ser contemplada na prática escolar.

Outro aspecto presente na Lei e que diz respeito ao meio rural é sobre a obrigatoriedade da matrícula e frequência. O texto diz o seguinte: “os proprietários agrícolas e empresas, em cuja propriedade se localizar estabelecimentos de ensino primário, deverão facilitar e auxiliar as providências que visem à plena execução da obrigatoriedade escolar”. (Decreto-lei nº 8.529/46).

De acordo com as evidências, constata-se que a Lei tem características homogeneizadoras, que igualam e unificam as escolas em âmbito nacional. Essa escola que vai ser implantada no meio rural, é uma escola pensada para o homem rural e não pelo homem rural, melhor dizendo, para um homem rural que deve pensar e agir como um homem urbano. (GRITTI, 2003, p.24).

Em relação ao Ensino Normal, instituído pelo Decreto-lei nº 8.530/46, é possível perceber o descaso com a formação do professor que iria atuar nas escolas rurais, uma vez que a lei previa dois ciclos para o curso: o primeiro, com duração de quatro anos, formava o regente do ensino primário para trabalhar nas zonas agrícolas e/ou litoral; e o segundo, com três anos, formava o professor primário. Assim, o profissional preparado para atuar no meio rural não conquistava o status de professor, mas tornava-se “regente do ensino primário”, pois teria cursado apenas o primeiro ciclo do curso Normal.

Após uma longa discussão, que durou treze anos (1948 a 1961) a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024 de dezembro de 1961, que tratava de todos os níveis do ensino, foi aprovada com a vitória das forças conservadoras e privatistas e sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais. Para Gritti (2003), a Lei nº 4.024/61 já nasceu obsoleta, pois devido ao longo período de discussões e enfrentamentos somados à dinamicidade da realidade social,

econômica, política e cultural, a mesma não resolveu a demanda do modelo econômico, nem garantiu a democratização do ensino.

Em relação ao ensino no meio rural, a Lei nº 4.024/61 não traz nenhuma novidade, o mesmo continua relegado a patamares inferiores. Isso se deve ao fato de que o modelo de desenvolvimento do período estava embasado na urbanização e industrialização, favorecendo o urbano em detrimento do mundo rural. Aliado a essa questão, nesse período, ocorreu a modernização da agricultura, desencadeada também, pela Revolução Verde<sup>5</sup>, que trouxe a miséria e o abandono da terra para muitos camponeses. Não conseguindo financiar e acompanhar as exigências do desenvolvimento da propriedade e da produção, os pequenos agricultores foram engolidos pelas empresas agrícolas e grandes produtores rurais.

Em consonância com o contexto do desenvolvimento urbano e industrial e a modernização da produção agrícola, a Lei nº4.024/61 apresentava um caráter elitista e discriminador, reforçando as idéias privatistas da época. Em função da isenção da obrigatoriedade excluiu da educação escolar a população pobre e aquelas mais afastadas dos centros urbanos, como pode ser visualizado no parágrafo único do artigo 30 da referida Lei:

Parágrafo único – Constituem casos de isenção (da obrigatoriedade), além de outros previstos em lei:  
- comprovando estado de pobreza do pai ou responsável;  
- insuficiência de escolas;  
- matrículas encerradas;  
- doenças ou anomalias graves da criança. (Lei nº 4.024/61).

Tendo em vista a precariedade da grande maioria das famílias brasileiras, a obrigatoriedade perde seu efeito, passando a privilegiar apenas as famílias das camadas sociais e econômicas mais elevadas. Além disso, a Lei 4.024/61 omite-se quanto à escola do campo, uma vez que deixa a cargo dos municípios a responsabilidade do ensino fundamental. Como a maioria das prefeituras municipais do interior não dispõe de recursos humanos e financeiros, o sistema formal de educação rural entrou num processo de deteriorização, submetendo-se aos interesses urbanos. (LEITE, 2002, p.39).

No que diz respeito à estrutura do ensino não ocorreram mudanças significativas. A formação de professores para o ensino primário continuou com a mesma estrutura do Decreto-lei nº 8.530/46. O texto atual apresenta a seguinte redação: “Art.54 – As escolas

<sup>5</sup> A Revolução Verde refere-se a um vasto aumento na produção agrícola em países menos desenvolvidos durante as décadas de 60 e 70. O modelo se baseia na intensiva utilização de sementes melhoradas (sementes híbridas), insumos industriais (fertilizantes e agrotóxicos), mecanização e diminuição do custo de manejo. Ainda o uso extensivo de tecnologia no plantio, na irrigação e na colheita, assim como no gerenciamento de produção. Nos países subdesenvolvidos houve um aumento da estrutura latifundiária e dependência tecnológica com os países desenvolvidos. (GÖRGEN, 2004).

normais de grau Ginásial expedirão o diploma de regente do ensino primário e os de grau Colegial o de professor primário”. (LDB nº 4.024/61).

Uma das mudanças preconizadas pela Lei estava na flexibilização do currículo, deixando aos Estados e aos estabelecimentos de ensino a liberdade para incluir até duas disciplinas optativas sem perder de vista o currículo mínimo determinado pelo Conselho Federal e pelo próprio MEC. No entanto, de fato e na prática, essa flexibilização não significou a entrada no currículo de disciplinas identificadas com a cultura e o trabalho rural. A grande maioria das instituições permaneceu com o mesmo currículo por falta de recursos materiais e humanos.

Contudo, no início da década de 1960, efervesciam debates e movimentações no campo social em busca da participação da população no processo político e na tentativa de superação do descompasso das relações culturais, escolares e sociais para com as classes menos favorecidas do campo. Crescia a movimentação estudantil, os movimentos populares e o aparecimento de grupos de alfabetização de adultos, como também, a luta pela reforma agrária e pela educação de base.

Em meio a esse contexto de confronto entre os interesses sociais e os interesses econômicos, ocorre o golpe militar em 1964, consagrando o triunfo do grande capital sobre as organizações populares, uma vez que o objetivo dos militares era consolidar o sistema capitalista no país integrado ao capitalismo internacional. Para isso utilizou-se da repressão e mais tarde da tortura para afastar a população de seus direitos de participação. Com essas ações os militares contiveram a crise econômica, abafaram a movimentação política e consolidaram os caminhos para o capital multinacional. (GRITTI, 2003).

Em relação à educação, nesse período, aumentou, significativamente a demanda pela escolaridade, provocando uma crise no processo escolar brasileiro, dada as reivindicações da sociedade, principalmente a classe média, quanto à falta de escolas e número de vagas existentes, como, também, quanto à baixa qualidade do ensino ministrado em sala de aula. Essa crise educacional serviu como justificativa para que o governo militar entregasse a organização do sistema educacional brasileira à USAID<sup>6</sup>, com o objetivo de obter dessa agência assistência técnica e cooperação financeira.

Em relação aos interesses da agência norte-americana, Leite (2002, p.46) esclarece:

Em verdade, dentro da especificação capitalista, pretendia a AID, entre outros objetivos, a eficiência e eficácia educacional, a ampliação curricular da escola

---

<sup>6</sup> USAID – United States AID (Agency for International Development) – Agência norte-americana com a qual o MEC celebrou acordos para a reordenação da educação nacional. Os famosos acordos MEC-USAID.

brasileira com vistas ao desenvolvimento econômico-produtivo (em particular a profissionalização da juventude brasileira), a modernização dos canais educacionais extra classe – como forma de ampliação das informações a serem veiculadas –, e a reestruturação do ensino superior nacional, tendo por modelo as universidades norte-americanas.

O cenário que se anunciava tornava necessária novas medidas educacionais, as quais se concretizaram com a implantação da Lei nº 5.692/71, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º graus. A referida lei tinha como princípio a obrigatoriedade da profissionalização do ensino de segundo grau, qualificando mão-de-obra para o mercado de trabalho de maneira a atender às demandas do processo de industrialização.

A urgência e a rapidez na formação de mão-de-obra era a ordem do poder econômico, assim, a lei, atendendo a essa demanda, unificou o ensino de 1º e 2º graus. O primeiro grau resultou da junção do curso primário e do ginásial em 8 anos; no 2º grau a unificação dá-se com a eliminação da dualidade entre escola secundária e técnica, tendo assim, a escola de 2º grau, que iria proporcionar a habilitação profissional de grau médio. “Com isso ao final do 1º grau já era possível fornecer ao mercado de trabalho mão-de-obra semi-qualificada”. (GRITTI, 2003, p.34). Fica evidente, que a lei veio atender à urgência do modelo econômico, reduzindo, gradativamente, a profissionalização aos níveis de ensino de 1º e 2º graus, o que antes era exclusivamente do ensino superior.

A Lei nº 5.692/71 trouxe algumas mudanças. Uma delas está na formação do professor a qual admite a possibilidade de professores não titulados assumirem a docência na falta de profissionais titulados, o que revela o descaso e a discriminação com a população menos favorecida econômica e geograficamente. Nesse caso, os filhos dos camponeses freqüentam a escola que é possível, devido à distância e à falta de recursos, com professores sem titulação, pois para atender à demanda, as escolas mais distantes e empobrecidas eram destinadas aos professores sem habilitação.

Ainda em relação à formação do professor, a nova lei não diferencia mais a preparação para atuar na zona rural, litorânea ou periférica, como era o caso da formação do “regente de ensino primário” (na Lei nº 4.024/61), que, apesar de ser uma formação inferior, ainda tinha alguma especificidade em relação ao meio rural. Agora, ao formar todos pelo mesmo currículo não diferencia a zona urbana da rural, o que faz com que prevaleça o ensino, os conhecimentos e costumes urbanizados.

Outro aspecto preconizado pela lei nº 5.692/71 está na organização curricular, que passa a ser centralizada, tendo um núcleo comum de disciplinas e uma parte diversificada, para atender às necessidades locais. No entanto, essa abertura é limitada por uma relação de

matérias estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação, as quais não abordam, diretamente, o trabalho e a vida do homem da pequena propriedade rural, estão mais voltados para as médias e grandes propriedades. Os conteúdos que se aproximam são: “construções de açudes e barragens” e “organização agrícola” (Anexo da Resolução CEE nº 97/72).

Em relação à produção agrícola familiar a Lei é omissa. Apenas duas vezes o texto da lei faz menção ao mundo rural e, ainda, para falar da empresa rural não da atividade da pequena propriedade agrícola. Contudo, a Lei reconhece que a atividade rural tem seu ritmo e natureza diversificada da urbana, então abre a possibilidade para que a escola organize o seu calendário escolar, observando a época do plantio e da colheita de safras. Mesmo atendendo à diversidade da atividade rural, o foco central se deteve na produtividade, lucratividade e não na cultura ou modo de vida. Gritti (2003, p.39), destaca bem essa questão:

Como se observa, a importância não recai sobre a cultura, a identidade do homem rural, sua forma de relacionar-se com a natureza e com outros homens, mas sobre o lucro e sobre a renda da terra. Portanto, na única referência específica que a lei faz ao rural, abre espaço para que uma mão-de-obra escolarizada esteja disponível no período em que dela se fizer necessário.

Com isso, é possível constatar que a Lei nº 5.692/71 não trouxe novidades transformadoras. Pelo contrário, devido ao seu caráter conservador e liberal acentuou as divergências sociopolíticas existentes na escolaridade do povo brasileiro e consagrou o elitismo que sempre esteve presente no processo escolar nacional. Ao passo em que profissionalizava o ensino, deixava de lado a educação para o mundo rural, pois, mesmo preparando mão-de-obra para o trabalho, não abordava a cultura, as relações, a vivência da pequena propriedade agrícola. Nesse sentido, a referida lei deixa claro que não pretende a formação de uma consciência cidadã e sim, de acordo com Leite (2002, p.49), “a formação de instrumentos de produção”.

A idéia de preparação para o trabalho e o crescimento do setor industrial, perdurou por toda a década de 1970, quando, ao seu final já se notavam sinais de debilidade econômica, social, política e educacional. Daí para a queda do Estado Militar foi uma questão de tempo. O que contribuiu para que isso acontecesse foi a crise econômica, a perda salarial dos trabalhadores, a falta de atendimento e de políticas públicas nas áreas de saúde e educação, a supressão dos direitos democráticos do cidadão e a pressão dos Estados Unidos. (GRITTI, 2003).

É oportuno lembrar que a crise que se instalara no Brasil perdurou por toda a década de 1980. Em função do modelo econômico, altamente concentrador de renda, a situação de

pobreza da população se agravou muito, em decorrência disso, ocorreu o aumento dos problemas sociais e a expulsão do homem do campo para as periferias das cidades intensificando a situação de miséria. “Os conflitos pela busca e obtenção da terra também se intensificaram: por um lado o agricultor expropriado e, por outro, a ausência de ‘vontade’ política do governo em interferir na distribuição das terras”. (GRITTI, 2003, p.43).

O início da década de 1990 foi marcado pela estagnação da economia e pelos problemas sociais que cada vez mais ficavam acentuados. Havia, no entanto, um novo projeto econômico sendo definido: “projeto neoliberal de sociedade”, cuja principal característica é a supremacia do mercado que passa a regular a sociedade. Por ser um modelo excludente e incompatível com a democracia aumentaram as diferenças sociais, tirando dos cidadãos os seus direitos, garantindo os privilégios de poucos em detrimento da pobreza e miséria da grande maioria da população.

Gritti (2003, p.43-44) descreve com precisão as características desse novo modelo econômico que se corporificava na década de 1990.

Essa nova configuração da economia mundial, que se corporifica na globalização, caracteriza-se pela busca de novos mercados e de novos locais para investimentos rentáveis em detrimento do desenvolvimento dos povos, nações e regiões onde se instalam. O objetivo maior é a maximização dos lucros. O processo de globalização exclui todo e qualquer projeto de desenvolvimento que não esteja centrado no mercado e no capital; impede que os países se desenvolvam, buscando outras alternativas a partir de suas potencialidades. A globalização competitiva caracteriza-se, ainda, pelo favorecimento do capital privado às custas da sociedade e do Estado, passando para a iniciativa privada o patrimônio público, construído pelo esforço de muitas gerações.

É nesse contexto, de economia neoliberal, em que a educação se torna mercadoria e tem a atribuição de formar indivíduos consumidores que, em 1996, foi aprovada a LDB nº 9.394. Embora tenha havido uma vasta discussão com a participação de diversos segmentos da sociedade na elaboração de um projeto de lei para a educação, a mesma não foi aprovada e em seu lugar a então Lei nº 9.394/96, elaborada por técnicos do MEC, sem a participação da sociedade, atendendo ao projeto neoliberal de economia, entra em vigor.

Mesmo sendo parte de um projeto neoliberal, a lei traz em seu texto alguns avanços no que diz respeito ao reconhecimento de espaços diferenciados de vivência e educação. Expressa certa valorização (pelo menos aparente) de espaços que antes eram desconsiderados e desvalorizados, como é o caso dos movimentos sociais. Isso pode ser confirmado logo no Artigo 1º da lei que diz: “a Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos

movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (Lei nº 9.394/96).

É bem verdade que muito dessa valorização se encontra, estritamente, no papel e que na prática as experiências, vivências, saberes e concepções vindas de outros espaços que não da formalidade escolar, são relegadas a patamares inferiores de aceitação na sociedade, ainda mais se esses espaços forem rurais ou ligados a movimentos sociais. Isso ocorre pela histórica segregação dessa população e pela midiatização neoliberal que deprecia a ação, cultura, princípios e luta de qualquer movimento ou mobilização.

Contudo, não se pode negar que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação traz em seu texto a desvinculação da escola rural aos ditames urbanistas da escola urbana, no momento em que exige para a primeira um planejamento ligado à vida e ao mundo rural, à consciência ecológica, à preservação dos valores culturais, ao saber e experiências do campo e à ação política dos camponeses, como pode ser constatado no artigo 28 da referida lei.

Art.28 – 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, especificamente:

- 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. (Lei nº 9.394/96).

Mesmo sabendo que a atual lei não deixa claro os princípios e as bases de uma política educacional para a população camponesa, trata a educação rural enquanto adaptação da escola urbana e limita essa adequação quando estabelece uma base nacional comum de conteúdos curriculares (diga-se de passagem, a maior parte), ainda é importante salientar que ela dá abertura para que seja pensada uma nova e diferente maneira de trabalhar a educação no meio rural. Como pode ser visualizado no Art. 23 que diz:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, **alternância regular de períodos de estudos**, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Lei nº 9.394/96 – grifo nosso).

A alternância, por exemplo, já é uma prática reconhecida mundialmente, desenvolvida nas Casas Familiares Rurais<sup>7</sup>. A duração das atividades na CFR é de três anos, com a adoção

<sup>7</sup> A CFR tem como objetivo oferecer aos jovens rurais uma formação integral, adequada a sua realidade, que lhes permitam atuar, no futuro, como um profissional no meio rural, além de se tornarem homens e mulheres em condições de exercerem plenamente a cidadania.

do método de alternância onde os jovens passam: duas semanas na propriedade e uma semana na Casa Familiar Rural. Durante as duas semanas na propriedade o jovem discute sua realidade com a família, com os profissionais e provoca reflexões, planejam soluções e realiza experiências na sua realidade, disseminando assim novas técnicas nas comunidades. E durante a semana na Casa Familiar Rural, os jovens colocam em comum com ajuda dos monitores os problemas as situações levantadas na realidade, buscam novos conhecimentos para compreender e explicar os fenômenos científicos.

Essa prática não está de todo associada à escola de educação básica. Existem algumas experiências pontuais e pioneiras, como é o caso da Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen/RS que oferece a formação de ensino médio através da alternância aos jovens rurais. Experiência essa, muito positiva, que vem resultando numa modificação do perfil educacional dos jovens rurais da região e conseqüentemente de suas propriedades.

Entretanto, o que acontece com a maioria dos estabelecimentos de ensino que recebem jovens rurais e urbanos é o descaso e a falta de vontade política, estrutural e de recursos humanos, para organizar e executar dois projetos educacionais, concomitantemente: um rural e outro urbano, ou ainda, elaborar um projeto único que atenda às duas realidades de maneira não dicotômica.

O §2º do Art. 23 complementa a questão ao deixar claro que os sistemas de ensino poderão organizar o calendário escolar de acordo com as necessidades locais, como pode ser acompanhado no texto da lei: “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso, reduzir o número de horas letivas previstas nesta lei”. (Lei nº 9.394/96).

Ainda, como forma de possibilitar uma atenção especial aos aspectos locais e regionais, a lei atual mantém a parte diversificada do currículo, que já acontecia nas leis anteriores (nº 4.024/61 e 5.692/71), ampliando o seu sentido para atender às “[...] características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. (Lei nº 9.394/96 – Art.26). Contudo, tal abertura, muitas vezes, não é possível de ser aproveitada, pelo fato de que as instituições escolares não possuem autonomia administrativa e financeira para contratar profissionais específicos que atendam a áreas de interesses locais ou regionais, ficando a parte diversificada do currículo atrelada à disponibilidade de pessoal nas instituições (ou fora dela, com voluntários, passando para a comunidade uma responsabilidade que é do Estado) que assumam áreas possíveis de serem trabalhadas de acordo com seus conhecimentos e/ou titulação.

Outro aspecto relevante da Lei é a formação do professor, que em nenhum momento contempla a formação de profissionais para atuarem na educação do meio rural. O que vem reforçar certa contradição na própria lei que, em alguns artigos, valoriza e destaca a necessidade de adaptação curricular e metodológica às especificidades locais e regionais e mesmo do meio rural. Porém, quando normatiza a formação de professores ignora a preparação do mesmo para atuar nesses espaços, não estabelecendo nenhuma diferenciação ou diversidade nos currículos de ensino, omitindo-se mais uma vez quanto ao verdadeiro atendimento diversificado ao meio rural. Ou seja, ninguém pode dizer que a legislação educacional não pensa nas diversidades locais e regionais, pois em todo o seu texto há alusão a isso, todavia, como essa educação irá se efetivar se a formação do professor não é pensada para atender essas especificidades?

Contudo, é importante destacar que em meio a esse contexto se fortalece a resistência, a luta e a busca por alternativas capazes de reviver o campo como espaço de vida, de relações, de vivência, de trabalho, de construção e de educação. Com esse espírito nasce em 1997, após um encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e outras entidades parceiras<sup>8</sup>, a idéia de realizar um trabalho mais amplo sobre a educação a partir do mundo rural. Foi então que, em 1998, aconteceu a 1ª Conferência Nacional: por uma educação básica do campo, que tinha como objetivo discutir o tema e sensibilizar importantes setores da sociedade, principalmente o MEC (Ministério de Educação e Cultura), que garantisse políticas para uma educação de qualidade para a população camponesa.

Após essa conferência muito se discutiu sobre uma proposta de educação do campo, tanto que o MEC reconheceu a necessidade de elaborar diretrizes que contemplassem essa educação. Assim, com a participação de todos os interessados em uma educação que, realmente, pensasse o contexto do campo, sua cultura, características, necessidades e sonhos que levasse em conta a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e que respeitasse e valorizasse o modo de viver, de organizar a família e o trabalho, foi elaborada uma proposta de educação que resultou no Parecer CNE/CEB N° 36, aprovado em 4 de dezembro de 2001 e, na Resolução CNE/CEB n° 1, aprovada em 3 de abril de 2002, a qual instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A aprovação dessas diretrizes representou um avanço em relação à valorização e o respeito a uma cultura própria de uma população historicamente segregada e tratada como

---

<sup>8</sup> As entidades parceiras do MST na organização do encontro e do grupo que planejava a 1ª Conferência Nacional eram o CNBB (Conselho Nacional de Bispos do Brasil), a UnB (Universidade de Brasília), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação) e o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

resíduo do meio urbano. No entanto, a referida resolução não deixa claro os princípios de uma educação voltada, especificamente, para o campo. Ainda, ao mesmo tempo em que dá abertura para um projeto inovador não obriga o cumprimento do mesmo e limita a sua organização às diretrizes gerais que norteiam o ensino fundamental e médio em nível nacional.

Essa questão pode ser identificada no artigo 5º, o qual define que “as propostas pedagógicas das escolas do campo [...] contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”. (Resolução CNE/CEB nº1/2002). Entretanto, a referida resolução não define como será contemplada essa diversidade. Será através de conteúdos ou metodologias, ou passará pela organização curricular enquanto valores? No parágrafo único do mesmo artigo o texto da resolução diz que a escola terá autonomia para elaborar sua proposta, mas “serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a educação Profissional de Nível técnico”. Isso significa que as escolas terão que seguir a base curricular nacional, comum a todas, tanto rurais quanto urbanas. Não haverá diferenciação nas disciplinas oferecidas nas escolas do campo a não ser na parte diversificada do currículo, que, devido a todos os problemas já citados anteriormente, dificilmente abrangerá a realidade rural e suas necessidades.

Em relação à flexibilização da organização do calendário escolar a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 no artigo 7º, estabelece que fica a cargo dos sistemas de ensino normatizar e regulamentar tal ação, respeitando os princípios da política de igualdade. Prevê no § 1º que “o ano letivo, observando o disposto nos Arts 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independentemente do ano civil”. Fica claro que não há uma obrigatoriedade de atendimento ao modo específico de organização da vida e do trabalho rural, mas uma possibilidade de ser feito, deixando à escolha dos sistemas de ensino a realização ou não de um projeto diferenciado para as escolas do campo.

Quanto à oferta dos níveis de ensino no meio rural o artigo 6º determina que a educação infantil e o ensino fundamental deverão acontecer nas comunidades rurais e para o ensino médio deve ser facilitado o acesso. O texto da resolução diz o seguinte:

Art 6º - O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as

condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico. (Resolução CNE/CEB nº1/2002).

É possível perceber em relação aos níveis de ensino, que fica assegurado para o meio rural, o que sempre foi: a oferta do ensino fundamental. Contudo, quando o jovem está em idade e no momento de se identificar com a cultura e o modo de trabalho no meio rural a sua formação escolar arranca-o do seu meio e oferece-lhe um ensino ainda mais urbanizado, longe dos anseios de participação no desenvolvimento do meio em que vive. Outro aspecto pode ser destacado: uma contradição na própria resolução. No artigo 6º declara obrigatória a oferta da educação infantil e ensino fundamental nas comunidades rurais, mas no inciso II do Art 15, que diz respeito ao financiamento da educação nas escolas do campo, dá abertura para que o ensino não seja oferecido nas comunidades rurais, conforme o texto da resolução:

II – as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais. (Resolução CNE/CEB nº1/2002).

O referido inciso deixa uma brecha quanto à obrigatoriedade da oferta de qualquer nível do ensino nas comunidades rurais, pois se o sistema alegar que, por algum motivo, a escola não poderá funcionar em uma determinada localidade a mesma pode ser fechada e os alunos transferidos para outra escola rural ou, ainda, para escolas urbanas. Estando essa ação, amparada legalmente, torna ineficiente a luta por uma escola identificada com a cultura, o modo de viver e trabalhar da população do campo.

Tendo presente essas questões deficitárias na Resolução CNE/CEB nº1/2002 é que se mostra a importância da luta e resistência, na busca de uma educação de qualidade e voltada aos interesses do campo, não se acomodando com o primeiro anúncio de mudanças vindas do Poder Público. Não se pode negar a inovação da Resolução, o seu caráter de preocupação e valorização ao meio rural e sua população, que em toda a história da educação sempre foi tratada como uma adaptação do meio urbano. Todavia, é preciso estar atento às propostas educacionais para as escolas do campo, uma vez que a Resolução dá a opção para os sistemas terem um projeto bom, que atenda às expectativas da população camponesa, como também de manter um projeto único para as escolas urbanas e rurais, predominando, nesse caso, os interesses urbanos. A diferença estará na pressão vinda das bases, lutando, fiscalizando e exigindo que aconteça uma verdadeira mudança na educação que é oferecida no meio rural.

### 3 CONCLUSÃO

É possível perceber, após essa contextualização das Leis, as quais, historicamente, vêm norteando os rumos da educação, que o ensino no meio rural nunca teve um espaço que pudesse garantir um mínimo de qualidade ou mesmo igualdade de condições com o ensino do meio urbano. Isso devido primeiramente ao processo de urbanização, industrialização e, mais recentemente, com a última LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), ao projeto neoliberal de Sociedade, primando pela concorrência, competitividade e consumismo, em meio a uma alta concentração de renda em detrimento de uma grande massa de marginalizados, excluídos do direito à cidadania.

De acordo com Brandão (1983, p.243) a *educação rural* nessas condições, não existe, o que realmente acontece são fragmentos da educação urbana introduzidas no meio rural. Para o autor:

A própria educação escolar é, em si mesma, uma instituição emissária do poder que se concentra na cidade e, de lá, subordina a vida e o homem do campo. Políticas e projetos de educação rural capazes de ‘fixarem o homem a terra’ são tão ilusórias quanto imaginar que basta pintar com tinta nova o casco de um navio com um rombo enorme, pra que ele se fixe sobre o mar. Os trabalhadores rurais: lavradores, posseiros, meeiros, camponeses, abandonam o trabalho rural e o lugar rural de vida e moradia porque não há mais condições políticas e econômicas de reprodução da vida familiar lá.

É preciso repensar essa situação. A escola e a educação do meio rural não podem continuar sendo reproduzidas a partir dos ditames urbanistas, alheios ao processo de vida e trabalho do pequeno agricultor. Muitas experiências educacionais merecem destaque em função dos seus propósitos e da expressão de luta por uma mudança radical na estrutura pedagógica dos ambientes escolares. Pode-se citar como exemplo as Casas Familiares Rurais com sua Pedagogia da Alternância que vem trazendo uma esperança de fortalecimento do meio rural através de uma educação voltada para os interesses dessa população. Essa proposta educacional está amparada pela LDB 9.394/96 demonstrando que é possível sim, encontrar alternativas de uma educação rural em meio aos artigos, parágrafos e incisos das legislações que a regem. Contudo é necessário muita luta e determinação para manter uma proposta de educação no meio rural que seja diferenciada e possibilite a formação de sujeitos capazes de vislumbrar horizontes e trilhar seus próprios caminhos.

**ABSTRACT:** *This study seeks searches to reflect the trajectory of rural education in Brazilian legislation, so as to identify the conflicts and contradictions that come to being in the relationship between the law text and the quotidian practice of schools and rural teachers. For this purpose, this analysis used documental research for legislation apprehension, followed by a textual analysis, which confronted the legal text to the scholastic*

*practice. It was possible to verify that rural education has been linked to urban rules; there hasn't been, along its history, a project that could secure a prominent place to the formation of subjects who were able to valorize and respect their own culture and identity. There were efforts to contemplate the rural place in legislations, but these actions didn't come true, deepening the dichotomy between rural and urban educational practices.*

**Keywords:** *Rural Education. Education Legislation. Contradictions.*

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma educação do Campo, 1999. (Por uma Educação do Campo 2).

**ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagana. (Orgs.)** Por uma educação do campo. **Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.**

BONAMIGO, Carlos Antonio. **Pedagogias que brotam da terra**: um estudo sobre práticas educativas do campo. Porto Alegre, 2007. 219f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS.

**BRANDÃO, Carlos Rodrigues.** Casa de escola: **cultura camponesa e educação rural**. Campinas: Papyrus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. MEC . Caderno de Subsídios. Brasília, DF: 2004.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB N° 1/2002**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, abr 2002

BRASIL, **Parecer CNE/CEB N° 36/2001**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, dez 2001

BRASIL **Lei n.º 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília, 1996.

BRASIL **Lei n.º 5.692/71**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília, 1971.

BRASIL **Lei n.º 4.024/61**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília, 1961.

BRASIL **Decreto-Lei n° 8.530/46**. Lei orgânica do Ensino Normal. Jan/1946

BRASIL **Decreto-Lei n° 8.529/46**. Lei orgânica do Ensino Primário. Jan/1946

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural – traços de uma trajetória. In.: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria. N. (Coords.) **Educação e escola no campo**. Campinas-SP: Papirus, 1993, p.15-42.

CALAZANS, Maria Julieta Costa; CASTRO, Luís Felipe Meira de; SILVA, Hélio R.S. da. Questões e contradições da educação rural. In.: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. **Educação rural no terceiro mundo**. Experiências e novas alternativas. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**. Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.

EHLERS, Eduardo. **Agricultura sustentável**. Origens e perspectiva de um novo paradigma. 2.ed. Guaíba: Agropecuária, 1999.

FERNANDES, Bernanrdo Mançano. Por uma educação do campo. In.: ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma educação do Campo, 1999, p.53-70 (Por uma Educação do Campo 2).

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio. **Os novos desafios da agricultura camponesa**. Porto Alegre: s/e, 2004.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

GRZYBOWSKI, Cândido. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. **Revista Contexto e Educação**. Ijuí. Ano 1. n.4. out/dez. 1986.

JANTSCH, Ari Paulo. **Pequeno (ainda) agricultor e racionalidade educativa**. Florianópolis: UFSC/CED, 2001.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 2 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

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

NETO, Luiz Bezerra. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Campinas, 2003. 220f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – SP.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**. A organização escolar. 17 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarri; WANDERLEY, José Carlos Vieira (Orgs.) **Educação rural e desenvolvimento**. João Pessoa: UFPb, 1982.

SPAYER, A. M. **Educação e campesinato**. Uma educação para o homem do meio rural. São Paulo: Loyola, 1983.

STÉDILE, João Pedro (Coord.) **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: UFRGS, 1994.