

SUJEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS RURAIS DA BAHIA: ações educativas e territórios de formação

Elizeu Clementino de Souza
Fábio Josué Souza dos Santos
Ana Sueli Teixeira de Pinho
Sandra Regina Magalhães de Araújo
Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Resumo

O texto investiga as relações estabelecidas pelos sujeitos nas suas práticas pedagógicas, em diferentes localidades rurais da Bahia. Esta definição deve-se ao fato de que nesses territórios se concentram os piores indicadores educacionais no Estado. As áreas rurais, devido aos complexos processos de urbanização, foram historicamente colocadas à margem das políticas educacionais, o que contribuiu para que populações rurais não tivessem acesso a um processo educativo que considerasse as especificidades que lhe são peculiares. Assim, a educação oferecida pauta-se, de modo geral, numa lógica urbanocêntrica, cuja prática pedagógica segue uma lógica transplantada das escolas urbanas. A pesquisa foi organizada e sistematizada a partir da parceria entre grupos de pesquisa, que tomam a educação como forma de intervenção social capaz de articular e promover dinamismos locais. Busca compreender as relações estabelecidas pelos sujeitos e suas práticas pedagógicas, em escolas rurais, considerando as ações educativas que se materializam nesses territórios de formação. O que se pretende é compreender como os sujeitos concretos - homens, mulheres, crianças e jovens - que habitam e intervêm nesses territórios, constroem o potencial "aprendente" do lugar. Volta-se para o estudo dos sujeitos, das práticas e das instituições educacionais do/no campo, tomando a escola como lugar de aprendizagem e intervenção social.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Territórios de Formação; Ações Educativas; Escolas Rurais e Biografização.

SUBJECTS AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN RURAL SCHOOLS OF BAHIA: PEDAGOGICAL ACTIONS AND TERRITORIES OF FORMATION

Abstract

This paper investigates the relation established between subjects in their pedagogical practices, as accomplished in various rural localities in the state of Bahia, Brazil. This definition is due to the fact of these territories concentrate the worst educational indicators of the state. Rural areas, in reason of the complex processes of urbanization, were historically neglected by educational policies, which have contributed to prevent access to an educational process which considers the peculiarities of its inhabitant. The education provided was thus framed into an urban logic. This research was organized and systematized through a partnership between research groups which consider education as social intervention able to promote local dynamism. We try to understand the relationship established by the subjects and their pedagogical practices in rural schools, considering the educative actions which are enacted in these territories of formation. We intend to understand how the concrete subjects (men, women, children and youths) who inhabit these territories and intervene within them, construct the learning potential of the place. We turn ourselves toward the study of the subjects, practices and rural educational institutions, taking school as a learning and social intervention space.

Key-Words: Pedagogical practices; Territories of formation; Educative Action; Rural school and biographization.

O presente texto sistematiza aspectos teórico-metodológicos relacionadas à pesquisa *“Ruralidades diversas-diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia/Brasil”*. A pesquisa investiga a relação estabelecida pelos sujeitos nas suas práticas pedagógicas, considerando as ações educativas que se desenvolvem em diversos territórios de formação, localizados em áreas rurais da Bahia. A intenção é compreender como os sujeitos concretos – homens, mulheres, crianças, adolescentes e jovens – que habitam e intervêm nesses territórios, promovem as formas de dinamismos locais, e atualizam o potencial “aprendente” do lugar.¹

O estudo dos territórios rurais deve-se ao fato dessas áreas concentrarem os piores indicadores educacionais no Estado. Reconhece-se que as áreas rurais, por conta dos complexos processos de urbanização, foram historicamente colocadas à margem das políticas educacionais, fato que contribuiu para que a população que habita o meio rural não tivesse acesso a um processo educativo que considerasse as suas especificidades. Assim, a educação oferecida pauta-se, de modo geral, numa lógica urbanocêntrica, cuja prática pedagógica desenvolvida segue modelos transplantados das escolas urbanas. A lógica da simples transferência do modelo de escola da cidade para o campo (POPKEWITZ, 2001) já demonstrou seu esgotamento, tornando imprescindível a construção de pressupostos teórico-metodológicos que orientem as práticas pedagógicas, fazendo com elas considerem as especificidades dos territórios rurais, no que se refere as suas formas de produção da cultura e da vida, adequando-se às experiências, necessidades e anseios dessas populações.

Outro aspecto que justifica a escolha pelo estudo das ruralidades é o valor heurístico do rural que contribui para uma melhor interpretação dos dinamismos locais e a crença de que considerando as especificidades do mundo rural é possível alcançar uma compressão dos processos educacionais mais amplos da sociedade.

A pesquisa em torno das escolas rurais e suas diferentes significações no contexto social/escolar, desdobra-se em questões e objetivos, os quais são organizados, a partir de três entradas: a) os sujeitos das escolas rurais; b) trabalho e prática pedagógica nas escolas rurais; c) instituições escolares rurais; tomando como recurso metodológico a biografização – histórias de vida – dos sujeitos que vivem e trabalham no território rural. A pesquisa investiga, portanto, como se configuram estes sujeitos, os espaços, as práticas e as instituições, entendidas aqui como lugares de aprendizagem, enfocando o papel da escola e das ações educacionais na biografização desses sujeitos. A ênfase é estudar processos de formação de professores atuantes na educação rural, aprofundar e entender as escolas rurais em sua inscrição nos territórios onde se inserem, a partir das vozes e experiências formativas dos sujeitos nesses espaços educativos, das formas de solidariedade e de competências coletivas como vetor de desenvolvimento local.

Sujeitos, práticas pedagógicas e políticas educacionais: uma aproximação com as escolas rurais

Quando analisamos a realidade das populações rurais/do campo, no Brasil, vemos os resultados de um histórico de abandono e negligências em relação às políticas

públicas, em especial a educação ofertada a esta população. Os dados revelam que exatamente situam-se nesses espaços 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 e/ou água encanada, sem bibliotecas, sem laboratórios, sem TV/vídeo/parabólica, etc (BOF, 2006).

Por exemplo, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2007) são de 4,0 pontos para o Brasil urbano e de apenas 2,7 para o Brasil rural. A análise dos indicadores educacionais testemunham uma realidade extremamente precária a saber: considerando a população de 10 anos e mais, enquanto o número médio de anos de estudos é de 7,3 anos no Brasil urbano, 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 que na zona urbana é de 8,7%. No Nordeste a taxa de analfabetismo desta 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 buscam (distorção idade/série, frequência à escola, etc.) vão apontar uma diferença significativa quando se compara a realidade rural com a urbana.

Este quadro revela que ao longo da história da educação brasileira, o Estado sempre negligenciou, silenciou, (e/ou) abandonou a Educação Rural (Leite, 1999). O que justifica esta 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, nesta lógica, não se concebia ser necessário políticas de Estado para as áreas rurais, relegando-as ao abandono, ao esquecimento, ao silenciamento e ao desinteresse, pelas práticas pedagógicas e saberes/fazerem ali desenvolvidos.

Entretanto, nas últimas décadas esta ideologia vem sendo rebatida. 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, ao invés 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 e universidades vêm problematizando as abordagens teóricas que concebem o rural como lugar do atraso ou lugar condenado à extinção; e, organizado nacionalmente em torno da *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo*, este movimento político tem sido responsável por propor um outro olhar sobre a roça, sobre o campo, forçando, inclusive, a formulação de políticas públicas para a educação do campo/da roça e aos sujeitos dos quais se destina.

É neste quadro que se insere, por exemplo, a aprovação pelo MEC do Parecer 036/2001 da Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001); da Resolução 01/2002 CEB/CNE, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002); o Parecer CNE/CEB 01/2006 sobre os “Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA” (BRASIL, 2006); e, ainda, o

Parecer CNE/CEB 023/2007 que estabelece “Orientações para o atendimento da Educação do Campo”, discutindo a política do transporte escolar, da nucleação e das classes multisseriadas.

Desde 2003, com o Governo Lula, o MEC tem aberto um canal de diálogo permanente com este movimento através da instituição do *Grupo Permanente de Trabalho* (GPT) sobre Educação do Campo, em 2003; e da implantação da *Coordenadoria Geral da Educação do Campo - CGEC*, no âmbito da SECAD/MEC, em 2004. Tem apoiado e organizado eventos para discutir este tema, a exemplo da *II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo*, em Brasília, no ano de 2004; do *I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo*, em Cuiabá-MT, em 2006, e os II e III Encontros ocorridos em Brasília nos anos de 2008 e 2010, promovidos pelo Observatório Nacional de Educação do Campo/CAPES/INEP. Além disso, o MEC tem feito um esforço muito significativo nos últimos anos na formulação e implantação do *Programa ProJovem/Campo Saberes da Terra*, voltado para a escolarização e a qualificação social e profissional dos sujeitos do campo — jovens entre 16 e 29 anos de idade — e, ainda, da *Licenciatura em Educação do Campo*, projeto piloto em desenvolvimento em quatro universidades federais: UFBA (Universidade Federal da Bahia), UFS (Universidade Federal de Sergipe), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e UnB (Universidade de Brasília).

Essas 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. Deste modo, não têm ainda seu devido rebatimento no cotidiano do conjunto das escolas e nem dos professores que atuam nas escolas localizadas em contextos rurais diversos brasileiros.

A precária situação da educação ofertada para a população rural, confirmada com os dados apresentados, 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 –, onde se pode encontrar um “vazio teórico” sobre esta temática, conforme constata Santos (2006):

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

Segundo este 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). Neste contexto, continua Santos, “[...] estudos sobre os fundamentos das práticas educativas do MST têm monopolizado as atenções”. Destacam-se ainda estudos sobre

experiências desenvolvidas por ONG's, associações da sociedade civil, entidades educativas, etc (ARAÚJO, 2005).

Finalmente, a partir dos dois últimos anos, se percebe 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. Estimulada pelas iniciativas legais e políticas realizadas pelo MEC já referidas, às quais se pode aqui acrescentar 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 *Sinopse da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária Pronera* (INEP, 2007b), vem emergindo na universidade projetos de pesquisa que se dedicam a estudar e problematizar questões diversas sobre este tema. Nos Anais do 18º EPENN (Encontro de Pesquisa Educacional do Norte/Nordeste), realizado entre 01 e 04 de julho/2007, em Maceió-AL, por exemplo, pode-se encontrar dispersos nos diversos GT's, cerca de 30 trabalhos que apresentam alguma interface com o tema da Educação do Campo, estudando variados aspectos. Acreditamos que esta produção emergente tenderá a preencher o “vazio teórico” existente sobre este tema.

Um balanço do movimento da Educação do Campo nas últimas duas décadas nos permite 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, Saberes da Terra, Escola Ativa, etc; Este 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 tem tido o devido rebatimento nos sistemas educacionais como um todo. A realidade da Educação do Campo hoje nos permite constatar que esta convive com experiências alternativas, progressistas, fundadas nos referenciais da *Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo*, a exemplo das Escolas Famílias Agrícolas (EFA), dos Centros Familiares de Educação 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 pólo” (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 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 nosso estudo, ao pretender contribuir para a construção de

conhecimentos referentes às diversas ruralidades concernentes aos sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas rurais, tão pertinente para o Brasil pelo fato de que esta especificidade ou modalidade de educação escolar ter sido historicamente silenciada, negada e esquecida, e de modo muito particular para o Estado da Bahia, na perspectiva de apreender ações educativas, lugares de aprendizagem, dinamismos locais e intervenções sociais nos territórios rurais.

Territórios rurais e seu potencial aprendente

De acordo com os estudos de Baudel Wanderley (2001) a ruralidade no Brasil aos poucos vem ganhando outras formas de percepção por parte da sociedade. Isto significa dizer que

A sociedade brasileira parece ter hoje um olhar novo sobre o meio rural. Visto sempre como a fonte de problemas –desenraizamento, miséria, isolamento, currais eleitorais etc. – surgem, aqui e ali, indícios de que o meio rural é percebido igualmente como portador de “soluções”. Esta percepção positiva crescente, real ou imaginária, encontra no meio rural alternativas para o problema do emprego (reivindicação pela terra, inclusive dos que dela haviam sido expulsos), para a melhoria da qualidade de vida, através de contatos mais diretos e intensos com a natureza, de forma intermitente (turismo rural) ou permanente (residência rural) e através do aprofundamento de relações sociais mais pessoais, tidas como predominantes entre os habitantes do campo (BAUDEL WANDERLEY, 2001, p. 2).

Além disso, nas últimas décadas, as novas configurações sociais, tocadas, 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. Isso tem incitado um grande debate teórico, a ponto de alguns estudiosos interrogarem sobre a pertinência da categoria rural para a análise do social (CARNEIRO, 2002; CARNEIRO, 2005; MOTA e SCHMITZ, 2002). Discutindo essa questão, Mota e Schmitz (2002), consideram importante observar cinco pressupostos que atravessam o problema na atualidade, e que permitem melhor situar a especificidade do rural.

Primeiro, é preciso considerar que cada dia é mais intenso o fluxo de informações, pessoas, materiais e energia, etc., entre as diferentes regiões geográficas, tanto no que se refere ao espaço global, como aos espaços regionais, o que alimenta a transformação de padrões específicos de valores e comportamentos. No entanto, alertam os autores que “[...] tal processo não resulta na uniformização das diferentes áreas, podendo-se observar especificidades locais” (MOTA e SCHMITZ, 2002, p. 393). Segundo: “[...] as atividades econômicas no ‘meio rural’ tem-se diversificado. Assim, o campo não é lugar apenas da agricultura, muito embora, no Brasil, essa ainda seja a atividade

predominante”. Terceiro: é preciso reconhecer o espaço rural com características suficientes para ser diferenciado do espaço urbano.

Nesse sentido, o rural [...] é identificado como portador de particularidades evidenciadas em uma estrutura social pautada no interconhecimento dos seus membros, na organização da vida cotidiana influenciada pelos ciclos da natureza e em regras específicas de convivência que se diferenciam dos cidadãos, a exemplo das regras de herança. (MOTA e SCHMITZ, 2002, p. 393).

Quarto princípio: “Existe uma memória social relativa às diferenças existentes entre esses dois mundos”. Essa memória tanto recupera elementos pré-existentes, como os cria “[...] a exemplo das festas de rodeio, vaquejadas, música sertaneja, forró, etc.”. Por fim (quinto princípio), os autores consideram que apesar das 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 neste 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”, serem rejeitados fora do seu movimento e largados a uma inércia crescente? Como prevenir os riscos crescentes da cisão entre os que realizam uma globalização “por baixo” e que são submetidos a ela e aqueles que a realizam “pelo alto” e que aparecem como seus únicos beneficiários declarados, os primeiros sendo majoritariamente oriundos das nações ou populações mais pobres, os segundos das nações ou populações mais ricas?

A estas questões, teóricos e atores do desenvolvimento local e sustentável começaram a apresentar elementos de resposta investindo, em particular, na noção de “território”. Nesse sentido, uma teoria de construção deste conceito – tal como o define, por exemplo, C. 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, nesta 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 ao mundo e de si aos 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, através da rede de ações que ele favorece, através da 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 de passagem recíprocos entre saberes formalizados e saberes da experiência. A noção de “lugar aprendente” remete também às capacidades de ação coletiva dos atores e às ações de transformação desses mesmos 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.

Face a um mundo rural confrontado à cidade, é preciso reencontrar o sentido do “lugar” entendido ao mesmo tempo como contexto territorial e espaço de participação. Esse lugar exige uma dupla mobilidade: uma mobilidade em seu interior e uma face ao exterior. Este parece ser o desafio colocado às comunidades rurais: inventar um lugar que permita reencontrar um sentido e responder a uma preocupação de reconhecimento do outro, de integração, de participação democrática, de mobilidade pela escola e pelo trabalho – lugares que tornem livres e não espaços que enclausurem. A ação coletiva aponta, então, para a mobilidade, para a possibilidade de entrar num lugar e sair dele. Assim, lugar, mobilidade e mobilização coletiva caminham juntos.

Ações Educativas nas Escolas Rurais 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 este desempenho preocupante.

No que se refere ao IDEB (2007), a Bahia figura, ao lado do Piauí e do Rio Grande do Norte, como os estados com o pior índice: 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 infra-estrutura escolar, formação inadequada dos professores, etc.

Conquanto não se disponha de dados fartos, a realidade nas escolas rurais é ainda pior, quando comparada com as escolas urbanas. Faltam estudos sobre a realidade da Educação rural, de forma que não dispomos de elementos para uma compreensão mais consistente desta problemática, capaz de orientar a elaboração de políticas públicas que alterem o quadro estarrecedor da educação básica pública baiana.

Os poucos estudos realizados e a observação empírica da equipe da pesquisa identifica três realidades, quando se analisa o quadro da Educação Rural 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 postizas à realidade local, inibindo ações de promoção do dinamismo local e de desenvolvimento sustentável. Estas práticas são decorrentes da política “oficial” adotada pelo estado brasileiro ao longo de todo século XX, pois a falta de políticas públicas para atender os interesses das populações rurais logrou a escola rural ao abandono e fez com que a educação ali desenvolvida constituísse numa tentativa de imitação da escola urbana.

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. É o caso das experiências desenvolvidas pelo MOC (Movimento de Organização Comunitária), pela REFAISA (Rede das Escolas Integradas do Semi-Árido), pela AECOFABA (Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia), pela RESAB (Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro), pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), etc. Conquanto já se nota a emergência de estudos sobre estas experiências e deste modo, faz-se necessário (é importante) aprofundar a pesquisa sobre as mesmas visto que se tratam de experiências inovadoras, vigorosas que se destacam pela promoção do dinamismo local.

Uma terceira realidade pode ser identificada nas escolas vinculadas ao Programa Escola Ativa, desenvolvido pelo Governo Federal desde 1997 e voltado para atender às escolas de classes multisseriadas. Em 2004, cerca de 1.380 classes de 138 municípios do estado participavam do Programa, o que correspondia a 6% do total de 23.000 classes existentes na Bahia, à ocasião.

O estudo das classes multisseriadas, uma realidade presente tanto nas escolas vinculadas ao *Programa Escola Ativa*, como em muitas escolas que acima nomeamos como “oficiais”, é, aliás, uma questão de grande importância para a Educação rural neste 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 este tipo de organização (Bof, 2006). Some-se a isso, o completo desconhecimento desta realidade, pela escassez de estudos, tornando-se urgente o desenvolvimento de pesquisas sobre essa realidade.

Neste contexto, temos investigado a escolarização oferecida às populações rurais no estado da Bahia procurando compreender: Que contextos identitários a marcam? Que políticas são pensadas para estes territórios? Quais são os seus sujeitos? Que práticas são ali desenvolvidas? Que programas? Que currículos? Quais são as instituições que implementam estas ações educativas? Que relação a escola estabelece com a comunidade local? Que estratégias ela vem adotando para que seja capaz de se constituir em uma agência promotora e estimuladora do desenvolvimento local, do dinamismo social?

Histórias de vida e biografização: dimensões metodológicas

A pesquisa desenvolve-se através de uma abordagem qualitativa. Para tanto, utiliza as histórias de vida como abordagem metodológica (SOUZA, 2006, 2006a, 2006b) recorrendo-se ao grupo focal e as entrevistas narrativas (ARFUCH, 1995).

É no bojo do paradigma compreensivo que a história de vida se legitima como método/técnica, situando-se no campo da virada hermenêutica, em que se compreendem os fenômenos sociais como textos e a interpretação como atribuição de sentidos e significados às experiências.

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 idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas. Nesse sentido, a abordagem biográfica-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História.

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 se legitimam como fontes imprescindíveis, ainda que não as únicas, de compreensão dos fenômenos humanos.

Na história de vida, diferente do depoimento, quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos e sim, o percurso vivido pelo sujeito. Ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o 'dizível' da sua história, da sua subjetividade e dos percursos da sua vida.

O estudo das escolas rurais e suas diferentes significações no contexto social-/escolar, organiza-se, a partir de três eixos: a) os sujeitos da escola rural; b) trabalho e prática pedagógica nas escolas rurais; c) instituições escolares rurais. A perspectiva de análise adotada apóia-se, predominantemente, na abordagem biográfica (DELORY--MOMBERGER, 2000, 2001, 2006) das pessoas que vivem, estudam e trabalham no mundo rural.

Metodologicamente a pesquisa vem sendo construída, a partir do aprofundamento teórico-metodológico de questões pertinentes às histórias de vida, com ênfase na biografização dos sujeitos e nas práticas constituídas na educação rural, em função do mapeamento estatístico dos espaços rurais envolvidos na pesquisa. Os seminários de formação desenvolvidos têm possibilitado 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 atual momento aplicamos questionários, utilizamos formulários de registro de dados e, posteriormente, trabalharemos com a técnica de grupo focal, entrevista narrativa – trajetórias de vida/formação, tendo em vista a articulação/apropriação dos conceitos propostos na pesquisa.

A partir da compreensão da existência de distintas ruralidades que caracterizam o Estado da Bahia, a pesquisa volta-se, especificamente para três espaços, debruçando-se no estudo de suas ruralidades. A opção recaiu sobre os espaços das Ilhas situadas no município de Salvador, o município de Amargosa no Recôncavo Sul e o município de Pintadas na região do Semi-Árido. Intenta-se compreender como essas diversas ruralidades se configuram como lugares de aprendizagem, como as práticas escolares se articulam aos territórios rurais em que se inserem. Como levam (ou não levam) em conta as especificidades, os anseios, as demandas dos habitantes e da população atendida, se reconhecem às ações coletivas locais ou contribuem para sua promoção.

Desta forma, vislumbra-se ainda a possibilidade de que os estudos, aqui propostos, possam servir de base para orientar projetos de formação dos educadores da Educação Básica das regiões estudadas — por meio de uma matriz curricular que leve em conta os saberes acumulados e a cultura local. Vislumbra-se que tais projetos sejam capazes de impactar na melhoria da qualidade deste nível da Educação. Assim como contribuir para a ampliação e definição de políticas públicas para a educação rural, de modo especial para o Estado da Bahia e, de modo geral, para o Brasil, tendo em vista a diversidade, a heterogeneidade de povos que moram, trabalham e produzem suas vidas nesses lugares, nesses territórios rurais.

Com as análises dos dados das diferentes entradas de pesquisa, conclui-se que os problemas enfrentados pelos professores que atuam nas escolas da zona rural não encontram soluções apenas no micro-espaço da sala de aula. Exigem mudanças que transitam entre as microdecisões tomadas pelos professores, quando inventam suas práticas, e as decisões tomadas pela sociedade mais ampla.

Vale dizer que, “junto com mudanças curriculares, alterações sérias nas políticas salariais, de capacitação docente e de condições adequadas de trabalho precisam ser articuladas. Mas não é só” (REALI, 2001, p.311-312). Produzir um currículo adequado para as classes multisseriadas do meio rural requer um deslocamento de enfoque que venha a considerá-las em sua concretude, e não como “anomalia” ou algo “residual” a ser superado. Esta última compreensão acaba por “quebrar as identidades” dos sujeitos que não contam com outra maneira para poder acessar o conhecimento produzido pela humanidade. A escola multisseriada, ao contrário, constitui-se na única saída para que essas pessoas participem dignamente da divisão dos bens simbólicos, um direito de todos.

Com efeito, esse enfrentamento não se converte em problema exclusivo dos professores. Revestido de complexidade, tal problema só pode ser superado se partilhado por todos aqueles envolvidos na tarefa de educar. As análises empreendidas durante as pesquisas permitem inferir que é impossível propor programas exógenos de formação de professores sem considerar a cultura produzida por eles nos contextos

concretos onde estabelecem relação e imprimem uma prática. Ao tomarem uma decisão na sala de aula ou darem um encaminhamento pedagógico, os professores, além de recorrerem aos conhecimentos já construídos ao longo de sua experiência na docência, também recorrem à matriz cultural da qual provêm. Essa última interfere diretamente no jogo de forças vivenciadas nas definições de práticas para se encarar situações que emergem no cotidiano da sala de aula ou são impostas por estratégias concebidas institucionalmente.

Outra consideração importante reside na necessidade de se estabelecer na escola a relação entre os diversos modos encontrados de inserção na sociedade, para promover formas em que os alunos possam perceber as relações sociais no tempo em que elas ocorrem, de modo que os professores tomem por referência os modos de vida dos próprios alunos, confrontados com outros estilos de vida.

Diante das ponderações feitas, destacam-se algumas pistas levantadas, rentáveis à elaboração de um projeto pedagógico que considere a realidade das escolas rurais, dentre elas: a necessidade de ruptura com a lógica urbanocêntrica, ainda reinante na sociedade brasileira; o enfrentamento do desafio que o tempo pedagógico representa numa escola que lida com temporalidades diversas; a relação com o saber, que às vezes se restringe ao local ou ignora os saberes já construídos pelos alunos, como também lhes nega o saber elaborado; o recalcamento da heterogeneidade, numa escola que tem na diferença o único modo de existência; por último, as experiências dos professores, pistas importantes para a construção dos processos formativos. Esse leque de pistas instiga a pensar um projeto que considere os sujeitos e práticas pedagógicas das escolas rurais, considerando as ações educativas e a dimensão “aprendente” dos territórios rurais.

Nota

¹ Esta pesquisa desenvolve-se 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), através de parceria entre os seguintes grupos de pesquisa: GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (PPGEduC/UNEB); CAF – Currículo, Avaliação e Formação (UFRB/Centro de Formação de Professores – Campus Amargosa); e o Centre de Recherche Interuniversitaire EXPERICE (Paris 13/Nord - Paris 8/Vincennes-Saint Denis). Tais grupos propõem-se a articular uma rede de pesquisas acerca das ações educativas que se desenvolvem em diferentes espaços rurais no Estado da Bahia/Brasil e na França, somando as contribuições acumuladas ao longo de suas trajetórias.

Referências

- ARAÚJO, S. R. M. *Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical-Bahia*. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). UNEB/BA, Salvador, 2005.
- ARFUCH, L. *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós, 1995.
- BALDEL WANDERLEY, Maria de Nazareth. *A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. En publicación: ¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>
- BOF, A. M. (Org). *A educação no Brasil Rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

- Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Cadernos SECAD 2. Brasília – DF, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: Caderno de Subsídios*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004. (Coordenação de Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos).
- BRASIL. *Parecer 05/2006 do CNE/CEB, que reconhece a Pedagogia da Alternância*. Brasília: CNE/CEB, 2006.
- BRASIL. *Parecer 023/2007 do CNE/CEB, que oferece Orientações para atendimento da Educação do Campo*. Brasília: CNE/CEB, 2007.
- BRASIL. *Parecer 036/2001 do CNE/CEB, sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo*. Brasília: CNE/CEB, 2001.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB 036/2001, de 04 de dezembro de 2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.
- BRASIL. *Resolução 01/2002 do CNE/CEB, que Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo*. Brasília: CNE/CEB, 2002.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB 01/2002, de 03 de abril de 2002, Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC/CNE/CEB. (Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 32), 2002.
- CARNEIRO, M. J. Apresentação. In: MOREIRA, R. (Org.). *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 07-13, 2005.
- CARNEIRO, M. J. Multifuncionalidade da agricultura e ruralidade: uma abordagem comparativa. In: MOREIRA, R.; COSTA, L. F. (Org.). *Mundo rural e cultura*. Rio de Janeiro: MAUAD, p. 223-240, 2002.
- CATANI, D. B. (Org.). *Docência, memória e Gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- _____. *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- _____. As leituras da própria vida e a escrita de experiências de forma. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 14, n. 24, pp. 31/40, jul./dez, 2005.
- _____. 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: Editora UNESP, pp. 119-130, 2003.
- DELORY-MOMBERGER, C. *Les histoires de vie*. De l'invention de soia u projet de formation. Paris: Anthropos, 2000.
- _____. *Biographie et Éducation: figures de l'individu-projet*. Paris: Anthropos, 2001.
- _____. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo. V.32, n.2 p. 359-371, maio/ago, 2006.
- DEMARTINI, Z. de B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In.: SIMSON, O. de M. V. (Org.). *Experimentos com história de vida*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, pp. 44-105, 1988.
- EPENN – ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO NORTE NORDESTE, XVIII, Maceió-AL, *Anais EPENN 2007*. Maceió: UFAL, (GT- 23), 2007.
- ENTRIKIN, N. 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. e FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- INEP. *Panorama da Educação do Campo*. Brasília-DF: INEP; MEC, 2007a.

- INEP. *Sinopse da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA)*. Brasília-DF: INEP, 2007b.
- LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MAGNAGHI, A. *Le projet local*. Sprimont : Pierre Mardaga, 2003.
- MOC – Movimento de Organização Comunitária, 2007. Site oficial: www.moc.org.br. Acesso em 15/11/07.
- MOTA, D. M. da; SCHMITZ, H. Pertinência da categoria rural para análise do social. *Revista Ciências Agrotécnicas*, Lavras-MG, v. 26, n. 2, p. 392-399. mar./abr., 2002. Disponível em: <www.gipaf.cnptia.embrapa.br/itens>. Acesso em: 15 ago. (2003).
- NÓVOA, A. e FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- POPKEWITZ, T. *Lutando em defesa da Alma*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In.: SIMSON, O. de M. V. (Org.). *Experimentos com história de vida*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, p. 14-43, 1988.
- RAFFESTIN, C. Territorialité : concept ou paradigme de la géographie sociale ? *Revue Geographica Helvetica*, no 2, pp. 91-96, 1986.
- SANTOS, F. J. 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, Departamento de Educação, Campus I, Salvador, 2006.
- SCHALLER. J.-J. *Un lieu apprenant : de l’habitus à l’historicité de l’action . L’Orientation scolaire et professionnelle* (Insertion, biographisation, éducation), CNAM/INETOP, Vol. 36, mars, n°1, pp. 83-93, 2007.
- SOUZA, E. C. (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006a.
- SOUZA, E. C. de & ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). *Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006b.
- VEIGA, J. E. da. *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

Correspondência

Elizeu Clementino de Souza – é pesquisador do CNPq e professor da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil.

E-mail: esclementino@uol.com.br

Fábio Josué Souza dos Santos – doutorando em Educação na Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil.

E-mail: fabio13789@yahoo.com.br

Ana Sueli Teixeira de Pinho – doutoranda em Educação, bolsista CAPES, na Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil.

E-mail: anasuelipinho@yahoo.com.br

Sandra Regina Magalhães de Araújo – doutoranda em Educação, bolsista FAPESB/CNPq, na Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil.

E-mail: magalhaes-araujo@uol.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
