



B1

ISSN: 2595-1661

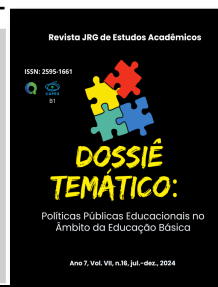
GEPPEB – ARTIGO ORIGINAL

Listas de conteúdos disponíveis em [Portal de Periódicos CAPES](https://portaldeperiodicos.capes.gov.br)

Revista JRG de Estudos Acadêmicos

Página da revista:

<https://revistajrg.com/index.php/jrg>



Contribuições da UNESCO para aprendizagem de uma Língua Estrangeira Moderna na zona rural do Distrito Federal

UNESCO contributions to learning a Modern Foreign Language in the Rural Area from Distrito Federal

DOI: 10.55892/jrg.v7i16.1310

ARK: 57118/JRG.v7i16.1310

Recebido: 05/04/2024 | Aceito: 05/07/2024 | Publicado on-line: 24/07/2024

Ercila Regina da Silva Ferreira¹

<https://orcid.org/0009-0001-2091-7807>

<http://lattes.cnpq.br/3548998502478228>

Universidade Católica de Brasília, UCB, DF, Brasil

E-mail: ercila.r@gmail.com

Mônica Mendes Pereira Alves²

<https://orcid.org/0009-0002-7028-4873>

<http://lattes.cnpq.br/5119810252986630>

Universidade Católica de Brasília, UCB, DF, Brasil

E-mail: bluejelbr@gmail.com



Resumo

A UNESCO, reconhecida por sua dedicação à promoção da educação e cultura, desempenha um papel crucial no avanço do ensino e aprendizado de línguas estrangeiras modernas (LEMs) na educação rural. Este artigo investiga suas contribuições, bem como examina o impacto do currículo em movimento e do Projeto Político Pedagógico do CIL no Distrito Federal nesse contexto específico. Além disso, são discutidos os desafios enfrentados na educação linguística no campo, destacando-se um estudo de caso envolvendo duas escolas como instrumento de pesquisa. A abordagem adotada neste artigo é qualitativa e empírica, proporcionando uma análise aprofundada das questões abordadas.

Palavras-chave: UNESCO. Educação no campo. Línguas estrangeiras modernas. Aprendizagem. Desenvolvimento.

Abstract

UNESCO, recognized for its dedication to promoting education and culture, plays a crucial role in advancing the teaching and learning of modern foreign languages in Rural Education. This article investigates their contributions, as well as examining the impact of Currículo em Movimento and CIL Pedagogical Political Project in Distrito Federal in this specific context. Furthermore, the challenges faced in linguistic

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Graduada em História pela UPIS (2019), MBA em Neurociência da Aprendizagem. Email: ercila.r@gmail.com

² Doutoranda (aluna especial) em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB, 2007). Graduada em Letras Inglês/ Português e respectivas literaturas pela UCB (1999). E-mail: bluejelbr@gmail.com

education in the field are discussed, highlighting a study of case involving two schools as a research instrument. The approach adopted in this article is qualitative and empirical, providing an in-depth analysis of the issues addressed.

Keywords: UNESCO. Rural education. Modern foreign languages. Learning. Development.

1. Introdução

A educação antes de ser do campo, passou por um processo de luta, no qual era compreendida como educação ruralista. Nagle (1974) e Ribeiro (2012), discutiram que tal dinâmica das relações sociais era baseada na produção capitalista, tanto nas escolas urbanas quanto nas rurais moldadas pelos interesses e demandas do setor industrial. Seus objetivos, currículos e métodos orientados pela necessidade de preparar os alunos para o mercado de trabalho, especialmente para os setores industriais. Nesse contexto, a educação rural muitas vezes negligenciava questões relacionadas ao trabalho agrícola, seja porque não considerava essa atividade como central, seja porque não priorizava a formação para trabalhos específicos, dada a incerteza do emprego.

A Educação do Campo emerge como um fenômeno presente na sociedade brasileira contemporânea, liderado pelos trabalhadores rurais e suas organizações, com o propósito de influenciar as políticas educacionais a partir dos interesses coletivos das comunidades do campo. Seus objetivos e agentes estão intrinsecamente ligados às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais das populações rurais, refletindo o embate de diferentes projetos e visões de agricultura que têm repercussões no panorama nacional e nas concepções de políticas públicas, educação e formação humana. A Educação do Campo, ainda em processo de definição, já se configura como uma categoria analítica capaz de examinar tanto a situação atual quanto às práticas e políticas educacionais voltadas para os trabalhadores do campo, mesmo aquelas que ocorrem em contextos distintos e sob diferentes denominações. (Adaptado de CALDART, 2012, 257).

A educação do campo enfrenta desafios singulares, incluindo a carência de infraestrutura, a escassez de recursos e a limitada disponibilidade de oportunidades para a formação continuada de professores. No âmbito do ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM), tais desafios se agravam, dificultando ainda mais o desenvolvimento das competências linguísticas essenciais para a comunicação dos alunos do campo em um contexto globalizado.

A UNESCO, abreviação para Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, é uma agência especializada das Nações Unidas voltada para as áreas da educação, ciência, cultura e comunicação. Fundada em 1945, sua missão é promover a paz e a segurança mundial por meio da promoção da educação, da ciência, da cultura e da comunicação. O Setor de Educação da UNESCO desempenha um papel crucial no cenário mundial e regional, fortalecendo os sistemas educacionais nacionais e enfrentando os desafios contemporâneos globais por meio de iniciativas educacionais (UNESCO, 2002).

A representação da UNESCO no Brasil teve início formal em 19 de junho de 1964, com o objetivo primordial de apoiar a formulação e implementação de políticas públicas alinhadas às estratégias dos Estados Membros da organização, conforme estabelecido nas Conferências Gerais. As atividades da UNESCO são realizadas por meio de projetos de cooperação técnica em parceria com diferentes níveis de governo

e diversos setores da sociedade civil, contribuindo assim para o desenvolvimento sustentável e abordando temas dentro de sua expertise (UNESCO, 2002).

Ao longo de muitas décadas, houve uma colaboração estreita entre a UNESCO e o Brasil. Em 1992, a UNESCO firmou um amplo acordo de cooperação com o Ministério da Educação, seguindo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, estabelecida durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, em 1990. Em 1993, com base no Acordo Geral de 1981, a UNESCO e o Ministério da Educação assinaram o primeiro plano de trabalho, visando apoiar a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos.

A partir da metade da década de 1990, a UNESCO Brasília intensificou suas atividades em todo o país, colocando sua competência técnica a serviço de inúmeros projetos e iniciativas em suas cinco áreas temáticas: Educação, Ciências Naturais, Ciências Sociais e Humanas, Cultura e Comunicação; Informação (UNESCO, 2002). Assim, a UNESCO continua comprometida com seus objetivos, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade, reduzindo a pobreza e as desigualdades sociais, protegendo o patrimônio cultural, promovendo a criatividade, fomentando a ciência para um futuro sustentável, preservando a biodiversidade e promovendo a liberdade de expressão e a segurança dos jornalistas, tudo isso com foco na construção de sociedades do conhecimento (UNESCO, 2022).

A UNESCO estabeleceu uma rede de escolas associadas em mais de 182 países, incluindo mais de 12.000 escolas, sendo 30 delas escolas rurais, conhecidas como REDE PEA - UNESCO (Programa de Escolas Associadas à UNESCO). O objetivo principal dessa rede é promover os valores e princípios da UNESCO, que incluem direitos fundamentais, igualdade de gênero, progresso social, liberdade, justiça, democracia, respeito à diversidade e solidariedade (UNESCO, 2022).

Com a visão de um mundo pacífico, onde todos os seres humanos têm conhecimento, habilidades e capacidade de agir em harmonia com outros e com o ambiente físico e digital, a UNESCO busca construir a paz nas mentes dos alunos, destacando seus valores e prioridades nas escolas e instituições educacionais em todo o mundo. Os valores da UNESCO incluem o desenvolvimento sustentável, o equilíbrio entre meio ambiente, economia e sociedade e o compromisso com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) até 2030 (UNESCO, 2022).

A abordagem de toda a escola é adotada para envolver todos os membros da comunidade escolar, incluindo liderança, professores, funcionários, estudantes e famílias, na implementação dos ideais da UNESCO. Isso inclui a criação de um ambiente de aprendizagem seguro, sustentável, não violento, inclusivo e eficaz para todos os alunos, com ênfase nos quatro pilares da educação definidos pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Essa abordagem também visa mudar e transformar os sistemas e políticas de educação, com foco em três áreas temáticas: cidadania global, desenvolvimento sustentável e aprendizagem intercultural (UNESCO, 2015).

Embora exista uma rede de escolas associadas à UNESCO, todas as escolas, incluindo as do campo, podem adotar as temáticas e diretrizes da UNESCO, uma vez que fazem parte das políticas educacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação. Este artigo focará nas escolas regulares e centros de idiomas da rede pública de ensino do Distrito Federal localizadas em áreas rurais, que seguem as temáticas da UNESCO conforme previsto no Regimento Interno das Escolas do DF (2019) e no Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (2014).

No cenário atual, o domínio de uma segunda língua é fundamental para o sucesso educacional e profissional dos jovens, capacitando-os para a cidadania em

contextos locais e globais. A educação de qualidade e para a cidadania é garantida como uma das principais finalidades da educação básica nacional, conforme estabelecido pela Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação. O Currículo em Movimento da Educação Básica amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem de línguas ao conectar o ensino com a realidade social do aluno e ao desenvolver suas competências comunicativas (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Para alcançar esses objetivos, os profissionais da educação devem adotar metodologias ativas centradas no aluno, estimulando a interação autêntica e significativa com a língua-alvo. Isso inclui o uso de debates, simulações, jogos de papéis e projetos colaborativos, que não apenas melhoram as habilidades linguísticas, mas também promovem competências como comunicação, colaboração, criatividade e pensamento crítico. Essas práticas estão alinhadas com os princípios filosóficos e epistemológicos que orientam a educação e estão de acordo com todas as legislações educacionais no Brasil (ALMEIDA FILHO, 1993).

Os princípios filosóficos e epistemológicos que orientam a prática educacional abordada neste estudo incluem:

- i. O ensino baseado na abordagem comunicativa para línguas estrangeiras, visando ao desenvolvimento das habilidades comunicativas e interculturais dos alunos;
- ii. A promoção da apropriação do conhecimento através do desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral e escrita em língua estrangeira;
- iii. A adoção de metodologias que envolvam projetos e tarefas comunicativas para enriquecer a dinâmica curricular;
- iv. O respeito às diferentes faixas etárias e níveis de conhecimento dos alunos nos componentes curriculares;
- v. O estímulo à valorização do espaço físico escolar, envolvendo os alunos na manutenção e conservação dos recursos materiais;
- vi. A busca pela harmonia e interação entre todos os segmentos da comunidade escolar, promovendo um ambiente saudável e de excelência;
- vii. A promoção da integração com a comunidade por meio de projetos participativos e de voluntariado;
- viii. A incorporação de princípios de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, contextualização e aprendizagem significativa no desenvolvimento do currículo.

Esses fundamentos estão alinhados com as legislações educacionais vigentes no Brasil, incluindo a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Plano Nacional de Educação (PNE) e outros dispositivos legais. Destaca-se também a meta estabelecida pela Organização das Nações Unidas em 2005, referente à oferta de educação básica de qualidade para todos, cujo prazo para alcançá-la era 2015 (BRASIL, 2015).

Segundo o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), o ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna (LEM) têm como propósito desenvolver nos alunos competências para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, seja na esfera profissional ou acadêmica. O ensino de línguas estrangeiras contribui para o aprimoramento pessoal, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos estudantes.

O ensino baseado em metodologias ativas de ensino-aprendizagem, centrado no estudante e voltado para o desenvolvimento da autonomia, é uma abordagem que tem transformado significativamente a prática educacional, especialmente no ensino de línguas estrangeiras. Por meio de atividades dinâmicas como debates, simulações, jogos de papéis e projetos colaborativos, os alunos são desafiados a interagir de

maneira autêntica e significativa com a língua-alvo. Essa metodologia não apenas aprimora as habilidades linguísticas dos alunos, mas também estimula o desenvolvimento de competências fundamentais, como comunicação, colaboração, criatividade e pensamento crítico.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2023 do CIL de Taguatinga, e o currículo em movimento, fundamentado em metodologias ativas, oferece uma experiência de aprendizagem dinâmica e eficaz. Essa abordagem capacita os alunos não apenas a desenvolverem proficiência na comunicação em línguas estrangeiras, mas também a adquirirem competências culturais que os tornam globalmente competentes. Assim, compreendemos a educação como um processo sócio-histórico, construído pelos diferentes atores envolvidos, transmitido em várias linguagens, posturas, condutas, comportamentos e modelos de ensino aprendizagem. Valemo-nos do conhecimento e percepção didática para escolher o que é mais apropriado para o aluno, respeitando as singularidades e aspectos típicos e atípicos em uma sala de aula. Buscamos a abordagem comunicativa como eixo-orientador das ações pedagógicas com o ensino de estruturas gramaticais por entendermos que uma dimensão complementa a outra e amplia as possibilidades do desenvolvimento da linguagem de maneira apropriada, coerente, coesa, dinâmica e eficaz, especialmente por se tratar de ensino de línguas em contexto de Língua Estrangeira e não de Segunda Língua.

Portanto, a educação linguística, especialmente o ensino de línguas estrangeiras, desempenha um papel crucial na formação de cidadãos globais e na promoção da cidadania ativa e inclusiva. O compromisso com os valores e objetivos da UNESCO, aliado a uma abordagem educacional centrada no aluno e fundamentada em metodologias ativas, é essencial para garantir uma educação de qualidade e relevante para todos os alunos, independentemente de seus contextos individuais (CYRINO e TORALLES-PEREIRA, 2004; MARIN et al, 2010; MITRE et al, 2008).

2. Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e empírica. A pesquisa bibliográfica tem como objetivo fornecer uma base teórica sólida para o estudo, abordando conceitos, teorias e estudos anteriores relevantes sobre o tema em questão. Fontes como livros, artigos acadêmicos e outras publicações foram consultadas para embasar a análise.

A pesquisa documental constitui uma abordagem metodológica que visa a coleta e análise de uma ampla gama de documentos oficiais, registros históricos e outros materiais relevantes para oferecer insights significativos sobre o objeto de estudo. Autores renomados como Lakatos e Marconi (2003) discutem detalhadamente a importância e os procedimentos envolvidos na realização da pesquisa documental, destacando seu papel fundamental como fonte de informações substanciais para uma compreensão mais profunda e abrangente do tema em questão.

A pesquisa empírica, por sua vez, será realizada por meio de um estudo de caso. O estudo de caso é uma abordagem de pesquisa que visa investigar uma especificidade contemporânea dentro de seu contexto real, permitindo uma compreensão profunda e detalhada do caso em questão.

A pesquisa foi conduzida em duas escolas públicas distintas: o CEF Tamanduá, localizado no Gama e classificado como uma escola do campo, e outra situada entre chácaras, no Incra de Brazlândia. Enquanto uma das escolas representava um caso de sucesso, a outra enfrenta diversos desafios, caracterizando-se pela falta de

incentivo da comunidade, ausência de estrutura adequada e escassez de materiais educativos.

Os participantes da pesquisa totalizam em duas (02) pessoas, uma professora de cada escola citada anteriormente, sendo:

1. Professora de Japonês: Atua em um Centro Interescolar de Línguas (CIL) em Brazlândia, região rural do Distrito Federal.
2. Professora de Inglês: Atua em uma escola de ensino fundamental, anos iniciais e finais, na zona rural do Gama, Distrito Federal.

O instrumento utilizado para a geração de dados foi uma entrevista semiestruturada. Durante esta etapa, as duas professoras forneceram pequenos relatos sobre suas experiências e percepções em relação ao tema da pesquisa.

O roteiro de entrevista foi elaborado com base em perguntas norteadoras, abrangendo os seguintes temas:

- A. Experiência profissional: Tempo de atuação na escola, caracterização da escola (zona rural ou urbana, localização), carga horária das aulas.
- B. Motivação dos alunos: Razões que levam os alunos a buscar o aprendizado da LEM.
- C. Recursos didáticos: Recursos disponíveis na escola e aqueles utilizados pela professora para o ensino de LEM.
- D. Uso de tecnologias: Integração de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem.
- E. Aprendizado e interesse dos alunos: Percepção da professora sobre o aprendizado e o interesse dos alunos na LEM.
- F. Apoio da comunidade escolar: Apoio recebido da equipe diretiva, dos pais, da embaixada do idioma em questão e da Secretaria de Educação do DF.
- G. Cultura e aprendizado: Papel da cultura na contribuição para o aprendizado da LEM e avaliação do sucesso do ensino.
- H. Relevância da LEM: Reflexão sobre a relevância do aprendizado de uma língua estrangeira moderna para alunos em contexto rural e expectativas dos pais em relação ao ensino.

O questionário proposto e utilizado apresenta esse modelo de perguntas:

Modelo utilizado com a professora de LEM-Japonês em um CIL de Brazlândia

1. Por quanto tempo você trabalha no Centro Interescolar de Línguas?
2. Esta escola está localizada em uma área rural ou urbana?
3. Qual é a duração e frequência das aulas por semana?
4. Por que os alunos escolhem frequentar este centro de línguas?
5. Quais recursos a escola oferece para o ensino de LEM-japonês?
6. Que recursos você utiliza em suas aulas para o ensino de LEM-japonês?
7. Você utiliza recursos tecnológicos? Se sim, quais?
8. Como é o desempenho e interesse dos alunos no aprendizado da língua japonesa?
9. Você recebe apoio da comunidade escolar, equipe diretiva, pais, embaixada do Japão e Secretaria de Educação do DF?
10. A cultura japonesa contribui para o aprendizado da língua japonesa? O ensino de LEM-japonês é bem-sucedido?

11. O aprendizado de uma língua estrangeira moderna faz sentido para os alunos, considerando o contexto rural em que vivem?

12. Quais são as expectativas dos pais em relação à escola? Essas expectativas são atendidas?

Modelo utilizado com a professora de Inglês em uma escola de ensino fundamental anos iniciais e finais em uma zona rural do Gama:

1. Por quanto tempo você trabalha nesta escola?
2. Esta escola está localizada em uma área rural ou urbana? Se rural, qual é o local exato?
3. Quais recursos a escola oferece para facilitar o ensino e aprendizagem?
4. Qual é a duração das aulas e com que frequência elas ocorrem por semana?
5. Que recursos específicos você utiliza e traz para a sala de aula para melhorar o ensino de LEM-inglês?
6. Você faz uso de tecnologia durante suas aulas? Se sim, quais tecnologias são utilizadas?
7. Como você descreveria o progresso de aprendizado dos alunos? E qual é o nível de interesse deles?
8. Você recebe apoio da comunidade escolar, equipe diretiva, pais, embaixadas dos Estados Unidos e Britânica e da Secretaria de Educação do DF?
9. Em sua opinião, como a cultura rural contribui para o aprendizado da língua inglesa? Você considera o ensino de LEM-inglês um sucesso?
10. Na sua visão, faz sentido para os alunos que vivem em áreas rurais aprender uma língua estrangeira moderna?
11. Quais são as expectativas dos pais em relação à escola? Você acredita que essas expectativas estão sendo atendidas?

As entrevistas foram realizadas através de questionário, com o consentimento livre e esclarecido das participantes. As respostas foram gravadas e transcritas posteriormente. A análise dos dados foi realizada de forma temática, buscando identificar categorias, similaridades e diferenças nas respostas das professoras.

A pesquisa foi conduzida em estrito cumprimento dos princípios éticos da pesquisa científica, incluindo o respeito à autonomia, privacidade e confidencialidade das participantes.

Os resultados da pesquisa serão apresentados na seção 3, "Discussão e Resultados", com foco na análise das entrevistas e na comparação entre as experiências das duas professoras.

A finalidade da entrevista foi obter insights detalhados e informações qualitativas sobre as experiências, opiniões e percepções das professoras em relação ao tema da pesquisa. Isso inclui entender melhor as práticas de ensino de língua estrangeira em escolas do campo, os desafios enfrentados, as percepções sobre o impacto do ensino de língua estrangeira no desenvolvimento dos alunos e quaisquer sugestões ou pontos de melhoria que possam ser identificados a partir das experiências das professoras.

3. Discussão e Resultados

O conceito de Educação do Campo surge do processo de luta pela terra empreendida pelos movimentos sociais do campo, no âmbito da luta por Reforma Agrária, como denúncia e como mobilização organizada contra a situação atual do meio rural: situação de miséria crescente, de exclusão/expulsão das pessoas do

campo; situação de desigualdades econômicas, sociais, que também são desigualdades educacionais, escolares (Currículo em Movimento, 2014).

Seus sujeitos principais são as famílias e as comunidades de camponeses, pequenos agricultores, os sem-terra, atingidos por barragens, ribeirinhos, quilombolas, pescadores e muitos educadores(as) e estudantes das escolas públicas e comunitárias do campo, articulados em torno de movimentos sociais e sindicais, de universidades e de organizações não governamentais (Currículo em Movimento, 2014).

O intuito do artigo não é tratar ou focar nas etimologias existentes na área, mas no que tange a “Educação do Campo”, tal conceito fora forjado em 1998 na “Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo” – CNEC, trazendo consigo importantes significados, contrapondo-se ao termo de Escola Rural. Em primeiro lugar, estamos tratando de um novo espaço de vida, que não pode resumir-se na dicotomia urbano/rural. O campo é compreendido como “um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural, ambiental dos seus sujeitos” (II CONFERÊNCIA, 2004).

A principal luta da Educação do Campo tem sido no sentido de garantir o direito de uma educação no e do campo, isto é, assegurar que as pessoas sejam educadas no lugar onde vivem e sendo partícipes do processo de construção da proposta educativa, que deve ocorrer a partir de sua própria história, cultura e necessidades. Educação do Campo é mais do que escola, inclui uma luta prioritária que é ter a escola próxima à população, pois ainda hoje boa parte da população do campo não tem garantido seu direito de acesso à Educação Básica (BARBOSA, 2012).

O território do campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida, de produção de novas relações sociais, de novas relações entre as pessoas e a natureza, de novas relações entre o rural e o urbano. A Educação do Campo ajuda a produzir um novo olhar para o campo. E faz isso em sintonia com uma nova dinâmica social de valorização deste território e de busca de alternativas para melhorar a situação de quem vive e trabalha nele. Uma dinâmica que vem sendo construída por sujeitos que já não aceitam mais que o campo seja lugar de atraso e de discriminação, mas lutam para fazer dele uma possibilidade de vida e de trabalho para muitas pessoas, assim como a cidade também deve sê-lo, nem melhor nem pior, apenas diferente, uma escolha (Currículo em Movimento, 2014).

Em quinze anos de luta, a mobilização dos movimentos sociais em torno da Educação do Campo gerou importantes conquistas, entre elas a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, e Parecer nº 36/2001, do Conselho Nacional de Educação). Outros marcos legais conquistados na luta da Educação do Campo: Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO e define suas diretrizes gerais; Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, definindo a Educação do Campo como modalidade de ensino; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; e Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à educação básica do campo.

Ao Distrito Federal cabe elaborar sua Política Pública em consonância com os marcos legais, considerando a constituição histórica da relação entre urbano e rural no Brasil, e especificidades do território desta unidade da Federação. O território rural do DF tem cerca de 250.000ha; 46% dos estabelecimentos rurais são de agricultores familiares que produzem mais de 800.000 toneladas de alimentos por ano, apesar de ocuparem apenas 4% das terras. Espaço rural marcado por contradições dadas pela presença de seus atores: ruralistas, latifundiários, produtores familiares, camponeses com ou sem terra (Currículo em Movimento, 2014).

Para garantir o direito à educação de crianças, jovens e adultos do campo, a rede pública de ensino conta com 83 escolas em 2024, com 24.458 estudantes, sendo apenas sete de Ensino Médio e somente uma oferecendo Ensino Médio noturno. A Educação de Jovens e Adultos ainda é pouco abrangente, com oferta em seis escolas do DF. Estes são os dados que mais merecem destaque, pois esse público - jovens e adultos - é o menos assistido pela política pública educacional do campo no DF, atualmente. A elaboração e implantação da Política Pública de Educação do Campo no DF vêm preencher uma lacuna, existente há anos, nas escolas rurais do Distrito Federal, oferecendo uma proposta pedagógica específica para essa modalidade da Educação Básica (Secretaria de Estado de Educação do DF, 2024 - Atualizado em 5/04/24 às 11h40).

Segundo Barbosa (2012), a Educação do Campo afirma uma determinada concepção de educação, não se limitando à discussão pedagógica de uma escola para o campo, nem de aspectos didático-metodológicos. Refere-se ao traçado de um novo desenho para as escolas do campo, que tenha as matrizes formadoras dos sujeitos como espinha dorsal, que esteja adequado às necessidades da vida no campo e que, fundamentalmente, seja formulado por sujeitos do campo, tendo o campo como referência e como matriz.

Na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), estamos imersos em um processo de gestão democrática que busca assegurar a participação da comunidade na implementação de decisões pedagógicas e democratizar as relações educacionais. No entanto, para efetivar esse propósito nas escolas do campo, é essencial reformular a organização do trabalho pedagógico, rompendo com os modelos tradicionais e estabelecendo processos participativos que permitam à comunidade escolar trabalhar, viver, construir e lutar coletivamente. Este esforço visa capacitar crianças, jovens e adultos a organizarem suas vidas e contribuir para a vida em comunidade (Currículo em Movimento, 2014).

Nesse sentido, a escola busca fomentar a construção da cidadania, dos direitos e do protagonismo por meio de relações cotidianas, não apenas através de discursos. Esses processos participativos pedagógicos possibilitam que os estudantes participem ativamente da gestão da sala de aula, da escola e da sociedade, vivenciando formas democráticas de trabalho que moldam profundamente sua formação (Regimento Escolar - DF, 2019).

A escola e a sala de aula são produtos de uma construção histórica cujas funções foram historicamente baseadas na exploração de uma classe por outra. No entanto, a escola pública do Distrito Federal trabalha para que sua função social seja a construção de uma sociedade diferente, cumprindo a legislação e promovendo mudanças significativas (Currículo em Movimento, 2014).

Outro conceito fundamental oferecido pela Educação do Campo é a integração da escola com o meio e a realidade circundante. Isso confere à escola vida e relevância contemporânea, colocando o trabalho como princípio educativo central, fundamentando os processos participativos pedagógicos. Aqui, o trabalho é

compreendido não apenas como emprego assalariado, mas como atividade humana construtiva do mundo e de si mesma, uma fonte de vida. Incorporar o trabalho como princípio educativo é reconhecer a própria vida (atividade humana criativa) como tal (Freitas, 2010).

A concepção da Educação do Campo delineada no Currículo em Movimento (2014) ecoa a abordagem do ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM). Ambas devem ser dinâmicas, integradas à realidade, e fazer sentido para os alunos do campo em seu cotidiano. É essencial que os alunos percebam que a aprendizagem de LEM é relevante e atualizada, conectando-os com o mundo ao seu redor.

Não podemos mais conceber a ideia de que a cidade representa o progresso enquanto o campo está associado ao atraso, a ser atualizado pela cidade ou pelo agronegócio. Tanto a cidade quanto o campo têm suas singularidades, e reconhecer a identidade dos sujeitos do campo implica entender suas distintas formas de viver, que moldam relações sociais, culturais e econômicas únicas (Freitas, 2010).

Na perspectiva da Educação do Campo, o currículo deve se basear na vida cotidiana, incorporando as experiências e saberes dos sujeitos camponeses como parte legítima do conhecimento. Isso fortalece as identidades quilombolas, indígenas, negras, rurais e de gênero, reconhecendo que nos currículos, muitas vezes restritos e normatizados, nem todo conhecimento tem espaço, nem todas as experiências e leituras de mundo são valorizadas (Arroyo, 2011).

Na prática da Educação do Campo, de acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, propõe-se que as escolas adotem as seguintes diretrizes:

I. Realizar uma série de inventários sobre a realidade atual, visando identificar as fontes educativas do ambiente circundante. Reconhecendo que a vida não é uniforme em todos os lugares, esses inventários devem ser elaborados individualmente por cada escola, transformando-as em "pequenas instituições que pesquisam e produzem conhecimento de natureza etnográfica sobre seu entorno, sua realidade presente, apropriando-se, assim, de sua materialidade, da vida, da prática social" (Freitas, 2010).

II. Os inventários devem identificar as lutas sociais e as principais contradições experimentadas na vida local, nacional e global; as formas de organização e gestão dentro e fora da escola em níveis local, nacional e global; as fontes educativas disponíveis na comunidade local, abrangendo aspectos naturais, históricos, sociais e culturais, e incluindo a identificação das diversas agências educativas presentes no contexto social local; e as formas de trabalho socialmente úteis.

Este Currículo (2014) representa o primeiro passo desse processo, permitindo a elaboração dos Complexos de Estudos a partir dos projetos político-pedagógicos das escolas, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Esse procedimento ocorrerá em dois níveis: primeiro, para o conjunto das escolas do campo do Distrito Federal e, em seguida, para cada escola individualmente. O planejamento será realizado dentro de cada escola, garantindo sua autonomia e sua conexão com seu meio local e regional.

Este artigo traz luz às disparidades no ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) em duas escolas do campo, contrastando as experiências de sucesso e fracasso. Através da análise de dois estudos de caso, o artigo destaca a importância

da comunidade escolar, da cultura local e da disponibilidade de recursos para o aprendizado eficaz da LEM no contexto rural.

A trajetória de uma escola é marcada por constantes mudanças e transformações que refletem o dinamismo e a evolução da vida, da sociedade e do próprio conceito e contexto de educação. Desde aquela pequena escola que, ao abrir suas portas, adquire materiais tradicionais como cartolina, e se adapta aos padrões do momento, até o instante em que percebe a necessidade de repensar e reformular suas práticas para se alinhar com as demandas do século atual.

No caso das escolas do campo, essa trajetória assume um caráter ainda mais especial, entrelaçando-se com a essência da vida rural e suas particularidades. Assim como nas fases de colheita, quando é preciso ajustar e complementar as técnicas para garantir a produtividade e o sucesso da safra, as escolas do campo se reinventam constantemente, buscando soluções inovadoras para atender às necessidades específicas de seus alunos e da comunidade à qual pertencem (Currículo em Movimento, 2014).

3.1 Estudo de Caso 1: Sucesso na Escola Japonesa

Em entrevista a professora de língua japonesa que atuou por quatro anos em um Centro Interescolar de Línguas (CIL) situado em Brazlândia, Distrito Federal, ela mencionou que, apesar de não ser classificada como escola do campo, a instituição se encontra em uma região cercada por chácaras. Filhos de produtores rurais japoneses, impossibilitados de arcar com os custos de uma escola particular de ensino do idioma, frequentam o CIL local para aprender japonês.

Apesar da escassez de recursos, a professora, munida de criatividade, utilizava tecnologia e materiais diversos, como seu notebook de uso pessoal, bem como: projetor e livros doados pela embaixada do Japão, para proporcionar aos alunos uma imersão autêntica na língua e cultura japonesas. O engajamento da comunidade e o interesse dos alunos em aprender o idioma e se conectar com suas raízes ancestrais foram fundamentais para o sucesso do ensino, alcançando os objetivos de leitura, escrita, audição e fala no idioma - fundamentos da LEM.

Os conceitos relatados no Currículo em Movimento sobre o ensino e aprendizagem de uma LEM e sobre a Educação do Campo são vivenciados na prática e são concepções que dão certo. Isso se dá, devido ao envolvimento da comunidade escolar: escola, professor, equipe diretiva, pais, alunos, responsáveis dentro da instituição, sendo participativos e engajados. Outra questão que abrilhanta esse sucesso, é a própria cultura japonesa que está arraigada dentro desta etnia.

Para os japoneses e seus descendentes, a preservação de sua cultura e a transferência dessa herança de pai para filho, é a forma de preservar a Língua com todas as suas nuances juntas.

3.2 Estudo de Caso 2: Desafios na Escola do Campo

Em nítido contraste, ao entrevistar uma professora de inglês cujo a escola localizada na cidade do Gama, em Ponte Alta, o CEF Tamanduá, notou-se que a realidade do ensino de inglês se mostra desalentadora. As aulas, limitadas a duas sessões semanais de 45 minutos cada, não avançam além de um vocabulário básico e rudimentos gramaticais, sem qualquer conexão com a vida dos alunos e da comunidade. A escassez de recursos, como fotocopiadoras, e a desmotivação geral,

tanto dos estudantes quanto dos pais, impedem qualquer progresso significativo no aprendizado do idioma.

A professora entrevistada revela a dissonância entre o desejo dos pais de que seus filhos aprendam e a descrença na efetividade do ensino, evidenciando a necessidade de um sistema educacional mais engajador e eficaz.

A precariedade dos recursos na escola, como a falta de um fotocopadora, impede a concretização do Currículo em Movimento, transformando-o em um mero ideal inalcançável. Os professores de tal escola ainda fazem uso de mimeógrafo, pois a escola não tem condições financeiras de ter uma máquina de xerox. Se falta o básico, se falta o mínimo, tudo o que temos no Currículo em Movimento é idealizador, não passa de um sonho, que não saiu ainda do papel. O que falta é uma participação maior e melhor da comunidade escolar, um engajamento com o desempenho do papel de cada um. De repente, para fazer sentido para os alunos, os pais precisam também estar dentro da escola participando desse ensino e aprendizado coletivamente; e a equipe docente e diretiva abraçada com esse grupo, neste esforço coletivo, mostrando como a educação do campo pode trazer desenvolvimento, crescimento, planejamento e superação para a vida deles.

Para que o ensino de línguas estrangeiras no campo traga resultados transformadores, é fundamental aprofundar o engajamento da comunidade escolar, promovendo a participação ativa de todos os envolvidos. Pais, alunos, equipe docente e direção devem se unir em um esforço coletivo, reconhecendo o papel crucial de cada um no processo de ensino e aprendizagem. Através da colaboração mútua e da valorização da cultura local, a educação no campo pode se tornar um instrumento poderoso para o desenvolvimento integral dos alunos, impulsionando o crescimento, o planejamento e a superação de desafios em suas vidas.

3.3 Análise Comparativa

Os dois estudos de caso evidenciam a necessidade de um ensino de LEM contextualizado e engajador no campo. A escola japonesa demonstra que, com recursos adequados, o envolvimento da comunidade e a valorização da cultura local, o aprendizado da LEM pode ser transformador. Já na escola do Gama é exposto os desafios do ensino precário, sem conexão com a realidade dos alunos, que resulta em desmotivação e pouco aprendizado.

A participação ativa da comunidade na esfera educacional está intimamente ligada aos resultados do processo de ensino e aprendizagem. No estudo conduzido por Ahmad (2013), destaca-se a importância da colaboração entre instituições de ensino e comunidades para aprimorar o desempenho acadêmico dos alunos. Eles apontam os diversos benefícios dessa parceria, como a promoção de um ambiente escolar mais positivo, o aumento do envolvimento dos pais e uma compreensão mais profunda das necessidades individuais dos estudantes.

Em sua obra de 1994, José Carlos Libâneo aborda as questões essenciais relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, com ênfase nas dimensões epistemológicas e políticas da educação. Libâneo ressalta a importância de uma prática pedagógica que esteja enraizada na realidade dos alunos, levando em consideração suas experiências de vida, interesses e necessidades. Ele argumenta contra abordagens educacionais que são descontextualizadas e não consideram as realidades sociais e culturais dos estudantes, o que pode resultar em desmotivação e baixo rendimento acadêmico.

Portanto, há relevância de uma relação sólida entre escola e comunidade, assim como a necessidade de adotar práticas educacionais contextualizadas e sensíveis para promover um ambiente de aprendizagem mais estimulante e eficaz.

4. Considerações Finais

A UNESCO tem realizado importantes contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem de LEM na educação do campo. No entanto, ainda existem muitos desafios a serem superados para garantir que todos os alunos do campo tenham acesso à educação linguística de qualidade. É necessário que os governos, as instituições de ensino e a comunidade em geral se mobilizem para superar esses desafios e garantir que os alunos do campo tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem que os alunos dos centros urbanos. O ensino de LEM na Educação do Campo deve considerar as especificidades do contexto rural e os saberes locais. As metodologias de ensino devem ser dialógicas, participativas e interdisciplinares, promovendo a autonomia dos educandos e o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e socioculturais.

A busca por recursos, apoios, tecnologia, acesso não são para firmar uma identidade, e nem a sua falta desvalida toda uma cultura. As oportunidades de ensino e educação devem ser igualitárias para fins de desenvolvimento humano, social, cultural e econômico. Uma sociedade com acesso equitativo à educação de qualidade para todos os seus membros é fundamental para construir um futuro mais justo, oportuno e sustentável.

Ao alinhar as diretrizes da UNESCO com as políticas educacionais estabelecidas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, torna-se evidente o crescente reconhecimento do papel do ensino no contexto rural. Para fortalecer e expandir esse reconhecimento, sugere-se a integração do ensino e aprendizado de uma língua estrangeira moderna (LEM) como elemento fundamental para promover a equidade e garantir o acesso à educação de qualidade. Ao assegurar condições igualitárias de acesso e recursos na Educação do Campo, torna-se imperativo adaptar essas práticas às particularidades do ambiente rural. Essa adaptação vai além da infraestrutura e dos materiais disponíveis, demandando também um programa contínuo de capacitação especializada para os professores.

Dominar o inglês transcende a mera aquisição de uma segunda língua. Diversos estudos comprovam que o aprendizado de um idioma estrangeiro impulsiona a capacidade cognitiva dos alunos, aprimora suas habilidades de resolução de problemas e expande sua criatividade. Essa imersão em um novo idioma desafia o cérebro a processar informações de maneira diferente, promovendo o desenvolvimento de habilidades como memória, atenção e flexibilidade mental.

Ao navegar por um universo linguístico distinto, o aluno amplia sua visão de mundo e enriquece seu repertório cultural. Essa experiência abre portas para novas perspectivas, promovendo o respeito à diversidade e a tolerância. Embora, muitos, ainda com mentalidade de preconceito contra o campo, julguem o inglês não necessário a comunidade, ele acaba sendo um trunfo não só no mercado de trabalho, mas também acesso e conhecimento a outras culturas, viagens, filmes, etc.

O ensino de LEM no campo exige um olhar atento às características e necessidades da comunidade. O sucesso depende da colaboração entre escola, família e comunidade, da valorização da cultura local e da disponibilidade de recursos adequados. Através da criação de um ambiente de aprendizado significativo e engajador, a LEM pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento e o crescimento dos alunos do campo.

Logo, a eficiência das políticas educacionais no campo e o aprimoramento do ensino de línguas estrangeiras dependem de um esforço conjunto, ser priorizada para garantir a todos os alunos o direito a uma aprendizagem de qualidade, inclusive no que diz respeito ao domínio de línguas estrangeiras.

Referências

AHMAD, I.; SAID, H. Effect of Community Participation in Education on Quality of Education: Evidence from a Developing Context. **Journal of Education and Vocational Research**, v. 4, n. 10, p. 293-299, 2013. ISSN 2221-2590.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, M. (Volochnov, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARIN, C. S.; MINUZZI, N. A.; SAIDELLE, T.; SANTOS, L. M. A. A utilização do Podcast como uma ferramenta inovadora no Contexto Educacional. In: **23º Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade**, v. 7, n. 1, 2018.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação do campo**. Brasília: MEC/INEP, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei Federal n.º 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei Federal n.º 13.666, de 16 de maio de 2018**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília, 2018.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; BRASIL PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Eds.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio

de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004.

DIÁLOGOS. A escola se transforma. **Diálogos Viagens Pedagógicas**. Disponível em: https://dialogosviagenspedagogicas.com.br/blog/a-escola-se-transforma/?utm_campaign=o_que_mudou_na_sua_escola&utm_medium=email&utm_source=RD+Station. Acesso em: 29 mar. 2024.

DIONÍSIO, A. P. **Educação do campo: para uma pedagogia da práxis**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília: SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de Avaliação Institucional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala**. Brasília: SEEDF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Distrital n.º 5.499, de 14 de julho de 2015**. Plano Distrital de Educação 2015-2024. Brasília, 2015.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (CILs)**. Brasília: SEEDF, 2019a.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2019b.

DISTRITO FEDERAL. **Projetos Político-Pedagógicos das escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_cilt_taguatinga-1.pdf. Acesso em: 29 mar. 2024.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: O. U. P., 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1994.

MAGALHÃES, J. **Ensino de línguas estrangeiras: uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARIN, M. J. S., et al. Pós-graduação multiprofissional em saúde: resultados de experiências utilizando metodologias ativas. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 14, n. 33, p. 331-344, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MITRE, S. M., et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, Supl. 2, p. 2.133-2.144, 2008.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Disponível em: <www2.eca.usp.br/moran>. Acesso em: 29 mar. 2024.

MOURA, G. A. A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional. 2005. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

ONU BR. A Agenda 2030. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, Rio de Janeiro: EPU, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

REDE DE ESCOLAS ASSOCIADAS DA UNESCO. **Guia para coordenadores nacionais**. UNESCO, 2020.

REDE DE ESCOLAS ASSOCIADAS DA UNESCO. **Guia das escolas membros da Rede de Escolas Associadas da UNESCO**. UNESCO, 2022.

REDE DE ESCOLAS ASSOCIADAS DA UNESCO. Documentos sobre as três esferas de ação temática da Rede PEA. Disponível em: <https://peaunesco.wixsite.com/website>. Acesso em: 29 mar. 2024.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S.; BRASIL PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Eds.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projetos Pedagógicos das Escolas**. Brasília. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-das-escolas/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projetos Pedagógicos das Escolas**. Brasília: SEEDF, 2023. Disponível em: <https://cieducando.com.br/os-3-projetos-pedagogicos-essenciais-para-um-ensino-de-qualidade/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

UNESDOC. **Cultura, comunicación y lenguajes**. Caracas, 2006. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarc_def_0000216710/. Acesso em: 29 mar. 2024.

UNESDOC. **Políticas de educación inclusiva: estudios sobre políticas educativas en América Latina.** Paris, São Paulo y Caracas, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379487/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos.** Paris. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379487/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.** Brasília. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147273/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

UNESCO. **Revision of the 1974 Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms.** Paris, 2022. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/education/1974recommendation/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4,** 2015.

UNESCO NO BRASIL. Sobre a UNESCO no Brasil. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/fieldoffice/brasilia/about>. Acesso em: 29 mar. 2024.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Declaração Final (Versão Plenária). Por Uma Política Pública de Educação do Campo, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/conferencia.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.