



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



FORMACAMPO
EDUCAÇÃO DO CAMPO

2026

CADERNO TEMÁTICO

GT1 - DMEC

Autores/Organizadores

Antoniclebio Cavalcante Eça – PPGEd/UESB

Silvano Conceição – PPGE/UESC

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

UF B
Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia



UNDIME^{BA}
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 das Escolas do Campo– 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
Maise 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 Cajaiba

GT 5 – Matriz Curricular da Educação 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
Ana Karine Porto Viana
Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu
Claudia Batista Silva
Cynthia Rocha Silva
Fabiano Neves Silva
Fernanda Silva Santos
Gean César dos Santos Nogueira
Geysa Novais Viana Matias
Henrique Reis Bispo
Hernaide da Silva Miranda
Isaias Teixeira dos Santos
Izani Daniela Reis Gomes Rodrigues
Janille da Costa Pinto
Jaqueline Braga Moraes Cajaiba
Jasmym Alves França
Josleide Cristina D'oliveira Mattos

Liliane Lima Silva
Liliane Soares Santana
Maisa Rose Serra de Almeida
Paula Bruna Soares dos Santos
Priscila da Silva Rodrigues
Queziane Martins da Cruz
Raimunda Duarte Bonfim
Rebeca Bispo Oliveira
Regiane Dias Cardoso
Roberio Santos Fontes
Solange Balisa Costa
Tadma Lays Dutra Gomes
Vandique M. Campos Meira
Vitor Guilherme Ribeiro Vieira Batista
Welder Cardoso Oliveira
Winner Santos
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)

Capítulo III

Organização Curricular da Educação do/no Campo

CAPÍTULO III

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

A proposta curricular e pedagógica da Educação do/no Campo deve compreender todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em conformidade com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/Resolução CNE/CEB n. 1/2002, complementada pela Resolução n. 2/2008, junto ao Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa maneira, principiam decisões em conjunto para organizar o trabalho escolar com concepções de currículo engendradas para escolas do campo, discutindo e defendendo a necessidade histórica de construção de um currículo escolar próprio para a Educação do Campo.

Nesse sentido, a trajetória da Política Pública de Educação do Campo no âmbito do Município _____ - Bahia, inclui-se a definição de seu lugar no sistema educacional como uma modalidade de ensino que deve abrigar em seu bojo todas as etapas que vai desde a Educação Infantil (preferencialmente em classes específicas de pré-escolar), o Ensino Fundamental anos iniciais e finais e, quando este obtiver demanda, inclui-se também a última etapa da Educação Básica, o ensino médio ou a Educação Profissional e Tecnológica, além da inserção das modalidades que compreendem a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Escolar Indígena e Educação Quilombola.

Essa breve configuração se baseia na Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, pela qual se assevera que a Educação do Campo, preferencialmente, deverá ser desenvolvida pelo ensino regular, devendo atender conforme os artigos,

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à

Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Portanto, as respectivas matrizes curriculares das etapas e modalidades de ensino inseridas na Educação do/no Campo, não diferem daquelas que estão previstas para as unidades escolares das cidades/urbanas. Mas, que é necessário, entretanto, considerar as possibilidades de diversificação dos espaços e tempos escolares, de maneira coerente com suas respectivas características, necessidades e possibilidades das comunidades escolares locais, constatadas por meio dos inventários que sejam espelhadas nos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP, implementados conjuntamente de maneira democrática-participativa.

Nessa perspectiva, está prevista para essa modalidade de ensino da Educação do Campo, adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica e curricular, que estão disposto no artigo 23 da LDBEN 9394/96, a qual abordaremos mais a seguir.

3.1 CURRÍCULO: CONCEPÇÃO

Pensar na perspectiva do currículo é pensar, sobretudo da ideia do que elegemos como formação. Nessa direção, as perguntas que fazemos quando estamos construindo uma proposta curricular é: o que é então formação? quais saberes elegemos como formativos? Desses questionamentos, existem diversas possibilidades de respostas que se apresentam com essas indagações e demonstram que a proposição curricular é uma decisão política que nos remete às intencionalidades educativas que assumimos.

Nesse sentido, construir uma proposta curricular para o sistema ou rede municipal de ensino é buscar estabelecer um diálogo entre as perspectivas globais (aqui entendidas como as macropolíticas, produzidas pelo Sistema Nacional de Educação), as locais (entendidas como as micropolíticas, produzidas pelos Sistemas Municipais de Ensino com suas unidades escolares) e o glocal (intercâmbio entre os valores culturais globais e locais), a fim de definir as políticas de educação e de formação que não estejam sucumbidas às imposições exterodeterminadas.

Importante destacar no âmbito da educação, conforme aponta Macedo (2012), que o dispositivo que mediatiza o processo de formação é o currículo, no qual são explicitados

os saberes eleitos como formativos. Por isso, é necessário compreender a estrutura e a dinâmica do currículo escolar por meio dos atores curriculares/curriculantes que podem viabilizar a identificação de elementos que não são possíveis de serem analisados nos documentos institucionais.

Defendemos a ideia de que a formação não é uma ação de exclusividade escolar e, por isso, não pode ser prescrita sob garantia de uma expectativa “ao término de... o estudante estará apto a...”; a formação acompanha a vida, experimenta os processos de finitude e infinitude, como correlatos. Nesse sentido, nos encontramos com as palavras de Freire (2011, p. 16) para dizer que, “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”; a formação é um movimento de experiências que se desdobram ao longo da vida.

Portanto, conforme afirmação de Silva (2017), o currículo nas escolas do campo, deve preparar os seus educandos para a vida na sociedade, dentro de uma perspectiva emancipatória e humanística, e não para atender as exigências do universo do capital, implícitos nos planos de cursos, baseados em conteúdo prescritivo que apenas priorizam conhecimentos sobre inserção no mercado de trabalho com suas inovações tecnológicas, ainda que assegurados pelo poder público, mediante a sua legislação que orientam o currículo nos diferentes sistemas de ensino.

A ideia de elaborar ou estruturar o currículo escolar denota a ligação de sequência, ordenação, unidade e até mesmo de disciplina ou componente curricular, indispensáveis a qualquer processo educativo, constituindo assim, num misto de normas e lógicas sequenciais. Autores da área apontam que o termo currículo sofreu alterações em vários contextos, no tempo e no espaço, principalmente quando se refere às questões didático-pedagógicas.

De acordo Eça e Nunes (2021), as bases curriculares que foram implementados na educação brasileira, sempre tiveram como característica em comum o processo de globalização/mundialização, a qual, mesmo atrelado as mudanças constantes, sempre buscou orientar ou direcionar o Estado e as instituições com relação às normas, ações e propostas desenvolvidas no campo educacional, influenciando diretamente no currículo escolar, na autonomia da gestão e do professor nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Com isso, de acordo com os apontamentos de Eça e Santos (2025), a partir de 1980, mediante algumas reformas educacionais, podemos descrever alterações e algumas mudanças dos modelos curriculares no Brasil. Essas incipientes mudanças curriculares podem ser observadas pelas alterações dos modelos de bases e currículo a nível nacional com recorte das últimas quatro décadas, conforme demonstrada no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1- Modelos de Bases e Currículo da Educação Nacional – 1980 a 2026

PERÍODOS/MODELOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO NACIONAL		CURRÍCULO ESCOLAR	MARCO LEGAL E NORMATIVO
Anos 80	Guias Curriculares	Grade Curricular	Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.
Anos 90	Parâmetros Curriculares	Quadro Curricular	MEC/SEC- 1997 – 1º ao 5º ano 1998 - 6º ao 9º ano 2000– Ensino médio
Anos 2000/2010	Diretrizes Curriculares	Estrutura Curricular	Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.
Anos 2017/atual	Base Nacional Comum Curricular	Matriz Curricular	Resolução nº 02, de 22 de dezembro de 2017.
Anos 2018/atual	Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio)	Matriz Curricular	Resolução nº 04, de 17 de dezembro de 2018.

Fonte: Elaborada pelos próprios autores, adaptada até a atualidade (Eça et al, 2025)

Conforme é possível observar no quadro acima, a organização curricular no Brasil passou por significativas transformações ao longo das últimas décadas, acompanhando mudanças nas concepções de educação, ensino e aprendizagem.

Na década de 1980, predominava o modelo denominado Guia Curricular, no qual o currículo era compreendido como uma “grade”, expressão que remete a uma estrutura rígida e fragmentada, semelhante a uma forma de contenção dentro do espaço escolar. Durante a década de 1990, esse modelo foi substituído pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que passaram a orientar a organização dos conteúdos e das práticas pedagógicas. Nesse período, o currículo era frequentemente representado como um quadro estruturado por disciplinas isoladas, evidenciando uma organização ainda marcada pela fragmentação do conhecimento e também pelas limitações quanto ao desenvolvimento de práticas interdisciplinares.

A partir dos anos 2000, com a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais, houve uma ampliação da compreensão sobre o currículo, que passou a ser concebido como um conjunto de orientações voltadas à organização do trabalho pedagógico, contemplando diferentes etapas e modalidades da educação. Nesse contexto, destaca-se a inclusão da Educação do Campo como modalidade específica, considerando suas particularidades, seus sujeitos e seus modos próprios de produção de conhecimento, vinculados à construção da identidade camponesa junto às demandas socioculturais dos territórios.

Por fim, a partir de 2017 e 2018, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a organização curricular passou a ser orientada pela perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse cenário, mantém-se a ideia de matriz curricular, agora estruturada por objetivos de aprendizagem e competências gerais, evidenciando uma nova concepção de formação escolar pautada na articulação entre conhecimentos, práticas e capacidades necessárias à atuação dos estudantes na sociedade contemporânea.

De modo geral, de acordo com os autores, o currículo pode ser considerado como conjunto de ações pedagógicas – ou de ações educativas – que envolve espaço, tempo, ambiência, sujeitos e saberes influenciados por várias instâncias da prática social humana, seja, movimentos sociais, associações comunitárias, comitê e comissões, universidades e instituições de pesquisa, tecnologias, mundo do trabalho, cidadania, produção artística e cultural, dentre outros, além de atividades desportivas e corporais.

Conforme a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, sobre as questões pedagógicas, está posto que:

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

Portanto, pensar, planejar e estruturar o currículo, precisamente no âmbito de uma base curricular, respeitando suas particularidades e especificidades das modalidades de ensino nas respectivas etapas, idades/séries dos atores sociais, deve ser algo amplamente e conjuntamente analisado. Pois, o currículo assim compreendido, requer de todo modo, um comprometimento com a formação social e integral dos sujeitos implicados em contextos diversos e atravessados pelos marcadores da diferença de gênero, sexualidade, raça e credos.

3.2 CLASSES MULTIANOS, MULTIETAPAS OU MULTISSERIADAS

A princípio, partimos do entendimento de que as classes escolares são nominadas¹ ou mesmo denominadas de acordo com os respectivos sistemas de ensino², a qual se utiliza com base em seus objetivos e princípios do ente federativo, ou seja, União, Estados, Municípios e Distrito Federal.

Nessa direção, para compreendermos o processo de gestão democrática nas Escolas do Campo com as turmas multianos, multietapas ou multisseriadas, explicitamos alguns conceitos básicos das classes da escola do campo, em que de acordo com o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, art. 1º, parágrafo 1º, Inciso II, define que “[...] é aquela situada em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente, a populações do campo” (Brasil, 2010).

Ainda no art. 1º do Decreto, o parágrafo 2º traduz como “do campo” as turmas anexas vinculadas as unidades de ensino (escolas) com sede localizada em área urbana, que funcionam em condições especificadas no Inciso II, do § 1º. Assim, são consideradas turmas multisseriadas conforme estudos de Queiroz e Azevedo (2010), aquelas cuja organização se caracteriza pela junção de estudantes de diferentes idades e níveis de escolarização em uma mesma sala de aula/classe, no mesmo horário/tempo escolar, geralmente, sob responsabilidade de um único professor/regente.

¹ Seja qual for a escolha da nomenclatura usada, na construção ou (re) elaboração do documento das DMEC, precisa explicar o porquê optou por ela.

² O Sistema Municipal de Ensino (SME) é a organização legal dos elementos que se “articulam” para a efetiva concretização da autonomia do município, na área da educação.

As classes **Multianos** é uma forma de organização curricular implementada em escolas do campo que geralmente possui baixa demanda de estudantes. É um processo que está em construção, cujos elementos constitutivos ainda são incipientes e as exigências político-pedagógicas de implementação constituem-se desafios a serem superados com um longo e profundo processo de formação.

De acordo com autores da área, ao abordarmos as classes multianos, devemos identificá-las como sendo turmas onde existe um único professor assumindo e que muitas vezes absorve inúmeras atividades ou funções. Por isso, as classes/turmas multianos, ou unidocentes, nos permitem refletir e (re)pensar sobre tais contradições que permeiam o campo na atualidade, principalmente quando há constante exigência do esforço dado ao professor e suas habilidades pedagógicas para lidar com as especificidades dessas turmas (Bem; Silva, 2019).

Em 2006, em virtude do Projeto de Lei nº 144/2005, que organiza o ensino fundamental em nove anos com obrigatoriedade de matrícula a partir dos seis anos de idade, sancionada posteriormente pela Lei nº 11.274/2006, ao completar as etapas da Educação Infantil aos seis anos de idade, o estudante ingressa no 1º ano do ensino fundamental anos iniciais, numa sequência crescente até o 9º ano dos anos finais, concluindo o Ensino Fundamental com nove anos de Escolaridade após a educação Infantil.

Nesse contexto, é que as Classes Multianos se apresentam, pois se trata da organização curricular presente em Escolas do Campo com pouca demanda de estudantes, juntando variados anos de escolaridade em uma mesma classe de aula (Bem; Silva, 2019).

As Classes **Multietapas** surgiram a partir da premissa de que a educação do campo é responsável pela formação escolar dos sujeitos do campo, fundamentada pelo apelo da I Conferência Nacional realizado em 2001, cujo fomento foram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: Parecer CNE/CEB n. 36 de 2001 e a Resolução CNECEB n. 01/2002. Em seguida, foi promulgada pela Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Brasil, 2008).

E no tocante a organização e funcionamento da educação básica, estabelece:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo (Brasil, 2008, p. 2).

Embora no contexto da Lei expresse claramente que não é aceitável a Educação Infantil junto com estudantes do ensino fundamental, a realidade nos entes federados considera a junção das etapas, Educação Infantil e o 1º e 2º ano do ensino fundamental anos iniciais como um mecanismo de assegurar a Educação Infantil dessas crianças mais próximo de suas residências (Silva; Pimentel, 2020).

Assim, pode-se dizer que as multietapas atendem as classes de estudantes da educação infantil e do ensino fundamental na mesma turma, ou seja, atende mais de uma etapa da Educação Básica.

As **multisseriadas** é o termo comumente mais utilizado porque além de ser o que consta nas leis e diretrizes, também foi o pioneiro na organização das classes escolares com mais de uma série/etapa, numa mesma classe/turma, e, geralmente, com apenas um professor. O termo e organização é tão antigo que faz parte ainda do governo imperial, quando em 1827, criou a “Lei Geral de Ensino”, cujo 1º artigo estabelecia que todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haveria escolas de primeiras letras que fossem necessárias (Atta, 2003).

De qualquer modo, é correto afirmar que, independentemente da nomenclatura utilizada, tanto nos estados como também nos municípios, com relação a Educação Básica para os sujeitos do/no campo, é imprescindível que todos os sistemas e suas redes de

ensino devam realizar “adaptações necessárias” que vão de encontro às particularidades destas populações, previsto na LDBEN n. 9.394/96 (Brasil, 1996, p. 10):

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Nesse sentido, em torno da lei, as adaptações seriam também, *a priori* a mudança do termo “zona rural” para o “Campo” e, conseqüentemente ao invés de escolas rurais, o termo mais apropriado é “escolas do Campo”. Com relação a multiseriação, é um formato de classe, que permeia uma construção histórica e se apresentam como alternativa, dentro uma visão antes excludente, que visa atender, de forma ainda que fragilizada, aspectos como: “toda a criança tem direito a estudar próxima à sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a aprendizagem” (D'agostini; Taffarel et. al, 2011, p. 1). Fatores como este, dão sentido à existência das classes multisseriadas, multietapas ou multianuais, mas também, cumpre o que está previsto na legislação, que prega sobre a permanência das crianças em sua comunidade, evitando o desenraizamento e o afastamento de suas origens.

Deste modo, para além da discussão da precarização e da universalização da educação escolar para os trabalhadores, vamos tecer considerações acerca de como é apresentado nesses formatos de classe, o conteúdo, que sabemos, é controlado por interesses burgueses para manter os indivíduos do campo na condição de alienação e subalternidade (Pena; Bragança, 2019).

Para a construção ou (re) elaboração de Diretrizes Municipais da Educação do Campo³, conseqüentemente, engloba todos os formatos de classes, é importante refletir em parâmetros que fujam das perspectivas hegemônicas pertencem ao ideário político neoliberal. A educação do ponto de vista neoliberalista, deixa de exercer sua função social e política, para aplicá-la no campo do mercado de trabalho e funcionar à sua semelhança.

³ Documento em construção pelos municípios baianos que aderiram ao Programa de Formação Continuada de Educadores do Campo – FORMACAMPO, para fortalecimento da educação do campo e obedecer ao que estabelece a LDBEN 9.394/96.

Para melhor entendimento, vejamos os três principais objetivos do neoliberalismo na educação:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (Marrach, 1996, p. 46-48).

Esse modelo proposto de educação é de toda maneira excludente, visto que vivemos numa sociedade altamente multicultural e a igualdade de oportunidades desaparece para boa parte da população, entre eles, os povos do campo.

Assim, é preciso pensar numa proposta pedagógica que valorize os sujeitos do campo e suas especificidades e particularidades. Na obra “Por uma Educação do Campo” (Arroyo, 2011), aposta numa escola multisseriada que se trabalhe em oposição à seriada, pois ele entende que da forma que é posta, é uma ação falida, com tendência ao extermínio dessas classes:

Quero dizer a vocês uma coisa: estudei numa escola rural multisseriada, aliás nem se falava multisseriada, nunca tinha ouvido falar em série. A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada no campo. Por favor não cometa este disparate. Não tragam para o campo a estrutura escolar seriada urbana. Estamos no momento de acabar com a estrutura seriada urbana e não teria sentido que, na hora em que vocês pensam numa escola básica do campo, pegassem um modelo que já está todo ele quebrado, caindo aos pedaços, que é o sistema seriado. Vocês sabem que o sistema seriado está acabado no mundo inteiro já faz muito tempo. O Brasil é um dos últimos países a manter essa escola rígida de séries anuais, de bimestres, e nós não podemos transferir esta loucura para o campo. Por favor, não transfiram isto para o campo (Arroyo, 2011, p. 83).

Diante deste contexto, podemos compreender que um documento que pense as turmas/classes multisseriadas/multietapas ou multianos para além dos moldes prontos, e, geralmente, urbanocêntricos hegemônicos, a escola do/no campo precisa se entender

como “concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos” (Veiga, 1998, p. 11-35).

Para tanto, Veiga (1998) orienta que a escola precisa junto a seus pares, deixar claro e evidente quais as finalidades na educação: cultural, social, política e humanística; refletir sua estrutura organizacional: administrativas e pedagógicas de modo a contemplar as necessidades dos estudantes e da comunidade que a cerca.

Para além disso, pensar o currículo escolar numa perspectiva de reconhecimento do homem do campo acima dos ideários e de relações de poder quase sempre controlado por currículos hegemônicos, e sobretudo, refletir sobre a avaliação, e aqui cabe um parêntese para lembrar que estamos nos referindo às classes sejam multisseriadas, multietapas ou multianos.

Nesse sentido, para além da avaliação das propostas pedagógicas da escola do progresso de estudantes; é preciso pensar o espaço-tempo escolar, atrelando-o, às vivências e movimentos socioculturais dos discentes,- os estudantes, otimizando o tempo do conhecimento escolar que é marcada pela segmentação do dia letivo. Além disso, é preciso pensar também,

o tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula (Veiga, 1998, p.11-35).

Partindo desse pressuposto, uma proposta educacional que converse com os interesses dos povos camponeses, não descarta a evolução do conhecimento científico, mas reorganiza as prioridades e passa para inserir novos conhecimentos, a partir de suas necessidades e vivências.

3.3 MATRIZ CURRICULAR DA ESCOLA DO CAMPO

A partir da década de 80, os modelos de bases curriculares implementados na educação brasileira sempre tiveram como característica comum o fato de terem sido elaborados dentro de um contexto globalizado ou mundializado, buscando direcionar e orientar as Nações em relação às ações, normas e propostas desenvolvidas no campo

educacional, influenciando desta forma direta no currículo escolar, na autonomia da gestão e nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos educadores (Eça; Nunes, 2021).

Conforme apontam os autores da área, apesar de não terem registrado a sua evolução, o termo currículo sofreu alterações em vários contextos, no tempo e no espaço, principalmente quando se refere às questões didático-pedagógicas. Assim, a ideia de currículo denota a ligação de sequência, ordenação, unidade e até mesmo de disciplina, indispensáveis a qualquer processo educativo, constituindo num misto de normas lógicas sequenciais.

Nesse sentido, a implementação de uma Matriz Curricular da Escola do Campo, considerada como conjunto de componentes curriculares que estruturam todo o percurso formativo, organizado de modo sequencial, é parte integrante do Projeto Político Pedagógico – PPP e, deve ser concebida de forma a direcionar a estrutura e organização escolar, respeitando o espaço, tempo e especificidades próprias, com as características de cada unidade de ensino do campo

Em se tratando da rede de ensino do Município de _____ - Bahia, os eixos transversais assumidos no Currículo em Movimento, dialogam com a Educação do/no Campo exigindo a criação de ações e estratégias didático-pedagógicas para abordá-los, em vista que, a diversidade de atendimento gera, consequentemente, a diversidade de organização escolar e curricular.

Para isso, no cumprimento de sua missão, - fazer a aprendizagem acontecer em cada unidade escolar do campo deve necessariamente reconhecer os documentos normativos e orientadores, a qual deverá constar nas matrizes curriculares apresentadas como embasamento teórico-metodológico. Nesse sentido, torna-se imprescindível ampliar o debate sobre a Base Nacional Comum Curricular e a Parte Diversificada do Currículo, em que se pretende superar uma dicotomia pré-existente de horários definidos para ambas as partes, com finalidades de que sejam trabalhados nas áreas e componentes curriculares, os conhecimentos de forma complementar e indissociável.

Considerando a diversidade do Município de _____ - Bahia, pertencente ao Território de Identidade _____, outras temáticas poderão ser acrescentadas ao currículo escolar, uma vez que demandam de atenção, cuidado e atuação à comunidade campesina, transversalizando e integrando ao currículo em movimento das escolas do campo, explicitado na parte prescritiva ou formal, contemplando as intenções e os

conteúdos de formação. Assim, como na parte não prescritiva, evidenciado nas relações interpessoais dos integrantes da comunidade escolar, pautadas no respeito e na convivência com a diversidade dos grupos humanos ali existentes e, também, explicitada na arquitetura escolar garantindo a inclusão, o interesse pelo saber/conhecimento e para a experimentação, a promoção da convivência, a produção e fruição da arte e cultura e a inserção na vida cidadã, a partir do (re)conhecimento de direitos e deveres (DCRB, 2020).

Partindo desse pressuposto, não há como propor a Política Pública para a Educação do Campo sem considerar a transversalidade dos aspectos ligados ao universo do Trabalho, da Educação para a Sustentabilidade, a Educação Ambiental e a Agroecologia, a Cultura, Juventudes, os Movimentos Sociais e as relações de gênero e Sexualidade. Pois, Educação na perspectiva da diversidade, na qual se insere a Educação do Campo pressupõe também abrir caminhos para a Cidadania e para os Direitos Humanos.

3.3.1 Trabalho

As ações estabelecidas nos espaços escolares, ou precisamente, no interior da unidade escolar são marcadas por relações e interações bem mais amplas, tendo em vista que a educação não pode ser pensada de forma dissociada do contexto social ou mesmo posicionada fora da sociedade dividida em classes, cuja transformações que nela ocorrem alteram bruscamente as condições históricas e de vida do indivíduo.

Segundo Caldart et al (2012), na modalidade da Educação do Campo, a matriz trabalho é considerada como princípio educativo. Pois, “seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico, na qual se parte do âmbito do trabalho como produtor dos meios de vida tanto nos aspectos materiais quanto culturais” (p. 749).

Nesse sentido, a luta social pela terra, assim como o trabalho como produção da vida e a sustentabilidade socioambiental agroecológica com suas finalidades, já contém em seus princípios a fundamentação do direito à diferença e respeito aos direitos humanos como fatores que enobrecem os processos educativos e educacionais e caminham para o desenvolvimento integral das sociedades.

Nessa seara de mudanças, transformações, fatos e acontecimentos, verifica-se que o capitalismo vem assumindo características peculiares que reforçam a exploração do

trabalho humano, negando os seus direitos sociais e, no caso específico do campo, a expropriação do trabalhador da terra, com uma forte tendência em transformar o homem e a natureza em mercadorias. Uma cruel tendência pela qual o lucro e a acumulação de capital têm mais importância que a própria vida humana, que segundo Marx (1964),

O trabalhador torna-se mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens que produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (Marx, 1964, p. 159).

No Brasil, o processo de desenvolvimento histórico de escolarização da classe trabalhadora no meio rural brasileiro é de fato muito lento e chega ao século XXI com déficits agravantes com relação os trabalhadores do campo, causando desigualdades sociais, sobretudo, pela falta ou escassez de recursos didático-pedagógicos ou problemas estruturais, cuja escolas do campo são fortemente penalizadas, além do fechamento de unidades devido ao processo de nucleação, dentre outros fatores que afetam essas instituições de ensino do campo.

Portanto, conforme aduzem Bezerra e Jesus (2016), a expropriação do trabalho do homem do campo e a precarização da condição de vida, ocasionaram, e ainda têm ocasionado grande impacto social no meio rural e nos povos camponeses e contribuem para o “esvaziamento do campo” (p.241). E no contexto de mudanças na configuração do meio rural, assim como nas condições objetivas de vida, mudou também o homem, o trabalhador do campo e que não pode ser pensado como alguém atrasado, isolado, excluído completamente de quaisquer resquícios de desenvolvimento.

3.3.2 Sustentabilidade

A Educação para a Sustentabilidade compõe o currículo escolar em movimento da Educação do Campo como eixo transversal, uma vez que se articula diretamente às condições de vida, trabalho, cultura, produção e permanência dos sujeitos em seus territórios. Essa compreensão dialoga com Gadotti (2008), ao defender que a sustentabilidade deve ser assumida como princípio educativo voltado à formação de

sujeitos comprometidos com a vida, com o planeta e com as futuras gerações. No contexto da Educação do Campo, essa perspectiva se aproxima das formulações de Caldart (2012), para quem a Educação do Campo se constitui a partir das lutas dos povos do campo por um projeto educativo vinculado aos territórios, ao trabalho, à cultura e à transformação social. Por se tratar de uma temática ampla e formativa, não deve ser compreendida como conteúdo isolado ou restrito a determinados componentes curriculares, mas como princípio orientador das práticas pedagógicas, capaz de atravessar diferentes áreas do conhecimento e dialogar com os saberes historicamente construídos pelas comunidades do campo.

Nesse sentido, a Educação para a Sustentabilidade deve perpassar os conteúdos escolares e se materializar nas práticas pedagógicas dos professores e professoras que atuam nas escolas do campo, contribuindo para a formação de estudantes críticos, conscientes e comprometidos com a transformação da realidade em que vivem. Como objetivo de aprendizagem privilegiado, ela se apresenta como horizonte teórico, político e pedagógico voltado à compreensão de questões sociais relevantes para o presente e para o futuro, especialmente aquelas relacionadas à preservação ambiental, à justiça social, à soberania alimentar, ao cuidado com a vida e à valorização dos territórios camponeses. Essa articulação reforça a defesa de uma educação contextualizada, socialmente referenciada e comprometida com a emancipação humana, conforme os princípios da Educação do Campo discutidos por Caldart (2012).

Entre seus temas fundantes, destacam-se a produção e o consumo consciente, a qualidade de vida, a alimentação saudável, a economia solidária, a agroecologia, o ativismo social, a cidadania planetária, a ética global, a valorização da diversidade, a defesa dos bens comuns, o respeito às diferentes formas de vida e o fortalecimento das práticas comunitárias. Esses temas possibilitam que a escola do campo estabeleça relações entre os conhecimentos científicos, os saberes populares e as experiências cotidianas dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem contextualizada e socialmente significativa. Nessa direção, Gadotti (2008) contribui ao compreender a sustentabilidade como dimensão ética, política e educativa, que envolve a construção de novas formas de relação entre sociedade, natureza, cultura e produção da existência.

Por fim, a Educação para a Sustentabilidade, como eixo transversal, deve ser contemplada na Educação do Campo em diálogo com os princípios da Agroecologia, uma vez que esta reúne conhecimentos, práticas produtivas e formas de organização social orientadas pela justiça social, pela sustentabilidade ambiental, pela valorização dos saberes tradicionais e pela construção de relações mais equilibradas entre sociedade e natureza. Para Altieri (2012), a Agroecologia oferece bases científicas e práticas para a construção de sistemas produtivos sustentáveis, articulando produção, preservação ambiental, justiça social e valorização dos conhecimentos locais. Desse modo, ao assumir a Agroecologia como referência, a Educação do Campo fortalece uma proposta educativa comprometida não apenas com a aprendizagem escolar, mas também com a defesa da vida, dos territórios, da diversidade cultural e dos direitos dos povos do campo, das águas e das florestas (Altieri, 2012; Caldart, 2012).

3.3.3 Agroecologia

A Educação do Campo uma vez que é pensada a partir dos sujeitos, seus saberes e fazeres, a Agroecologia, realiza da sua maneira o mesmo movimento, reconhecendo e utilizando os conhecimentos tradicionais para a produção sustentável de alimentos. Por isso, deve necessariamente estar presente no currículo escolar e no cotidiano pedagógico de todas as escolas do campo no sentido de promover a transformação das práticas agrícolas de forma mais sustentáveis que garantam a sobrevivência das comunidades camponesas uma vez que estas dependem dos recursos naturais para garantir seu modo de ser e viver.

Partindo dessa perspectiva, a Agroecologia, segundo Leff (2002, p.42), “incorpora princípios ecológicos, valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura” representada pelo agroecossistema que é formado por um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses) que fazem parte da sustentabilidade. E, devido às dimensões de seu conceito, constitui-se como um paradigma do campo, uma vez que, integra vários princípios e matrizes dessa modalidade de ensino.

Na educação do campo, a Agroecologia não se limita apenas ao papel de instrumento metodológico, e sendo assim, posiciona-se em um campo mais abrangente,

relacionado a uma matriz sócio-cultural ou comunitária, evidenciando a necessidade do diálogo entre saberes e reconhecendo o saber legítimo pela qual as populações do campo sem descartar já são portadoras da relevância da ciência e tecnologia.

Portanto, não podemos perder de vista, que as populações camponesas já possuem um acúmulo de conhecimentos empíricos sobre as culturas, técnicas e a terra a ser cultivada, como bem assevera Caporal e Costabeber (2002), além das condições locais do solo, relevo, clima e vegetação, e interações ecológicas, sociais, econômicas e culturais.

Partindo dessa ideia, a educação e a Agroecologia pressupõem a transformação da realidade, levando em consideração um novo projeto de desenvolvimento do campo que rompa com a lógica da monocultura, do latifúndio e das demais formas de exclusão. Assim, tanto a Educação do Campo quanto a Agroecologia contribuem para a quebra das estruturas econômicas, sociais e políticas de dominação que existem e persistem há séculos em nosso país (Ribeiro; Noronha, 2007).

A conjugação entre a educação do campo e a Agroecologia se apresenta como primordial para a construção de uma educação libertadora, proporcionando, aos camponeses e camponesas, melhor qualidade de vida e trabalho. Uma ação educativa no campo, seja ela de elevação de escolaridade ou extensão, deve-se, entretanto, necessariamente privilegiar a integração entre os princípios da educação do campo e a produção do conhecimento agroecológico, assim como das práticas e experiências dos/das agricultores/as.

3.3.4 Educação Ambiental

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), através da Resolução CNE/CP n. 2/2012, apresentam um conceito crítico da Educação Ambiental com relação à sociedade e à natureza, em que cada indivíduo pode intervir na natureza com inúmeras possibilidades de interações e transformações por meio da ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, de acordo com Cruz (2022), houve de fato uma conquista histórica e significativa com menção à Educação Ambiental nas diversas legislações educacionais, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN (Lei 9394/96), no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 15.388/2026) e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica e Superior.

Com base em estudos, pesquisas e experiências na contemporaneidade busca-se compreender e ressignificar a relação dos seres humanos com a natureza, tendo em vista que, a Educação Ambiental é um processo em construção, e assim não há conceituação consensual. Por isso, conseqüentemente, decorrem das práticas educacionais que muitas vezes são fragmentadas, reducionistas e unilaterais da problemática ambiental e sua abordagem geralmente é despolitizada e ingênua dessa temática.

Nesse sentido, vem se afirmando como valor ético-político orientador de um projeto de sociedade ambientalmente sustentável, em que se possa construir uma relação simétrica entre os interesses das sociedades e os processos naturais.

O sistema legislativo brasileiro comporta diferentes dispositivos legais com foco específico na Educação Ambiental, as quais necessariamente, balizam as Diretrizes aqui formuladas. Primordialmente, considera-se a Constituição Federal de 1988 (CF/88), em especial, seus artigos 23, 24 e 25, no que diz respeito diretamente ao tema, em que determina explicitamente que o Poder Público tem a incumbência de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino (inciso VI do § 1º do artigo 225 do Capítulo VI, dedicado ao Meio Ambiente), tido como um dos fatores asseguradores do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Em seguida a promulgação da Lei n. 9.795, de 1999, que além de dispor sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Importante destacar que a legislação brasileira referente à Educação Ambiental, é resultado da expressa preocupação a nível mundial de proteção ambiental e desenvolvimento sustentável, portanto, ocorre o reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental e torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial que se evidencia, na prática social, nas mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias. Assim, a Educação Ambiental:

a) Visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, assim como ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e com a proteção do meio ambiente natural e construído;

b) Não é considerada como atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e de vida; desse modo, deve assumir, na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica;

c) Deve adotar uma abordagem em que considere a interface entre a natureza, a sociocultural, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino;

d) Ser integradora, em suas múltiplas e complexas relações, como um processo contínuo de aprendizagem sobre as questões do espaço de interações multidimensionais, seja biológica, física, social, econômica, política e cultural. Diante disso, ela propicia mudança de visão e de comportamento mediante conhecimentos, valores e habilidades que são necessários para a sustentabilidade, protegendo o meio ambiente para as gerações presentes e futuras.

A educação escolar, em todos os níveis, é espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. Essa concepção exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, no relacionamento entre todas as pessoas.

Para que os estudantes constituam uma visão da globalidade e compreendam o meio ambiente em todas as suas dimensões, a prática pedagógica da Educação Ambiental deve ter uma abordagem complexa e interdisciplinar. Daí, decorre a tarefa não habitual, mas, a ser perseguida de estruturação institucional da escola e de organização curricular em que mediante a transversalidade, supere a visão fragmentada do conhecimento e amplie os horizontes de cada área do saber.

Cabe também aos sistemas ou redes de ensino junto as instituições educacionais desenvolverem reflexões, debates, programas de formação para os docentes e os técnicos no sentido de se efetivar a inserção da Educação Ambiental na formação acadêmica e na organização dos espaços físicos em geral.

Partindo-se do entendimento de que o currículo institui e é instituído na prática social, representa um conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço na sociedade, que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais, culturais, ambientais. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão.

O compromisso da instituição educacional, o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior.

A consciência do meio ambiente mostra-se tão relevante que a própria Constituição Federal de 88, no artigo 225, afirma que “todos têm o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

A Educação Ambiental no Brasil, segundo diretrizes do MEC, é desenvolvida por meio de três modalidades básicas: projetos, disciplinas especiais e inserção da temática ambiental nas disciplinas (Brasil, 2007). Portanto, essa ação não é uma área de conhecimento e atuação isolada, tanto que os princípios e objetivos da Educação Ambiental se coadunam com os princípios gerais da Educação contidos na Lei 9.394, de 20/12/1996 que, em seu artigo 32, assevera que o ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

(...) II – a compreensão do ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Com relação as Diretrizes, o Conselho de Educação junto ao órgão da Secretaria de Educação do Município estabelecerá normas complementares para o sistema municipal de ensino, tornando efetiva a educação ambiental em todas as etapas e modalidades da Educação do Campo sob a nossa jurisdição.

Os órgãos normativos, assim como os executivos do sistema de ensino, deverão se articular entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, onde os cursos e programas de formação continuada dos professores, gestores escolares, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica formem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar.

a) Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

1. Emprego de recursos pedagógicos que promovam a percepção da interação humana com a natureza e a cultura, evidenciando os aspectos estéticos, éticos, sensoriais e cognitivos em suas múltiplas relações;

2. Desenvolvimento de projetos interdisciplinares e transdisciplinares que valorizem a dimensão positiva da relação dos seres humanos com a natureza, valorizando ainda a diversidade dos seres vivos, das diferentes culturas locais, da tradição oral, entre outras;
3. Promoção do cuidado com as diversas formas de vida, do respeito às pessoas na sociedade, e do desenvolvimento da cidadania ambiental.

b) Anos Finais do Ensino Fundamental:

1. Aprimoramento da cidadania ambiental em uma visão prospectiva, crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações;
2. Compreensão da gênese e dinâmica da natureza e das alterações provocadas pela sociedade humana.

c) Ensino Médio:

1. Aprofundamento do pensamento crítico, por meio de estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando participação, cooperação, senso de justiça e responsabilidade;
2. Identificação de potencialidades, problemas e conflitos socioambientais para a elaboração de projetos pedagógicos interdisciplinares ou transdisciplinares que cumpram objetivos educacionais curriculares, com realização de ações concretas mediada pela gestão, participação e proposição possível por cada grupo;
3. Reflexão sobre as injustiças sociais e ambientais que recaem de forma desproporcional sobre os grupos e as etnias vulnerabilizados, contribuindo para o Mapeamento do Racismo Ambiental no Brasil.

3.3.5 Cultura

O termo cultura, “trata-se da criação e da recriação que emerge das relações nas quais os seres humanos, ao transformarem o mundo, simultaneamente transformam a si próprios”. Esta matriz de referência relaciona-se diretamente com a matriz terra, quando “essas transformações se dão na ordem material, ou seja, quando a criação e a recriação

tomam materiais da natureza, dando a eles formas que não possuíam até então” (Caldart; Pereira; Alentejano; Frigotto, 2012, p. 179). Aliados a essa dimensão, somam-se os aspectos imateriais da cultura (Laraia, 2001), que dialogam com as criações que independem do trabalho a partir da terra, como contação de histórias, poesias, cantigas, danças, brincadeiras, técnicas de produção artesanal, receitas etc.

Em uma ampla concepção de cultura, podemos compreendê-la como tudo o que foi produzido pelo/a homem/mulher no processo civilizatório da humanidade, em todos os campos, como, por exemplo, nas artes, na mídia, cinema, danças, dentre outros. São atividades variadas produzidas por grupos sociais, por cada região e por diversas etnias que formam a sociedade brasileira.

Ressaltamos nesse aspecto, a necessidade de uma análise histórica, política e econômica neste campo, que não é o nosso objetivo no presente documento que se configura como uma sugestão ou orientação para o desenvolvimento do tema. Posto isso, lembramos que no ano de 1997 foi instituído os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998, p. 43) que propunham

que a escola assuma a valorização da cultura de seu próprio grupo e, ao mesmo tempo, busque ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e aos jovens pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade (Brasil, 1998).

A Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, a qual estabelece as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, corrobora às PCN ao ratificar, no seu art. 5º

O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais (Brasil, 2010, p. 1).

Embora vivamos cotidianamente com as consequências das desigualdades advindas e impostas pelo sistema do capitalismo neoliberal, os marcos legais e normativos avigoram a necessidade da escola, *lócus* privilegiado da sociedade ocidental para a escolarização da pessoa, possibilitar o acesso aos bens culturais construídos ao longo da

evolução da humanidade, em um exercício permanente de ir e vir, do local ao global, dentro das contradições inerentes ao que é cultura popular e a cultura de um grupo dominante, o qual determina o que é cultura e o que não é cultura.

Nesse contexto, torna-se imprescindível enfatizar o processo de desenvolvimento da consciência crítica, da análise crítica do/a docente sobre os meandros postos, por meio de um arcabouço jurídico normativo, na educação os quais são materializados no cotidiano da escola. Por isso, é imprescindível a “valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias” (Brasil, 2010, p. 2).

Assim, cada município deve aprender a abrigar sua memória material e imaterial, uma vez que as manifestações, expressões desta se constitui em um legado para as próximas gerações e, sobretudo guarda os alicerces da construção da identidade étnica, cultural, do sentimento de pertencimento àquele grupo, àquela comunidade.

[...]

3.3.6 Juventudes do Campo

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) estabelecem que pessoas de 15 a 24 anos de idade compõe a parcela da população jovem, enquanto a Organização Mundial da Saúde (OMS) utiliza a faixa etária de 15 a 19 anos para definir jovens e de 20 a 24 para jovens adultos. No Brasil, a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, a qual institui o Estatuto da Juventude e cria o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), define que pessoas jovens são aquelas situadas entre 15 e 29 anos de idade, porém

§ 2º Aos adolescentes com idade entre quinze e dezoito anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), e, excepcionalmente, este estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente (Brasil, 2013, p. 1).

As pesquisas sobre juventudes no Brasil se desenvolveram a partir da década de 1990, porém a concepção sobre juventudes expressas por meio das políticas públicas, continua a ser aquela do assistencialismo, do problema social. Jovens que precisam de intervenção, assim, torna-se imperiosa formulação de programas para a formação profissional, para o trabalho, a fim de controlar a reflexão e os corpos jovens. Conforme a

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “é central para a formação das juventudes no Ensino Médio, na medida em que ajuda a superar posturas baseadas na reiteração das referências de seu próprio grupo para avaliar os demais” (Brasil, 2017, p. 566).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB nº 5/2011, publicada no Diário Oficial da União (D.O.U) e, 24 de dezembro de 2012, assinalam que conquanto reconheça as especificidades das juventudes, torna-se necessário a elaboração de um currículo assentado na formação profissional para os/as jovens das classes trabalhadoras, posto que o trabalho é o objetivo primordial para estes. A consecução de tal proposta foi materializada por meio da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, a qual implanta a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM).

[...]

3.3.7 Movimentos Sociais

A Educação do/no Campo é resultado de diversas lutas dos movimentos sociais populares do campo por justiça social. Historicamente, essas lutas renderam conquistas importantes, a exemplo dos dispositivos constitucionais e marcos políticos e legais que versam sobre o tema.

De acordo com o Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB (2020)⁴, em se tratando da realidade do campo e a disputa de projetos de desenvolvimento: sujeitos do campo, conflitos, reforma agrária e agroecologia, está em curso, um projeto governamental “[...] alicerçado em bases ideológicas fascistas, anticivilizatórias, violentas, de extermínio do outro, neste caso, do povo empobrecido do campo e da cidade” (Canuto, et al, 2020 p. 22).

Este projeto se expressa por meio de um conjunto de medidas governamentais que, além de manter a Reforma Agrária, a demarcação e titulação de terras tradicionais estagnadas, investe de maneira estratégica em medidas de enfraquecimento dos órgãos de proteção e fiscalização indígena e ambiental, como é o caso da Fundação Nacional do

⁴ O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) é o normativo estadual que visa orientar os Sistemas, as Redes e Instituições de Ensino das etapas da Educação Básica do Estado, na elaboração dos seus referenciais curriculares e/ou organização curricular escolar, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

Índio (FUNAI) e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA), estimulando atividades garimpeiras, de mineração e ampliação das fronteiras agrícolas sobre as terras indígenas.

Por esta razão, os mais diversos movimentos sociais do campo também se organizam na tentativa de romper com essa lógica perversa de desenvolvimento agrário, pressionando o Estado em busca da defesa do Campo em sua relação com a forma de produção e reprodução da vida e da riqueza, a partir da perspectiva agroecológica. Essa manifestação de luta é emergente e parte das próprias contradições, antagonismos e tensões que vem se desdobrando e intensificando no espaço agrário (DCRB, 2020).

Segundo o próprio Referencial Curricular da Bahia, no interior dessas lutas, encontra-se o direito à Educação do Campo, por um projeto de educação camponesa que atenda permanentemente às reais necessidades dos sujeitos de modo coletivo e direitos vinculados aos interesses da classe trabalhadora, em geral, e da camponesa, em específico.

Entretanto, para os movimentos sociais camponeses e para o movimento de defesa do ensino público, gratuito e de qualidade social para todos, a Educação do Campo não se configura apenas como uma modalidade de ensino, mas, sobretudo, como bandeira de luta que se delineia enquanto fenômeno da realidade agrária brasileira que corresponde aos enfrentamentos do processo histórico-político-social que surgem dos movimentos de lutas dos povos do campo, em suas tomadas de decisão nas tensões e confrontos entre projetos de desenvolvimento do campo e da própria educação (DCRB, 2020).

3.3.8 Sexualidade

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em uma seção intitulada Orientação Sexual, define em 1998, “que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas, questão ampla e polêmica, marcada pela história, pela cultura e pela evolução social” (Brasil, 1998, p. 67). Além disso, parte de uma frágil premissa que a família abordou o tema com os/as jovens e sendo assim, à escola cabe tratar o tema de forma transversal, isto é, deverá ser abordado por todas as disciplinas.

Entretanto, os autores Gesser, Oltramari e Panisson (2015) chamam a atenção para o caráter moralista, religioso e biomédico (centrado, ainda, no binômio saúde/doença) presente no discurso dos/as docentes quando estes discorrerem sobre a temática, bem

como a maneira preconceituosa e discriminatória que são tratadas as diversas manifestações sexuais dos/as crianças e jovens.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de nove anos - DCNEF (Brasil, 2010, p. 5), a sexualidade é considerada como um dos temas que “devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo”. Nesta, o termo sexualidade aparece uma única vez, mais precisamente, no artigo 16.

Apesar das fontes de informações e dos avanços tecnológicos, científicos e digital, discutir sobre comportamento sexual, sexualidade, orientação sexual, ainda se constitui um verdadeiro tabu, ou seja, uma questão a ser evitada na escola, embora se constate, por exemplo, que

Entre os jovens de 13 a 29, há mais casos de AIDS em meninas que em meninos, contrariando os registros epidemiológicos de décadas anteriores, em que no quadro geral, a proporção de homens infectados apresentava-se maior do que o número de mulheres. Em 2011, foram registrados 828 casos de AIDS em jovens brasileiros de 15 a 24 anos. Assim, o foco em prevenção e conscientização para a realização dos testes é uma das metas atuais das instâncias de saúde (Morais; Amorim; Rodrigues, 2019, p. 2474).

No Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que fora revogado, o tema sexualidade não aparece. Porém, estava previsto na Meta 7, a estratégia 7.23, dizendo que competia a União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios,

garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (Brasil, 2014, p. 8).

Observamos que no PNE em vigência o tema sexo, sexualidade ainda é inexistente. Tal fato, de acordo com Rafaela Oliveira Borges e Zulmira Newlands Borges (2018, p. 5) se produzirá “como um efeito dominó, no final do primeiro semestre de 2015, a retirada maciça de questões relativas a gênero e sexualidade de diversos planos estaduais e municipais de educação”. Além disso, notamos que a sexualidade está articulada de forma implícita à violência.

Assim, no novo PNE, aprovado pela Lei nº 15.388/2026, o termo “sexualidade” também não aparece de forma expressa, no entanto, o documento mobiliza categorias relacionadas ao enfrentamento das desigualdades, como: “sexo” que parece no art. 4º, inciso VIII, quando o PNE estabelece como objetivo geral a superação das desigualdades educacionais e erradicação de todas as formas de preconceito de origem, raça/cor, sexo ou idade e quaisquer formas de discriminação; “interseccionalidades” na qual aparece, por exemplo, na Estratégia 14.7, associada às políticas afirmativas e à assistência estudantil na graduação, e também na Meta 16.a e na estratégia 16.1, no campo da pós-graduação; “mulheres” que parece em Estratégias voltadas à ampliação da presença feminina em áreas como ciência, tecnologia, engenharia e matemática, especialmente nas Estratégias 12.9, 14.6 e 16.6, além de outros como “diversidade”, “equidade” e “discriminação”, especialmente nos objetivos, metas e estratégias voltadas à redução das desigualdades educacionais.

Embora o novo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 15.388/2026, não apresente o termo “sexualidade”, essa ausência não pode ser compreendida como neutralidade discursiva, pois a consulta ao texto oficial não localiza a ocorrência literal desse termo. A partir da reflexão de Orlandi (2007), entende-se que o silêncio também produz sentidos, revelando os limites do dizível em determinados contextos históricos e políticos. Nesse sentido, o deslocamento do debate para termos como “sexo”, “equidade”, “discriminação” e “interseccionalidade” evidencia as disputas em torno da nomeação das questões de gênero e sexualidade nas políticas educacionais. O próprio PNE mobiliza a interseccionalidade como abordagem para o enfrentamento dos problemas educacionais nos territórios e utiliza “sexo” como marcador de desigualdades em metas relacionadas à aprendizagem, trajetória escolar e acesso educacional.

A contribuição de Stephen Ball (2014) amplia essa análise ao permitir compreender o PNE como texto de política pública produzido em meio a disputas, negociações, consensos provisórios e recontextualizações. Nessa perspectiva, a política educacional não deve ser lida como um documento neutro, linear ou meramente técnico, mas como resultado de embates entre diferentes projetos de sociedade, concepções de educação, pressões institucionais e correlações de forças. Desse modo, a ausência da palavra “sexualidade” e a permanência de termos mais amplos, como “sexo”, “equidade”, “diversidade” e “interseccionalidade”, podem ser compreendidas como marcas de um

processo político-discursivo no qual determinados temas são incorporados de forma indireta, suavizada ou reconfigurada para tornar possível sua permanência no texto normativo.

Portanto, a análise do novo PNE exige atenção tanto às presenças quanto às ausências, uma vez que, a omissão desses termos pode indicar um processo de redução, deslocamento ou contenção discursiva de debates historicamente vinculados aos direitos humanos, ao currículo, à diversidade, à igualdade e ao enfrentamento das violências e discriminações no espaço escolar.

Na BNCC do Ensino Fundamental de nove anos, aprovada em 2017, a sexualidade aparece de forma mais explícita nos anos finais, especialmente no componente curricular Ciências, no 8º ano, articulada à compreensão das múltiplas dimensões da sexualidade humana: biológica, sociocultural, afetiva e ética. Essa orientação permite compreender que a temática não se restringe à reprodução ou ao funcionamento do corpo, mas envolve processos de formação humana, identidade, cuidado, respeito e convivência social. Assim, diferentemente do novo PNE/2026, que não nomeia expressamente o termo “sexualidade”, a BNCC incorpora essa discussão como parte do currículo escolar, ainda que de modo localizado e vinculado a uma área específica do conhecimento.

Na BNCC do Ensino Fundamental de 9 anos (2017), diz que nos anos finais

são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (Brasil, 2017, p. 327).

Neste documento normativo, a sexualidade está localizada na área da Ciências da Natureza, compõe a unidade temática Vida e Evolução e o seu conteúdo diz respeito à saúde sexual e reprodutiva de forma ampla e vaga. Sexualidade na BNCC (2017) concerne tão somente aos “aspectos referentes tanto aos seres humanos (com a compreensão da organização e o funcionamento de seu corpo, da necessidade de autocuidado e de respeito ao outro, das modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência etc.)” (Brasil, 2018, p. 538).

Na área de Ciências, no 8º ano do ensino fundamental anos finais, a Unidade Temática, Vida e Evolução, tem por objeto do conhecimento Mecanismos reprodutivos e sexualidade, e por habilidades visa:

(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.

(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.

(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.

(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (Brasil, 2017, p. 348).

Na BNCC-EM (2018) o silenciamento sobre as questões que dizem respeito ao gênero, sexo, sexualidade, orientação sexual é maior e mais robusto: o termo sexualidade aparece uma única vez. De acordo com Beatriz Castro Miranda (2019),

a ausência de tais termos evidencia um discurso que boa parte dos parlamentares evoca, incluindo o atual presidente, Jair Bolsonaro, e a denominada “bancada evangélica”. Compartilhando da ideia de Anna Penido, do Instituto Inspirare, a ausência dos termos “gênero” e “orientação sexual” deixa explícita a tentativa do MEC de evitar polêmicas e do receio em sofrer pressão por parte de grupos mais conservadores da sociedade apoiados, principalmente, nos representantes políticos citados anteriormente (Miranda, 2019, p. 193).

Nesse sentido, a BNCC acabou então por renunciar as pautas de magnitude social e política em detrimento de demandas conservadoras e discriminatórias. Portanto, ratificar tais ações políticas no chão da escola, é manter as juventudes sob o manto da ignorância sobre si, sobre seu corpo, seus desejos, seu prazer, é deslegitimar o que deve ser natural.

Nessa perspectiva, firmamos o silenciamento da BNCC sobre abordagem com relação a sexo, a sexualidade, a orientação sexual, a afetividade, o amor entre as pessoas, os quais são atravessados pelos marcadores de classe, raça, etnia, por meio de práticas pedagógicas que, sobretudo, conforme apontam Gesser, Oltramari e Panisson (2015, p. 559), “têm fomentado predominantemente, a patologização e o preconceito às pessoas que divergem do modelo heteronormativo”. E, ainda em conformidade com os autores citados, imprescindível se faz,

construirmos projetos pedagógicos que permitam, por meio da formação continuada a desconstrução das significações de gênero e sexualidade opressoras das pessoas que não se encaixam no padrão heteronormativo, à desnaturalização das violências, à ampliação da autonomia, à garantia dos direitos sexuais e reprodutivos e à diminuição da vulnerabilidade de quem expressa sua sexualidade de forma divergente do padrão heterossexual (Gesser; Oltramari; Panisson, 2015, p. 559).

Portanto, é imprescindível a inserção dessa temática no currículo escolar, a qual os estudantes aprenderam de forma naturalizada a respeito das diversidades, favorecendo o encontro da unidade com a diversidade, das diferenças sociais, étnica, políticas, culturais, religiosas, econômicas, dentre outras.

3.4 O CURRÍCULO E A MATRIZ CURRICULAR NOS MARCOS CONCEITUAIS

A concepção de Educação do Campo, mesmo que tome como referência a cultura local, não pode e nem deve se limitar apenas à discussão pedagógica de uma escola, no que diz respeito aos aspectos epistemológicos, didáticos e metodológicos. Precisa ter como direcionamento as matrizes formativas dos sujeitos como espinha dorsal, que esteja adequado às necessidades da vida do/no campo e que, essencialmente, seja formulado pelos sujeitos do campo, tendo o campo a sua matriz de referência.

Essa matriz atribui-se como pressuposto de uma Política de Educação do Campo e, por essa razão, retoma como marcos conceituais o caminho para sua formação identitária. Nesse aspecto indicamos alguns dos princípios que balizam a Educação do Campo, como mostra Caldart; Pereira; Alentejano; Frigotto, (2012. p. 558), “pela agricultura, o ser humano se apropria da terra como produção de vida e de si mesmo, modifica a terra e se modifica”. Sendo assim, a Terra é o espaço de produção de vida, lugar de construção de territorialidades, lugar de relação homem/mulher/criança e natureza. Terra como matriz formadora, em si representa a própria pedagogia.

Em Caldart; Pereira; Alentejano; Frigotto, (2012. , p. 749), o “Trabalho na Terra” e com a terra é o “campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico, no qual se parte do trabalho como produtor dos meios de vida tanto nos aspectos materiais quanto culturais”; por isto mesmo, princípio educativo.

A História pensada no sentido das memórias coletivas, aquelas que não ficam subjogadas e presas a um fato social. Mas, a possibilidade de uma história, que por meio

da memória desfaça as invisibilidades e torne significativo as identidades locais. Assim, “a escola é um lugar que recupera e trabalha com os tesouros do passado. Celebrar, construir e transmitir, especialmente às novas gerações, a memória coletiva” (Caldart, 2003, p. 76).

Cultura é uma criação humana que trata “da recriação que emerge das relações nas quais os seres humanos, ao transformarem o mundo, simultaneamente transformam a si próprios” [...] Esta matriz relaciona-se diretamente com a matriz terra” (Caldart; Pereira; Alentejano; Frigotto, 2012, p. 179). Como mostra Laraia (2001) também existe a dimensão dos aspectos imateriais da cultura, que por sua vez estão presente na contação de histórias, nas poesias, nas cantigas, nas danças, nas brincadeiras, nas técnicas de produção artesanal, nas receitas de culinárias locais etc.

As Lutas Sociais são os “enfrentamentos organizados, portanto coletivos, de determinadas situações sociais, na defesa de interesses também coletivos, feitos, de forma massiva, pelas próprias pessoas envolvidas na situação” (Caldart; Pereira; Alentejano; Frigotto, 2012, p. 548). Dentro das lutas sociais, destaca-se a luta popular que coexiste em meio das Vivências de Opressão. Freire reconhece, em sua obra Pedagogia do oprimido, que nas vivências de opressão, os sujeitos do campo e outros sujeitos (coletivos e movimentos sociais) trazem seus saberes, pedagogias de aprendizados das vivências cruéis da subalternização.

Conhecimento Popular que “se constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais históricos que se forjaram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades”(Caldart; Pereira; Alentejano; Frigotto, 2012, p. 179). Enquanto, a Organização Coletiva, considerada como capacidade de mobilizar forças sociais para ações de cidadania e reivindicação de direitos coletivos.

Assim, devemos entender que a concepção de Educação do Campo deve estar vinculada a um projeto de sociedade e de desenvolvimento peculiar aos sujeitos com características que a concernem, ou seja, deve ser vista com fundamento de interesse por um modelo cujo foco seja o desenvolvimento humano.

3.4.1 Contexto do Currículo e Matriz Curricular e as Concepções da Escola do Campo

Chamamos a atenção de todos os profissionais de ensino e dos movimentos sociais para as concepções da Educação do Campo que se pretende construir, no município _____ - Bahia, a saber:

- a) **Concepção de mundo:** o ser humano é sujeito da história, da cultura, do trabalho e como tal, o homem, a mulher e a criança do campo não devem ser vistos como seres atrasados e submissos; ao contrário são seres que ao produzir na terra, criam alternativas de sobrevivência econômica num mundo de relações capitalistas selvagens;
- b) **Concepção de escola:** local de apropriação de conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade e local de produção de conhecimentos em relações que se dão entre o mundo da ciência e o mundo da vida cotidiana. Os povos do campo querem que a escola seja o local que possibilite a ampliação dos conhecimentos; portanto, os aspectos da realidade podem ser pontos de partida do processo pedagógico, mas nunca o ponto de chegada. O desafio é lançado ao professor, a quem compete definir os conhecimentos locais e aqueles historicamente acumulados que devem ser trabalhados nos diferentes momentos pedagógicos. Os povos do campo estão inseridos nas relações sociais do mundo capitalista e elas precisam ser desveladas na escola;
- c) **Concepção de conteúdos e metodologias de ensino:** conteúdos escolares são selecionados a partir do significado que têm para determinada comunidade escolar. Tal seleção requer procedimentos de investigação por parte do professor, de forma que possa determinar quais conteúdos contribuem nos diversos momentos pedagógicos para a ampliação dos conhecimentos dos educandos. Estratégias metodológicas dialógicas, nas quais a indagação seja frequente, exigem do professor muito estudo, preparo das aulas e possibilitam relacionar os conteúdos científicos aos do mundo da vida que os educandos trazem para a sala de aula;

- d) **Concepção de avaliação:** processo contínuo e realizado em função dos objetivos propostos para cada momento pedagógico, seja bimestral, semestral ou anual. Pode ser feita de diversas maneiras: trabalhos individuais, atividades em grupos, trabalhos de campo, elaboração de textos, criação de atividades que possam ser um “diagnóstico” do processo pedagógico em desenvolvimento. Muito mais do que uma verificação para fins de notas, a avaliação é um diagnóstico do processo pedagógico, do ponto de vista dos conteúdos trabalhados, dos objetivos, e da apropriação e produção de conhecimentos. É um diagnóstico que faz emergir os aspectos que precisam ser modificados na prática pedagógica.

A partir desses pressupostos de concepções sobre a escolaridade situada no campo cabe retomar que a Educação do Campo nasce a partir da década de 1990, assim, afirma-se no Brasil trazendo em sua gênese a luta dos movimentos sociais, sobretudo dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Com isso, três décadas após, idealizado pela Profa. Dra. Arlete Ramos Santos, nasce o Projeto de Extensão, - o Formacampo, estabelecendo como parâmetro a qualidade social para a formação continuada dos professores que atuam na educação do campo.

O Programa Formacampo/UESB desempenha um papel importante na formação continuada dos professores do campo no estado da Bahia, pois reconhece o espaço físico das escolas do campo como um lugar de vida, de trabalho e de cultura de homens, mulheres e crianças que elaboram e criam situações cotidianas, a partir das próprias condições de existência social no qual estão inseridas.

Um dos desafios na formação continuada dos professores proposto pelo Formacampo, encontra-se na construção de uma Matriz Curricular dentro de uma perspectiva de currículo “contextualizado, fundamentado numa epistemologia que tem como centro a construção do conhecimento a partir das experiências, conhecimentos e saberes” (Costa; Batista, 2019, p.25), de/e/para quem vive no campo.

Trata-se de um currículo que, além de reconhecer o espaço físico das escolas do campo, nasce da voz dos sujeitos sociais que se colocam como protagonistas da Educação do Campo, “nem sempre orientados pelos mesmos objetivos e por concepções

consonantes de educação e de campo, o que exige uma análise mais rigorosa dos rumos que estas ações sinalizam” (Caldart, 2009, p.38).

Sendo assim, existe a necessidade de se ter um currículo da Educação do Campo defendido como política de Estado, haja vista, a Educação do Campo ser um fenômeno que, nascido entre as “contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e a mover; [...] no território estrito da pedagogia, [...] toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade” (Caldart, 2009, p.39). Logo, a

Educação do Campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem (Caldart, 2009, p.39).

Mediante ao exposto, reafirmamos que não tem como falar de concepção de currículo para a Educação do Campo se for retirada dele o “chão” da sala de aula e a luta pela reforma agrária. Um currículo de Educação do Campo que orienta as práticas pedagógicas, não pode perder o foco da crítica e da problematização do saber produzido pela história da sociedade, enquanto mecanismo dominante e de hierarquização epistemológica. Dito de outra forma, a concepção de um currículo anunciado para a Educação do Campo, por natureza deve ser contra hegemônico e programado para ser coletivo, pois, a “escola deve se abrir para a vida, incluindo sua articulação com outras formas sociais formativo-educativas tão importantes como a própria educação escolar” (Caldart, 2011, p. 152).

São nessas relações coletivas que se encontram a formação da identidade do currículo educacional que se deseja para a escola do campo. Identidade essas fundamentadas através dos seguintes eixos temáticos: o contexto histórico da educação do/no campo; políticas curriculares municipais para a Educação do Campo; o currículo como ação pedagógica e a Matriz Curricular como parte integrante do Regimento da Escola e do Projeto Político-Pedagógico (PPP), e Matriz Curricular, - documento direcionador das estratégias pedagógicas referentes ao desenvolvimento de cada etapa da Educação Básica.

3.4.2 Matriz Curricular e as estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de cada etapa da Educação Básica

Trazer essa discussão acerca do currículo para uma unidade escolar inserida no campo, requer compreender essa instituição de maneira global e, ao mesmo tempo, compromissado com a realidade social, cultural, econômica e simbólica do campo. Logo, a Matriz Curricular referenciada por esse currículo visa contribuir para o desenvolvimento do processo educativo das crianças, jovens adultos e pessoas idosas que vivem no campo.

Sendo assim, a Matriz Curricular da escola do campo deve trazer a formação política do discente, bem como, os subsídios das demais áreas que complementam a estrutura curricular, quais sejam: Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais; Ciências Agrárias, com domínio epistemológico, político-educacional e didático-metodológico, Relações entre Sociedade, Campo e Educação.

Uma Matriz Curricular formativa, no sentido político, social, cultural e econômico, articula os conhecimentos historicamente determinados pela humanidade, sem deixar de evidenciar os conhecimentos locais. Além disso, vislumbra em seu quadro fazer uso da avaliação qualitativa, o que inclui a comunidade (ou pelos menos representante dela), inserido(a) na escola.

A Educação no campo faz parte da dinâmica social e cultural mais ampla. Os educadores devem ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural e perguntar-se, que novos sujeitos estão se constituindo, formando, para atuarem no campo brasileiro que passa por tensões, lutas, debates, organizações e movimentos extremamente dinâmicos (Arroyo, 2004, p.70).

Nesse aspecto, a Matriz Curricular gestada no chão da sala de aula possibilita a construção de competências fundamentais para o exercício da cidadania, nesse quesito cabe enumerar que se deseja desenvolver:

- I) Competências teórico-metodológicas e ético-políticas, que possibilitam agir no meio camponês (e/ou urbano);
- II) Competência de formação do conhecimento, de classe e seus vínculos societários;
- III) Competência em elaborar e coordenar projetos nascidos de um ensino comprometidos com a sustentabilidade e a agroecologia;
- IV) Competência em executar pesquisas que possam contribuir para a análise e modificação da realidade do campo;

- V) Competência para a interdisciplinaridade;
- VI) Competências para o Co-ensino;
- VII) Competências para o conhecimento tecnológico.

Portanto, a estruturação da Matriz Curricular deve ser voltada para a formação dos estudantes do Ensino Fundamental de 9 anos (anos iniciais e finais), bem como o atendimento à Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e outras modalidades de ensino, a depender da sua demanda. Sendo assim, a Matriz Curricular deve ser composta pelos estudos de História, Geografia, Ciências, Matemática, Agroecologia, Língua Portuguesa (Redação, Gramática e Literatura), aspectos regionais e locais.

Pode ainda organizar os componentes curriculares em três núcleos, Núcleo Comum: (NC): disciplinas obrigatórias, núcleo de atividades integradoras: disciplinas optativas Núcleo de Experiência Compartilhada: disciplinas livres. Trazer uma proposta de currículo voltado para a Educação do Campo, enquanto política pública educacional, deve emergir a partir de um projeto educativo requerido pelas famílias, movimentos sociais e demais populações que habitam nos diversos campos da Bahia; requer compreender que a Educação do Campo se constituiu pela luta força da organização da sociedade civil, que cobrava uma dívida histórica do Estado em relação às pessoas que viviam no campo (Caldart, 2000; Arroyo, 2014).

Isto significa que a Matriz Curricular deve reivindicar um projeto educativo que reflita, problematize as realidades, as culturas, os modos de produzir a vida, as relações sociais, as organizações e formas de lutas das populações do campo. Posto isto, tem de se considerar o Materialismo Histórico e Dialético como uma concepção de educação que se revela nas contradições dos processos resultantes de uma sociedade fundada no antagonismo de classe, que dá origem à luta de classes e à disputa de projetos de sociedade e de educação.

3.5 DEFINIÇÃO DOS EIXOS FORMATIVOS A PARTIR DAS ESCUTAS COM A COMUNIDADE ESCOLAR: FUNDAMENTOS E JUSTIFICATIVAS

A construção dos eixos formativos desta matriz curricular se dar por meio de um processo dialógico e participativo, fundamentado nas escutas com a comunidade escolar, professores, estudantes, famílias, lideranças locais e gestores, respeitando o princípio da gestão democrática (Brasil, 1988;1996).

As discussões foram orientadas pelo reconhecimento dos saberes do campo e pela escuta ativa dos sujeitos envolvidos, conforme defendem Arroyo (2012) e Caldart (2011), para quem o currículo da Educação do Campo deve emergir das vivências, necessidades e lutas das populações camponesas.

Durante as escutas, foram elencados os principais desafios e potências da realidade local, os quais orientaram a seleção dos eixos formativos que compõem esta proposta. Os critérios utilizados para essa escolha envolveram a relevância sociocultural dos temas, a vinculação com o modo de vida camponês e o potencial formativo para a emancipação dos sujeitos do campo. Tal abordagem dialoga com a concepção de currículo como prática social (Apple, 2000) e com a perspectiva crítica de construção de conhecimentos situada historicamente (Silva, 1999; Macedo, 2017). Assim, consideramos serem os eixos estruturantes eleitos coletivamente:

Identidade e Cultura: Afirmar a diversidade cultural do campo, valorizando memórias, tradições, religiosidades, linguagens e práticas comunitárias. A identidade camponesa é elemento estruturante da formação e resistência, como aponta Caldart (2004).

Sustentabilidade e Meio Ambiente: Discutir as relações com a terra e o cuidado com os bens comuns, promovendo uma formação crítica sobre os impactos socioambientais e a defesa dos territórios. Dialoga com os princípios da Educação Ambiental crítica (Loureiro, 2006).

Agroecologia: Inserida como eixo fundamental para refletir e fortalecer práticas agrícolas sustentáveis, centradas na autonomia produtiva, soberania alimentar e no saber tradicional. Segundo Altieri (2012), a agroecologia é ciência, prática e movimento, e deve ser base da formação dos sujeitos do campo.

Trabalho e Produção: Compreender o trabalho no campo como dimensão educativa e formativa, vinculando teoria e prática, em diálogo com os princípios da economia solidária e da pedagogia do trabalho (Freire, 1996).

Direitos Humanos e Cidadania: Abordar os direitos fundamentais, o acesso à terra, à educação e à participação política como parte da luta histórica dos povos do campo, conforme as diretrizes da Política de Educação do Campo (Brasil, 2010).

Interdisciplinaridade e Valorização dos Saberes Locais: Este eixo perpassa os demais, promovendo a articulação entre as áreas do conhecimento escolar e os saberes

das comunidades, conforme propõe Arroyo (2004), ao destacar a necessidade de superar a fragmentação disciplinar na escola.

Importante destacar que eixos estruturantes são sugestões. Por isso, é preciso ser fiel às escolhas originados das escutas, uma vez que, a escolha desses eixos expressa o compromisso com uma educação enraizada na realidade camponesa, que ressignifica o currículo a partir da vida concreta dos sujeitos do campo e que busca, como defende Freire (1987), a superação da educação bancária por meio de práticas pedagógicas transformadoras e comprometidas com a justiça social.

3.5.1 Estrutura da Matriz Curricular – Parte Diversificada

O currículo do Ensino Fundamental de 9 anos (anos iniciais e finais) no município de _____, estado da Bahia, inclui uma base comum, obrigatória em todas as escolas do Brasil, que garante aos estudantes do município acesso aos mesmos conhecimentos oferecidos em outros estados. Além disso, há uma parte diversificada que se relaciona aos saberes locais da comunidade. Para isso é necessário criar um nome para o novo Componente Curricular que abarca as especificidades do município, região ou território, ao qual deve abranger os eixos estruturantes. Assim, é importante listar os eixos que a comunidade escolar decidir.

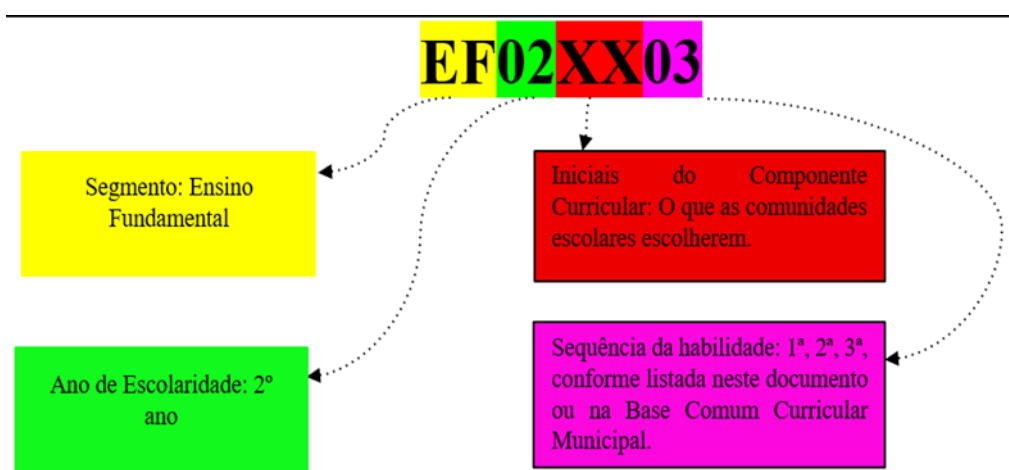
3.6.1 Componentes Curriculares (Listar os componentes curriculares que farão parte do currículo), como:

- Língua Portuguesa
- Matemática
- Ciências
- História
- Geografia
- Educação Física
- Artes
- Educação do Campo (com conteúdo específicos)

É importante que faça a relação dos componentes acima, dentro das Modalidades de Ensino existentes no sistema ou rede de ensino de cada Município. Por exemplo: crie-se contextualizações com Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Quilombola, Ribeirinhos, Povos das Águas e das Florestas etc.

Cada um desses, existindo no município, ganha-se um tópico de contextualizações com conteúdo a serem trabalhados e habilidades definidas (BASE COMUM, as habilidades são as postas pela BNCC. Assim, para a PARTE DIVERSIFICADA, cria-se habilidades conforme necessidade apontada pelo conteúdo e finalidades da Educação do Campo, demonstrada abaixo.

Imagem 1. Orientações de como criar a habilidade para os conteúdos da Matriz Curricular da Educação do Campo



Fonte: Dados do Programa Formacampo, 2024.

3.6.2 Conteúdos: Elaborar os conteúdos a serem abordados em cada Componente Curricular, sempre relacionados à realidade do campo, além de registrar os obrigatórios e os que podemos incluir para atender a Educação do Campo.

3.6.3 Habilidades: Devem ser criadas as habilidades específicas para os conteúdos da Educação do Campo, de acordo com a imagem I, apontada acima.

Desse modo, a definição dos eixos formativos nesta matriz curricular não é fruto de imposições externas, mas da escuta qualificada dos sujeitos do campo e do compromisso com uma proposta educativa que respeita a diversidade, a autonomia e a historicidade das comunidades. Ao articular os saberes locais com os conhecimentos sistematizados, promove-se uma educação que dialoga com a realidade concreta, fortalece identidades e potencializa a formação crítica dos sujeitos, conforme orientam Freire (1996), Arroyo (2004) e Caldart (2011).

Esta matriz, portanto, assume o desafio de construir um currículo vivo, situado e politicamente comprometido com os direitos educacionais das populações do campo. E, como sugestão apresentamos alguns anexos a seguir, de matrizes com Componentes Curriculares do Núcleo Comum e Parte Diversificada.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ATTA, Dilza. **Escola de classe multisseriada: reflexões a partir da prática**. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2003.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Salvador: SEC, 2020.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

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

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e cria o Sistema Nacional de Juventude. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 6 ago. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026.** Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação ambiental: aprendizes de sustentabilidade.** Brasília, DF: MEC/SECAD, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo: marcos normativos.** Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 29 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 14 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 22 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 dez. 2018.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CANUTO, Antônio et al. **Conflitos no campo Brasil 2019**. Goiânia: CPT Nacional, 2020.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. Agroecologia: enfoque científico e estratégico. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 13-16, abr./jun. 2002.

COSTA, Luciéllo Marinho da; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Formação continuada de educadores: uma contribuição ao currículo das escolas do campo. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2019.

CRUZ, Maria do Carmo. Educação ambiental e currículo: fundamentos, políticas e práticas. 2022.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke et al. Escola ativa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 43, p. 1-17, 2011.

EÇA, A. Cavalcante. SANTOS, A. Ramos dos. RODRIGUES, V. Áurea. **DIRETRIZES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – DMEC: Orientações para uma Construção ou (re) Elaboração Possível**. Programa de Formação de Educadores do Campo – Formacampo. Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB: Vitória da Conquista-Bahia, 2025. Disponível em: <https://www2.uesb.br/editora/?p=3366>

EÇA, A. Cavalcante. **Narrativas sobre o trabalho do gestor escolar: desafios e implicações para construção da autonomia**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022. 165 f.

EÇA, A. Cavalcante; NUNES, Cláudio Pinto. Aspectos implícitos da Base Nacional Comum Curricular: algumas implicações no contexto atual. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, v. 2, n. 1, e12326, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; PANISSON, Gelson. Docência e concepções de sexualidade na educação Básica. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 558-568, 2015.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LEFF, Enrique. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 36-51, jan./mar. 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da et al. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

MIRANDA, Beatriz Castro. Gênero e sexualidade na pesquisa em educação: entre silenciamentos e resistências. **Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 185-201, 2019.

MORAIS, Ana Paula; AMORIM, Rosendo Freitas de; RODRIGUES, Ana Maria. Sexualidade, juventude e AIDS: desafios para a educação em saúde. 2019.

PENA, Selma Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Classes multisseriadas e Educação do Campo: entre a precarização e a resistência**. 2019.

QUEIROZ, João Batista Pereira de; AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Classes multisseriadas no campo: desafios e possibilidades**. 2010.

RIBEIRO, Marlene; NORONHA, Olinda Maria. **Educação do Campo e agroecologia: possibilidades de uma educação emancipatória**. 2007.

SILVA, Luciene Rocha. **A política municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista – Bahia, no período de 2010 a 2017**. p. 227 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Luciene Rocha; PIMENTEL, Álamo. **Classes multietapas na Educação do Campo: desafios da organização pedagógica**. 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.