

**LÍNGUA INGLESA NO CAMPO: RELATANDO OS DESAFIOS DE ENSINAR
INGLÊS EM UMA COMUNIDADE DE ITIÚBA-BA EM MEIO A TABUS
CULTURAIS ENRAIZADOS**

**ENGLISH LANGUAGE IN THE FIELD: REPORTING THE CHALLENGES OF
TEACHING ENGLISH IN A COMMUNITY IN ITIÚBA-BA AMIDST INGRAINED
CULTURAL TABOOS**

**EL IDIOMA INGLÉS EN EL CAMPO: REPORTANDO LOS DESAFÍOS DE LA
ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN UNA COMUNIDAD DE ITIÚBA-BA EN MEDIO
DE TABÚES CULTURALES ARRAIGADOS**



10.56238/revgeov16n5-015

Rafael Meirelles da Costa

Mestrando em Ciências da Educação

Instituição: World University Ecumenical

E-mail: costa_rafael1@icloud.com

Orcid: 0009-0003-9810-2493

Raimunda Pereira da Silva

Doutoranda em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial

Instituição: Universidade Federal do Vale do São Francisco

E-mail: raimundaps88@gmail.com

Orcid: 0000-0003-3029-9261

Braz José do Nascimento Júnior

Doutor em Ciências Farmacêuticas

Instituição: Universidade Federal do Vale do São Francisco

E-mail: braz.jose@univasf.edu.br

Orcid: 0000-0002-2822-5442

Edivânia Rosa de Sá

Mestranda em Ciências da Educação

Instituição: World University Ecumenical

E-mail: edivaniarosa2009@hotmail.com

Orcid: 0009-0007-2298-4281

Silvana Maria do Socorro Andrade Santos

Doutoranda em Educação com Menção em Arte

Instituição: Universidade de Rosário

E-mail: silvanamariasas@hotmail.com

Orcid: 0009-0007-1900-450



Fernanda Maiara Mendes Silva

Graduada em Educação Especial

E-mail: fernandamai92@hotmail.com

Orcid: 0009-0005-2089-6902

Misael Oliveira da Silva

Licenciado em Física

Instituição: Universidade Federal da Bahia (UFBA)

E-mail: leasimosilva@gmail.com

Dara Santos Almeida

Pós-graduada em Neuropsicopedagogia, Educação de Jovens e Adultos e Políticas Públicas na

Educação Básica

E-mail: daryaalmeida@gmail.com

Orcid: 0009-0003-5643-4676

RESUMO

O presente trabalho relata os desafios no ensino da língua inglesa em uma escola da rede pública municipal no povoado de Jacurici da Leste, localizado no município de Itiúba, Bahia, cidade pertencente ao Território do Sisal do semiárido nordestino. Além disso, com o intuito de versar sobre a tentativa de estabelecer uma relação de interculturalidade através língua estrangeira. Para tanto, a pesquisa é de cunho qualitativo e se consolidou como pesquisa-ação, visto que houve uma interlocução, (re)construção de conhecimentos diversos entre os atores da pesquisa permitindo o diagnóstico, participação, experimento, o empirismo e a produção científica tendo como base a subjetividade. Dessa forma, ponderou-se reflexões acerca dos aspectos socioemocionais que podem envolver o aprendizado de uma segunda língua, entendendo que é possível estabelecer um elo entre o contexto histórico-social-cultural dos indivíduos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Contextos Campestinos. Identidade e Cultura.

ABSTRACT

This paper reports on the challenges of teaching English in a public school in the town of Jacurici da Leste, located in the municipality of Itiúba, Bahia, a city belonging to the Sisal Territory of the Northeastern semi-arid region. In addition, it aims to discuss the attempt to establish an intercultural relationship through a foreign language. To this end, the research is qualitative in nature and was consolidated as action research, since there was an interlocution, (re)construction of diverse knowledge among the research actors, allowing for diagnosis, participation, experiment, empiricism, and scientific production based on subjectivity. Thus, reflections were considered on the socio-emotional aspects that may involve learning a second language, understanding that it is possible to establish a link between the historical-social-cultural context of the individuals involved in the teaching/learning process.

Keywords: English Language Teaching. Rural Contexts. Identity and Culture.



RESUMEN

Este artículo relata los desafíos de la enseñanza del inglés en una escuela pública de Jacurici da Leste, municipio de Itiúba, Bahía, perteneciente al Territorio Sisal del Semiárido Nororiental. Además, busca discutir el intento de establecer una relación intercultural a través de una lengua extranjera. Para ello, la investigación es de naturaleza cualitativa y se consolidó como investigación-acción, dado que se generó una interlocución y (re)construcción de diversos conocimientos entre los actores de la investigación, lo que permitió el diagnóstico, la participación, la experimentación, el empirismo y la producción científica basada en la subjetividad. De este modo, se consideraron reflexiones sobre los aspectos socioemocionales que pueden implicar el aprendizaje de una segunda lengua, entendiendo que es posible establecer un vínculo entre el contexto histórico-sociocultural de los individuos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Enseñanza del Inglés. Contextos Rurales. Identidad y Cultura.



1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo nos transforma
Nos faz ter um outro olhar,
O que antes era feio
Hoje passo a admirar,
E o que era preconceito
Hoje aprendo a respeitar.

Deise Ribeiro (A Poeta Camponesa)

A educação do campo desempenha um papel fundamental na formação integral dos alunos que vivem no campo. Ela é enraizada nos princípios da educação popular aqui ligados as lutas e movimentos sociais. Assim, objetivando o fortalecimento do respeito à cultura e valores, para formar cidadão críticos e reflexivos sobre a sua identidade. Para Freire, “a cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens” (Freire, 1980, p.38).

Dessa forma, percebemos que o autor, entende a relação de construção de atividades no âmbito do trabalho como viés transformador cultural. Reforçando que “a cultura é também aquisição crítica e criadora e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência e ou na memória e não ‘incorporadas’ no ser total e na vida plena do homem” (Freire, 1980, p. 38).

A educação popular tem grande relevância por considerar as condições concretas de vida, agir com base na realidade e fomentar redes de apoio social, que são essenciais no contexto educacional atual. Para Brandão, a definição de educação popular se dar a partir de:

Algo realizado como um acontecimento situado e datado, caracterizado por um esforço de ampliação do sentido do trabalho pedagógico a novas dimensões culturais, e a um vínculo entre a ação cultural e a prática política. A educação popular foi e prossegue sendo uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida – e – volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos como não beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um “processo” (Brandão, 2002, pp.141-142).

Dessa forma, trabalhar em uma escola do campo requer uma responsabilidade muito grande para os educadores, pois eles precisam trazer as especificidades da vida do aluno em conexão com o currículo escolar, ou seja, integrar questões culturais e socioeconômicas no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, as escolas conseguem valorizar tradições ligadas a identidade cultural do local onde a escola está inserida. Segundo Fernandes; Molina, (2004), o campo é um local de particularidades e matrizes culturais. É um espaço de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social.



Embora, nosso país tenha origens e bases agrárias, a educação do campo não teve popularização nos textos constitucionais, fazendo com que parte da população não seja tão bem assistida. A partir de 1980, essa realidade começa a sofrer alterações devido aos movimentos sociais a favor da popularização da educação, envolvendo a educação do campo como prioridade. Em 1988, junto a constituição brasileira, foi enfatizada a promoção de educação multicultural, respeitando as particularidades regionais. Para Morigi (2003), a Educação do Campo deve ser aquela que assume a identidade do meio rural, comprometida com um projeto político pedagógico voltado às causas, desafios, sonhos, história e cultura daquele que vive e atua no campo.

Diante disso, este trabalho busca refletir sobre o ensino do componente curricular de língua inglesa em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Itiúba, Bahia, o Ginásio Municipal Nossa Senhora Auxiliadora, situado na localidade de Jacurici da Leste, latitude -39.717498 e longitude -10.8478572, as margens da *Estação de trem de Jacurici*.¹ Partindo do princípio de que o ensino de uma segunda língua pode trazer à tona crenças e *tabus culturais* ²já enraizados nos alunos, transformando a tarefa de ensinar, tornando-a desafiadora.

Portanto, este trabalho é caracterizado como uma pesquisa-ação, não apenas por se tratar de uma descrição de práticas pedagógicas nos contextos campestres, mas também por fomentar a busca por estratégias teórico-metodológicas para driblar os percalços de cunho sociocultural e identitários encontrados durante o processo de ensino. De acordo com Lindgren et al. (2004), caracterizam a pesquisa-ação como sendo um método intervencionista que permite ao pesquisador testar hipóteses sobre o fenômeno de interesse, implementando e acessando as mudanças no cenário real.

Essa discussão é de grande importância para a valorização das instituições de ensino inseridas no campo, garantindo o fortalecimento e resistência de espaços que por hora foram desvalorizados. Além disso, incentivar a valorização cultural, preservar saberes e tradições. Ao enfatizarmos debates sobre a Educação do Campo, trazemos impactos positivos para a vida dos alunos campestres e suas comunidades. Dessa maneira, contribuimos para que políticas públicas de valorização assegurem as escolas dessas comunidades como parte da construção da identidade dos alunos.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO SOBRE A ÓTICA DE ALGUMAS VIVÊNCIAS

Ensinar língua inglesa em comunidades campestres é demasiadamente desafiador, uma tarefa que começa antes mesmo de verbalizar sequer uma palavra na segunda língua de proposição de estudos. O contexto social em que a comunidade vive é visto inicialmente como uma barreira bem sólida que o professor precisa transpassar para conseguir estabelecer suas práticas pedagógicas. As

¹ A estação de Jacurici teria sido aberta em 1886 na E. F. Bahia ao São Francisco. *A linha férrea da Leste ligava efetivamente a estação de São Francisco, em Alagoinhas, ao rio São Francisco, em Juazeiro.*

² Normas específicas de uma determinada cultura ou sociedade.



raízes culturais e crenças se fortaleceram durante anos pela comunidade, tabus enraizados precisaram ser quebrados para o interesse e vontade de ver o mundo com outros olhos se aflorassem.

Historicamente a educação nos contextos rurais tem passado por diversos desafios em questões de estruturação, apoio social e político. Tratada sempre como extensão do ensino urbano, o que gera um possível distanciamento no contexto de formação do cidadão do campo, o qual precisa ter seu direito identitário reservado. Quando o ensino urbano se estende para o campo, é deixado de lado suas especificidades campesinas, a valorização do saber do indivíduo do campo é desassociada do ensino, além das particularidades culturais que são suprimidas pela vida de grandes centros. Muitas vezes essas especificidades da cultura do campo são desvinculadas do texto escrito, passadas de geração a geração através das histórias orais.

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” Leite (1999, p. 14).

Em seu contexto de definição e concepções, a educação do campo é uma modalidade de ensino que acontece em comunidades rurais, geralmente destinada a contemplar parte da população que, identificada como agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, quilombolas, fundo e fecho de pasto, entre outros. Ela está pautada na formação integral do sujeito, respeitando sua cultura, valores e identidade. Segundo (Margutti; Mariano; Furlanetti) é: “contribuir na organização do povo para que lute por seus direitos, formando os camponeses no fortalecimento da identidade de sujeito coletivo, nas novas relações de trabalho e na consciência política”.

Para tanto, precisamos reforçar o posicionamento do Brasil sobre o respeito a educação de qualidade, ao aprendizado e ao lugar onde o educando vive. O ministério de educação, no Artigo 2º, Parágrafo Único, da Lei nº 9.394/96, assegura que a Educação no Campo deverá ser adaptável às Diretrizes Curriculares, garantindo assim a identidade do sujeito do campo. Como versa o documento abaixo:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 1996).

Em 1980, com o avanço e desenvolvimento do agronegócio, acontece uma reformulação na compreensão sobre a educação rural, que acabam por se conectarem aos acontecimentos da década, como por exemplo, os movimentos sociais, nos quais podemos destacar o Movimento Nacional da



Educação do Campo (MNEC) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A partir daí os professores das universidades elaboram a proposta da educação do campo:

Educação do Campo. Nosso propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais. Para que vivam com dignidade e que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2005, p. 27).

A Educação do Campo traz princípios da educação popular, com o objetivo de formar o ser humano de forma integral e emancipatória, relacionando os seus saberes e incentivando a criação de uma sociedade mais justa e pautada na sustentabilidade. “A Educação do Campo [e no campo] nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas (Caldart, 2012. p. 259)”.

Na tentativa de entender um pouco as propriedades da Educação do Campo, precisamos compreender o educando através da valorização de sua cultura e reconhecimento de sua identidade, fortalecendo o pensamento, do desenvolvimento do sujeito como cidadão político e crítico. Para Margutti; Mariano e Furlanetti, (2010, p. 3), “essa ação educativa deve ter como objetivo, desenvolver uma tomada de consciência e atitude crítica, permitindo ao aluno chegar a ser sujeito, constituir-se como pessoa e transformar a sua realidade”.

Sendo assim, percebe-se a construção da identidade desses sujeitos, sempre atreladas a construção social e a sua cultura. Assim, suas vivências determinam suas ações em sala de aula, a forma como atuar frente a proposições que divergem de suas crenças, da forma como o sujeito se vê em comunidade. Libâneo (2000), versando sobre o processo de educação ligado ao meio natural e social que o indivíduo está inserido, afirma que:

A Educação é o conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupo na relação ativa com o ambiente natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais (Libâneo, 2000, p.22).

Durante minha estadia na comunidade de Jacurici da Leste como professor de inglês, vivenciei muitas situações nas quais os fatores socioculturais enraizados foram evidenciados e postos em prática em sala de aula. Por se tratar de uma comunidade do campo, um tanto quanto afastado dos grandes centros onde a influência da língua inglesa é altamente perceptível no dia a dia das pessoas, percebi que a primeira barreira a ser rompida era a do pertencimento, os alunos tinham um forte vínculo com a crença de não uso do idioma em estudo nos seus contextos diários, “*se não é comum para mim,*



porque devo aprender e me dedicar?” Um questionamento repleto de significados ocultos pelas vivências culturais.

Ao traçarmos um panorama sobre a Educação do Campo, percebemos que esta passou por um processo excludente e totalmente capitalista entre suas lutas e conquistas. Mesmo o nosso país sendo de base agrária, esta modalidade de educação, demandou muitas lutas para que tivesse o seu espaço respeitado. Dessa forma, fortalecendo os pressupostos que regem a educação camponesa, como aponta Fernandes, Cerioli e Caldart (2009), a Educação do Campo precisa ter uma abordagem mais específica e distinta, considerando que o processo de formação do ser humano é amplo. Ela deve construir bases culturais e políticas que possibilitem aos sujeitos atuarem de forma transformadora em sua realidade.

Esse modelo de ensino traz uma proposta que versa sobre a formação do homem pertencente ao campo, aquele que valoriza o seu espaço, o que têm raízes nas suas crenças e os que valorizam a sua identidade e origem. Nessa vertente, Ferreira (2018, p. 74) afirma que:

A educação do campo não pode se desvincular de sua materialidade de origem: a luta pela terra, pela vida, por uma agricultura que contenha a cultura e o manejo sustentável dos ecossistemas e a memória camponesa de resistência, de modo que a construção do seu projeto político-pedagógico e de escola esteja orientado para a formação de sujeitos lutadores e construtores do futuro, sujeitos capazes de conhecer a realidade social contraditória e de se engajar em um projeto de transformação de seu meio e da sociedade.

Em um determinado dia estávamos estudando profissões em língua inglesa, em seguida, como *warm up* (o nosso aquecimento antes de entrar de vez no conteúdo proposto), trouxe um vídeo que mostrava questões referentes a salários e apontava que pessoas que dominavam uma segunda língua tinham projeções salariais melhores. Partindo para a prática, fizemos o trabalho de vocabulário, pronúncia, escrita e colocamos em contextos com produção de frases. Durante o estudo um aluno questionou: *“Porque que eu tenho que aprender profissões em inglês sendo que eu vou ficar a minha vida toda no motor de sisal³?”* perante essa fala, ficou evidenciada a falta de perspectivas de crescimento profissional, ou também pode-se analisar pelo ângulo de sucessão a um familiar e contentamento pelo que lhes é cultural, por parte de alguns que compactuaram com a mesma visão.

Em outro momento, estava trabalhando com questões culturais sobre a Irlanda, falamos de posicionamento geográfico, questões sobre a língua, comemorações da cultura irlandesa, falamos sobre imigração e intercâmbios. Durante nossa conversa, muitos alunos ficaram empolgados, entretanto, outros alheios a conversa começaram com questionamentos do tipo: *“Pra que eu quero aprender essa língua se eu uso português aqui?”*, *“Se eu não nunca vou sair da roça porque que eu tenho que estudar inglês”*, *“Eu não quero ir para os Estados Unidos, então não precisa ter inglês na escola”*, entre tantas outros. Percebi que muito do discurso estava ligado ao que eles ouviam ao seu redor, os enraizamentos

³ Motor de Agave ou Máquina Paraibana, é uma máquina utilizada para desfibramento da planta chamada Sisal (Agave), muito comum na região do nordeste brasileiro.



de tabus culturais acerca do aprendizado da língua inglesa, que para muitos da comunidade é algo sem sentido e que não os levará a nada, visto como uma perda de tempo.

Inicialmente fiquei um tanto quanto frustrado com a rejeição que os alunos tinham com o componente curricular, mas, com o passar dos meses percebi que eles precisavam conhecer um pouco mais sobre a língua inglesa e suas possibilidades que abrem portas para o mundo, pois o desinteresse, provavelmente, se dava devido as formas de apresentação da língua e a rejeição ao novo. Percebi que antes de querer ensinar a língua, precisava motivar e apontar as infinitas possibilidades de crescimento sociocultural e econômico com o aprendizado de uma segunda língua e a construção de novos conhecimentos.

Então, durante algumas aulas trabalhei com vídeos que demandavam dimensões culturais sobre países de língua inglesa, apresentei muitas questões de identidade, para que eles pudessem refletir sobre os costumes de outros povos, de lugares distantes, de outros continentes, totalmente desvinculado de suas realidades, afinal cada lugar tem suas peculiaridades. A princípio, com intuito de “interculturalizá-los”, fazer com que refletissem sobre sua própria cultura para entender a do outro, compreender o seu dia a dia como parte de sua formação, mas também entender que o novo pode fazer parte do processo de conhecimento de mundo, enriquecendo-os culturalmente, trazendo um ensino e aprendizagem contextualizado, partindo do local para o global, o que é um dos princípios da educação que deve ser oferecida no campo.

Candau (2012), destaca a importância de uma educação que transcenda o simples reconhecimento da diversidade cultural, defendendo a promoção de um diálogo construtivo entre diferentes culturas. Essa perspectiva valoriza a educação intercultural como um instrumento essencial para combater o preconceito e estimular relações pautadas no respeito e na equidade social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

Assim, para trabalhar com a educação campesina, o educador precisa considerar o contexto escolar em que as escolas do campo estão inseridas, sempre pensando na adequação do currículo à realidade dos seus alunos, e seus vínculos locais. Deste modo, o educador precisa estar apto a sugestões de temas variados para atingir reflexões críticas, para a formação do educando, pois cada educando tem conhecimentos inerentes às suas vivências, nas quais fatores culturais se atrelam ao ambiente onde vivem, os saberes e as partilhas, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2004, p. 23)”. Nesta perspectiva a autora (Amorim, 2017, p.55) traz o seguinte:

Tanto a escola quanto o educador precisam garantir o direito do sujeito do campo ao conhecimento, estando cientes de seu papel para introdução do campo no contexto da sociedade, valorizando sua cultura e diversidade, fortalecendo sua identidade e sua autonomia e colaborando para a compreensão de que existe uma complementaridade entre cidade/campo, e não uma hierarquia.



O ser professor no Campo, demanda uma série de ações transformadoras, tais como: reconhecer o tempo social dos educandos; incentivar a novas abordagens de mundo; estimular o desprender cultural para explorar outras realidades; conhecer-se para conhecer ao outro, entre outras. Compreender as potencialidades da Educação do Campo e suas aplicabilidades, requer domínio de conhecimento a ser construído pelo educador. É preciso que os interesses de aprendizagem sejam gerados nos educandos, fazendo com que os temas das aulas sejam mais interessantes e bem aproveitados. Em suma, é preciso fazer com que a educação do Campo seja formadora de cidadão do mundo para o mundo sem perda de identidade.

Subestimar a capacidade criadora e recriadora dos camponeses, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem tentar “enchê-los” com o que aos técnicos, lhes parece certo, são expressões, em última análise, da ideologia dominante. Não queremos, contudo, com isto dizer que os camponeses devam permanecer no estado em que se encontram com relação a seu enfrentamento com o mundo natural e à sua posição em face da vida política do país. Queremos afirmar que eles não devem ser considerados como “vasilhas” vazias nas quais se vá depositando o conhecimento dos especialistas, mas, pelo contrário, sujeitos, também, do processo de sua capacitação (Freire, 1981, p.26).

A infraestrutura escolar é parte indispensável do processo educacional, ou seja, é a base para um bom desempenho do ensino e aprendizagem, está diretamente relacionada à qualidade do ensino nas escolas de todo o país. Ela subdivide-se da seguinte forma: 1) infraestrutura elementar; 2) infraestrutura básica; 3) infraestrutura adequada; 4) infraestrutura avançada. Essa configuração corresponde a níveis gradativamente diferenciados e, embora não seja fator preponderante, reflete nos baixos índices de desenvolvimento de alguns alunos, especialmente nas áreas rurais, onde a maioria das infraestruturas das escolas não consegue se quer chegar ao nível elementar que é caracterizado por possuir água, sanitário, energia elétrica e cozinha. Reis (2004, p. 25), comprova essa afirmativa quando menciona o desprezo para com a educação escolar do campo que carece de muitos reparos.

O abandono a que foi submetido o mundo rural ao longo da história da humanidade por parte dos governantes, não oferecendo sequer as mínimas condições para se viver dignamente neste espaço. Isso se faz presente principalmente no que diz respeito aos benefícios que poderiam favorecer as pessoas que vivem no campo da mesma forma como se estas vivessem na cidade. Um exemplo disso é: a assistência médica, escolar, abastecimento de água, energia, telefone e outros serviços que seriam básicos para garantir uma qualidade de vida para o povo que habita o meio rural.

Dessa forma, vale ressaltar que, mesmo diante dos progressos acometidos no campo como a urbanização, as situações da infraestrutura das escolas nesse espaço ainda são decadentes. Em sua grande maioria, as políticas públicas implementadas nesse setor não conseguiram atingir um grau de elevação satisfatório, incapaz de suprir especialmente as necessidades que Reis acentua como básicas para sobrevivência.



A precariedade na estrutura física e material de algumas escolas infelizmente é comum, apesar do elevado grau de investimentos na formação educativa o país ainda está com déficit na equidade de infraestrutura das escolas públicas. Segundo Soares Neto, Jesus, Karino & Andrade (2013, p. 81):

É o caso do Brasil, por exemplo, onde a responsabilidade pela oferta da educação básica é dividida entre estados e municípios. Em um cenário de grandes desigualdades regionais e com a enorme disparidade existente entre as diversas redes de ensino.

O número de escolas que sofrem com falta de recursos no país é extenso. Existe um percentual estimativo em que apenas 0,6% das escolas públicas têm infraestrutura física parecida com a considerada ideal para o ensino e aprendizagem, aquela que possui atributos mais robustos com um grau ainda mais elevado que o da infraestrutura avançada. As escolas com estrutura de porte avançado, além dos predicados contidos nos coeficientes anteriores contam com a presença de laboratórios de ciências e dependências adequadas para atender educandos com necessidades especiais.

No entanto, as batalhas para estruturar um sistema educativo de qualidade são notórias, de acordo com a implementação de programas como o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, que objetiva a entrada de financiamento direto na escola fazendo jus ao significado de sua sigla. Ele foi criado com intuito de ajudar a gerir melhor e encontrar as devidas soluções para amenizar as diferenças, facilitando o processo burocrático, uma vez que, a burocracia gera impasses e atrasa ações que vão desde a disposição de material de limpeza, merenda e até verba para participação em eventos, entre outros fatores de cunho importante para o desenvolvimento da escola como um todo. De acordo com a última meta contida no Plano Nacional de Educação – PNE (2015, pág. 61):

A vinculação de recursos financeiros para a educação, a ampliação dos percentuais do PIB para a educação nacional, bem como a vinculação do financiamento a um padrão nacional de qualidade, o acompanhamento e o controle social da gestão e uso dos recursos, entre outros, são passos imprescindíveis para a melhoria do acesso, permanência e aprendizagem significativa dos estudantes. Ou seja, a garantia de financiamento adequado das políticas educacionais é base e alicerce para a efetivação do Sistema Nacional de Educação e, por conseguinte, para o alcance das metas e estratégias do PNE, com vistas à garantia de educação em todos os níveis, etapas e modalidades, além da superação das desigualdades regionais (BRASIL, 2015, pág. 61).

É de grande relevância conhecer melhor os impactos das condições físicas e materiais da escola sobre os baixos resultados educacionais.

Repensar sobre a dinâmica da escola requer um olhar minucioso para os espaços escolares internos. Ao partir desse pressuposto, compreende-se que a organização interna da escola também se processa pelos seus espaços físicos e materiais, uma vez que esses dois pontos tornaram-se cruciais para as pautas das últimas décadas e atualmente vem sendo bastante discutidos quando o assunto é a qualidade do ensino e aprendizagem. De acordo com as metas contidas no Plano Nacional de Educação – PNE, no ano de 2001 que continham o seguinte:



O Plano Nacional de Educação estabelece diretrizes e metas relativas à melhoria das escolas, quer no tocante aos espaços físicos, à infraestrutura, aos instrumentos e materiais pedagógicos e de apoio, aos meios tecnológicos, etc., quer no que diz respeito à formulação das propostas pedagógicas, à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e nos conselhos escolares, quer, ainda, quanto à formulação dos planos de carreira e de remuneração do magistério e do pessoal administrativo e de apoio (BRASIL, 2001, pág.74).

Nesse sentido, é perceptível que a melhoria dos espaços escolares, assim como também o zelo pelas infraestruturas das escolas vem sendo um desafio para os gestores escolares, pois influencia diretamente em suas ações.

É importante destacar que a participação de cada esfera de gestão do sistema educativo vigente, no esforço de elevação dos investimentos e a necessidade da articulação entre os entes federativos é fundamental para que o aumento de benefícios se consolide cada vez em maior proporção PNE (2015). Essa perspectiva implica na habilidade para gerenciar bem esses espaços que outrora contribuem de forma significativa para o desenvolvimento do processo educacional. “[...] analisamos aqui o impacto da infraestrutura escolar – compreendida lato sensu, incluindo formação docente, existência de biblioteca ou sala de leitura, material pedagógico, bem como características municipais – na taxa de distorção idade/série das escolas.” (Soares, Sergei, 2008, p. 5). Este é um processo que incide em organização econômica, assim como também sistêmica para que as metas favoráveis à qualidade do ensino e da aprendizagem sejam cumpridas e implementadas de forma regular.

Diante das experiências e de algumas pequenas frustrações, percebi que o meu papel naquele momento era ir além das formalidades do componente curricular, era preciso parar e atuar como ponte de travessia cultural, mostrar outras realidades, mesmo parecendo dissociadas da realidade dos educandos. Fazer com que eles pudessem sonhar com possibilidades antes impensadas. Trabalhar com instruções ligadas à interculturalidade permitiu-me ressignificar a disciplina de língua inglesa na comunidade, tornando-a como semente plantada para quem sabe muito em breve florescer novas formas e perspectivas de mundo.

O ensinar, no Campo precisa garantir o desenvolvimento social, cultural e econômico para que os objetivos sejam alcançados. Portanto, para fortalecermos as comunidades do campo é preciso investir políticas públicas que deem subsídio equitativo e oportunidades para que o homem do campo tenha as mesmas oportunidades que o da cidade. Isso significa, educação de qualidade e inclusiva, preparando os indivíduos para os desafios do mundo, assim, construindo uma sociedade igualitária onde o local de pertencimento não determina o futuro.



3 A COMUNIDADE DE JACURICI DA LESTE: AS RAIZES DO BENDENGÓ ATRAVÉS DOS TRILHOS DA LESTE

Figura 01



Fonte: Acervo Instituto Moreira Sales

"Ferrez registrou o trabalho de remoção, por uma comissão do Império, do meteorito de Bendegó para o Rio de Janeiro. O trabalho foi bastante árduo e a comissão enfrentou dificuldades como a construção de aterros sobre áreas alagadas e o corte de caminhos por encostas de morros pedregosos. Finalmente, depois de cerca de 126 dias andando pelo sertão, chegaram à estação de Ferro de Jacuricy (cidade próxima) e de lá para Salvador. De Salvador o meteorito foi para Recife num vapor e, finalmente, para o Museu Nacional no Rio de Janeiro. O meteorito foi encontrado em 1784 próximo ao rio Vaza-Barris, na cidade de Monte Santo, Bahia, e é o maior meteorito brasileiro conhecido até agora" (Texto e foto: Acervo Instituto Moreira Sales).

A comunidade de Jacurici da Leste fica localizada no município de Itiúba Bahia, pertencente ao Território do Sisal do semiárido nordestino, o povoado faz parte de uma região rica em história e cultura, mesmo não sendo reconhecida. A história da comunidade, assim como muitas outras localidades nordestinas que começam com a ocupação de terras por agricultores e pequenos produtores em terras denominadas improdutivas. Registros históricos sobre Jacurici da Leste são escassos, a história do povoado é uma representação da vida típica do sertão nordestino, marcada pela resiliência, e preservação da cultura e tradição.

No que tange a economia local, assim como outras localidades vizinhas, ainda se utilizam da agricultura familiar e da produção do sisal como fonte de renda local, além da criação de animais para abate e ordenha de leite para venda. Embora, com o desenvolvimento da comunidade local, outras fontes de renda formais estão se estabelecendo, como o comércio local de gênero alimentício e serviços



diversos. Nesse contexto, vê-se a questão de um novo rural, o rurbarno que traz em suas nuances traços da cidade e amplia as atividades, famílias que trabalham na roça, mas também tem outras formas de adquirir renda o que é denominado de pluriatividade. Segundo Rosa e Ferreira (2010) “permitem observar as continuidades e as discontinuidades entre o rural e o urbano e repensar o conceito do continuum, buscando compreender o rural e o urbano como partes de uma mesma estrutura”.

Essa nova organização de social de angaria de renda extra, denominada pluriatividade, vem crescendo cada vez mais nas comunidades do campo, tornando-se ainda mais comum, integrantes da população rural, não terem apenas atividades agropecuárias como fonte principal de renda. Segundo (Tedesco, 1998, s/p),

A pluriatividade, em linhas gerais, é um modelo de organização do trabalho agrícola que combina atividades extra-agrícolas; está em contraposição ao full-time e/ou monoativitê, no entanto liga-se ao horizonte da tendência da agricultura americana para o farming part-time ou para o multiple job holding. Porém, a noção é bem mais complexa e envolve uma problemática teórica e empírica de difícil demarcação teórica.

Em meados do século XIX, a criação de meios de transporte no Brasil tornou-se necessário para o mercado e circulação dos produtos vindos do continente Europeu. As ferrovias criadas no Brasil tiveram o objetivo de escoamento de bens e mercadorias, fortalecendo o desenvolvimento econômico do país, especialmente nas regiões onde foram implantadas. Assim, as linhas férreas tiveram um impacto importante no progresso das regiões mais remotas do país, como por exemplo no Sertão baiano. Reforçando este pressuposto, através de uma entrevista de Patrícia Moreira para o *Jornal A tarde*, com o historiador Antônio Guerreiro, “na Bahia, a Maria fumaça cortava os sertões, conduzindo passageiros e cargas, desenvolvendo o semiárido, integrando o vasto território do Estado e introduzindo a dinâmica da modernidade nos rincões mais afastados”⁴

‘A Leste’ brasileira foi criada a partir de incentivos de capital inglês e posteriormente franco-belga, financiadas através de processos de transferências e arrendamento, cada trecho da linha férrea era concessionado por empresas de pequeno porte que atuavam em linhas e ramais diferentes, com o objetivo de ligar o Nordeste ao Sudeste do país, ou seja, ela foi resultado de um aglomerado de pequenas empresas, “inicialmente por cinco ferrovias que foram construídas em épocas diferentes e que, depois foram unificadas, constituindo o seu sistema atual”⁵, a qual serviu à metade do Estado da Bahia e praticamente todo o Estado de Sergipe.

⁴ Patrícia Moreira. “Maria Fumaça cortava os sertões levando a modernidade”. Bahia – Documento 5 - Transportes e energia. Caderno 8. *Jornal A Tarde*, Salvador: quarta-feira, 15 mai. 2002. p. 2

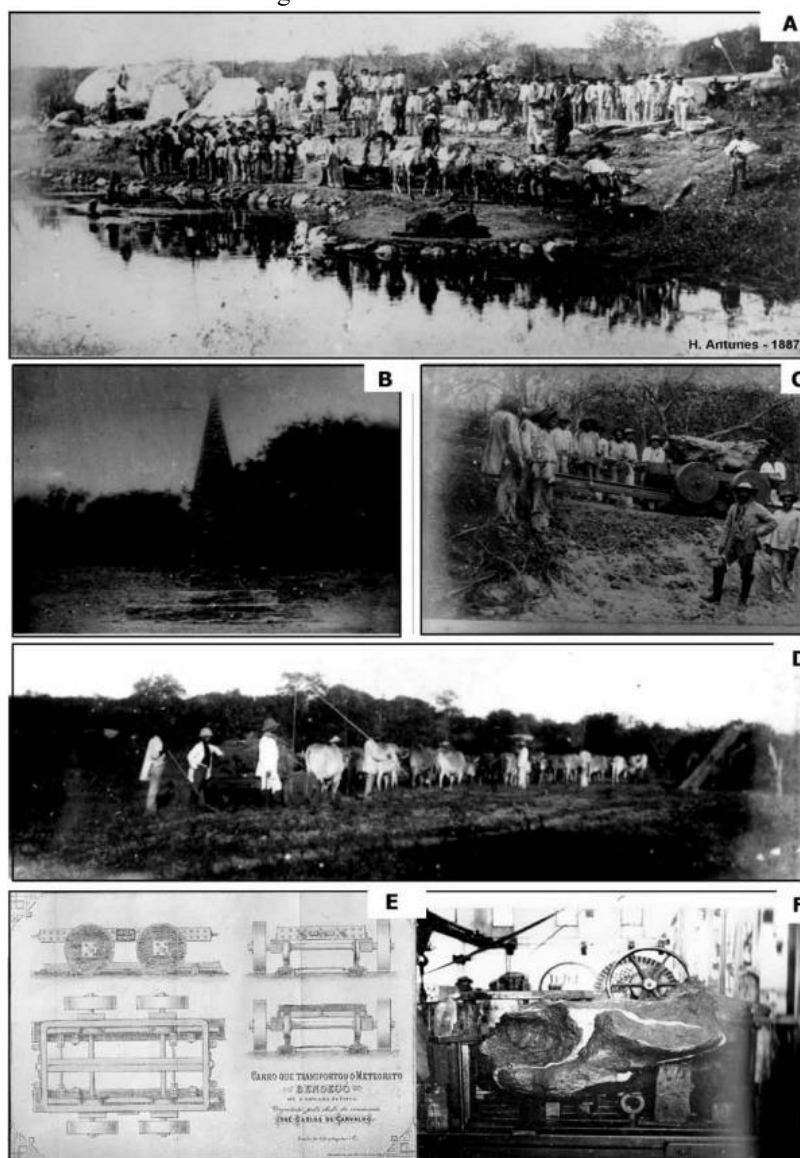
⁵ Rede Ferroviária Federal S. A. 1º Centenário da Viação Férrea Federal Leste Brasileiro 1860-1960. Bahia/Salvador: Tipografia da Leste. p. 3



Nesta mesma estação de trem foi embarcado no ano de 1887, o célebre *Meteorito de Bendegó*⁶ que foi encontrado próximo da estação, às margens de um córrego de mesmo nome, até a cidade de Queimadas, Bahia, situada a cerca de 20 quilômetros de Jacurici da Leste, o artefato posteriormente foi despachado para Salvador, Bahia.

Wilton Pinto de Carvalho et al.

Figura 1 - Fotos históricas da expedição José Carlos de Carvalho, 1887-1888, que transportou o Bendegó da Bahia para o Rio de Janeiro. (A) Dia festivo: remoção do meteorito do leito do Riacho Bendegó, (B) Marco D. Pedro II, erigido no local do achado em 1887, (C) Aterro construído para a passagem do Rio Jacurici, (D) Juntas de bois utilizadas no deslocamento da massa meteórica, (E) Projeto do carretão que transportou o meteorito, (F) Corte de uma fatia do Bendegó no Arsenal de Marinha - RJ.



Fonte: Fotos de H. Antunes 1887.

⁶ O meteorito Bendegó, uma massa de ferro e níquel com 5.360 kg, é o maior exemplar da coleção brasileira e detentor de uma rica história de contribuições à ciência meteórica. A descoberta do meteorito Bendegó ocorreu no final do século XVIII (1784), aflorando a 180 metros do leito do riacho Bendegó, na região onde hoje situam-se os municípios de Monte Santo e Uauá, interior da Bahia.

4 ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

A sociedade moderna vem passando por mudanças na forma como as pessoas se comunicam, e de como as informações são propagadas. No processo de fazer educação podemos evidenciar bastante mudanças tanto positivas quanto negativas no que tange ao cenário socioemocional. O ensino da língua inglesa tem um poder incrível de incentivo à interculturalidade, então através de abordagens culturais podemos preparar as crianças e adolescentes para o mundo, no qual as divergências culturais são desafiadoras, e eles precisam estar firmes nos seus posicionamentos enquanto cidadãos críticos e autônomos.

A educação emocional na escola precisa ser evidenciada como base no processo do ensino/aprendizagem, é preciso colocar as emoções e os aspectos sociais nas formalidades curriculares. Quando se ensina a lidar com as emoções o sujeito cresce fortalecido, capaz de fazer relações com os aprendizados antes de internalizar quaisquer situações que possam desestabilizá-lo. Como afirmam as autoras (Rêgo; Rocha, 2009. p.136), a educação “é, e sempre foi, a esperança de transformação e desenvolvimento do ser humano, ao ser exercida com liberdade, favorecendo a solidariedade, o viver comunitário, com amor e respeito entre pessoa”.

Nessa perspectiva, a abordagem socioemocional nas escolas implica a compreensão de que o desenvolvimento do aluno se dá em diversas dimensões, o aprender partindo do discente está atrelado a contextos de competências externas, no que tange o cognitivo, competências afetivas e comportamentais, tudo está interligado, fazendo com que o ato de aprender esteja, a partir do domínio das competências emocionais. As definições de competências emocionais podem ser as seguintes:

Um construto complexo, que compreende outros conceitos, como o de habilidades, estando relacionado aos conceitos de inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional [...] é possível sumarizar que a competência socioemocional pode ser entendida como resultado da soma entre desempenho socioemocional e todas as habilidades intrínsecas a ele para agir de forma funcional e adaptada a determinada cultura e contexto. As diversas habilidades também são entendidas como componentes da dimensão de inteligência emocional, compreendendo as inteligências intra e interpessoal (Marin, 2017, p. 99).

Assim, a escola e o professor exercem um papel fundamental para instituir a competência socioemocional nos contextos escolares. Nesta perspectiva, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) traz dez competências gerais para assegurar o aprendizado dos estudantes. No caso da BNCC, define-se competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017)”.

Ao debruçarmos sobre o documento normativo para a educação brasileira, percebemos que desde suas competências gerais até as específicas para a Educação Básica, é possível perceber dados na Base Nacional os aspectos socioemocionais: o estímulo à curiosidade e à reflexão; a valorização da



diversidade; a realização de escolhas a partir da autonomia, liberdade e consciência crítica; autoconhecimento e cuidado com a saúde física e mental; o exercício da empatia, cooperação e diálogo, entre vários outros elementos pautados pelas competências supracitadas (Brasil, 2017). Sendo assim, se estabelece uma relação de cuidado com o desenvolvimento integral do aluno e sua formação cidadã, fortalecendo os vínculos na escola. Para reforçar esta assertiva, a competência geral sobre trabalho e projeto de vida nos mostra que:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhes possibilitem entender as relações do mundo do trabalho e fazer escolhas com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (BRASIL, 2017)

Nesse cenário, é fundamental que se considere que as emoções não apenas acompanham a aprendizagem, mas a influenciam diretamente. Como afirma Goleman (1995), “as emoções têm o poder de interferir diretamente na capacidade de aprendizagem dos estudantes”. Portanto, trabalhar o desenvolvimento socioemocional dentro do ambiente escolar não é opcional, mas uma necessidade. A BNCC, atenta a isso, institui como uma de suas competências gerais o exercício da empatia, do diálogo e da resolução de conflitos (BRASIL, 2017). Tais práticas devem ser intencionalmente aplicadas nas diversas áreas do conhecimento, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes, críticos e emocionalmente equilibrados.

A compreensão de que as emoções exercem influência direta sobre o processo de aprendizagem tem ganhado cada vez mais espaço nas discussões educacionais contemporâneas. O autor acima citado, ao versar sobre o conceito de inteligência emocional, destaca que aspectos como o autocontrole, a empatia, a perseverança e a autorregulação emocional são tão importantes quanto o domínio de conteúdos acadêmicos. Na prática do “chão da escola”, isso significa que estudantes emocionalmente desestabilizados têm mais dificuldade de manter o foco, resolver problemas e se relacionar com os colegas e professores. As boas relações interpessoais no contexto de sala de aula, se estabelecem, portanto, como fator determinante para o engajamento e o desempenho acadêmico dos alunos. Ao ignorar essa dimensão afetiva na realidade escolar é comprometer o pleno desenvolvimento dos educandos.

Por fim, esse entendimento dialoga com a proposta da BNCC, a qual valoriza o desenvolvimento integral dos alunos, considerando competências cognitivas, sociais e emocionais como partes indissociáveis do processo educacional (BRASIL, 2017). Nesse sentido, o papel do professor vai além da construção de conhecimentos, devendo também atuar como mediador do equilíbrio emocional, incentivando práticas que estimulem o autoconhecimento, a empatia e a resolução de conflitos. Além disso, estudiosos como Vygotsky (2001) já afirmavam que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando o aluno está emocionalmente envolvido com o conteúdo, evidenciando que o desenvolvimento cognitivo e afetivo são processos interdependentes.



Assim, ao promover a inteligência emocional no cotidiano escolar, a escola contribui tanto para a formação acadêmica, quanto para a construção de cidadãos mais conscientes, críticos, autônomos e preparados para os desafios sociais da vida.

Desta forma, a proposição de educação emocional para as escolas precisa ser compreendida como instrumento de multiplicação e criação de cidadãos capazes de refletir e gerenciar seus pensamentos, que sejam atuantes na busca por melhores condições de vida, sabendo controlar suas emoções, fortalecidos na resolução de conflitos, em quaisquer contextos sociais. Conquanto, para concluir, o fortalecimento emocional precisa ser normatizado em todas as etapas da educação básica. O foco no aspecto socioemocional urge como prioridade diante de uma sociedade enfraquecida emocionalmente pelo chamado “mal moderno”, como por exemplo: o despreparo emocional para o convívio social, sentimentos de desconexão interpessoal associados ao uso excessivo da tecnologia, desencadeando distúrbios comportamentais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste trabalho tem a finalidade de trazer reflexões acerca da Educação do Campo, a qual não pode ser entendida como um distanciamento do campo e ter o seu ensino atribuindo à extensão da cidade. Ela precisa estar pautada na formação integral do aluno como ser pertencente à sua realidade, o qual tenha subsídios para buscar melhores condições de vida. Deve-se pensar num sistema de ensino que se associe as formas socioeconômicas locais e incentive o desenvolvimento da comunidade sem perdas culturais, valorizando a formação do indivíduo dentro da sua realidade, porém preparado para dialogar com o mundo.

Sendo assim as questões socioemocionais ligadas ao ensino, precisam ser trabalhadas nas escolas buscando tornar o ambiente escolar mais eficaz e saudável. Entre tantas competências emocionais podemos apontar a empatia, a autorregulação e habilidades de convívio social como vetores primordiais para o desenvolvimento de relações mais humanas e colaborativas no contexto educacional, ou seja, quando a escola traz reflexões do cotidiano, um espaço acolhedor é criado e os educandos aprendem não só objetos do conhecimento, como também desenvolvem a capacidade de lidar com conflitos.

Além disso, relatamos a experiência de ter começado na educação pública em escola de comunidade do campo, foi fundamental para refletir o quanto a cultura local é predominante durante o processo do fazer pedagógico, percebi como o indivíduo na sua integralidade pode atuar frente ao ‘novo e tido como sem importância’, em detrimento às suas vivências. Ensinar inglês em uma comunidade campestre é desafiador sim, é processual e, na maioria das vezes muito gratificante. Sabemos que quando se ensina uma língua estrangeira é impossível dissociá-la da pluriculturalidade que ela traz consigo. Então, ensinar língua inglesa em contextos rurais é possibilitar que o homem do



campo viva uma nova realidade e (re) construa novos saberes sem renunciar à sua integralidade identitária.



REFERÊNCIAS

AMORIM, Livia dos Reis. Educação ambiental nos assentamentos de trabalhadores rurais do município de Buritis-MG: qualificação tecnológica para preservação do Bioma Cerrado. Assunção, PY, 2017. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Americana, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394: (LDB). Brasília/DF, Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acessado em 13 de julho de 2015.

BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acessado em 13 de julho de 20.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na escola cidadã. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60–81, jan./jun. 2003.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>.

Documento 5 - Transportes e energia. Caderno 8. Jornal A Tarde, Salvador: quarta-feira, 15 mai. 2002. p. 2.

FERREIRA, Caroline Lins Ribeiro. Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação. São Carlos, SP, 2018. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos, 2018. Disponível em. Acesso em: 21 ago. 2021.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do campo. Mimeo, 2005.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

Guias Levi, 1932-84; IBGE: Enciclopédia dos Municípios Brasileiros, vol. XX, 1958; Guia Geral das Estradas de Ferro, 1960; Instituto Moreira Sales).

Libâneo, J. C. (2000). Pedagogia e pedagogos, Para quê?. 3a ed. São Paulo: Cortez.

MARIN, Angela Helena; SILVA, Cecília Tonial da; Erica Isabel Dellatorre Andrade³; Jade Bernardes⁴; Débora Cristina Fava⁵. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. Rev Bras Ter Cogn. 2017;13

MARGUTTI, E. C; MARIANO, A.; FURLANETTI, M. P. F. R. A importância da Educação no Campo. 2010. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. João Pessoa/PB, 2010.



MORIGI, Valer. A escola do MST: uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação, 2003.
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA112_ID3719_22092021171004.pdf

RÊGO, C.; N. ROCHA. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. Ensaio: Avaliação de políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, 2009

REIS, Edmerson dos Santos. Educação do Campo e desenvolvimento rural sustentável: avaliação de uma prática educativa. Juazeiro – Bahia: Gráfica e Editora Franciscana, 2004. 154p.

ROSA, Lucelina Rosseti; FERREIRA, Darlene Aparecida de Oliveira. As categorias rurais, urbano, campo, cidade: a perspectiva de um continuum. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon. (org) Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p.187-204.

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. Uma Escala para Medir a Infraestrutura Escolar. Estudos em Avaliação Educacional, v. 54, n. 24, p. 78-99, 2013.

SOARES, Sergei e SÁTYRO, Natália. O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental – 1998 a 2005. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B90BD40E93F95-46BA-8B46-4E98FD9AB77F%7D_TD_29_a4.pdf. Acessado em 14 de Outubro de 2015.

TEDESCO, João Carlos. Pluriatividade: estratégias alternativas ou fim da agricultura familiar? Texto para discussão nº 07/98. Universidade de Passo Fundo

