

ITINERÂNCIAS DOS JOVENS DO CAMPO PARA UMA ESCOLA DA CIDADE: RITOS DE PASSAGEM E DESLOCAMENTOS

Edilânia de Paiva Silva

Universidade do Estado da Bahia-UNEB
edipaivasn@hotmail.com

Emanuela O. Carvalho Dourado

Universidade do Estado da Bahia-UNEB
emanueladourado2003@yahoo.com.br.

Fabiana Lopes Cavalcante

Universidade do Estado da Bahia-UNEB
fabianacavalcante08@hotmail.com.

Lucemberg Rosa de Oliveira

Universidade do Estado da Bahia-UNEB
lucembergdo@hotmail.com

Resumo: Este artigo é resultado de uma aproximação inicial com o campo de pesquisa e propõe estudos sobre os jovens estudantes do campo que estudam numa escola da cidade, considerando a juventude como uma categoria dinâmica que é marcada pela diversidade cultural e por condições de acesso a bens econômicos, educacionais e culturais de forma desigual. Deste modo, o trabalho tem como objetivo fazer uma análise das dificuldades enfrentadas pelos jovens do campo ao chegarem na escola da cidade, tendo como proposta metodológica a pesquisa qualitativa por meio das pesquisas pós-críticas em educação, através dos estudos pós-colonialistas e pós-estruturalistas, utilizando-se como dispositivo um questionário especificado como escala de valor, para construção das informações. O presente texto busca, ainda, discutir outras questões relativas à diversidade, identidade e diferença entrelaçando aos pressupostos teóricos pós-críticos a partir dos diálogos contemporâneos sobre a juventude e suas ruralidades ou identidades sociais. As reflexões aqui explicitadas consideram que a juventude, por definição, é uma construção social na busca por maiores espaços de expressão e afirmação de suas identidades culturais. Em se tratando dos jovens do campo, percebe-se que estes se sentem atraídos pelo espaço da cidade trazendo a necessidade de repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola a fim de valorizar as expectativas e necessidades dos estudantes das comunidades do campo e suas histórias de vida.

Palavras-chave: Educação do campo. Identidade. Juventude.

Para iniciar o diálogo...

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma análise das dificuldades enfrentadas pelos jovens estudantes do campo ao chegarem na escola da cidade. Na perspectiva da nossa pesquisa em andamento, consideramos a juventude como categoria socialmente em construção e, discutimos os conceitos de identidade e diferença em relação de interdependência para essa compreensão, a partir do pensamento contemporâneo das ciências sociais.

Nesta perspectiva, este trabalho utiliza-se da pesquisa qualitativa por meio da abordagem das teorias pós-críticas em educação, através dos estudos pós-colonialistas e pós-estruturalistas, por rejeitarem os pressupostos universais da racionalidade que sustentam a concepção de um sujeito humanista, centrado e com identidades fixas, enfim, a existência de um sujeito universal. O campo das “teorias pós-críticas” caracteriza-se pelas substituições, rupturas e mudanças na educação, nas práticas pedagógicas e nos currículos quando abordam as questões de gênero, sexualidade, etnia, identidade, diferença, cultura, regionalidade, multiculturalidade, relações de poder, entre outros.

Ressaltamos que tal opção nos permitirá relacionar as dificuldades e expectativas que os jovens do campo experimentam e vivenciam no seu ingresso na escola da cidade. Desta forma, o presente texto busca, além desta questão, discutir outras relativas à diversidade, identidade e diferença entrelaçando aos pressupostos teóricos pós-críticos a partir dos diálogos contemporâneos sobre a juventude e suas ruralidades ou identidades sociais.

Juventude, identidade e educação do campo

O pensamento moderno ocidental tende a homogeneizar os indivíduos a partir da negação identitária como fruto da colonialidade. Essa perspectiva gera a invisibilidade e subalternização dos sujeitos, dos seus conhecimentos e saberes e contribui para a exclusão social, política, econômica e cultural dos povos.

As políticas educacionais brasileiras por um longo período não reconheciam as especificidades e saberes dos povos do campo, pois pelos estereótipos e representações

pertencentes ao imaginário da sociedade, os sujeitos do campo eram considerados como inferiores e, segundo Arroyo (2007), o campo era tratado como lugar de atraso, inferior e arcaico.

O projeto da modernidade, sob a lógica binária de oposição e exclusão estabeleceu a relação entre a cidade e o campo como espaços diferentes. Para Sodré (2012 e 2013) essa marca tem suas raízes a partir do padrão hegemônico moderno que considera “o diferente como estranho, não europeu inferiorizando-o por ser diferente do modelo reconhecido pelo colonizador, numa lógica que sustentava a homogeneização dos sujeitos” (SODRÉ, 2013, p. 57).

A visão da cidade como o espaço civilizatório por excelência, como lugar de desenvolvimento e a tradição de inferiorizar o campo colocando-o em posição antagônica, mostra uma imagem negativa deste como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Segundo Arroyo (2007) essa visão inspiraram as políticas públicas, educativas e escolares a colocarem o paradigma urbano como inspiração do direito à educação e, as consequências desta valorização são marcantes na secundarização do campo e na falta de políticas públicas nas áreas básicas.

Segundo Santomé (2013), a escola, nesta perspectiva, torna-se um espaço configurado como opressor, injusto e colonizador, onde as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. Entre essas culturas ausentes podemos destacar as culturas infantis, juvenis e da terceira idade, as etnias minoritárias ou sem poder, o mundo feminino, as sexualidades lésbica e homossexual, as pessoas com deficiências, entre outros grupos (SANTOMÉ, 2013, p. 157).

Com o período da redemocratização do acesso à educação pública no Brasil, as reivindicações dos movimentos sociais que questionavam o modelo educacional excludente, resistiam a segregação e exigiam direitos e políticas públicas geraram uma consequente inserção dos grupos “minoritários” na instituição escolar. Segundo Arroyo (2014, p. 9), tais grupos “são os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos”.

A Educação do Campo passou por grandes debates e alguns avanços ocorreram, a partir da década de 1990, com a aprovação da LDBEN Nº 9394/96. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2008), a educação do campo nasce de outro olhar sobre o campo. Um lugar de desenvolvimento,

produção cultural, inclusão social e de sujeitos de história e de direitos. Os autores afirmam que, a partir da luta dos movimentos sociais dos sujeitos do campo, surge a Educação do Campo como crítica à realidade da educação e do currículo homogeneizado por uma escola do campo que não fosse uma extensão da escola urbana e, por uma educação que considerasse as especificidades do campo, sem inferiorizar seus povos, na perspectiva de valorização de seus modos de vida, de suas culturas e em respeito às suas singularidades.

Nas últimas décadas, novas configurações sociais decorrentes do processo de globalização, que tiveram no avanço tecnológico uma condição favorável, têm provocado mudanças no processo de construção de novas identidades sociais e na dinâmica dos fluxos culturais entre o “rural” e o “urbano”, pois com a pluralidade de universos culturais e a redefinição dos sistemas de valores locais que se inter cruzam, parece-nos impossível delimitar as fronteiras entre o campo e a cidade.

Segundo Carneiro (2005, p. 10), “não é mais aceito falar em um rural exclusivamente agrícola ou de um urbano que não inclua também possibilidades de construção de identidades rurais”. Trata-se de ultrapassar e redefinir o estreitamento das fronteiras entre o ‘local’ e o ‘global’, entre o ‘rural’ e o ‘urbano’ ignorando as diferenças culturais contidas nessas representações.

Para esse conjunto de reflexões Carneiro (1998) denomina de ruralidades contemporâneas que se constitui como um processo dinâmico de constante reestruturação dos elementos da cultura local com base na incorporação de novos valores, hábitos e técnicas. Tal processo implica um movimento em dupla direção no qual identificamos, de um lado, a reapropriação de elementos da cultura local a partir de uma releitura possibilitada pela emergência de novos códigos e, no sentido inverso, a apropriação pela cultura urbana de bens culturais e naturais do mundo rural, produzindo uma situação que não se traduz necessariamente pela destruição da cultura local, mas que, ao contrário, pode vir a contribuir para alimentar a sociabilidade e reforçar os vínculos com a localidade (CARNEIRO, 1998, p. 61).

Em oposição aos sentidos atribuídos a um rural agrícola, tradicional, “incivilizado”, resistente às mudanças, Moreira (2005, p. 32) argumenta que “aquela imagem de rural ocultou-se, desaparecendo em favor de um outro rural da alta modernidade. Este rural é ao mesmo tempo

urbano e global. Já tecnificado, industrializado, urbanizado e civilizado, a imagem desse rural da pós-modernidade [...] já não se diferencia do urbano”.

Desse modo, evidencia-se uma nova perspectiva para a educação considerando a pluralidade de culturas, de saberes e valores no contexto escolar contrapondo a tradição homogeneizante para reconhecer os diferentes sujeitos presentes na escola e abrir espaços para a manifestação da “identidade e a diferença como construções sociais e culturais” (SILVA, 2014, p. 76). É fundamental, neste trabalho, compreendermos as discussões enfatizadas pelas teorias pós-críticas e contemporâneas sobre a constituição das identidades individuais e coletivas entendidas como híbridas, numa sociedade fragmentada, múltipla e plural.

Um dos principais autores a discutir o conceito de identidade foi Stuart Hall (2015) quando explica que “as velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2015, p. 09). Para ele, a cultura exerce um lugar central no processo de formação de identidades sociais e reconhece a “centralidade da cultura” (HALL, 1997, p. 5), como elemento-chave no modo como o cotidiano é configurado e modificado, na contemporaneidade.

O autor argumenta que, ao definir a identidade cultural na pós-modernidade, a identidade é construída historicamente e que o sujeito é composto não de uma única, mas de várias identidades. Para explicar isso, Hall destaca três concepções diferentes de identidade: a) sujeito do iluminismo, b) sujeito sociológico e c) sujeito pós-moderno.

A primeira concepção - o sujeito do Iluminismo – baseava-se numa concepção muito individualista do sujeito e da identidade dele, um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, que surgia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia. A ideia do sujeito sociológico para Hall (2015) refletia a complexidade do mundo moderno, no qual a identidade é formada na interação do sujeito com o outro, com a cultura e a sociedade, de forma que a identidade constitui-se o eixo que preenche o espaço entre o eu interior com o exterior.

Nesse processo de fragmentação das identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas, há a terceira concepção de sujeito, o pós-moderno, aquele que não tem uma identidade

fixa ou permanente, mas cujas identidades são formadas e transformadas continuamente, tornando-se uma “celebração móvel” (HALL, 2015, p.11). Diante disso, pode-se inferir que o indivíduo assume identidades diferentes, variáveis e que estão em constante movimento.

Jovens do campo: itinerâncias e ritos de passagem

A educação que era ofertada em territórios campestres sempre foi negligenciada e tratada com inferioridade e, o espaço urbano era definido como o padrão de superioridade a ser seguido. Este histórico de negação identitária, silenciamento e subalternização dos diferentes sujeitos que vivem em diversos contextos espaciais ficou, por muito tempo, presente nas pautas das políticas públicas, por não reconhecerem as especificidades e singularidades dos povos do campo, como produtores de conhecimento, saberes e experiências socioculturais.

Esta herança colonialista parte da ideia de uma educação universal e comum para todos os sujeitos, orientada por um currículo homogeneizador, onde o conhecimento estava atrelado ao padrão eurocêntrico como universal, propagando conteúdos curriculares desarticulados dos contextos dos estudantes.

Entre as culturas ocultas nas propostas curriculares no cotidiano escolar podemos destacar os modos de vida, as expectativas, os valores e interesses da juventude. Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la como uma categoria dinâmica e, como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos com especificidades que marcam a vida de cada um, no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social.

Em recente estudo do programa Pacto Nacional pelo Ensino Médio¹, no caderno de estudos II, etapa, intitulado “O jovem como sujeito do ensino médio” (2013), encontramos a discussão a respeito da concepção de juventude(s):

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nele, o indivíduo vai se descobrindo, descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida

¹ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio é uma proposta de formação do Governo Federal, foi instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.

social, desde a dimensão afetiva até a profissional. Esta categoria ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude. (BRASIL, 2013, p. 15).

Os estudos sobre a juventude e, em especial, do campo, nos remete a entender as concepções e práticas sociais daqueles que, tradicionalmente, foram esquecidos nas políticas públicas ou invisibilizados pelas instituições escolares.

As comunidades do campo, espaços plurais de cultura, são compostas por uma diversidade de sujeitos sociais. À medida que os/as estudantes oriundos destas comunidades avançam nos anos escolares, quando chegam ao Ensino Médio acontece a migração para a escola da cidade a fim de garantir a continuidade de seus estudos, pois a única escola de Ensino Médio está localizada na cidade. Ao chegar na escola da cidade, os/as estudantes se deparam com um novo espaço, nova escola, nova rotina de deslocamento, novos/as colegas de classe, novos/as professores/as, novas práticas pedagógicas, enfim, nova cultura escolar.

Os/as jovens do campo, para estudarem na escola da cidade, entretanto, tornam-se estranhos/as, são expostos ao outro (BAUMAN, 2013, p. 07) e nessa relação com o outro assumem o que Rios (2011) chama de processo de negociações e ressignificações a fim de se adaptar à nova realidade escolar. A autora menciona este processo como o cruzamento de fronteiras, a transição por diferentes territórios ou comunidades do campo, fazendo-os, assim, assumir identidades híbridas e fragmentadas.

Nesse movimento migratório de idas e voltas para ou da escola, diariamente, estes sujeitos atravessam outras comunidades do campo, fazem seu itinerário de viagem transitando pelas estradas vicinais de condições precárias, percorrem por propriedades rurais e roças que fazem parte do percurso, passam por praças, ruas, pontos comerciais, até chegar à escola. Desta forma, a (con)vivência com outros/as jovens estudantes que residem em outras territorialidades influencia, de certo modo, na vida dos sujeitos e no processo de constituição de suas identidades.

Esse processo ambivalente com a migração temporária, por um turno, configura “ritos de passagem” realizados pelos/as jovens estudantes quando passam a estudar no Ensino Médio, num processo de transição do campo para a cidade e, expõe os/as jovens às diferenças espaciais, temporais e de convivência existentes entre a escola do campo e a escola da cidade, apartando-se de sua comunidade, ao mesmo tempo em que possibilita o encontro e a interação com os colegas de outros universos socioculturais.

A partir das ideias explicitadas, torna-se necessário identificar as dificuldades enfrentadas pelos/as jovens estudantes que vivenciam os ritos de passagem da escola do campo para a escola da cidade. Para isso, foi apresentado ao coletivo um questionário especificado como escala de valor, para construção das informações.

Após a exposição sobre o objetivo do trabalho investigativo e, conseqüentemente, esclarecimentos de dúvidas sobre o que é a escala de valor, tal dispositivo foi realizado com um grupo de 26 estudantes da segunda série em uma escola de ensino médio, no qual os participantes atribuíram notas seguindo a relevância das categorias relacionadas de 1 a 5, sendo que 5 era a mais relevante, o que é dificuldade para eles. Com isso, temos os seguintes resultados:

QUADRO 01: Resultados do Questionário - Escala de Valor

TEMAS	1	2	3	4	5	N
1. Deslocamento para a escola da cidade	(9)	(0)	(6)	(3)	(4)	4
2. Sobreviver da produção rural.	(8)	(4)	(5)	(2)	(5)	2
3. Estradas e transporte nas áreas rurais.	(3)	(2)	(5)	(2)	(12)	2
4. Preconceito quanto as suas	(10)	(3)	(2)	(5)	(4)	2

origens.						
5. Escola de qualidade no campo.	(9)	(5)	(3)	(2)	(5)	2
6. Acesso a atendimento de saúde próximo de sua residência e/ou comunidade.	(9)	(3)	(6)	(3)	(4)	1
7. Acesso às tecnologias (especialmente internet e celular).	(13)	(2)	(5)	(1)	(3)	2
8. Acesso ao lazer	(9)	(4)	(3)	(2)	(7)	1
9. Dificuldades de aprendizagem	(12)	(1)	(5)	(4)	(4)	-
10. Conteúdos escolares descontextualizados da realidade do campo	(5)	(7)	(6)	(3)	(5)	-
Outros (especifique)						

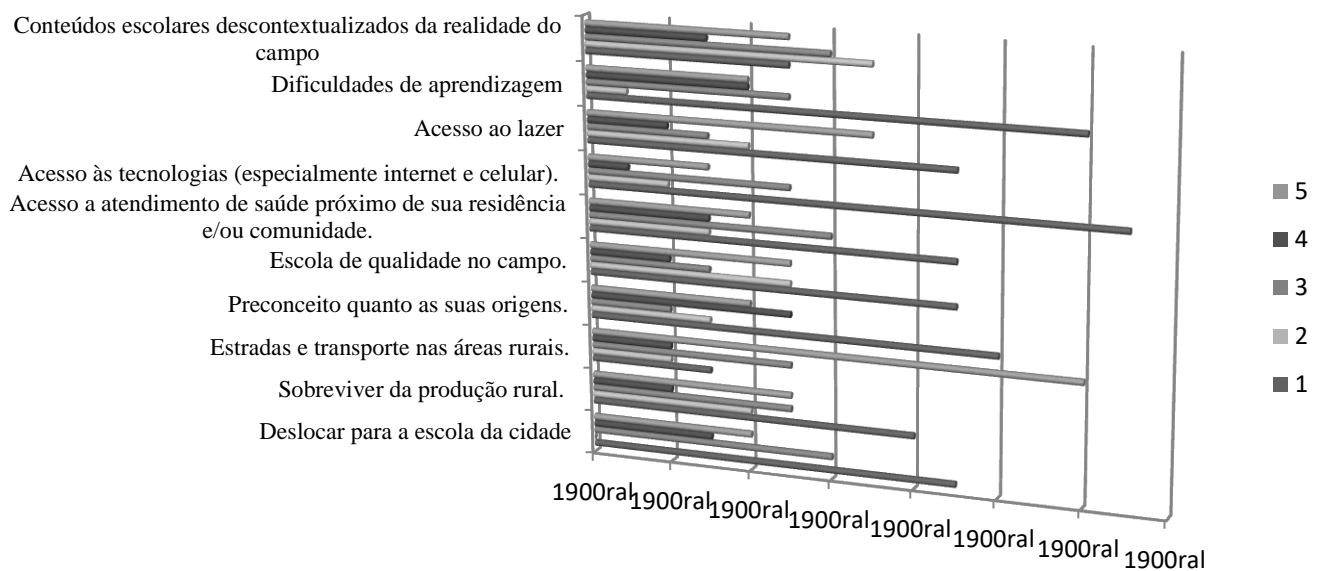
Fonte: Elaboração dos/a autores/a.

As informações do quadro como resultado da aproximação empírica para analisar as dificuldades enfrentadas pelos/as jovens do campo que estudam na escola da cidade nos mostram as alegações dos estudantes no que se refere às estradas e transportes nas áreas rurais como a dificuldade mais relevante. Desse modo, percebe-se que os jovens estudantes se sentem atraídos

pelo espaço da cidade e pelas oportunidades que este oferece como, um lugar de encontro, de sociabilidades juvenis, sendo a escola um lugar de socialização e interação entre eles e os outros.

GRÁFICO 01: Dificuldades enfrentadas pelos jovens do campo para a escola da cidade

Fonte: Elaboração dos/a autores/a.



Nesta perspectiva, parece-nos impossível delimitar as fronteiras entre o campo e a cidade diante das novas configurações sociais decorrentes do processo de globalização e do avanço tecnológico. Reafirmamos, a partir da participação dos jovens do campo, as ideias de Carneiro

(1998; 2005) e Moreira (2005) quando mencionam que a imagem do espaço do campo definido pela atividade agrícola cedeu lugar a um “rural contemporâneo” tecnificado, urbanizado e industrializado. Trata-se de ultrapassar e redefinir o estreitamento das “fronteiras que se cruzam e se deslocam conforme a reocupação dessas áreas por novos atores sociais” (CARNEIRO, 2005, p. 10).

A participação dos jovens do campo demonstrou, ainda, que o acesso às tecnologias, especialmente a internet e o celular é uma das vantagens do deslocamento do campo para a cidade, pois se tornam mais envolvidos com a interpelação midiática associada à cultura visual e digital, numa sociedade permeada pela mídia.

Podemos compreender que apesar das transformações ocorridas nas comunidades do campo e as intensas trocas com o mundo urbano, dentre elas as novas tecnologias como a internet, não gerou um acesso completo e, a vinda dos estudantes para a escola da cidade facilita esse contato com o mundo tecnológico, através da internet wi-fi, por conexão em seus telefones celulares, smartphones, etc.

Diante das ideias elencadas e perspectivas das teorias pós-críticas, compreende-se os jovens estudantes como sujeitos híbridos, de existência fronteira, em suas múltiplas singularidades e que habitam universos/lugares pluriculturais. Nos deslocamentos entre/para os diversos ambientes, os sujeitos geram movimentos híbridos que impossibilitam a sua localização em identidades fixas ou idealizadas, abrindo espaço para o surgimento de múltiplas identidades, “algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2015, p. 11), pelos processos de hibridização das culturas.

E o diálogo continua... (in)conclusões

No contexto da diversidade cultural e na perspectiva de uma proposta de formação humana integral e de garantia do acesso à educação e ao direito à aprendizagem, a escola deve reconhecer as diferenças dos universos culturais de cada sujeito, ou ainda, reconhecer que, no interior de cada grupo e na relação de uns com os outros, encontramos pessoas que têm suas especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e outras diferenças definidas a partir de suas histórias pessoais.

Nesse sentido, compreender as identidades culturais da juventude em suas práticas coletivas nos universos culturais onde estão inseridos deve ser uma experiência promotora de inúmeras possibilidades de resignificação das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola a fim de valorizar as expectativas e necessidades dos estudantes das comunidades do campo e suas histórias de vida.

Diante do exposto e considerando as relações entre escola e cultura, inerentes a todo processo educativo, exige-se uma educação intercultural capaz de reconhecer a pluralidade de culturas presentes no contexto escolar. O espaço escolar da cidade, nesse sentido, precisa ser vivenciado de distintas formas constituindo-se como um espaço de relações sociais, como local de reafirmação das singularidades dos sujeitos do campo e, de valorização de seus conhecimentos, culturas e tradições, ou seja, é necessário pensar o sujeito na sua cultura e identidade como princípio da educação, como alternativa possível para se pensar o currículo do ensino médio na contemporaneidade.

Referências

- ARROYO. **Outros sujeitos, outras pedagogias**, 2^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma educação do campo**. 3^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- BAUMAN, Zigmunt. **Sobre Educação e Juventude**, Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- _____. **Identidade**, Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**, Etapa I - Caderno II. O jovem como sujeito do Ensino Médio, Curitiba: UFPR, 2013.
- BRASIL. **Lei Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 20. Fev. 2017.
- CANDAU, Vera Maria (Org). **Reinventar a escola**, 6^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, Mai/Jun/Jul/Ago 2003, p. 158-168.

CANEN, Ana. **Universos culturais e representações docentes:** subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 77, dezembro, 2001.

CARNEIRO, Maria José. **Ruralidades: novas identidades em construção.** *Estudos Sociedade e Agricultura*, n. 11, p. 53-75, out. 1998.

CARNEIRO, Maria José. Apresentação. IN: MOREIRA, R. J. (Org.). **Identidades sociais:** ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**, 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, 1997.

MOREIRA, Roberto J. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. IN: MOREIRA, R. J. (Org.). **Identidades sociais:** ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PARAISO, Marlucy A. Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. IN: MEYER, Dagmar E; PARAISO, Marlucy A. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**, 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

RIOS, Jane A. V. P; NUNES, Joana Maria L; FERNANDEZ, Osvaldo F. R. L. **Diversidade na educação básica: políticas de sentido sobre a formação docente.** *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, V. 25, n.45, p. 101-112, jan/abr, 2016.

RIOS, J. A. V. P. **Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola.** Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOMÉ, Furjo. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula**, 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz T. da. A produção social da identidade e diferença. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SODRÉ, Maria Dorath B; NASCIMENTO, Antônio D. **Problematizando a identidade na educação**: a educação do campo. Revista Educação e Emancipação, São Luís/ MA, v.5, n.2, jul/dez. 2012.

SODRÉ, Maria Dorath B; Educação do Campo: discutindo aspectos da ação de identificar. IN: NASCIMENTO, Antônio; D RODRIGUES, Rosana Mara C; SODRÉ, Maria Dorath B. **Educação do Campo e contemporaneidade**: paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces, Salvador: EDUFBA, 2013.

SOUZA, Elizeu C. de; SOUZA, H. R. de; ORRICO, Nanci R. **“Multisseriação e trabalho docente”**: singularidades e itinerâncias de alunos de escolas rurais. IN: Anais do III Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: diferenças e desigualdades no cotidiano escolar [recurso eletrônico], Salvador: UNEB/DIVERSO, 2017, p. 997-1007.