



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO – FORMACAMPO



FORMACAMPO
EDUCAÇÃO DO CAMPO

2026

CADERNO

TEMÁTICO- III

**FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

PARCERIAS

GOVERNO DO ESTADO



GOVERNO PRESENTE FUTURO PRA GENTE



UESB

UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC



UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia



UNDIMEBA

União Nacional dos Dirigentes
Municipais de Educação



UNCME-BA



PPGED
UESB

Programa de Pós-Graduação em Educação





COORDENAÇÃO GERAL

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIDADE (GEPEMDECC)

Coordenação: Arlete Ramos dos Santos
Secretária geral: Valéria Souza Lima Brito
Assessor técnico: Ricardo Alexandre Castro

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Geovana Gomes Costa
Nair Cristina Machado Lopes

APOIO

Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA)

Diretora de Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais:
Poliana Nascimento dos Reis

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/BA)

Presidente: Anderson Passos dos Santos

União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação (UNCME/BA)

Presidente: Gilvânia Nascimento

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB

Coordenação:
Cláudio Pinto Nunes
Arlete Ramos dos Santos

COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Coordenação: Bernardino Galdino de Sena Neto

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Coordenação:
Jussara Tânia Moreira
Julia Maria da Silva Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Coordenação: Gilsélia Freitas Macedo Cardoso Freitas

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XVII)

Coordenação: Luís Geraldo Guimarães



COORDENAÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO (GT)

GT1 – Diretrizes Municipais da Educação do Campo – DMEC

Antoniclebio Cavalcante Eça
Silvano Conceição

GT2 – Projeto Político Pedagógico – PPP

Edjaldo Vieira dos Santos
Gilvan dos Santos Sousa

GT3 – Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do campo

Higro Souza Silva
Antônio Domingos Moreira
Maisa Dias Brandão Souza

GT4 – Educação Quilombola, Educação Indígena e Educação Especial e Inclusiva na Educação do Campo

Niltânia Brito Oliveira
Sólon Natalício Araújo dos Santos
Jaqueline Braga Moraes Cajaíba

GT 5 – Matriz Curricular das escolas do campo

Vilma Áurea Rodrigues
Inaiara Alves Rolim

GT 6 – Educação do Campo nos Planos Municipais de Educação

Antoniél dos Santos Peixoto
Eliane Nascimento dos Santos
Pascoal João dos Santos



COORDENAÇÃO TERRITORIAL

Ana Elisa Antunes de Oliveira	Liliane Lima Silva
Ana Karine Porto Viana	Liliane Soares Santana
Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu	Maisa Rose Serra de Almeida
Claudia Batista Silva	Paula Bruna Soares dos Santos
Cynthia Rocha Silva	Priscila da Silva Rodrigues
Fabiano Neves Silva	Queziane Martins da Cruz
Fernanda Silva Santos	Raimunda Duarte Bonfim
Gean César dos Santos Nogueira	Rebeca Bispo Oliveira
Geysa Novais Viana Matias	Regiane Dias Cardoso
Henrique Reis Bispo	Roberio Santos Fontes
Hernaide da Silva Miranda	Solange Balisa Costa
Isaias Teixeira dos Santos	Tadma Lays Dutra Gomes
Izani Daniela Reis Gomes Rodrigues	Vandique M. Campos Meira
Janille da Costa Pinto	Vitor Guilherme Ribeiro Vieira Batista
Jaqueline Braga Morais Cajaiba	Welder Cardoso Oliveira
Jasmym Alves França	Winner Santos
Josleide Cristina D'oliveira Mattos	Yure Oliveira Venceslau
	Zildete Soares Aranha Azevêdo

BOLSISTAS

Carlos Barreto Carvalho Junior - (voluntário)
Celidalva Gomes Sousa - bolsista IC (UESB)
Davi Alves Guimarães - (voluntário)
João Victor Souza - bolsista de extensão (UESB)
Juliele Pereira Meireles do Carmo - bolsista de extensão (UESB)
Letícia Oliveira Novais - bolsista de extensão (UESB)
Queliane Alves Ferreira - bolsista IC (UESB)
Maria Heloísa Oliveira Araújo - (voluntária)
Steffany de Jesus Santos - (voluntária)

PREFEITURA MUNICIPAL DE _____

ESTADO DA BAHIA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Documento Complementar às Diretrizes Municipais

Município - Bahia
2026



PREFEITO MUNICIPAL DE _____

Nome

SECRETÁRIO/A MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Nome

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Presidente

COORDENADORES DE GRUPO DE TRABALHO - FORMACAMPO

*Vilma Áurea Rodrigues – Gepemdecc/PPGED/UESB
Inaiara Rolim – Gepemdecc*

COORDENADORES TERRITORIAIS FORMACAMPO

Nome

COORDENADOR MUNICIPAL DO FORMACAMPO

Nome

COMISSÃO ESPECIAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Membros

EQUIPE DE ORGANIZAÇÃO, DIGITAÇÃO E REVISÃO:

Nomes

APRESENTAÇÃO

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, bem como com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) e com as Diretrizes Municipais da Educação do Campo do município de _____, a elaboração da Matriz Curricular da Educação do Campo constitui-se como um processo político, pedagógico e coletivo, fundamental para a organização do trabalho educativo nas escolas do campo.

Nesse contexto, a presente Matriz Curricular configura-se como documento complementar às Diretrizes Municipais da Educação do Campo, dialogando com os princípios, fundamentos e orientações político-pedagógicas instituídos no âmbito da rede municipal ou sistemas de ensino. Enquanto as Diretrizes estabelecem os marcos legais, conceituais e organizacionais da política municipal de Educação do Campo, este documento orienta a organização curricular das escolas do campo, buscando materializar, no cotidiano pedagógico, os princípios da contextualização, da formação humana integral, da valorização dos saberes campestinos e da garantia dos direitos de aprendizagem.

Desse modo, a Matriz Curricular reafirma o compromisso com uma educação socialmente referenciada, articulando os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade às experiências, territorialidades e práticas sociais vivenciadas pelos sujeitos do campo.

Nesse sentido, parte-se do entendimento de que o currículo não é neutro, mas expressão de um projeto de sociedade, sendo atravessado por disputas em torno dos conhecimentos que são legitimados no espaço escolar. Assim, a construção desta Matriz Curricular assume o compromisso de superar perspectivas homogeneizadoras e urbano-centradas, historicamente impostas às populações do campo, que desconsideram suas formas de vida, trabalho e organização social.

A Educação do Campo, no âmbito deste município, é compreendida como um direito dos sujeitos que vivem e produzem suas existências no campo, e como um projeto educativo vinculado às suas condições materiais de vida, às suas culturas, aos seus saberes e às suas lutas sociais. Nessa perspectiva, a escola do campo é concebida como um espaço de formação humana, produção de conhecimentos e fortalecimento das identidades

camponesas, articulando os saberes científicos aos saberes construídos nas práticas sociais das comunidades.

A construção desta Matriz Curricular resulta de um processo que envolveu

(ex: escutas com a comunidade, reuniões pedagógicas, participação de professores, movimentos sociais, etc.), reafirmando o princípio da participação coletiva como elemento estruturante da Educação do Campo.

Ao considerar as especificidades do município de _____, tais como _____

(ex: características territoriais, econômicas, culturais, número de escolas do campo, etc.), este documento busca responder às demandas concretas das comunidades, orientando práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica dos sujeitos.

Assim, a presente Matriz Curricular expressa o compromisso com _____

(ex: valorização da cultura local, fortalecimento da agricultura familiar, formação cidadã, justiça social, etc.), constituindo-se como instrumento orientador para a construção de uma educação pública, gratuita e socialmente referenciada para os povos do campo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

- 1.1 Base Legal e Política da Educação do Campo
- 1.2 Currículo, contextualização e território na Educação do Campo
- 1.3 Formação humana integral e emancipatória
- 1.4 Conhecimento científico e saberes populares na escola do campo
- 1.5 Trabalho como princípio educativo
- 1.6 Pesquisa, realidade e práticas sociais como princípios pedagógicos
- 1.7 Educação digital crítica na Educação do Campo

EIXOS ESTRUTURANTES DA MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

- 2.1 Territorialidade e contextualização curricular
- 2.2 Interdisciplinaridade e integração curricular
- 2.3 Cultura, memória e identidade campesina
- 2.4 Agroecologia, sustentabilidade e educação ambiental
- 2.5 Diversidade, inclusão e justiça social
- 2.6 Juventudes do campo e participação social
- 2.7 Educação midiática, cultura digital e cidadania digital
- 2.8 Avaliação formativa e emancipatória

ORGANIZAÇÃO DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

- 3.1 Linguagens e suas tecnologias
- 3.2 Matemática e suas tecnologias
- 3.3 Ciências da Natureza e suas tecnologias
- 3.4 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
- 3.5 Ensino Religioso

TEMAS INTEGRADORES DA MATRIZ CURRICULAR

- 4.1 Trabalho, produção da vida e economia solidária
- 4.2 Agroecologia e sustentabilidade
- 4.3 Cultura, identidade e memória dos povos do campo
- 4.4 Direitos humanos, relações étnico-raciais e diversidade
- 4.5 Saúde coletiva e alimentação saudável
- 4.6 Educação digital e comunicação comunitária
- 4.7 Juventudes do campo

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR DAS ESCOLAS DO CAMPO

- 5.1 Organização curricular por etapas e modalidades de ensino
- 5.2 Planejamento pedagógico contextualizado
- 5.3 Projetos integradores e práticas interdisciplinares
- 5.4 Tempos, espaços e práticas educativas na escola do campo
- 5.5 Pedagogia da Alternância e articulação entre Tempo Escola e Tempo Comunidade
- 5.6 Avaliação da aprendizagem na Educação do Campo

ORGANIZAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

- 6.1 Estrutura curricular da Educação Infantil
- 6.2 Estrutura curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- 6.3 Estrutura curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental
- 6.4 Estrutura curricular da Educação de Jovens e Adultos do Campo
- 6.5 Distribuição da carga horária por áreas do conhecimento e componentes curriculares
- 6.6 Organização dos tempos pedagógicos e articuladores curriculares
- 6.7 Orientações para flexibilização e contextualização curricular

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, ELETRÔNICAS E DOCUMENTAIS

APÊNDICES E ANEXOS

INTRODUÇÃO

A construção da Matriz Curricular da Educação do Campo do município de _____ fundamenta-se nos princípios estabelecidos pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, que assegura a necessidade de adequação da educação às especificidades da vida no campo.

Nessa perspectiva, compreende-se que a Educação do Campo não se constitui como uma adaptação da educação urbana, mas como um projeto educativo específico, vinculado às condições materiais de existência dos sujeitos que vivem no campo, às suas formas de trabalho, às suas culturas e às suas formas de organização social. Trata-se, portanto, de uma concepção de educação comprometida com a valorização dos sujeitos do campo enquanto protagonistas de seus processos históricos e formativos.

Assim, o currículo é compreendido como uma construção histórica, social e política, que expressa escolhas e intencionalidades acerca dos conhecimentos a serem trabalhados no espaço escolar. Nessa direção, rompe-se com a compreensão de currículo como mera organização de conteúdos, assumindo-o como prática social que articula os saberes científicos historicamente produzidos pela humanidade aos saberes construídos nas experiências de vida dos sujeitos do campo.

No contexto do município de _____, a realidade educacional do campo caracteriza-se por _____ (ex: número de escolas, comunidades atendidas, atividades econômicas predominantes, características culturais, etc.), o que evidencia a necessidade de construção de uma proposta curricular que dialogue diretamente com essas especificidades.

Desse modo, a presente Matriz Curricular busca orientar o trabalho pedagógico nas escolas do campo, considerando as dimensões históricas, sociais e econômicas que constituem a vida no campo, bem como as demandas formativas dos estudantes em suas múltiplas realidades.

Ao assumir o currículo como prática vinculada à realidade, este documento tem como finalidade contribuir para a construção de processos educativos que promovam a formação crítica dos sujeitos, possibilitando a compreensão das contradições sociais e a atuação consciente na transformação de suas condições de vida.

Portanto, a Matriz Curricular da Educação do Campo do município de _____ constitui-se como um instrumento orientador das práticas pedagógicas, comprometido com a garantia do direito à educação pública, gratuita e socialmente referenciada, articulada aos interesses e às necessidades dos povos do campo.

...

1. FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

1.1. Base Legal e Política da Educação do Campo

A Educação do Campo, enquanto pauta das políticas públicas educacionais, constitui-se a partir das lutas históricas dos sujeitos do campo pelo reconhecimento do direito à educação pública, gratuita e igualitária. Nesse processo, a construção de marcos legais específicos representa um avanço na consolidação de uma educação que considere as particularidades sociais, culturais, econômicas e territoriais das populações do campo.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, especialmente em seu artigo 28, determina a necessidade de adequação da educação às especificidades da vida no campo, incluindo aspectos relacionados aos conteúdos curriculares, às metodologias de ensino e à organização do calendário escolar.

No âmbito das políticas específicas para a Educação do Campo, destacam-se o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que instituem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esses documentos representam um marco na institucionalização da Educação do Campo ao reconhecer a necessidade de construção de propostas pedagógicas vinculadas às realidades dos sujeitos camponeses, considerando suas formas de vida, trabalho e organização social.

Posteriormente, o Parecer CNE/CEB nº 3/2008 contribui para o aprofundamento da discussão conceitual sobre a Educação do Campo, especialmente no que se refere à definição de Escola do Campo e às orientações para o atendimento educacional a essas populações.

No que se refere às políticas de permanência e financiamento, a Lei nº 11.947/2009 assegura o direito à alimentação escolar por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), bem como o acesso a recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), incluindo as escolas do campo nesse conjunto de políticas públicas.

No campo da formação docente, o Decreto nº 6.755/2009 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, reconhecendo a importância da formação inicial e continuada dos professores, incluindo aqueles que atuam nas escolas do campo.

Um marco central para a consolidação da Educação do Campo como política pública é o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esse decreto reafirma princípios fundamentais, como o respeito à diversidade, a valorização das identidades camponesas, a construção de projetos político-pedagógicos específicos e a participação das comunidades e dos movimentos sociais na definição das políticas educacionais.

No contexto atual, destaca-se a instituição da Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, denominada Novo PRONACAMPO, que representa um avanço na consolidação dessa agenda no âmbito das políticas públicas educacionais. Essa política tem como objetivo ampliar, qualificar e garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes, por meio de ações estruturantes que envolvem a formação de professores, a melhoria da infraestrutura das escolas, a produção de materiais didáticos específicos e o fortalecimento de propostas curriculares contextualizadas, em diálogo com as realidades dos povos do campo, das águas e das florestas.

Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, estabelece, em seu artigo 35, que a escolarização dos sujeitos do campo deve considerar suas peculiaridades, especialmente no que se refere à organização do trabalho pedagógico, à adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, bem como à relação com a natureza do trabalho no campo. Essa resolução consolida a Educação do Campo como modalidade de ensino, reforçando a necessidade de construção de propostas curriculares específicas.

Dessa forma, o conjunto desses dispositivos legais evidencia que a Educação do Campo não se configura como uma adaptação da educação urbana, mas como uma

política pública que exige a construção de propostas pedagógicas e curriculares próprias, vinculadas às realidades dos sujeitos do campo e comprometidas com a garantia do direito à educação com qualidade social.

No município de _____, a Educação do Campo se organiza a partir de

(ex: número de escolas do campo, comunidades atendidas, localização, características do território, etc.)

No que se refere às políticas públicas educacionais voltadas para o campo, observa-se que _____

As escolas do campo no município apresentam as seguintes características:

Em relação à implementação dos dispositivos legais mencionados, destaca-se que

Diante desse contexto, a construção da Matriz Curricular da Educação do Campo no município de _____ assume o compromisso de

1.2 Currículo, contextualização e território na Educação do Campo

O currículo da Educação do Campo pode ser compreendido como um instrumento fundamental para a valorização dos sujeitos, dos saberes e dos territórios campestinos, à medida em que propõe o rompendo com modelos educacionais historicamente construídos a partir de referências urbanocêntricas. Nessa perspectiva, a concepção de currículo ultrapassa a mera seleção de conteúdos escolares, mas configura-se como uma construção social, política e cultural que expressa concepções de sociedade, de conhecimento e de formação humana. A Educação do Campo defende, então, um currículo contextualizado, que dialoga com as realidades vividas pelas populações camponesas, que reconhece suas formas de trabalho, cultura, organização social, identidades e modos de vida como elementos constitutivos do processo educativo (Arroyo, 2015).

Nesse debate, a contextualização curricular assume papel central, pois objetiva estabelecer relações entre os conhecimentos científicos produzidos historicamente e os saberes construídos pelos povos do campo. Nessa perspectiva, abandona-se a educação bancária e passa a pautar-se na educação libertadora, onde os conteúdos escolares deixam de ser apresentados de maneira abstrata e desarticulada da realidade dos estudantes (Freire, 2010), passando a contribuir para a compreensão crítica dos problemas, desafios e potencialidades presentes em seus contextos de produção da vida. Assim, contextualizar não significa, portanto, restringir o ensino à realidade local, mas produzir sentido e, a partir da realidade vivenciada, ampliar horizontes, possibilitando aos educandos compreenderem tanto as questões de sua comunidade quanto os fenômenos sociais, econômicos, políticos e ambientais que se manifestam em escalas mais amplas.

Nesse sentido, o território surge como elemento fundamental para a construção curricular na Educação do Campo. Mais do que um espaço geográfico, o território é compreendido como um espaço de vida, de produção, de relações sociais, de memória, de identidade e de disputa por direitos (Caldart, 2004). É no território que se materializam as experiências das populações camponesas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas e demais grupos que constroem seus modos de vida no campo. Compreender o território como referência curricular significa reconhecer a diversidade existente entre os diferentes contextos camponeses e valorizar os conhecimentos produzidos a partir das práticas sociais desenvolvidas nesses espaços.

Nessa direção, a articulação entre currículo, contextualização e território colabora para a construção de uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos do campo, possibilitando que os estudantes construam uma compreensão crítica sobre as transformações que afetam seus territórios, como as disputas pela terra, os impactos ambientais, as mudanças nos modos de produção e as políticas públicas voltadas para o povo do campo. Ao mesmo tempo, fortalece os vínculos de pertencimento, identidade e valorização cultural, contribuindo para a permanência das populações em seus territórios com dignidade e qualidade de vida.

Dessa forma, a Educação do Campo exige um currículo que dialogue com as lutas sociais e os projetos de desenvolvimento defendidos pelos povos do campo. Trata-se de uma concepção educativa que reconhece os sujeitos do campo como produtores de conhecimento e protagonistas de sua própria história. Assim, o currículo contextualizado e territorializado torna-se um importante instrumento de resistência frente às práticas

homogeneizadoras da educação tradicional, promovendo uma formação integral que articula conhecimento científico, cultura, trabalho, identidade e cidadania (Caldart, 2012), em consonância com os princípios e objetivos da Educação do Campo.

Nessa direção, os municípios podem contextualizar o currículo da Educação do Campo a partir do reconhecimento das especificidades sociais, culturais, econômicas e ambientais presentes em seus territórios. Processo que envolve a valorização dos saberes das comunidades camponesas, das práticas agrícolas, das manifestações culturais locais, da história das comunidades e das formas de organização social dos povos do campo. Para isso, é fundamental que a construção curricular conte com a participação de professores, estudantes, famílias, lideranças comunitárias e movimentos sociais, garantindo que os conteúdos e as práticas pedagógicas dialoguem com a realidade vivenciada pelos educandos. Dessa forma, o currículo deixa de ser uma mera reprodução de conhecimentos descontextualizados e passa a contribuir para a formação crítica dos estudantes, fortalecendo sua identidade, seu sentimento de pertencimento ao território e sua capacidade de atuar na transformação da realidade local.

Questões orientadoras para inserir nesse item 1.2 a realidade do município

1. Quais são as características sociais, culturais, econômicas, ambientais e históricas das comunidades do campo presentes no município e de que forma elas podem ser incorporadas ao currículo escolar?
2. Como os saberes, práticas, tradições e experiências das populações do campo podem dialogar com os conhecimentos científicos e os componentes curriculares previstos na educação básica?
3. De que maneira estudantes, famílias, professores, lideranças comunitárias e movimentos sociais podem participar da elaboração, implementação e avaliação do currículo da Educação do Campo?
4. Quais desafios, potencialidades e demandas dos territórios camponeses do município podem ser trabalhados pedagogicamente para promover uma formação crítica e comprometida com o desenvolvimento local sustentável?
5. Como o currículo pode fortalecer a identidade dos sujeitos do campo, valorizar seus modos de vida e contribuir para a permanência das populações em seus territórios com dignidade e garantia de direitos?

1.3 Formação humana integral e emancipatória

A formação humana integral e emancipatória constitui um dos princípios fundamentais da Educação do Campo, pois compreende o ser humano em sua totalidade, considerando as dimensões intelectual, cultural, social, política, ética e produtiva da vida. Nessa perspectiva, a educação transcende a transmissão de conteúdos e procura contribuir para o desenvolvimento pleno dos sujeitos, potencializando sua capacidade de compreender criticamente a realidade e atuar na transformação das condições sociais em que vivem. A Educação do Campo defende, assim, uma formação vinculada às necessidades, aos direitos e aos projetos de vida das populações camponesas, reconhecendo os sujeitos do campo como protagonistas na construção do conhecimento e da sua história.

Essa concepção educativa associa-se à ideia de emancipação na medida em que compreende como a capacidade dos indivíduos e das coletividades de interpretar criticamente as relações sociais, econômicas e políticas que condicionam suas vidas, bem como de intervir nelas de forma consciente e transformadora. Nesse sentido, a escola do campo deve possibilitar o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes produzidos pelos povos do campo, valorizando a cultura, a identidade e os modos de vida dos povos do campo. Conforme Caldart, Molina e Azevedo de Jesus (2012), a Educação do Campo tem como finalidade formar sujeitos capazes de compreender a realidade em suas múltiplas determinações e promover a construção de um projeto de sociedade mais justo, democrático e sustentável.

Nessa direção, a formação humana integral na Educação do Campo está fortemente vinculada ao trabalho como princípio educativo, compreendido não apenas como atividade produtiva, mas como dimensão constitutiva da vida humana e da produção da existência social. Desse modo, os processos educativos devem possibilitar aos estudantes a compreensão das relações entre trabalho, cultura, ciência, tecnologia e natureza, contribuindo para a construção de conhecimentos significativos e orientadores de ações que promovam a transformação social. Como destaca Paulo Freire (1996), a educação deve favorecer a autonomia dos sujeitos, estimulando a reflexão crítica e a participação ativa na transformação do mundo.

Dessa forma, a Educação do Campo propõe uma formação humana integral e emancipatória comprometida com a valorização dos territórios, das culturas e das

identidades camponesas, articulando conhecimento, trabalho, cultura e cidadania, onde os povos do campo tornam-se atores sociais (Castro, 2005). A educação camponesa configura-se, então, como uma proposta educativa que almeja a superação de práticas escolares fragmentadas e descontextualizadas, promovendo uma educação voltada para a construção da autonomia, da justiça social e da emancipação dos sujeitos do campo.

Nesse contexto, na construção da Matriz Curricular da Educação do Campo, os municípios podem adotar a perspectiva da formação humana integral e emancipatória como princípio orientador das práticas educativas e da organização do conhecimento escolar. Significa construir uma proposta curricular que favoreça o desenvolvimento pleno dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos históricos de direitos, capazes de compreender, interpretar e transformar a realidade em que vivem.

Assim, é necessário que os conteúdos curriculares dialoguem com os modos de vida, os saberes, a cultura, o trabalho e as experiências das comunidades camponesas, articulando os conhecimentos científicos às vivências dos estudantes. Além disso, o currículo deve incentivar a participação, o protagonismo, a reflexão crítica e o compromisso com a defesa dos direitos, da justiça social e da sustentabilidade dos territórios do campo.

Desse modo, ao construir um currículo com foco na formação emancipatória, os municípios fortalecem uma educação que valoriza a identidade dos povos do campo, promove a autonomia dos estudantes; processo que evidencia o currículo como um instrumento de valorização dos sujeitos do campo e de fortalecimento de sua participação na construção de um projeto de sociedade democrática e sustentável.

Questões orientadoras para inserir nesse item 1.3 a realidade do município

1. Como o currículo pode promover o desenvolvimento integral dos estudantes do campo, contemplando as dimensões intelectual, cultural, social, ética, política, ambiental e produtiva da formação humana?
2. De que forma os conhecimentos escolares podem dialogar com os saberes, as experiências, o trabalho, a cultura e os modos de vida das comunidades do campo, contribuindo para uma aprendizagem significativa e contextualizada?
3. Como o currículo pode fortalecer a autonomia, o protagonismo e a capacidade crítica dos estudantes para compreender e atuar na transformação das realidades sociais, econômicas e ambientais de seus territórios?

4. Quais práticas pedagógicas e experiências educativas podem contribuir para a formação de sujeitos comprometidos com a cidadania, a justiça social, a sustentabilidade e a defesa dos direitos dos povos do campo?
5. Como a escola pode promover processos educativos que valorizem a identidade, a diversidade cultural e o sentimento de pertencimento dos estudantes ao campo, fortalecendo seus projetos de vida individuais e coletivos?

1.4 Conhecimento científico e saberes populares na escola do campo

A articulação entre conhecimento científico e saberes populares constitui um elemento fundamental na construção de uma educação comprometida com as especificidades dos povos do campo, pois reconhece que os processos educativos devem promover reconhecer os conhecimentos construídos pelos povos do campo em suas práticas cotidianas, culturais, produtivas e comunitárias. Essa perspectiva rompe com a visão tradicional que considera o conhecimento científico como a única forma legítima de saber e valoriza as variadas formas de produção do conhecimento presentes nos territórios camponeses. Dessa forma, a escola do campo assume o papel de mediar a relação entre diferentes saberes, possibilitando que os estudantes compreendam a realidade a partir de suas experiências concretas e, ao mesmo tempo, tenham acesso ao patrimônio científico, tecnológico e cultural acumulado pela sociedade.

Na Educação do Campo, os saberes populares não são entendidos como conhecimentos inferiores ou meramente complementares, mas como expressões da história, da cultura, da memória e das formas de organização social das comunidades. Saberes que estão presentes nas práticas com a terra, nos conhecimentos sobre a natureza, nas tradições culturais, nas formas de cuidado com a terra, nas manifestações artísticas e nos modos de convivência comunitária. Ao incorporá-los ao currículo escolar, a escola contribui para o fortalecimento da identidade dos estudantes e para a valorização dos territórios e das culturas camponesas.

Nessa dinâmica, o conhecimento científico não é deixado em segundo plano, mas articulado aos saberes populares, uma vez que esse diálogo amplia a capacidade de interpretação da realidade e possibilita aos estudantes compreender fenômenos sociais, econômicos, ambientais e tecnológicos que influenciam suas vidas. O desafio da escola do campo consiste, então, em estabelecer o diálogo entre ambos, construindo aprendizagens contextualizadas e significativas. Conforme Freire (1996), a educação

deve partir dos saberes dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos que produzem conhecimento e que, por meio do diálogo, podem ampliar sua compreensão crítica do mundo.

Segundo Caldart (2012), a Educação do Campo tem como um dos objetivos valorizar os conhecimentos produzidos pelos sujeitos do campo e articulá-los aos conhecimentos científicos, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. Nessa direção, Arroyo (2012) destaca que os currículos precisam reconhecer os sujeitos do campo como produtores de saberes e culturas, superando práticas educativas que historicamente invisibilizaram seus conhecimentos e experiências.

Nesse sentido, Molina e Azevedo de Jesus (2014) defendem que a escola do campo deve construir práticas pedagógicas que articulem ciência, cultura, trabalho e território, possibilitando aos estudantes uma compreensão crítica dos desafios enfrentados pelas populações do campo. Assim, o acesso ao conhecimento científico não deve ocorrer de forma descontextualizada, mas em diálogo com as experiências concretas dos educandos e com os projetos de desenvolvimento dos territórios do campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, reconhecem a necessidade de uma educação vinculada às especificidades dos povos do campo e orientada pela valorização de seus conhecimentos, culturas e formas de organização social. Desse modo, a escola do campo torna-se um espaço de encontro entre diferentes saberes, promovendo uma educação democrática, contextualizada e comprometida com a formação humana emancipatória. Portanto, a articulação entre conhecimento científico e saberes populares concorrem para a construção de uma educação que respeite a diversidade cultural, fortaleça a identidade dos povos do campo e possibilite aos estudantes compreender criticamente a realidade.

Nessa direção, no processo de construção da Matriz Curricular da Educação do Campo, os municípios precisam elaborar propostas curriculares que valorizem os conhecimentos produzidos pelas comunidades campesinas, como as práticas agrícolas, os saberes sobre a natureza, as manifestações culturais, as tradições e as formas de organização social, articulando-os aos conhecimentos dos diferentes componentes curriculares.

Para tanto, é importante que o currículo valorize práticas pedagógicas contextualizadas, que partam da realidade dos estudantes e promovam o diálogo entre os conhecimentos locais e os saberes sistematizados pela ciência. Projetos de pesquisa, estudos do meio, atividades interdisciplinares e a participação de agricultores, artesãos, lideranças comunitárias e outros sujeitos do campo podem contribuir para aproximar a escola das experiências vividas pelas comunidades. Dessa forma, a escola do campo cumpre seu papel de garantir o acesso ao conhecimento científico sem desconsiderar os saberes construídos historicamente pelas comunidades, contribuindo para uma formação humana integral, contextualizada e emancipatória.

Questões orientadoras para inserir nesse item 1.4 a realidade do município

1. Quais saberes, práticas culturais, conhecimentos produtivos e experiências das comunidades do campo podem ser incorporados ao currículo e dialogar com os conhecimentos científicos trabalhados na escola?
2. Como os componentes curriculares podem relacionar os conteúdos científicos às realidades, aos desafios e às potencialidades dos territórios rurais onde os estudantes vivem?
3. De que forma o currículo pode promover o reconhecimento e a valorização dos sujeitos do campo como produtores de conhecimento, fortalecendo suas identidades, culturas e modos de vida?
4. Quais estratégias pedagógicas podem favorecer o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes populares, envolvendo a participação das famílias, lideranças comunitárias, agricultores, artesãos e demais atores sociais do campo?
5. Como a articulação entre conhecimento científico e saberes populares pode contribuir para que os estudantes compreendam criticamente a realidade, desenvolvam autonomia intelectual e participem da transformação de seus territórios e comunidades?

1.5 Trabalho como princípio educativo

O trabalho constitui um dos fundamentos centrais da Educação do Campo e da formação humana integral. Sua compreensão ultrapassa concepções restritas que o associam exclusivamente ao emprego, à preparação para o mercado ou à qualificação profissional. Na perspectiva da Educação do Campo, o trabalho é entendido como

atividade humana fundamental por meio da qual os sujeitos produzem sua existência, transformam a natureza, constroem cultura, produzem conhecimentos e estabelecem relações sociais.

A compreensão do trabalho como princípio educativo encontra seus fundamentos na tradição do materialismo histórico-dialético, especialmente em Marx (2013), para quem o trabalho constitui a atividade vital que diferencia os seres humanos dos demais seres da natureza. Ao transformar a natureza para satisfazer suas necessidades, os seres humanos transformam também a si próprios, produzindo conhecimentos, valores, cultura e formas de organização social. Nessa perspectiva, o trabalho assume uma dimensão ontológica, constituindo-se como elemento fundante da existência humana e da produção histórica da vida social.

Dialogando com Marx, Saviani (1994) afirma que o trabalho define a essência humana, uma vez que os seres humanos não apenas se adaptam à natureza, mas atuam sobre ela para produzir as condições materiais de sua existência. Para o autor, as origens da educação coincidem com as próprias origens da humanidade, pois os indivíduos se educavam no próprio processo de trabalho, aprendendo ao produzir sua vida material e social. Dessa forma, educação e trabalho constituem uma unidade histórica fundamental, sendo o trabalho um princípio educativo porque é nele que os sujeitos produzem conhecimentos, desenvolvem capacidades humanas e constroem sua formação histórica e social. Conforme destaca Saviani (1994, p. 165), “o trabalho foi, é e continuará sendo princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto”.

Nessa mesma direção, Frigotto (2012) defende que o trabalho deve ser compreendido como categoria central da formação humana, possibilitando a superação de concepções utilitaristas da educação. Para o autor, a formação humana integral exige que os sujeitos compreendam criticamente os processos de produção da vida, as relações sociais, as contradições do mundo do trabalho e os mecanismos de produção das desigualdades sociais. O trabalho, portanto, não pode ser reduzido à preparação de mão de obra, mas deve constituir referência para uma educação comprometida com a emancipação humana.

No âmbito da Educação do Campo, Caldart (2012) destaca que o trabalho ocupa lugar estruturante na constituição dos sujeitos do campo, articulando-se aos modos de vida, às formas de organização comunitária, à produção agrícola, à agroecologia, às lutas sociais e à construção de projetos coletivos de transformação da realidade. O trabalho

constitui, assim, uma matriz formadora que produz identidades, saberes, valores e experiências fundamentais para a construção de uma educação vinculada aos interesses e às necessidades dos povos do campo.

Assumir o trabalho como princípio educativo na organização curricular implica reconhecer que os conhecimentos escolares não podem estar desvinculados da realidade concreta dos estudantes e dos processos históricos de produção da vida nos territórios. Significa compreender que a escola do campo deve promover a articulação entre conhecimento científico, saberes populares, cultura, ciência, tecnologia, natureza e trabalho, possibilitando aos estudantes interpretar criticamente a realidade e atuar na sua transformação.

Nessa perspectiva, o currículo da Educação do Campo deve favorecer práticas pedagógicas que promovam a investigação da realidade, o estudo dos processos produtivos locais, a valorização da agroecologia, da economia solidária, das práticas culturais e dos saberes construídos historicamente pelas comunidades camponesas. O trabalho deixa de ser apenas objeto de estudo e passa a constituir fundamento organizador da ação educativa, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Para a efetivação deste princípio, cada município deverá contextualizar sua proposta curricular a partir das especificidades dos territórios do campo que compõem sua rede/sistema de ensino. Essa contextualização deverá considerar, entre outros aspectos, as principais atividades produtivas desenvolvidas pelas comunidades; os conhecimentos e saberes tradicionais presentes no território; as formas de organização social e comunitária; as práticas culturais relacionadas ao trabalho e à produção da vida; os desafios socioambientais locais; as experiências educativas desenvolvidas pelas escolas; bem como as potencialidades existentes para a promoção do desenvolvimento sustentável e da valorização dos povos do campo.

Questões orientadoras para inserir nesse item 1.5 a realidade do município

Para explicitar como o trabalho se constitui como princípio educativo em seu território, o município deverá refletir e registrar respostas para as seguintes questões:

1. Quais são as principais atividades produtivas desenvolvidas pelas famílias e comunidades do campo no município?

2. Quais conhecimentos, técnicas, saberes tradicionais e práticas culturais são transmitidos entre as gerações e fazem parte da identidade das comunidades do campo?
3. Quais organizações sociais, associações, cooperativas, sindicatos, grupos produtivos, coletivos ou movimentos sociais atuam no território e podem contribuir para os processos educativos?
4. Quais práticas de trabalho, produção, cuidado com a natureza, preservação ambiental e organização comunitária podem ser incorporadas às experiências pedagógicas das escolas?
5. Quais desafios sociais, econômicos, ambientais e educacionais vivenciados pelas comunidades do campo precisam ser estudados e problematizados no currículo?
6. Quais potencialidades do território podem contribuir para a aprendizagem dos estudantes e para o fortalecimento da identidade camponesa?
7. Quais experiências, projetos ou práticas pedagógicas já desenvolvidos pelas escolas dialogam com o trabalho, a produção da vida, a agroecologia, a sustentabilidade e os saberes locais?

A partir das respostas construídas coletivamente com professores, estudantes, famílias e comunidades, o município deverá explicitar de que forma o trabalho, enquanto princípio educativo, será incorporado aos objetivos de aprendizagem, aos componentes curriculares, aos projetos pedagógicos e às práticas educativas das escolas do campo.

1.6 A realidade, a pesquisa e as práticas sociais na organização curricular da Educação do Campo

A Educação do Campo compreende a pesquisa, a realidade e as práticas sociais como princípios pedagógicos fundamentais para a organização do currículo e do trabalho educativo. Tal compreensão parte do reconhecimento de que os processos de ensino - aprendizagem deve estar vinculados às condições concretas de vida dos sujeitos, aos desafios presentes nos territórios e às experiências históricas, culturais, sociais, ambientais e produtivas vivenciadas pelas comunidades do campo (Caldart, 2023).

Nessa perspectiva, a realidade não se constitui apenas como cenário onde a educação acontece, mas como ponto de partida e objeto permanente de estudo, investigação e produção do conhecimento. Conforme Freire (1996), a leitura da palavra está intrinsecamente articulada à leitura do mundo, exigindo que os processos educativos possibilitem aos estudantes compreender criticamente a realidade para nela intervir de forma consciente e transformadora. Assim, conhecer a realidade significa problematizá-la, questioná-la e analisá-la para além das aparências imediatas.

A centralidade da realidade como princípio pedagógico também se articula às reflexões de Arroyo (2007), ao defender que os currículos precisam reconhecer os sujeitos do campo, suas experiências, seus modos de vida, seus saberes e suas formas de produzir a existência. Para o autor, a escola não pode ignorar os processos sociais vividos pelas comunidades, pois os sujeitos carregam para os espaços educativos suas histórias, culturas, identidades, memórias, lutas e formas de organização coletiva. Desse modo, o currículo da Educação do Campo deve partir das realidades concretas vividas pelos estudantes, sem reduzir a formação escolar ao cotidiano imediato, mas transformando essas experiências em objeto de reflexão crítica e produção de conhecimento.

Nessa mesma direção, Caldart (2023) destaca que uma das tarefas educativas fundamentais da escola é possibilitar a apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e culturais produzidos historicamente pela humanidade, articulando-os à compreensão crítica da realidade. Para a autora, a escola precisa contribuir para que os estudantes desenvolvam a capacidade de analisar os processos sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais que influenciam suas vidas e seus territórios, superando visões fragmentadas e naturalizadas da realidade. Isso implica compreender que a função da escola não é apenas transmitir conteúdos, mas formar sujeitos capazes de interpretar o mundo e participar de sua transformação.

Nesse contexto, a pesquisa assume papel estruturante nos processos educativos. Mais do que uma metodologia, constitui uma postura investigativa diante da realidade, estimulando a observação, a curiosidade intelectual, a formulação de perguntas, a problematização dos fenômenos sociais e a busca por explicações fundamentadas. A pesquisa favorece a construção da autonomia intelectual e possibilita que estudantes e educadores se reconheçam como sujeitos produtores de conhecimento.

As práticas sociais desenvolvidas pelos povos do campo também constituem referências fundamentais para a organização curricular. Os modos de produção da vida,

os conhecimentos tradicionais, as experiências de trabalho, as manifestações culturais, as formas de organização comunitária, os processos de resistência e as relações estabelecidas com a natureza produzem saberes que precisam ser reconhecidos, analisados e problematizados pela escola. Entretanto, sua valorização não significa restringir o currículo aos conhecimentos locais, mas promover o diálogo entre os saberes produzidos nas comunidades e os conhecimentos científicos historicamente sistematizados (Saviani, 2007).

Assumir a pesquisa, a realidade e as práticas sociais como princípios pedagógicos implica organizar práticas educativas que favoreçam a investigação dos problemas vividos pelas comunidades, o estudo do território, a análise das transformações sociais, econômicas e ambientais, a compreensão dos processos históricos e a construção coletiva de conhecimentos. Trata-se de fortalecer uma educação comprometida com a formação humana integral, com o desenvolvimento da consciência crítica e com a participação ativa dos estudantes na construção de projetos coletivos voltados para a transformação social e para o fortalecimento dos territórios do campo.

Para a efetivação desses princípios, os municípios deverão considerar as especificidades de seus territórios, reconhecendo que a pesquisa e a realidade local constituem importantes referências para a organização curricular. A contextualização deverá contribuir para que as escolas do campo desenvolvam práticas pedagógicas investigativas, articuladas aos desafios, potencialidades, conhecimentos e experiências presentes nas comunidades.

Questões orientadoras para inserir nesse item 1.6 a realidade do município

Para explicitar como a pesquisa, a realidade e as práticas sociais serão incorporadas ao currículo da Educação do Campo, o município deverá refletir e registrar respostas para as seguintes questões:

Quais características sociais, culturais, econômicas, ambientais e históricas marcam as comunidades do campo do município?

1. Quais problemáticas, desafios ou situações vivenciadas pelas comunidades podem ser investigadas e estudadas pelas escolas?

2. Quais conhecimentos, saberes tradicionais, práticas produtivas e manifestações culturais fazem parte da realidade local e podem contribuir para os processos educativos?
3. Quais espaços da comunidade podem ser reconhecidos como espaços educativos e de pesquisa (associações, cooperativas, áreas produtivas, rios, nascentes, feiras, grupos culturais, organizações comunitárias, entre outros)?
4. Quais temas relacionados ao território podem ser desenvolvidos por meio de pesquisas, projetos interdisciplinares, estudos do meio e práticas investigativas?
5. Quais experiências pedagógicas já desenvolvidas pelas escolas promovem a investigação da realidade, a participação dos estudantes e o diálogo com as comunidades?
6. Como os conhecimentos científicos trabalhados na escola podem dialogar com os desafios, potencialidades e experiências vividas pelas comunidades do campo?
7. De que forma estudantes, famílias, lideranças comunitárias e organizações locais podem participar dos processos de pesquisa e construção do currículo?

A partir das reflexões realizadas, o município deverá explicitar como a pesquisa, a realidade e as práticas sociais serão incorporadas aos componentes curriculares, aos projetos pedagógicos, às práticas de ensino e às ações formativas das escolas do campo, assegurando a articulação entre território, produção do conhecimento, formação humana integral e transformação social.

1.7 Educação digital crítica na Educação do Campo

A educação digital crítica constitui uma dimensão importante da formação humana na contemporaneidade e deve integrar a organização curricular da Educação do Campo de forma contextualizada, democrática e comprometida com os processos de

emancipação dos sujeitos. Em uma sociedade marcada pela crescente presença das tecnologias digitais nos processos de comunicação, produção de conhecimentos, trabalho e participação social, torna-se fundamental assegurar o acesso crítico às tecnologias e às culturas digitais, superando perspectivas meramente instrumentais ou tecnicistas.

A compreensão crítica da educação digital encontra fundamentos na concepção freireana de educação. Para Freire (1996), a formação humana exige que os sujeitos desenvolvam a capacidade de compreender criticamente a realidade, problematizar as informações que recebem e atuar de forma consciente na transformação do mundo. Nessa perspectiva, a utilização das tecnologias digitais deve contribuir para a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de realizar uma leitura reflexiva da realidade social, cultural, política e econômica.

Na Educação do Campo, a discussão sobre as tecnologias digitais precisa considerar os sujeitos concretos que vivem nos territórios campestres, suas formas de produção da vida, suas culturas, identidades e modos de organização social. Arroyo e Fernandes (1999) defendem que a educação do campo não pode limitar-se aos espaços tradicionais da sala de aula, devendo ampliar tempos, espaços e possibilidades educativas que fortaleçam a permanência dos sujeitos em seus territórios e promovam melhores condições de vida e aprendizagem. Nessa direção, as tecnologias digitais podem constituir importantes instrumentos de ampliação do acesso à informação, à comunicação e à produção de conhecimentos.

Estudos sobre a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas do campo evidenciam que a inserção das tecnologias deve estar associada a políticas públicas de acesso, conectividade, infraestrutura adequada, suporte técnico e formação continuada de professores, de modo a garantir condições efetivas para sua utilização pedagógica. Pizzol, Santinello e Alvaristo (2020) destacam que a inclusão digital nas escolas do campo exige não apenas equipamentos tecnológicos, mas também investimentos permanentes em formação docente e manutenção dos serviços ofertados.

As pesquisas também apontam que as tecnologias digitais podem favorecer processos de pesquisa, colaboração, produção do conhecimento e participação ativa dos estudantes nos processos educativos. Segundo Pizzol, Santinello e Alvaristo (2020), a utilização das tecnologias deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, participativos e produtores de conhecimento, fortalecendo práticas educativas voltadas para a autonomia intelectual e para a construção coletiva das aprendizagens.

No contexto da Educação do Campo, a educação digital crítica não deve restringir-se ao consumo de conteúdos produzidos externamente aos territórios. Belusso e Pontarolo (2017), *apud* Pizzol, Santinello e Alvaristo (2020), defendem que as tecnologias precisam possibilitar que os sujeitos do campo produzam, registrem e compartilhem conhecimentos sobre sua própria realidade, fortalecendo suas identidades culturais, seus modos de vida e seus processos organizativos. Nessa perspectiva, as tecnologias digitais podem contribuir para a valorização dos saberes locais e para a ampliação dos espaços de participação e comunicação das comunidades do campo.

A educação digital crítica implica, ainda, desenvolver capacidades relacionadas à leitura crítica das mídias, à análise das informações circulantes nos ambientes digitais, ao enfrentamento da desinformação, ao uso ético das tecnologias e à produção responsável de conteúdos digitais. Trata-se de formar sujeitos capazes de compreender as potencialidades e os limites das tecnologias, utilizando-as como instrumentos de produção de conhecimentos, fortalecimento da cidadania, valorização dos territórios e participação democrática.

Importante pontuar que na Educação do Campo, a educação digital crítica deve considerar tanto as tecnologias plugadas quanto as tecnologias desplugadas. As tecnologias plugadas referem-se aos recursos conectados à internet, como computadores, tablets, celulares, plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e redes de comunicação. Já as tecnologias desplugadas compreendem recursos, estratégias e metodologias que possibilitam o desenvolvimento do pensamento computacional, da resolução de problemas, da lógica, da comunicação e da cultura digital sem depender necessariamente da conectividade ou do uso de dispositivos eletrônicos (Salgado, et al, 2023).

Nessa perspectiva, a educação digital não se restringe ao acesso à internet, mas envolve processos de criação, investigação, comunicação, colaboração e produção de conhecimentos adequados às diferentes realidades vivenciadas pelas escolas do campo.

Assim, a organização curricular da Educação do Campo deve incorporar as tecnologias digitais de forma transversal, articulando-as à pesquisa, ao estudo da realidade, à valorização dos saberes locais, à comunicação comunitária, à produção cultural e ao fortalecimento dos projetos educativos comprometidos com a formação humana integral dos povos do campo.

Questões orientadoras para inserir nesse item 1.7 a realidade do município

Para explicitar como a educação digital crítica será incorporada ao currículo da Educação do Campo, o município deverá refletir e registrar respostas para as seguintes questões:

1. Como se caracteriza a realidade de acesso às tecnologias digitais nas escolas e comunidades do campo do município?
2. Quais recursos tecnológicos estão disponíveis nas escolas do campo (computadores, tablets, celulares, internet, rádio, equipamentos audiovisuais, entre outros)?
3. Quais desafios relacionados à conectividade, infraestrutura tecnológica, manutenção dos equipamentos e formação docente precisam ser enfrentados?
4. Como as tecnologias digitais podem contribuir para o estudo da realidade local, da história do município, das comunidades, das práticas produtivas e dos saberes tradicionais?
5. Quais experiências pedagógicas relacionadas às tecnologias já são desenvolvidas pelas escolas do campo do município?
6. Como as tecnologias podem contribuir para registrar, divulgar e preservar memórias, narrativas, manifestações culturais, conhecimentos tradicionais e práticas comunitárias do território?
7. Quais práticas de educação digital podem ser desenvolvidas por meio de tecnologias plugadas (com acesso à internet) e quais podem ser desenvolvidas por meio de tecnologias e metodologias desplugadas?
8. Como o currículo poderá promover a leitura crítica das mídias, o combate à desinformação, a cidadania digital e o uso ético das tecnologias?

9. Quais instituições, organizações comunitárias, universidades ou parceiros locais poderão contribuir para ampliar as oportunidades de inclusão e formação digital nas escolas do campo?
10. De que forma a educação digital crítica poderá contribuir para fortalecer a identidade territorial, a participação social e os projetos de vida dos estudantes do campo?

A partir dessas reflexões, o município deverá explicitar como a educação digital crítica será incorporada aos componentes curriculares, aos projetos pedagógicos, às práticas educativas e às ações formativas das escolas do campo, assegurando que as tecnologias, em suas diferentes formas e possibilidades, contribuam para a produção de conhecimentos, para o fortalecimento dos territórios e para a formação humana integral dos estudantes.

Considerações parciais

Os fundamentos apresentados neste capítulo evidenciam que a Educação do Campo se constitui como um projeto educativo comprometido com a formação humana integral, com a valorização dos sujeitos, dos territórios e dos modos de vida do campo, bem como com a construção de processos educativos contextualizados, críticos e igualitários.

A base legal e política da Educação do Campo, a compreensão do currículo em diálogo com os territórios, a formação humana integral e emancipatória, a articulação entre conhecimentos científicos e saberes populares, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa vinculada à realidade e às práticas sociais e a educação digital crítica configuram elementos fundamentais para a construção de propostas curriculares comprometidas com os direitos de aprendizagem e com as especificidades dos povos do campo.

Entretanto, tais fundamentos somente se materializam na prática educativa quando assumem expressão concreta na organização curricular das redes de ensino e das escolas. Por essa razão, a reflexão apresentada neste capítulo constitui um ponto de partida para a definição dos elementos que orientam a estruturação curricular da Educação

do Campo, demandando sua tradução em eixos capazes de articular conhecimentos, práticas pedagógicas, territórios, culturas, identidades e projetos formativos.

Nesse sentido, o próximo capítulo aprofundará os Eixos Estruturantes da Matriz Curricular da Educação do Campo, compreendidos como referenciais organizadores do currículo e das práticas educativas. Serão abordadas dimensões fundamentais para a construção de propostas curriculares contextualizadas e comprometidas com a realidade dos territórios, tais como a territorialidade e a contextualização curricular; a interdisciplinaridade e a integração curricular; a cultura, a memória e a identidade camponesa; a agroecologia, a sustentabilidade e a educação ambiental; a diversidade, a inclusão e a justiça social; as juventudes do campo e a participação social; a educação midiática, a cultura digital e a cidadania digital; e a avaliação formativa e emancipatória.

Ao avançar para esses eixos estruturantes, busca-se fortalecer uma concepção curricular que reconheça os sujeitos do campo como protagonistas dos processos educativos, assegurando que a escola se constitua como espaço de produção de conhecimentos, valorização das identidades, defesa dos territórios e construção de projetos coletivos comprometidos com a transformação social e com a garantia do direito à educação de qualidade socialmente referenciada.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília: **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**, 1999.

BELUSSO, Andreia; PONTAROLO, Edilson. Uma reflexão sobre tecnologia digital nas escolas do campo como possibilidade para o desenvolvimento dos territórios camponeses. **Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional**, 2017.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade. São Paulo: **Expressão Popular**, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 20

PIZZOL, Andrieli Dal; SANTINELLO, Jamile; ALVARISTO, Eliziane de Fátima. Uso das tecnologias educativas em escolas do campo. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 10, n. 2, p. 239-254, 2020.13.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

SALGADO, Letícia; MIGUEL, Joelson Rodrigues. Conectando aspectos socioculturais ao pensamento computacional na educação infantil: uma proposta de atividade inclusiva. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 43, n. 121, p. e023017, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/qjMbpb38N4NTB73y9M5k9mf/?format=pdf&lang=pt>
. Acesso em: 1 jun. 2026