

Currículo e Realidade: uma análise sobre o ensino de Língua Inglesa em escolas rurais na região do Bico do Papagaio

Curriculum and Reality: an analysis of English teaching in rural schools at the region Bico do Papagaio

Ana Lourdes Sousa Pereira¹

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

Cícero da Silva²

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

Resumo: Este artigo é recorte do trabalho de pesquisa de dissertação realizado por uma professora de Língua Inglesa na educação básica rural de duas cidades no Maranhão, que examina documentos curriculares e diretrizes educacionais em níveis nacional, estadual e institucional à luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). O estudo está ancorado na Linguística Aplicada, com foco na Educação do Campo e na formação de professores de Língua Inglesa. Além de fornecer um contexto histórico da Educação do Campo e do ensino de Língua Inglesa no Brasil, o trabalho destaca a importância do currículo nas áreas rurais. A pesquisa incluiu a análise de documentos nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (2014). Os resultados revelam que o acesso à educação em Língua Inglesa contextualizada para os habitantes rurais tem sido historicamente negligenciado devido à falta de políticas públicas direcionadas a esse público. Esse problema é resultado de décadas de descaso, desumanização dos camponeses e conflitos territoriais. O trabalho destaca ainda as lacunas nos currículos e nas realidades escolares rurais brasileiras, visando à conscientização e à mudança desse cenário.

Palavras-chave: Educação do Campo. Língua Inglesa. Currículo Escolar.

Abstract: This work, conducted by an English language teacher in the rural basic education of two cities in Maranhão, examines curricular documents and educational guidelines at the national, state, and institutional levels through the lens of Bardin's Content Analysis (BARDIN, 2011). The study is grounded in Applied Linguistics, with a focus on Rural Education and the training of English language teachers. In addition to providing a historical context for Rural Education and the teaching of English in Brazil, the paper underscores the significance of the curriculum in rural areas. The research involved analyzing the Political-Pedagogical Projects of four rural public schools in two cities in Tocantins and two in Maranhão, with the approval of the education authorities. The study also considered national and state-level documents, such as the National Common Curriculum Base (BRASIL, 2017) and the Basic Education Guidelines and Bases Law (BRASIL, 1996) and the National Education Plan (2014). The results reveal that access to contextually relevant English language education for rural residents has been historically

¹ Mestra em Letras: Ensino de Línguas e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e professora da Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz (MA). E-mail: analourdespereira3@gmail.com

² Doutor e mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), vinculado ao curso de Educação do Campo e ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT). E-mail: cicolinhas@yahoo.com.br

neglected due to the absence of targeted public policies for this demographic. This issue stems from decades of neglect, dehumanization of rural communities, and territorial conflicts. The work aims to highlight the gaps in curricula and the realities of Brazilian rural schools, to raise awareness and effect change in this landscape.

Keywords: Rural Education. English teaching. Educational Curriculum.

Recebido em 31 de agosto de 2023

Aprovado em 20 de dezembro de 2023.

Introdução

Quando pensamos em Educação do Campo devemos pensar também em características do espaço campesino e nas próprias necessidades dos estudantes daquele local, não abdicando da pluralidade de saberes como conhecimento de mundo e sua relevância para uma aprendizagem eficaz, assim como defende Aires (2016).

O movimento em favor da Educação Básica do Campo foi gerado, de acordo com Bicalho (2020), justamente pela intensa desumanização da população camponesa, tanto por parte de autoridades competentes quanto por parte da população urbana, que enxergam o camponês como atrasado e que não merece investimento educacional pois servir deve ser sua única função. Um dos principais argumentos para a constituição e fortalecimento da Educação do Campo é justamente o que diz Nascimento (2020, p. 45): “prática necessária à conquista da cidadania, ou seja, da participação dos povos do campo em todos os setores da sociedade”, mas principalmente sobre seus próprios destinos.

Nesse sentido, faz-se necessário que a identidade cultural dos moradores do campo seja valorizada e que a educação escolar seja fortalecida e favorecida para a aquisição de novos conhecimentos. Para tanto, essa educação precisa vincular-se a projetos de desenvolvimento humano que tratem de conteúdos diversificados sobre agricultura, recursos naturais, pesca ecológica e questões agrárias (ROSA, 2011).

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa³ é investigar impasses e desafios da diacronia entre currículo e contexto da EC concernente ao ensino de LI no Ensino Fundamental. Para alcançar o objetivo principal da pesquisa, estamos os objetivos específicos: analisar documentos legais sobre o ensino-aprendizagem da LI nos anos finais do Ensino Fundamental (EF), na realidade da Educação do Campo, apontando as faltas de legislação para tal contexto; e por fim, investigar o funcionamento e

³ Este trabalho contribui para as atividades científicas do Grupo de Estudos em Educação, Linguagem e Letramento (GEELL/UFNT/CNPq).

aplicabilidade do currículo escolar em dimensões nacionais e institucionais, sob à luz da relação da LI e da EC.

Miguel Arroyo, grande pensador e defensor por uma educação básica no campo e importante referência para pesquisas na área, afirma: “A educação no campo se enraíza no próprio campo. Enraíza-se no que há de mais tenso, de mais contraditório, de mais dinâmico no próprio campo: O conflito por outro projeto de campo em outro projeto de sociedade.” (ARROYO, 2020, p.131).

Desse modo, partiu-se do seguinte problema: Qual a importância da extensa documentação curricular para as escolas do campo se os sujeitos desse espaço são guiados por uma realidade que difere do espaço urbano? Qual Língua Inglesa está sendo ministrada nesse contexto educacional? Tendo como base problemática essas duas questões, faz-se necessário analisar as implicações da documentação curricular para educação no/do campo, objetivando uma realidade direcionada não pelo mercado/capital, mas pelos elementos da produção camponesa e do pensamento reflexivo.

1. Lutas e movimentos pela Educação do Campo

A Constituição Federal (CF) de 1988 instituiu a educação como parte do exercício da cidadania e define, no Art. 205, que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu exercício da cidade e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016). No artigo seguinte, de número 206, encontramos a definição sobre a forma do ensino: “será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, e o saber” (BRASIL, 2016).

Tal qual Arroyo (2007, p.161) afirma, “as ênfases dadas à educação como direito universal de todo cidadão significam uma grande conquista, desde que avancemos no reconhecimento das especificidades e das diferenças”; com base na CF de 1988, sobre o direito de todos à educação, a inferência que se tem é de que todos os cidadãos, inclusive os do campo, deveriam ter igualdade no acesso ao conhecimento. No entanto, nem sempre isso acontece na prática.

Como abordam Silva e Passador (2016), na prática isto se mostra divergente à lei, e ainda existem muitas dificuldades de aplicação legislativa até a atualidade. Os autores afirmam que o termo “educação rural” carrega consigo a impessoalidade, passando assim

uma mensagem de não pertencimento “se é rural, não é de ninguém” (p. 5). Em contrapartida, os mesmos autores tomam “do campo” como um termo mais coletivo, trazendo consigo não só a democratização do acesso à cultura e educação, mas também a desalienação do trabalho e a participação política da comunidade campesina no contexto educacional local.

Aprofundando o debate sobre a questão, Silva (2020) afirma que “os paradigmas do modo de produção capitalista pensados pela classe dominante” são o principal alicerce de uma educação rural, que desde sua criação - e até hoje em muitas regiões campesinas no Brasil se oferece “uma educação aos povos do campo tomando o homem urbano como referência” (p. 06). Corroborando essa ideia, podemos adicionar uma afirmação de Arroyo (2020, p.133), onde diz: “não se constrói a educação do campo só em termos de ideal, em termos de concepção, ela tem que se traduzir materialmente numa estrutura de um sistema, de educação política”, ou seja a Educação do Campo e uma educação política e emancipadora são indissociáveis.

Sob essa mesma perspectiva, Caldart (2009) reitera que a nomenclatura “do campo” remete ao protagonismo dos camponeses na construção desta educação e não o direcionamento de um tipo de educação a ser seguido ou uma participação parcial dos camponeses no processo de formação dos sujeitos coletivos - a comunidade escolar. Diferente disso, a Educação do Campo é construída com a efetiva participação da comunidade campesina e exige que o campo seja encarado como “um lugar de vida, saberes, culturas e identidades próprias” (CALDART, 2009, p. 6) fortalecendo, assim, a necessidade de integrar a vida social camponesa à escola.

Portanto, “romper com a educação rural é uma das prioridades da educação do campo” (SILVA, 2020, p. 212), rompimento este que vai além da nomenclatura somente. É preciso a concretização de projetos político-pedagógicos - produzidos pelas comunidades escolares do campo - que objetivem atender às necessidades das populações que nesses locais vivem. A escola rural não foi pensada para priorizar o direito dos povos do campo aos conhecimentos nem às culturas. Historicamente, desde os povos originários e escravizados são vistos como incapazes de efetiva participação nas produções culturais, intelectuais e morais humanas (ARROYO, 2020), vide grandes pensadores negros e indígenas brasileiros que não são valorizados na história acadêmica brasileira como Manuel Querino, Lélia González, Milton Santos, Marçal, Tupã-Y, Neusa Pataxó, Edilene Kiriri, entre outros.

Sob o mesmo ponto de vista, existem altos índices de abandono pelos estudantes camponeses. Sobre isto, Cardoso Filho e Silva (2017, p. 68) afirmam que “o retrato mais conhecido da escola rural se associa ao abandono das salas de aula pelos alunos, pois esses não se viam contemplados por uma escola criada apenas para reduzir altos índices de analfabetismo”, ao invés de ser uma educação emancipatória e que estivesse voltada para assuntos de interesse não urbanos.

Para corroborar, os autores Thiesen e Oliveira (2012, p. 20) reforçam a ideia “de que o que educa não é a escola, mas a realidade” elucidando que a EC carrega em si a proposta de ser uma modalidade de ensino formadora com o compromisso de fortalecer as culturas e formas de vida que ali se encontram e, assim, construir um novo modelo organizacional nas realidades camponesas. Caldart (2009) enfatiza, inclusive, que a educação em si vai além da escola, sendo que esta é vinculada a uma luta social, a favor da defesa do meio ambiente, pelo maior acesso à cultura e contra a alienação trabalhista do capitalismo.

Sendo assim, a criação da Educação do Campo, segundo Caldart (2009), não poderia ter acontecido se não fosse pelo protagonismo dos movimentos sociais camponeses nessa luta, onde os sujeitos camponeses põem-se em cena na construção de uma educação reflexiva e pedagógica. A autora reforça suas ideias afirmando que

O vínculo de origem da Educação do Campo é com os trabalhadores ‘pobres do campo’, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra ‘o estado da coisa’, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo. (CALDART, 2009, p. 41).

Logo, podemos afirmar que os movimentos sociais brasileiros – encabeçados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), lutaram pela mudança de postura, pensamentos e legislação sobre a educação que acontecia no campo. Foram também responsáveis pela perspectiva em encarar a educação como uma ferramenta política contra o capitalismo - que destrói o meio ambiente e exerce a manutenção das classes sociais - e uma possibilidade de buscar uma sociedade menos preocupada com o lucro.

Ainda sobre o papel dos movimentos sociais e a concepção da EC, Arroyo (2007) afirma que os vínculos formados entre identidade, cultura, educação, terra, sociabilidade, território, comunidade, socialização e espaço são indissociáveis. Isso vai muito além de somente informação, ensino e educação, que podem ser adquiridos em locais diferentes

deste. O autor reitera, ainda, que:

Há bases teóricas profundas, inspiradas nas concepções da teoria pedagógica mais sólida, nesses vínculos que os movimentos sociais do campo defendem entre direito à educação, à cultura, à identidade e ao território. Dimensões esquecidas e que os movimentos sociais recuperam, enriquecendo, assim, a teoria pedagógica; abrindo novos horizontes às políticas de formação de educadores. Formação colada ao território, a terra, à cultura e tradição do campo. (ARROYO, 2007, p. 163).

Observamos, portanto, que o objetivo dos movimentos sociais atuando a favor da EC é fundamentalmente construir novas relações de produção no campo, e consequentemente ter um país mais justo e mais digno. Deve-se também, de acordo com Caldart (2003), empenhar-se em busca da renovação da escola em locais que colaborem com a formação dos sujeitos participantes destas transformações.

2. Ensino de Língua Estrangeira, Educação do Campo e Currículo Escolar

Pensando sob a perspectiva de acadêmicos, pesquisadores e defensores de uma educação pensada para a população do campo, depreende-se que a preocupação das autoridades não deve ser somente na porcentagem de alfabetizados no campo, como argumentam Arroyo e Fernandes (1999, p. 20): “o aluno não deve ser tratado como número”. Os mesmos autores afirmam ainda ser importante “[...] recuperar o humanismo pedagógico que foi enterrado por uma tecnologia imperativa; que foi enterrado pela burocratização da escola; que foi enterrado pelas políticas públicas educativas.”, ou seja, a diversidade populacional camponesa é desrespeitada e merece que suas necessidades específicas apresentadas no campo brasileiro sejam cumpridas.

Se existe uma educação ofertada em escolas situadas no meio rural que não compreende nem respeita o espaço/tempo dos camponeses, esta educação é falsa. Imposição de conteúdos e práticas pedagógicas de centros urbanos passa longe de ser Educação do Campo, o que nos permite interpretar como opressão ou colonização. Como Arroyo (2013, p.56) diz, “não há nada mais perigoso no pensamento pedagógico do que a ideia de ‘tirar o outro/outra da ignorância’”. Os camponeses carregam consigo consciências de luta e resistência e devem ser respeitados e ouvidos na educação pensada e articulada diretamente para este público.

Todas as políticas públicas direcionadas para a Educação do Campo em voga no Brasil oram oriundas da mobilização de organizações e movimentos sociais e comprovam o quanto a luta pela reforma agrária vai além da luta por territórios, já que se entende que camponeses devem ocupar diversos espaços na sociedade, dentre eles a Universidade

Pública. Ainda, conforme Bicalho (2020, p.115), “estas políticas representam a capacidade de articulação dos movimentos sociais e apontam a crescente necessidade de garantir projetos populares para o campo”, que tenham como referência a cultura e o trabalho destes grupos sociais.

De acordo com Marques (2019), na contemporaneidade a LI possui uma posição de destaque como língua comunicacional no mundo. Alguns pesquisadores atribuem tal fenômeno ao colonialismo, que ainda conseguimos identificar suas características com a globalização, alguns séculos depois. Existem os que denominam a LI como ‘língua franca’ e outros como ‘língua comercial’, esse status da língua pode ser entendido sob uma perspectiva de poderio e, novamente, o colonialismo, onde países falantes da língua inglesa se beneficiam comercialmente há séculos. Um exemplo disso é a emergência dos Estados Unidos a primeira potência do mundo após a Segunda Guerra e a manutenção da difusão da língua e cultura inglesa globalmente.

A globalização e a evolução da mídia eletrônica são outros importantes fatores para tal fenômeno, como afirma Kumaravadivelu (2005, p. 29):

[...] a globalização econômica e cultural junto com a mídia eletrônica, têm vastamente aumentado as oportunidades para as pessoas desse planeta conhecerem melhor umas às outras e moldarem e remoldarem suas ações e pensamentos ⁴

Vimos, portanto, que a língua pode afetar diversos setores da vida pública e privada da população e a relação comercial e cultural entre países e, assim, o ensino de LI se disseminou em pouco tempo no mundo. Ainda sobre isso, o mesmo autor corrobora sua ideia quando explica que devido a fenômenos culturais como filmes, séries e músicas criados e produzidos nos Estados Unidos em LI foram em massa exportados para o mundo inteiro, difundidos principalmente por meio de emissoras de televisão e rádio, muito da cultura estado unidense foi popularizada entre outras nações.

Não obstante a isso, a Língua Inglesa é a língua estrangeira mais ensinada no Brasil nas últimas décadas, de acordo com o Observatório para o Ensino da Língua Inglesa⁵ (2023). Pela determinação da Lei nº 13.215, do ano de 2017, em todo território

⁴No original: “[...] economic and cultural globalization along with electronic media has vastly increased the opportunities for the people of this planet to know more about each other, and also to shape and reshape each other’s thought and action” (KUMARAVADIVELU, 2005, p. 29, tradução nossa).

⁵ A plataforma Observatório para o Ensino da Língua Inglesa é uma das realizações do programa *UK-Brazil Skills for Property* coordenado pelo *British Council*. A plataforma traz dados sobre a oferta da LI nas redes de ensino públicas e privadas do país, as características demográficas da população de professores de inglês no Brasil, como estes profissionais atuam, média de estudantes por professor, características da formação de docentes de LI atuantes e futuros profissionais, assim como dados sobre a formação continuada e

nacional existe a obrigatoriedade de que esta língua seja ministrada no ensino básico, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio em escolas públicas e privadas, na cidade e no campo (BRASIL, 2017).

Verificamos, nesse contexto, que Marques (2019) em sua tese de doutorado pesquisou e analisou “sobre possíveis contribuições e/ou desafios do ensino aprendizagem de língua estrangeira sob a perspectiva teórica dos estudos de letramento na Educação do Campo” (p. 25) e foi referência essencial para esta pesquisa. No trabalho deste autor, podemos perceber que, historicamente, algumas reformas e marcos educacionais são importantes de ser mencionados no quesito ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras de educação básica.

De acordo com Rupp e Pallú (2012, p. 02), “a língua inglesa, em especial no currículo escolar, deveria ser a mediadora do conhecimento superando as divergências culturais”. No entanto, os autores continuam afirmando que existe uma desmotivação entre públicos de alunados rurais quanto à metodologia de ensino da LI nestas escolas, onde existe estratégias repetidas em ações mecânicas e muito distantes da realidade de mundo do educando em questão.

Ainda sob essa mesma perspectiva, Aires (2016) argumenta que, apesar de no campo teórico já existir a percepção e consciência de que a metodologia de ensino massificada dificilmente gera aprendizado em níveis básicos, este desinteresse tem ligação direta com métodos rígidos que pressupõem que todos aprendam da mesma forma. A autora corrobora que as singularidades do camponês podem ser exemplificadas em diferentes concepções de relações interpessoais e culturais e, assim, acabam servindo de conexão com seu modo de vida.

Por sua vez, de acordo com Santos Filho, Couto e Viñal Júnior (2021), a aprendizagem de uma língua estrangeira pode oferecer uma aproximação com realidades e culturas diferentes, um maior acesso ao conhecimento capaz de romper barreiras linguísticas e culturais e abrir novos horizontes. Os mesmos autores afirmam, ainda, que é de fundamental importância que a experiência trazida pelo alunado seja valorizada e incentivada a virar tema de discussões, gerando assim reflexões críticas da própria

complementar destes. O Observatório também conta com um grupo de parceiros que formam o Comitê Estratégico, representantes de associações brasileiras de pesquisa no ensino de língua estrangeira e do próprio Inep. A plataforma Observatório para o Ensino da Língua Inglesa também traz seções com notícias, sugestões de aula, reportagens, recomendações de leitura, na área de ensino de LI nas escolas brasileiras. (BRITISH COUNCIL, 2023).

realidade do aluno e resultando em um significativo processo de educação, que só é possível quando há troca e construção de conhecimento entre escola, comunidade, alunos e professores.

Sendo assim, o objetivo do ensino de LI na escola do campo deve ser de inserir o aluno, enquanto cidadão, em um mundo plural culturalmente e globalizado socialmente, como salienta Barreto (2011, p. 55) “é necessário que a abordagem teórica adotada nas escolas públicas esteja fundamentada em uma visão sociolinguística interacional da linguagem e envolvida por uma pedagogia dialógica,” para que os docentes consigam despertar a autonomia de pensamento dos alunos, repensando não só seus próprios saberes profissionais como também suas práticas e condutas dentro de sala de aula.

2.1 Currículo: distanciamentos e aproximações

O termo currículo tem origem no latim, *curriculum*, que significa pista de corrida, trajetória, caminho, percurso, ou seja, é um projeto de formação, que remete a valores/atitudes e experiências, cuja emersão vem dos cenários social, cultural, político e ideológico (COITÉ; PIMENTEL, 2021).

Tendo isso em consideração, o currículo abrange questões essenciais relacionadas à formação do ser humano, abordando aspectos da vida, infância, sobrevivência, trabalho, terra e direitos universais fundamentais. Essas temáticas devem ser incorporadas ao currículo escolar, independentemente de ser em um contexto urbano ou rural. Esses tópicos têm implicações abrangentes na construção da sociedade e devem ser refletidos nas diretrizes curriculares das comunidades escolares no Brasil.

Porém, quando nos debruçamos sobre autores que são referências na pesquisa da Educação do Campo, observamos dois fatos: primeiro, a LDB não define uma política educacional ampla e própria para o setor de Educação do Campo (SILVA; PASSADOR, 2016); segundo, o recorrente discurso de que as pedagogias burguesas, muito presentes nas diretrizes curriculares para as escolas do campo, “não traduzem a realidade e os projetos das populações camponesas” (THIESEN; OLIVEIRA, 2012, p. 16). Estes são, sobretudo, adaptações das propostas da escola burguesa e urbana. Estes autores afirmam ainda que a EC é pensada para ser um espaço de formação diferenciada, onde o alunado seja comprometido com sua própria cultura e as diferentes formas de vida ali reunidas, por meio disso, teoricamente se conseguiria construir outro modelo de organização no campo.

A realidade das escolas do campo quanto ao currículo é criticada por Cardoso Filho e Silva (2017, p.80) quando argumentam sobre o que acontece nas escolas rurais “não passa de uma mera adaptação do sistema de ensino da cidade para a população do campo”, apesar do disposto no Art. 28 da LDB. Além disso, é bastante incomum encontrar professores de escolas do campo que residam na mesma comunidade da escola. Geralmente moram nas cidades próximas e se deslocam até o trabalho diariamente, sem dividir a mesma realidade campesina com seus alunos.

Sobre renovação de ideias e atenção aos diferentes contextos, Arroyo (2013, p.38) adiciona que “quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimentos superados, passados de data, de validade. Quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam.”. Ou seja, um conjunto de pessoas que compõem grupos técnicos (responsáveis pela elaboração de currículos e diretrizes de âmbito nacional) muitas vezes sem vivência escolar ou qualquer experiência na realidade educacional brasileira propõem, ditam e decidem o que deve ser descartável ou não no direito ao conhecimento de milhares de crianças, adolescentes e adultos.

Dentro dessa mesma perspectiva, o autor também questiona como o neoliberalismo, com seu enfoque em avaliações, competências e na classificação de alunos e professores com base em resultados, pode afastar a educação dos contextos onde deveria estar presente: na prática docente, na escola e no currículo. Isso leva a diretrizes curriculares que muitas vezes se tornam burocráticas, conservadoras e exercem controle sobre as inovações concebidas no ambiente educacional.

Na Educação do Campo, é evidente que os movimentos sociais desempenham um papel significativo na luta contra essa abordagem burguesa. Historicamente, esses movimentos têm se empenhado em desenvolver novas visões de currículo e em fazer escolhas alternativas para preencher os documentos necessários destinados à população rural. No entanto, apesar desses esforços, as mudanças ainda não ocorrem em escala suficiente para beneficiar e educar um número maior de habitantes do campo em todo o país.

Percebemos, portanto, que o docente é um aliado forte nessa tentativa de mudança de currículo na EC do território brasileiro e, ainda, como afirma Arroyo (2013) em sua obra intitulada *Currículo: território em disputa*, enquanto a mídia e os gestores escolares e/ou secretarias municipais condenam docentes que se atrevem a refletir sobre o conteúdo

do currículo escolar, a disputa que isso gera é, de acordo com o autor, de origem ética. Por um lado, temos a ética de cumprir fielmente à normas e diretrizes, por outro lado temos a ética do direito a pensar, criar e escolher o que ensinar. O direito de ter acesso a conhecimentos específicos – e fora do currículo – que podem garantir a possibilidade de entender vivências e a se entender, como aluno.

Enfrentar os desafios curriculares é equivalente a combater a segregação de milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos que são injustamente estigmatizados por não se adequarem a uma única forma de racionalidade em um período determinado (ARROYO, 2013). Não é possível abordar essa questão sem mencionar o papel do sistema capitalista que molda a educação no Brasil, onde a concepção da escola deve capacitar os indivíduos a se tornarem agentes de mudança, seja de forma coletiva ou individual.

Esses argumentos sustentam ideias como a meritocracia. Os autores Coité e Pimentel (2021) argumentam de forma enfática que a realidade diversa e as vastas desigualdades enfrentadas pelas escolas rurais brasileiras exigem a implementação urgente de políticas públicas para elevar o desempenho educacional dentro desses contextos rurais. Isso, por sua vez, contribuirá para a formação de mentes mais críticas e reflexivas, tanto dentro como fora do ambiente escolar.

3. Pressupostos metodológicos

A pesquisa é de abordagem qualitativo-interpretativa, levando em consideração o que Flick (2009) explica sobre pesquisa qualitativa quando afirma que esta acontece no mundo real e tem como propósitos compreender, descrever e, ocasionalmente, explicar fenômenos sociais, de diferentes maneiras, a partir de seu interior. Ainda segundo o autor, “a mudança social e a consequente diversificação de esferas de vida fazem com que os pesquisadores sociais se defrontem, cada vez mais com novos contextos e perspectivas” (FLICK, 2009, p. 18), e justifica a relevância desse tipo de pesquisa, no qual o pesquisador se vê tendo que utilizar da sensibilidade para criação de novos conceitos e teorias.

Considerando os dados do estudo, neste trabalho priorizou-se uma análise documental (CELLARD, 2008; CECHINEL, 2016) com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Na pesquisa documental são utilizadas referências que trazem fontes primárias, ou seja, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou

analiticamente. Assim, configura-se a análise documental “[...] em um procedimento que utiliza técnicas específicas para a apreensão e compreensão de variados tipos de documentos e que adota para tal cauteloso processo de seleção, coleta, análise e interpretação dos dados” (LIMA JUNIOR *et al.*, 2021, p. 49). Cellard (2008) considera que:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Seguindo essa perspectiva, assumimos, então, que o termo “documento” pode ser associado a servir como comprovação de acontecimentos ou fatos ou como prova, registro. Sendo assim, tanto a pesquisa quanto a análise documental são ambas responsáveis por reunir e examinar fontes documentais, como apontamos anteriormente, que não tenham recebido nenhum tratamento científico, como relatórios, plano de ensino, projetos pedagógicos etc. (CECHINEL, 2016).

Objetivando a construção do *corpus* da nossa pesquisa, coletamos informações sobre a localidade das 04 escolas pesquisadas na região do Bico do Papagaio, como índices de matrículas, reprovação, abandono/evasão de cada escola (referências), quantidade média de estudantes que cada escola recebe por ano, disponibilidade de materiais necessários para a prática da docência em LI, currículo dos professores efetivos e contratados responsáveis pela disciplina de LI, quais disciplinas que estes mesmos professores lecionam para completar a carga horária, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola-campo, documentos curriculares estaduais a fim de catalogar as diferentes diretrizes concernentes à Educação do Campo, bem como outros dados afins.

No tocante às escolas-campo, são quatro escolas do campo que têm as seguintes características em comum: atendem o nível de Ensino Fundamental Anos Finais, ofertam o ensino de LI em período regular e estão localizadas na área rural dos seguintes municípios: Imperatriz (MA), Açailândia (MA), Augustinópolis (TO) e Axixá (TO). Estas cidades fazem parte da região do Bico do Papagaio – Sul do Maranhão, Norte do Tocantins e noroeste do Pará.⁶

⁶ Apesar de a região Bico do Papagaio abranger três diferentes estados brasileiros (Pará, Maranhão e Tocantins), a presente pesquisa não pôde ser realizada em todos eles. Por questões de logística e custo de deslocamento para a pesquisadora, o estado do Pará não foi contemplado com a pesquisa e não será

Para obtenção dos dados, foi estritamente necessário que houvesse o estabelecimento de um contato estreito entre a pesquisadora e a equipe de gestão e/ou coordenação de cada uma das escolas-campo. Na ocasião das visitas às escolas, foi entregue à equipe gestora/coordenadora o documento intitulado “*Anuência da instituição sobre a pesquisa*”; neste, havia a descrição das atividades de pesquisa que seriam desenvolvidas e solicitava o consentimento da gestão da escola quanto à pesquisa e a utilização de dados secundários, concernente aos PPPs que foram coletados em cada escola-campo. Vejamos as análises na seção seguinte.

4. Discussão e Análise de Dados

Considerando que não é escopo investigativo deste artigo elaborar uma análise de todos os aspectos dos documentos curriculares de língua estrangeira para o ensino básico, propusemos a investigar se podemos encontrar nestes um diálogo com a realidade dos estudantes do meio rural, e com o projeto da Educação do Campo já tanto citado neste trabalho. Sendo assim, a relação entre currículo, escolas do campo e o ensino de língua inglesa serviram como categorias analíticas para colaborar no amadurecimento do objeto e na delimitação da análise. Essas categorias⁷, podendo ser referidas também como palavras-chave, sintetizam os pilares para a reflexão conceitual, tanto na consulta aos documentos oficiais quanto com os dados coletados nas escolas-campo, os PPPs.

Observe então, no Quadro 1, as categorias de análise assumidas neste estudo:

Quadro 1 – Exposição de categoria, de acordo com a Análise do Conteúdo

UNIDADES DE REGISTRO	“Educação do Campo” + “Língua Inglesa”
UNIDADES DE CONTEXTO	Documentos legislativos e PPPs de quatro escolas-campo da região do Bico do Papagaio.
INDICADOR	A presença e a ausência da EC e LI nos documentos analisados
CLASSIFICAÇÃO DOS DOCUMENTOS	Documentos nacionais: <i>LDB, BNCC, PNE</i> Documentos institucionais: <i>PPPs</i>

Fonte: pesquisa dos autores (2023).

mencionado nas próximas páginas.

⁷ Aqui, na intenção de apoiar os procedimentos, técnicas e instrumentos usados nesta pesquisa, trazemos uma concepção de “categoria” da própria Bardin (2011, p.117) onde podemos entender categoria como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos”.

Seguindo, fizemos inferências interpretativas, articulando-as às referências teóricas e ainda às nossas próprias percepções, procurando dar conta do nosso objeto de estudo, especialmente a partir dos indicadores para a análise de conteúdo. A seguir, apresentamos as nossas considerações de cada documento analisado:

Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a “Educação do Campo” recebe apenas uma única e imprecisa menção, ressaltando a necessidade de considerar essa modalidade de ensino na organização dos currículos, juntamente com outras modalidades. Isso não surpreende, dado o viés neoliberal da BNCC, que enfatiza a promoção de processos educacionais alinhados com as necessidades e interesses dos alunos, baseado na ideia de desenvolvimento de competências em vez de conteúdos escolares.

No contexto da BNCC, ao procurar por “Língua Inglesa”, é possível acessar uma ferramenta online que permite filtrar o documento de acordo com níveis de ensino, componentes curriculares e anos. A BNCC é apresentada como uma referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, incluindo várias propostas de atividades para as aulas de Língua Inglesa.

No entanto, chama a atenção o fato de que a BNCC não apresenta habilidades específicas voltadas para os alunos da Educação do Campo, o que sugere uma possível presença de preconceitos enraizados na sociedade em relação a esses sujeitos. Essa ausência pode ser explicada pelo caráter da BNCC, que, de acordo com Tilton (2022), está alinhado com ideais burgueses e às demandas do capital, priorizando definições obrigatórias que não consideram as necessidades específicas de grupos vulneráveis, como os alunos da Educação do Campo. Isso contribui para a marginalização desses alunos no sistema educacional.

O próximo documento é o Plano Nacional de Educação (PNE), o de 2014, que vigora por uma década, é o primeiro a ultrapassar governos, devido a sua força constitucional. Os indicadores educacionais mencionam a "Educação do Campo" em várias ocasiões. Por exemplo, destacam um aumento na porcentagem de adolescentes rurais de 15 a 17 anos frequentando a escola, de 71,7% em 2008 para 83,1% em 2013, bem como uma redução no analfabetismo funcional no campo, de 38,4% em 2004 para 29,4% em 2013.

A meta 8 do PNE, entre 20 metas, é a única que menciona a Educação do Campo. Ela busca elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, atingindo pelo menos

12 anos de estudo no último ano do plano, especialmente para as populações rurais e as regiões com menor escolaridade. No entanto, a análise aponta que, apesar de uma maior visibilidade dada à Educação do Campo, as políticas públicas não apresentam avanços significativos, evidenciados pela falta de estratégias para lidar com turmas multisseriadas, comuns no contexto rural, o que pode afetar a qualidade da educação.

Além disso, das 254 estratégias no texto do PNE, apenas 17 fazem referência à Educação do Campo, quilombola e indígena. No entanto, a redação genérica torna difícil entender as ações específicas e metas para melhorar a qualidade da educação nessas populações. O documento também não aborda especificamente a "Língua Inglesa." No geral, a análise sugere ineficiências nas leis específicas para a Educação do Campo, o que prejudica essa população em relação à educação urbana. Isso se alinha com a ideia de uma lógica formativa imposta pelo capitalismo, beneficiando as classes mais privilegiadas enquanto controla, padroniza e homogeneiza o sistema educacional.

Sigamos então para a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, publicada em 20 de dezembro de 1996. Aqui, podemos destacar a escassez de menções à Educação do Campo e à Língua Inglesa. No contexto da Educação do Campo, o documento faz referência a termos como "população rural" e "vida rural," mas oferece apenas um parágrafo no Artigo 28 que discute a adaptação do currículo escolar urbano para a vida rural, a adequação do calendário escolar às condições climáticas e ao ciclo agrícola, e sugere uma adaptação ao trabalho no ambiente rural, insinuando a permissão do governo para que crianças e adolescentes trabalhem no campo.

O texto da lei também menciona a flexibilização do calendário curricular, permitindo a utilização da Pedagogia da Alternância, que combina aprendizado escolar com valores comunitários e conhecimentos práticos da terra. Essa abordagem visa tornar os alunos protagonistas de sua aprendizagem e mantê-los envolvidos com suas famílias e atividades rurais.

Em relação à "Língua Inglesa," o texto encontra apenas uma menção à palavra-chave "línguas estrangeiras" na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Essa referência sugere que o ensino de línguas estrangeiras pode ocorrer em turmas com alunos de séries diferentes, em linha com outras disciplinas no currículo. O texto aponta que essas breves referências refletem uma visão utilitarista da língua, principalmente como uma ferramenta de comunicação. Isso se relaciona com a ideia de adquirir competências para acessar informações, oportunidades acadêmicas, trabalho e capital. É importante notar

que o documento analisado foi criado na década de 90, possivelmente justificando a falta de contextualização do ensino de inglês nas escolas rurais, uma vez que a Educação do Campo estava em estágio inicial de desenvolvimento na época.

Por fim, chegamos à análise de documentos institucionais, os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs). O projeto político-pedagógico de uma escola é análogo ao nosso RG e CPF, pois funciona como uma identificação oficial da instituição. Nesse tipo de documento, estão registradas as diretrizes que moldam a escola, sua história de fundação, estatísticas relacionadas ao perfil dos alunos, informações sobre a formação dos professores, detalhes sobre a equipe administrativa e outros dados relevantes.

Sabendo disso, é crucial ressaltar que, entre os quatro Projetos Político-Pedagógicos (PPP) coletados e analisados, apenas um deixa explícito que a escola faz parte da Educação do Campo, situada na zona rural de Açailândia (MA). Neste documento, há vestígios da história da escola ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), indicando que a escola foi concebida e organizada por agricultores assentados naquele território. Essa é a única escola, entre todas as pesquisadas, em que disciplinas como "Agroecologia" têm presença regular na grade curricular e onde são desenvolvidos projetos escolares com temáticas camponesas.

Por outro lado, os demais PPPs, referentes a escolas nas cidades de Imperatriz (MA), Augustinópolis (TO) e Axixá (TO), não se identificam como escolas do campo, carecem de projetos específicos para o ambiente rural e não mencionam abordagens pedagógicas voltadas à Educação do Campo. Isso vai contra a argumentação das autoras Ávila e Lima (2021), que defendem que as escolas do campo devem transmitir o conhecimento acumulado historicamente aos filhos dos camponeses. Ao analisar esses PPPs em particular, a conclusão é que essas três escolas adotam uma visão urbana e capitalista, onde métricas numéricas são mais valorizadas do que resultados efetivos de aprendizado e transformação social e educacional.

Quando o contexto rural não é considerado na formulação de um documento identitário da escola, os alunos que ali estudam enfrentam a invisibilidade do campo como um lugar de vida e uma oportunidade de educação emancipadora. Historicamente, a Educação do Campo tem sido influenciada por abordagens capitalistas, positivistas e empiricamente analíticas, o que resultou em um afastamento e esquecimento dessas comunidades e de seu direito à educação.

Ainda sobre os PPPs coletados, a unidade de registro "Língua Inglesa" não foi

encontrada em nenhum projeto destas unidades escolares analisadas. A disciplina aparece no tópico que discorre sobre todos os componentes curriculares que compõem o currículo do EF, geralmente seguida de objetivos gerais da disciplina que geralmente citam a globalização, e a LI como instrumento linguístico no campo profissional.

Sentimos falta nestes documentos identitários algum trecho ou projeto sobre diversidade cultural campesina, sobre resoluções de problemas oriundos do campo, ou sobre os prós e contras do agronegócio. De acordo com Marques (2019) a visão dos estudantes em legitimar aspectos culturais do contexto urbano e menosprezar aspectos do contexto rural se justificam na dicotomia campo-cidade e também a partir do contato com realidades distintas, temas estes que poderiam ser abordados nos PPPs analisados.

Considerações Finais

Tendo em mente que o ponto de partida deste trabalho é a crítica à vasta documentação curricular destinada às escolas rurais, que parece ignorar a realidade dos camponeses e não oferece um espaço educacional adaptado às suas necessidades, propomos uma análise das implicações desses documentos na Educação do Campo. Nosso objetivo foi avaliar essas implicações à luz de uma abordagem que não esteja centrada no mercado ou no capital, mas que valorize a produção camponesa e o pensamento reflexivo.

Com base nas análises, podemos afirmar que os documentos curriculares para o ensino da Língua Inglesa não levam em consideração a diversidade presente entre os camponeses. Além disso, as diretrizes para a Educação do Campo não atribuem relevância ao aprendizado de uma língua estrangeira. Em vez disso, observamos a predominância de uma visão utilitária e elitista do ensino de línguas estrangeiras, que direciona o aprendizado exclusivamente para a comunicação em um mundo globalizado e capitalista.

Após a análise crítica realizada nos documentos examinados, fica evidente que os sujeitos que vivem no campo não são considerados como potenciais usuários da Língua Inglesa, supostamente por não terem oportunidades ou intenção de utilizá-la em contextos que vão além do tradicional para um camponês. Em vez de adotar uma abordagem que leve em conta a realidade rural, os currículos e leis analisados sugerem o uso da Língua Inglesa apenas em viagens para outros países, o que está desconectado da vida cotidiana no campo brasileiro. Isso ocorre porque o ensino da língua estrangeira não é apresentado

como uma possibilidade dentro do contexto social do Brasil, devido à ausência de referências nas leis que regulamentam a educação nacional.

Acreditamos que a Educação do Campo deve ser genuinamente defendida, superando abordagens insinceras. Essa defesa deve ser fundamentada na preocupação com a sustentabilidade em seus aspectos ambientais, econômicos, sociais e culturais, reconhecendo a realidade dos trabalhadores rurais. Além disso, para explorar novas formas coletivas e alternativas de vida, é crucial entender que a Educação do Campo não deve operar de forma isolada, mas sim dentro de um contexto, envolvendo um grupo confiável e capacitado de pessoas.

Este trabalho buscou destacar as lacunas existentes nos currículos e nas realidades escolares nas áreas rurais do Brasil, com um foco específico na região do Bico do Papagaio. Embora essas lacunas sejam resultado de problemas históricos, como o descaso e a desumanização dos camponeses por parte das autoridades públicas, bem como de conflitos territoriais e mortes, outros estudos futuros devem aprofundar e dar continuidade a essa investigação.

A escolha deste tema decorreu da necessidade de valorizar a identidade das comunidades rurais e, a partir disso, reconhecer as contribuições que podem ser oferecidas aos estudantes do campo por meio do ensino de línguas estrangeiras, particularmente o Inglês. Buscamos a possibilidade de desenvolver um ensino mais alinhado com a realidade dos alunos do campo, baseado no pensamento crítico, indo além das limitações da ideologia capitalista e despertando o desejo de aprendizagem.

Considerando o que foi discutido aqui, concluímos essas considerações preliminares e este trabalho, destacando que ações como “problematizar” e “contextualizar” são fundamentais para redefinir o ensino de Língua Inglesa na Educação do Campo. Isso também nos ajuda a refletir sobre práticas insinceras e a nos posicionarmos como cidadãos (rurais ou não) com a capacidade de continuar aprendendo, como um ato de resistência ao projeto hegemônico capitalista.

Referências

AIRES, H. Q. P. A proposta da pedagogia da alternância: uma possibilidade de construção de conhecimento. In: SILVA, C.; MIRANDA, C. F.; AIRES, H. Q. P.; OLIVEIRA, U. F. (org.). *Educação do Campo, Artes e formação docente*. Palmas: EdUFT, 2016. p. 53-86.

ARROYO, M. G. Tempos de criminalizar os movimentos do campo. Tempos de formar educadores resistentes. *In: RUAS, J. J.; BRASIL, A.; SILVA, C. (Orgs.). Educação do Campo: diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas.* Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 129-144.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa.* Petrópolis: Vozes, 2013. 374p.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Caderno CEDES,* Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. *A educação básica e o movimento social do campo.* Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. 62p. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2).

ÁVILA, M. A.; LIMA, M. A. Educação do campo e BNCC: uma análise a partir das contradições existentes. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, VI., 2021, Londrina. Anais [...] Londrina: 2021. p. 717-727.*

BARRETO, M. I. B. *O Ensino e a Aprendizagem de Língua Inglesa na Escola Rural: uma abordagem sociolinguística.* 2011. 100f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

BICALHO, R. Políticas públicas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. *In: RUAS, J. J.; BRASIL, A.; SILVA, C. (Orgs.). Educação do Campo: diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas.* Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 113-128

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo.* 3ª reimp. 1ª edição, São Paulo: Editora 70, 2011. 279p.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União.* Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil:* texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 10 set. 2022.

BRITISH COUNCIL. *Observatório para o Ensino da Língua Inglesa.* 2023. Disponível em: <https://www.inglesnascolas.org/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

- CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v.7, n. 2, p. 35-64, mar./jun. 2009.
- CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n.1, p. 60-81, jan./jun. 2003.
- CARDOSO FILHO, I. D.; SILVA, C. Reflexões sobre a Educação do Campo: revisitando a história do Brasil. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 67-83, set./dez. 2017.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- CECHINEL, A. Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. *Criar Educação. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC*, Criciúma, v. 5, n.1, p.1-7, jan./jun., 2016.
- COITÉ, S. L. S.; PIMENTEL, G. S. R. Política curricular e educação do campo: discussões e práticas de gestão educacional em tempos de pandemia. *Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 30, n. 61, p. 267-282, 2021.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 312p.
- KUMARADIVELU, B. Deconstructing Applied linguistics: a postcolonial perspective. In: *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo, 2005. p. 25-37.
- LIMA JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O.; SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, p. 36-51, abr. 2021.
- MARQUES, L. O. C. *Ensino de Língua Estrangeira, Educação do Campo e Letramentos Críticos: tecendo diálogos*. 2019. 335f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- NASCIMENTO, A. D. Educação do campo: uma trilha para a educação no século XXI. In: RUAS, J. J.; BRASIL, A.; SILVA, C. (Orgs.). *Educação do Campo: diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 29-48.
- PEREIRA, A. L. S. *O ensino de língua inglesa em escolas rurais na região do Bico do Papagaio: impasses e desafios*. 2023. 80f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, 2023.
- ROSA, M. T. *As contribuições do ensino de Língua Estrangeira com adolescentes do campo*. 2011. 20f. Monografia (Especialização em Educação do Campo) - Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2011.
- RUPP, M. D.; PALLÚ, N. M. A transdisciplinaridade da língua inglesa na educação do campo. In: *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Vol. 1. 2012.

p. 53-73.

SILVA, C. Plano de Formação, letramento e práticas educativas na Pedagogia da Alternância. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, e219182, 2020.

SANTOS FILHO, A. P.; COUTO, L. R. J.; VINÃL JÚNIOR, J. V. O ensino de língua inglesa nos espaços: reflexões e possibilidades para a aprendizagem de alunos urbanos e rurais da EJA. *Revista Rural & Urbano*, Recife, v. 06, n. 01, p. 213-227, 2021.

SILVA, G. A. B.; PASSADOR, J. L. Educação do Campo: aproximações conceituais e evolução histórica no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 78, p. 1-17, jul. 2016.

THIESEN, J; OLIVEIRA, M. O lugar do currículo na/da educação do campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 13-28, jan./abr. 2012.

TITTON, M. BNCC e BNC-formação: consequências na formação de professores para as escolas do campo. *Roteiro*, Joaçaba, v. 47, e29548, 2022.