

SUJEITOS, INSTITUIÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: TECENDO AS MÚLTIPLAS REDES DA EDUCAÇÃO RURAL NA BAHIA

Elizeu Clementino de Souza □

Fábio Josué Souza dos Santos □□

Ana Sueli Teixeira de Pinho □□□

Sandra Regina Magalhães de Araújo □□□□

RESUMO

O artigo apresenta e sistematiza alguns dados levantados no âmbito do projeto de pesquisa *Ruralidades diversas – diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo Bahia-Brasil*, desenvolvida em colaboração entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade de Paris 13/Nord - Paris8/Vincennes-Saint Denis (França). A pesquisa contou com financiamento da FAPESB e do CNPq, e teve por objetivo investigar ações educativas que se desenvolvem em diferentes Territórios de Identidade do Estado da Bahia, buscando compreender como se dá a articulação entre as práticas educativas nos seus territórios de implantação. Do ponto de vista metodológico, utilizou-se as histórias de vida com aplicação de questionários, grupo focal e as entrevistas narrativas. A pesquisa permitiu-nos compreender a presença de distintos cenários da educação rural no estado, que em linhas gerais podem ser resumidos na existência quase majoritária de experiências politicamente conservadoras vinculadas às escolas “oficiais”, que fazem da escola uma agência técnica, alheia à realidade local; e, de outro lado, na existência de experiências progressistas, com forte vínculo com os movimentos sociais, nas quais a escola tem se configurado como uma agência política com forte enraizamento.

Palavras-chave: Ruralidades. Educação Rural. Biografização. Práticas Pedagógicas.

□ Pesquisador CNPq. Doutor em Educação (UFBA), com doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa, Portugal. Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenador do Projeto de Pesquisa Ruralidades diversas – diversas ruralidades (FAPESB/CNPq). Endereço para contato: Av. Silveira Martins, 2550, Narandiba – CEP. 41.195.001. esclementino@uol.com.br

□□ Doutorando e mestre em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Professor Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *campus* Amargosa. Vice-coordenador do Projeto de Pesquisa Ruralidades diversas – diversas ruralidades (FAPESB/CNPq). Endereço para contato: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, *campus* Amargosa. Av. Nestor de Melo Pitta, n. 535, Amargosa (BA), CEP: 45.300-000. fabio13789@yahoo.com.br

□□□ Doutoranda e mestre em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Professora Assistente da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Membro da equipe de pesquisa do Projeto de Pesquisa Ruralidades diversas – diversas ruralidades (FAPESB/CNPq). Bolsista CAPES. Endereço para contato: Universidade Católica do Salvador, Campus da Federação. Avenida Cardeal da Silva, nº 205 Federação, Salvador (BA), CEP: 40226-900. anasuelipinho@yahoo.com.br

□□□□ Doutoranda e Mestre em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I/DEDC. Membro da equipe de pesquisa do Projeto de Pesquisa Ruralidades diversas – diversas ruralidades (FAPESB/CNPq). Bolsista PAC/UNEB. Endereço para contato: Rua Dr. Silveira Martins, 2555 – Cabula – Salvador/Bahia. magalhaes-araujo@uol.com.br

ABSTRACT

SUBJECTS, INSTITUTIONS AND PEDAGOGICAL PRACTICES: WEAVING THE MULTIPLE NET OF RURAL EDUCATION IN BAHIA

This paper presents and systematizes data collected in the context of the research project called *Diverse Ruralities*: subjects, institutions and pedagogical practices in the rural school of Bahia, Brazil. This project is realized in collaboration between the State University of Bahia, the Federal University of the Recôncavo of Bahia, and Paris 13 and Paris 8 French Universities. The research, financed by FAPESB and the CNPq aims to investigate educational practices which happen in various territories of identities of the state of Bahia, looking to understand how educational practices are articulated with their territories of implementation. We collected data through life histories, questionnaires, focus groups and open interviews. The research permit us to understand the presence of distinct scenes in rural education in the State of Bahia, that we can briefly summarize by, on one hand, the existence of politically traditional experiences associated to the official schools which turned school into a technical agency disconnected from the local reality; and, on the other hand, by the existence of progressive experiences, linked to social movements, where school is configured as a deeply rooted political agency.

Keywords: Ruralities. Rural education. Biographic method. Pedagogical practices.

Introdução

Este artigo apresenta e sistematiza alguns dados levantados no âmbito da pesquisa *Ruralidades diversas - diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo Bahia-Brasil*¹, desenvolvida de agosto de 2008 a agosto de 2011, que teve por objetivo investigar ações educativas que se desenvolvem em diferentes Territórios de Identidade do Estado da Bahia e em espaços rurais da França², tecendo,

¹ A pesquisa foi desenvolvida em regime de colaboração entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade de Paris 13/Nord - Paris8/Vincennes-Saint Denis (França), por meio de parceria entre os seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO) (PPGEduC/UNEB); Grupo de Pesquisa Currículo, Avaliação e Formação (CAF) (UFRB/Centro de Formação de Professores – *Campus* Amargosa); e o *Centre de Recherche Interuniversitaire EXPERICE* (Paris 13/Nord-Paris 8/ Vincennes-Saint Denis). A referida pesquisa contou com financiamento da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), por meio do Edital FAPESB 04/2007 - Temático Educação, e também do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Edital MCT/CNPq 03/2008 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. Atualmente conta com financiamento do CNPq, Edital Universal 14/2010.

² A participação da equipe francesa deu-se em seminários de formação e eventos acadêmicos promovidos no âmbito do projeto, bem como na realização da pesquisa *Intervenção social, solidariedade e dinâmismos locais*, em território francês.

assim, as múltiplas redes que são estabelecidas sobre a Educação Rural, com base na articulação de pesquisas que têm esse campo como seu principal objeto de estudo.

A pesquisa buscou compreender como se dá a articulação entre as práticas educativas e os seus territórios de implantação, isto é, entre as práticas e os sujeitos concretos – homens, mulheres, crianças, adolescentes e jovens – que habitam e intervêm nesses territórios e deles com os dinamismos locais, buscando, por fim, interrogar como se atualiza o potencial “aprendente” do lugar. A escolha pelo estudo dos territórios rurais deu-se em virtude de ali se concentrarem os piores indicadores educacionais no estado da Bahia, que serão analisados posteriormente. Com isso, admite-se que os territórios rurais, por força dos complexos processos de urbanização, foram historicamente banidos das pautas e agendas de discussões para definição de políticas que atendam as especificidades que são inerentes a essa população, e quando isso é feito, a educação oferecida é de fato transplantada da lógica urbana para o meio rural. A lógica da simples transferência do modelo de escola da cidade para o campo (POPKEWITZ, 2001) já mostrou seu esgotamento, tornando inadiável o desenvolvimento

de abordagens inovadoras que considerem as particularidades dos territórios rurais e que busquem adequar-se às experiências, necessidades e anseios das populações rurais.

Ao estudar as escolas rurais e suas diferentes significações no contexto social e escolar, a pesquisa desdobra-se em questões e objetivos, os quais foram organizados com base em três entradas: a) os sujeitos das escolas rurais; b) trabalho e prática pedagógica nas escolas rurais; c) instituições escolares rurais. Utilizou-se como recurso metodológico a biografização – histórias de vida – dos sujeitos que vivem e trabalham no território rural. Entre outras questões, a pesquisa estuda os diferentes tipos de instituições, os processos de formação de professores atuantes na educação rural, a organização do trabalho docente e as práticas pedagógicas, e aprofunda o entendimento das escolas em sua inscrição nos territórios rurais, baseando-se em vozes e experiências formativas dos sujeitos no espaço rural, nas formas de solidariedade e de competências coletivas como vetor de desenvolvimento local.

Contextualizando a pesquisa: o campo empírico das pesquisas

A pesquisa tomou como referência a existência de distintas ruralidades que caracterizam o estado da Bahia. Inicialmente, quando da apresentação do projeto às agências financiadoras, optamos (por tomar) como campo empírico três espaços situados em diferentes regiões do estado, com olhares específicos sobre as ruralidades que os caracterizam. A opção recaiu, então, sobre os espaços das ilhas situadas no município de Salvador (Ilha de Maré, Ilha dos Frades, Ilha de Bom Jesus dos Passos e Paramana); o município de Amargosa, no Recôncavo Sul; e o município de Pintadas, na região do Semiárido.

No processo da pesquisa o projeto foi incorporando outros Territórios de Identidades³, espe-

³ O conceito de território utilizado pela Secretaria de Cultura da Bahia entende que eles não são definidos pela objetividade dos fatores disponíveis, mas pela maneira como se organizam e devem ser entendidos como “base geográfica da existência social”. É no território que a população constrói a sua identidade e os seus sentimentos de pertencimento, onde expressa seu patrimônio cultural e define o seu destino. Contudo, é fundamental ressaltar as dificuldades que

cialmente por considerar os objetos de estudo e as opções teórico-metodológicas empreendidas pela equipe técnica vinculada à pesquisa. Nessa perspectiva, foram ampliados os espaços de investigação e, além das pesquisas situadas no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá (Amargosa), no Território de Identidade da Região Metropolitana de Salvador (ilhas situadas no município de Salvador, como já referido), Território de Identidade da Bacia do Jacuípe (Pintadas), já presentes desde o início do projeto, tivemos a incorporação de pesquisas realizadas nos seguintes Territórios de Identidade: Território da Chapada Diamantina (Itaberaba, Lençóis, Palmeiras e Iraquara); Território do Velho Chico (Ibitiara); Território do Sisal (Serrinha), Território de Itapetinga (Itapetinga); Território do Piemonte da Diamantina (Jacobina); Território Sertão Produtivo (Caetité), Território Bacia do Jacuípe (Baixa Grande).

As pesquisas tentam, portanto, compreender como essas diversas ruralidades configuram-se enquanto lugares de aprendizagem, como as práticas escolares articulam-se nos territórios rurais em que se inserem, isto é, como levam (ou não levam) em conta as especificidades, os anseios, as demandas dos habitantes e da população que vive o cotidiano rural, mediante a apreensão de ações coletivas locais frente a promoção e ressignificação dos territórios e das identidades rurais na contemporaneidade.

As etapas da pesquisa

O trabalho centrou-se, inicialmente, na *Configuração dos espaços escolares rurais: sujeitos, práticas e instituições*, baseado no mapeamento estatístico dos espaços das escolas rurais dos Territórios de Identidade, por meio de consultas ao Censo Escolar, especialmente no que se refere ao número de escolas, docentes e alunos e aos indicadores de desempenho (aprovação, reprovação e evasão). Num segundo momento buscou-se ampliar a *Rede de pesquisa: ações educativas e diversas ruralidades*, mediante discussão e aprofundamento teórico-metodológico, da ampliação e revisão bi-

permeiam a descentralização das políticas de desenvolvimento e os limites institucionais, estreitos, que lhe são impostos (DUARTE, 2009, p. 2).

biográfica, com ênfase na discussão teórica e de formação, tendo em vista a construção do perfil etnográfico e de aspectos do cotidiano dos Territórios de Identidade pesquisados, possibilitando-nos a elaboração dos instrumentos de recolha de dados, a seleção dos participantes – atores sociais – e, conseqüentemente, a aplicação de questionário nas escolas multisseriadas dos territórios envolvidos na pesquisa, bem como o planejamento do roteiro e dos eixos para entrevistas, a realização de grupo focal nos espaços/territórios da pesquisa.

No terceiro momento integrado da pesquisa buscamos desenvolver ações de *Formação de pesquisadores em rede*, mediante a realização de seminário de formação; de reunião da equipe da pesquisa e da elaboração de relatórios parciais; e de construção individual e coletiva de textos e artigos para apresentação em eventos da área e publicações em livros e periódicos. Por fim, centramos atenção com a *Sistematização e socialização de conhecimentos*, por meio da análise das fontes/dados, da singularidade das entradas previstas na pesquisa e de suas articulações com os quadros teórico-metodológicos adotados neste trabalho de investigação-formação.

Dimensões metodológicas da pesquisa: histórias de vida e biografização

A pesquisa desenvolveu-se mediante uma abordagem qualitativa, pois fornece uma compreensão profunda dos fenômenos sociais, apoiada no pressuposto de grande relevância do aspecto subjetivo da ação social, decorrente da própria configuração de como se estrutura a sociedade (HAGUETTE, 1990). Para tanto, após o trabalho de mapeamento estatístico, utilizou-se as histórias de vida como abordagem metodológica (SOUZA, 2006, 2006a, 2006b), recorrendo-se ao grupo focal e às entrevistas narrativas (ARFUCH, 1995). Dada as especificidades das entradas e os olhares lançados sobre os diferentes territórios rurais pesquisados, as possibilidades de instrumentos para coleta de dados também foram ampliadas, utilizando-se multiplicidades de formas de registros do cotidiano rural, por meio de narrativas dos sujeitos, da análise de documentos, fotografias, dados estatísticos, dentre outros.

Do ponto de vista metodológico, a abordagem biográfica-narrativa assume a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiosincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal, mobilizando referentes que estão no coletivo. Contudo, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas. Nesse sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revela práticas individuais que estão inscritas na densidade da História.

Entendemos que a pesquisa deve, como toda prática social, assumir ideologicamente seus valores e seus vínculos de toda ordem. As subjetividades, na dialética jogo-jogante/jogo-jogado, têm sido trazidas à cena teórica por autores como Nóvoa e Finger (1988), Ferrarotti (1988), Catani (2005, 2003) e Catani et. al. (1997, 1998), além de Queiroz (1988) e Demartini (1988). Todos esses autores têm contribuído para pensarmos, no campo da educação, a articulação entre as pressões reais da vida, a consciência e as intencionalidades em um novo paradigma interpretativo, no qual as narrativas legitimam-se como fontes imprescindíveis, ainda que não as únicas, de compreensão dos fenômenos humanos. Assim, nas pesquisas desenvolvidas a perspectiva de análise adotada apoiou-se, predominantemente, na abordagem biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2000, 2006, 2008) das pessoas que vivem, estudam e trabalham no mundo rural. Os seminários de formação desenvolvidos possibilitaram a reafirmação dos espaços empíricos e a indicação das instituições, sujeitos e práticas que integram a pesquisa, tendo em vista a elaboração dos instrumentos de coleta de dados em constante diálogo com os objetivos e quadro teórico.

No desenvolvimento das investigações de campo foram aplicados questionários e utilizados formulários de registro de dados; posteriormente, trabalhamos com a técnica de grupo focal, entrevista narrativa – trajetórias de vida/formação –, tendo em vista a articulação/apropriação dos conceitos propostos na pesquisa.

Dessa forma, vislumbrou-se ainda a possibilidade de que os estudos realizados pudessem servir de base para orientar projetos de formação dos educadores da Educação Básica das regiões estudadas, sendo capazes de impactar na melhoria da qualidade deste nível da Educação, bem como para a ampliação e definição de políticas públicas para a educação rural no estado da Bahia.

Ruralidades à vista: o rural na contemporaneidade

Nas últimas décadas, as novas configurações sociais, produzidas principalmente pelo processo de globalização e pela adoção de políticas neoliberais, que tiveram no avanço tecnológico uma condição favorável, têm provocado uma nova dinâmica nos fluxos culturais entre o rural e o urbano, incitando um grande movimento de teorização e de resistência com base na organização dos movimentos sociais do campo. Essas novas configurações colocaram por terra algumas teses da Sociologia Rural e da Economia Rural dos anos 1970 que apregoavam o fim do rural e levantaram, entre os estudiosos, grandes discussões (CARNEIRO, 2002; CARNEIRO, 2005; MOTA; SCHMITZ, 2002; VEIGA, 2002; WANDERLEY, 2000).

Analisando esse novo contexto, Mota e Schmitz (2002) consideram que mesmo com as transformações da agricultura brasileira nas últimas décadas, não houve um processo de homogeneização das diferentes áreas. Assim, é apropriado falar em “ruralidades” no contexto nacional. As mudanças ocorridas nesse cenário nos colocam interrogações do tipo: como evitar que a pressão, cada vez mais forte das trocas econômicas, das telecomunicações e dos transportes não venha a dividir o mundo entre espaços urbanos caracterizados pela mobilidade, pela capacidade de transformação e espaços que não têm outra escolha a não ser se manter como “candidatos à urbanização”?

Teóricos comprometidos com a territorialidade rural em sintonia com atores do desenvolvimento local e sustentável começaram a trazer elementos de resposta a tais questões investindo, em particular, na reconceituação da noção de “território”. Nesse sentido, uma teoria de construção da noção de território – tal como o define, por exemplo, Raffestin (1986)

– repousa sobre a prática e o conhecimento que os grupos humanos mobilizam para ocupar, explorar e modelar um espaço de maneira a transformá-lo em território. É aqui que pode ser mobilizada a noção de “lugar” como espaço dotado de certa habitabilidade. O lugar não é mais dado *a priori*, ele não é simplesmente uma “matéria-prima”, ele é uma realização, uma produção, uma criação coletiva, um projeto refundador do laço social e recriador de um imaginário social. O lugar, como o afirma Magnaghi (2003), torna-se, nessa perspectiva, uma obra comum, uma obra de arte coletiva.

A noção de lugar remete à relação que o indivíduo estabelece consigo mesmo e com os outros: o lugar é homólogo e constitutivo de si, como o é do outro. Entrikin (2003) propõe que a relação de si com o mundo e de si com outros é construída por um discurso que junta elementos subjetivos e objetivos do lugar e da comunidade.

Os lugares são tomados nas redes de interesse e de experiências que neles desenvolvem os sujeitos: os lugares se formam e *aprendem* por sua vez tanto quanto aprendem os sujeitos que neles interagem (SCHALLER, 2007). Os indivíduos transformam os lugares e essas transformações afetam o que eles são e o que eles fazem. O lugar como espaço de aprendizagem, como *espaço aprendente*, participa da ação coletiva como expressão de identidade cultural e de solidariedade coletiva. Isso passa pelas redes de saber que circulam e se ligam num território. Um lugar, por meio da rede de ações que ele favorece, mediante a atualização das redes de atores que o atravessam, é *aprendente* porque permite produzir marcas do conjunto de relações que nele se estabelecem e, sobretudo, dos processos recíprocos entre saberes formalizados e saberes da experiência. A noção de *lugar aprendente* remete ainda às capacidades de transformação e de ação coletiva desses atores. Nisso, o *lugar aprendente* dá sentido à horizontalidade da criatividade coletiva, a um projeto urbano que emerge *de baixo*, como dá sentido ao desenvolvimento renovado das existências individuais e das projeções biográficas.

EDUCAÇÃO “RURAL” NO BRASIL: o reconhecimento de que o rural existe

Quando analisamos a realidade das populações rurais no Brasil, vemos a expressão e os sinais de um histórico de abandono e negligências em rela-

ção às políticas públicas, em especial à educação ofertada a esta população. Os dados revelam que nesses espaços situam-se os piores indicadores educacionais, ou seja, as maiores taxas de analfabetismo, os maiores índices de distorção idade/série, a maior quantidade de escolas sem energia, sem água encanada, sem bibliotecas, sem laboratórios, sem TV, vídeo, parabólica etc. (BOF, 2006).

A análise dos indicadores educacionais testemunha uma realidade extremamente precária: considerando a população de 10 anos e mais, enquanto o número médio de anos de estudos no Brasil urbano é de 7,3, e de 6,4 no Nordeste (urbano), estes números decaem para 4,2 e 3,5, respectivamente, quando se analisa os dados rurais (IBGE, 2006). A taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais no meio rural brasileiro é de 25,8%, enquanto na zona urbana é de 8,7%. No Nordeste, a taxa de analfabetismo dessa mesma população na zona urbana é de 16,8%, contra 37,7% na zona rural, segundo Censo Demográfico de 2000 e PNAD 2004 (BRASIL, 2007). Todos os indicadores que se buscar (distorção idade/série, frequência à escola etc.) vão apontar uma diferença significativa quando se compara a realidade rural com a urbana.

Ainda de acordo com as mesmas fontes, a taxa de frequência de crianças entre 7 e 14 anos que estão frequentando as escolas do ensino fundamental são de 97,5% na cidade e 95,5% no campo. Contudo, a distorção idade-série é elevada desde as séries iniciais do ensino fundamental, com 41,4% dos alunos com idade superior à desejável ou adequada. Nas áreas urbanas, essas taxas são de 19,2% para as séries iniciais e de 34,8% para as séries finais do ensino fundamental (BRASIL, 2007a).

No tocante ao ensino médio, os dados são extremamente críticos, pois os jovens de 15 a 17 anos, quando levado em conta a taxa de frequência líquida, pouco mais de um quinto dos jovens nesta faixa etária, ou seja, 22,1% estão frequentando esse nível de ensino, contra 49,4% da zona urbana. Ainda sobre o ensino médio, os dados indicam o número insuficiente de estabelecimentos de ensino, isto é, existem 1.377 com 206.905 alunos matriculados. Isso revela que 71,5% dos alunos matriculados nas escolas rurais estão no primeiro segmento do ensino fundamental, 28,5% no segundo segmento e apenas 2,5 no ensino médio (BRASIL, 2007).

Quanto ao tipo de organização, verifica-se que 59% dos estabelecimentos do ensino fundamental são formados essencialmente por turmas multisseriadas ou unidocentes, concentrando 24% das matrículas; já as escolas exclusivamente seriadas representam 20% e concentram pouco mais da metade das matrículas. As classes mistas (multisseriadas e seriadas) respondem por um quarto das matrículas (BRASIL, 2007).

Ainda sobre as classes multisseriadas e unidocentes, o documento *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas* da SECAD/MEC (BRASIL, 2007) afirma serem elas um dos grandes desafios às políticas públicas do campo, tendo em vista a ausência histórica do Estado, sendo inclusive objeto de crítica pelo INEP/MEC (BRASIL, 2007a) por causa da baixa eficiência e qualidade.

O quadro acima esboçado revela que, ao longo de nossa história, o Estado brasileiro sempre negligenciou, abandonou a educação rural (LEITE, 1999). O que justificou essa prática foi a ideologia urbanocêntrica e metropolitana, que entendia ser necessário superar o nosso caráter rural para que o país entrasse na modernidade; daí que, nessa lógica, não se concebia ser necessária a definição de políticas de Estado para as áreas rurais, relegando-as ao esquecimento. Entretanto, nas últimas décadas essa ideologia vem sendo questionada. Veiga (2002), em seu livro *Cidades imaginárias: o Brasil é bem menos urbano do que se calcula*, refuta a metodologia de cálculo utilizada pelo IBGE para delimitar os espaços rurais e urbanos no Brasil, mostrando que o Brasil é menos urbano do que se calcula e que, em vez de ser um anacronismo na modernidade, o mundo rural passa por profundas mutações.

Num outro plano, as ações políticas dos movimentos sociais e sindicais do campo, bem como outras entidades, organizações não governamentais, instituições educacionais, com o apoio da Igreja Católica, vêm problematizando as abordagens teóricas que concebem o rural como lugar do atraso ou lugar condenado à extinção. Esses novos atores sociais têm se organizado nacionalmente, a partir da segunda metade dos anos 1990, em torno da *Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo*. Esse movimento político tem proposto outro olhar sobre o campo, forçando, inclusive, a formulação de políticas públicas educacionais específicas para esses espaços sociais.

Os avanços conquistados pela ação dos movimentos sociais e sindicais, a partir do final do século XX e na primeira década deste milênio, por conta do diálogo e abertura política institucional no âmbito do governo federal durante os governos Lula, podem ser reunidos em três dimensões: a) o surgimento de um novo marco legal, inédito em nossa história, considerando o direito dos sujeitos do campo a uma educação de qualidade e que respeite suas especificidades; b) a formulação e o desenvolvimento de programas educacionais específicos para os sujeitos do campo; e c) o crescente desenvolvimento de pesquisas sobre a temática.

É neste quadro que se insere, por exemplo, no que se refere à dimensão normativa, a aprovação pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação de vários Pareceres e Resoluções que vão se constituir no primeiro marco legal sobre a Educação do Campo no Brasil. Mais recentemente, podemos destacar o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que “Dispõe sobre a política de educação do campo do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária – PRONERA” (BRASIL, 2010). A aprovação desses marcos legais tem um significado histórico, pois rompe com o silêncio das políticas educacionais destinadas aos sujeitos do campo no Brasil. Contudo, como lembra Silva (2003, p. 33),

[...] elas não surgem do nada. Elas são fruto, justamente, de toda a ebulição existente, hoje, no Brasil, na linha da construção de uma escola do campo, atuante como instrumento de cidadania a serviço de um projeto de desenvolvimento sustentável.

No que se refere a programas, projetos e ações executivas, cumpre destacar, inicialmente, no âmbito do MEC, a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003, logo no início do primeiro governo Lula. No ano seguinte cabe destacar a implantação da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), vinculada à SECAD/MEC⁴ (MUNARIN, 2006).

⁴ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi criada no primeiro semestre de 2004 na estrutura organizativa do MEC. A CGEC foi criada em agosto do mesmo ano, fato que coincide com a realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. No governo Dilma, em 2011, essa Secretaria incorporou a Secretaria de Educação Inclusiva do MEC, passando a ser denominada de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Neste texto, como estaremos

A criação dessa Coordenação e sua importância no âmbito da estrutura governamental podem ser melhor compreendidas quando consideramos que

[...] o MEC depois de mais de 70 anos de existência, somente agora, neste milênio e a partir do atual governo, se dispôs a criar um espaço formal para acolher e coordenar as discussões em torno da elaboração de uma política nacional de Educação do Campo⁵ (MUNARIN, 2006, p. 16).

Após a criação da CGEC, o MEC apoiou e até mesmo organizou eventos para discutir esse tema⁵. Além disso, o MEC tem feito um esforço nos últimos anos para a formulação e implantação dos seguintes programas: ProJovem/Campo – Saberes da Terra, e, finalmente, o PROCAMPO. Cabe destacar ainda a abertura de editais específicos no âmbito da SECAD, que tem propiciado o fortalecimento das ações no âmbito da Educação do Campo.

Mesmo com avanços apontados, grande parte dessas contribuições, contudo, tem se restringido às escolas e instituições parceiras ligadas aos movimentos sociais, sindicais, da sociedade civil organizada, ou tem se reduzido às formulações educacionais específicas para as populações do campo, que, embora importantes, não têm ainda seu devido reatamento no cotidiano do conjunto das escolas rurais brasileiras.

A precária situação da educação ofertada para a população rural, confirmada com os dados apresentados anteriormente, decorrente da falta de políticas adotadas pelo poder público em todas as esferas (federal, estadual e municipal), foi corroborada pelo silenciamento a que o tema foi submetido nos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil – inclusive na Bahia –, em que se pode encontrar um “vazio teórico” sobre esta temática, conforme constata Santos:

Em todas as áreas que constituem o campo educacional (currículo, didática, formação de professores, gestão educacional, políticas educacionais, etc.) inclusive entre as correntes teóricas consideradas

nos referindo às ações implementadas antes de 2011, manteremos a antiga denominação: SECAD.

⁵ Dentre os eventos apoiados pelo MEC, podemos citar: a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, no ano de 2004; o Seminário Nacional Sobre Educação do Campo, realizado em Cuiabá (MT); o I, II e III Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação do Campo, realizados em Brasília nos anos de 2005, 2008 e 2010, respectivamente.

mais progressistas, as especificidades “rurais” têm sido ignoradas e tratadas genericamente sob um olhar ‘urbanocêntrico’ (SANTOS, 2006, p. 22).

Segundo esse autor, só na década de 1990

[...] em virtude da força com que se impuseram os movimentos sociais do campo, uma quantidade significativa de trabalhos tem-se voltado para estudar tais movimentos, com o propósito de analisar diferentes aspectos de sua organização social, política e educacional (SANTOS, 2006, p. 23).

Nesse contexto, continua Santos, “[...] estudos sobre os fundamentos das práticas educativas do MST têm monopolizado as atenções”.

Destacam-se ainda os estudos sobre os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)⁶, que adotam a Pedagogia da Alternância e congregam as Escolas Famílias Agrícolas (EFA), as Casas Familiares Rurais (CFR), as Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), entre outras cinco experiências, contando atualmente com 263 escolas espalhadas por mais de 20 estados do país. De origem francesa, essas escolas chegam ao Brasil no final da década de 60 do século XX, por meio de lideranças religiosas italianas ligadas à Igreja Católica. Trata-se de uma alternativa de educação do campo, bem-sucedida e perfeitamente consonante com as proposições apontadas nas *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, sobretudo em áreas de agricultura familiar (ARAÚJO, 2005).

Finalmente, a partir dos últimos anos, percebe-se que a discussão sobre o tema está avançando, inserindo-se na agenda política e acadêmica. Nas universidades, ainda que de forma pontual, vem emergindo um movimento apontando para a necessidade de se voltar para a realidade da Educação do Campo, procurando compreendê-la, estimulado pelas iniciativas legais e políticas realizadas pelo MEC, já referidas anteriormente. Acrescente-se aqui a realização de estudos recentes reunidos em torno do *Programa de Estudos sobre a Educação no meio rural do Brasil* (BOF, 2006), e ainda as publicações *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*, *Panorama da Educação*

do Campo (INEP, 2007a) e a *Sinopse da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária - PRONERA* (INEP, 2007b).

A emergência desses estudos pode ser medida pela quantidade de eventos nacionais e estaduais sobre a temática, que tem crescido a cada ano e nos limites deste artigo não teremos como relacioná-los. Enfim, um balanço do movimento da Educação do Campo nas últimas duas décadas permite-nos celebrar algumas conquistas ao constatar que: a ação dos movimentos sociais do campo teve uma importância fundamental para a construção/proposição de um novo paradigma educacional, que respeite as necessidades e interesses dos sujeitos do campo; a luta dos movimentos sociais contribuiu para a elaboração de um novo *marco legal* sobre a Educação do Campo, expresso em documentos tais como Pareceres, Resoluções; a ação dos movimentos sociais do campo tem contribuído para a (re) formulação de políticas e programas educacionais diversos, tais como: PRONERA, PROCAMPO, ProJovem Campo - Saberes da Terra, Escola Ativa etc. Esse movimento tem impulsionado uma significativa produção acadêmica sobre a Educação do Campo, conforme já apontado anteriormente.

As políticas formuladas e a produção acadêmica, entretanto, não têm tido o devido reatamento nos sistemas educacionais brasileiros. A realidade da Educação do Campo hoje nos permite constatar que ela convive com experiências alternativas, progressistas, fundadas nos referenciais da *Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), e do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA)*; e experiências conservadoras que se dão nas “escolas rurais isoladas” e nas “escolas polo” (escolas nucleadas) vinculadas às Secretarias Municipais de Educação.

Além dos avanços históricos e legais alcançados nos últimos anos com a regulamentação e implementação de políticas públicas iniciais voltadas para a Educação do Campo, destacam-se, também, estudos e políticas de formação implicadas com as discussões sobre sociologia rural, aspectos históricos da educação rural e suas diferentes manifestações no sistema educacional brasileiro. Nesse contexto insere-se esta pesquisa, que pretendeu contribuir

⁶ Em 2011 soma-se 14 teses e 62 dissertações que tratam das experiências de formação em alternância nos Programas de Pós-Graduação em diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos/recomendados pela CAPES (Banco de Dados da Capes, 2011).

para o conhecimento das diversas ruralidades concernentes aos sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas rurais, tão pertinente para o estado da Bahia e historicamente silenciada, na perspectiva de apreender ações educativas, lugares de aprendizagem, dinamismos locais e intervenções sociais nos territórios rurais.

Educação rural na bahia: entre o oficial e o alternativo

O estado da Bahia vem apresentando, sistematicamente, nas últimas décadas alarmantes índices de desempenho educacional negativos. O quadro chega a beirar a calamidade. Os índices de analfabetismo, reprovação e evasão estão entre os mais altos do país. Os indicadores educacionais utilizados nas avaliações externas a exemplo do IDEB, do SAEB, do PISA confirmam esse desempenho preocupante. No que se refere ao IDEB, a Bahia figura, ao lado do Piauí e do Rio Grande do Norte, como o estado com um dos piores índices: um desempenho medíocre de 2,6 pontos no Ensino Fundamental (numa escala de 0 a 10). Considerando a população de 10 anos e mais, o número médio de anos de estudos no estado é de 5,6 na área urbana e 3,5 na área rural (IBGE, 2006). Some-se a isso uma alta distorção idade/série, baixos salários, falta de melhores equipamentos e infraestrutura escolar, formação inadequada dos professores etc.

Em relação à formação dos educadores na Bahia, do total de professores que atuam no ensino fundamental (113.980), de acordo com o censo escolar de 2009, 15,7% dos educadores que atuam nas escolas do campo têm formação superior, contra 42,7% com a mesma formação e que desempenham suas atividades nas escolas da cidade. O percentual de educadores com formação de nível médio normal/magistério que atuam nas escolas do campo é de 74,2%, contra 48,5% da cidade. Quanto aos educadores que não são portadores de diploma de nível médio normal/magistério, a pesquisa revelou que são 9.228, e, destes, 8,5% atuam no ensino fundamental nas escolas do campo e 7,8% atuam no mesmo nível de ensino nas escolas da cidade. Os dados revelaram ainda que 37,2% dos educadores que desenvolvem suas atividades didático-pedagógicas no ensino médio nas escolas

do campo têm somente formação de nível médio normal/magistério, contra 22,7% com a mesma formação que trabalham nas escolas da cidade (INEP/MEC, 2010).

Considerando esse contexto foi que a equipe deste projeto de pesquisa procurou voltar-se para a realidade da educação do campo na Bahia, com o objetivo de melhor entendê-la e com o intuito de que os dados levantados favoreçam um olhar mais crítico e a compreensão mais consistente dessa problemática, capaz de orientar a elaboração de outras políticas públicas que alterem o quadro estarrecido da educação básica pública baiana, especialmente no que se refere à educação rural, à formação de professores e ao trabalho empreendido nas classes multisseriadas, diferente das políticas atuais sobre nucleação e formação de professores. Nesse contexto, o projeto buscou estudar a escolarização oferecida às populações rurais no estado da Bahia procurando compreender: Que contextos identitários a marcam? Que políticas são pensadas para esses territórios? Quais são os seus sujeitos? Que práticas são ali desenvolvidas? Que programas? Que currículos? Quais são as instituições que implementam essas ações educativas? Que relação a escola estabelece com a comunidade local? Que estratégias ela vem adotando para que seja capaz de constituir-se uma agência promotora e estimuladora do desenvolvimento local, do dinamismo social?

Os estudos realizados e a observação empírica da equipe da pesquisa permitiram-nos identificar três realidades, quando se analisa o quadro da Educação do Campo na Bahia. Uma primeira realidade está presente nas escolas “oficiais” vinculadas às Secretarias Municipais de Educação. A maioria dessas escolas dedica-se a seguir cegamente currículos que são inspirados nos livros didáticos. Assim, tornam-se estranhas e postíças à realidade local, inibindo ações de promoção do dinamismo local e de desenvolvimento sustentável. Essas práticas são decorrentes da política “oficial” adotada pelo Estado brasileiro ao longo de todo o século XX, pois a falta de políticas públicas para atender aos interesses das populações rurais logrou a escola rural ao abandono e fez com que a educação ali desenvolvida se constituísse numa tentativa de imitação da escola urbana. Ademais, nessas escolas, os dados levantados nos diferentes Territórios de Identidade

permitiram-nos constatar um quadro de debilidade física e material das escolas, comprometendo o trabalho desenvolvido pelos professores; também, que são submetidos a condições de formação, trabalho e remuneração que denotam uma enorme precarização. No que se refere às condições de trabalho docente, além da pobreza material dessas escolas, notou-se o forte impacto de políticas de regulação (PAR, IDEB) que tem forçado o desenvolvimento de planejamentos de ensino sem nenhuma sensibilidade em escutar os professores e em tomar como ponto de partida os saberes, experiências e histórias de vida dos docentes nesses espaços. Contudo, mesmo em condições extremamente adversas, há experiências que mostram que é possível uma resignificação do trabalho desenvolvido, fazendo da prática pedagógica um instrumento de dinamismo da realidade local.

Iniciativas desenvolvidas pelos movimentos sociais, organizações da sociedade civil, associações vão configurar uma segunda realidade, mostrando-nos trajetórias e percursos promissores, pois têm desenvolvido iniciativas articuladas com os territórios rurais. Situam-se nesse grupo, por exemplo, as experiências desenvolvidas pelo Movimento de Organização Comunitária (MOC), pela Rede das Escolas Integradas do Semiárido (REFAISA), pela Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), pela Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) etc. Conquanto já se note a emergência de estudos sobre essas experiências, as pesquisas realizadas no âmbito deste projeto apontam para a importância de aprofundar a investigação sobre elas, visto que se trata de experiências inovadoras, vigorosas, que se destacam pela promoção do dinamismo local. Elas, na verdade, trazem lições importantes que poderiam ser incorporadas pelas “escolas oficiais”, dentre as quais se destaca: uma concepção mais abrangente de educação, que extrapola uma concepção tecnicista fundada na racionalidade técnica; uma participação mais efetiva da comunidade na definição e avaliação do trabalho desenvolvido na escola; e, por fim, um currículo que se enraíza nos contextos locais, problematizando-o e incitando a organização comunitária na busca de soluções.

Uma terceira realidade, vinculada às escolas oficiais, mas que aqui resolvemos apresentá-la em separado, pode ser identificada nas escolas vinculadas ao Programa Escola Ativa, desenvolvido pelo governo federal desde 1997 e voltado para atender às escolas de classes multisseriadas⁷. No ano de 2008 o programa sofreu uma reformulação, passou a alocar-se no âmbito da SECAD/MEC e teve um aporte significativo de recursos. Entre as reformulações implementadas, em cada estado as universidades públicas passaram a assumir o processo de formação dos docentes que deveriam trabalhar com o programa. Assim, nos últimos três anos o programa teve uma grande expansão, o que fica mais claro quando comparamos que, na Bahia, em 2004, 1.380 turmas de 138 municípios do estado participavam do Programa, o que correspondia a 6% do total de 23.000 classes existentes no estado naquela ocasião; em 2010, o número de classes atendidas já era de 9.218, tendo praticamente se universalizado para todas as classes exclusivamente multisseriadas do estado. O estudo das classes multisseriadas, uma realidade presente tanto nas escolas vinculadas ao Programa Escola Ativa, sobretudo nas escolas que anteriormente nomeamos como “oficiais”, é, aliás, uma questão de grande importância para a Educação do campo nesse estado. A Bahia, com mais de 14.705 escolas de classes multisseriadas (quase 18% das 82.833 classes deste tipo existentes no país), é o estado com maior número de classes com esse tipo de organização (BOF, 2006). Some-se a isso o completo desconhecimento dessa realidade pela escassez de estudos, tornando-se urgente o aprofundamento de pesquisas sobre essa realidade.

Tecendo os nós da rede: algumas palavras para concluir

Os estudos realizados buscam verticalizar os

⁷ O Programa Escola Ativa, única política do Governo Federal para as classes multisseriadas no Brasil, vem sendo implantada pelo MEC desde o ano de 1997, com financiamento do Banco Mundial até 2008. O programa não nasce nas mesmas bases políticas dos outros programas acima referidos, que se enraízam em demandas dos movimentos sociais e tem estes sujeitos como formatadores e co-executores de tais políticas. O Programa Escola Ativa tem sido objeto de críticas (XAVIER-NETO, 2007) e, também, objeto de tensões entre o MEC e a Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo (FÓRUN, 2011).

objetivos e eixos do projeto, seja em relação aos sujeitos, as instituições e/ou práticas pedagógicas que se desenvolvem nos territórios rurais pesquisados. Do ponto de vista metodológico, o eixo central que mobilizou os trabalhos girou em torno das questões e princípios teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, singularizados com base em cada entrada e subprojetos, os quais tomaram a entrevista narrativa, os ateliês biográficos de projetos, as histórias de vida, os objetos do cotidiano escolar e as memórias de habitantes do meio rural, crianças, jovens, adultos e idosos, professores da educação infantil, do ensino fundamental ou da educação de jovens e adultos e alunos dos diferentes níveis de ensino, na perspectiva de apreender dimensões concernentes ao trabalho pedagógico em classes multisseriadas, a formação de professores para as escolas rurais e os modos de vida dos sujeitos que habitam os territórios rurais estudados.

No que se refere aos subprojetos dos pesquisadores colaboradores e associados, sejam da UNEB, UFRB ou Universidade de Paris 13, os mesmos tomam aspectos diversos do cotidiano do mundo rural, tendo em vista problematizar questões sobre a biografização dos sujeitos, da memória das instituições e do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, com ênfase no estudo sobre os sentidos produzidos pelos alunos sobre a escola rural, o processo de deslocamento da roça para a cidade em busca da escola e as implicações identitárias dos/nos sujeitos e, respectivamente, no território, em virtude da mobilidade vivida. Questões concernentes ao cotidiano das escolas e do fracasso escolar de alunos das escolas rurais marcam outras entradas, por meio da análise das políticas de avaliação e de dados estatísticos, bem como das narrativas dos diferentes sujeitos em suas interfaces com o cotidiano que habitam.

Quanto ao trabalho pedagógico, buscou-se nas pesquisas analisar dispositivos de formação, especificamente no que se refere à prática docente de professoras de escolas do meio rural, mediante escritas de formação expressas em diários, ao tomar os conceitos de biografização, documentação narrativa, identidade e formação como modos de narração constituídos de discursos da memória, com base na centralidade do sujeito que narra. Buscou-se discutir questões vinculadas à constru-

ção identitária profissional da docência em processo de formação e no exercício profissional, por meio de narrativas autorreferentes, entendidas como instrumento de (auto)formação, de pesquisa e de intervenção, no contexto das práticas sociais e profissionais, baseadas na ideia central de construção e constituição das narrativas como "documentação pedagógica" (SUAREZ, 2008 e 2007), tendo em vista a configuração de espaços de memórias sociais e educativas experienciadas pelos sujeitos do meio rural em suas múltiplas manifestações.

A perspectiva de colaboração empreendida pelos grupos de pesquisa (GRAFHO/UNEB, CAF/UFRB e EXPERICE/Paris 13) materializa-se pelos modos próprios de trabalho de cada grupo nos seus contextos institucionais e dos recortes referentes ao olhar sobre o objeto de estudo proposto no projeto. Em relação aos colegas do EXPERICE/Paris 13-Nord, a discussão tem recaído sobre "Intervenção social, solidariedade e dinamismos locais" com três Associações de Salvaguarda da Infância e Adolescência situadas no interior da França, cujas ações de proteção e educação em direção às crianças e adolescentes desdobram-se em diferentes formas de intervenção. Num formato de pesquisa-ação, tratou-se de identificar, nos territórios rurais em que se implementam as ações, os indícios de dinâmicas capazes de promover transformações locais em favor das pessoas em situação de dificuldade, com as quais os profissionais da intervenção social devem buscar articular suas práticas. As interfaces aqui desenhadas pelos referidos grupos de pesquisa tomam a educação como forma de intervenção social capaz de articular e promover dinamismos locais.

A pesquisa permitiu-nos compreender a existência de distintos cenários da educação rural no contexto da educação baiana, que em linhas gerais podem ser resumidos na existência quase majoritária de experiências politicamente conservadoras vinculadas às escolas "oficiais" que insistem em fazer da escola uma agência técnica de ensinamento de conhecimentos alheios à realidade e ao dinamismo local; na existência de experiências progressistas, com forte vínculo com os movimentos sociais, nas quais a escola tem se configurado como uma agência política com fortes exemplos de enraizamento local.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. **Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical - Bahia**. 2005. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade)- Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.
- ARFUCH, Leonor. **La entrevista, una invención dialógica**. Barcelona: Paidós, 1995.
- BOF, Alvana Maria et. al. **A educação no Brasil rural**. Brasília,DF: INEP, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas..** Brasília,DF: MEC, 2007. (Cadernos SECAD 2).
- BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,. **Panorama da educação do campo**. Brasília,DF: MEC /INEP, 2007a
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília,DF: Presidência da República, 2010.
- BRASIL. Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior. **Banco de Teses CAPES**, Brasília,DF: MEC, 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acess em: 05 abr. 2011.
- CARNEIRO, Maria José. Apresentação. In: MOREIRA, R. (Org). **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 07-13.
- CARNEIRO, Maria José. Multifuncionalidade da agricultura e ruralidade: uma abordagem comparativa. In: MOREIRA, R.; COSTA, L. F. (Orgs.). **Mundo rural e cultura**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2002. p. 223-240.
- CATANI, Denice. B. As leituras da própria vida e a escrita de experiências de forma. **Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 31-40, jul./dez. 2005.
- CATANI, Denice. B. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: EDUNESP, 2003. p. 119-130.
- CATANI, D. B. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras , 1997.
- CATANI, Denice. B. (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa colaboração**. São Paulo: Escrituras , 1998.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto**. Natal : EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Les histoires de vie : de l'invention de soia u projet de formation**. Paris: Anthropos, 2000.
- DEMARTINI, Zelia de B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, Olga de M. V. (Org.). **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1988. p. 44-105.
- DUARTE, José Carlos Silveira. **Território de identidade e multiterritorialidade: paradigma para formulação de uma nova regionalização da Bahia**. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2009>>. Acesso em: 21 ago. 2010.
- ENTRIKIN, Nicholas J. Lieu 2, in Lévy, J., Lussault, M. (Org.). **Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés**, Paris: Belin, 2003. Disponible sur : <<http://espacestemp.net/document411.html>>. Visité le : 19 août 2006.
- FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 17-34.
- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa: uma análise crítica**. Brasília,DF: FONEC, 18 de abril de 2011. Disponível em: www2.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/

subsídio_debate Acesso em: 12 maio 2011.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1990.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: políticas públicas e urbanização**. São Paulo: Cortez, 1999.

MAGNAGHI, A. **Le projet local**. Sprimont : Pierre Mardaga, 2003.

MOTA, D. M. da; SCHMITZ, H. Pertinência da categoria rural para análise do social. **Revista Ciências Agrotécnicas**, Lavras, v. 26, n. 2, p. 392-399. mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.gipaf.cnpia.embrapa.br/itens>>. Acesso em: 15 ago. 2003.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de educação do campo. In: MOLINA, Mônica. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 16-27.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Martin. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

POPKEWITZ, Thomaz. **Lutando em defesa da alma**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

QUEIROZ, Maria Isaura. P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, O. de M. V. (Org.). **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1988. p. 14-43.

RAFFESTIN, C. Territorialité : concept ou paradigme de la géographie sociale ? **Revue Geographica Helvetica**, n. 2, p. 91-96, 1986.

SANTOS, Fábio Josué S. dos. **Nem “tabaréu/ao”, nem “doutor/a”**: o/a aluno/a da roça na escola da cidade: um estudo sobre escola, cultura e identidade. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

SCHALLER. Jean-Jacques. **Un lieu apprenant : de l’habitus à l’historicité de l’action . L’Orientation scolaire et professionnelle**, CNAM/INETOP, v. 36, n. 1, p. 83-93, mar. 2007. (Insertion, biographisation, éducation).

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes Operacionais para escolas do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BATISTA, Francisca; BATISTA, Naidison. **Educação rural: sustentabilidade do campo**. Feira de Santana: MOC; UEFS; Pernambuco: SERTA, 2003. p. 29-51.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) biografia, histórias de vida e prática de formação. In: MASCIMENTO, A. D; HETKOWSKI, T. M. (Orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p.59-74.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006. 184p.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Mana Barreto. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: invenção de si**. Porto alegre: EDIPUCRS, 2006.a

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto) biográficas. In: MACEDO, Roberto Sidney (Org.). **Currículo e docência: tensões contemporâneas interfaces pós-formais**. Salvador: EDUNEB, 2003. p. 35-56.

SUAREZ, D. H. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.) **Narrativas de formação e saberes biográficos**. São Paulo: Paulus, Natal: EDUFRN, 2008. p. 103-121.

SUÁREZ, D. Docentes, narrativa e investigación educativa: la documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En: Sverdllick, I. (Comp.). **La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Autores Associados, 2002.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o ‘rural’ como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Agricultura e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 87-145, out. 2000.

XAVIER NETO, Lauro Pires. “**Educação do campo em disputa**: análise comparativa entre o MST e o Programa Escola Ativa”. Disponível em: <http://www2.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/mst>. Acesso em: 07 mar. 2011.

Recebido em 22.07.2011

Aprovado em 25.08.2011