



**A educação escolar pública para as populações camponesas
no município de Vitória da Conquista/Ba:
Aspectos históricos e políticas públicas
desde os primórdios do século XIX aos dias atuais**

*The public school education for the countryside populations
in the municipality of Vitória da Conquista/Ba:
Historical aspects and public policies from the 19th century to the present day*

*Educación escolar pública para las poblaciones del campo
en el municipio de Vitória da Conquista/Ba:
Aspectos históricos y políticas públicas desde el siglo XIX hasta la actualidad*

Giane Souza dos Santos¹

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Shirley Mabel Franco da Silva Lauria²

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Arlete Ramos dos Santos³

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

RESUMO

O presente artigo busca apresentar os elementos constitutivos que marcaram a história e o atendimento da escolarização nas comunidades camponesas do município de Vitória da Conquista/Ba, verificando como foram e estão sendo atendidas as demandas educativas dessas populações por meio das políticas públicas implantadas pelos sistemas de ensino na atual conjuntura. Temos como objetivos refletir acerca da história de atendimento da escolarização das comunidades camponesas no município lócus de investigação; identificar as políticas públicas

¹Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino PPGEn, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB. Pedagoga pela UESB. Professora da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/ Ba, Especialização em Coordenação Pedagógica e Planejamento pela Faculdade do Noroeste de Minas- FINOM (2011), Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo pela UFBA (2017), Graduação em Pedagogia pela UESB (2008). Membro do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos/CNPq/UESB. <https://orcid.org/0000-0002-6859-8315> Endereço eletrônico: ggjanesouza@hotmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Especialista em Gestão Escolar. Graduada em Pedagogia pela UESB. Professora da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista/BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade/Gepemdecc/CNPq/UESB e Movimentos Sociais, Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos/CNPq/UESB. <http://orcid.org/0000-0001-8947-797X> Endereço eletrônico: shycafranco@hotmail.com

³Pós-doutora em Educação e Movimentos sociais, Doutora e Mestre em Educação pela FAE/UFMG; Profa. Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Profa. do PPGEd/UESB e do PPGE/UESC; Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade. <http://orcid.org/0000-0003-0217-3805> Endereço eletrônico: arlete.ramos@uesb.edu.br



implantadas pelo sistema municipal de ensino para atendimento das populações camponesas do município de Vitória da Conquista/Ba e analisar as atuais políticas públicas implantadas no município conforme estas foram explicitadas quanto ao atendimento das demandas apresentadas pelas comunidades camponesas nos seus processos de escolarização. A abordagem metodológica escolhida foi a pesquisa qualitativa e com fins exploratórios. Como instrumentos de coleta e produção de dados, optamos pela entrevista semiestruturada e análise documental. A partir de entrevistas semiestruturadas, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin. Os participantes da pesquisa são três professoras da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista. Chegamos a conclusões, ainda inconclusas, de que o município locus de pesquisa, a partir do ano de 2007, retrocedeu às velhas práticas do período que antecedeu a luta dos povos camponeses por uma educação pensada por e para estes sujeitos.

Palavras-chave: Educação do/no Campo; Educação Rural; História da Educação.

ABSTRACT

This article seeks to present the constitutive elements that marked the history and attendance of schooling in countryside communities in the municipality of Vitória da Conquista/Bahia, verifying how the educational demands of these populations were and are being met through public policies implemented by education systems in the current conjuncture. We aim to reflect on the history of school attendance in countryside communities in the municipality locus of investigation; identify the public policies implemented by the municipal education system to serve the countryside populations in the municipality of Vitória da Conquista/Ba and analyze the current public policies implemented in the municipality as they were explained in terms of meeting the demands presented by countryside communities in their schooling processes. The methodological approach chosen was qualitative research with exploratory purposes. As instruments of data collection and production, we opted for the semi-structured interview and document analysis. Based on semi-structured interviews, we used the content analysis proposed by Bardin. The research participants are three teachers from the municipal education network of Vitória da Conquista. We reached conclusions, still inconclusive, that the municipality locus of research, since 2007, went back to the old practices of the period that preceded the struggle of countryside people for an education designed by and for these subjects.

Keywords: Education from/in the Field; Rural Education; History of Education

RESUMEN

Este artículo busca presentar los elementos constitutivos que marcaron la historia y el servicio de la escolarización en las comunidades camponesas del municipio de Vitória da Conquista/Ba, verificando cómo las demandas educativas de estas poblaciones fueron y están siendo atendidas a través de políticas públicas implementadas por los sistemas de la enseñanza en la situación actual. Pretendemos reflexionar sobre la historia de la asistencia escolar de las comunidades camponesas del municipio locus de la investigación; identificar las políticas públicas implementadas por el sistema educativo municipal para atender a las poblaciones camponesas del municipio de Vitória da Conquista/Ba y analizar las políticas públicas vigentes implementadas en el municipio tal como fueron explicadas en términos de atender las demandas presentadas por las comunidades camponesas en su procesos de escolarización. El enfoque metodológico elegido fue la investigación cualitativa con fines exploratorios. Como instrumentos de recolección y producción de datos, se optó por la entrevista semiestruturada y el análisis de documentos. A partir de entrevistas semiestruturadas, utilizamos el análisis de contenido propuesto por Bardin. Los participantes de la investigación son tres docentes de la red municipal de educación de Vitória da Conquista. Llegamos a conclusiones, aún no concluyentes, que el lugar de investigación del municipio, a partir del año 2007, retomaba las viejas prácticas del período que precedió a la lucha de los pueblos camponeses por una educación diseñada por y para estos sujetos.

Palabras clave: Educación del/en el Campo.; Educación Rural; Historia de la Educación.



Introdução

No presente texto propomos apresentar algumas reflexões acerca da educação escolar pública para as populações camponesas no município de Vitória da Conquista/Ba, discutindo sobre os aspectos históricos e políticas públicas desenvolvidas desde os primórdios do século XIX aos dias atuais.

A educação escolar oferecida para as populações camponesas no município, assim como em outras partes do país, possui dois momentos distintos. O primeiro diz respeito à fase em que essa modalidade atendia a denominações de escola rural, ensino rural ou educação rural, período compreendido entre os primórdios do século XIX até a primeira metade da década de 1990. A concepção desse decurso foi centrada numa educação negligenciada aos direitos e necessidades básicas dos povos do campo, com o objetivo de apenas oferecer a instrução mínima de leitura, escrita e noções matemáticas elementares, sendo a educação rural destinada ao trabalhador do campo no contexto da história de hegemonia do latifundiário brasileiro.

No segundo momento, em virtude da luta e reivindicações dos sujeitos do campo e dos movimentos sociais populares pelo direito à terra e melhores condições de vida, incluindo o direito a educação, essa modalidade é cunhada pela denominação de Educação do/no Campo. No contexto de articulação do movimento *Por Uma Educação Básica do Campo*⁴. Sobre esse movimento, Caldart (2002, p. 18) nos afirma que

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade desde o movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam seu direito a educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

⁴ Houve uma intensa mobilização social pela educação do campo que se delineou nacionalmente por meio dos movimentos sociais ligados ao campo pela luta por políticas públicas educacionais para os povos camponeses, tendo como estímulo as experiências pedagógicas exitosas protagonizadas pelo setorial da educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra por meio das interações entre estes sujeitos coletivos que compõem o segmento organizado no campo e entre os órgãos estatais brasileiros em diferentes esferas. Segundo Munarim (s.d.), o “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), que ocorreu em julho de 1997, na Universidade de Brasília, pode ser designado como o acontecimento mais acertado para simbolizar esse marco histórico. O Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, lançado na ocasião do evento pode ser considerado a certidão de nascimento do Movimento”.

Destarte, dessa luta podemos mencionar a conquista de importantes marcos legais, a saber: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002 e a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, ambas instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB), dentre outras. Essas legislações específicas para as escolas do campo são importantes, pois contribuem para o fortalecimento das lutas pela democratização do direito à educação dos sujeitos camponeses.

Em consonância com a legislação educacional vigente no Brasil a partir dos anos 2000, a educação escolar em Vitória da Conquista para as populações do campo passou a ser definida segundo a Resolução nº 010/2006, que dispõe sobre as diretrizes para organização do Ensino Fundamental de Educação do Campo.

No intuito de desenvolver essa temática, organizamos o texto em cinco seções. Na primeira seção vamos expor o breve histórico da educação das populações camponesas de Vitória da Conquista, da educação rural à educação do campo. Na segunda seção, trazemos os aspectos metodológicos desenvolvidos nessa pesquisa. Na terceira seção, apresentamos os aspectos históricos e políticos da educação escolar em Vitória da Conquista. A quarta seção é dedicada à análise dos achados da pesquisa, trazendo as contribuições das professoras entrevistadas. Por fim, na última seção, são feitas nossas considerações sobre a temática em questão.

1. Breve histórico da educação das populações camponesas de Vitória da Conquista: da educação rural até a educação do/no campo

Vitória da Conquista é a terceira cidade da Bahia e está localizada no Sudoeste do estado. Conforme Censo Populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE 2010, o município possuía 306.866 habitantes, tendo um total de 32.127 pessoas vivendo na área rural. Um dado marcante sobre a cidade é sua extensa área rural, possuindo onze distritos: Bate pé, Cabeceira da Jiboia, Cercadinho, Dantelândia, Iguá, Inhobim, José Gonçalves, Pradoso, São João da Vitória, São Sebastião e Veredinha. Cada um desses



distritos é composto por uma sede e por diversas comunidades, o que faz com que Vitória da Conquista possua 346⁵ povoados e comunidades rurais que compõem a área campesina da cidade, com uma extensão de quase 2.600km⁶ de estradas que nos levam à estas localidades. Esses dados demonstram, conforme nos aponta Silva (2017, p. 77), que o município possui a maior rede educacional do estado da Bahia e uma das maiores do Brasil em relação ao campo.

Quem responde pela educação municipal em Vitória da Conquista é a Secretaria Municipal de Educação (SMED). Segundo dados da SMED, atualmente, ela é composta por 160 unidades escolares, sendo 128 escolas – 76 na área rural e 52 na urbana – e 32 creches com apenas uma funcionando no campo, no distrito de Iguá. Cerca de 45 mil alunos são atendidos na Rede Municipal de Ensino por 1.525 professores, entre contratados e efetivos.

Para chegarmos à educação no meio rural e, em seguida, à educação do/no campo, faremos um breve apanhado histórico acerca da educação formal no município lócus de investigação. A educação no município de Vitória da Conquista teve início com a instalação da primeira escola pública no ano de 1832, quando a cidade ainda era conhecida como Arraial da Conquista e pertencia ao distrito de Caetité/BA. Entretanto, essa unidade escolar só iniciou as suas atividades letivas apenas no ano de 1841, tendo Manoel Francisco Soares como o primeiro professor público. Salienta-se que esta escola era localizada na área urbana do arraial e atendia exclusivamente meninos (FERNANDES, s.d., p.8).

Bebendo da mesma fonte, na p. 10, Fernandes traz um adendo que nos informa que, apesar da 1ª Lei Geral de Ensino, datada de 15 de outubro de 1827, ampliar o acesso à escola também para as meninas, esse fato só se deu no ano de 1880 com a criação da primeira escola pública para meninas, cuja professora foi Cecília Melânia Dantas Fagundes. Terminava-se o séc. XIX com apenas duas escolas primárias públicas, ambas localizadas na área urbana e uma pequena quantidade de escolas particulares nos arraiais e fazendas da agora Imperial Villa da Victória.

Entre o final do séc. XIX até o ano de 1935, o ensino público era deficitário no município que se emancipou politicamente no ano de 1891. Esse fator fazia com que os fazendeiros com algum poder aquisitivo contratassem professores particulares, leigos em sua

⁵ Dados obtidos no site oficial da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista: www.pmvc.ba.gov.br, acessado em 31 de janeiro de 2022.

⁶ Dados coletados no site www.upb.org.br de maio de 2017, acessado em 16 de maio de 2021.

maioria, para ensinar aos seus filhos em suas fazendas e escolas improvisadas (FERNANDES, s.d., p. 17). Percebe-se, assim, que Vitória da Conquista não fugia à regra dos governos de oferecer educação apenas às classes mais abastadas da sociedade, especialmente às que residiam na cidade. A educação na área rural ficava, muitas vezes, à cargo dos fazendeiros que, por algum motivo, preferiam seus filhos perto de si. Dados levantados por diversos pesquisadores sobre a temática apontam que o tipo de ensino oferecido aos povos campestres até meados dos anos de 2000 era urbanocêntrico e distante da realidade daqueles cidadãos, arraigado de uma visão preconceituosa em relação a essa parcela da população e não dava conta de atender aos anseios e necessidades desses sujeitos. Sobre essa afirmação, Cavalcante (2010, p. 554) alerta que

A escola rural representava o local onde se pretendia dizer que se estuda. De fato, pouco de escola poderíamos encontrar nos contextos dilapidados espalhados pelo interior do Brasil; escolas sem qualquer condição de abrigar suas crianças para o mínimo de ambiente qualitativo de aprendizagem. Aprende-se por conviver com o outro (esta riqueza que a relação com o outro nos proporciona), mas não por haver no contexto institucional, o primordial e necessário aparato que as escolas exigem para que o “ambiente educativo” (onde o saber elaborado ganha cenário para instalar-se como propriedade e função social da escola) esteja disponível aos seus educandos e educadores.

Ou seja, reproduzia-se a lógica urbana, desconsiderava as vivências e os saberes dos povos campestres e os tratavam como seres ignorantes e inferiores e que não precisavam de muito no que tange aos conhecimentos científicos adquiridos na escola. Essa é a lógica da educação rural e é essa lógica que os movimentos sociais ligados ao campo quiseram romper.

Um dos onze distritos de Vitória da Conquista teve uma história um pouco diferente. Trata-se do Iguá (antigo Arraial de Angicos). No ano de 1917, o professor Abdias Menezes chegou ao local e fundou o Colégio Vitória, uma instituição particular para atender aos filhos dos fazendeiros da localidade. Este colégio existiu até o ano de 1932 e, durante o período de funcionamento, contou com a ajuda do seu filho Erathósthene Menezes que, homenageado, teve seu nome emprestado à escola municipal fundada no distrito (FERNANDES, s.d., p. 25).

No ano de 1930, a área rural do município contava com dez escolas públicas (Idem, p. 40). De lá para cá, Vitória da Conquista acompanhou o crescimento da oferta da educação à



camada mais carente do campo. Em cada sede dos onze distritos foram construídas escolas municipais, além da instalação de unidades escolares também em quase duzentas comunidades rurais conforme apontam documentos existentes no Arquivo Municipal⁷. Santos (2019, p. 47-59) apresenta em sua pesquisa o ano de fundação de algumas das principais escolas da área rural do município: Escola Municipal Paulo Setúbal (distrito de Inhobim) fundada em 1965, Escola Municipal Erathósthene Menezes (distrito de Iguá) fundada em 1967, Escola Municipal Eurípedes Peri Rosa (distrito de Bate Pé) fundada em 1970, Escola Municipal Euclides da Cunha (distrito de São Sebastião) fundada em 1971, Escola Municipal São Francisco de Assis (Círculo Escolar Integrado de Gameleira) fundada em 1973 e Escola Municipal Domingos de Oliveira (Círculo Escolar Integrado de Limeira) em 1994 e o Centro Educacional Moisés Meira (distrito de José Gonçalves) fundada em 1964, sendo esta a primeira unidade escolar da área rural a implantar os anos finais do Ensino Fundamental no ano de 1984.

Um nome que teve destaque na criação de uma escola unidocente em uma comunidade pertencente ao distrito de Iguá foi o de Guilherme Menezes de Andrade. Ele, que se tornaria prefeito da cidade por quatro mandatos entre os anos de 1997 a 2002 e de 2009 a 2016, foi o fundador da Escola Municipal Cachoeira das Araras em 1974, quando esta comunidade ainda era conhecida como “Fundo de Porcos” ou “Esquecido”, e teve seu nome trocado após a sugestão do então professor de realizar uma eleição entre alunos e a comunidade para alterá-lo, pois ouvia histórias de antigos moradores da localidade que as araras iam se alimentar de coco de dendê na cachoeira daquela região. No curto período em que o médico Guilherme Menezes esteve professor nessa escola, alfabetizou oitenta e quatro moradores do povoado (Ibidem, s.d., p. 109).

Entre os anos de 1982 a 1988, foram criadas cento e vinte e nove escolas que trabalhavam com professores unidocentes em classes multianuais⁸. Em 1994, preocupada com a situação dessas classes, a SMED implantou o projeto “Classes Multisseriadas: a prática do professor em sala de aula” (Proposta Pedagógica por uma Educação do Campo, 2007, p. 12),

⁷ Pesquisa realizada em 28 de janeiro de 2022.

⁸ Nomenclatura utilizada em substituição ao termo multisseriadas por este carregar em si lugar de atraso, uma vez que a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, amplia o Ensino Fundamental para nove anos e as classes passam a receber a nomenclatura não mais de série e, sim, de ano. Portanto, não justifica manter o nome multisseriada no contexto da organização de turmas com alunos de vários anos escolares.

que tinha como propostas o trabalho por módulos e o calendário diferenciado para as zonas da caatinga e do café. Já no ano de 1998⁹, implantou-se na rede o 1º Ciclo de Aprendizagem nas três primeiras séries do ensino fundamental de toda a rede, inclusive na área rural. Por falta de estrutura, tanto pedagógica quanto administrativa, dois anos depois, nas escolas localizadas no campo, voltou-se ao regime de seriação. Em 2001, no intuito de criar uma gestão pedagógica e administrativa na própria comunidade onde se inseria a escola, possibilitando a melhoria na qualidade de atendimento, descentralizando as gestões que eram todas feitas pela SMED, criou-se os Círculos Escolares Integrados (CEI.). Estes CEI foram formados a partir de uma escola-sede nos distritos e povoados de maior densidade demográfica e de outras escolas que se localizavam no entorno da sede, permanecendo até o momento atual este formato. Vale ressaltar que nas sedes de dezesseis dos vinte CEI ficam os ginásios (atualmente, Anos Finais do Ensino Fundamental). Hoje, a área rural conta com dezesseis escolas que oferecem os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Em 2022, os dados fornecidos pelo Núcleo Pedagógico da SMED via ofício nº 01/2022 em 24 de janeiro de 2022, indicam que o município possui setenta e seis unidades escolares no campo. No ano letivo de 2021, a rede municipal contou com 11.298 alunos matriculados nas escolas do campo, distribuídos nas etapas e modalidades especificadas no quadro 1:

QUADRO 1: Etapas e modalidades de ensino nas Escolas do Campo.

ETAPA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS
EDUCAÇÃO INFANTIL	
• CRECHE	82 alunos
• PRÉ-ESCOLAR	1.289 alunos
ENSINO FUNDAMENTAL	
• ANOS INICIAIS	4.965 alunos
• ANOS FINAIS	3.681 alunos
MODALIDADE	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
• SEGMENTO I	245 alunos
• SEGMENTO II	1.036 alunos

Fonte: Dados obtidos no Núcleo Pedagógico da SMED. Elaboração das autoras, fev./2022.

⁹ Dado coletado no Arquivo Municipal em 2010.



2. Metodologia da Pesquisa

Com o objetivo de responder a questão de investigação e atender aos objetivos propostos, optamos por uma pesquisa do tipo qualitativa e exploratória, que além da análise documental, contou com a técnica das entrevistas semiestruturadas.

Definimos pela utilização da pesquisa qualitativa por esta permitir determinar as causas de um acontecimento do ponto de vista analítico e realista dos sujeitos entrevistados, oferecendo possibilidade de melhor interpretação e entendimento do objeto em estudo. Nesse sentido, Godoy (1995, p. 58) reflete que

a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo a medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Ou seja, a pesquisa qualitativa nos permite compreender as sutilezas das opiniões dos entrevistados e, dessa forma avultar a abrangência da vivência desses sujeitos e suas percepções acerca dos fatos objeto de pesquisa. Para tratamento dos dados coletados na pesquisa, utilizamos o método da análise de conteúdo. A escolha deu-se por esta ser uma técnica ou metodologia aplicável à distintas e variadas formas de comunicação, independente da categoria utilizada. A tarefa do pesquisador frente à essa técnica metodológica é explorar os aspectos escondidos por trás das mensagens recebidas por seus interlocutores. Para Bardin (2011, p. 47), a análise de conteúdo se caracteriza por

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Dessa forma, o cuidado do pesquisador que analisará o discurso passa a ser redobrado. Ele terá que dar conta de compreender o sentido da interlocução como se fosse o destinatário normal dessa mensagem e, sobretudo, distanciar-se dela para perscrutar outro sentido, outra informação, capaz de ser vista lado a lado com a primeira. O recorte temporal

definido para essa investigação, em virtude de que buscamos analisar os aspectos históricos e as políticas públicas para as populações camponesas no período da Educação Rural e da Educação do/no Campo, tem início nos primórdios do séc. XIX até os dias atuais.

3. Aspectos históricos e políticos da educação escolar nas áreas rurais em Vitória da Conquista

Segundo dados da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (2013), “a zona rural do município é uma das mais extensas da Bahia e da região nordeste do Brasil. São mais de 32 mil moradores, distribuídos em 11 distritos rurais, que reúnem 284 povoados, 18 assentamentos de reforma agrária e 44 comunidades quilombolas”¹⁰. Atualmente, cada um desses distritos possui um CEI que oferece da Pré-escola ao 9º ano e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), segmentos I e II. As escolas que atendem ao Fundamental II se localizam na sede dos distritos e recebem os alunos das demais comunidades. A atual política de fechamento de muitas escolas de pequeno porte com organização multianual na área rural do município tem feito com que os CEI acolham os alunos das escolas que foram desativadas, porém, muitas vezes sem estrutura física adequada para tal.

Apesar da política de desmonte e fechamento das escolas, ainda temos trinta e duas unidades escolares com ensino multianual inseridas e administradas pela equipe gestora dos CEI e outras vinte e três divididas em dois grupos pertencentes aos Círculos Escolares Intermediários I e II (escolas nucleadas como são conhecidas aqui no município, mas que, na realidade, são as escolas isoladas).

Como já mencionamos, por sofrer a influência dos aspectos históricos e legais que impactaram a educação para as populações camponesas no Brasil, a educação no município de Vitória da Conquista também foi pensada a partir das concepções de Educação Rural e de Educação do/no Campo. O primeiro período, diz respeito às primeiras iniciativas de educação formal até ano de 2006, quando a Resolução nº 010/2006 instituiu as Diretrizes para a Educação do/no Campo em Vitória da Conquista (SILVA; SANTOS; SOUZA, 2020).

¹⁰ Dados retirados do site oficial da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista.



Já o segundo momento, da Educação do/no Campo, oficializada a partir da referida resolução, possui uma história que desde 2007 vem sendo construída. Consideramos que viveu seu momento mais fecundo até meados de 2013, tendo pela primeira vez uma proposta de educação para as populações camponesas com a participação mais efetiva dos sujeitos do campo, com a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) nas unidades escolares, a participação popular mais efetiva com os conselhos escolares etc.

Essa é uma história recente, ocorrida ao longo dos últimos quinze anos, que vive na atualidade um momento difícil com o a intensificação do desmonte da educação pública camponesa e o silenciamento de muitos governos, estando hoje abalada pela atual política neoliberal posta em prática por meio da reforma curricular em ação pelo capital, com a tutela do Ministério da Educação. Então, a educação do campo permanece como utopia possível em nossos dias, na medida em que ainda precisa ser efetivada à luz dos princípios da gênese da Educação do/no Campo, forjada pelos movimentos sociais populares que a gestaram, sendo como educação dos camponeses e camponesas desse município.

a. Contextualizando a Educação Rural

A fim de entendermos o itinerário percorrido pelo ensino rural no período compreendido entre o império e a república, é indispensável que o pesquisador retorne ao passado para refletir acerca da política educacional para o meio rural em face à política social vigente à época.

Com a chegada dos padres jesuítas ao Brasil, nossa história educacional começa a ser escrita, mais precisamente em 1549. Nessa época, havia uma fragmentação do ensino seguindo a lógica europeia, desrespeitando completamente a realidade, cultura e vivência dos indígenas que aqui habitavam. O único intuito era o de catequizá-los, tornando-os submissos e subservientes aos interesses da Igreja Católica sem a preocupação de atender aos interesses do Estado. Por esse motivo, os jesuítas acabaram sendo expulsos do país, provocando, assim, a extinção das escolas da época.

Somente em 1808, quase meio século depois, é que a organização escolar foi retomada no Brasil. Esse fato se deu com a chegada da corte portuguesa ao Brasil. Assim, escolas e faculdades foram criadas para atender à população brasileira que já não era

composta apenas por índios, mas pela miscigenação entre estes, os negros trazidos para cá como escravos e os colonizadores.

A educação rural no Brasil só avançou devido ao declínio da economia de Portugal. Mesmo sendo um país hegemonicamente rural, nas primeiras Constituições, 1824 e 1891, a educação rural sequer foi citada. Entretanto, com o processo de industrialização do país na época ocasionou um inchaço das populações nas cidades. Por esta condição, foi que a educação no meio rural ganhou espaço nas agendas políticas, pois era preciso conter esse avanço, esse êxodo rural.

Com a intensificação do decurso da industrialização no país nas décadas posteriores, que isolou ainda mais a organização educacional brasileira estruturada com sérias carências de recursos, provocou mobilizações contra o crescimento urbano desorganizado. O objetivo dessas manifestações era frear o desordenamento do crescimento urbano, estimulando grupos ligados diretamente ao desenvolvimento rural do Brasil. Esse movimento ficou conhecido como ruralismo pedagógico, definido por Prado (1995, p. 6) como

[...] uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional.

Ou seja, um modelo educacional intimamente vinculado ao modelo econômico elitista para atender uma determinada classe social, bem como a manutenção das grandes oligarquias existentes no país. Aqui em Vitória da Conquista, não encontramos, em nossos achados da pesquisa, documentos ou dados que demonstrem que o município foi pelo mesmo caminho seguido pelas grandes cidades que surgiam no país.



b. Educação do/no Campo

A história da política de educação do/no campo, conforme a Resolução nº 01/2002, no município de Vitória da Conquista teve início com uma tentativa de implementação no ano de 2007, quando a gestão da SMED à época, implantou a denominada “Proposta Pedagógica de Educação do Campo” nas escolas rurais da rede municipal. Essa proposta previa o trabalho por modulação das turmas, o avanço do aluno que estivesse em defasagem idade/série nos módulos iniciais de cada segmento e a elaboração de parecer descritivo individual do educando, tanto do Segmento I quanto do Segmento II. Pela proposta, as classes multianuais mudaram a nomenclatura para multimodulares em virtude do que foi proposto. O quadro 2 demonstra como ficou a organização curricular das turmas pertencentes às escolas do campo.

QUADRO 2: Organização Curricular das Escolas do Campo.

SEGMENTO I	SEGMENTO II
Módulo I – 06 anos	Módulo I – 11 anos
Módulo II – 07 anos	Módulo II – 12 anos
Módulo III – 08 anos	Módulo III – 13 anos
Módulo IV – 09 anos	Módulo IV – 14 anos
Módulo V – 10 anos	

Fonte: Proposta Pedagógica Educação do Campo, SMED, 2017.

A proposta tomou como base os art. 23 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 que dispõem, respectivamente, acerca da organização escolar e das adaptações necessárias pelos sistemas de ensino à população camponesa, respeitando suas especificidades e propondo conteúdos curriculares e metodologias apropriadas para o trabalho com os alunos do campo, bem como a organização escolar própria, daí a escolha por segmentos e módulos. A escolha por módulos justifica-se no que diz Arroyo (2004, p.84), quando afirma que “[...] a escola seriada é uma das instituições mais seletivas e excludentes da sociedade brasileira. Ou nós acabamos com essa concepção seletiva, ou não constituiremos uma escola de direitos”.

Isso posto, a SMED percebeu, naquele momento de luta por uma educação voltada aos sujeitos do campo, que não cabia mais uma estrutura escolar seriada e, desta forma, justificou a organização em módulos como estratégia que possibilita trabalhar interesses e

vivências dos educandos do campo, bem como propiciar uma aprendizagem significativa para estes sujeitos, além de ensejar o avanço intra-segmentos para alunos em situação de defasagem idade/módulo, após avaliação do/a professor/a e da SMED ao final dos primeiros cem dias letivos. Essa foi uma estratégia encontrada pela secretaria para diminuir essa distorção elevada entre alunos da área rural.

As condições essenciais para a estruturação da proposta previam, além do avanço intra-segmento, o avanço intermódulo, os pareceres descritivos individuais dos alunos, o calendário diferenciado (que não chegou a ser implementado) e as formações continuadas.

A organização curricular seguia o disposto na LDBEN vigente, contemplando a Base Nacional Comum para os módulos dos Segmentos I e II e a Parte Diversificada para atendimento ao currículo do Segmento II. As disciplinas da Parte Diversificada eram de livre escolha dos CEI para atender às especificidades locais.

Entre novembro de 2009 e fevereiro de 2010, após encontros realizados com todos os professores que atuavam nas escolas da área rural, que culminaram no *I Círculo de Debates da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista*, foi elaborada uma “*Pré-proposta Pedagógica para a Educação do Campo*”, buscando manter a essência das observações dos professores nestes encontros, bem como seus anseios. Vale ressaltar que esta pré-proposta foi analisada e revisada pela Prof.^a Dr.^a M^a Antônia de Souza, professora pesquisadora e escritora do estado do Paraná. Este documento foi encaminhado ao Gabinete do Secretário Municipal de Educação daquele ano para os devidos encaminhamentos, porém, não houve a devolutiva aos Coordenadores da Educação do Campo para que, juntamente com a Coordenação Geral do Núcleo Pedagógico, fizessem os ajustes necessários para o encaminhamento ao Conselho Municipal de Educação para a sua aprovação e implementação.

Podemos observar a partir dos dados que a Educação do Campo do município de Vitória da Conquista não possui uma proposta definida para as escolas da área rural. Segue-se a orientação nacional de se trabalhar do 1º ao 9º ano, multiano os Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas comunidades de baixa densidade demográfica, porém, utilizando as nomenclaturas que constam na proposta de 2007: Segmento I – Módulos I, II, III, IV e V



(Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e Segmento II – Módulos I, II, III e IV (Anos Finais do Ensino Fundamental).

4. Achados da pesquisa

Como colaboradoras da pesquisa, após a consulta e a aceitação voluntária, tendo em vista os critérios éticos dessa pesquisa¹¹, foram ouvidas três professoras com atuação em escolas do/no campo de Vitória da Conquista, nas funções docente e/ou Gestão, sendo: a professora Margarida – já aposentada que atuou na Educação do Campo ainda como Educação Rural, por vinte e cinco anos, unicamente na docência em classes multianuais; a professora Rosa, com atuação nos contextos da Educação Rural e Educação do Campo, atuando na docência e em cargos de Gestão Escolar, e a professora Dália, com atuação docente nos dias atuais.

As entrevistas, corpus dessa pesquisa, foram realizadas na primeira semana do mês de novembro de 2021, com as três professoras que aceitaram participar dessa investigação¹². Estas foram transcritas e lidas. Posteriormente, foi então realizada a leitura flutuante de todo o material (documentos e entrevistas). Tendo em vista os recortes realizados, chegamos às categorias de análise que serão, a seguir, detalhadas.

Após a leitura e análise das entrevistas, resultaram as seguintes categorias: a) Formação docente; b) Infraestrutura das escolas do campo; c) Desafios dos educadores das escolas do campo; e d) Retrocessos da Educação do/no Campo.

¹¹ Em atendimento aos aspectos éticos dessa pesquisa, foi apresentado às participantes e assinados por elas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O referido documento visa a garantia de participação voluntária, anonimato com privacidade de nomes e imagens, como também o compromisso das pesquisadoras em amenizar constrangimentos e a garantia de responderem apenas às questões que se sentirem à vontade. Desta maneira são fictícios os nomes das professoras presentes nesse trabalho.

¹² Em virtude do contexto pandêmico as entrevistas foram realizadas através de chamadas de vídeo de WhatsApp, sendo grafadas e posteriormente transcritas pelas pesquisadoras.

a. Formação docente

Em razão dos distintos momentos históricos e das leis educacionais em vigor, as professoras ouvidas possuíam diferentes formações no momento de ingresso no magistério público municipal, e as formas de efetivação na profissão docente também atenderam a distintas etapas e exigências, como pode ser observada na tabela 1 a seguir.

TABELA 1: Ano de ingresso, formação e forma de efetivação no magistério.

Professora	Ano de Ingresso no magistério	Formação exigida	Forma de efetivação
Margarida	1975	4ª série	Avaliação quantitativa e Entrevista Carteira Assinada
Rosa	1986	4ª série	Avaliação quantitativa e Entrevista Carteira Assinada
Dália	2013	Pedagogia	Concurso público (prova escrita e de títulos)

Fonte: Entrevistas semiestruturadas. Elaboração pelas autoras em fev./2022.

A respeito desse item, observamos que mesmo estando em vigor a LDB 5.692/71 que definia a formação mínima para a atuação dos docentes nas turmas do ensino de 1º Grau, da 1ª a 4ª série (atualmente, Anos Iniciais do Ensino Fundamental) a habilitação específica de 2º grau, como expresso no Art. 30 dessa lei, a professora Margarida, que iniciou a atividade docente em 1975, possuía apenas formação no antigo ginásio. A mesma mencionou que realizou teste de admissão¹³, ao afirmar que “*eu tinha o curso primário completo, até a 4ª serie. Muitos professores só tinham até a 4ª série. Eu fiz até a 5ª série porque eu fiz Admissão. Assim era chamada a 5ª série*”. No entanto, mesmo quinze anos depois da LDB 5.692/71, a professora Rosa, que ingressou no magistério em 1986, quando questionada sobre

¹³ Segundo Ramires (2021), o Teste de Admissão ao ginásio, se caracteriza como a utilização de exames para o ingresso ao ensino secundário e ginásial. A autora menciona que entre os anos de 1931 a 1971, esses testes foram realizados por renomadas escolas, tais com o Gymnasio do Estado de São Paulo, a atual Escola Estadual de São Paulo; o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro; entre outros.



a exigência para o ingresso na função de professora municipal, relata que “*nessa época, muitos professores só tinham até a 4ª série do Ensino Fundamental, e outros já eram professores de verdade pois havia cursado o magistério*”. Lembramos que as duas docentes iniciam a carreira ainda no contexto da Educação Rural. Já a professora Dália, que ingressou no magistério municipal em 2018, foi efetivada por meio do concurso público e a formação mínima exigida é a graduação em Pedagogia, portanto, trata-se de um tempo histórico no qual já existia a política nacional de Educação do Campo.

Quando perguntamos às professoras se, durante a trajetória profissional, existiu uma cobrança quanto ao aperfeiçoamento profissional, ambas declararam que sim, que a própria SMED realizava essa formação com os docentes. A professora Margarida relata:

Tinha, a gente tomava curso direto, ia mudando a forma de ensinar, como vocês hoje, os métodos de ensino iam mudando, cada ano era uma mudança, a gente era bem preparada, não era só entrar na sala e ensinar, não, tinha gente que tinha curso intensivo de três meses, quatro meses, era assim, a gente era bem preparada. Existiam cursos anuais para informar das mudanças e como trabalhar com os alunos, havia os encontros mensais de acompanhamento (Dados da pesquisa de campo, 2021).

A professora Rosa relembra que, durante os encontros formativos, também aconteciam trocas de experiências. Ela comentou: “[...] *éramos chamados para capacitações quinzenais ou mensais e lá trocávamos experiências, falávamos dos nossos acertos e também das nossas angústias*”. E a professora Dália acrescenta que “*a própria SMED oferece cursos para o aperfeiçoamento dos professores*”.

Quando questionadas em relação ao oferecimento de formação específica para atuarem nas escolas do campo, as professoras Margarida e Rosa apresentam opiniões semelhantes, respondendo que “*os encontros eram separados entre escola rural e escola da cidade, e as atividades elaboradas eram específicas para a realidade rural*” como menciona a professora Margarida. Sobre esse mesmo tema, a professora Rosa acrescenta que, “*a partir de 1994, a SMED implementou um projeto específico para as classes multisseriadas*¹⁴.”

¹⁴ Por se tratar da fala da professora entrevistada, o termo será mantido cada vez que for citado por ela e pelas demais entrevistadas. Entretanto, no corpus da pesquisa, utilizamos o termo multianuais para se referir a este tipo de organização escolar.

Tínhamos calendário diferenciado também em zona da Caatinga e zona do Café. As férias escolares coincidiam com o período de plantio e de colheita dessas zonas”.

Entretanto, a professora Dália, que relata sua experiência atual com as escolas do campo, informou que trabalha com turmas multianuais e, até o ano passado, não participou de nenhuma formação voltada para classes com essa organização de ensino. Segundo ela, os coordenadores organizam os grupos de acordo com as turmas de atuação dos docentes, porém, não percebeu diferença entre as turmas anuais e multianuais. Esse dado não nos surpreende, tendo em vista a atual política curricular de padronização e homogeneização do conhecimento imposta pelas políticas curriculares que vigoram em nosso país, tendo sua plena efetivação com a Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2017).

b. Infraestrutura das escolas do campo

Por ocasião da I Conferência Por Uma Educação Básica do Campo em 1998, foram feitas denúncias a respeito da falta de escolas no campo e infraestrutura inadequada das existentes. Unidades escolares campesinas muitas vezes recebiam o que não servia mais para as escolas urbanas. Sobre essa afirmação, o depoimento da professora Margarida é muito revelador, quando ela nos diz:

No início que eu entrei, não tinha nada, era uma caixinha de giz, não tinha material nenhum, não dava uma apostila, não dava nada. Mas, depois foi melhorando... É tanto que eu fiquei nessa escolinha vinte e cinco anos, do jeito que eu entrei eu deixei, não fizeram uma reforma na escola, não trocou porta, não trocou uma janela, não trocou nada, depois que eu saí, foi que deu uma reforma bonita na escola, ficou boa a escola, murou. Mas, no meu tempo, do jeito que estava o estado físico, ficou. O quadro de giz que eu usei, trabalhei por vinte e cinco anos, eu deixei (Dados da pesquisa de campo, 2021).

A mesma professora ainda relata:

O que eu mais sofria, era difícil pra mim, eu limpava a escola, eu e minhas alunas. De início, eu tinha alunas moças, moças, como mamãe falava: “moças casadeiras”. Elas me ajudavam a fazer a merenda, me ajudavam a limpar a escola, tirava o sábado ou domingo e elas me ajudavam a lavar a escola. Durante a semana eu tinha que varrer a sala, se não fosse pela manhã, era pela tarde. Foi mais ou menos uns quinze anos assim, nesse sofrimento. Fazia a merenda em uma trempe no chão, você



sabe o que é trempe? Colocava três pedras ou três pedaços de adobo e colocava o caldeirão e fazia a merenda no chão, foi assim, foi sofrido. Foi uma luta que você não pode nem imaginar, esse meu período de mais ou menos quinze anos na escola eu tenho histórias pra contar (Idem).

Fica evidente o descaso das autoridades educacionais com a educação pública no campo no período da Educação Rural, sendo as professoras e os alunos submetidos a situações de total abandono e privação. O relato chocante da professora Margarida, deixa claro que a situação passou a melhorar nos anos finais de sua atuação docente, sendo que, com relação à estrutura física da escola em que trabalhou por vinte e cinco anos, só foi reformada depois dos anos 2000, período em que a docente já havia se aposentado.

A professora Rosa, ao mencionar a estrutura física das escolas nas décadas de 1980 a 1990, comenta que *“a escola era pré-moldada ou em casas emprestadas por moradores da comunidade. O espaço era pequeno, usávamos cadeiras ou bancos e a quantidade de alunos por sala era bem maior do que o que é permitido hoje”*. Em muitas escolas existia apenas o professor, que realiza todas as atividades (docência, limpeza e preparo das refeições dos alunos). Posteriormente, as escolas passaram a contar com o trabalho da merendeira. O apoio de outros profissionais aos professores das escolas do campo acontecia por meio de visitas de pessoas da Secretaria de Educação (Coordenadores, Supervisores) e das reuniões administrativas e pedagógicas.

Após as denúncias das péssimas condições materiais e de infraestrutura das escolas do campo feitas pelo coletivo Por Uma Educação do Campo, os/as campesinos/as ligados aos movimentos sociais e populares que lutam pela educação pública, passaram a reivindicar seus direitos. Essa articulação levou a conquista, no campo educacional, de uma legislação específica para a educação do campo que passou a vigorar no país e fez com que mudanças positivas fossem realizadas nas escolas do campo. Assim como é citado pela professora Margarida: *“depois que eu saí, foi deu uma reforma bonita na escola, ficou boa, a escola, murou”*. Ela ainda acrescenta que as políticas educacionais postas em prática nos últimos anos trouxeram melhoria pra educação, relatando assim: *“Quando eu saí já foi outra realidade. Com relação à escola onde trabalhei por vinte e cinco anos, a melhor época foram*

os quatro últimos anos que eu trabalhei. O período do governo de Guilherme¹⁵, de 1997 pra cá, melhorou muito”. Podemos também perceber essa relativa melhoria na resposta da professora Dália, quando esta afirma: “A escola que atuei até o ano passado tem a estrutura muito boa. Os materiais também são bons, nem é possível ter acesso a tudo, mas o básico é disponibilizado”.

O relato das professoras Margarida e Dália discorrendo sobre a melhoria ocorrida na educação do campo reflete diretamente a luta dos movimentos sociais e populares pelo direito à educação dos sujeitos do campo que resultaram nas conquistas do final da década de 1990 e início dos anos 2000. No caso específico de Vitória da Conquista, temos pela primeira vez as Diretrizes para a organização do Ensino Fundamental da Educação do Campo.

c. Desafios das professoras nas escolas do campo

Quanto aos desafios das professoras no trabalho com as turmas das escolas do campo, turmas multianuais, todas foram unânimes em se referir ao número excessivo de alunos por turma como elemento desafiador. Uma turma com um número excessivo de alunos compromete o trabalho docente, ainda mais com alunos de vários anos/módulos, como é o caso das turmas multianuais. A professora Dália, que aponta esse como único desafio, comenta: “A principal dificuldade que percebo é relacionada a quantidade de alunos, se a turma for muito cheia, o trabalho do professor é muito complicado”.

A professora Margarida novamente faz um depoimento chocante, comentando que em um ano letivo, sua turma teve mais de cinquenta alunos num único turno: “Se eu lhe falar uma coisa você não vai nem acreditar, teve um ano que eu fiquei com 51 alunos, com classe multisseriada e funcionava apenas um turno. Era difícil, na secretaria deve ter essa relação arquivada, estas matrículas lá. Aconteceu isso e não era fácil, não”. A professora Margarida ainda se referiu, recordando o início na atividade docente, ao temor em não conseguir ter o

¹⁵ Guilherme, citado pela professora Margarida, é o prenome de Guilherme Menezes de Andrade, médico e político do Partido dos Trabalhadores PT, que foi prefeito do município de Vitória da Conquista entre 1997 a 2002. Segundo o Memorial da Câmara de Vitória da Conquista em 1996, Guilherme Menezes é eleito prefeito dando início a um ciclo de 20 anos de gestão do PT. Ao todo, foram cinco mandatos, alternados entre Guilherme e o ex-prefeito, José Raimundo Fontes.



controle de classe, sendo uma das exigências para o bom êxito na profissão e também nos bons resultados com o alunado:

O meu desafio era, assim, o controle de classe, porque se você não tivesse controle de classe aí era um fracasso, nem você fazia um bom trabalho e nem o aluno aprendia. O que eu mais sofria, o que mais preocupava era controlar aqueles alunos. Não era brincadeira trabalhar com turmas multisseriadas. Era difícil trabalhar com turma multisseriadas, de alfabetização à 4ª série, se você não tivesse jogo de cintura, você não conseguia alfabetizar nada durante o ano (Dados da pesquisa de campo, 2021).

A professora Rosa, além do número excessivo de alunos, elenca como fatores complicadores os poucos recursos, a falta de água encanada, energia elétrica e ter como principal recurso apenas o mimeógrafo. Outro grande desafio era o que enfrentava as professoras que residiam na área urbana do município. Estas professoras tinham que passar a semana inteira nas localidades, sendo nas casas dos alunos ou, até mesmo, na própria escola, retornando para suas casas no sábado e saindo de volta para a área rural no domingo. Nesse período, elas pegavam carona nas estradas, pois a SMED não disponibilizava transporte para levá-las. Essa é uma situação que ainda é vivenciada hoje por um pequeno número de professores que atuam nas escolas isoladas dada a distância que não permite ir e retornar todos os dias. Entretanto, hoje há transporte para levá-los na segunda-feira e buscá-los na sexta-feira.

d. Retrocessos da Educação no/do Campo

A Educação do Campo nasce dos movimentos dos trabalhadores do campo em contraposição à Educação Rural. Segundo Caldart (2009), talvez sua marca mais incômoda seja seu vínculo com os trabalhadores pobres do campo, dos sem-terra, sem trabalho, os dispostos a reagir contra o Estado. Na sua origem, *do* e *no* campo, deixam claro que é uma educação dos povos e não para os povos do campo, e deve ser oferecida no seu lugar de origem.

Quando sobre a tutela da Educação Rural, o padrão ideal era o urbano e as orientações sobre como trabalhar com os alunos do campo eram definidas, *a priori*, pelas secretarias,

tendo em vista o que a cidade entendia como necessidade do campo. As professoras Margarida e Rosa relatam esse ponto em suas falas, apesar de a professora Margarida afirmar que existia liberdade para realizar o planejamento, confirmam que tudo era feito pela SMED, assim com deixa claro a professora Rosa, que quando questionada se existia um planejamento específico para as escolas do campo, assim responde:

Sim. A SMED se encarregava desse trabalho e apenas nos passava para dividirmos em planos diários. Mas, nem sempre, esse planejamento condizia com a realidade da nossa turma. Ficávamos engessados. Até as avaliações vinham prontas e padronizadas. Era igual pra todas as escolas da zona rural (Pesquisa de campo, 2021).

Todavia, no contexto atual de vigência da Educação do Campo com a legislação específica para as escolas do campo ainda em vigor, tendo como principal fundamento legal as Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo (BRASIL, 2002), os direitos dos/as camponeses/as a uma educação que atenda sua cultura e modo próprio de vida vem sendo desrespeitada, como observamos na fala da professora Dália, “[...] *No nosso município não existe material diferenciado para a turma regular ou multisseriada, os livros são os mesmos das turmas regulares*”, acrescentando que “*nos últimos três anos, os livros e materiais utilizados pelos alunos do campo e da cidade são iguais*”.

Outra consideração importante nessa pesquisa, diz respeito a atual política de fechamento das escolas do campo posta em prática com grande velocidade na última década. A professora Margarida, voluntariamente, abordou a temática, dizendo com essas palavras:

Outra coisa que eu quero falar e quero que fique registrada é que eu fiquei muito triste quando desativou a escola, se fosse por mim aquela escolinha estava funcionando até hoje, fiquei muito triste. Uma criança de seis, cinco anos, deslocar de um lugar para outro, pra ir estudar em outra escola, lá tinha 28 alunos ainda quando foi desativada, mas pelo menos um turno eu acho que deveria ficar funcionando. Inclusive, eu me pronuncie nas redes sociais, contraria, porque ali eu passei uma vida, foram 25 anos, de fevereiro de 1975 até abril de 2000 (Pesquisa de campo, 2021).

Esta fala reflete o descumprimento de todas as legislações educacionais vigentes que garantem que os alunos até o fim da primeira etapa do Ensino Fundamental estudem próximos



aos locais onde residem. A Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, institui a manifestação da comunidade escolar e dos órgãos normativos sobre o fechamento das escolas do campo (BRASIL, 2014). Entretanto, ela é descumprida e, a cada ano, mais e mais escolas com organização multianual que atendem crianças em localidades com baixa densidade demográfica são fechadas, obrigando as famílias a matricularem seus filhos longe de casa e submetê-los a longas viagens em transportes sucateados na maioria das vezes.

Por fim, as professoras foram questionadas sobre a valorização dos educadores pela comunidade escolar e local. As professoras Margarida e Rosa são enfáticas em dizer que sim, estas eram autoridades na comunidade rurais, sendo valorizadas e acolhidas, e tratadas com muito respeito, conforme se observa no relato da professora Margarida: *“A secretaria falava assim: na sala quem manda é o professor, eu nunca fui pressionada. Éramos muito respeitadas”*. Fica evidente que a professora possuía um prestígio na sociedade. Já a professora Rosa complementa: *“Todas as semanas eu levava para casa mantimentos dados pela comunidade. O respeito era maior. Até para casamentos éramos as primeiras convidadas para sermos madrinhas”*. Também observamos na fala da professora Dália, quando responde à essa questão. Ela nos diz que *“a valorização hoje é parcial, somos valorizados em parte. A gestão valoriza. Algumas famílias sim, outras não”*. Essas falas observadas nas entrevistas evidenciam a valorização do trabalho docente de forma diferente entre os tempos históricos.

Considerações inconclusas

Nos limites deste artigo nos propusemos a apresentar algumas reflexões acerca da história da educação no meio rural conquistense, e sobre a proposta da educação do campo do município. Buscamos situar o leitor/pesquisador sobre os fatos que acompanharam a evolução educacional desde o século XIX até os dias atuais.

Como não poderia ser diferente, dadas as circunstâncias históricas da Educação Rural no Brasil, em Vitória da Conquista esta modalidade também esteve atrelada, por mais de um século, ao local de atraso, à falta de recursos, à baixa qualidade e a ausência de investimento do poder público para melhorar os espaços escolares nas localidades rurais,

como se a população campesina merecesse menos que a população urbana, estabelecendo, assim, um diferencial em relação ao paradigma da Educação do Campo.

É nessa conjuntura que a Educação do Campo emerge com uma racionalidade suleada para o respeito aos quereres dos povos do campo, buscando a valorização social, cultural e econômica desses cidadãos que vivem nas áreas rurais, arraigada pelo respeito às concepções históricas e sociais desses sujeitos.

Partindo dessa observação, pode-se conceber a importância da Educação do Campo para este povo, pois a escola tem um importante papel estruturante e é o principal meio de expressão da história nela inserida, além de ser um patrimônio material e imaterial para as localidades onde elas estão inseridas. A escola do campo possui um papel fundamental neste processo por meio da aplicabilidade de projetos que conscientizem a população rural e ao mesmo tempo apresentem alternativas aos padrões produtivos convencionais. Logo, ela também atua como uma das principais formas de manter os estudantes rurais no campo, promovendo a reprodução social desses sujeitos.

Neste período inúmeros avanços foram alcançados pela educação do campo, como a preservação da identidade local, da relação com a terra, autoestima e memórias coletivas, diferentes formas de compartilhar saberes e culturas, entre tantas outras.

Mas, mesmo diante de tantos avanços, o debate ainda carece de ampliação. Portanto, este artigo busca subsídios para fomentar o diálogo sobre a luta pela Educação do Campo tão sucateada no município, para ajudar a formar sujeitos que possam compreender as realidades complexas em que vivem, provocando para que estes, a partir de suas pujanças, lutem por seus ideais, logrando, assim, o que são seus por direitos constitucionais enquanto cidadãos. A gênese da Educação do Campo é justamente essa: inserir e focalizar na sua realidade, na realidade dos seus, na realidade do campo.

É preciso lembrar que, parafraseando Gilvan Santos (s.d)¹⁶, “*não é necessário sair do campo pra poder vir pra escola, pois a educação do campo é um direito e não uma esmola*”.

¹⁶ Disponível em: <https://www.letras.com.br/gilvan-santos/nao-vou-sair-do-campo>



Referências

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAHIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica Por uma Educação do Campo**. Vitória da Conquista: Núcleo Pedagógico, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 5692/71**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União publicado em 12 de agosto de 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 31 de janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 de setembro 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 de outubro 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: 06 de fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 07 de outubro 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução CNE/CEB Nº 2. Brasília: 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 07 de outubro 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília: 27 mar. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm. Acesso em: 20 de abril de 2021.

BRASIL, Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacional.mec.gov.br>. Acesso em: 19 de setembro de 2020.



CALDART, Roseli Salette. A escola do campo em movimento. In: **Por uma educação básica do campo, nº 3**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salette. EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOTAS PARA UMA NÁLISE DE PERCURSO. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.35-64, mar/jun. 2009.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para educação do campo alcançar as escolas no rural. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

FERNANDES, Luís. História da Educação em Conquista. **Revista Histórica Taberna da História**. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, 35(2), 57-63. 1995.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

Memorial da Câmara Municipal de Vitória da Conquista. Disponível em: www.camaravc.com.br/home/inicio/1. Acesso em: 02 de fevereiro de 2022.

MUNARIM, Antônio. MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA TRAJETÓRIA EM CONSTRUÇÃO – UFSC. **GT-03: Movimentos Sociais e Educação**. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/gt03-4244--int.pdf>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2022.

PMVC. Avanços e perspectivas: Agricultura garante qualidade de vida para os moradores da zona rural. **Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista**, 2013. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/avancos-e-perspectivas-agricultura-garante-qualidade-de-vida-para-os-moradores-da-zona-rural/>. Acesso em: 31 de janeiro de 2022.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. **Estudos Sociedade e Agricultura**, 4, julho 1995: 5-27.

RAMIRES, Késia. **Os Exames de Admissão ao Ginásio: o que as soluções dos alunos revelam quanto ao ensino de frações**. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 35, n. 70, p. 1160-1179, ago. 2021. ISSN 1980-4415 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v35n70a28>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/kBN4dnMBMZSm9tZFtdv9Sfh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 de janeiro de 2022.

SANTOS, Eliane Nascimento dos. **A política do Proinfo em escolas do ensino fundamental: estudo sobre laboratórios de informática em escolas do campo no município de Vitória da Conquista/BA**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista, 2019.

SILVA, Luciene Rocha; SANTOS, Arlete Ramos; SOUZA, Davi Amancio. OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 40-65, 2020. DOI: 10.22481/poliges.v1i1.8263.



Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8263>. Acesso em: 1 jun. 2022.

SILVA, Luciene Rocha. **A Política Municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista – Bahia, no Período de 2010 A 2017**. Ilhéus. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, 2017.

União dos Municípios da Bahia. Site institucional. Disponível em: <http://www.upb.org.br/noticias/prefeitura-de-vitoria-da-conquista-recupera-70-km-de-estradas-rurais-entre-itaipu-e-roseira>. Acesso em 15 de maio de 2021.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Artigo recebido para publicação em: 06 de maio de 2022.

Artigo aprovado para publicação em: 15 de junho de 2022.