



VOL. 15, Nº 2 (2011)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 29/11/2010

Fecha de aceptación 24/07/2011

## PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y TERRITORIOS RURALES: SUJETOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LAS ESCUELAS RURALES DEL ESTADO DE BAHIA (BRASIL)

*Educational practices and rural territories: Subjects and educational practices in the rural schools of the State of Bahia (Brazil)*



*Elizeu Clementino de Souza\**, *Fábio Josué Souza dos Santos\*\** y *Ana Sueli Teixeira de Pinho\*\*\**

\* *Dr. en Pedagogía, PPGEduc/UNEB, Bahia/Brasil*

\*\* *Doctorando en Pedagogía, UNEB, Bahia/Brasil*

\*\*\**Doctoranda en Pedagogía, PPGEduc/UNEB, Bahia/Brasil*

E-mail: [esclementino@uol.com.br](mailto:esclementino@uol.com.br),

[fabio13789@yahoo.com.br](mailto:fabio13789@yahoo.com.br), [anasuelipinho@yahoo.com.br](mailto:anasuelipinho@yahoo.com.br)

### Resumen:

*Este artículo presenta una discusión sobre la educación en el medio rural en el estado de Bahía, Brasil. Las áreas rurales poseen los peores indicadores educativos. Debido a los procesos históricos de urbanización y de desarrollo industrial, las áreas rurales fueron excluidas de las agendas políticas, sociales y educativas de la modernización. El texto intenta comprender cómo se produce la articulación entre sujetos, prácticas pedagógicas y territorios locales. Para ello, se estudian los sujetos y prácticas pedagógicas de docentes de aulas unitarias del territorio del Recôncavo del sur (municipio de Amargosa, estado de Bahía). Se pretende identificar y analizar las representaciones de los docentes de escuelas unitarias rurales sobre el espacio (el campo y la escuela), los sujetos (los docentes mismos y sus alumnos) y las propias escuelas unitarias.*

*Palabras clave:* Educación rural, diversidades rurales, escuelas rurales, biografización, profesores en ámbito rural.

---

Traducción: Dr. José González Monteagudo (Universidad de Sevilla)

**Abstract:**

*This paper is focused on rural education in the state of Bahia, Brazil. The rural areas have very low educational indicators. As a result of historical processes of urbanization and industrial development, the rural areas have been excluded of political, social and educational modernization. This text looks at the understanding of complex relations amid people, educational activities and local territories. This texts is focused on the subjects and pedagogical approaches by teachers working in one-classroom schools in southern Recôncavo (Amargosa, Bahia). Specifically the paper aims to identify and analyze teachers' representations of rural schools on space (the countryside and the school), the subjects (both teachers and pupils), and one-classroom schools.*

**Key words:** Rural education, rural diversities, rural schools, biographicity, teachers in rural areas.

**1. Introducción**

Este trabajo sistematiza cuestiones teóricas y metodológicas relacionadas con uno de los territorios en los que hemos investigado, en el contexto del proyecto *Ruralidades diversas - diversas ruralidades: sujetos, instituciones y prácticas pedagógicas en las escuelas rurales, en Bahía, Brasil*<sup>1</sup>. El texto trata de acciones educativas que se llevan a cabo en el Recôncavo sur, concretamente en el municipio de Amargosa, sede del Centro de Formación de Profesores (CFP) de la Universidad Federal del Recôncavo de Bahía (UFRB). Se intenta comprender cómo se produce la articulación entre las prácticas educativas y los territorios de referencia, esto es, entre las prácticas y los sujetos concretos - hombres, mujeres, niños, adolescentes y jóvenes - que habitan e intervienen en esos territorios. También pretende comprender las relaciones entre los sujetos y los dinamismos locales, así como interrogarse sobre cómo se actualiza el potencial "aprendiente" del lugar.

La elección de las ruralidades como tema de estudio responde al hecho de que en el medio rural se concentran los peores indicadores educativos de todo el estado de Bahía. Las áreas rurales, debido a los complejos procesos de urbanización, fueron históricamente excluidas de las agendas de discusión sobre la definición de las políticas públicas que intentaban responder a las especificidades inherentes a esas poblaciones. Esto trajo como consecuencia que la educación ofrecida en el medio rural, en la práctica, fue llevada a cabo a partir de la lógica urbana. La lógica de la simple transferencia del modelo de escuela de la ciudad para el campo (Popkewitz, 2001) ya ha mostrado su agotamiento. Por ello, se hace inaplazable el desarrollo de enfoques innovadores, que tengan en cuenta las especificidades de los territorios rurales y que busquen adecuarse a las experiencias, necesidades y anhelos de estas poblaciones.

---

<sup>1</sup> Investigación llevada a cabo con financiación del *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq) y de la *Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia* (FAPESB), derivada de una colaboración entre la Universidad del Estado de Bahia/UNEB, la Universidad Federal del Recôncavo de Bahia/UFRB y la Universidad de París 13/Nord – París8 /Vincennes-Saint Denis (Francia), a través de convenio entre los siguientes grupos de investigación: 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); y el Centre de Recherche Interuniversitaire EXPERICE (París 13/Nord-París 8/Vincennes-Saint Denis).

La opción por el estudio de las ruralidades se produce, también, por el valor heurístico de lo rural para la comprensión de los dinamismos locales y por la convicción de que, partiendo de sus especificidades, podremos avanzar en la comprensión de procesos educativos más generales.

## 2. Las ruralidades y el potencial de los territorios

En el contexto de las transformaciones sociales derivadas de una nueva economía política global, existe una justificada preocupación entre los científicos sociales en relación con la situación actual y futura de las poblaciones rurales, particularmente en América Latina (Díaz, 2004, p. 43).

En las últimas décadas, las nuevas configuraciones sociales, influidas principalmente por el proceso de globalización y por la adopción de políticas neoliberales que encontraron en el avance tecnológico una condición favorable, han provocado una nueva dinámica en los flujos culturales entre lo rural y lo urbano. Esto ha favorecido un gran debate teórico, hasta el punto de que algunos estudiosos se han interrogado sobre la pertinencia de la categoría rural para el análisis de lo social (Carneiro, 2002; Carneiro, 2005). Discutiendo sobre esta cuestión, Mota y Schmitz (2002) consideran importante observar cinco presupuestos que caracterizan este problema en la actualidad, y que permiten situar mejor la especificidad de lo rural.

Primero, es preciso considerar que cada día es más intenso el flujo de informaciones, personas, materiales y energía entre las diferentes regiones geográficas del mundo, tanto en el espacio global como en los espacios regionales, lo que aumenta la transformación de los patrones específicos de valores y comportamientos. Sin embargo, alertan los autores citados, “[...] tal proceso no produce una uniformización de las diferentes áreas, pudiendo observarse especificidades locales” (Mota y Schmitz, 2002, p. 393). Segunda cuestión: “[...] las actividades económicas en el ‘medio rural’ se han diversificado. Así, el campo no es solo un lugar dedicado a la agricultura, aún cuando, en el caso de Brasil, ésta siga siendo la actividad predominante” (Mota y Schmitz, 2002, p. 393). Tercero: es preciso reconocer el espacio rural con características diferenciadas respecto del espacio urbano:

En este sentido, lo rural [...] es identificado como portador de particularidades que se ponen de manifiesto en una estructura social pautada por el conocimiento mutuo de sus miembros, en la organización de la vida cotidiana influida por los ciclos de la naturaleza y en las reglas específicas de convivencia, que se diferencian de las poblaciones urbanas, por ejemplo, las reglas sobre la herencia. (Mota y Schmitz, 2002, p. 393).

Cuarto principio: “Existe una memoria social relativa a las diferencias existentes entre esos dos mundos”. Esa memoria recupera elementos preexistentes, a la vez que los crea “[...] por ejemplo, las fiestas de rodeos, vaquillas, música de la región del sertón, el forró, etc.”. Finalmente, quinto principio, los autores consideran que a pesar de las transformaciones de la agricultura brasileña en las últimas décadas, “no se ha producido un proceso de homogeneización de las diferentes áreas. [...]. Así, es apropiado hablar de ‘ruralidades’ en el contexto nacional” (Mota y Schmitz, 2002, p. 394).

Los cambios ocurridos en este escenario nos plantean numerosos interrogantes: ¿cómo evitar que la presión cada vez más fuerte de los intercambios económicos, de las telecomunicaciones y de los transportes provoque una brecha mundial entre espacios

urbanos, caracterizados por la movilidad y la capacidad de transformación, y espacios a los que solo les queda la opción de mantenerse como “candidatos a la urbanización”, provocando tanto el rechazo como una inercia creciente?, ¿cómo prevenir los riesgos crecientes de fractura entre los que realizan una globalización “por abajo” y que están sometidos a ella, y aquellos que la realizan “por arriba”, y que aparecen como sus únicos beneficiarios declarados? En esta dinámica, los primeros son mayoritariamente oriundos de las naciones o poblaciones más pobres, mientras que los segundos proceden de las naciones o poblaciones más ricas.

Los teóricos y los actores del desarrollo local y sustentable comenzaron a responder estos interrogantes especialmente a partir de la noción de “territorio”. En este sentido, una teoría de la construcción de este concepto- tal como lo define, por ejemplo, C. Raffestin (1986) - reposa sobre las prácticas y el conocimiento que los grupos humanos movilizan para ocupar, explorar y modelar un espacio de manera que pueda ser transformado en territorio. Es así como podemos entender la noción de “lugar” en tanto que espacio dotado de una cierta habitabilidad. El lugar no se concibe ya como algo dado *a priori*, no es simplemente una “materia prima”, es una realización, una producción, una creación colectiva, un proyecto refundador del vínculo social y recreador de un imaginario social. El lugar, como afirma Magnaghi (2003), se convierte, en esta perspectiva, en una obra común, en una obra de arte colectiva.

Frente a un mundo rural confrontado a la ciudad, es preciso reencontrar el sentido del “lugar”, entendido al mismo tiempo como contexto territorial y como espacio de participación. Ese lugar exige una doble movilidad, en su interior y hacia el exterior. Este parece ser el desafío planteado a las comunidades rurales: inventar un lugar que permita reencontrar un sentido y responder a una preocupación sobre el reconocimiento del otro, de integración, de participación democrática, de movilidad por medio de la escuela y del trabajo -lugares que favorezcan la libertad, y no espacios que encierren y enclaustran. La acción colectiva apunta, pues, hacia la movilidad, hacia la posibilidad de entrar en un lugar y salir de él. De esta forma, lugar, movilidad y movilización colectiva caminan juntas, dado que

“en este escenario, se llevan a cabo las acciones colectivas y surgen nuevos actores sociales. Muchas de estas nuevas experiencias tienen que ver con el mundo social rural y agrario” (Levy y Giarracca, 2004, p.15).

### 3. Desafíos de la educación rural

Cuando analizamos la realidad de las poblaciones rurales en Brasil, constatamos los resultados de un período histórico de abandono y descuido en relación con las políticas públicas, en especial la educación ofrecida a esta población rural. Los datos revelan que los peores indicadores educativos se encuentran en el ámbito rural: las mayores tasas de analfabetismo, los mayores índices de distorsión edad / grupo de clase correspondiente, la mayor cantidad de escuelas sin energía y sin agua canalizada, sin bibliotecas, sin laboratorios, sin TV ni video ni antena parabólica (Bof, 2006).

El análisis de los indicadores educativos testimonia una realidad muy precaria. Considerando la población de 10 ó más años, y en referencia al número medio de años de estudio, en el conjunto del Brasil urbano la cifra es de 7,3 años y en el Nordeste urbano es de 6,4 años. Por el contrario, estas cifras caen a 4,2 y 3,5 años, respectivamente, cuando analizamos los datos rurales (IBGE, 2006). La tasa de analfabetismo para personas 15 ó más

años es del 25,8% en el medio rural brasileño, mientras que en medio urbano es del 8,7%. En el Nordeste la tasa de esta misma población es del 16,8% en zona urbana, contra el 37,7% en ámbito rural, según el Censo Demográfico de 2000 y el PNAD 2004 (Brasil, 2007). Todos los indicadores pertinentes (distorsión edad/grupo de clase correspondiente, asistencia a la escuela, etc.) muestran diferencias significativas en perjuicio de la escuela rural, cuando la comparamos con la escuela urbana.

Este cuadro revela que a lo largo de la historia de la educación brasileña, el estado siempre descuidó, silenció y abandonó la educación rural (Leite, 1.999). Esta práctica fue justificada por la ideología urbano-céntrica y metropolitana que defendía la superación de nuestro carácter rural, como condición para que el país entrase en la fase de modernización. De ahí que, siguiendo esta lógica, se pensaba que no eran necesarias políticas de estado dirigidas a las áreas rurales, relegando, de esta manera, al medio rural al abandono, al olvido, al silenciamiento y al desinterés, a causa de las prácticas pedagógicas y de los saberes promovidos en medio rural.

Sin embargo, en las últimas décadas este panorama ha comenzado a cambiar. Veiga (2002), en su libro *Cidades imaginárias: o Brasil é ben menos urbano do que se calcula*, refuta la metodología de cálculo utilizada por el IBGE para delimitar los espacios rurales y urbanos en Brasil, mostrando la verdad que contiene el título de la obra y que, en vez de ser un anacronismo de la modernidad, el mundo rural está viviendo cambios intensos.

En otro plano, las acciones políticas de los Movimientos Sociales y Sindicales del Campo, así como otras entidades, organizaciones no gubernamentales y universidad, vienen problematizando los enfoques teóricos que conciben lo rural como un ámbito atrasado o simplemente condenado a la desaparición. Este movimiento político, organizado nacionalmente en torno a la plataforma *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, ha sido el gran responsable de haber propuesto otra mirada sobre el mundo rural, forzando incluso la formulación de políticas públicas en la educación en medio rural.

En este contexto se inserta, por ejemplo, la aprobación por el MEC de diversos *Pareceres* y resoluciones. Desde 2003, con el gobierno de Lula, el MEC ha abierto una vía de diálogo permanente con las escuelas rurales a través de la constitución del *Grupo Permanente de Trabalho* (GPT) sobre Educación del Campo, en 2003, y de otras iniciativas ulteriores. También ha apoyado la organización de eventos para discutir este tema. En todo caso, estas contribuciones se han limitado a las escuelas e instituciones asociadas a los diferentes proyectos, ligadas a los movimientos sociales, sindicales y de la sociedad civil organizada, o bien se han reducido a simples formulaciones educativas específicas dirigidas a las poblaciones rurales y, de este modo, no han tenido una influencia importante en la vida cotidiana del conjunto de las escuelas y de los docentes que se desempeñan en el extenso ámbito rural brasileño.

La precaria situación de educación ofertada para la población rural, confirmada con los datos presentados anteriormente, derivada de la falta de políticas adoptadas por el poder público en todos los ámbitos (federal, estatal y municipal), fue corroborada por el silenciamiento a que fue sometido este tema en los programas de Posgrado en Educación en Brasil -inclusive en el estado de Bahía-, en donde encontramos un vacío teórico importante, como constata Santos (2006):

En todas las áreas que constituyen el campo educativo (currículum, didáctica, formación de profesores, gestión educativa, políticas educativas, etc.), incluso entre las corrientes teóricas

consideradas más progresistas, las especificidades ´rurales` han sido ignoradas y tratadas genéricamente bajo una mirada urbano-céntrica` (Santos, 2006, p. 22).

Según este autor, sólo en la década de 1.990 *“...debido a la fuerza con que se impusieron los movimientos sociales del sector rural, se pudo desarrollar una cantidad significativa de trabajos dirigidos al estudio de tales movimientos, con el propósito de analizar diversos aspectos de su organización social, política y educativa”* (Santos, 2006, p. 23). En este contexto, continúa Santos, *“... los estudios sobre los fundamentos de las prácticas educativas del MST han monopolizado la atención”*. Hay que destacar también los estudios sobre experiencias desarrolladas por ONGs, asociaciones de la sociedad civil y entidades educativas (Araújo, 2005).

Finalmente, a partir de 2005, se percibe que la discusión sobre este tema está avanzando, insertándose en una agenda política y académica. En las universidades, si bien de forma esporádica, viene emergiendo un movimiento que se centra en la necesidad de comprender mejor la educación rural. Estimulada por las iniciativas legales y políticas ya referidas realizadas por el MEC -a las cuales hay que añadir la realización de estudios recientes reunidos en torno al Programa de Estudios sobre la Educación en Medio Rural de Brasil (BOF, 2006) y por las publicaciones *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão, Panorama da Educação do Campo* (INEP, 2007a) y *Sinopse da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária Pronera* (INEP, 2007b)-, han ido emergiendo en la universidad proyectos de investigación que se dedican a estudiar y problematizar diversas cuestiones sobre este tema. En las Actas del 18º EPENN (Encuentro de Investigación Educativo del Norte/Nordeste), realizado entre el 1 y 4 de julio de 2007, en Maceió (estado de Alagoas), por ejemplo, podemos encontrar dispersos en los grupos de trabajo en torno a 30 contribuciones que tienen alguna relación con la educación rural. Creemos que esta producción emergente ira cubriendo el vacío teórico existente sobre el tema.

Un balance del movimiento de la educación rural en las últimas décadas nos permite reconocer algunas conquistas, al constatar las siguientes cuestiones: la acción de los movimientos sociales rurales tuvo una importancia fundamental para la construcción/propuesta de un nuevo paradigma educativo, que respete las necesidades e intereses de los sujetos del mundo rural; la lucha de los movimientos sociales ha contribuido a la elaboración de un nuevo marco legal sobre la educación rural, recogido en documentos como Dictámenes y Resoluciones; la acción de los movimientos sociales rurales ha favorecido la (re)formulación de políticas y programas educativos diversos, como PRONERA, PROCAMPO, Saberes de la Tierra, Escuela Activa y otros. Este movimiento ha favorecido una significativa producción académica sobre la educación rural.

Sin embargo, las políticas formuladas y la producción académica no han tenido la debida repercusión en los sistemas educativos considerados globalmente. La realidad de la educación rural en la actualidad nos permite constatar que existen muchas experiencias conservadoras que se dan en las escuelas rurales aisladas y en las escuelas polo o de concentración vinculadas a las Secretarías Municipales de Educación. Pero esta realidad tradicional convive con experiencias alternativas y progresistas, basadas en los referenciales de la Articulación Nacional para una Educación Básica del Campo. Como ejemplo de estas experiencias, tenemos las Escuelas Familias Agrícolas (EFA), los Centros Familiares de Educación por Alternancia (CEFFA) y el Programa Nacional de Educación en las Áreas de la Reforma Agraria (PRONERA).

Más allá de los avances históricos y legales alcanzados, en los últimos años, con la regulación e implementación de políticas específicas dirigidas al sector de la educación rural, se destacan también estudios y políticas de formación relacionadas con la sociología rural y la historia de la educación rural. En este contexto se sitúa nuestro estudio, que, como hemos señalado, pretende producir conocimientos referidos a los sujetos, las instituciones y las prácticas pedagógicas en el medio rural.

#### **4. Educación rural en el estado de bahía: entre lo oficial y lo alternativo**

El estado de Bahía viene presentando en las últimas décadas, de manera sistemática, índices alarmantes de negativo desempeño educativo. El cuadro que se desprende de estos es calamitoso. Los índices de analfabetismo, de suspenso escolar y de abandono figuran entre los más altos del país. Los indicadores educativos utilizados en las evaluaciones externas, por parte del IDEB, SAEB y PISA, confirman esta preocupante realidad.

En lo que se refiere al IDEB (2009), Bahía presenta resultados que se sitúan por debajo de Piauí y de Rio Grande do Norte, con un desempeño de 3,8 puntos en los años iniciales de la escuela primaria (en una escala de 0 a 10). Considerando la población de 10 ó más años, el número medio de años de estudios en el estado es de 5,6 en el área urbana y de 3,5 en el área rural (IGBE, 2006). A esto hemos de añadir una alta distorsión edad/grupo de clase correspondiente, bajos salarios, importantes carencias en equipamientos e infraestructura escolar, y una formación deficiente de los profesores.

Aún cuando existe una carencia de datos fiables, sabemos que la realidad es aún peor en las escuelas rurales, cuando las comparamos con las urbanas. Faltan estudios sobre la situación real de la educación rural. Por ello, no disponemos de datos suficientes para una mejor comprensión de esta problemática, de manera que sea posible orientar la elaboración de políticas públicas que permitan cambiar el lúgubre panorama de la educación rural en el estado de Bahía.

Los pocos estudios realizados y la observación empírica del equipo de investigación han permitido identificar tres grandes realidades de la educación rural en Bahía. Una primera realidad está presente en las escuelas oficiales, vinculadas a las Secretarías Municipales de Educación. La mayoría de estas escuelas se dedica a seguir completamente los currículos inspirados en los libros de texto. De esta forma, las escuelas son algo ajeno y alejado de la realidad local, lo cual impide el desarrollo de acciones de promoción del dinamismo local y del desarrollo sustentable. Estas prácticas se derivan de un seguimiento de la política oficial adoptada por el estado brasileño a lo largo de todo el siglo XX. Como hemos señalado, la falta de políticas públicas para atender los intereses de las poblaciones rurales condujo al desinterés hacia estas escuelas y al desarrollo de una política educativa rural calcada de la desarrollada en ámbitos urbanos.

La segunda realidad, con una trayectoria prometedora, consiste en las iniciativas desarrolladas por los movimientos sociales, las organizaciones de la sociedad civil y las asociaciones, que han llevado a cabo iniciativas conectas con la situación de los territorios rurales. Es el caso de las experiencias desarrolladas, entre otros, por el MOC (Movimiento de Organización Comunitaria), la REFAISA (Red de Escuelas Integradas de la Región Semiárida), la AECOFABA (Asociación de Escuelas de las Comunidades y Familias Agrícolas de Bahía), la RESAB (Red de Educación de la Región Semiárida) y el MST (Movimiento de los Trabajadores

Rurales Sin Tierra). Se hace necesario profundizar los estudios e investigaciones sobre estas experiencias innovadoras, que destacan por la promoción del desarrollo local.

## 5. Dimensiones metodológicas: historias de vida y “biografización”

La investigación tiene un enfoque cualitativo. Más específicamente, utiliza las historias de vida como metodología (Souza, 2006 e 2006a), a través de técnicas como el grupo focal y las entrevistas narrativas (Arfuch, 1995). Dentro del paradigma cualitativo, y dentro del llamado giro hermenéutico, las historias de vida encuentran plena legitimación, como perspectiva para comprender los fenómenos sociales como textos y el proceso de interpretación como atribución de sentido a las experiencias.

Desde el punto de vista metodológico, el enfoque biográfico-narrativo asume la complejidad y la dificultad en atribuir una importancia central al sujeto y a la cultura en el proceso de construcción del significado (Delory-Momberger, 2000 e 2001). A lo largo de su itinerario personal, y consciente de sus especificidades, el individuo construye su identidad personal, movilizandolos recursos que se sitúan en el ámbito colectivo. Pero al operar de una manera personal y única con esos recursos, construye subjetividades, que también son únicas. En este sentido, el enfoque biográfico-narrativo puede ayudarnos en la comprensión de lo singular/universal de las historias, de las memorias institucionales y formadoras de los sujetos en sus contextos, pues en este proceso se revelan prácticas individuales que están inscritas en la densidad de la Historia.

La investigación se plantea la profundización teórica y metodológica de las cuestiones relativas a las historias de vida, con un énfasis en la “biografización” de los sujetos y en las prácticas en medio rural, en función del mapeado estadístico de los espacios rurales implicados en la investigación. Los seminarios de formación llevados a cabo han hecho posible la reafirmación de los espacios empíricos y la indicación de las instituciones, sujetos y prácticas que integran la investigación. La elaboración de los instrumentos de recogida de datos se lleva a cabo en relación a los objetivos y el marco teórico.

En el momento actual de la investigación, aplicamos cuestionarios y empleamos formularios de registro de datos. Posteriormente, trabajaremos con la técnica del grupo focal y la entrevista narrativa, con referencia a las trayectorias de vida y formación.

A partir de la comprensión de la existencia de distintas ruralidades que caracterizan el estado de Bahía, este texto se centra específicamente en el municipio de Amargosa, en el Recôncavo sur. Se pretende comprender la configuración de esas diversas ruralidades en tanto que lugares de aprendizaje y las prácticas escolares en relación con los territorios. En particular, interesa documentar estas prácticas escolares tienen en cuenta, o no, las especificidades, anhelos y demandas de las poblaciones locales, y si reconocen las acciones colectivas locales o contribuyen a su promoción.

De esta forma, se abre la posibilidad de que nuestro estudio pueda servir de base para orientar proyectos de formación de los educadores de enseñanza primaria de las regiones estudiadas, a través del diseño de un currículum que tenga en cuenta los saberes y la cultura de las poblaciones locales. Esto hará posible influir en la mejora del nivel primario de la enseñanza, así como una ampliación y definición de las políticas públicas dirigidas al ámbito educativo rural, de modo particular en Bahía, y más general en Brasil, a la vista de la



diversidad y heterogeneidad de los pueblos que viven, trabajan y producen en las extensos territorios rurales de nuestro país.

## 6. Sujetos y prácticas pedagógicas en las escuelas rurales: espacio, representaciones y prácticas

El territorio de nuestra investigación es el municipio de Amargosa, en el Recóncavo sur. La investigación se sitúa en la intersección de estas dos temáticas: los sujetos y las prácticas pedagógicas en las escuelas rurales. Los objetivos de la investigación fueron: a) caracterizar los sujetos, espacios y prácticas educativas desarrolladas en las aulas unitarias del municipio de Amargosa; b) identificar y analizar las representaciones que los profesores de las escuelas unitarias tienen sobre el espacio (el campo y la escuela), los sujetos (los docentes y los alumnos) y el hecho mismo de las escuelas unitarias.

### 6.1. Las escuelas unitarias en Amargosa, Bahía

La investigación se centró inicialmente en la recogida de datos estadísticos sobre las escuelas, los docentes y el número de alumnos. También se llevó a cabo un análisis de las políticas desarrolladas por el municipio. Los datos estadísticos evidenciaron una disminución del número de escuelas unitarias entre 2006 y 2010, mientras que el número de profesores se mantuvo relativamente estable.

*Cuadro 1. Número de escuelas unitarias en el período 2006-2010 - SEMED/Amargosa*

	AÑO				
	2006	2007	2008	2009	2010
Esuelas	35	34	32	28	23
Profesores	39	36	36	30	35

*Elaboración propia a partir de datos ofrecidos por la Secretaría Municipal de Educación de Amargosa.*

El crecimiento del número de escuelas unitarias en el municipio, así como el número de profesores que se desempeñan en estas escuelas, se debe a la ampliación de la matrícula de alumnos en la red municipal y, sobre todo, a la influencia de los gestores de educación rural del municipio, que han conseguido sensibilizar a los demás servicios del ayuntamiento para mantener e incluso crear nuevas escuelas unitarias. También debe destacarse el esfuerzo de mantenimiento de la estructura física de las escuelas, e incluso la instalación de luz eléctrica y de agua potable en las que no poseían estas infraestructuras.

En la fase exploratoria tuvimos acceso a algunos documentos educativos municipales, como el Plan Municipal de Educación (PME), elaborado de forma participativa en 2008, y los Proyectos Político-pedagógicos de las escuelas municipales. El análisis de los Proyectos Político-pedagógicos (PPP) de siete núcleos escolares evidenció la invisibilidad de las escuelas

unitarias y de los sujetos del mundo rural, es decir, de los sujetos a los que van dirigidas las acciones educativas emprendidas por las escuelas rurales de ámbito municipal.

En ninguno de los documentos analizados se hace referencia a las conquistas legales que garantizan el derecho a la educación en medio rural, en base al respeto a las diferencias y el derecho a la igualdad (Resolución del CNE / CEB 01/2002, art. 5). En este sentido, las conquistas legales de la LDB y de los *pareceres* 036/2001, 01/2006 y 023/2007, todos de la Consejo Nacional de Educación, no son ni siquiera mencionados en los proyectos analizados.

Aún cuando hacen referencia al contexto histórico y geográfico en que están situadas las escuelas, los PPP se limitan a un análisis general y superficial, insuficiente para caracterizar la dinámica social, económica y cultural de las comunidades. No existe una caracterización de los sujetos o las identidades sociales, en claro un incumplimiento de lo que establecen la referida resolución del CNE / CEB (artículos 2, 5, 7 y 13).

A la hora de caracterizar a las comunidades y a los sujetos del mundo rural, los proyectos hablan de un sujeto abstracto e idealizado, que no se corresponde con los sujetos reales que habitan los espacios rurales del municipio. En este sentido, es destacable el silenciamiento sobre las condiciones de dominación política en que se encuentran las poblaciones rurales. De manera sorprendente, las cuestiones del latifundio, la agricultura familiar y los *sin tierra* no aparecen en los referidos programas.

Las propuestas curriculares presentadas en los anexos de los PPP tienen como eje central las competencias y habilidades recogidas del Programa GESTAR, de *Prova Brasil*. Otra referencia utilizada se refiere a los Parámetros Curriculares Nacionales. Es preciso destacar la incoherencia que supone el empleo de estos documentos para fundamentar la educación rural, dado que estos instrumentos se basan en un paradigma de homogeneización, mientras que la educación rural se sitúa en el ámbito del paradigma de la diversidad. Sin perder de vista los "grandes valores humanos" (Caldart, 2004, p. 14), defendemos que una propuesta curricular para las poblaciones rurales debería de partir de un análisis más profundo del contexto social, promoviendo el fortalecimiento de las identidades locales. La adopción de la "pedagogía de las competencias" por parte de los gestores educativos municipales va a ser incluso un punto de conflicto entre las acciones del municipio y las prácticas de los profesores, en particular en las aulas unitarias.

Otra cuestión ausente en los PPP analizados se refiere a la falta de problematización de las escuelas unitarias. Al silenciar esta cuestión, los PPP parecen asumir como propia la tesis que se ha venido popularizando en Brasil a partir de la década de los setenta del siglo pasado, en el sentido de que las escuelas unitarias son vistas como "una plaga que debe de ser exterminada" (Silva, Camargo y Paim, 2008). En las pocas ocasiones en que se hace referencia a las escuelas unitarias, éstas son presentadas como "un problema", como algo que impide un trabajo pedagógico de calidad. Esto se explica debido a los procesos de racionalización del trabajo docente que se han ido incorporando en la gestión educativa, sobre todo a partir de los años setenta, y, con mayor énfasis, a partir de los noventa, cuando el proceso de "municipalización inducida", promovido por la FUNDEF, promovió la formación de cuadros gestores más organizados y profesionalizados en el ámbito de las Secretarías Municipales de Educación.

Otras cuestiones que no son analizadas en los PPP se refieren a la gestión escolar y a la relación de la escuela con la comunidad y con la promoción del desarrollo rural. Esto revela una concepción educativa despolitizada. En este sentido, los PPP contribuyen a la

invisibilización de las poblaciones rurales y contribuyen al reforzamiento del urbanocentrismo prevaleciente en la sociedad brasileña, negando el derecho al desarrollo de las identidades locales en ámbito rural.

Las invisibilidades señaladas se derivan de una política de la formación fragmentada y despolitizada, basada en la racionalidad técnica. Esta perspectiva no ofrece a los educadores y gestores recursos teóricos o metodológicos que hagan posible una problematización del fenómeno educativo.

## 6.2. Los profesores de las escuelas unitarias en Amargosa

La investigación exploró las representaciones de los profesores en relación con el espacio (el campo y la escuela), los sujetos (docentes y alumnos) y el propio hecho de la escuela unitaria, intentando responder a estas preguntas: ¿cuál es el contenido de estas representaciones?, ¿cómo surgen?, ¿en qué se fundamentan?, ¿en qué momento de la historia de vida de los profesores se forman?, ¿cómo emergen?, ¿cuáles son sus implicaciones para la práctica docente en las escuelas unitarias?

El análisis de los datos revela distintas representaciones sociales sobre la escuela unitaria. Por un lado, son imágenes negativas sobre este tipo de escuela, que nos recuerdan la expresión, citada anteriormente, de una plaga que debería de ser exterminada. Esto se manifiesta en los pasajes siguientes<sup>2</sup>:

- ¿Cómo se siente trabajando en una escuela unitaria?
- Desesperada, porque muchas veces no veo un avance visible de la clase, no consigo ofrecer atención suficiente a los alumnos que más la necesitan, y la metodología que me gusta emplear (historias, juegos, música) no siempre favorece a los alumnos de diferentes edades (Profesora 1).
- En la clase unitaria me siento confusa y al mismo tiempo desorientada cuando veo alumnos de tantos grados y edades diferentes, que precisan mi atención. No hay tiempo para esto, ni para dar atención a todos (Profesora 2).
- Es difícil. Hay que hacer un plan de trabajo para cada grado y edad, con ejercicios diferentes en cada caso (Profesora 3).
- [...] Casi me da algo cuando supe que me habían destinado a una escuela unitaria (Profesora 4).

Los pasajes citados, que son representativos de las conversaciones habituales entre los docentes, revelan que las categorías de tiempo y grado estructuran la práctica pedagógica de los profesores y profesoras de las escuelas unitarias. Esto revela una fuerte influencia del paradigma seriado o graduado urbano-céntrico (Corrêa, 2005).

Las representaciones negativas de las clases unitarias no pueden ser tomadas como verdades absolutas, por lo que es necesario problematizarlas. En este sentido, cabe poner en cuestión estas representaciones compartidas por los profesores a partir de las siguientes cuestiones: ¿de dónde surgen y en qué se basan?, ¿cómo, dónde y cuándo fueron construidas?

Una de las hipótesis planteadas se refiere al proceso de modernización educativa, basado en la lógica de la expansión del modelo de diferentes niveles o grados. Este modelo es

---

<sup>2</sup> Los pasajes presentados en este epígrafe corresponden a las entrevistas y narrativas escritas, realizadas por profesores del municipio de Amargosa. Con el fin de preservar el anonimato de los participantes, los seis profesores son identificados como P1, P2, P3, P4, P5 y P6.

homogeneizador y se fundamenta en una concepción positivista del currículum, que ha institucionalizado una racionalización del trabajo pedagógico. Esto constituye uno de los principales elementos que contribuyen a la emergencia y persistencia de estas representaciones negativas. Es preciso destacar que estas representaciones son el resultado de un determinado momento histórico.

Algunas entrevistas realizadas con profesoras ya jubiladas que trabajaron en escuelas unitarias en ámbito rural entre 1960 y 1990 nos permitieron constatar que el hecho de trabajar con alumnos de diferentes grados y edades no constituía un obstáculo para la realización del trabajo pedagógico. Las principales quejas que mencionan estas profesoras jubiladas cuando hablan sobre su experiencia son las siguientes: la sobrecarga de trabajo (el hecho de ser a la vez secretaria, conserje, responsable de la alimentación de los niños); la indisciplina y falta de respeto de los alumnos, en particular en los años finales del ejercicio docente, cuando el choque generacional asumía mayor intensidad; la falta de valorización profesional (salarios bajos, retraso en el pago). La pluralidad de tiempos y de ritmos que configuran la clase unitaria no es evocada como un problema por estas docentes que, casi siempre, habían sido alumnas en este tipo de escuelas. El trabajo pedagógico del profesor se fue uniformizando progresivamente, y fue definido a partir de criterios externos, y desarrollado a partir de los contenidos definidos previamente para cada curso o grupo de edad, en general en base a los libros de texto.

La consecuencia de este proceso fue una rutinización de las prácticas pedagógicas y una dificultad para establecer una dinámica propia y más autónoma en el quehacer docente en el aula unitaria, lo cual contribuye a la formación de representaciones negativas sobre esta modalidad educativa, como bien expresa esta profesora:

Para el profesor y para el alumno también es mejor trabajar en aulas de diferente nivel que en aulas unitarias. [En la clase de diferente nivel] se dispone de más tiempo, se habla para todo el mundo sobre las mismas cosas... es todo mucho más fácil. Cuando el alumno tiene voluntad de aprender, se desarrolla bastante. Es un trabajo más fácil, porque el aula de un solo nivel o grupo de edad hace las cosas más fáciles. El profesor elabora sólo un plan de trabajo. Esto facilita mucho las cosas, se puede trabajar con dos disciplinas diferentes en un solo turno. En el aula unitaria esto tiene una dificultad terrible (Profesora 4).

Sobre esta cuestión, Dilza Atta indica que para huir de las dificultades derivadas de la escuela agrupada, los profesores, siguiendo las recomendaciones de los sistemas de enseñanza, intentan promover una estructura por niveles dentro del aula unitaria:

“Se intenta huir de la dificultad, estableciendo una estructura por niveles dentro del aula unitaria, en dimensiones como la distribución del tiempo, la organización del espacio y la fusión de cuatro niveles en dos (reduciendo los contenidos de los niveles más avanzados a los de los niveles más atrasados)” (Atta, 2003, p. 17)

En nuestra experiencia hemos observado que en las reuniones para establecer los planes educativos, los profesores de las clases unitarias participan en la elaboración de los planes de un nivel determinado, y, a partir de ahí, copian el plan para los otros niveles. De esta forma, al final del período de planificación, el docente se encuentra ante una agregación de diferentes planes, copiados de otros docentes, que son, además, iguales para toda la red educativa. Esto muestra claramente una política de regulación y racionalización del trabajo pedagógico. Como indica un autor,

“el paradigma nivelar urbanocéntrico influye de manera importante la organización del tiempo, del tiempo y del conocimiento de la escuela unitaria rural, desvalorizando su proceso

pedagógico y aumentando el fracaso escolar y la exclusión social de las poblaciones rurales” (Corrêa, 20005, p. 164).

En nuestra investigación hemos podido constatar que la historia de vida de los profesores influye decisivamente en las representaciones que construyen de las aulas unitarias. Los profesores que estudiaron como alumnos en escuelas unitarias, o que poseen mayor tiempo de servicio en esta modalidad educativa, parecen tener una relación más tranquila cuando trabajan en este sector, llevando a cabo prácticas más flexibles y desarrollando prácticas curriculares más abiertas a los tiempo y ritmos diversos que pautan estos espacios, como se evidencia en estas narrativas:

Trabajar con aulas unitarias constituye un verdadero aprendizaje y exige bastante equilibrio por parte del profesor para saber gestionar la dinámica del aula. La mayor dificultad consiste en saber hacer frente a los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje y tener un control de la clase, pues si no estamos atentos a los alumnos, éstos se dispersan y no acaban asimilando nada de lo que enseñamos (Profesora 5).

La práctica en aulas unitaria no es fácil, pero tampoco se trata de una hidra con siete cabezas. Hay que prestar mucha atención a cómo se realizan las actividades, pues los alumnos que saben más hacen las cosas rápidamente y luego se dedica a perder el tiempo. En mi caso, suelo comenzar por los alumnos más pequeños, mientras que los mayores hacen lectura silenciosa (Profesora 6).

Como señalan algunos trabajos recientes, en las aulas unitarias “surgen pistas para plantear alternativas curriculares que consideran la diferencia como una oportunidad para el aprendizaje” (Pinho, 2008, p. 3). A pesar de las condiciones precarias, de la escasez de material, de la formación insuficiente de los docentes, en muchas aulas unitarias se lleva a cabo un trabajo de calidad, que produce un aprendizaje significativo por parte de los alumnos. El compromiso con la comunidad, una cultura compartida y la conciencia política de algunos profesores parecen desempeñar un papel importante en estas escuelas, como podemos constatar en nuestra propia investigación (Silva, Camargo y Paim, 2008, p. 7).

Estas cuestiones relacionadas con los saberes docentes de los profesores de aulas unitarias que son construidos cotidianamente en las aulas, a partir de sus historias de vida e itinerarios profesionales, merecen ser investigados con mayor profundidad. Esto ha de permitir una mejor sistematización del conocimiento académico, que podría influir en la formulación y desarrollo de políticas públicas (formación de profesores, renovación curricular y producción de materiales didácticos) que acojan, incentiven y perfeccionen el trabajo desarrollado en las aulas unitarias rurales.

### Referencias bibliográficas

- Araújo, S. R. M. (2005). *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.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona (Espanha): Paidós.
- Atta, Dilza. (2003). Escola de classe multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa. In: *Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal - PRADEM. Escola de Classe Multisseriada*. Salvador: Universidade Federal da Bahia - UFBA; Fundação Clemente Mariani - FCM. (Série Grupos de Estudo, n. 1, 28 p.).

- Bof, A. M. (Org). (2006). *A educação no Brasil Rural*. Brasília (Brasil): Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.
- Brasil. Ministério da Educação. (2007). Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. *Cadernos SECAD 2*. Brasília (Brasil): Ministério da Educação (MEC).
- Brasil. (2007). *Parecer 023/2007 do CNE/CEB, que oferece Orientações para atendimento da Educação do Campo*. Brasília (Brasil): CNE/CEB.
- Brasil. (2006). *Parecer 05/2006 do CNE/CEB, que reconhece a Pedagogia da Alternância*. Brasília (Brasil): Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
- Brasil. Ministério da Educação. (2004). Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: *Caderno de Subsídios*. Brasília (Brasil): Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (Coordenação de Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos).
- Brasil. (2002). *Resolução CNE/CEB 01/2002, de 03 de abril de 2002, Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília (Brasil): MEC/CNE/CEB. (Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 32).
- Brasil. (2001). *Parecer CNE/CEB 036/2001, de 04 de dezembro de 2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*. Brasília (Brasil): MEC/CNE/CEB.
- Caldart, R. S. (2004). *Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo*. Disponível em: [www.uff.br/trabalhonecessario/rcaldart%20TN2.htm](http://www.uff.br/trabalhonecessario/rcaldart%20TN2.htm) Acesso em: 20 dezembro 2004.
- Carneiro, M. J. (2005). Apresentação. In: MOREIRA, R. (Org). *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo* (pp. 07-13). Rio de Janeiro (Brasil): DP&A.
- Carneiro, M. J. (2002). Multifuncionalidade da agricultura e ruralidade: uma abordagem comparativa. In: Moreira, R.; Costa, L. F. (Org.). *Mundo rural e cultura* (pp. 223-240). Rio de Janeiro (Brasil): MAUAD.
- Corrêa, S. R. M(2005). Currículos e saberes: caminhos para uma Educação do Campo multicultural na Amazônia paraense: o projeto Escola Ativa em foco. In Hage, Salomão Mufarrej (Org.) (2005). *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gutemberg. (pp. 196-211).
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie. De l'invention de soia u projet de formation*. Paris (França): Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2001). *Biographie et Éducation: figures de l'individu-projet*. Paris (França): Anthropos.
- Días, B. L. C. (2004). "Nueva York es como puebla" sobrevivendo en el Mexico rural en un nuevo contexto global. In: Levy, B. e Giarracca, N. (2004). *Ruralidades latino-americanas: identidades e luchas sociales*. Buenos Aires (Argentina): Clacso.
- EPENN - *Encontro de Pesquisa em Educação do Norte Nordeste, XVIII*, (2007), Maceió-AL, Anais EPENN 2007. Maceió (Brasil): UFAL, (GT- 23).
- IBGE. (2006). *Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio - Síntese de Indicadores 2006*. Acesso em: [www.ibge.gov.br/home/.../pnad2006/default.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/.../pnad2006/default.shtm) [Consulta: 15/03/11].
- IDEB. (2009). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Acesso em: [www.portaledeb.inep.gov.br/](http://www.portaledeb.inep.gov.br/) [Consulta: 15/03/2011].

- INEP. (2007a). *Panorama da Educação do Campo*. Brasília (Brasil): INEP; MEC.
- INEP. (2007b). *Sinopse da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA)*. Brasília (Brasil): INEP.
- Leite, S. C. (1999). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo (Brasil): Cortez.
- Levy, B. e Giarracca, N. (2004). *Ruralidades latino-americanas: identidades e lutas sociais*. Buenos Aires (Argentina): Clacso.
- Magnaghi, A. (2003). *Le projet local*. Sprimont: Pierre Mardaga.
- Mota, D. M. da; Schmitz, H. (2002). Pertinência da categoria rural para análise do social. *Revista Ciências Agrotécnicas, Lavras-MG*, 26 (2) (março-abril), 392-399. Disponível em: [www.gipaf.cnptia.embrapa.br/itens](http://www.gipaf.cnptia.embrapa.br/itens). [Consulta: 15/04/2003].
- Pinho, A. S. T. de (2008). Classes multisseriadas no meio rural: alternativas curriculares que tratam a diferença como possibilidade de aprendizagem. In *II ENPEC-Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo*, Brasília, 06 a 08 de agosto de 2008. *Anais eletrônicos (CPC-02: Formação e Trabalho Docente nas Escolas do Campo)*. Brasília: UnB.
- Popkewitz, T. (2001). *Lutando em defesa da Alma*. Porto Alegre (Brasil): Artes Médicas.
- Raffestin, C. (1986) Territorialité : concept ou paradigme de la géographie sociale ? *Revue Geographique Helvetica*, 2, 91-96.
- Santos, F. J. S. dos. (2006). *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.
- Silva, V. de M. (2008). Rompendo o silêncio: em busca da memória de professoras de um grupo escolar na Paraíba. In Machado, Charlinton José dos Santos et al (Org.) (2008). *Do silêncio à voz: pesquisa em história oral e memória*. João Pessoa: Editora UFPB, p. 29-40.
- Silva, I. C. da; Camargo; Paim, M. (2008). Fênix que renasce ou "praga a ser exterminada": escola multisseriada. In *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (ENPEC)*, 2., Brasília, 6 a 8 de agosto de 2008. Anais... Brasília: UNB. CD-ROM.
- Souza, E. C. de. (2006). O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 184p.
- Souza, E. C. (Org.). (2006a). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre (Brasil): EDPUCRS; Salvador (Brasil): EDUNEB.
- Veiga, J. E. da. (2002). *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas-SP (Brasil): Autores Associados.

#### ANEXO: Listado de siglas

(Ofrecemos un listado de las siglas mencionadas en el texto, para orientar a los lectores no familiarizados con el contexto brasileño)

- AECOFABA - Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia

- CAF - Currículo, Avaliação e Formação
- CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
- CEB/CNE - Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação
- CEFFA - Centros Familiares de Formação por Alternância
- CFP - Centro de Formação de Professores
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- EFA - Escola Família Agrícola
- EPENN - Encontro de Pesquisadores Educacionais do Norte e Nordeste
- FAPESB - Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia
- GPT - Grupo Permanente de Trabalho
- GRAFHO - Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH-M - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MEC - Ministério da Educação
- MOC - Movimento de Organização Comunitária
- MST - Movimento dos Sem Terra
- PPP - Projetos Político-Pedagógicos
- PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
- PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- REFAISA - Rede das Escolas Integradas do Semi-Árido
- RESAB - Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
- SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SECAD/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- UFBA - Universidade Federal da Bahia
- UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
- UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
- UFS - Universidade Federal de Sergipe
- UnB - Universidade de Brasília
- UNEB - Universidade do Estado da Bahia
- UNEFAB - União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil