



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA -
PPGLLIT**

ANA LOURDES SOUSA PEREIRA

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS RURAIS NA REGIÃO DO BICO
DO PAPAGAIO: impasses e desafios**

Araguaína - TO

2023

ANA LOURDES SOUSA PEREIRA

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS RURAIS NA REGIÃO DO BICO
DO PAPAGAIO: impasses e desafios**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), *Campus* Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob orientação do Prof. Dr. Cícero da Silva.

Araguaína – TO

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- P436e Pereira, Ana Lourdes Sousa.
 O ensino de Língua Inglesa em escolas rurais na região do Bico do Papagaio: impasses e desafios. / Ana Lourdes Sousa Pereira. – Araguaína, TO, 2023.
 80 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2023.
 Orientador: Cicero da Silva
1. Educação do Campo. 2. Língua Inglesa. 3. Ensino. 4. Povos do campo. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ANA LOURDES SOUSA PEREIRA

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS RURAIS NA REGIÃO DO BICO
DO PAPAGAIO: impasses e desafios**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT – Campus Universitário de Araguaína/TO, Pós-graduação em Letras: Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, foi avaliado para a obtenção do título de Mestre e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 20/06/2023

Banca examinadora:

Prof. Dr. Cícero da Silva, Orientador, UFNT

Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa, Examinador, UFNT

Profa. Dra. Maria da Guia Taveiro Silva, Examinador, UEMASUL

Dedico esse trabalho aos povos do campo: agricultores familiares, posseiros, ribeirinhos, assalariados agrícolas, habitantes das águas, atingidos por barragens e trabalhadores e sem-terra. Estes que há tanto sofrem por negligência de autoridades, faltando-lhes, desde sempre, humanização, saúde, educação, dignidade e qualidade de vida. Que esta pesquisa, que mudou minha vida, e suas reflexões cheguem não só no campo como também na cidade.

AGRADECIMENTOS

A mim mesma! Pela persistência em ser aprovada em um mestrado público. Pela coragem de assumir compromissos importantes e inadiáveis (contrato para docência na UEMASUL e estágio probatório na Prefeitura Municipal de Imperatriz). Por ter me agarrado na psicoterapia e exercícios físicos como um mecanismo para fugir da desistência.

Aos meus pais, pelo amor, compreensão, apoio e orações de sempre!

Aos meus irmãos, pelo incentivo e exemplo. Eu sou, porque nós somos!

Aos amigos que se foram, aos que chegaram e, principalmente, aos que permaneceram. Entendendo que a indisponibilidade da minha presença e a ocupação exagerada da minha mente seriam passageiras e, assim, decidiram ficar.

À Camila, por me aguentar nos meus dias mais insalubres. Por entender as reclamações mais sinceras e surtos mensais diante da difícil missão de ser mestranda com muitos compromissos.

Ao meu querido professor orientador, Dr. Cícero da Silva, pela paciência e sabedoria! Me sinto sortuda por ser escolhida para ser sua orientanda de mestrado. Você conseguiu modificar muitas ideias minhas em pesquisar e lhe serei grata para sempre.

À minha querida mentora científica Josy Luiz. Por pegar na minha mão e me mostrado o caminho na árdua tarefa da escrita acadêmica, por ser dura nos momentos certos, encorajando-me a seguir e me dedicar à dissertação.

Aos professores do PPGLIT, em nome da serena Selma Abdala. Pelos ensinamentos partilhados e por proporcionar riquíssimas discussões em sala de aula.

Aos colegas do Edital nº 01/2021 do PPGLIT, que muito bem me receberam e logo me senti em casa. Obrigada por serem inspiração!

Às professoras do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UEMASUL, em especial às professoras Ilza, Diana e Elizabete, que sempre acreditaram no meu potencial como educadora e pesquisadora.

Às professoras doutoras Maria da Guia Taveiro Silva e Selma Maria Abdalla Dias Barbosa, que estiveram conosco na banca de qualificação e defesa deste trabalho, contribuindo significativamente para a qualidade da dissertação.

RESUMO

O presente trabalho é oriundo de inquietações e reflexões de uma professora de Língua Inglesa, docente da educação básica do campo em dois municípios maranhenses, na região do Bico do Papagaio. A pesquisa é de abordagem qualitativa-interpretativa (FLICK, 2009) e busca-se analisar, sob a luz da Análise de Conteúdo – vertente metodológica denominada por Bardin (2011) - os documentos curriculares e diretrizes educacionais de âmbito nacional, estadual e institucional para investigar impasses e desafios concernentes à aplicação do currículo para o ensino de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, em escolas do campo. O estudo está situado no âmbito da Linguística Aplicada e tem como base teórica sobretudo autores consagrados na área da Educação Campo (ARROYO, 2007; 2020; CALDART, 2003; 2009; SILVA, 2018; 2020), Currículo e formação de professores de Língua Inglesa (MARQUES; 2019; ROSA, 2011). O trabalho traz um breve contexto histórico sobre a concepção e consolidação da Educação do Campo no Brasil, assim como sobre a evolução do ensino de Língua Inglesa no território nacional. Consta também na presente pesquisa uma reflexão sobre o papel e importância do currículo no contexto rural brasileiro. Considerando o recorte da pesquisa, recolhemos material para análise *in loco*, especificamente em escolas públicas rurais situadas na região do Bico do Papagaio. Visitamos quatro escolas rurais em quatro municípios diferentes (duas no Estado do Tocantins e duas no Estado do Maranhão) e recolhemos o Projeto Político-Pedagógico destas escolas para análise, com anuência das secretarias de educação responsáveis. O *corpus* da pesquisa também é composto por: documentos nacionais, como Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); documentos estaduais, como Documento Curricular do Território Maranhense (MARANHÃO, 2019) e Documento Curricular do Tocantins (TOCANTINS, 2019). A partir da análise documental dos referidos documentos, foi possível identificar que o direito dos sujeitos do campo a ter acesso a uma educação em Língua Inglesa considerando seu contexto campesino tem sido negado principalmente devido a não implementação de políticas públicas educacionais, ao longo da história do país, direcionadas a esse público, apesar de grande número de habitantes no meio rural brasileiro. Os resultados do estudo permitem afirmar que esse é um problema secular brasileiro, derivado de problemas históricos como o descaso e a desumanização dos camponeses por parte das autoridades públicas e alta concentração de conflitos territoriais e mortes no campo. Sendo assim, este trabalho tem a pretensão de chamar a atenção para as lacunas que existem tanto nos currículos quanto nas realidades escolares do campo brasileiro.

Palavras-chave: Educação do Campo. Língua Inglesa. Impasses. Desafios. Povos do campo.

ABSTRACT

The current work is a result of inquiries and reflections of an English language teacher, a rural basic education teacher in two municipalities of Maranhão, in the region called Bico do Papagaio. The research is qualitative-interpretative (FLICK, 2009) and it aims to analyze, under the Content Analysis theory (BARDIN, 2011) some curricular documents and national, state, and institutional educational guidelines, to investigate challenges and obstacles to the application of those curricular documents concerning the teaching of English in rural schools. The study is situated within the scope of Applied Linguistics and has as its theoretical basis mainly renowned authors in the areas of Countryside Education (ARROYO, 2007; 2020; CALDART, 2003; 2009; SILVA, 2018; 2020), Curricula and English language teacher training (MARQUES; 2019; ROSA, 2011). The paper brings a brief historical context about the conception and consolidation of Countryside Education in Brazil, as well as about the evolution of English Language teaching in the national territory. Besides, it also brings a reflection on the role and importance of curriculum in the Brazilian rural context. Considering the research scope, we collected material for on-site analysis, specifically in rural public schools located in the Bico do Papagaio region. By visiting four rural schools in different cities (two in the state of Maranhão and two in the state of Tocantins) and collecting their Projeto Político-Pedagógico. The *corpus* also consists of national documents, such as Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); state documents, such as Documento Curricular do Território Maranhense (MARANHÃO, 2019) e Documento Curricular do Tocantins (TOCANTINS, 2019). From the documental analysis of the referred documents, it was possible to identify that the right of rural subjects to have access to an English language education considering their rural context has been denied mainly due to the non-implementation of public educational policies, throughout Brazil's history, directed to this public, despite the large number of inhabitants in the countryside areas. The results of the study allow us to affirm that this is a secular Brazilian problem, derived from historical problems such as the neglect and dehumanization of the countryfolk by public authorities and the high concentration of territorial conflicts and deaths in all the countryside regions. Thus, this work intends to call attention to the gaps that exist both in the curricula and in the school realities of the Brazilian countryside.

Keywords: Countryside Education. English Language. School Curricula. Countryside folks.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise do Conteúdo

CF – Constituição Federal

EC – Educação do Campo

EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria do Educando no Meio Rural

EF – Ensino Fundamental

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PA – Pedagogia da Alternância

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO.....	15
2.1 Movimentos e lutas pela Educação do Campo.....	15
2.2 Marcos legais da Educação do Campo.....	20
2.3 Educação do Campo e políticas públicas educacionais.....	26
3 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO	32
3.1 Língua Inglesa e a educação no contexto brasileiro	32
3.2 Educação do Campo e a Língua Inglesa.....	35
3.3 Currículo: aproximações e distanciamentos.....	38
4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	42
4.1 O corpus da Pesquisa	45
4.2 O contexto da Pesquisa.....	47
4.3 A coleta de dados	50
4.4 Caracterização das escolas pesquisadas	52
5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	74

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasceu paulatinamente em meu coração quando estava atuando como professora de Língua Inglesa (LI) na “zona rural”, em três momentos distintos da minha trajetória como professora de Inglês. A primeira experiência foi no ano de 2016, quando ainda era graduanda e um seletivo da Prefeitura Municipal de Imperatriz foi aberto. Entre as vagas, decidi concorrer para ensinar LI em uma escola rural, pensando, sob influência da pouquíssima experiência em escolas públicas, ainda mais, considerando a facilidade do trabalho e o número reduzido de alunos contraposto às salas lotadas das escolas urbanas.

Fui aprovada, então, para compor a equipe de docentes na Escola Municipal Vital Brasil, localizada no povoado Vila Davi, na área rural, a 13 km do centro de Imperatriz (MA), ministrando LI do 6º ao 9º ano, Artes para os 8º e 9º anos e Língua Portuguesa para o 6º ano. Chegando lá, pela primeira vez eu me deparei com uma escola de estrutura péssima: salas sem ventilação natural e/ou artificial, cadeiras quebradas, algumas turmas lotadas de crianças, merenda escolar sem valor nutricional, localização vulnerável às margens da BR 010 e próximo a focos de incêndio florestal. Neste contrato, permaneci somente por seis meses.

Minha segunda experiência como professora de LI no campo foi diferente. Aconteceu na cidade de Montes Altos (MA), no ano de 2019, mesmo ano que marcou o encerramento da minha graduação em Letras Inglês. Diferente da experiência anterior, aqui, eu já estava formada, já possuía uma certa experiência em sala de aula e tratava-se de uma vaga em meu primeiro concurso público.

Nesta pacata cidade, tive a experiência de ter alunos do campo e eles utilizavam o transporte cedido pela prefeitura para estarem presentes nas aulas diariamente à tarde. Almoçavam bem mais cedo que o normal, pois o trajeto de ônibus era difícil e, às vezes, a estrada era cortada por alagamentos ou até intrafegável por conta de muita lama. Havia uma falta de estrutura gigantesca, mesmo sendo uma cidade interiorana do Maranhão, de aproximadamente 9 mil habitantes.

Dentre as crianças do campo, que foram meus alunos de LI, tinham indígenas e lavradores (sim, crianças que trabalhavam no contraturno da escola para financeiramente contribuir com suas famílias). Estes alunos estavam quase sempre cansados e não tinham um bom rendimento escolar, justamente por conta da logística do transporte e da sua própria realidade camponesa.

Por último, no ano de 2021 fui convocada para o concurso público em que havia sido aprovada dois anos antes, na minha cidade natal – Imperatriz (MA) – e ainda na inscrição escolhi trabalhar em escolas do campo. A justificativa de ter menos alunos em sala de aula e ter mais autonomia na regência me fizeram optar para me inscrever para tal vaga. Fui lotada no primeiro semestre daquele ano na Escola Municipal Afonso Pena, localizada no povoado Km 1700, na área rural, a 33 km do centro da cidade.

Desta vez, pude me posicionar como professora de LI, participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico daquele ano, preparar aulas criativas e didáticas. A realidade camponesa das crianças é heterogênea, pois a maioria reside no próprio povoado, mas outras moram em fazendas próximas ao povoado; por isso, dependem de transporte escolar público. Nesta escola, também ministrei LI do 6º ao 9º ano, Artes para os 8º e 9º anos e Língua Portuguesa para o 6º ano. Além de acompanhar alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas mesmas disciplinas.

Pouco tempo após assumir o concurso, eu fui aprovada no seletivo do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) da UFNT, depois de 5 tentativas frustradas em outros programas, com um projeto de pesquisa direcionado a aulas de LI e Educação do Campo. Algumas conversas com o professor-orientador Doutor Cícero da Silva nos permitiram alcançar a ideia do tema da presente pesquisa.

Considerando que esta investigação epistemológica ancora-se no campo dos estudos da Linguística Aplicada, da Educação do Campo (EC) e da Língua Inglesa, busca-se, por meio da análise documental, investigar documentos oficiais que legislam sobre o ensino de LI em escolas localizadas em áreas rurais e questionar sobre a realidade e o currículo desta disciplina em quatro escolas da região Bico do Papagaio.

Conforme defende Aires (2016), quando pensamos em Educação do Campo devemos pensar também nas 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.

O movimento em favor da Educação Básica do Campo (detalhado nas seções seguintes) 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 povo 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 exatamente 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 pesquisa 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, traçamos 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, aduzindo as faltas de legislação para tal contexto; investigar o funcionamento e aplicabilidade do currículo escolar em dimensões nacionais, estaduais e institucionais do ensino de LI na EC; e por fim, averiguar a formação de professores da disciplina de LI nas escolas-campo.

Miguel Gonzalez Arroyo, grande pensador e defensor de 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? Quais os impasses e desafios concernentes à aplicação do currículo para o ensino de LI no EF em escolas do campo? 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.

O presente trabalho divide-se em seções: a *Introdução*, traz a subjetividade da pesquisadora, o contexto histórico e pessoal no qual surgiu a ideia inicial da pesquisa. Ainda nesta seção, apresenta-se a justificativa para a realização do trabalho, quais foram os motivos principais ao longo de alguns anos que existiam e amadureceram a ideia até se tornar um projeto de pesquisa em um programa de mestrado público brasileiro. São apresentados também neste segmento introdutório os objetivos geral e específicos da dissertação que norteiam o direcionamento da pesquisa e da metodologia escolhida.

A parte teórica da dissertação está dividida em duas seções: a primeira tem o título de *Educação do Campo, Políticas Educacionais e Currículo* e a segunda é intitulada *Ensino de Língua Estrangeira, Educação do Campo e Currículo*. A primeira das seções é onde discorreremos desde um contexto histórico da EC no Brasil até alguns documentos e leis imprescindíveis para a consolidação desta no Brasil. Na segunda seção teórica, aborda-se o contexto histórico sobre a LI no Brasil, a relação entre a LI e a EC e reflexões teóricas sobre aproximação e distanciamento das diretrizes curriculares.

Logo, apresenta-se a metodologia da pesquisa, na seção intitulada *Pressupostos Metodológicos da Pesquisa*. Aqui, além de realizarmos o detalhamento da teoria de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011), também apresentamos alguns dados, como o *corpus* e o contexto da pesquisa. Ademais, delineamos como se deu a coleta de dados nas escolas-campo, bem como uma breve caracterização das quatro instituições de ensino no campo, que estão situadas em quatro municípios distintos da região Bico do Papagaio.

Por fim, na última seção, denominada *Discussão e Análise de Dados*, apresentamos a descrição das unidades de registro encontradas, sob à luz da teoria da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), nos documentos curriculares escolhidos para esta pesquisa, assim como nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas-campo. Em seguida, temos ainda as considerações finais e as referências utilizadas na pesquisa e escrita deste trabalho.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO

Nesta seção, abordamos a Educação do Campo, desde sua relação com os movimentos sociais e escolas situadas nas áreas rurais, passando pelas políticas públicas brasileiras que envolvem essa população, finalizando com uma contextualização dos documentos que legislam a Educação do Campo no país.

Dividimos a seção em subseções: na primeira, demonstramos uma descrição da forma como os movimentos sociais e conflitos territoriais moldaram a população campesina e as escolas rurais no Brasil. Na segunda subseção, traçamos um breve panorama do contexto histórico da Educação do Campo sob a perspectiva dos marcos legais nas constituições do país.

Na terceira subseção, expusemos as políticas públicas pensadas e implementadas na Educação do Campo (EC) no Brasil nos últimos anos. Na quarta subseção, resgatamos brevemente a história do ensino de Língua Inglesa nas escolas brasileiras e a relação desta disciplina na EC. Por último, realizamos algumas reflexões sobre os documentos curriculares brasileiros vigentes e quais os direcionamentos que a EC recebe nestas legislações.

2.1 Movimentos e lutas 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 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 camponesa 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 camponesas 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 camponesa 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), este rompimento 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, parte do povo brasileiro - os povos originários e os sujeitos que foram escravizados - são vistos como incapazes de efetiva participação nas produções culturais, intelectuais e morais da sociedade (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.

Nessa esteira, Santos (2017) sustenta essa ideia, afirmando que quando comparados os valores urbanos e rurais, estes últimos, devido à estigmatização da sociedade brasileira, sempre foram tratados com preconceitos e estereótipos. O autor corrobora que no campo ocorre muitos embates políticos e conflitos territoriais, além de ser um espaço social com sua própria cultura, costumes e tradições, é também ponto de partida para reflexões sobre a sociedade brasileira.

Em vista disso, Caldart *et al.* (2012, p. 261) reforçam que “a educação do campo como prática social se constitui como uma luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação feita por eles mesmos e não apenas com seu nome”, uma educação vinculada às lutas sociais representadas pela população camponesa brasileira. No que se refere à formação na perspectiva da educação rural, historicamente, como apontam Silva e Passador (2016), no século XX a educação rural era enxergada somente por ideologias elitistas. Desde meados da formação do país chamado Brasil, o modelo de propriedade que sempre predominou no território brasileiro foi o latifúndio.

Quando se pensa no contexto de oligarquia agrária, levando-se em consideração os meios de produção capitalista e a história de como o Brasil foi construído, enfim podemos chegar ao pensamento de que predominantemente os ricos e herdeiros de autocratas e escravocratas são os respeitáveis proprietários de terras brasileiras há séculos. Logo, de acordo com Cardoso Filho e Silva (2017), esse modelo perpetua a exclusão social, já que as famílias de coronéis que

há muito governam o país também exploram a produção de pequenos camponeses, que quase sempre não têm instrução educacional.

Todavia, uma das características dos movimentos sociais, segundo Arroyo e Fernandes (1999, p. 20), é “valorizar as pessoas, respeitar suas diversidades, seus direitos”. Sobre isso, as articulações encabeçadas por movimentos sociais têm-se mostrado, no decorrer da história brasileira, essenciais na defesa da tese. Nesse sentido, Cardoso Filho e Silva (2017, p. 79) corroboram afirmando que “o campo é um lugar de múltiplas aprendizagens, de diversidade cultural, que os povos que lá vivem possuem histórias e precisam ser respeitados”, colocando em evidência a diversidade da população que habita os territórios camponeses, Brasil afora. Os autores salientam que o poder público é o maior responsável pelo bem-estar e promoção da igualdade social desta parcela da população.

Sobre o perfil de pessoas que compõem o campo, Arroyo diz:

São eles, os novos/velhos atores sociais em cena. Estavam em cena, mas se mostram como atores em público, com maior ou novo destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem teto, sem creche. Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento. Articulados em lutas comuns ou tão próximas por reforma agrária, urbana, educativa. Por trabalho, salários, carreira. Por outro projeto de campo, de sociedade. [...] Às escolas e às universidades chegam outros educandos trazendo outras indagações para o pensar e o fazer pedagógicos. (ARROYO, 2013. p. 26).

É também devido a trabalhos específicos com a militância de movimentos sociais do campo que a ideia de que temos o dever de estudar se fortalece para podermos compreender da melhor forma possível a complexidade da luta de classes na atualidade (CALDART, 2009). Sendo assim, observamos que as revoltas populares que aconteceram no Brasil foram todas motivadas por necessidade de mudança, porém, fortemente condenadas e massacradas pelo governo, além de a grande maioria dos conflitos ter acontecido no campo.

Diante desse contexto, conforme apontam Cardoso Filho e Silva (2017), mesmo em um cenário dominado por uma elite agrária armada e sem medo de punição, os camponeses brasileiros há muito lutam por direitos básicos como: a vida, a terra, a moradia, a educação e a liberdade. Similarmente, Arroyo e Fernandes (1999, p. 18) afirmam que “o conjunto de lutas e ações que os homens e as mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos de direitos”. Por sua vez, o movimento social representa, então, uma nova consciência de direitos para a realidade camponesa.

Assim, observamos que o campo se torna um lugar de conflito territorial quando, apesar de avanços metodológicos na EC, enxerga-se ainda como prioridade a educação rural,

alicerçada no latifúndio, agronegócio e uso de transgênicos (BARREIRO, 2010). Sobre esse modelo escolar, Silva (2018) aponta que ele é marcado pelas péssimas condições de funcionamento, pela falta de formação inicial mínima do corpo docente, além de que nem o currículo, nem o calendário escolar condizem com a realidade dos camponeses.

Como argumentam Cardoso Filho e Silva (2017), estes alicerces supracitados são também chave principal para o apagamento da agricultura familiar e para o enaltecimento da agricultura mecanizada, da excessividade tanto na utilização de agrotóxicos quanto na produção de transgênicos, visando uma demanda de mercado crescente para exportar e obter lucro cada vez mais. Nesse contexto, os autores afirmam ser impossível existir educação do campo de maneira emancipatória, visto que os espaços do campo são reduzidos a “projetos do agronegócio, que expulsa os camponeses de suas terras” (CARDOSO FILHO; SILVA, 2017, p. 80).

Sob a mesma perspectiva, 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 de 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.

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, conseqüentemente, 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.

Com efeito, a autora segue corroborando com a ideia quando afirma que a EC “somente será construída se os povos do campo, em sua identidade e diversidade, assumirem este desafio. Não sozinhos, mas também não sem sua própria luta e organização” (CALDART, 2003, p. 65). Se é assim, podemos afirmar que os movimentos sociais tiveram (e até hoje têm) participação ativa e extensa no esquadramento de conceitos da EC.

Em relação aos movimentos sociais, Miguel Arroyo afirma que sua função vai muito além de escolarizar o campo, mas, também, atuam em defesa do reconhecimento dos povos do campo como sujeitos merecedores de educação, de formação humana, de humanização; esta educação deve ser inerente à produção de terra, da agricultura quilombola, indígena, ribeirinha e camponesa (ARROYO, 2020).

Importante ressaltar, como demonstram Silva e Passador (2016), que o Estado brasileiro reconhece seus deveres e instituiu programas governamentais direcionados à população camponesa, mesmo que gradualmente e sob pressão dos movimentos sociais e outras instituições da sociedade civil, como universidades e igrejas. É também devido aos diversos conflitos territoriais e à força e resistência dos camponeses brasileiros que legislações específicas sobre a educação voltada às demandas de formação dos povos do campo que foram instituídas no território nacional. Na subseção seguinte, trataremos de marcos legais ao longo da história da EC no Brasil.

2.2 Marcos legais da Educação do Campo

Historicamente, o processo de ensino-aprendizagem, no que tange à oferta da educação para cidadãos no território brasileiro, tem sido marginalizado. Concordando com isso, Santos (2021, p. 23) afirma que “o contexto histórico que envolve a educação no Brasil está marcado pelo seu caráter seletivo e excludente dos povos do campo ao direito à educação de qualidade”.

No Brasil pré-colonial, deu-se o primeiro processo de educação em massa, quando a Companhia de Jesus – um grupo de padres europeus que vieram à colônia portuguesa com a missão de catequizar os nativos, instruir os filhos dos colonos e de outros europeus que por aqui viviam – chegou ao Brasil, mesmo quando estes objetivavam somente implantar a cultura europeia no novo território nacional e nas comunidades já existentes. Depois disso, no Brasil Colônia, sob o comando de Marquês de Pombal, a Companhia foi expulsa do país e, assim, todos os povos que viviam no campo (colonos imigrantes, negros, indígenas) não tinham nenhum direito ou acesso à educação formal (SANTOS, 2021).

No Período Imperial, a primeira constituição do Brasil foi outorgada e nela a educação primária e gratuita estava garantida como direito para todos os cidadãos. Mesmo que o país fosse considerado, à época, de sobremaneira agrário, conforme aponta Santos (2021), quando a instituição da administração do Ensino Primário e Secundário foi dada às províncias, não se conseguia encontrar na legislação sequer alguma citação voltada para a educação rural.

Observamos, portanto, ser mais um exemplo da desigualdade entre classes, relacionada ao acesso à educação, já que com a república em voga, entre os anos de 1889 e 1920, surgiu uma proposta republicana de educação, onde as massas tinham acesso aos ensinos elementar e profissional, enquanto as elites tinham também acesso à educação científica. Esta proposta se baseava na visão de educação como troca de voto e a escola como uma ponte para a transformação social.

Algumas décadas mais tarde, em meados de 1930, quando o Brasil entrou de vez no modelo capitalista, uma nova demanda surgiu: a educação secundarista e universitária. O Estado se comprometeu a ofertar ensino público gratuito para todos. Pouco tempo depois, em 1934, uma nova constituição é decretada, desta vez a educação voltada para o público rural é mencionada, no Art. 156, estabelecendo que “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934, p. 34), surgindo - assim - o ruralismo pedagógico¹.

Essa corrente de pensamento tinha como objetivo adaptar as escolas às condições do homem do campo a fim de manter essa população em suas regiões de origem. Mas essa proposta não foi seguida à risca e muitos camponeses foram educados para o trabalho, vistos somente como mão de obra e não como sujeitos.

¹ O ruralismo pedagógico, segundo Barreiro (2010), consistia em nada mais que um projeto de educação que esteve de mãos dadas com o desenvolvimento do país, satisfazendo a elite agrária e de costas viradas para a valorização dos sujeitos camponeses, vistos como seres humanos atrasados, que não necessitariam de educação de qualidade.

Em 1945, firmou-se um Acordo Sobre Educação Rural, vinculado ao Ministério da Agricultura do Brasil, com cooperação da *Inter-American Educational Foundation Inc.*, uma agência do governo dos Estados Unidos. Esse acordo estabeleceu uma maior aproximação entre os países, mediante troca de ideias, métodos pedagógicos e educação. Na vigência deste acordo, ocorreram missões rurais objetivando o desenvolvimento de comunidades (BARREIRO, 2010).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a industrialização e modernização da produção agrícola arrastou o capitalismo para as áreas rurais brasileiras. Conseqüentemente, muitos trabalhadores do campo tiveram condições de vida precária e uma grande parcela dessa população migrou para os centros urbanos, fenômeno este conhecido como êxodo rural. Considerando que as cidades não estavam preparadas para receber tantas pessoas simultaneamente, o nível de desigualdade aumentou, assim como os problemas sociais: pobreza, analfabetismo, desemprego, inflação, dificuldade de locomoção, entre outros.

Já em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), conhecida até então como o primeiro programa nacional pautado nas técnicas de Desenvolvimento de Comunidade (anteriormente desenvolvido pelo Acordo Sobre Educação Rural). Em muitos povoados, a CNER utilizava da infraestrutura e da mão de obra de igrejas que já tinham alguma base naqueles locais.

Conforme Barreiro (2010, p. 35), essa campanha era estruturada “por meio de Missões Rurais, Centros Regionais de Treinamento de Educação de Base, Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais, Centros Sociais de Comunidade, Orientações de Líderes Locais e Centros de Treinamento de Cooperativismo”. Portanto, era uma campanha que objetivava alfabetizar a população adulta e atingir um maior nível de progresso com a educação de massas, maximizando o efeito do capitalismo, mas sendo extinta dentro de 11 anos, em 1963.

Dessa forma, Silva e Passador (2016) corroboram com a ideia quando falam sobre como o processo de industrialização no país moldou a formação da educação rural brasileira do século XX, tendo por princípio o elitismo, onde o espaço rural passa a atender o urbano. Assim, podemos verificar em Santos (2021, p. 27) como era a situação das escolas rurais à época:

Estas escolas não tinham estrutura para atender todos os alunos do campo, além de muitos destes sujeitos terem que percorrer longos caminhos para conseguirem estudar. As escolas rurais tinham uma proposta pedagógica fundamentada em uma concepção “urbanocêntrica”, tendo todo o seu ensino guiado pela cidade e indústria como modelos de desenvolvimento. Desta forma, temos uma escola que ensina valores e uma ideologia urbana que subordina a vida e o homem do campo.

Nesse contexto, é criada, então, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no ano de 1961, a qual estabelecia que os municípios tinham a

responsabilidade de estruturar a escola fundamental rural. Com menos recursos do que os Estados e a União, a educação rural mais uma vez foi marginalizada em relação à educação urbana. Anteriormente a isso, nas décadas de 1950 e 1960, alguns movimentos pela educação e cultura populares surgiram, inspirados por Paulo Freire² – sábio educador e filósofo brasileiro reconhecido internacionalmente por suas ideias de uma educação emancipatória – porém, foram interrompidos pelo Golpe Militar de 1964. Estes grupos tinham propostas voltadas para a conscientização, transformação e participação social como alternativas de mudança, como argumento contra o analfabetismo, que para eles era o resultado de uma sociedade não igualitária e injusta (SILVA; ORTIZ, 2013).

No ano de 1964, com o início da Ditadura Militar, período estorrecedor para muitos grupos brasileiros, houve poucas ações governamentais voltadas para a educação rural, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL e o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural – EDURURAL, políticas públicas educacionais que serão discutidas na próxima subseção.

Os movimentos sociais populares enfrentaram muitas dificuldades em sobreviver em meio à repressão e censura dos governos militares. Mas, neste mesmo espaço de tempo, em vez de uma dissipação houve uma organização e reconfiguração de diversos movimentos sociais populares, que influenciaram na redemocratização do país e na promulgação da Constituição de 1988 (SILVA; PASSADOR, 2016).

Considerando que os movimentos sociais são ações coletivas de caráter social, político e cultural e podem se organizar de diversas maneiras, são também responsáveis por diagnosticar sob esta perspectiva a realidade social, além de pensar na elaboração de propostas de mudanças das desigualdades. Sendo assim, Almeida (2016) afirma que estes são, quando sustentados por

² Paulo Freire (1921-1997) foi um grande educador, escritor, filósofo e revolucionário brasileiro. Entre suas principais obras estão: *Pedagogia do Oprimido* (1968) e *Educação como prática de Liberdade* (2019). Freire foi o responsável por apontar o perigo da “educação bancária”, onde o professor era tratado como o centro do processo educacional e detentor de todo o conhecimento das matérias escolares. Em contrapartida, Freire defendia que a leitura e a escrita só fariam sentido se fossem acompanhadas da habilidade de perceber o mundo à sua volta, o conhecimento de mundo. Também defendia a conscientização política e de classe para os educandos, possibilitando mais autonomia às classes dominadas por meio de uma educação emancipadora, princípios estes que sustentam a concepção de Educação do Campo brasileira contemporânea. O filósofo enfatizava que os próprios trabalhadores deveriam se afirmar como produtores de conhecimentos sociais e não apenas destinatários de saberes, culturas e valores produzidos por outrem, elites urbanas e seus intelectuais. Uma de suas bandeiras mais marcantes como revolucionário da educação foi a de superar o “falar por/para” e estabelecer contato com oprimidos e “falar com” eles e elas. Uma visão de mundo profundamente transformadora, seja na produção de conhecimento científico nas ciências humanas, no mundo da política ou nas esferas dos movimentos sociais. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996, p.34), o filósofo questiona “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”, propondo assim uma nova concepção da relação aluno-professor, onde o respeito mútuo é básico.

uma luta consciente, agentes de mudança organizada e dirigida, com objetivos e estratégias pré-estabelecidas e com projetos sociopolítico-cultural que sejam capazes de transformação social.

Porém, para isso é necessário haver uma identidade coletiva em torno de interesses e valores comuns no campo da cidadania (ALMEIDA, 2016). Sobre isso, Oliveira (2016) afirma que identidade e território são categorias fundamentais para analisar o papel da Educação do Campo no processo de luta e apropriação da terra pela classe trabalhadora e por comunidades tradicionais. “[...] Ao assumirem suas identidades, saem da condição de ‘coisas’ para homens e mulheres” (p. 109). O autor defende que o papel da educação é primordial na construção de identidades³, fazendo com que homens e mulheres do campo se vejam como povos do campo – indígenas, camponeses, pescadores, quilombolas, agricultores, extrativistas. E que é só a partir deste autorreconhecimento que o processo de luta por seus direitos essenciais, por uma vida de qualidade no campo pode ser iniciado.

A respeito da contextualização histórica camponesa brasileira, no período entre 1988 e 2000 o Brasil estava passando por um momento de transição, no qual as instituições democráticas estavam em constante processo de articulação e fortalecimento da redemocratização. Nesse mesmo período, algumas leis importantes para a educação da população que vive no/do campo foram promulgadas.

A mais importante de todas foi a promulgação da CF de 1988, na qual temos alguns avanços visíveis nessa seara, a exemplo dos Artigos 205 e 208. O primeiro legisla que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”, enquanto no segundo a educação básica passou a ser obrigatória e “assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2016, p. 136).

Quase uma década depois, em 1996, foi publicada a Lei nº 9394/96, denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual traz um artigo completo dedicado à educação para os povos do campo. O Art. 28 da LDB diz o seguinte:

³ Segundo Clarke (2008, p. 8, *apud* BARBOSA 2014, p. 60), o termo identidade pode ser definido como: “refere-se aos conhecimentos do indivíduo e como este os nomeia e classifica, como também o reconhecimento dos outros a esses conhecimentos como pertencendo a uma pessoa em particular”. Sob uma perspectiva mais contemporânea, Barbosa (2014, p. 22) afirma que “a identidade é vista como fragmentada, proteiforme (que muda de frequentemente) e movediça, em oposição a uma definição fixa e unitária, usada para rotular pessoas, étnicas, comunidade e cultura”. Já sobre “identidade cultural” Hall (1998, *apud* MARQUES 2019) aponta que é algo relacional e contingencial. Enquanto na modernidade era visto como portador de uma identidade unificada e estável, na pós-modernidade o sujeito é fragmentado, composto de várias identidades. Gimenez (2011) corrobora com a questão quando, sob à luz da relação entre crenças biografia e identidades, a autora afirma que existe uma estreita relação os sentidos atribuídos às experiências vividas por um sujeito e os sentidos sobre estas mesmas disponíveis na coletividade quando se dá a constituição de identidades.

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, art. 28).

Infere-se que deve haver uma oferta de educação básica para a população camponesa com a promoção de adaptações necessárias às particularidades da vida do campo, do clima e de cada região. No entanto, sabe-se que raramente as autoridades agem observando os direitos previstos em leis sem ocorrer pressões sociais, sem pressão nas instâncias governamentais, sem ações e a participação indispensável dos movimentos sociais (LIMA; SILVA, 2015).

Tais reivindicações ocorrem especialmente quando se refere a conteúdos curriculares, metodologias aplicadas apropriadas ao trabalho no campo e à própria organização escolar. Apesar de existir esse disposto na LDB sobre a educação no meio rural, segundo Silva (2018), não havia uma definição clara a respeito dos propósitos e objetivos da EC na LDB ou de uma política pública específica.

Aqui cabe citar a Pedagogia da Alternância (PA),⁴ que se caracteriza como um sistema educativo, que pode ser oferecido na EC observando as singularidades camponesas. A proposta educacional da PA, segundo os autores García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2020) corroboram,

[...] parte da ideia de que a instituição educativa não é o primeiro nem o único lugar de aprendizagem e de transmissão do saber. Não se pode pretender que a escola tradicional seja capaz de responder à diversidade de situações e expectativas dos alunos mediante uma única via de formação. Ao contrário, cada jovem deve construir seu próprio lugar no mundo dos adultos e do trabalho.⁵ (2020, p. 163).

⁴ A Pedagogia da Alternância foi pensada em 1935, no sudoeste da França, com a intenção de buscar nova alternativa de formação capaz de mudar a realidade da educação para os filhos dos camponeses, que à época enfrentavam uma característica ausência de políticas públicas educacionais direcionadas a eles (SILVA, 2018). Já no Brasil, a PA chega em 1968, com a criação de Escolas Familiares Agrícolas, primeiramente no estado do Espírito Santo e em apenas 5 anos já expandindo ideias e implementações nos estados da Bahia, Minas Gerais, Paraná e Pernambuco. As unidades educativas que assumem a PA adotam quatro pilares: promoção do desenvolvimento de atores sociais e da comunidade, desenvolvimento do meio, a alternância e a associação local. Mas foi só em 2006 que aconteceu o reconhecimento dos dias letivos da alternância na legislação brasileira, foi o parecer nº 1, de 2006, expedido pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), de grande valia para uma maior adesão da PA no Brasil. Para Sousa Neto (2020), o tempo-espço da Pedagogia da Alternância, sob uma perspectiva histórica, seria ter a oportunidade de viver outras experiências durante uma transição de sociedade “onde, de fato, os camponeses e outras classes sociais já não podem mais habitar.” (p.150). Por não ser o foco principal da pesquisa, não aprofundaremos a discussão sobre *Instrumentos Pedagógicos e Pedagogia da Alternância*. Para maiores detalhes, ver Silva (2018).

⁵ No original: “[...] parte de la idea de que la institución educativa no es el primer ni el único lugar de aprendizaje y de transmisión del saber. [...] No se puede pretender que la escuela tradicional sea capaz de responder a la diversidad de situaciones y expectativas de los alumnos mediante una única vía de formación. Al contrario, cada joven debe construirse su lugar en el mundo de los adultos y del empleo.” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2020, p. 163, tradução nossa).

Sendo assim, podemos afirmar que se trata de uma alternativa didática para a maior possibilidade de valorização dos saberes produzidos pelos camponeses em um processo de interação entre escola-família-comunidade. Sob essa mesma linha, Aires (2016) diz que a PA consiste em um processo de ensino e aprendizagem que se dá em espaços e territórios diferenciados e alternativos: ambiente escolar, familiar, de trabalho, comunitário etc.

Na próxima subseção, explanaremos sobre as principais políticas públicas educacionais direcionadas à população rural, que foram instituídas e adotadas no território brasileiro.

2.3 Educação do Campo e políticas públicas educacionais

De acordo com o Dicionário da Educação do Campo (CALDART *et al.*, 2012), as políticas públicas são uma tradução das formas de ação do Estado, utilizando programas e ações que, em teoria, materializam os direitos constitucionais do cidadão. As primeiras políticas públicas de educação, voltadas para a população rural, aconteceram por volta da década de 1950.

No primeiro ano do segundo governo de Getúlio Vargas (em 1951), foi criado o Serviço Social Rural - SSR, órgão governamental responsável por levantar dados sobre os camponeses brasileiros. No ano seguinte, criou-se a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, a qual foi a primeira política integrada própria, direcionada para esse público (SILVA; PASSADOR, 2016). Em resumo, essas políticas foram implementadas no período pré-constituição (antes de a CF de 1988 ser pensada), ainda nos anos 1950.

Nas décadas seguintes, 1960 e 1970, os movimentos sociais começaram a se organizar e levantar a bandeira do homem do campo. Porém, nessa mesma época as políticas públicas se mantiveram estagnadas por conta do regime militar e da incongruência da liderança brasileira com as lideranças de movimentos sociais espalhados entre as populações camponesas pelo Brasil.

Com o objetivo de diminuir a grande porcentagem de analfabetismo no território brasileiro, o governo militar estabeleceu, por meio da Lei 5.379/67, o programa intitulado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha como principal finalidade integrar pessoas adultas analfabetas, tanto da cidade como do campo, à sociedade leitora. Uma das críticas a esse programa, segundo Nascimento (2020, p. 33), “era o retorno de muitos alfabetizados ao status anterior de analfabetos devido à falta de uso do que aprenderam uma vez que faltava a conexão entre os que lhes era ensinado com a concretude de suas vidas”.

Ainda na ditadura militar, em 1980, é criado o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural (EDURURAL), que tinha intenções muito similares ao MOBREAL, mas que tinha sido destinado principalmente para o público rural nordestino. Apesar disso, ambos os programas foram malsucedidos em seus fins e não obtiveram o resultado esperado (SANTOS, 2021).

Ainda na década de 1980, o processo educacional para os povos do campo tem um novo protagonista: os movimentos sociais, especialmente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra⁶. Em conjunto com diversas instituições, como: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Universidade de Brasília (UnB) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), foram estudadas e discutidas as necessidades e prioridades da educação dos povos do campo brasileiro (SILVA; PASSADOR, 2016).

Pouco tempo depois da publicação da nova LDB (Lei nº 9394/96), aconteceu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA, no mês de julho de 1997, em Brasília, capital do país. O evento foi encabeçado e organizado pelo MST. No manifesto publicado ao final do encontro podemos destacar os seguintes pontos:

- [...] 3. Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.
- 4. Lutamos por justiça social! Na educação, isso significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a educação infantil até a universidade. [...]
- 6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional. [...]
- 8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo. [...]
- 11. Lutamos por escolas públicas em todos os acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica das escolas tenha a participação da comunidade sem-terra e de sua organização.

⁶ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento social nacional, de massas, autônomo, que surgiu oficialmente em 1984, no Paraná, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país. Entre os setores do MST, encontramos: Produção, Direitos Humanos, Saúde, Finanças, Educação etc. Desde sua origem, o MST trata a Educação como uma das áreas prioritárias de atuação do movimento, e luta pela universalização do direito à escola pública de qualidade social, da infância à universidade. No site do movimento, os seguintes dados sobre o tema chamam atenção: mais de 2 mil escolas públicas construídas em acampamentos e assentamentos, 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos com acesso à educação garantida, 50 mil adultos alfabetizados, 2 mil estudantes em cursos técnicos e superiores, mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas nacionalmente (MST, 2023). O geógrafo Bernardo Fernandes, membro do Setor de Educação do MST, em seu artigo *Diretrizes de uma caminhada* conta a história sobre o surgimento das ideias de uma Educação do Campo, no volume 4 da coleção *Por uma Educação do Campo*, organizada por Roseli Caldart. O professor e pesquisador conta que por conta do desenvolvimento de uma nova realidade no território camponês, um novo olhar sobre o campo influenciou os sem-terra a “cismar que construir uma outra escola era possível”, com uma educação aberta para o mundo oriunda do campo (FERNANDES, 2002, p. 65).

12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa. (MST, 1997).

Esse manifesto traz, em sua essência, as demandas mais que urgentes do povo camponês brasileiro: uma nova filosofia de educação para crianças, jovens e adultos do campo, que considerasse a pluralidade presente no campo, uma educação emancipatória que incentivasse a construção da autonomia de cada indivíduo e que, por fim, levasse estudantes a pensar criticamente.

Como consequência de diálogo entre as instituições previamente citadas e as pautas discutidas no evento de 1997, exatamente um ano depois, também no mês de julho, aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), em julho de 1998. O principal objetivo do evento era “ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 5).

Considerando-se os argumentos supracitados e a real necessidade de melhoria da qualidade educacional no campo, pelo Decreto nº 7.352/2010, criou-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), uma das principais políticas públicas criadas especificamente voltadas aos trabalhadores e trabalhadoras das áreas de reforma agrária, em parceria com variadas esferas governamentais, instituições sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores rurais a fim de qualificar a educação dos povos do campo.

Um dos principais objetivos do programa era o de fortalecer a educação e contribuir com o desenvolvimento econômico, social e ambiental do povo camponês brasileiro (SANTOS, 2008). Foi, segundo Bicalho (2020), um reconhecimento da necessidade de superar o desafio da escolarização das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais no país.

O Ministério Extraordinário da Política Fundiária instituiu o PRONERA por meio da Portaria nº 10/98, em 16 de abril de 1998. O programa era ainda incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no ano de 2001. Inicialmente, o programa apoiava ações somente com a oferta de cursos de alfabetização e escolarização, considerando os altos índices de analfabetismo no território nacional à época.

Algum tempo depois, o PRONERA começou a ofertar cursos profissionalizantes e, por último, cursos superiores. No aniversário de uma década do Programa, as áreas do conhecimento já contempladas com cursos superiores nas dependências das escolas do campo eram as seguintes: Licenciatura em História, em Ciências Agrárias, em Geografia, em Artes, além do curso de Direito, Agronomia e Pedagogia da Terra (SANTOS, 2008).

Outro importante passo na construção da Educação do Campo no território brasileiro foi a criação da Coordenação Geral da Educação do Campo, órgão submetido à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no ano de 2004. Esta ação representou a definitiva incorporação do tema na agenda educacional brasileira. É por meio desta organização que escolas do campo do país são assistidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com apoio técnico e financeiro para capacitar profissionais da EC e distribuir materiais didáticos específicos.

Já o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) foi criado em 2007, por meio do Ministério da Educação, encabeçado também pela SECAD. Este programa só surgiu por conta de parcerias com Instituições Públicas de Ensino Superior, tendo como princípio a formação de educadores/as em diversas áreas do conhecimento, sustentando-se na interdisciplinaridade.

O programa foi implantado inicialmente em quatro universidades: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade de Brasília (UnB). Em 2010 havia 21 turmas de licenciatura em Educação do Campo apoiadas pelo PROCAMPO instaladas em variadas universidades públicas do Brasil (SILVA, 2018).

Na elaboração do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo, segundo Bicalho (2020), representantes destas instituições e de movimentos sociais discutiram sobre a Pedagogia da Alternância (PA) e o quão desafiador poderia ser. Porém, segundo Aires (2016, p.54), a proposta “contempla, respeita e valoriza os saberes em contextos socioculturais, considerando escola-família-comunidade como espaços de produção, organização e articulação de conhecimentos, por meio dos instrumentos pedagógicos.”. Em outras palavras, uma possibilidade de alternativa viável e promissora, como bem explica Silva (2020) em sua experiência em campo com a PA na Escola Família Agrícola Zé de Deus, no estado do Tocantins.

Por fim, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) foi criado pelo Decreto nº 7.352/2010 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, já no governo da presidenta Dilma Rousseff. Esta mesma portaria estabelece direitos básicos para a EC, como: inclusão digital, apoio financeiro e técnico para reforma e construção de escolas do campo, melhoria nas condições de funcionamento das escolas quilombolas e, por fim, oferta de transporte escolar entre campo. Sobre este último, Cardoso Filho e Silva (2017) apontam como um dos principais problemas e causas para a desconstrução da cultura do campo.

Foi também por causa deste decreto citado no parágrafo anterior que o Edital de Seleção nº 02/2012 foi publicado sob responsabilidade da SECAD e do MEC. Este edital veio devido à necessidade exposta no Censo Escolar 2010, dados estes que mostram o número 95.373 educadores sem nenhuma formação inicial, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio em escolas situadas no meio rural brasileiro.

Essa ação foi, segundo Silva (2018), uma das mais importantes na consolidação da EC no Brasil, por intermédio deste edital foram criados 44 cursos de licenciatura em Educação do Campo. A expectativa é que estes professores, que antes não tinham formação inicial, possam ter tido a oportunidade de estudar no Ensino Superior em regime de alternância e que, na prática, possam mudar sua didática e pedagogia empreendidas neste contexto.

Nesse sentido e, pensando sob a perspectiva de acadêmicos, pesquisadores e defensores de uma educação articulada para a população do campo, depreende-se que a preocupação das autoridades não deve ser somente acerca de porcentagem de alfabetizados no campo, como argumentam Arroyo e Fernandes (1999, p. 20): “o aluno não deve ser tratado como número”. Os 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 campesina 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 citadas nesta subseção foram 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. 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.

3 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO

Nesta seção, tratamos sobre o ensino de línguas estrangeiras – aquelas que não são originalmente faladas nas comunidades onde residem os aprendizes. Na subseção 3.1, apresentamos uma breve contextualização histórica acerca do ensino da Língua Inglesa e a educação no contexto brasileiro. Na subseção seguinte, realizamos uma discussão direcionada à relação da Educação do Campo (EC) e Língua Inglesa (LI), como e quando se encontram e o quanto importante pode ser para a qualidade de aprendizagem do alunado a educação emancipatória, um dos pilares da Educação do Campo. Enfim, na última subseção, trazemos uma reflexão sobre o conceito de currículo escolar e a influência que pode exercer na realidade camponesa, aproximando ou distanciando o alunado dos objetivos da EC.

3.1 Língua Inglesa e a educação no contexto brasileiro

De acordo com Marques (2019), na contemporaneidade a Língua Inglesa (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 [...] no seu papel como língua globalizada e globalizadora, a língua inglesa desafia a comunidade da linguística aplicada em transformar fundamentalmente do colonialismo para a globalização em termos da nossa percepção e performance da educação em língua inglesa.⁷

⁷No 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 [...] in its role as a globalized and globalizing language, English is facing the applied linguistic community to make a fundamental shift from coloniality to globality in terms of our perception and performance of English language education” (KUMARAVADIVELU, 2005, p. 29, tradução nossa).

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. 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 estadunidense foi popularizada entre outras nações.

Não obstante, a Língua Inglesa é a língua estrangeira mais ensinada no Brasil nas últimas décadas, de acordo com o Observatório para o Ensino da Língua Inglesa⁸ (2023). Pela determinação da Lei nº 13.215, do ano de 2017, em todo território 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 serem mencionados no quesito ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras de educação básica.

Para elencar algumas destas reformas, temos, a saber: no ano de 1837 iniciou-se o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, com a criação do Colégio Pedro II – uma escola-modelo no Rio de Janeiro; em 1931, com a Reforma Francisco de Campos, algumas mudanças de metodologia e conteúdo no ensino de línguas no país foram instituídas, como o ensino prático de línguas utilizando a língua alvo desde o primeiro encontro em sala de aula, incentivando a competência da oralidade. Já em 1942, com a instituição da Lei Orgânica – oriunda da Reforma Capanema – houve um aumento de carga horária semanal para as línguas estrangeiras

⁸ 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 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).

modernas, chegando até a 20% do total, aconteceu também a divisão entre ginásio e colégio e a LI passou a ser obrigatória a partir do segundo ano do ginásio e nos dois primeiros anos do colégio.

Seguindo a linha histórica, no ano de 1955, conforme Silva e Ortiz (2013) houve uma reforma curricular onde o ensino de inglês e de outras línguas estrangeiras modernas (francês e alemão) se tornou obrigatório no currículo da escola secundária brasileira, além das línguas clássicas (Português e Latim). A partir da instituição da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961, o ensino de línguas estrangeiras deixou de ser obrigatório no Brasil. Quem decidia sobre quais disciplinas seriam obrigatórias eram os Conselhos Estaduais de Educação.

Enfim, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 foi instituído “o ensino obrigatório de uma língua estrangeira a partir da 5ª série do Ensino Fundamental e de pelo menos uma língua estrangeira no Ensino Médio” (BRASIL, 1996) sem especificar qual a língua. Talvez isso tenha sido, como pensa Marques (2019) com objetivo de possibilitar currículos escolares plurilíngues e dialogados com demandas locais – como cidades que ficam muito próximas de fronteiras com países sul-americanos que falam espanhol, por exemplo.

Porém, devido à falta de políticas públicas que apoiassem e incentivassem o ensino de outras línguas estrangeiras modernas e à hegemonia do inglês americano e da grande presença da cultura norte-americana na sociedade brasileira e devido ao fenômeno da globalização, o ensino de LI continuou ganhando predominância nas escolas públicas brasileiras.

Tentou-se inserir a Língua Espanhola em 2005, com a Lei nº 11.161 (BRASIL, 2005), que tornou a oferta do ensino de língua espanhola obrigatória nas escolas de Ensino Médio e facultativa aos alunos, visando tentar mudar o cenário de educação linguística do Brasil. Foi estabelecido o prazo de cinco anos para a implantação desse ensino depois da lei aprovada. No entanto, a mesma lei foi revogada pela Medida Provisória nº 746, mais tarde convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que regulamenta dentre outras medidas a obrigatoriedade da LI tanto para o Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, quanto para o Ensino Médio.

Importante salientar que no intervalo entre a LDB de 1996 e a Medida Provisória nº 746 de 2017, foram lançados os parâmetros curriculares nacionais e outros documentos oficiais que orientam a elaboração dos currículos escolares e a definição dos conteúdos mínimos comuns do Ensino Básico do país (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e/ou Educação de Jovens e Adultos).

Sob essa mesma esteira, houve importantes marcos legais e publicações que solidificaram o caminho rumo à Educação do Campo e do ensino de LI nas escolas brasileiras, como os documentos listados a seguir: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002, Base Nacional Comum Curricular em 2015 e 2017, Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 em 2014. Estes foram (e ainda o são) imprescindíveis para o progresso da Educação do Campo no Brasil e fazem parte do *corpus* desta pesquisa. A análise sobre tais documentos oficiais pode ser lida na seção intitulada “Discussão e Análise dos dados”.

3.2 Educação do Campo e a Língua Inglesa

Nesta subseção, discutiremos sobre a relação entre a Educação do Campo (EC) e a Língua Inglesa (LI), buscando entender até que ponto estão distantes e o quão importante são para o amadurecimento do pensamento crítico do alunado camponês brasileiro e para que a LI esteja em harmonia com os métodos e abordagens adotados na EC, remetendo aos objetivos específicos da pesquisa.

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 existem estratégias repetidas em ações mecânicas e muito distantes da realidade de mundo do educando em questão.

Pensando neste tópico, por meio da revisão bibliográfica constatamos que os estudos sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira no meio rural brasileiro ainda são escassos, apesar de crescentes avanços nos últimos anos. Esta escassez, como pensa Marques (2019), pode ser reflexo do discurso homogeneizante e discriminatório entre “campo” e “cidade”, que já discutimos em tópico anterior, onde até mesmo no ambiente acadêmico e de pesquisa os sujeitos do campo são subalternizados.

Nessa 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 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 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.

Dessa forma, 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 em sala de aula.

Apesar de que a principal realização em ensinar uma língua seja a da comunicação, o que se pode observar na maioria das escolas públicas, de acordo com estudos como o de Santos Filho, Couto e Viñal Júnior (2021), é uma série de justificativas para o não alcance do objetivo, por exemplo: número elevado de alunos em uma única sala de aula e baixa qualidade do material didático.

Existem algumas justificativas sobre a EC, que segundo os mesmos autores, podem ser devido à visão estereotipada do cidadão rural como atrasado, ou que a estagnação do progresso dessa gente é oriunda da falta de respeito à sua cultura e conhecimento. Porém, é justamente na troca de conhecimentos entre alunos, professores e comunidade que se constrói um processo educativo saudável e emancipatório.

Corroborando com esse pensamento, Barreto (2011, p. 57) afirma que “O ensino de LI, na escola do campo, além de propiciar ao aluno a oportunidade de engajamento e interação no mundo social, também o faz entrar em contato com outras civilizações e culturas”. Assim, entendemos que, quando o professor de LI escolhe utilizar atividades lúdicas com vocabulário camponês ou pertencente à realidade dos alunos em vez de exercícios de tradução, por exemplo, poderá contribuir com uma práxis integradora e libertadora que favorece a aquisição de um

novo conhecimento a partir de experiências vivenciadas no mundo real dos aprendizes da escola do campo.

Nesse sentido, o grande filósofo e educador brasileiro Paulo Freire (2019b) postula que o processo educacional acontece entre sujeitos – de forma dialógica por intermédio do mundo. Trazendo para o contexto da LI, é fundamental que o aprendiz veja e saiba identificar a utilidade do aprendizado da nova língua para o seu dia a dia e para o seu futuro, evitando cair na falácia de aprender meia dúzia de vocábulos e regras gramaticais que não mostram um valor muito concreto e levam à frustração quando há tentativa de comunicação plena.

Concordamos com Nascimento (2020) quando argumenta que a luta pela conquista da Educação Básica no campo pelos indígenas, agricultores familiares, posseiros, ribeirinhos, assalariados agrícolas, habitantes das águas e atingidos de barragens é motivada principalmente pela liberdade e emancipação que traz consigo. Estes povos, segundo o mesmo autor (2020, p. 44) “foram constituídos no escopo da mais cruel exploração e opressão desde os tempos de colonização e foram mantidos nessa condição de explorados, oprimidos e desumanizados até os nossos dias”.

De acordo com Almeida (2016), a EC representa um projeto de sociedade e de educação vinculado às questões sociais e políticas próprias do seu contexto, corroborando com a ideia freiriana de que os próprios trabalhadores devem se afirmar produtores de conhecimentos sociais e não apenas destinatários dos saberes. O filósofo apontava a desumanização que os camponeses sofrem por serem reduzidos a quase coisas, que os faz não se reconhecerem como homens e somente como instrumento de exploração e trabalho, que acaba causando uma dependência emocional ao opressor (FREIRE, 2019a).

Considera-se que a formação para o trabalho não é o objetivo principal da EC, estudiosos da área como Fernandes e Arroyo (1999), em sua grande e marcante obra *Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, defendem que a ideia da educação é transformar a realidade, onde a política e a pedagogia da escola respeitem os sujeitos do campo. Enquanto o modelo de educação defendido pela lógica capitalista se baseia no individualismo e na formação para a empregabilidade, do outro lado, a visão de educação do modelo camponês prioriza a pluralidade e a emancipação social dos sujeitos do campo.

3.3 Currículo: aproximações e distanciamentos

Na literatura consultada podemos encontrar algumas conceituações de currículo. É um termo polissêmico, portanto, pode ter mais de um sentido. Coité e Pimentel (2021) advertem que “qualquer concepção de currículo estará impregnada de ideologias, valores e relações de poder, visto que não há neutralidade curricular” (p. 272). Concordando com essa afirmação temos Silva e Ortiz (2013), que salientam que a representação, o discurso, o saber, o poder e a regulação fazem parte da concepção do currículo escolar.

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).

Com isso em mente, o currículo consiste em questões intrínsecas na formação do ser humano no que dizem respeito à vida, à infância, à sobrevivência, ao trabalho, à terra, aos direitos universais básicos, dessa forma, devem se fazer presentes no currículo escolar em qualquer educação - da cidade ou do campo. Estes temas implicam em diversos âmbitos da formação da sociedade e devem estar transparecidos nas diretrizes curriculares de comunidades escolares brasileiras.

Porém, quando nos debruçamos sobre autores que são referências na pesquisa da Educação do Campo, como Arroyo (1999; 2007; 2013), Caldart (2003; 2009) e Silva (2018; 2020), 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 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, poderiam 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, eles 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 (2011, 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.”. O autor argumenta, ainda, que as políticas de avaliação – como por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desde o ano de 1990 no Brasil – impõem um caráter controlador sobre o que se deve ensinar e o que se espera aprender em todo o território nacional.

Sendo assim, 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. Corroborando isso, Arroyo (2013) argumenta que apesar de os responsáveis por discutir e elaborar currículos possuírem muitos saberes acumulados, estes pouco têm ciência do que os professores ensinam, quais os materiais didáticos disponíveis e sabem menos ainda do que as crianças, jovens e adolescentes estão aprendendo.

Sob essa mesma perspectiva, o autor questiona como o neoliberalismo - com ideais focados em avaliações; competências; classificações de alunos, mestres e resultados - pode retirar a educação dos locais que deveria se fazer presente: docência, escola e currículo. Assim, as diretrizes curriculares acabam se tornando concepções burocratizantes, por muitas vezes conservadoras e com poder de controle sobre as inovações pensadas no ambiente educacional.

Na EC, é possível perceber que os movimentos sociais têm grande participação no enfrentamento da atitude burguesa dentro deste território. Historicamente, os movimentos sociais são responsáveis pelo cuidado de pensar e refletir em novas concepções de currículo e diferentes escolhas para preencher tais documentações necessárias direcionadas à população campesina.

Apesar disso, as mudanças não são em larga escala como deveriam ser, para beneficiar e educar mais camponeses pelo território nacional. Assim como dizem Thiesen e Oliveira (2012), mesmo com políticas e abordagens pedagógicas que os movimentos sociais

fundamentam e orientam as ações curriculares na EC, a relevância do currículo continua restrita e precisa ser mais analisada e discutida.

Dessa forma, o conceito engessado de que conhecimento é um conjunto de regras e significados, não se sustenta, quando para os movimentos sociais este é construído de acordo com o relacionamento da escola com o mundo, com o caráter político e histórico de tal instituição (THIESEN; OLIVEIRA, 2012). Já os autores Coité e Pimentel (2021) concordam com a tese da ativa participação da comunidade do campo na elaboração de um projeto de desenvolvimento sustentável, assim como defendem o dever comunitário de também participar do controle social da qualidade da educação escolar dentro de suas comunidades.

Nessa mesma esteira, Caldart (2004) afirma que a Educação do Campo tem a intenção de resistir culturalmente e, ao mesmo tempo de transformar culturalmente o seu próprio povo e história, com o objetivo de uma humanização mais plena. Arroyo (2011) adiciona sobre a EC: “não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos” (p. 42).

Sendo assim, é indubitável o quanto as teorias curriculares podem contribuir ao pensamento crítico e mais profundo, por exemplo: pensar em concepções de escola e educação, saber quais conhecimentos serão direcionados para determinadas séries, qual a organização pedagógica da escola e como ela pensa diferente em questão de tempo, espaço e processo dos seus distintos alunos (THIESEN; OLIVEIRA, 2012).

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 a 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.

Sobre a imposição do currículo e a relação deste com os docentes, Arroyo reflete que:

É sintomático que todo esse acúmulo de normas, diretrizes, reorientações prontas de material e apostilas bem diretivas chegam às escolas para ajudar docentes sempre vistos como incapazes de criar, perdidos à procura de auxiliares. [...] Agora nos obrigam a debater-nos contra a asfixia controladora que vem da mídia, de gestores e das avaliações, dos currículos por competências, do controle repressor dos docentes e de suas organizações profissionais, da imposição do currículo único, do material didático único, do padrão mínimo, único de qualidade. (ARROYO, 2013, p. 42-43).

Em outros termos, o autor nos faz perceber que muitos docentes se veem completamente engessados e sem autonomia no ambiente escolar por conta das exigências realizadas em documentos curriculares. O autor corrobora quando diz que quando a aprendizagem vira um “[...] ritual sagrado, tudo fica intocável e inevitável.” (ARROYO, 2013, p. 46). Os professores se veem na postura de cerceamento e acabam fazendo parte do mecanismo sistemático opressor curricular que resulta em altas taxas de reprovações e desistências nas escolas rurais brasileiras.

Enfrentar currículos é sinônimo de primeiros passos contra a segregação de milhares de crianças, adolescentes, jovens ou adultos, que são condenados e julgados por não aprenderem a racionalidade única em um determinado período legítimo (ARROYO, 2013). É impossível apontar para esta problemática sem citar o projeto capitalista que direciona a educação brasileira, onde a concepção de escola possibilita que sujeitos sejam formados para que, coletivamente ou não, se tornem protagonistas da própria mudança.

São argumentos assim que sustentam ideias como a meritocracia. Os autores Coité e Pimentel (2021) são assertivos quando afirmam que a realidade diferenciada e as diversas desigualdades que enfrentam as escolas do campo brasileiras demanda de políticas públicas urgentes para que os índices de desempenho elevem dentro dessas realidades camponesas e consequentemente mentes mais críticas e pensantes sejam formadas e lapidadas dentro e fora do ambiente escolar.

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Considerando que dentre os objetivos específicos propostos para este trabalho está o de analisar o funcionamento e aplicabilidade da documentação curricular para a Educação do Campo (EC), projetando uma realidade que não seja direcionada pelo mercado/capital, mas sim que os elementos da produção camponesa e o pensamento reflexivo direcionem o professorado de Língua Inglesa, a seguir, as etapas que compõem a metodologia utilizada na pesquisa.

Primeiramente, fazer uma revisão bibliográfica, de acordo com Gil (2002), é identificar, relacionar e analisar informações e dados com foco em estudos específicos. Na presente pesquisa, os principais temas norteadores são: Educação do Campo (SILVA, 2018; 2020; MACHADO, 2019; ARROYO, 2007; ARROYO; FERNANDES, 1999; CALDART, 2009), políticas curriculares (AMORIM; SOUSA, 2019; ARROYO, 2013; THIESEN; OLIVEIRA, 2012; DE LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017) e ensino da Língua Inglesa no meio rural (MARQUES, 2019; ROSA, 2011).

A presente pesquisa é de abordagem qualitativo-interpretativa, considerando 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. Segundo Minayo (2009, p. 21), esse tipo de pesquisa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Assim, justifica-se a utilização de tal abordagem na pesquisa, visto que buscamos compreender a constituição do objeto de estudo na prática social, seguindo a lógica interna de documentações regulamentadoras.

A pesquisa qualitativa e suas interpretações têm grande potencial crítico e deve ter entre as teorias utilizadas na base da pesquisa as que potencializam as chances de sucesso na investigação (BAUER; GASKELL, 2002). Esse tipo de investigação científica surgiu na antropologia e é comum encontrar trabalhos na área das Ciências Humanas e Ciências Sociais, como psicologia e sociologia. Segundo Flick (2009, p. 18), “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” e justifica a relevância desse tipo de estudo, onde o pesquisador se vê tendo que utilizar da sensibilidade para criação de novos conceitos e teorias.

Sobre essa questão, os autores Bauer e Gaskell (2002) reafirmam que a flexibilidade é uma característica da pesquisa qualitativa sob a tradição crítica, “onde os pesquisadores

devem refletir sobre suas próprias práticas” (p. 503). Os dados analisados na pesquisa bibliográfica são divididos em dados verbais e visuais (FLICK, 2009), onde os verbais podem ser por meio de coleta de entrevistas, ou histórias narrativas como relatos de experiência, ou até mesmo discussões sobre um tema dentro de um grupo focal; já os dados visuais podem ser por meio de observação, diário de bordo, fotografias, filmes, entre outros.

Quanto à pesquisa bibliográfica, ela “tem por objetivo contextualizar uma pesquisa e mostrar o que já existe sobre o objeto investigado” (PAIVA, 2019, p.59); assim, consiste em interpretar as leituras feitas e organizar a fim de que sirvam de embasamento para o referencial teórico do presente trabalho e essa análise acontece a partir de bases primárias como teses, livros e artigos; secundárias, como enciclopédias, revistas periódicas; por fim, terciárias como base de dados ou listas bibliográficas (GIL, 2002).

A abordagem interpretativa apresentada nesta pesquisa é, segundo Bauer e Gaskell (2002, p.492), um “processo hermenêutico (e não-algorítmico), através do qual um interpretador humano tenta descobrir sentido (*Verstehen*) nos dados qualitativos”. Segundo as autoras, esse tipo de abordagem geralmente exige o auxílio de *softwares* de computador que organizam e tratam os dados coletados.

Utilizamos a técnica nomeada por Bauer e Gaskell (2002) de unidade de codificação: onde uma unidade de texto é ligada a um código, por intermédio de um computador ou não, que podem ser definidas, considerando características físicas, sintáticas, proposicionais ou temáticas. O trabalho propõe, principalmente, os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa documental (CELLARD, 2008; CECHINEL, 2016) e técnicas da análise de conteúdo (BARDIN, 2011; URQUIZA; MARQUES, 2016; BAUER; GASKELL, 2002).

No que se refere à pesquisa documental, são utilizadas referências que utilizam fontes primárias, ou seja, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente e, como aponta Lima Junior *et al.* (2021) “é aquela em que os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, como o propósito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno”. 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).

Aqui, é importante que elucidemos uma consideração ao termo “documento”. Sobre isso 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 mesma perspectiva, podemos assumir, 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).

Gil (2002) afirma que na pesquisa documental o contato com os sujeitos da pesquisa não é necessário, além da grande chance que esse tipo de pesquisa tem de proporcionar uma melhor perspectiva de um determinado problema ou hipótese. Importante enfatizarmos que utilizar a análise documental é sinônimo de buscar identificar informações factuais nos documentos pesquisados, de forma estratégica, a partir de pergunta-problema, transformando o documento também em objeto de estudo (LIMA JUNIOR *et al.*, 2021).

De acordo com o estudo de Cellard (2008), a análise documental pode ser dividida em preliminar e propriamente dita. A primeira envolve a observação do contexto do documento, do autor ou autores, do tipo, lógica e conceitos-chave do texto em questão, assim como se o texto é confiável e autêntico. Já a análise propriamente dita se dá no adquirento de informações significativas que possibilitem a ilustração do objeto de estudo e sua contribuição nos problemas propostos (LIMA JUNIOR *et al.*, 2021).

Para a compreensão dos dados da pesquisa, será utilizada a técnica da análise de conteúdo – AC. Para Bardin (2011), a AC visa manipular a mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), “para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (p. 46). Este tipo de análise é exclusivo de pesquisas qualitativas e dividido em partes minuciosas, como resumem bem os autores Urquiza e Marques (2016, p. 117): “a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados”.

A codificação, por exemplo, contém técnicas de recorte, de enumeração, de classificação e de agregação. Para citar uma delas, a técnica de classificação acontece quando o analista reagrupa elementos considerando os critérios semânticos, sintáticos, lexicais e expressivos das palavras em comum nos conteúdos analisados. De acordo com essa

metodologia, segundo Bauer e Gaskell (2002), existe a modularidade, um termo utilizado na construção de referências codificadas, seja por um humano ou por um computador, quando o mesmo código é utilizado para distintas funções, o que acaba aumentando a complexidade da codificação e, ao mesmo tempo, não demanda mais esforço de aprendizagem do pesquisador. Na próxima seção, serão apresentados tanto os resultados e análise dos dados de pesquisa, quanto como se deram os procedimentos da AC.

Adiantando o processo de procedimentos da técnica, a última etapa da análise de conteúdo se dá por meio da interpretação dos resultados, neste momento a inferência é fundamental assim como o pleno domínio do referencial teórico. Bardin (2011, p. 41) define inferência como “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”.

Dessa forma, de acordo com Urquiza e Marques (2016), à luz dos estudos teóricos de Bardin (2011), existem dois tipos de inferências: as específicas – onde a pergunta a ser feita deve estar focada em um só propósito - e as gerais – onde se pretende identificar uma correlação ampla entre duas palavras, dois temas ou dois objetos analisados, nesta pesquisa utilizamos ambas.

4.1 O *corpus* da pesquisa

Conforme Flick (2009), quando decidir quais documentos escolher, o pesquisador não pode manter o foco exclusivamente no conteúdo, apesar de sua importância, mas também que se considere o contexto, a função e a utilização de tais documentos.

Ainda para a seleção do *corpus*, preocupando-se com a representação, foram considerados não só os estratos adicionais e funções sociais (BAUER; GASKELL, 2002) dos documentos que foram analisados, mas também das escolas-campo e dos municípios escolhidos para a pesquisa (a fim de preservar a identidade da escola, por questões éticas e de segurança, decidimos codificar o real nome das escolas escolhendo personalidades da Educação do Campo). Salientamos sobre a função social desta metodologia de pesquisa, já que se trata de uma técnica com a intenção “de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva” (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 2). Assim, segue o Quadro 1, a fim de apresentar informações dos documentos selecionados para a análise nesta pesquisa:

Quadro 1 – Documentos de pesquisa.

NOME DO DOCUMENTO	AUTORIA	ANO
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 . Brasília, CNE, 2017.	2017
Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE)	BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base . Brasília: Inep, 2015.	2014
Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002 . Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.	2002
Lei de Diretrizes e Bases	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.	1996
Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental	MARANHÃO. Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental . 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. 487p.	2019
Documento Curricular Tocantins – Ensino Fundamental - Linguagens	TOCANTINS. Documento Curricular Tocantins – Ensino Fundamental – Linguagens . 1ª ed. Palmas: Secretaria de Estado da Educação e Cultura. 2019	2019
Projeto Político-Pedagógico – Escola Padre Josimo – Imperatriz (MA)	Equipe da escola	2018
Projeto Político-Pedagógico – Escola Bruno Pereira – Açailândia (MA)	Equipe da escola	2018
Projeto Político-Pedagógico – Escola Irmã Dorothy – Axixá (TO)	Equipe da escola	2022
Projeto Político-Pedagógico – Escola Chico Mendes – Augustinópolis (TO)	Equipe da escola	2022

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Estes documentos foram analisados à luz da técnica de AC de Bardin (2011), estas análises estão expostas na seção 5, intitulada *Discussão e análise de dados*, com uma breve descrição do conteúdo dos documentos e o relatório da presença ou falta das unidades de registro escolhidas, a saber: “Educação do Campo” e “Língua Inglesa” e/ou semelhantes. É

também nesta ocasião que refletimos sobre as diretrizes estabelecidas nas diferentes abrangências dos currículos e sobre a realidade das escolas pesquisadas.

4.2 O contexto da pesquisa

Enquanto agentes auxiliares, dada a complexidade da pesquisa, fez-se necessária a contribuição das Secretarias Municipais de Educação dos municípios escolhidos, juntamente com os departamentos de Educação do Campo em cada uma dessas instituições, a fim de que os responsáveis por estas escolas estivessem cientes sobre os objetivos da pesquisa e assim concedessem anuência para a realização da coleta de dados.

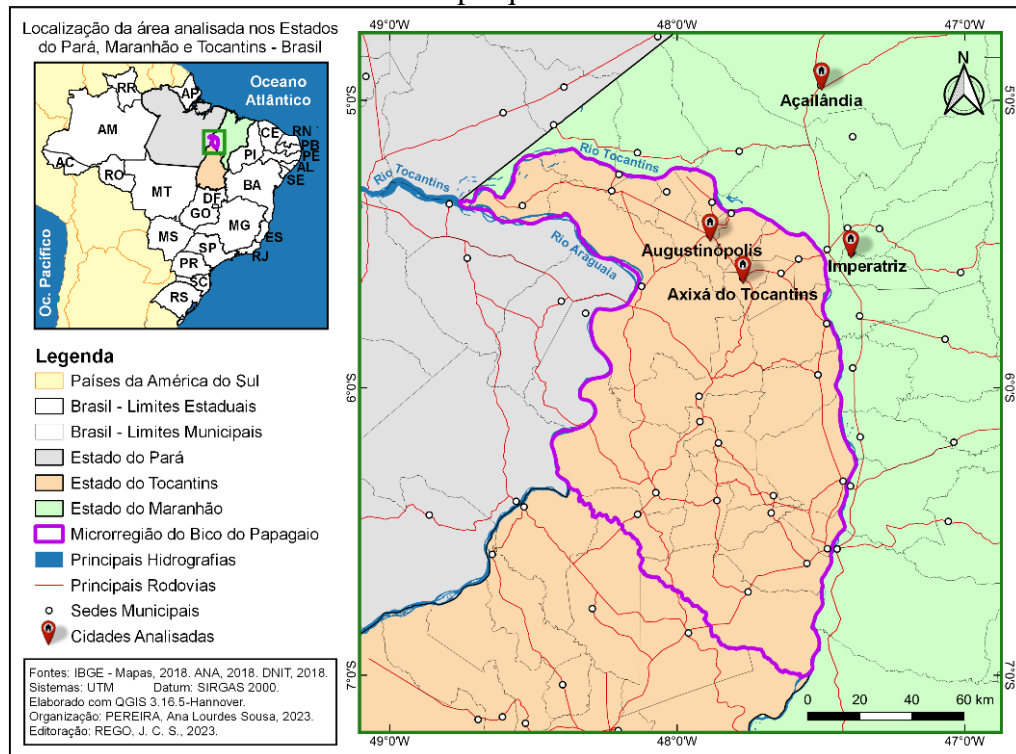
No tocante às escolas-campo, são quatro escolas do campo que têm as seguintes características em comum: atendem o nível de Ensino Fundamental Anos Finais, ofertam o ensino de LI em período regular e estão localizadas na área rural dos seguintes municípios: Imperatriz (MA), Açailândia (MA), Augustinópolis (TO) e Axixá (TO). Estas cidades fazem parte da região do Bico do Papagaio – Sul do Maranhão, Norte do Tocantins e noroeste do Pará.⁹

A região onde as escolas-campo estão localizadas é nomeada “Bico do Papagaio”, em razão do vértice com formato que se assemelha a um bico da ave papagaio, formado no encontro entre os rios Tocantins (a leste) e Araguaia (a oeste) que banham o extremo sul do Maranhão e o extremo norte do Tocantins, como afirmam Cardoso e Silva (2020). Os autores também relatam que esta região “é marcada por muitos conflitos territoriais, e isto se consolidou inicialmente no período do Regime Militar (1964-1985)” (CARDOSO; SILVA, 2020, p.6), a localidade só teve sua ocupação de forma mais intensa nos séculos XIX e XX.

Dentro deste mesmo período, aconteceu a Guerrilha do Araguaia que durou quase uma década (de 1967 a 1974). Este foi um movimento político radical que se sucedeu no sul e sudeste do estado do Pará, com fronteiras no norte do estado do Tocantins (à época denominado Goiás) e oeste do estado do Maranhão. Na ocasião, camponeses e militantes do PCdoB (Partido Comunista do Brasil) e equipes lideradas pelo Exército Brasileiro combateram pelo controle da área estratégica (CHAVES, 2015).

⁹ 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 mencionado nas próximas páginas.

Figura 1 - Mapa da região do Bico do Papagaio, com destaque às cidades analisadas na pesquisa.



Fonte: Autoria própria (2023).

Sob essa mesma perspectiva, Chaves (2015) afirma que a região continuou a consolidar-se após esse período, com ocorrências frequentes de conflitos no processo de luta pela terra dos camponeses e por territórios de povos quilombolas e indígenas. A autora traz em sua tese dados e percentuais que indicam que desde que se registra dados de conflitos no campo, a região Bico do Papagaio é a que possui o maior número de conflitos por terra no Brasil.

Em números, no período de 1986 a 1990, foram registrados 58 conflitos nos anos de 1986 e 1987, 92 em 1988, 106 em 1989 e 125 em 1990, totalizando 381 conflitos por terra em cinco anos. Os números são ainda maiores nos dados dos anos de 2003, com 399 conflitos, 2005 com 412 conflitos e 2007 com 406 conflitos por terra na região Bico do Papagaio (CHAVES, 2015).

Esta região, segundo Cardoso e Silva (2020, p.6), “possui grandes extensões de terras griladas por latifundiários, que saíram de outras regiões para tomar posse das terras dos camponeses que aqui viviam há décadas, ignorando a existência de cada um dos camponeses que estavam nessas terras”. Por “conflito de terra” podemos compreender, segundo Chaves (2015), o que acontece quando se designa a utilização e usufruto de um determinado pedaço de terra, sobre o qual um sujeito social apropriar-se-á da terra e da renda/sustento que esta pode proporcionar.

A autora resume, então, que o conflito social que acontece nesta região durante décadas é resultado de políticas de ocupação capitalista e de concentração de recursos nas mãos de privilegiadas classes sociais, estas ligadas diretamente à produção e reprodução do capital. Neste contexto, esta luta de classes é protagonizada por camponeses, indígenas e quilombolas (os que mais sofrem e morrem) e os grandes proprietários de terra, fazendeiros, latifundiários e grandes empresas (os que mais oprimem e matam) (CHAVES, 2015).

Dentre as cidades maranhenses selecionadas para desenvolver a pesquisa, temos:

- Imperatriz¹⁰ (MA), a segunda maior cidade do estado, tanto em densidade demográfica como economicamente. A cidade é banhada pelo rio Tocantins e faz fronteira com a pequena cidade de Bela Vista (TO); tem uma população estimada em 260 mil habitantes (IBGE, 2012), e um território com cerca de 1.370 km²;
- Açailândia (MA) fica localizada a 70 quilômetros de Imperatriz. O censo de 2010 do IBGE calculou que a população deste município seja por volta de 104 mil pessoas (IBGE, 2012). Desde 2020, Açailândia passou a integrar a lista de municípios que fazem parte de regiões metropolitanas do estado do Maranhão (IBGE, 2021).

No estado do Tocantins, dois municípios do Bico do Papagaio integram a pesquisa:

- Augustinópolis (TO) é considerado um importante centro comercial do extremo norte do estado, conta com uma área territorial de 389 km² e uma população estimada em 16 mil pessoas (IBGE, 2012). Conta com um campus da Universidade Estadual do Tocantins, a UNITINS, apesar disso muitos jovens da cidade estudam em Imperatriz, que fica a 52 km.
- Axixá (TO) é o menor dos municípios desta pesquisa, com uma população de aproximadamente 9.300 pessoas e uma área territorial de 154 quilômetros quadrados (IBGE, 2012). É cercado por serras e recebe visitação frequente de turistas ecológicos, por conta de serras e cachoeiras da região. A distância até Imperatriz   de 43 km.

Objetivando a constru o de um banco de dados concreto para a pesquisa, coletamos informa es sobre a localidade das escolas, índices de matrículas, reprova o, 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 professores lecionam para completar a carga horária, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de

¹⁰ Será a cidade principal nesta pesquisa, pois   residência da pesquisadora, servindo de referência de distância, por exemplo, para as outras cidades citadas aqui.

cada escola-campo, documentos curriculares estaduais a fim de catalogar as diferentes diretrizes concernentes à Educação do Campo, bem como outros dados afins.

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. Mais detalhes sobre esta etapa da pesquisa estão expostos na próxima subseção.

4.3 A coleta de dados

Na primeira etapa da pesquisa, o levantamento dos dados bibliográficos e documentais se deu por meio de buscas na internet em *sites* de pesquisa. Para tanto, utilizamos palavras-chave como *educação do campo*, *pesquisa qualitativa*, *pesquisa bibliográfica*, *ensino de língua inglesa no campo*, *documento curricular + Maranhão*, *documento curricular + Tocantins*, *região bico do papagaio + história + origem*, entre outras. Essas buscas foram feitas em *sites* como o *Google Scholar* e *ResearchGate*, que disponibilizam gratuitamente teses, dissertações e artigos em variadas línguas, escritos por múltiplos pesquisadores ao redor do mundo.

Também em banco de dados como o internacional e reconhecido SciELO, e os brasileiros Edubase, da Unicamp, e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), plataforma *on-line* do governo federal. Ademais, alguns livros utilizados nesta pesquisa foram baixados no formato virtual no *site Z Library*, que disponibiliza, de forma gratuita ou paga, variados livros, desde os literários até os científicos; outros foram acessados em bibliotecas públicas da nossa região, e poucos emprestados ou comprados.

Gil (2002) entende por coleta de dados a fase do método que tem como objetivo coletar dados verídicos, sendo a partir desta etapa que se inicia a análise e a verdadeira interpretação da realidade. A fim de acessar os documentos das escolas-campo, na segunda etapa da pesquisa, fizemos contato com as secretarias de educação de cada um dos quatro municípios contemplados na pesquisa e, também, com as pessoas responsáveis pelas escolas.

Apresentamo-nos, falamos sobre a pesquisa e seus objetivos, a fim de solicitar os documentos necessários para a pesquisa. O contato com as secretarias deu-se via *e-mails*,

encaminhados no mês de abril de 2022, mediante um comunicado direcionado às secretarias municipais e/ou regionais de educação, para que tivessem a anuência sobre a pesquisa realizada em cada escola do campo de suas respectivas redes de ensino.

Com todas as gestoras/es e coordenadoras/es citados a seguir, entre mensagens de áudio e escritas, repeti o protocolo de me apresentar como pesquisadora da UFNT, comentar rapidamente os objetivos da pesquisa, responder dúvidas que surgiram e dar sugestões de datas para que eu pudesse realizar as visitas às escolas-campo, objetivando conhecer os espaços físicos e coletar os materiais solicitados. Os nomes das pessoas citadas nos próximos parágrafos foram preservados a fim de garantir a privacidade delas.

A primeira escola contactada está localizada na cidade de Augustinópolis (TO). O primeiro contato entre a gestora Z¹¹ e pesquisadora se deu em 05 de maio de 2022 via aplicativo de mensagens instantâneas. Z se mostrou, já na primeira conversa, muito solícita e disposta a colaborar.

A segunda escola contactada também está localizada no estado do Tocantins. O contato deu-se por intermédio de um professor de inglês conhecido da pesquisadora e ex-funcionário da escola rural em Axixá (TO). Nesta escola, o contato com a diretora aconteceu no dia 05 de maio de 2022, porém ela não se mostrou muito conhecedora das demandas da escola. E, assim, passou-me o contato do coordenador X com quem conversei no mesmo dia. Com ele pude agendar data para a visita.

A terceira escola contactada está localizada no município de Imperatriz (MA), é a mesma instituição de ensino onde a pesquisadora costumava trabalhar quando foi aprovada na seleção de mestrado e pôde identificar o objeto da presente pesquisa. O contato foi realizado no dia 09 de junho de 2022, porém, a gestora da referida escola se mostrou resistente no início, com algumas respostas ríspidas e, logo me encaminhou o contato da coordenadora U, indicando ser ela quem poderia me ajudar melhor do que a própria gestora.

A quarta e última escola contactada pertence à educação do campo na rede municipal de ensino de Açailândia (MA). A pesquisadora obteve o contato da gestora T e trocaram as primeiras mensagens em meados de maio de 2022. Algumas semanas depois, conseguimos marcar uma data para a visita. As duas escolas-campo, representantes do estado do Maranhão na região Bico do papagaio na presente pesquisa, receberam a pesquisadora de portas abertas.

A terceira etapa para conhecer o campo de pesquisa, a fim de iniciar a coleta de dados, se resume nas visitas às escolas-campo. Devido à circunstância de que a pesquisadora reside a

¹¹ O nome dos colaboradores de cada escola-campo não será mencionado por questões de proteção de identidade.

uma certa distância das escolas-campo, foram organizadas as datas das visitas convenientemente para que acontecessem em um mesmo dia, tanto nas escolas do Tocantins quanto nas escolas do Maranhão.

Com isso, a visita às primeiras escolas-campo ocorreu no dia 20 de maio de 2022, quais sejam: Escola Chico Mendes, localizada no município de Augustinópolis (TO) e Escola Irmã Dorothy, situada no município de Axixá (TO), ambas em áreas rurais.

Igualmente, as escolas-campo localizadas no Maranhão, também em área rural, foram visitadas no dia 31 de agosto de 2022, a saber: Escola Padre Josimo, pertencente ao município de Imperatriz (MA) e Escola Bruno Pereira, localizada no município de Açailândia (MA).

4.4 Caracterização das escolas pesquisadas

Nesta subseção, apresentamos informações retiradas dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas pesquisadas, documento cedido pela administração das escolas durante a visita da pesquisadora no segundo semestre de 2022. Importante mencionarmos que, em pesquisa para esta subseção, não encontramos nenhuma das escolas citadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o que já pode servir de evidência quanto à predileção de escolas urbanas em detrimento de escolas rurais.

Nos tópicos a seguir, apresentamos uma breve caracterização das escolas pesquisadas, bem como suas estruturas educacionais, dados quantitativos sobre estas instituições e seus estudantes e, enfim, inferências:

- **Escola Padre Josimo¹² – Imperatriz (MA)**

Fundada na década de 1970, por intermédio de um morador e ativista do povoado, a inauguração aconteceu no mês de março daquele ano, funcionando nos turnos matutino e vespertino, com alfabetização e 1^a à 4^a série do Ensino Fundamental em salas multisseriadas, continuando assim até os anos 1990.

¹² Josimo Morais Tavares nasceu em Marabá (PA) em 1953 e morreu com 33 anos na cidade de Imperatriz (MA) a mando do latifúndio, onde atuava como coordenador da Comissão Pastoral da Terra. Por sua raça, classe e origem, Josimo foi alvo de muitos preconceitos ao longo de sua breve vida. Era conhecido entre os agricultores como “padre negro de sandálias surradas”, expressava sua religiosidade em defesa do povo excluído da região do Bico do Papagaio (muito marcada por conflitos de terra, como já citado neste trabalho) e enfrentou poderosos e perigosos vivendo sob constantes ameaças. A luta do padre negro, oriundo de família camponesa não cessou com seu assassinato. Atualmente, acampamentos de sem-terra, assentamentos de reforma agrária, ocupações urbanas e escolas carregam seu nome cheio de inspiração e luta pela libertação dos pobres, pela distribuição de terra e contra o latifúndio (INSTITUTO HUMANAS UNISINOS, 2020; INSTITUTO CULTURAL PADRE JOSIMO, 2023.)

Algum tempo depois, no mês de março de 2007, após solicitações à prefeitura municipal e secretaria de educação pela equipe e comunidade escolar, iniciaram-se a ampliação, reforma e construção de um novo espaço para a escola. O novo ambiente foi inaugurado em novembro de 2007, contando com quatro salas de aula, diretoria, sala de professores, cozinha, depósito, almoxarifado e banheiros. Em 2018 a escola passou por mais uma reforma, sendo adicionado mais uma sala de aula, biblioteca, espaço para eventos e refeitório.

Para além da estrutura da escola, o PPP também conta com a listagem de gestores, professores e auxiliares administrativos e técnicos que fazem parte da história da escola. Além disso, encontramos tópicos sobre organização curricular, ações e projetos direcionados aos alunos, aos educadores e à comunidade escolar, marco referencial, avaliação e objetivos.

Atualmente, a escola contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental - Anos iniciais e Anos Finais - e a Educação de Jovens e Adultos. No momento atual, a escola atende o povoado a 30 quilômetros do centro de Imperatriz (MA) e conta com 140 alunos nas 4 modalidades de ensino oferecidas. O ensino de LI é ofertado do 6º ao 9º ano, tanto do EF regular (vespertino) quanto na EJA (noturno).

A professora responsável pela disciplina também ministra aulas de Português para o 6º ano (EF regular) e Artes para o 8º e 9º (EF regular) e nas turmas da EJA, é responsável pelas mesmas três disciplinas. Ela é graduada em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas e cursa atualmente uma especialização na área de educação.

- **Escola Bruno Pereira¹³ – Açailândia (MA)**

Durante a pesquisa bibliográfica para este trabalho, vimos ser de praxe os acampamentos organizados pelo MST providenciarem escolas para atender os filhos dos acampados e, assim, também foi feito no Assentamento onde a referida escola se localiza. A Escola Bruno Pereira nasceu no ano de 1996, recebendo esse nome como homenagem a um dos acampados que morreu por acidente em uma noite de vigílias no assentamento.¹⁴

¹³ Bruno Pereira foi um indigenista brasileiro, oriundo de Pernambuco, assassinado na Amazônia em 2022, quando estava em missão com o jornalista Dom Philips, também assassinado. Bruno foi servidor público da FUNAI desde 2010. Em seus primeiros anos na Fundação atuou como coordenador regional da FUNAI no Vale do Javari, foi também coordenador-geral de Índios Isolados e de Recente Contato da FUNAI entre os anos 2017 e 2019. Esta coordenação é responsável por implementar políticas de proteção e monitoramento aos povos isolados considerados vulneráveis tanto ao avanço de atividades ilegais quanto do agronegócio. Em 2019, depois de comandar a maior expedição para contato de indígenas em 20 anos e de viabilizar uma orquestrada operação para conter o avanço de garimpeiros com mais de 60 balsas destruídas em uma ação conjunta da FUNAI, Ibama e Polícia Federal, Bruno foi exonerado do cargo. Mesmo sob ameaças de morte, Bruno escolheu permanecer em sua atuação na Amazônia, como consultor voluntário da União dos Povos Indígenas do Vale do Javari. Foi em uma dessas visitas às imediações de Atalaia do Norte, onde a tensão com os invasores era maior, que foi assassinado com armas de caça, segundo a perícia da Polícia Federal (BBC News, 2022; UOL Notícias, 2022).

¹⁴ O nome original da escola foi escolhido para homenagear uma personalidade da comunidade, o principal responsável pela implementação da escola e legalização desta junto ao município de Açailândia, à época.

Três professores começaram trabalhando voluntariamente por seis meses, até que a prefeitura municipal assumisse a administração da escola. Em 1999, começou-se a construir um espaço físico para a escola, mas que não comportava todos os alunos que se dividiam também em turmas nas fazendas da região. Em meados dos anos 2000, a escola consolidou o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano), bem como a implantação do Ensino Médio (1ª e 2ª série).

As dependências físicas da escola contam com iluminação natural e elétrica, ventiladores nas 06 salas de aula, ar-condicionado na sala dos professores e na secretaria e coordenação pedagógica, depósito, biblioteca e banheiros, além de uma área externa que utilizam para eventos escolares como feira de ciências ou sarau cultural.

Em 2018, segundo o PPP mais recente e disponibilizado para a pesquisa, a escola contava com 278 alunos e 06 professores dos anos finais do Ensino Fundamental. O docente que ministra aulas de Língua Inglesa do 6º ao 9º ano é formado em Letras Português/Inglês e possui uma especialização. Ministra também a disciplina de Língua Portuguesa para a turma de 6º ano.

Em relação ao documento identitário da escola, encontramos alguns trechos que evidenciam o compromisso da escola com a Educação do Campo e com os princípios filosóficos do MST que discorre desde a educação para a transformação social, a educação de classe até a educação como um processo permanente de transformação humana.

Um trecho importante do PPP da escola que podemos destacar é sobre a residência de seu corpo docente, quando diz: “[...] ao longo da história da escola, esta tem garantido a permanência de professores assentados ou filhos de assentado, e assim tem se garantido a inserção de pessoas que conhecem a realidade da escola.” Talvez seja também por este motivo que, dentre as escolas pesquisadas, esta seja a única que tem disciplina como *Agroecologia*¹⁵ não só no currículo escolar, mas também no quadro de horários de todas as turmas.

- **Escola Chico Mendes¹⁶ – Augustinópolis (TO)**

¹⁵ A agroecologia, segundo Caldart et al. (2012), constitui-se, em resumo, num conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais. É uma disciplina escolar que estuda temas como: o ambientalismo, a geografia local, a antropologia, o desenvolvimento rural e o estudo de sistemas tradicionais de produção, proporcionando, assim, bases científicas para apoiar processos de transição a estilos de agriculturas de base ecológica e/ou sustentável.

¹⁶ Chico Mendes foi um sindicalista e líder político, que lutou pela defesa dos direitos humanos e o respeito à floresta, chamando atenção do mundo para a importância da preservação da floresta Amazônica e obtendo projeção internacional. Nascido Francisco Alves Mendes Filho, em 1944, no estado do Acre, filho de pais migrantes nordestinos. Dentre muitos de seus feitos, foi um dos idealizadores do Projeto Seringueiros, organização criada pelo Centro dos Trabalhadores da Amazônia para alfabetizar os moradores dos seringais. Em 1988, no ano de sua morte, recebeu prêmios internacionais (Medalha de Meio Ambiente da *Better World Society* e Global 500 da Organização das Nações Unidas) reconhecendo seu esforço, luta e importância para os camponeses. Em 2004 foi

A Escola Chico Mendes existe em seu povoado desde o ano de 1987 e à época oferecia apenas o Ensino Fundamental, do 2º ao 5º ano. O principal articulador pela criação da escola junto às autoridades foi o presidente à época da Associação de Moradores da Vila. Depois do ano de 2005, a escola passou a atender também alunos do 6º ao 9º ano.

Entre os anos de 2009 e 2017, a escola contou com o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra.¹⁷ A escola já funcionou em galpões, nos seus primeiros 10 anos de história. Desde 1997, encontra-se no mesmo endereço e conta com uma estrutura adequada para a população campesina do povoado. Está situada a 7 quilômetros do centro de Augustinópolis (TO) e dispõe das seguintes dependências: 06 salas de aula, secretaria, coordenação pedagógica, orientação educacional, direção, cozinha, depósito de alimentos, despensa e banheiros.

Atualmente, a escola atende os seguintes níveis e modalidades de ensino: Ensino Fundamental (do 5º ano 9º ano), Ensino Médio (1ª a 3ª série), EJA (2º e 3º segmento), Educação Prisional – EJA (1º a 3º segmento) e Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado).

As turmas com aulas de LI são do Ensino Fundamental, Anos Finais, regular e EJA. Além disso, o professor responsável pela disciplina é formado na área e ministra também a disciplina de Artes. Enfim, presentemente, os alunos somam 380 matriculados e têm a média de 9 a 64 anos, destes 52,8% utilizam o transporte escolar, 53,5% dos estudantes são mulheres, 48,4% moram com os pais e irmãos - além disso - 50,9% participam de programas sociais como Bolsa Família ou Auxílio Emergencial.

- **Escola Irmã Dorothy¹⁸ – Axixá (TO)**

reconhecido como Herói da Pátria e em 2013 foi declarado Patrono Nacional do Meio Ambiente (WWF, 2023; MST, 2023).

¹⁷ O ProJovem Campo – Saberes da Terra é um programa com objetivo de promover a escolarização e a qualificação profissional de jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não haviam concluído o EF.

¹⁸ Dorothy Mae Stang nasceu nos Estados Unidos em 1931, desde pequena frequentava a igreja com sua mãe e aos dezenove anos, depois de se formar como freira, realizou votos de perpétuos de pobreza, castidade e obediência. Ingressou, então, na Congregação das Irmãs de Notre Dame de Namur, instituição que a trouxe para trabalho missionário no Brasil, mais precisamente na Amazônia paraense, na década de 1970. Irmã Dorothy, como era conhecida, atuava com os trabalhadores rurais da área da rodovia Transamazônica, lutando pela minimização dos conflitos fundiários da região e buscava geração de emprego e renda com projetos de reflorestamento em áreas naturais degradadas. A religiosa fazia parte da Comissão Pastoral da Terra e se tornou uma das principais vozes na luta contra os latifúndios e destruição da floresta. Emitia ainda boletins mensais, relatando sobre conflitos na área amazônica e pressionando o governo federal e órgãos internacionais quanto ao risco de vida e à falta de fiscalização e punição aos desmatadores, principalmente dos madeireiros. Em 2005, depois de quase 30 anos trabalhando pelos camponeses amazonenses brasileiros, Irmã Dorothy foi assassinada com tiros à queima roupa, a mando de um fazendeiro da região de Anapu, no Pará. O nome da ativista até hoje é lembrado e homenageado em assentamentos espalhados pelo país (ICONOGRAFIA DA HISTÓRIA, 2021; MST, 2021.)

A Escola Irmã Dorothy foi criada devido à dificuldade de acesso às escolas urbanas pelas crianças do povoado (possui aproximadamente 400 habitantes e 98 residências), localizado a 11 quilômetros do centro da cidade de Axixá. Além da escola, a população também conta com uma unidade de saúde básica (pelo Programa de Assistência à Saúde da Família), um campo de futebol, um clube e uma creche pública, onde são atendidas crianças de 02 a 05 anos.

A escola funciona em prédio próprio e conta as seguintes dependências do prédio físico: secretaria, pátio descoberto, cozinha/refeitório, almoxarifado, banheiros masculino e feminino e quatro salas de aula. As modalidades de ensino oferecidas na escola são: Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Educação de Jovens e Adultos (2º ao 4º segmento), no momento, conta com a média de 145 alunos distribuídos em 10 turmas destas modalidades.

As aulas de Língua Inglesa são oferecidas para as turmas do 6º ao 9º ano e EJA, e contam, conforme o PPP, com um professor com graduação e pós-graduação na área, concursado com 20 horas semanais. Este professor também ministra a disciplina de Língua Portuguesa para os 8º e 9º anos.

Algo que nos chama atenção neste documento é a falta de menção quanto à “Educação do Campo”, nem suas diretrizes são mencionadas. A única menção que se tem é na identificação da escola onde encontramos “Localidade: área rural”, o que pode ser considerado contraditório porque no corpo do texto encontram-se trechos onde é mencionado o cuidado da equipe escolar em atender a todos dentro de suas diversidades. Nos objetivos geral e específicos, constata-se um discurso liberal e raso no sentido de valorizar o ser humano e sua criticidade.

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos o resultado de um levantamento realizado em documentos de diretrizes nacionais para educação básica, em âmbito nacional, estadual e institucional, com o objetivo de verificar se a Educação do Campo¹⁹ e a Língua Inglesa estão incluídas ou excluídas nestes documentos oficiais e, como é a disparidade entre a lei e a realidade camponesa brasileira.

Considerando que não é escopo investigativo desta dissertação elaborar uma análise de todos os aspectos dos documentos curriculares de língua estrangeira para o ensino básico, propusemos 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 de estudo e na delimitação da análise. Essas categorias²⁰, 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.

A partir de agora, apresentaremos quadros com os dados analisados nesta pesquisa. Na sequência, ilustramos no Quadro 2 as categorias de análise assumidas no estudo:

Quadro 2 – Exposição de categoria, de acordo com técnicas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011)

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 e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo</i> Documentos estaduais: <i>DCTMA e DCTO</i> Documentos institucionais: <i>PPPs</i>

Fonte: dados da pesquisa (2023).

¹⁹ Levando em consideração que a EC começou a ser sistematizada e articulada no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, como já citamos em seções anteriores, foram considerados documentos oficiais publicados a partir deste período.

²⁰ Aqui, na intenção de apoiar os procedimentos, técnicas e instrumentos usados nesta pesquisa, trouxemos 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, foram feitas por nós, 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. Após essas inferências, apresentamos as nossas considerações divididas em tópicos, respeitando a hierarquia do documento mais geral – nacionais – aos mais específicos – institucionais. Sobre a ordem das unidades de registro analisadas, será a mesma em todos os tópicos: “Educação do Campo” e, em seguida, “Língua Inglesa”²¹.

- **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Este documento foi publicado em dezembro de 2017, e surge com um discurso que tenta convencer educadores no país inteiro de que existe uma maneira de nortear os currículos de conhecimentos básicos essenciais para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) em todo o território brasileiro, utilizando um documento curricular.

De acordo com as autoras Ávila e Lima (2021), houve diálogo – sem precedentes – entre poder público, comunidades escolares e coletivos docentes em diferentes localidades do país, para que a BNCC fosse um material de apoio para a elaboração de propostas estaduais – como o Documento Curricular do Território Maranhense e o Documento Curricular Tocantins – da rede privada ou de cada unidade escolar – como os PPPs.

Sobre menção à “Educação do Campo” na BNCC, encontramos uma só citação, considerada imprecisa, como segue: “Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequadas às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, **Educação do Campo** e Educação a Distância)” (BRASIL, 2017, p. 16, grifo nosso).

Esta única citação, porém, não nos surpreendeu, considerando o discurso neoliberal sobre educação integral: “se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 14), com a concepção de competências a serem desenvolvidas e não mais conteúdos escolares para se aprender.

Quando procuramos por “Língua Inglesa” na BNCC, encontramos na versão *on-line* do documento uma boa ferramenta: a Plataforma de Avaliação e Monitoramento da

²¹ Nesta seção, as palavras “Educação do Campo” e “Língua Inglesa” estão entre aspas para indicar que são as unidades de registro procuradas nos documentos aqui analisadas.

Implementação da BNCC, desenvolvida pelo MEC. Neste *site*, encontra-se disponibilizado o documento integralmente ou por meio de filtros: níveis de ensino (Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio), componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Língua Inglesa etc.) e anos (1º ao 9º ano). É organizada por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. O documento se autodenomina uma “referência para construção dos currículos e planejamentos de ensino”, e traz dezenas de propostas de atividades didáticas para as aulas de LI.

Algo que nos chamou atenção na BNCC é que, este documento, não traz habilidade específica alguma para o alunado camponês, o que pode indicar uma certa prevalência de preconceitos arraigados que permeiam a sociedade brasileira sobre os sujeitos do campo. Esta ausência pode ser explicada, de acordo com Tilton (2022), pelo caráter da BNCC, que está diretamente “ligado ao ideário burguês e às demandas formativas do capital” (p.14). Estabelece-se, assim, detalhamento de definições obrigatórias que invisibilizam necessidades específicas de populações vulneráveis, como o alunado pertencente a EC, corroborando com a predileção da realidade da cidade em comparação com a do alunado camponês.

- **Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE)**

Foi no ano de 1962 que se elaborou o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), sob a influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional publicada um ano antes, em 1961. O documento foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação e atendeu às disposições da Constituição Federal de 1946. Este primeiro PNE foi pensado e elaborado por um grupo seletivo e respeitado de educadores, tendo como líder o professor Anísio Teixeira, que batiza um dos órgãos de pesquisa mais respeitados do país, o Inep.

Sobre o PNE analisado neste trabalho, é importante destacar que é o primeiro desde sua criação, que estará em vigor durante uma década, ultrapassando governos, por força constitucional (BRASIL, 2015). O documento, instituído pela Lei nº 13.005/2014, se divide em metas, considerações e indicadores e é neste último que vamos nos concentrar. A “Educação do Campo” é citada em vários momentos dos indicadores educacionais brasileiros contidos neste documento, como, por exemplo: em 2008, a porcentagem de adolescentes camponeses de 15 a 17 anos que frequentavam a escola era de 71,7% e em 2013 esse número subiu para 83,1%. Já em relação ao analfabetismo funcional no campo, em 2004 a porcentagem era de 38,4% para 29,4% em 2013.

Ainda a respeito da “Educação do Campo”, podemos citar também a meta 8, a única do documento, dentre 20 metas, que cita a modalidade, que diz assim: “Elevar a escolaridade

média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as **populações do campo**, da região de menor escolaridade no País [...]” (BRASIL, 2014, grifo nosso).

De acordo com o balanço do PNE divulgado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação²², o percentual de escolas públicas da Educação Básica que possuem, pelo menos, 25% de alunos em jornada de tempo integral passou de 9,0% em 2014 para 10,4% em 2021.

Conforme Santos (2018), que analisou três edições diferentes do PNE, na versão mais recente do documento “a Educação do Campo é colocada de forma mais evidente, entretanto como política pública de educação não apresenta avanços significativos” (p.203), o que pode ser evidenciado justamente pela ausência de estratégias para o desafio de lidar com turmas multisseriadas (turmas com alunos de séries diferentes e um só professor, muito presente no contexto rural), por exemplo.

Os números também dizem isso, pois dados do Censo Escolar de 2016 apontam a única docência em 7,2% das escolas brasileiras – todas no campo (INEP, 2017). A falta de estratégias e metas específicas sobre turmas multisseriadas é preocupante, pois este tópico não deveria ser ignorado, pois se trata de um desafio que pode comprometer a qualidade da educação ofertada aos povos do campo.

Além disso, das 254 estratégias presentes no corpo do texto do PNE (BRASIL, 2014), somente 17 fazem referência à Educação do Campo, quilombola e indígena. Porém, a falta de objetividade na redação textual destas acaba dificultando e generalizando a concepção de representação e ideais de atitudes políticas do Estado para uma possível elevação da qualidade do ensino para esta população. Ao longo do documento não encontramos especificidades sobre a “Língua Inglesa”.

Podemos apontar aqui uma ineficiência concernente a legislações específicas para a EC, considerando a realidade de privação ao direito educacional da população campesina, desfavorecendo esta em relação à educação urbana. Isso corrobora com a ideia capitalista de impor uma lógica formativa para explorar as classes mais abastadas ao mesmo tempo que controla, padroniza e homogeneiza o sistema educacional.

- **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**

²² É uma articulação de centenas de movimentos e organizações da sociedade civil, dentre eles o MST, o Centro de Cultura Luiz Freire, a Rede Escola Pública e Universidade e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Criada em 1999, a articulação atua para que todas e todos tenham garantido seu direito à educação pública e gratuita de qualidade. A Campanha conta ainda com um comitê técnico composto por entidades como a Coordenação Nacional de Articulações das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e da Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAÍ).

Este documento pode ser considerado o mais específico – para a Educação do Campo, por ser direcionado apenas às escolas do campo, mas também pode ser interpretado como desenvolvido para a educação de forma geral, pois, estabelece diretrizes para as escolas rurais do Brasil inteiro.

São 7 páginas de documento dedicadas completamente ao estabelecimento da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que garante além da Educação Básica para os camponeses, também o transporte escolar, a infraestrutura, a Educação de Jovens e Adultos e a formação pedagógica do corpo docente. Entretanto, não há nada específico sobre a “Língua Inglesa” no referido documento.

Dentre as garantias estabelecidas neste documento, podemos destacar a dicotomia que o transporte escolar pode carregar, por exemplo: enquanto existe o deslocamento de alunos entre residências e escola (muitos moram em fazendas ou assentamentos distantes da localização geográfica escolar), o transporte poderia facilitar o acesso à educação para estes indivíduos.

Por outro lado, segundo Santos (2018), isso pode, em outros contextos, estimular o êxodo rural de crianças, adolescentes e jovens aprendizes (já que experienciam a realidade da dificuldade do acesso à educação aos camponeses), levando talvez ao desconhecimento sobre sua própria realidade dos que vivem no campo, indo ao contrário da visão emancipatória que a EC luta e defende.

Salientamos, como dito na subseção *Marcos legais da Educação do Campo*, que a partir dos anos 2000 uma série de conquistas legais e normativas aconteceram no âmbito da EC, este documento é um exemplo disso. O Censo Escolar de 2016 aponta o rendimento de escolas do meio rural inferior quando comparado ao de escolas urbanas.

Além disso, as taxas de analfabetismo ainda são maiores em comparação à população urbana, atenuando a desigualdade social e história entre campo e cidade (INEP, 2017). Índices estes que provavelmente estão piores, atualmente, devido à pandemia de COVID-19. Porém, como afirmam Silva e Passador (2016), a melhoria de aspectos meramente legais não significa necessariamente melhoria em termos práticos, que é basicamente o conceito da “política de fingimento”, que falaremos com mais detalhes na próxima seção.

- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**

Entre os 214 artigos que compõem a Lei nº 9.394, publicada em 20 de dezembro de 1996, encontramos somente um direcionado à educação para os camponeses. No documento

original o termo encontrado relacionado à unidade de registro “Educação do Campo” é “rural”, como encontramos “população rural”, “vida rural”.

No artigo 28 (já citado anteriormente neste trabalho) há 3 parágrafos que discorrem sobre a adaptação do currículo escolar urbano à vida rural, adequação do calendário escolar considerando condições climáticas e ciclo agrícola (o que nos remete à PA) e, enfim, uma adequação à natureza do trabalho no ambiente – deixando nas entrelinhas a anuência do próprio governo federal sobre crianças e adolescentes trabalhando no campo.

A flexibilização do calendário curricular das escolas do campo permite, por exemplo, a utilização da Pedagogia da Alternância nos processos formativos, onde o aluno pode adquirir os conhecimentos científicos e técnicos na escola, enquanto em sua comunidade pode aprender valores comunitários e saberes da terra, criando condições para que estes alunos sejam protagonistas de sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, contribuindo para a permanência das crianças e jovens junto à família, cultura e atividades campesinas (CARDOSO FILHO; SILVA, 2017).

Em se tratando da “Língua Inglesa”, foi encontrado um parágrafo somente com a palavra-chave equivalente “línguas estrangeiras”. No artigo 24 da LDB, localizamos diretrizes de organização escolar para os níveis Fundamental e Médio. No parágrafo IV, o documento cita que a possibilidade de ensino de línguas estrangeiras dar-se-á em turmas com alunos de séries distintas ou não. Nesse artigo o documento iguala “artes ou outros componentes curriculares” na mesma orientação.

Textos concisos sobre o ensino de Língua Inglesa, como o que encontramos na LDB, comunicam o predomínio da visão utilitarista de língua somente como instrumento de comunicação. Por isso, tantas competências a serem aprendidas, e de alguma forma justificadas no contexto brasileiro, já que se entende ser fundamental ter habilidades adquiridas para poder ascender à informação, à academia, ao trabalho, ao capital.

Neste documento, é importante ressaltar que também não encontramos nenhum trecho que associasse a LI com a EC. Porém, observando o documento, pensado e sancionado na década de 1990, podemos justificar a ausência de contextualização para o ensino de inglês no contexto das escolas do meio rural justamente porque a EC encontrava-se em fase inicial de sistematização. Afinal, a expressão Educação do Campo surge no final da década de 1990.

- **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCTMA)**

Já na introdução deste documento, temos o tópico *Diversidade e modalidades educacionais*, onde a “Educação do Campo” é citada trazendo dados numéricos sobre a quantidade de pessoas que vivem em área rural no estado, assim como números de matrículas na Educação Infantil e Ensino Fundamental, público rural e urbano no Maranhão, de creches, pré-escolas e EF (anos iniciais e finais).

No referido tópico, o documento cita dificuldades da EC no estado, por exemplo: diversidade de público, dispersão territorial das famílias camponesas e, infelizmente, trabalho infantil. Também cita a PA como “medida pedagógica específica voltada para a lógica e cultura do campo” (MARANHÃO, 2019, p. 41).

Para exemplificar uma das citações da “Educação do Campo”, podemos apontar para a disciplina de Ciências no 9º ano, que na unidade temática *Terra e universo* propõe uma habilidade de “relacionar diferentes leituras sobre a origem da Terra, [...] enfatizando as explicações dos quilombolas, dos indígenas e das comunidades rurais do Maranhão.” (MARANHÃO, 2019, p. 385), valorizando o saber campesino e o conhecimento territorial.

Outro exemplo é o componente curricular Geografia que, ainda na introdução sobre os objetivos da disciplina nos anos finais do EF, traz trechos como: “o aluno deve, portanto, reconhecer a interdependência atual entre campo e cidade e identificar característica da produção [...]” e “a identificação dos atributos e funções dos diferentes locais, em ambiente urbano e rural, [...] é indispensável para que ocorra o reconhecimento das semelhanças e as diferenças entre esses lugares.” (MARANHÃO, 2019, p. 396).

Portanto, a tese defendida neste documento é oriunda de princípios freirianos, colocando o aluno como cidadão ativo no processo de produção do conhecimento, que reconhece e identifica seus próprios espaços, que reflete criticamente sobre questões referentes à realidade dele e do outro (FREIRE, 2019b).

Também no início do documento, nas considerações da Introdução, o DCTMA traz à tona: “a importância de antecipar o ensino do componente de Língua Inglesa também para os anos iniciais do Ensino Fundamental” (MARANHÃO, 2019, p. 44), uma ideia revolucionária e dispendiosa, mas que dialoga com a ideia da funcionalidade da LI, segundo Santos, Couto e Viñal (2021), que pode servir para expor críticas e vozes de cidadãos de todas as idades e de todos os lugares.

A Língua Inglesa compartilha a área de Linguagens com a Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. Na apresentação desta área no documento, enfatiza-se a possibilidade de acesso linguístico que o ensino da língua pode proporcionar para o alunado. No tópico dedicado

somente ao componente curricular, temos um breve histórico da LI no ensino brasileiro, as competências específicas e os cinco eixos da matéria segundo a BNCC e, finalmente, os desafios para a implantação das ações orientadas.

Logo, encontramos quadros que organizam as seguintes categorias: eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e atividades sugeridas, com orientações para as séries dos anos finais do EF. E o organizador curricular da disciplina de Língua Inglesa segue por 15 páginas, contemplando do 6º ao 9º ano do EF. Importante ressaltar que em nenhuma destas orientações consta alguma atividade de LI direcionada especificamente para o alunado camponês.

A respeito da falta de criticidade sobre a LI em documentos curriculares como o DCTMA, Paiva (2019, p. 33) denuncia haver omissão de pensamento crítico e questionador na sala de aula que “não oferece atividades de uso da língua, mas apenas exercícios sobre determinados itens gramaticais onde a língua é tratada de forma artificial”.

Segundo Leffa (2011, p. 20), o que encontramos sobre LI neste documento deixa transparente um discurso legislativo que “restringe o acesso à língua estrangeira na escola pública, não dando as condições mínimas para sua aprendizagem, seja pela carga horária escassa, pela falta de materiais para o aluno, **pela descontinuidade do currículo**” (grifo nosso). Sendo assim, apontamos que seja fundamental a consciência do alunado sobre a utilidade do aprendizado da LI para sua vida, de modo que não recaia na frustração de repetir e memorizar vocábulos e regras gramaticais sem valor concreto algum.

- **Documento Curricular Tocantins – Ensino Fundamental – Linguagens (DCTO)**

No Documento Curricular Tocantins - DCTO não existe um capítulo específico dedicado à EC, tampouco foi encontrada a unidade de registro “Educação do Campo”, mas sim “escolas do campo” e “escolas rurais”. Na apresentação do componente curricular de Língua Portuguesa dos Anos Finais, encontramos trechos que discorrem sobre a insuficiência do acesso às ferramentas digitais em contextos rurais e indígenas, e a orientação ao docente para desenvolver atividades que possibilitem a escrita argumentativa, sempre com o objetivo de alcançar competências e habilidades, mesmo sem acesso às tecnologias digitais.

Além disso, também na introdução de Língua Portuguesa, identificamos um trecho sobre a escolha de gêneros textuais adequados às escolas do campo, “a fim de desenvolver competências de opinar, argumentar e persuadir” (TOCANTINS, 2019, p. 29), ou seja, um incentivo a saberes que problematizem, dialoguem e sistematizem entre o novo e a experiência já vivida (RUPP; PALLÚ, 2012).

Neste documento, localizamos a EC também nos organizadores curriculares de séries e matérias distintas, por exemplo: a disciplina de Educação Física no 6º ano EF tem a unidade temática “Danças” com sugestões pedagógicas que incentivam o professor a valorizar as danças do meio familiar e da comunidade onde as crianças estão inseridas; outro exemplo é a disciplina de Artes do 7º ano EF, que traz como unidade temática “Artes Integradas” e como objetos de conhecimento o processo de criação de produções artísticas urbanas ou rurais e também a reflexão sobre o profissional de artes e seu público.

Por fim, a disciplina de Língua Portuguesa do 8º ano EF traz no eixo de oralidade o objeto de conhecimento “declaração de poemas” e as sugestões pedagógicas passam pela leitura e compreensão de poemas de autores regionais (urbanos e rurais) até chegar nos efeitos de sentido da entonação e ritmo de leitura.

Importante ressaltar que o estado do Tocantins também adota e assume a Pedagogia da Alternância em algumas de suas unidades escolares situadas no meio rural, onde os estudantes permanecem uma semana no Tempo-Escola e outra semana no Tempo-Comunidade. Isso possibilita que o processo de formação do alunado atenda saberes relacionados à vivência familiar, cultural, escolar e coletivo, o que por sua vez relaciona teoria e prática, e fortifica o projeto de vida dos camponeses aprendizes (SILVA; SUARTE; LEITÃO, 2020).

Na seção dedicada à Língua Inglesa no DCTO, temos a introdução com três laudas e o organizador curricular com 50. Na primeira encontramos um discurso pró língua franca, onde é defendida a tese de que a LI seja um “instrumento de comunicação com o mundo” (TOCANTINS, 2019, p.220). Conforme o texto, o professor de LI deve orientar seus estudantes com base na aprendizagem, na tentativa e, na prática, proporcionando assim a chance de “aplicação do idioma para adquirir conhecimento científico nas relações sociais e de trabalho, no uso das tecnologias e nos meios de comunicação e entretenimento” (TOCANTINS, 2019, p. 220).

Neste ponto, observamos uma ligação entre o ensino de língua estrangeira com a globalização (já discutida em seções anteriores), as novas tecnologias e algumas questões pragmáticas como a vida pessoal dos estudantes e o acesso destes ao mundo acadêmico e profissional. Essa visão utilitarista do ensino de uma segunda língua, voltado somente para o desenvolvimento das tais habilidades e competências e visando a ascensão social, acaba reforçando o argumento de que os parâmetros e bases nacionais curriculares refletem uma concepção de educação com viés neoliberal, voltada a atender principalmente aos interesses mercadológicos do sistema capitalista vigente no mundo.

Já na segunda parte do capítulo, encontramos o organizador curricular para o ensino da LI desde o 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais (que de acordo com a LDB não tem obrigatoriedade de ensinar uma língua estrangeira) até o 9º ano do EF Anos Finais. Este está organizado em forma de tabelas e quadros com divisões temáticas, como: bimestres, eixos, habilidades, unidades temáticas (para os Anos Finais) objetos de conhecimento (divididos em “temas” e “estruturas comunicativas”, para os Anos Iniciais) e sugestões pedagógicas.

Rosa, professora especializada em Educação do Campo, afirma em sua pesquisa sobre adolescente e língua inglesa em uma escola rural brasileira, em relação a vincular educação com realidade do alunado: “contribui para uma melhora significativa do ensino e com o desenvolvimento deste no e do campo” (ROSA, 2011, p. 13).

- **Projetos Político-Pedagógicos**

O projeto político-pedagógico (PPP) é, para uma escola, o que o RG e CPF são para nós: um documento oficial de identificação. É nesse tipo de documentação que as matrizes formadoras da escola estão registradas, assim como sua história de criação, dados numéricos sobre perfil do alunado da escola, formação dos professores, relação de equipe administrativa, entre outras informações.

Sabendo disto, é importante destacarmos que dentre os quatro PPPs recolhidos e analisados nesta pesquisa, somente um deixa claro que a escola pertence à Educação do Campo, o da Escola Bruno Pereira, localizada em um Assentamento da reforma agrária no município de Açailândia (MA). No documento é possível encontrar na história da escola raízes do MST, que a escola foi pensada e organizada por trabalhadores sem-terra assentados naquele espaço territorial. Esta é a única escola dentre todas consultadas que disciplinas como “Agroecologia” se fazem presentes no horário semanal e que se desenvolvem projetos escolares com temática que abarca aspectos da realidade campesina.

Já os outros PPPs não se posicionam como escola do campo, não têm projetos específicos para o campo, não citam pedagogias específicas da EC. Contrariando as autoras Ávila e Lima (2021, p. 724), quando argumentam que “a concepção de educação adotada pelas escolas do campo diz respeito ao desenvolvimento de um processo educativo que possa transmitir os conhecimentos acumulados historicamente aos filhos dos camponeses”, quando se analisa estes PPPs em questão, a conclusão que se tira é de que essas três escolas são guiadas por visão urbana e capitalista, onde números importam mais que resultados reais de aprendizagem e mudança social e educacional.

Quando o próprio contexto rural não constitui preocupação na elaboração de um documento identitário escolar, a exemplo de um PPP, reproduz-se para os sujeitos, os quais convivem no ambiente escolar, que ali se estuda a invisibilidade do campo como local de vida e como espaço de educação emancipatória. Na EC, de forma geral e histórica, a produção do conhecimento e o direcionamento da educação camponesa esteve sob o império de abordagens capitalistas, positivistas e empírico-analíticas, que acabou resultando em esquecimento e distanciamento desses povos e do seu direito à educação.

Ainda sobre os PPPs coletados, a unidade de registro “Língua Inglesa” não foi encontrada em nenhum projeto das 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, às vezes, citam a globalização e a LI como instrumento linguístico no campo profissional.

Sentimos falta nestes documentos identitários de 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 justifica na dicotomia campo-cidade e também a partir do contato com realidades distintas, temas estes que poderiam ser abordados nos PPPs analisados.

Quadro 3 – Resumo de unidades de registro encontradas.

Documentos Analisados	“Educação do Campo”	“Língua Inglesa”
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Um único registro, quando menciona diferentes modalidades de ensino.	Vários registros, nas referências sobre o componente curricular “Língua Inglesa” do 6º ao 9º ano.
Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE)	Um registro, na meta 8, quando menciona sobre elevar a escolaridade média da população do campo. 17 estratégias do documento fazem referência à EC.	Não há registro.
Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	Documento específico sobre a EC.	Não há registro.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Um registro, no artigo 28 (já citado neste trabalho) que discorre sobre adaptação do currículo escolar para a “população rural”, como mencionado no documento.	Um registro, no artigo 24, que traz diretrizes sobre a possibilidade do ensino de “línguas estrangeiras” contemplar alunos de séries distintas.
Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCTMA)	Muitos registros, tanto em introduções de capítulos do documento como em propostas didáticas em aulas de Ciências e Geografia.	Muitos registros, tanto em introduções de capítulos quanto no tópico dedicado somente a este componente curricular, do 6º ao 9º ano.
Documento Curricular Tocantins – Ensino Fundamental – Linguagens (DCTO)	Alguns registros, quando menciona a orientação em escolhas de gêneros textuais adaptados às realidades campestres. A EC também é citada em propostas didáticas em componentes como Educação Física e Língua Portuguesa.	Muitos registros, já que contém um organizador curricular sobre o componente, com orientações para turmas do 6º ao 9º ano. Com ideias que defendem a LI como ferramenta de comunicação com o mundo.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Nesta seção, a partir da pesquisa documental e das técnicas da AC, constatamos que o direito dos sujeitos do campo a ter acesso a uma educação em Língua Inglesa contextualizada foi negado, particularmente, por falta de políticas públicas educacionais, ao longo da história do país, direcionadas a esse público, apesar de grande número de habitantes no meio rural brasileiro. Em outras palavras, quando analisamos a realidade das populações rurais do campo, no Brasil, vemos os resultados de um histórico de abandono e negligências em relação às políticas públicas, em especial a educação ofertada a esta população (ARROYO, 2011).

É urgente, antes de tudo, assumir que estudantes do campo não podem ter acesso à “mesma educação urbana”, como afirmam os autores García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2020, p. 163): “a realidade é muito mais complexa”. Além dos currículos assumirem postura decolonial, reconhecendo que o conhecimento do outro também é legítimo, é preciso assumir que a educação, a formação, parte da experiência pessoal e está centrada na realidade cotidiana familiar, social e profissional.

Concomitante a isso, Oliveira (2016, p.118) ressalta que “A educação do campo é da classe trabalhadora para a classe trabalhadora, portanto, tem lado e ideologia”. A EC existe

então sobretudo para contribuir com a construção do ambiente camponês para o morador do campo: povos tradicionais, indígenas, agricultores familiares, posseiros, ribeirinhos, assalariados agrícolas, habitantes das águas, atingidos de barragens e trabalhadores sem-terra. É mais que crucial que o pensamento educacional brasileiro seja pensado além do capital, um dos papéis da EC, segundo Sousa Neto (2020, p. 154) é “quebrar cercas da escolarização”.

Já Lima e Silva (2015, p. 248) direcionam o esquecimento, mesmo com muitas leis, resoluções e portarias que determinam o que deve ser feito na EC pelo Brasil aos gestores públicos no “sentido de perceber a educação, também, como um direito dos povos do campo e que não poderiam ter tantos sacrifícios para ter acesso a ela”, como as crianças que citei na introdução que esperam longos períodos para se locomoverem entre suas moradias e a escola, ou como os adultos camponeses que não têm acesso a EJA porque a escola mais próxima não oferece, por exemplo. Apesar de teorias, métodos, estrutura curricular e documentos oficiais, os resultados ainda são precários no tocante à Educação do Campo. A educação básica pública brasileira continua trancafiada dentro de quatro paredes, com falsas inovações que em pouco ou nada mudam a realidade (SANTOS; COUTO; VIÑAL, 2021).

Por fim, uma ressalva a ser apontada sobre os documentos curriculares aqui analisados diz respeito, como na maioria dos documentos legislativos brasileiros, à questão da exequibilidade. A “política do fingimento” na educação brasileira se refere à prática de se fingir que as coisas estão funcionando bem quando, na verdade, há uma série de problemas e desafios que precisam ser enfrentados. Essa postura de negação dos problemas é comum em muitas esferas da sociedade brasileira, mas na educação, em particular, pode ter efeitos especialmente negativos.

Corroborando com isso, Oliveira nos explica em que consiste a política do fingimento:

[...] criar leis e regulamentações para reger o sistema público de ensino e não prover os meios para que a lei se concretize é adotar uma política de fingimento. Descreve-se no papel a realidade desejável, perpetra-se legal e verbalmente um futuro por fazer, mas cruzam-se os braços e faz-se de conta que o verbo se fará carne espontaneamente. (OLIVEIRA, 2011, p. 85).

Sendo assim, concordamos com o autor quando atesta que muitos dos objetivos defendidos em documentos educacionais oficiais (âmbitos nacional, estadual ou institucional) não são realizados. Quando se finge que tudo está bem, não há incentivo para buscar soluções para os problemas reais. Isso pode levar a um ciclo vicioso em que os problemas se acumulam e se tornam cada vez mais difíceis de resolver.

Observamos que não há disposição política de autoridades para implementarem ações definitivas e não somente pontuais e passageiras, almejando na utópica educação de qualidade para todos. Além disso, não parece haver evidências no cenário político atual, considerando quem aprova os projetos de lei nas casas legislativas do país, de que esta realidade sequer venha a ser transformada em breve. O panorama que se verifica é de uma realidade muito atrasada em relação à legislação.

Sobre a política do fingimento, Leffa (2011) concorda com Oliveira (2011) quando diz que “na escola de pobre, o aluno não estuda e nada acontece; o professor não ensina e nada acontece; o governo não faz cumprir as leis que ele próprio cria e nada acontece” (p. 25), uma convivência de vários níveis de relação e culpa no sistema educacional brasileiro.

Paiva (2015) contribui para o debate quando diz que:

Não somente na educação, mas em muitas situações, sempre tem um ‘jeitinho’ de mascarar a realidade, de evitar os problemas reais, e de fingir que está tudo bem. Esta tem sido a abordagem para governar há muito incorporada pelos que estão no poder. Essa maneira astuta de lidar com situações difíceis – caracterizada por alguns antropólogos como um jeito ‘cordial’ de ser brasileiro – tem mascarado desigualdades, racismo, pobreza e inúmeros outros problemas. (2015, p. 2-3).²³

Um dos principais problemas da política do fingimento na educação brasileira é que ela impede que sejam tomadas medidas efetivas para melhorar a qualidade da educação. Corroborando com isso, Rajagopalan (2011) define o fenômeno comum como “uma espécie de faz de conta, elaborada e praticada em escala gigantesca” (p. 58), uma encenação educacional que realidades continuam a desejar, apesar de legislações.

A política do fingimento tem diversas causas, como a falta de investimento na formação de professores, a inadequação dos currículos escolares, a falta de recursos e infraestrutura nas escolas, entre outros fatores. Além disso, há também uma cultura de desvalorização da educação e dos profissionais da área, o que acaba se refletindo na qualidade do ensino oferecido.

Infelizmente, consoante Paiva (2015), o problema real da baixa qualidade da educação pública brasileira não é falta de dinheiro, mas sim a sua má utilização no sistema nacional (e complicado!) de distribuição de investimento, corrupção espalhada em níveis federais a municipais, e à falta de supervisão séria nos gastos com educação de responsabilidade estadual e municipal. O resultado não poderia ser diferente do que se é: estrutura subalterna, formação

²³ No original: “Not only in education but in every field, there is always a *jeitinho* to mask reality, to avoid the real problems, and to pretend that everything is all right. This has been the approach to governance long taken by politicians in power. This sly way of dealing with hard situations – characterized by some anthropologists as a ‘cordial’ way of being Brazilian – has long masked inequalities, racism, poverty, and countless other problems”. (PAIVA, 2015, p. 2-3, tradução nossa).

continuada ineficiente dos servidores educacionais, acesso limitado à tecnologia e pedagogia tão antiga que pode ser semelhante à época dos jesuítas no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o ponto de partida do trabalho se baseia em questionar a vasta documentação curricular para escolas do campo em oposição à realidade camponesa, onde sujeitos desse espaço parecem não ter espaço educacional pensado para/por eles, propusemos então analisar implicações oriundas de documentos curriculares para a Educação do Campo à luz de uma realidade que não seja regida pelo mercado/capital, mas sim que valorize os elementos da produção camponesa e do pensamento reflexivo.

A partir das análises de conteúdo dos documentos curriculares regulatórios tecidas, podemos afirmar que os documentos curriculares de ensino da LI não contemplam a diversidade que existe no meio social, cultural e territorial que habitam os camponeses, e nem os documentos de diretrizes para a EC dão alguma relevância para o aprendizado de uma língua estrangeira.

Em outras palavras, os sujeitos camponeses e suas diferentes realidades não são considerados nesses documentos. Em vez disso, podemos notar o predomínio da visão utilitarista e elitista de aprendizagem da LI, direcionando o aprendizado exclusivamente para a comunicação no mundo globalizado e capitalista, incentivando o turismo e o comércio. Mas, por outro lado, ignorando, por exemplo, que a LI está presente em produções culturais, como o cinema, a música e a televisão, que chegam em todas as camadas da população.

Importante destacarmos o viés neoliberal do ensino de uma segunda língua no contexto do campo que vai no caminho contrário à visão de transformação social e emancipação humana, princípios da Educação do Campo. Entende-se, depois da análise de conteúdo feita nos documentos destrinchados na seção anterior deste trabalho, que o sujeito do campo não necessita da LI por, supostamente, não ter oportunidades e nem sequer a intenção, de utilizar a língua estrangeira em esferas da vida que vão além do tradicional para um camponês.

Ao invés de adotar uma abordagem que vá além do entendimento predominantemente urbano, os currículos e leis analisados vão à contramão disto e apontam para a utilização da LI somente em viagens para outros países, distante da realidade do campo brasileiro, onde os alunos não associam o uso da língua estrangeira em contextos sociais no Brasil porque não lhes é sequer apresentado, já que isso não consta nas leis que regem a educação nacional.

Em outros termos, a prioridade destes documentos é o ensino de LI voltado à realidade de jovens urbanos, o que pode nos levar novamente à crença do senso comum de que crianças, adolescentes e jovens do meio rural não têm necessidade de aprender inglês, pois -

supostamente - seja uma língua que não faria parte de suas realidades imediatas e futuras. Defendemos que documentos curriculares devem tratar e dar atenção a particulares diversas e contraditórias, como a realidade campesina brasileira.

Consideramos que a Educação do Campo deva ser defendida e a política do fingimento deve ser superada. Esta defesa deve estar fundamentada na preocupação pela sustentabilidade em termos ambientais, econômicos, sociais e culturais e no reconhecimento da realidade de trabalhadoras e trabalhadores rurais. Para combater essa política do fingimento na educação brasileira, é preciso investir em políticas públicas que valorizem a formação de professores, a melhoria dos currículos escolares e a adequação das infraestruturas das escolas.

Também é fundamental envolver a sociedade civil na luta por uma educação de qualidade e criar espaços de diálogo e participação para que todos os envolvidos no processo educacional possam contribuir para a construção de um sistema educacional mais justo e eficiente.

Visando pensar e executar novas formas alternativas e coletivas de produção de vida, é necessário compreendermos que a EC não deve estar isolada, mas sim em um contexto e com um certo coletivo de pessoas confiáveis e aptas. Este trabalho não tem a pretensão de esgotar as discussões sobre o assunto, pelo contrário, pretendeu-se chamar a atenção para as faltas/ausências que existem tanto nos currículos quanto nas realidades escolares do campo brasileiro, fazendo um recorte na região do Bico do Papagaio.

Apesar de ser uma questão derivada de problemas históricos, como o descaso e a desumanização dos camponeses brasileiros por parte das autoridades públicas e alta concentração de conflitos territoriais e mortes no campo, caberá a outros estudos aprofundar e dar continuidade à investigação desta temática.

Assim, a escolha por este tema partiu da necessidade que se tem de valorizar a identidade dos povos do campo e, a partir disso, perceber a importância e as contribuições que podem ser trazidas para os educandos do campo, por meio de aulas de língua estrangeira, neste caso a Língua Inglesa. Urge pensar na possibilidade de desenvolver um ensino cada vez mais voltado à realidade dos educandos do campo, fundamentado no criticismo, que vá além da ideologia capitalista e que possa despertar uma urgência em aprender.

Por fim, defendemos, então, a tese de que a concepção estruturalista de língua e linguagem, que está fincada em boa parte do ensino de línguas em escolas públicas brasileiras, deva ser repensada e retificada, pois se encontra em estado dissonante ao novo cenário delineado na contemporaneidade. Aqui, destacamos tanto o trabalho didático-pedagógico

envolvendo a multimodalidade textual e a utilização de novas mídias e tecnologias quanto os conceitos de língua, linguagem e leitura.

Considerando o que foi exposto aqui, encerro essas considerações e este trabalho afirmando que verbos como “problematizar” e “contextualizar” se tornam essenciais para propor ressignificações para o ensino de Língua Inglesa no âmbito da Educação do Campo, para refletir também sobre a política do fingimento e para se posicionar como cidadão campesino com capacidade de seguir estudando, como um ato de resistência ao projeto capitalista.

REFERÊNCIAS

- A história de irmã Dorothy, mulher que lutou a vida toda contra a pobreza e a exploração, e encontrou um triste destino no Brasil, a terra das desigualdades. **Iconografia da História**, 2021. Disponível em: <https://iconografiadahistoria.com.br/2021/01/30/conheca-a-historia-de-irma-dorothy-mulher-que-lutou-a-vida-toda-contra-a-pobreza-e-a-exploracao-e-encontrou-um-triste-destino-no-brasil-a-terra-das-desigualdades/> Acesso em: 22 abr. 2023.
- 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. (Orgs.). **Educação do Campo, artes e formação docente**. Palmas: EdUFT, 2016. p. 53-86.
- ALMEIDA, R. C. M. Movimentos sociais do campo e práxis política: trajetória de luta por uma educação do campo no Tocantins. *In*: SILVA, C.; MIRANDA, C. F.; AIRES, H. Q. P.; OLIVEIRA, U. F. (Orgs.). **Educação do Campo, artes e formação docente**. Palmas: EdUFT, 2016. p. 25-52.
- AMORIM A.; SOUSA R. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação no/do Campo. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v.18, n. 32, p. 129-143, mar., 2019.
- 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. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>
- 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. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_vi_simposio/artigos_vi_simposio/GT5_educacao/v7_maria_aires_G5.pdf f. Acesso em: 20 fev. 2023.
- BARBOSA, S. M. A. D. **A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (re)construção de identidades**. 2014. 104f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3ª reimp. 1ª edição, São Paulo: Editora 70, 2011. 279p.
- BARREIRO, I. M. F. Contexto histórico e política educacional para o meio rural. *In*: **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

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.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução Pedrinho Guareschi. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 516p. Tradução de: Qualitative Research with Text, Image, and Sound: a Practical Handbook.

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.

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. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 1934**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7%C3%A3o34.htm Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília: Inep, 2015.

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.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 3 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm Acesso em: 28 set. 2022.

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. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

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

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n.1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

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. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788p. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo> Acesso em: 13 out. 2021.

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. <https://doi.org/10.14393/REP-v16n32017-art05>

CARDOSO, N. S. S.; SILVA, C. A terra, a luta e a implantação da Escola Família Agrícola do Bico do Papagaio Padre Josimo no estado do Tocantins, Brasil. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 9, n. 8, e873986339, 2020. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6339>

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.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAVES, P. R. **Rebeldia e barbárie: conflitos socioterritoriais na Região do Bico do Papagaio**. 2015. 405f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CHICO Mendes inspira luta pela biodiversidade e direito à vida. **Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)**, 2018. Disponível em: <https://mst.org.br/2018/12/22/chico-mendes-inspira-luta-pela-biodiversidade-e-direito-a-vida/> Acesso em: 22 abr. 2023.

CHICO Mendes: conheça a história do maior líder ambientalista do Brasil. **WWF Brasil**, 2021. Disponível em: <https://www.wwf.org.br/?81068/Chico-Mendes-Conheca-a-historia-do-maior-lider-ambientalista-do-Brasil>. Acesso em: 22 abr. 2023.

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 FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30 n. 61, p. 267-282, 2021.

DE LIMA, M.; COSTA, F.; PEREIRA, K. Educação do campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p.1127-1151, out./dez. 2017. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15ip1127-1151>

ESCUDO dos povos indígenas: quem era Bruno Pereira, morto na Amazônia. **UOL Notícias**, 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2022/06/15/quem-foi-bruno-pereira-servidor-licenciado-da-funai-morto-na-amazonia.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em: 22 abr. 2023.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma Caminhada. In: CALDART, R. S. *et al* (orgs.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 61-70 (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 312p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. Aprendizaje en Alternancia y relaciones humanas, diálogo e inclusión social: formación de formadores en alternancia, un sistema inclusivo para la educación rural. *In*: RUAS, J. J.; BRASIL, A.; SILVA, C. (Orgs.).

Educação do Campo: diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2020. p.157-185.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo. Atlas, 2002. 176p.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. *In*: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47-54

HÁ 34 anos, Padre Josimo era assassinado por sua luta em defesa da terra. **Instituto Humanitas Unisinos**, 2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/598880-ha-34-anos-padre-josimo-era-assassinado-por-sua-luta-em-defesa-da-terra> Acesso em: 22 abr. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. **Panorama de Açailândia (MA)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/acailandia/panorama> Acesso em: 20 abr. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. **Panorama de Imperatriz (MA)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/imperatriz/panorama> Acesso em: 20 abr. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. **Panorama de Augustinópolis (TO)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/augustinopolis/panorama> Acesso em: 20 abr. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. **Panorama de Axixá (TO)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/axixa/panorama> Acesso em: 20 abr. 2022.

IRMÃ Dorothy: irmã dos povos das florestas. **Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)**, 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/02/12/irma-dorothy-irma-dos-povos-das-florestas/> Acesso em: 22 abr. 2023.

KUMARADIVELU, B. Deconstructing Applied linguistics: a postcolonial perspective. *In*: **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo, 2005. p. 25-37.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In*: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

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.

LIMA, M. M. A.; SILVA, C. Educação do Campo: o descompasso entre a legislação e a realidade educacional para as comunidades camponesas. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 5, n. 11, p. 241-254, 2015.

MACHADO, L. Da Educação Rural à Educação do Campo: conceituação e problematização. *In*: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. 14, 2019, Curitiba. **Anais Eletrônicos do XIV Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 16 a 19 de setembro de 2019. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2019. p. 18323-18331.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. 487p.

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.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. 109p.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA (MST). **Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro**. Brasília: MST, 1997.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA (MST). **Site Oficial do MST**. 2023. Disponível em: <https://mst.org.br> Acesso em: 10 fev. 2023.

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.

OLIVEIRA, R. A. A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. *In*: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 79-92.

OLIVEIRA, U. F. Percurso metodológico para construções identitárias na formação de professoras e professores do campo no norte do Tocantins: reflexões a partir da experiência com o curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, da UFT, Câmpus Tocantinópolis. *In*: SILVA, C.; MIRANDA, C. F.; AIRES, H. Q. P.; OLIVEIRA, U. F. (Orgs.). **Educação do Campo, artes e formação docente**. Palmas: EdUFT, 2016. p. 105-122.

PAIVA, V. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160p.

PAIVA, W. Brazilian Education: what now? *In*: **Latin American Research Centre Publication: An exploration of current events and controversial topics in Latin America**. University of Calgary. Faculty of Arts. 2015. p. 1-3

QUEM foi Padre Josimo. **Instituto Cultural Padre Josimo**, 2023 Disponível em: <https://padrejosimo.com.br/site/fraternidade-padre-josimo/> Acesso em: 22 abr. 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.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. *In*: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 55-66.

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.

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.
<https://doi.org/10.51359/2525-6092.2021.249078>

SANTOS, C. A. **Campo, Políticas Públicas, Educação**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2008. 113p. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 7).

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 185-212, jan. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600965>

SANTOS, M. **O gênero História em Quadrinhos como recurso metodológico para análise das práticas e representações de letramento de educandos da Educação do Campo**. 2021. 142f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2021.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. **Anais. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. ENPQ, 3 a 5 de novembro de 2013. Brasília, 2015. p. 1-14.

SILVA, C. **Pedagogia da Alternância**: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola brasileira. 2018. 232f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

SILVA, C. Plano de Formação, letramento e práticas educativas na Pedagogia da Alternância. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e219182, 2020. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219182>

SILVA, C. Políticas públicas para Educação do Campo e formação de professores. *In*: ARAÚJO, G. C.; MIRANDA, C. F.; RUAS JUNIOR, J. J. P.; SILVA, M. P. (Orgs.). **Educação do Campo, artes e formação docente** – Vol. 2. Palmas: EDUFT, 2018. p. 51-74.

SILVA, C.; SUARTE, L. B. O.; LEITÃO, R. R. S. A Educação do Campo na rede pública de ensino do estado do Tocantins, Brasil (1999-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 54, p. 1-26, 2020. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4526>

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. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2510>

SILVA, M. R. D.; ORTIZ, N. L. F. A Educação do Campo no contexto histórico: algumas considerações. *In*: **Seminário Regional e Fórum de Educação do Campo**. Vol. 1. 2013. Disponível em:
https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Regional_Santa_Maria_2013.pdf.

SOUSA NETO, M. F. O lugar que habita(m) educadores(as) do campo. *In*: RUAS, J. J.; BRASIL, A.; SILVA, C. (Orgs.). **Educação do Campo**: diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2020. p.145-156.

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, p. e29548, 2022.
<https://doi.org/10.18593/r.v47.29548>

TREINADO na selva, Bruno Pereira superou desconfiança e ganhou respeito de indígenas. **BBC News**, 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-61792780> Acesso em: 22 abr. 2023.

TOCANTINS. **Documento Curricular do Tocantins**: Linguagens - Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física. Palmas, 2019. Disponível em:
<https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-tocantins-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/3pxz92xtgb1p> Acesso em: 15 mai. 2022.

URQUIZA, M.; MARQUES, D. Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. **Entretextos**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 115-144, jan./jun. 2016. <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2016v16n1p115>