



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



FORMACAMPO
EDUCAÇÃO DO CAMPO

2026

CADERNO

TEMÁTICO- III

**EIXOS ESTRUTURANTES DA MATRIZ CURRICULAR
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

PARCERIAS

GOVERNO DO ESTADO



GOVERNO PRESENTE FUTURO PRA GENTE



UESB

UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC



UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia



UNDIMEBA

União Nacional dos Dirigentes
Municipais de Educação



UNCME-BA



PPGED
UESB

Programa de Pós-Graduação em Educação





COORDENAÇÃO GERAL

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

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

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Geovana Gomes Costa
Nair Cristina Machado Lopes

APOIO

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

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

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

Presidente: Anderson Passos dos Santos

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

Presidente: Gilvânia Nascimento

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB

Coordenação:
Cláudio Pinto Nunes
Arlete Ramos dos Santos

COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Coordenação: Bernardino Galdino de Sena Neto

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Coordenação:
Jussara Tânia Moreira
Julia Maria da Silva Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Coordenação: Gilsélia Freitas Macedo Cardoso Freitas

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XVII)

Coordenação: Luís Geraldo Guimarães



COORDENAÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO (GT)

GT1 – Diretrizes Municipais da Educação do Campo – DMEC

Antoniclebio Cavalcante Eça
Silvano Conceição

GT2 – Projeto Político Pedagógico – PPP

Edjaldo Vieira dos Santos
Gilvan dos Santos Sousa

GT3 – Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do campo

Higro Souza Silva
Antônio Domingos Moreira
Maisa Dias Brandão Souza

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

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

GT 5 – Matriz Curricular das escolas do campo

Vilma Áurea Rodrigues
Inaiara Alves Rolim

GT 6 – Educação do Campo nos Planos Municipais de Educação

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



COORDENAÇÃO TERRITORIAL

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

BOLSISTAS

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

PREFEITURA MUNICIPAL DE _____

ESTADO DA BAHIA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Documento Complementar às Diretrizes Municipais

Município - Bahia
2026



PREFEITO MUNICIPAL DE _____

Nome

SECRETÁRIO/A MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Nome

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Presidente

COORDENADORES DE GRUPO DE TRABALHO - FORMACAMPO

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

COORDENADORES TERRITORIAIS FORMACAMPO

Nome

COORDENADOR MUNICIPAL DO FORMACAMPO

Nome

COMISSÃO ESPECIAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Membros

EQUIPE DE ORGANIZAÇÃO, DIGITAÇÃO E REVISÃO:

Nomes

APRESENTAÇÃO

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

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

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

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

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

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

A construção desta Matriz Curricular resulta de um processo que envolveu

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

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

Assim, a presente Matriz Curricular expressa o compromisso com _____
(ex: valorização da cultura local, fortalecimento da agricultura familiar, formação cidadã, justiça social, etc.), constituindo-se como instrumento orientador para a construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade social para os povos do campo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

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

EIXOS ESTRUTURANTES DA MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

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

ORGANIZAÇÃO DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

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

TEMAS INTEGRADORES DA MATRIZ CURRICULAR

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

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR DAS ESCOLAS DO CAMPO

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

ORGANIZAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, ELETRÔNICAS E DOCUMENTAIS

APÊNDICES E ANEXOS

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

...

CAPÍTULO I

1. FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

1.1. Base Legal e Política da Educação do Campo

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

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

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

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

No que se refere às políticas de permanência e financiamento, a Lei nº 11.947/2009 assegura o direito à alimentação escolar por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), bem como o acesso a recursos por meio do Programa

Dinheiro Direto na Escola (PDDE), incluindo as escolas do campo nesse conjunto de políticas públicas.

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

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

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

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

Dessa forma, o conjunto desses dispositivos legais evidencia que a Educação do Campo não se configura como uma adaptação da educação urbana, mas como uma política pública que exige a construção de propostas pedagógicas e curriculares próprias, vinculadas às realidades dos sujeitos do campo e comprometidas com a garantia do direito à educação com qualidade social.

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

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

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

As escolas do campo no município apresentam as seguintes características:

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

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

1.2 Currículo, contextualização e território na Educação do Campo

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

Nesse debate, a contextualização curricular assume papel central, pois objetiva estabelecer relações entre os conhecimentos científicos produzidos historicamente e os saberes construídos pelos povos do campo. Nessa perspectiva, abandona-se a educação

bancária e passa a pautar-se na educação libertadora, onde os conteúdos escolares deixam de ser apresentados de maneira abstrata e desarticulada da realidade dos estudantes (Freire, 2010), passando a contribuir para a compreensão crítica dos problemas, desafios e potencialidades presentes em seus contextos de produção da vida. Assim, contextualizar não significa, portanto, restringir o ensino à realidade local, mas produzir sentido e, a partir da realidade vivenciada, ampliar horizontes, possibilitando aos educandos compreenderem tanto as questões de sua comunidade quanto os fenômenos sociais, econômicos, políticos e ambientais que se manifestam em escalas mais amplas.

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

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

Dessa forma, a Educação do Campo exige um currículo que dialogue com as lutas sociais e os projetos de desenvolvimento defendidos pelos povos do campo. Trata-se de uma concepção educativa que reconhece os sujeitos do campo como produtores de conhecimento e protagonistas de sua própria história. Assim, o currículo contextualizado e territorializado torna-se um importante instrumento de resistência frente às práticas homogeneizadoras da educação tradicional, promovendo uma formação integral que articula conhecimento científico, cultura, trabalho, identidade e cidadania (Caldart, 2012), em consonância com os princípios e objetivos da Educação do Campo.

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

Questões orientadoras para inserir nesse item 1.2 a realidade do município

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

1.3 Formação humana integral e emancipatória

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

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

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

Dessa forma, a Educação do Campo propõe uma formação humana integral e emancipatória comprometida com a valorização dos territórios, das culturas e das identidades camponesas, articulando conhecimento, trabalho, cultura e cidadania, onde os povos do campo tornam-se atores sociais (Castro, 2005). A educação camponesa

configura-se, então, como uma proposta educativa que almeja a superação de práticas escolares fragmentadas e descontextualizadas, promovendo uma educação voltada para a construção da autonomia, da justiça social e da emancipação dos sujeitos do campo.

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

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

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

Questões orientadoras para inserir nesse item 1.3 a realidade do município

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

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

1.4 Conhecimento científico e saberes populares na escola do campo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Questões orientadoras para inserir nesse item 1.4 a realidade do município

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

1.5 Trabalho como princípio educativo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Questões orientadoras para inserir nesse item 1.5 a realidade do município

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

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

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

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

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

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

Nessa perspectiva, a realidade não se constitui apenas como cenário onde a educação acontece, mas como ponto de partida e objeto permanente de estudo, investigação e produção do conhecimento. Conforme Freire (1996), a leitura da palavra está intrinsecamente articulada à leitura do mundo, exigindo que os processos educativos possibilitem aos estudantes compreender criticamente a realidade para nela intervir de

forma consciente e transformadora. Assim, conhecer a realidade significa problematizá-la, questioná-la e analisá-la para além das aparências imediatas.

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

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

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

As práticas sociais desenvolvidas pelos povos do campo também constituem referências fundamentais para a organização curricular. Os modos de produção da vida, os conhecimentos tradicionais, as experiências de trabalho, as manifestações culturais, as formas de organização comunitária, os processos de resistência e as relações estabelecidas com a natureza produzem saberes que precisam ser reconhecidos, analisados e problematizados pela escola. Entretanto, sua valorização não significa restringir o currículo aos conhecimentos locais, mas promover o diálogo entre os saberes produzidos

nas comunidades e os conhecimentos científicos historicamente sistematizados (Saviani, 2007).

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

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

Questões orientadoras para inserir nesse item 1.6 a realidade do município

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

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

1. Quais problemáticas, desafios ou situações vivenciadas pelas comunidades podem ser investigadas e estudadas pelas escolas?
2. Quais conhecimentos, saberes tradicionais, práticas produtivas e manifestações culturais fazem parte da realidade local e podem contribuir para os processos educativos?
3. Quais espaços da comunidade podem ser reconhecidos como espaços educativos e de pesquisa (associações, cooperativas, áreas produtivas, rios, nascentes, feiras, grupos culturais, organizações comunitárias, entre outros)?

4. Quais temas relacionados ao território podem ser desenvolvidos por meio de pesquisas, projetos interdisciplinares, estudos do meio e práticas investigativas?
5. Quais experiências pedagógicas já desenvolvidas pelas escolas promovem a investigação da realidade, a participação dos estudantes e o diálogo com as comunidades?
6. Como os conhecimentos científicos trabalhados na escola podem dialogar com os desafios, potencialidades e experiências vividas pelas comunidades do campo?
7. De que forma estudantes, famílias, lideranças comunitárias e organizações locais podem participar dos processos de pesquisa e construção do currículo?

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

1.7 Educação digital crítica na Educação do Campo

A educação digital crítica constitui uma dimensão importante da formação humana na contemporaneidade e deve integrar a organização curricular da Educação do Campo de forma contextualizada, democrática e comprometida com os processos de emancipação dos sujeitos. Em uma sociedade marcada pela crescente presença das tecnologias digitais nos processos de comunicação, produção de conhecimentos, trabalho e participação social, torna-se fundamental assegurar o acesso crítico às tecnologias e às culturas digitais, superando perspectivas meramente instrumentais ou tecnicistas.

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

Na Educação do Campo, a discussão sobre as tecnologias digitais precisa considerar os sujeitos concretos que vivem nos territórios campestres, suas formas de

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

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

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

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

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

produção de conhecimentos, fortalecimento da cidadania, valorização dos territórios e participação democrática.

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

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

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

Questões orientadoras para inserir nesse item 1.7 a realidade do município

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

1. Como se caracteriza a realidade de acesso às tecnologias digitais nas escolas e comunidades do campo do município?
2. Quais recursos tecnológicos estão disponíveis nas escolas do campo (computadores, tablets, celulares, internet, rádio, equipamentos audiovisuais, entre outros)?
3. Quais desafios relacionados à conectividade, infraestrutura tecnológica, manutenção dos equipamentos e formação docente precisam ser enfrentados?
4. Como as tecnologias digitais podem contribuir para o estudo da realidade local, da história do município, das comunidades, das práticas produtivas e dos saberes tradicionais?

5. Quais experiências pedagógicas relacionadas às tecnologias já são desenvolvidas pelas escolas do campo do município?
6. Como as tecnologias podem contribuir para registrar, divulgar e preservar memórias, narrativas, manifestações culturais, conhecimentos tradicionais e práticas comunitárias do território?
7. Quais práticas de educação digital podem ser desenvolvidas por meio de tecnologias plugadas (com acesso à internet) e quais podem ser desenvolvidas por meio de tecnologias e metodologias desplugadas?
8. Como o currículo poderá promover a leitura crítica das mídias, o combate à desinformação, a cidadania digital e o uso ético das tecnologias?
9. Quais instituições, organizações comunitárias, universidades ou parceiros locais poderão contribuir para ampliar as oportunidades de inclusão e formação digital nas escolas do campo?
10. De que forma a educação digital crítica poderá contribuir para fortalecer a identidade territorial, a participação social e os projetos de vida dos estudantes do campo?

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

CAPÍTULO II

EIXOS ESTRUTURANTES DA MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os fundamentos político-pedagógicos apresentados no capítulo anterior constituem a base teórica e epistemológica desta Matriz Curricular. Contudo, a consolidação de uma proposta curricular comprometida com a formação humana integral dos sujeitos do campo exige que tais fundamentos sejam traduzidos em princípios capazes de orientar a organização do trabalho pedagógico, o planejamento docente e as práticas educativas desenvolvidas nas escolas. É nesse movimento que se inserem os eixos estruturantes da Matriz Curricular da Educação do Campo.

Mais do que temas transversais ou conteúdos complementares, os eixos estruturantes configuram-se como princípios organizadores do currículo, articulando os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade às condições concretas de vida, trabalho, cultura e organização social dos povos do campo das águas e das florestas. Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser compreendido como uma simples seleção de conteúdos e passa a constituir-se como mediação entre o patrimônio cultural produzido historicamente e a realidade vivida pelos estudantes, possibilitando a apropriação crítica do conhecimento e a compreensão das múltiplas determinações que constituem a sociedade (Saviani, 2013; Duarte, 2016).

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o currículo assume a função social de garantir a todos os estudantes o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e culturais produzidos historicamente, compreendendo que a formação escolar deve contribuir para o desenvolvimento das capacidades humanas e para a leitura crítica da realidade. Essa compreensão encontra profunda convergência com a Educação do Campo, que reconhece os sujeitos camponeses como protagonistas de sua própria história e defende uma educação vinculada aos territórios, às identidades, aos modos de produção da vida e às lutas sociais construídas coletivamente (Caldart, 2012; Molina; Sá, 2012; Arroyo, 2012).

Desse modo, os eixos estruturantes organizam uma concepção de currículo que supera perspectivas fragmentadas, descontextualizadas e urbano-centradas, historicamente presentes na escolarização dos povos do campo. Ao articular

territorialidade, interdisciplinaridade, identidade, agroecologia, diversidade, participação social, cultura digital e avaliação formativa, esta Matriz Curricular busca fortalecer uma prática pedagógica comprometida com a produção do conhecimento, com a valorização dos saberes construídos nas comunidades e com a formação de sujeitos capazes de compreender, interpretar e transformar a realidade em que vivem.

Cada eixo apresentado neste capítulo dialoga com os demais, constituindo uma rede de princípios indissociáveis que orienta a organização curricular das escolas do campo, das águas e das florestas. Embora possuam especificidades, todos convergem para um mesmo projeto educativo: assegurar o direito à apropriação do conhecimento científico sem romper os vínculos com a cultura, a memória, o trabalho, a territorialidade e as experiências históricas das comunidades camponesas. Assim, os eixos estruturantes não representam compartimentos isolados do currículo, mas expressam uma concepção integrada de educação comprometida com a emancipação humana, com a justiça social e com a construção de uma escola do campo de qualidade.

2.1 Territorialidade e contextualização curricular

A territorialidade constitui um dos princípios estruturantes da Educação do Campo, das águas e das florestas, pois compreende o território como espaço de produção da vida, do trabalho, da cultura, da memória, das identidades e das relações sociais que constituem os sujeitos do campo. Nessa perspectiva, o território não se restringe à sua dimensão geográfica ou administrativa; ele é resultado de processos históricos, políticos, econômicos, culturais e ambientais que expressam formas específicas de viver, produzir conhecimentos e organizar a vida coletiva. Assim, pensar uma matriz curricular para a Educação do Campo implica reconhecer que o território é elemento constitutivo do processo educativo e referência para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas.

A concepção de territorialidade adotada pela Educação do Campo está diretamente relacionada ao reconhecimento dos povos do campo, das águas e das florestas como sujeitos de direitos e protagonistas da construção de seus projetos educativos. Conforme Caldart (2000), a Educação do Campo nasce das lutas sociais e da reivindicação por uma escola comprometida com a realidade, a cultura e os projetos de desenvolvimento dos povos camponeses. Nesse sentido, o território representa mais do

que o espaço onde a escola está localizada: constitui-se como espaço de pertencimento, produção material da existência, resistência, memória e construção de identidades.

A organização curricular, portanto, precisa considerar que os conhecimentos escolares não podem estar dissociados das condições concretas em que vivem os estudantes. Entretanto, contextualizar o currículo não significa restringir o ensino às experiências imediatas ou aos conhecimentos cotidianos. Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a escola tem como função garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e culturais produzidos historicamente pela humanidade, possibilitando-lhes compreender criticamente a realidade e atuar sobre ela (Saviani, 2013).

Nessa perspectiva, a contextualização curricular constitui um processo de mediação entre os conhecimentos sistematizados e as práticas sociais vivenciadas nos territórios. O contexto local torna-se ponto de partida para a apropriação de conhecimentos mais amplos, permitindo que os estudantes compreendam as relações entre sua realidade e os processos históricos, econômicos, sociais e ambientais que estruturam a sociedade. Como afirma Duarte (2016), a formação escolar não deve limitar-se ao cotidiano, mas criar condições para que os sujeitos ultrapassem a experiência imediata e se apropriem das objetivações históricas produzidas pela humanidade.

Para a Educação do Campo, essa articulação entre conhecimento científico e realidade concreta fortalece o sentido social da escola. O currículo passa a dialogar com as formas de trabalho, as manifestações culturais, os modos de organização comunitária, as práticas produtivas, os conhecimentos tradicionais, as relações com a natureza e os projetos coletivos construídos nos diferentes territórios, sem abrir mão do rigor científico e do direito de acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

Molina e Sá (2012) destacam que uma escola do campo comprometida com seus sujeitos precisa reconhecer a diversidade dos territórios e das comunidades que atende. Isso significa compreender que não existe uma única realidade do campo brasileiro, mas múltiplos territórios constituídos por agricultores familiares, assentados da reforma agrária, comunidades quilombolas, povos indígenas, ribeirinhos, geraizeiros, vazanteiros, povos das águas, das florestas e tantas outras formas de organização social que expressam a riqueza e a diversidade do campo.

Nessa direção, a territorialidade torna-se um princípio organizador da Matriz Curricular da Educação do Campo. Ela orienta a seleção dos objetos de conhecimento, a

definição de práticas pedagógicas, a organização dos tempos e espaços educativos, a escolha de projetos interdisciplinares e a construção de experiências formativas que estabeleçam relações entre os conhecimentos escolares e as especificidades dos territórios. Trata-se de construir um currículo que reconheça as singularidades locais sem perder de vista a universalidade do conhecimento científico e o compromisso da escola com a formação humana integral.

Mais do que adaptar conteúdos à realidade local, a territorialidade desafia os sistemas municipais de ensino a compreenderem seus territórios como espaços educativos. Esse movimento exige processos permanentes de escuta, investigação e participação das comunidades, de modo que a construção da Matriz Curricular seja resultado do diálogo entre escola, território e sociedade.

Implicações para a organização da Matriz Curricular

Ao (re)estruturar sua Matriz Curricular da Educação do Campo, é importante que o município considere que a territorialidade deve atravessar todos os componentes curriculares e todas as etapas da Educação Básica. Ela não constitui um conteúdo específico, mas um princípio orientador do currículo, capaz de promover a articulação entre o conhecimento escolar e as realidades vividas pelos estudantes.

Isso implica reconhecer as características dos territórios atendidos, valorizar seus processos históricos e culturais, identificar potencialidades e desafios locais e promover práticas pedagógicas que favoreçam a compreensão crítica dessas realidades, articulando-as aos conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais produzidos pela humanidade.

Questões orientadoras para inserir nesse item 2.1 a realidade do município

A construção de uma Matriz Curricular comprometida com a territorialidade exige um olhar atento para as especificidades de cada município. As questões a seguir podem subsidiar esse processo de reflexão coletiva.

1. Quais são os territórios do campo existentes em seu município e quais sujeitos os constituem?
2. Que características históricas, culturais, econômicas, ambientais e sociais marcam esses territórios?

3. Quais atividades produtivas predominam nas comunidades atendidas pelas escolas?
4. Quais manifestações culturais, tradições, festas, memórias e formas de organização comunitária caracterizam esses territórios?
5. Que conhecimentos produzidos pelas comunidades podem dialogar com os conhecimentos científicos presentes no currículo escolar?
6. Como a história local pode ser incorporada às práticas pedagógicas sem perder de vista a formação científica dos estudantes?
7. Os Projetos Político-Pedagógicos das escolas contemplam as especificidades dos territórios onde estão inseridas?
8. As escolas realizam estudos, pesquisas ou mapeamentos sobre as comunidades que atendem?
9. Quais desafios sociais, ambientais, econômicos ou culturais vivenciados pelas comunidades podem tornar-se objeto de estudo e investigação no currículo?
10. Como a organização curricular pode fortalecer o sentimento de pertencimento, a valorização das identidades campesinas e o compromisso com o desenvolvimento sustentável do território?
11. De que forma universidades, movimentos sociais, associações comunitárias, cooperativas e outras instituições podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas?

Essas questões não pretendem oferecer respostas prontas. Ao contrário, constituem um convite para que cada município realize um diagnóstico participativo de seus territórios e, a partir dele, construa uma Matriz Curricular que dialogue com suas especificidades, assegurando o direito dos estudantes à apropriação do conhecimento científico sem desconsiderar a riqueza histórica, cultural e social dos povos do campo.

2.2 Interdisciplinaridade e integração curricular

A organização curricular da Educação do Campo exige a superação de práticas pedagógicas fragmentadas e descontextualizadas, que dificultam a compreensão da realidade em sua complexidade. A interdisciplinaridade e a integração curricular constituem princípios fundamentais para a construção de processos educativos

comprometidos com a formação humana integral, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre os diferentes campos do conhecimento e compreendam os fenômenos sociais, culturais, históricos, econômicos e ambientais em sua totalidade.

Compreender a interdisciplinaridade implica reconhecer que o currículo vai além da simples organização de conteúdos em disciplinas. Conforme afirma Sacristán (2000), o currículo é uma construção cultural, histórica e política que organiza as experiências educativas e materializa determinadas concepções de conhecimento, sociedade e formação humana. Nessa perspectiva, a organização curricular deve favorecer processos educativos que possibilitem aos estudantes compreenderem a realidade de forma articulada, superando práticas que fragmentam o conhecimento e limitam a compreensão dos fenômenos sociais.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Silva (2005), para quem o currículo constitui um espaço de produção de significados e de disputas em torno dos conhecimentos considerados legítimos. Assim, a interdisciplinaridade não representa apenas uma estratégia metodológica, mas uma concepção de currículo comprometida com a formação crítica dos sujeitos e com a construção de práticas pedagógicas que articulem diferentes formas de compreender a realidade.

Ao discutir as relações entre currículo, cultura e poder, Apple (2006) evidencia que a seleção e a organização dos conhecimentos escolares são processos marcados por escolhas sociais, políticas e culturais. Desse modo, construir um currículo integrado significa democratizar o acesso ao conhecimento científico, sem desconsiderar os saberes produzidos pelos diferentes grupos sociais. Na Educação do Campo, essa perspectiva contribui para reconhecer as populações camponesas como sujeitos produtores de conhecimentos, fortalecendo o diálogo entre os saberes construídos nos territórios e o patrimônio científico produzido historicamente pela humanidade.

Nessa mesma direção, Macedo (2006) compreende o currículo como um processo de construção de significados que se realiza nas práticas educativas. A integração curricular, portanto, não se limita à aproximação entre disciplinas, mas envolve a construção coletiva de experiências formativas capazes de atribuir sentido aos conhecimentos escolares e fortalecer as relações entre escola, comunidade e território.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a interdisciplinaridade encontra fundamento na função social da escola de garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento sistematizado. Conforme Saviani (2013), cabe à escola socializar os

conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos historicamente pela humanidade, possibilitando aos estudantes compreenderem criticamente a realidade e atuarem conscientemente em sua transformação. Nessa perspectiva, integrar conhecimentos não significa eliminar a especificidade dos componentes curriculares, mas estabelecer mediações que favoreçam a compreensão da realidade em sua totalidade.

Essa compreensão é aprofundada por Duarte (2016) ao afirmar que a educação escolar deve possibilitar aos estudantes superar os limites da experiência cotidiana por meio da apropriação do conhecimento científico. Para o autor, a formação escolar deve favorecer a compreensão das múltiplas determinações que constituem os fenômenos sociais, ampliando a capacidade de análise e intervenção dos sujeitos. Assim, a interdisciplinaridade fortalece o trabalho pedagógico ao promover relações entre diferentes áreas do conhecimento, preservando o rigor teórico e metodológico de cada uma delas.

No âmbito da Educação do Campo, a interdisciplinaridade assume uma dimensão ainda mais significativa, pois os territórios campestinos são constituídos por relações complexas entre trabalho, cultura, natureza, economia, ciência e organização comunitária. Caldart (2012) afirma que a Educação do Campo constitui um projeto político-pedagógico construído pelos sujeitos do campo, comprometido com a valorização de seus territórios, de suas culturas e de seus modos de vida. Nessa perspectiva, o currículo deve dialogar permanentemente com a realidade das comunidades, articulando os conhecimentos científicos aos desafios concretos vivenciados pelos estudantes.

Ao refletir sobre os sujeitos da educação, Arroyo (2012) destaca que os povos do campo produzem conhecimentos, culturas, identidades e formas próprias de organização da vida, que precisam ser reconhecidos como constitutivos dos processos educativos. A organização curricular, portanto, deve promover o diálogo entre esses saberes e os conhecimentos sistematizados, contribuindo para uma formação crítica e comprometida com a emancipação humana.

Essa compreensão também está presente nas reflexões de Molina e Sá (2012), que defendem uma escola do campo vinculada aos territórios, às práticas sociais e aos projetos de desenvolvimento das comunidades campestinas. Para as autoras, a organização curricular deve favorecer a integração entre ciência, trabalho, cultura, tecnologia e sustentabilidade, possibilitando aos estudantes compreenderem a realidade em suas múltiplas dimensões e fortalecerem seu compromisso com a transformação social.

Dessa forma, a interdisciplinaridade e a integração curricular constituem princípios estruturantes da Matriz Curricular da Educação do Campo. Não se trata apenas de desenvolver projetos envolvendo diferentes disciplinas, mas de organizar um currículo capaz de promover o diálogo entre as áreas do conhecimento, preservando a identidade epistemológica de cada componente curricular e favorecendo a compreensão crítica da realidade. Assim, a escola reafirma seu compromisso com a formação humana integral, com a valorização dos territórios do campo e com a construção de uma educação pública democrática e comprometida com a emancipação dos sujeitos do campo, das águas e das florestas.

Implicações para a organização da Matriz Curricular

A interdisciplinaridade deve constituir um princípio permanente da organização curricular, orientando o planejamento pedagógico, a seleção dos objetos de conhecimento, a definição de estratégias metodológicas e os processos de avaliação das aprendizagens. Sua efetivação requer tempos e espaços institucionais destinados ao planejamento coletivo, à reflexão sobre as práticas pedagógicas e à construção de propostas educativas articuladas às especificidades dos territórios (Aguilera; Zuffo, 2019).

Ao mesmo tempo, é fundamental preservar a identidade epistemológica de cada componente curricular, compreendendo que a integração não elimina as disciplinas nem reduz seus conteúdos, mas potencializa o diálogo entre elas. Dessa forma, a Matriz Curricular deve favorecer a articulação entre os conhecimentos científicos, as práticas sociais, os saberes comunitários, as culturas locais e os desafios contemporâneos vivenciados pelas populações do campo, promovendo uma formação integral e comprometida com a qualidade social da educação.

Questões orientadoras para inserir nesse item 2.2 a realidade do município

As questões a seguir têm caráter orientador e reflexivo. Seu objetivo é subsidiar os municípios na análise de sua realidade educacional, social, cultural, econômica e territorial, favorecendo a construção ou o aprimoramento da Matriz Curricular da Educação do Campo. As respostas a essas questões contribuirão para que a organização curricular seja construída de forma contextualizada, considerando as especificidades, potencialidades e desafios de cada município.

1. Como a organização curricular do município favorece o diálogo entre os diferentes componentes curriculares?
2. Existem espaços institucionais destinados ao planejamento coletivo entre os professores das diferentes áreas do conhecimento?
3. Quais temas, problemas ou desafios presentes nos territórios podem mobilizar práticas pedagógicas interdisciplinares?
4. Como articular os conhecimentos científicos aos saberes produzidos pelas comunidades do campo, preservando o rigor conceitual de cada área do conhecimento?
5. Os Projetos Político-Pedagógicos das escolas contemplam práticas interdisciplinares permanentes ou apenas projetos pontuais?
6. Quais experiências interdisciplinares desenvolvidas nas escolas podem subsidiar a organização da Matriz Curricular Municipal?
7. De que maneira ciência, cultura, trabalho, tecnologia, sustentabilidade e cidadania podem ser articulados nas práticas pedagógicas?
8. Como os processos de avaliação podem considerar a capacidade dos estudantes de estabelecer relações entre diferentes áreas do conhecimento?
9. Quais parcerias com universidades, movimentos sociais, associações comunitárias e instituições públicas podem fortalecer práticas curriculares integradas?
10. Como garantir que a interdisciplinaridade contribua para a formação humana integral e para a compreensão crítica dos territórios do campo?

Orientações para a organização curricular municipal

A partir das reflexões realizadas, recomenda-se que a Matriz Curricular Municipal da Educação do Campo:

- ✿ estabeleça a interdisciplinaridade como princípio orientador da organização curricular;
- ✿ preveja tempos e espaços destinados ao planejamento coletivo dos professores;
- ✿ incentive a construção de projetos integradores articulados às realidades dos territórios;

- promova a integração entre os componentes curriculares, preservando a especificidade de cada área do conhecimento;
- oriente a articulação entre os conhecimentos científicos, os saberes comunitários, a cultura, o trabalho, a sustentabilidade e a cidadania;
- assegure que os processos avaliativos contemplem a integração dos conhecimentos e a formação humana integral.

2.3 Cultura, memória e identidade campesina

A organização curricular da Educação do Campo reconhece a cultura, a memória e a identidade campesina como dimensões constitutivas dos processos educativos e da formação humana. Esses elementos não representam conteúdos complementares ou temas ocasionais do currículo, mas constituem referências fundamentais para compreender os modos de vida, as formas de organização social, as práticas de trabalho, os saberes produzidos historicamente e as relações que os sujeitos estabelecem com seus territórios.

Nessa perspectiva, a cultura deve ser compreendida como uma produção histórica e social, construída nas relações entre os sujeitos e as condições concretas de sua existência. Conforme Sacristán (2000), o currículo é uma seleção cultural que expressa determinadas concepções de sociedade, de conhecimento e de formação humana. Assim, a organização curricular pressupõe escolhas sobre quais conhecimentos serão ensinados e quais experiências culturais serão valorizadas pela escola. Na Educação do Campo, essas escolhas precisam reconhecer os saberes e as experiências produzidos pelas populações campesinas, articulando-os ao conhecimento científico historicamente produzido pela humanidade.

Ao discutir as teorias do currículo, Silva (2005) ressalta que o currículo constitui um espaço de produção de identidades. Os conhecimentos selecionados, as narrativas construídas e as experiências vivenciadas na escola influenciam diretamente a forma como os estudantes compreendem a si mesmos, seus territórios e sua participação na sociedade. Nesse sentido, uma organização curricular comprometida com a Educação do Campo deve contribuir para o fortalecimento das identidades campesinas, reconhecendo os sujeitos do campo como protagonistas de sua própria história.

Essa compreensão também dialoga com as reflexões de Apple (2006), ao evidenciar que os conhecimentos legitimados pela escola resultam de escolhas políticas

e culturais. Valorizar a cultura campesina não significa substituir o conhecimento científico pelos saberes locais, mas ampliar as possibilidades de diálogo entre diferentes formas de produção do conhecimento, assegurando aos estudantes o direito de compreender tanto sua realidade quanto os conhecimentos universais produzidos historicamente.

Da mesma forma, Macedo (2006) compreende o currículo como um espaço de produção de sentidos, no qual diferentes culturas, identidades e experiências sociais se encontram e se ressignificam. Assim, o currículo da Educação do Campo deve favorecer processos educativos que promovam o reconhecimento da diversidade cultural presente nos territórios, fortalecendo o sentimento de pertencimento e valorizando as diferentes formas de viver, produzir, trabalhar e organizar a vida comunitária.

Na Educação do Campo, Caldart (2012) afirma que a identidade campesina é construída nas relações estabelecidas entre os sujeitos, seus territórios, seu trabalho, sua cultura e suas lutas sociais. A escola assume, portanto, um papel fundamental na valorização dessas identidades, promovendo práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade dos povos do campo, respeitem suas histórias e fortaleçam seu protagonismo na construção de projetos de desenvolvimento justos e sustentáveis.

Ao discutir os sujeitos da educação, Arroyo (2012) destaca que as populações do campo carregam memórias, saberes, culturas e formas próprias de produzir conhecimento que historicamente foram invisibilizadas pelas políticas educacionais. Reconhecer essas experiências significa construir um currículo que dê visibilidade às histórias locais, às manifestações culturais, às tradições, às formas de organização comunitária e aos processos históricos que constituem os diferentes territórios.

Nessa mesma direção, Molina e Sá (2012) defendem que a escola do campo deve fortalecer a identidade dos sujeitos por meio de uma organização curricular comprometida com os territórios, com a participação comunitária e com a valorização das práticas sociais desenvolvidas pelas populações campesinas. A memória coletiva, as histórias das comunidades, os modos de produção, as manifestações culturais, as festas populares, a religiosidade, as expressões artísticas e os conhecimentos tradicionais constituem importantes referências para o planejamento pedagógico, desde que articulados aos conhecimentos científicos e aos objetivos formativos da escola.

Assim, a cultura, a memória e a identidade campesina configuram-se como princípios estruturantes da Matriz Curricular da Educação do Campo. Sua presença no

currículo fortalece o sentimento de pertencimento, amplia o reconhecimento da diversidade cultural dos territórios e contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente sua história, valorizar suas origens e participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa.

Implicações para a organização da Matriz Curricular

A cultura, a memória e a identidade campesina devem constituir referências permanentes para a organização da Matriz Curricular, orientando a seleção dos objetos de conhecimento, o planejamento pedagógico e o desenvolvimento das práticas educativas.

A Matriz Curricular deve favorecer a integração entre os conhecimentos científicos e as experiências históricas, culturais e sociais das comunidades, promovendo o reconhecimento da diversidade dos povos do campo e fortalecendo o sentimento de pertencimento aos territórios. Também deve incentivar o desenvolvimento de projetos de pesquisa, registros da memória local, estudos sobre o patrimônio cultural, atividades intergeracionais e práticas pedagógicas que valorizem as diferentes manifestações culturais presentes no município.

Questões orientadoras para inserir nesse item 2.3 a realidade do município

As questões a seguir têm caráter orientador e reflexivo. Seu objetivo é subsidiar os municípios na construção ou no aprimoramento da Matriz Curricular da Educação do Campo, considerando as especificidades culturais, históricas e territoriais de cada contexto. As reflexões decorrentes dessas questões deverão orientar a definição de diretrizes, objetivos e ações curriculares, respeitando a diversidade dos sujeitos e das comunidades atendidas.

1. Quais manifestações culturais caracterizam as comunidades do campo do município?
2. Como a história das comunidades pode ser incorporada ao currículo escolar?
3. Quais memórias, patrimônios culturais e saberes tradicionais podem contribuir para o fortalecimento da identidade campesina?
4. De que forma o currículo pode promover o diálogo entre cultura local e conhecimentos científicos?

5. Como valorizar as diferentes identidades presentes no município, respeitando suas especificidades históricas, sociais e culturais?
6. Quais práticas pedagógicas podem fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes às suas comunidades?
7. Como incentivar a participação das famílias, dos mestres da cultura, dos idosos e das lideranças comunitárias nas ações educativas?
8. De que maneira os Projetos Político-Pedagógicos podem incorporar ações voltadas à valorização da memória, da cultura e da identidade campestre?
9. Como garantir que o currículo contribua para combater preconceitos e estereótipos historicamente associados aos povos do campo?
10. Quais instituições, movimentos sociais, associações culturais e espaços de memória podem estabelecer parcerias com as escolas para fortalecer as práticas educativas?

2.4 Agroecologia, sustentabilidade e educação ambiental

A agroecologia, a sustentabilidade e a educação ambiental constituem princípios estruturantes da Educação do Campo, articulando conhecimentos científicos, saberes populares, práticas sociais e processos formativos comprometidos com a preservação da vida, a justiça social e o desenvolvimento sustentável dos territórios. Na organização curricular, esses princípios ultrapassam uma abordagem exclusivamente ambiental ou produtiva, assumindo uma dimensão educativa voltada à compreensão crítica das relações entre sociedade, natureza, trabalho, cultura e território.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo compreende que a formação humana está intrinsecamente relacionada às formas pelas quais os sujeitos produzem sua existência e constroem suas relações com a natureza. Para Caldart (2000), o trabalho, a terra, a cultura, a organização coletiva e a luta pela permanência nos territórios constituem dimensões fundamentais dos processos educativos. Assim, a agroecologia integra um projeto educativo que valoriza os modos de vida dos povos do campo, fortalece sua autonomia e contribui para a construção de relações sustentáveis entre os seres humanos e o ambiente.

Essa compreensão é aprofundada por Molina e Sá (2012) ao defenderem que a escola do campo deve organizar seu currículo em permanente diálogo com os territórios, articulando trabalho, ciência, cultura e sustentabilidade. Nessa perspectiva, a agroecologia deixa de ser apenas um conteúdo relacionado à produção agrícola para constituir um princípio educativo que orienta práticas pedagógicas interdisciplinares, favorece a compreensão das dinâmicas socioambientais e fortalece o compromisso da escola com o desenvolvimento sustentável das comunidades.

Os fundamentos científicos da agroecologia reforçam essa concepção. Caporal e Costabeber (2002; 2004) compreendem a agroecologia como um enfoque científico capaz de orientar processos de transição para estilos de agricultura do ponto de vista social justos, do ponto de vista econômico viáveis e do ponto de vista ambiental sustentáveis, valorizando os conhecimentos produzidos historicamente pelas comunidades rurais e promovendo sua articulação com a ciência.

Na mesma direção, Altieri (2004) define a agroecologia como uma ciência que integra princípios ecológicos ao planejamento e ao manejo dos agroecossistemas, reconhecendo que a sustentabilidade depende da diversidade biológica, da conservação dos recursos naturais e da valorização dos conhecimentos locais. Para Gliessman (2001), a sustentabilidade dos sistemas agrícolas exige compreender as relações ecológicas que sustentam a produção da vida, favorecendo práticas capazes de conservar os ecossistemas e fortalecer a autonomia das comunidades.

A educação ambiental, nesse contexto, assume uma perspectiva crítica e emancipatória, voltada à compreensão das causas históricas, sociais, econômicas e políticas dos problemas ambientais. Não se limita ao desenvolvimento de atitudes de preservação, mas promove a análise das formas de produção, do uso dos recursos naturais, das relações de trabalho e das alternativas para a construção de sociedades sustentáveis e justas.

Estudos desenvolvidos por Rocha (2014) evidenciam que a articulação entre educação ambiental, agroecologia e agricultura familiar fortalece práticas educativas que valorizam os saberes tradicionais, estimulam o diálogo entre conhecimento científico e conhecimento popular e contribuem para a formação de uma consciência crítica sobre o desenvolvimento sustentável. A autora demonstra ainda que a agroecologia favorece processos educativos fundamentados na diversidade, na cooperação, na participação

comunitária e no uso responsável dos recursos naturais, especialmente no contexto do semiárido baiano.

Ao tratar da organização curricular, Sacristán (2000) destaca que o currículo adquire sentido na prática educativa, sendo continuamente reconstruído pelas decisões pedagógicas tomadas nas escolas e pelos sistemas de ensino. Essa compreensão indica que a presença da agroecologia, da sustentabilidade e da educação ambiental na Matriz Curricular não deve restringir-se à descrição de conteúdos, mas traduzir-se em práticas pedagógicas contextualizadas, projetos interdisciplinares, investigação da realidade local e experiências educativas que aproximem os estudantes dos desafios vividos em seus territórios.

Nessa mesma perspectiva, Silva (2005) ressalta que o currículo produz significados e contribui para a constituição das identidades dos sujeitos. Ao incorporar a agroecologia como princípio curricular, a escola reconhece os conhecimentos produzidos pelas comunidades do campo, fortalece o sentimento de pertencimento aos territórios e amplia as possibilidades de diálogo entre diferentes formas de produção do conhecimento.

Complementando essa reflexão, Apple (2006) afirma que a democratização do currículo exige o reconhecimento de diferentes formas de conhecimento, sem renunciar ao acesso aos saberes científicos historicamente produzidos. Na Educação do Campo, isso significa articular os conhecimentos da agroecologia, da educação ambiental e da sustentabilidade aos conhecimentos científicos das diferentes áreas, possibilitando aos estudantes compreender criticamente a realidade e participar da construção de alternativas voltadas à soberania alimentar, à conservação da biodiversidade e ao desenvolvimento sustentável.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2013) e Duarte (2016) defendem que a função social da escola consiste em garantir aos estudantes a apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos historicamente pela humanidade. Nesse sentido, a agroecologia e a educação ambiental não substituem o ensino sistematizado, mas ampliam suas possibilidades de contextualização, permitindo que os conhecimentos escolares contribuam para a compreensão crítica dos problemas socioambientais e para a formação de sujeitos capazes de intervir conscientemente na realidade.

Assim, a agroecologia, a sustentabilidade e a educação ambiental constituem princípios estruturantes da Matriz Curricular da Educação do Campo. Sua incorporação ao currículo fortalece a articulação entre ciência, cultura, trabalho e território, promove o diálogo entre conhecimentos científicos e saberes das comunidades e contribui para a formação de sujeitos comprometidos com a defesa da vida, da biodiversidade, da justiça social e da construção de sociedades sustentáveis.

Implicações para a organização da Matriz Curricular

A incorporação da agroecologia, da sustentabilidade e da educação ambiental à Matriz Curricular da Educação do Campo pressupõe reconhecer essas dimensões como princípios estruturantes da formação humana e da organização do trabalho pedagógico. Não se trata de restringi-las a componentes curriculares específicos ou a ações pontuais, mas de promover sua integração aos diferentes campos do conhecimento, considerando as especificidades dos territórios e das comunidades atendidas.

A Matriz Curricular deve favorecer a articulação entre conhecimentos científicos e saberes produzidos pelas populações do campo, possibilitando que os estudantes compreendam as relações entre natureza, trabalho, cultura, produção de alimentos, conservação da biodiversidade, mudanças climáticas, uso da água, segurança e soberania alimentar, economia solidária e desenvolvimento sustentável.

Além disso, recomenda-se que os sistemas municipais de ensino incentivem práticas pedagógicas interdisciplinares, projetos de investigação sobre a realidade local, hortas escolares, viveiros, recuperação de nascentes, compostagem, manejo sustentável dos recursos naturais, estudos sobre a agricultura familiar e outras experiências educativas que fortaleçam a relação entre escola, comunidade e território.

A organização curricular deve ainda estimular parcerias com universidades, instituições de pesquisa, movimentos sociais, cooperativas, associações comunitárias e órgãos públicos que atuem na promoção da agroecologia, da educação ambiental e do desenvolvimento sustentável, ampliando as oportunidades formativas dos estudantes e dos profissionais da educação.

Questões orientadoras para inserir nesse item 2.4 a realidade do município

As questões a seguir têm caráter orientador e reflexivo. Seu objetivo é subsidiar os municípios na construção ou no aprimoramento da Matriz Curricular da Educação do Campo, considerando as características ambientais, produtivas, culturais e territoriais de cada contexto.

1. Quais práticas agroecológicas e sustentáveis caracterizam as comunidades do campo do município?
2. Como os conhecimentos relacionados à agricultura familiar, ao uso sustentável dos recursos naturais e à conservação da biodiversidade podem ser incorporados ao currículo?
3. De que forma a educação ambiental pode ser desenvolvida de maneira interdisciplinar, articulando diferentes componentes curriculares?
4. Quais problemas socioambientais presentes no território podem constituir objetos de estudo e investigação nas escolas?
5. Como promover o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais das comunidades sobre produção, manejo da terra, uso da água e conservação ambiental?
6. Que espaços educativos existentes no território podem contribuir para o desenvolvimento de práticas relacionadas à agroecologia e à sustentabilidade?
7. Como envolver agricultores, associações comunitárias, cooperativas, universidades, movimentos sociais e demais instituições parceiras nas ações educativas?
8. De que maneira o currículo pode contribuir para fortalecer a soberania alimentar, a segurança alimentar e a valorização da agricultura familiar?
9. Quais estratégias pedagógicas favorecem a formação de estudantes comprometidos com o desenvolvimento sustentável de seus territórios?
10. Como integrar a agroecologia e a educação ambiental aos Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares?

Orientações para a organização curricular municipal

Na elaboração ou revisão da Matriz Curricular da Educação do Campo, recomenda-se que os municípios:

-  reconheçam a agroecologia, a sustentabilidade e a educação ambiental como princípios estruturantes da organização curricular;
-  promovam a integração desses temas entre os diferentes componentes curriculares, evitando abordagens fragmentadas;
-  valorizem os conhecimentos produzidos pelas comunidades do campo, articulando-os aos conhecimentos científicos historicamente sistematizados;
-  incentivem práticas investigativas, projetos interdisciplinares e atividades contextualizadas relacionadas às características ambientais e produtivas dos territórios;
-  contemplem estudos sobre agricultura familiar, biodiversidade, conservação dos recursos naturais, mudanças climáticas, soberania alimentar, segurança alimentar e desenvolvimento sustentável;
-  fortaleçam parcerias interinstitucionais que ampliem as experiências educativas relacionadas à agroecologia e à educação ambiental;
-  assegurem processos permanentes de formação continuada dos profissionais da educação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e interdisciplinares.

2.5 Diversidade, inclusão e justiça social

A diversidade constitui um princípio fundante da Educação do Campo, uma vez que os territórios camponeses são constituídos por uma pluralidade de sujeitos, culturas, identidades, modos de vida, formas de trabalho e processos históricos que produzem diferentes maneiras de compreender, viver e transformar a realidade. Nessa perspectiva, a organização curricular não pode orientar-se por concepções homogeneizadoras que tratem os estudantes como um grupo uniforme, mas deve reconhecer que a diferença é constitutiva da própria condição humana e das formas de organização social presentes nos territórios do campo. Assim, a diversidade não representa um desafio externo ao currículo, mas um elemento estruturante da construção de uma educação pública comprometida com a formação humana integral, com a garantia dos direitos e com a justiça social.

Miguel Arroyo (2012) afirma que os sujeitos da educação são sujeitos concretos, marcados por histórias, culturas, pertencimentos, memórias e experiências produzidas nas relações sociais. Para o autor, compreender quem são os sujeitos do campo significa reconhecer que eles foram historicamente invisibilizados pelas políticas educacionais, que privilegiaram modelos escolares urbano-centrados e desconsideraram as especificidades das populações campestres. A Educação do Campo emerge justamente como contraposição a essa lógica, defendendo uma escola comprometida com a diversidade dos territórios, com os projetos coletivos de vida e com a valorização dos sujeitos historicamente excluídos.

Essa compreensão é aprofundada por Roseli Caldart (2012), ao defender que a Educação do Campo nasce das lutas sociais dos povos do campo pelo reconhecimento de seus direitos e pela construção de um projeto educativo vinculado às condições concretas de produção da vida. Nessa perspectiva, a diversidade não se restringe às diferenças individuais, mas expressa a riqueza histórica, cultural, política e territorial dos povos do campo, das águas e das florestas. Agricultores familiares, assentados da reforma agrária, comunidades quilombolas, povos indígenas, geraizeiros, vazanteiros, pescadores artesanais, extrativistas e tantos outros sujeitos produzem formas distintas de organização social, de relação com a natureza, de trabalho e de produção do conhecimento, que precisam ser reconhecidas como constitutivas do currículo.

Ao discutir a diversidade na educação brasileira, Gomes (2017) argumenta que as diferenças não podem ser compreendidas como problemas a serem corrigidos pela escola, mas como dimensões constitutivas da sociedade e da própria experiência educativa. Para a autora, reconhecer a diversidade implica enfrentar os processos históricos de exclusão, racismo, discriminação e desigualdade que atravessam a escola, promovendo práticas pedagógicas capazes de valorizar diferentes identidades, culturas e formas de produção do conhecimento. Nesse sentido, a construção curricular precisa assumir compromisso com a superação das desigualdades estruturais e com a valorização das diferenças como princípio democrático.

A discussão sobre diversidade conduz, necessariamente, à compreensão da inclusão. Entretanto, na perspectiva da Educação do Campo, a inclusão não pode ser reduzida ao atendimento dos estudantes público da Educação Especial. Conforme defende Mantoan (2003), a educação inclusiva constitui um paradigma que transforma a própria escola, reorganizando suas práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas para

assegurar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Assim, a inclusão deixa de significar apenas o acesso físico à escola e passa a representar a construção de ambientes educativos capazes de acolher a diversidade humana em suas múltiplas expressões.

Essa compreensão também é aprofundada por Silva-Peña; Diniz; Lopes (2024, p.6), ao problematizarem a passagem da concepção de integração para a de inclusão. Os autores argumentam que a inclusão não deve ser entendida como a incorporação dos “diferentes” a uma escola considerada normal, mas como um processo de transformação da própria instituição escolar, capaz de reconhecer que a diversidade constitui característica inerente à sociedade. Nessa perspectiva, não existe um grupo “normal” que acolhe sujeitos “diversos”; todos os sujeitos fazem parte da diversidade humana e devem participar, em condições de igualdade, da construção dos processos educativos.

Ao ampliar o conceito de inclusão para além da Educação Especial, a Declaração de Incheon e o Marco de Ação Educação 2030 (UNESCO, 2015), que orientam a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), reafirmam que os sistemas educacionais devem assegurar uma educação inclusiva, igualitária e de qualidade para todos, enfrentando as diferentes formas de exclusão relacionadas às condições socioeconômicas, étnico-raciais, culturais, territoriais, linguísticas, de gênero e às necessidades específicas dos estudantes. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ser compreendida como uma política destinada a grupos específicos e passa a constituir um princípio estruturante da organização dos sistemas de ensino e dos currículos, orientado pela garantia do acesso, da permanência, da aprendizagem e da participação de todos os sujeitos nos processos educativos.

Nessa direção, a promoção da diversidade e da inclusão encontra fundamento na perspectiva da justiça social. Candau (2008) afirma que os direitos humanos contemporâneos exigem superar a falsa oposição entre igualdade e diferença. Para a autora, o desafio da educação consiste em construir processos educativos capazes de articular redistribuição e reconhecimento, assegurando simultaneamente o direito à igualdade e o direito à diferença. Não se trata de promover uma igualdade que elimine as identidades culturais, nem de valorizar as diferenças sem enfrentar as desigualdades sociais. Ao contrário, a educação em direitos humanos exige reconhecer que a efetivação do direito à educação depende da construção de sociedades democráticas capazes de garantir igualdade de direitos, reconhecimento das diferenças e participação social.

Essa reflexão dialoga diretamente com Fraser (2006; 2007), para quem a justiça social não pode ser compreendida apenas como redistribuição econômica. A autora propõe uma concepção tridimensional de justiça, articulando redistribuição, reconhecimento e representação. Sob essa perspectiva, combater as desigualdades exige enfrentar simultaneamente as injustiças econômicas, as formas de desvalorização cultural e os processos de exclusão política que impedem determinados grupos de participar das decisões que afetam suas vidas. Na Educação do Campo, essa abordagem fortalece a compreensão de que justiça curricular significa garantir o acesso ao conhecimento científico, reconhecer os saberes produzidos pelas comunidades e assegurar a participação dos sujeitos do campo na construção das políticas educacionais.

Quijano (2005) amplia esse debate ao defender uma concepção intercultural dos direitos humanos e a construção de uma ecologia de saberes. Para o autor, nenhuma forma de conhecimento pode reivindicar exclusividade na interpretação da realidade. O conhecimento científico precisa dialogar com os conhecimentos produzidos historicamente pelas comunidades, estabelecendo relações de complementaridade e reconhecimento mútuo. Na Educação do Campo, essa perspectiva fortalece uma organização curricular que reconhece agricultores, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e demais povos do campo como produtores legítimos de conhecimentos, rompendo com práticas curriculares monoculturais e epistemologicamente excludentes.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2013) compreende que a democratização do conhecimento constitui uma das expressões fundamentais da justiça social. Garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e culturais produzidos historicamente pela humanidade não significa negar os saberes produzidos nos territórios, mas criar mediações que permitam sua apropriação crítica. A função social da escola consiste justamente em possibilitar que todos os estudantes tenham acesso ao patrimônio cultural da humanidade, condição indispensável para compreenderem criticamente a realidade e intervirem na sua transformação.

Essa compreensão aproxima-se da concepção freireana de educação como prática da liberdade. Freire (1996) defende que a educação somente se realiza plenamente quando reconhece os sujeitos como protagonistas do processo educativo, valorizando seus saberes, suas experiências e suas formas de leitura do mundo. O diálogo, o respeito às diferenças e a construção coletiva do conhecimento constituem condições fundamentais

para uma educação comprometida com a emancipação humana, com a democracia e com a superação das diferentes formas de opressão.

Assim, diversidade, inclusão e justiça social constituem princípios indissociáveis da Matriz Curricular da Educação do Campo. A construção de uma proposta curricular comprometida com esses princípios exige reconhecer a pluralidade dos sujeitos, assegurar o acesso ao conhecimento historicamente produzido, valorizar os saberes dos territórios, eliminar barreiras à participação e fortalecer processos educativos orientados pelos direitos humanos, pela democracia e pela emancipação social. Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser apenas um instrumento de organização dos conteúdos escolares e passa a constituir um espaço de produção de justiça, de reconhecimento das diferenças e de fortalecimento dos projetos coletivos dos povos do campo.

Implicações para a organização da Matriz Curricular

A incorporação dos princípios da diversidade, da inclusão e da justiça social na Matriz Curricular da Educação do Campo exige compreender que tais dimensões não se constituem como conteúdos específicos ou temas isolados do currículo, mas como princípios orientadores da organização do trabalho pedagógico, das práticas educativas, dos processos avaliativos e da gestão democrática da escola. Nessa perspectiva, a construção curricular deve assegurar que todos os estudantes tenham acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, sem desconsiderar as especificidades culturais, sociais, territoriais e identitárias que caracterizam os povos do campo.

A organização da Matriz Curricular deve reconhecer a diversidade presente nos territórios campestres como elemento constitutivo dos processos educativos, promovendo práticas pedagógicas que valorizem diferentes formas de ser, viver, produzir conhecimentos e estabelecer relações com a natureza e com a comunidade. Isso implica considerar as identidades dos povos do campo, das águas e das florestas, das comunidades quilombolas, indígenas, agricultores familiares, assentados da reforma agrária, geraizeiros, vazanteiros, extrativistas, pescadores artesanais e demais sujeitos que compõem os diferentes contextos territoriais brasileiros.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Matriz Curricular deve favorecer a eliminação das barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais que dificultam o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação dos

estudantes. Esse compromisso exige que os currículos sejam organizados de forma flexível, contextualizada e acessível, garantindo estratégias pedagógicas diversificadas, recursos de acessibilidade, atendimento às especificidades dos estudantes público da Educação Especial e condições efetivas para a participação de todos nos processos educativos.

Ao mesmo tempo, a construção curricular deve fortalecer uma educação comprometida com os direitos humanos, a igualdade de condições¹, o combate às diferentes formas de discriminação e a promoção da justiça social. Isso significa reconhecer que as desigualdades educacionais são produzidas historicamente e que sua superação demanda práticas pedagógicas orientadas pelo respeito às diferenças, pela valorização das identidades, pela democratização do conhecimento e pela participação ativa das comunidades na construção das políticas curriculares.

Nesse sentido, a Matriz Curricular da Educação do Campo deve promover o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes produzidos nos territórios, assegurando que o currículo contribua para fortalecer o sentimento de pertencimento, a valorização das culturas locais, o exercício da cidadania e a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social.

Questões orientadoras para inserir nesse item 2.5 a realidade do município

As questões a seguir têm caráter orientador e destinam-se a subsidiar os municípios na elaboração ou revisão de suas Matrizes Curriculares, respeitando a autonomia dos sistemas de ensino e as especificidades dos territórios.

1. Como a Matriz Curricular reconhece e incorpora a diversidade dos sujeitos, das culturas, das identidades e dos territórios do campo como princípio orientador da organização curricular?

¹ A expressão “igualdade de condições” fundamenta-se no princípio previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), sendo compreendida como a garantia de condições efetivas para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Esse princípio articula a igualdade de direitos ao respeito às diferenças, reconhecendo que a efetivação do direito à educação exige a eliminação de barreiras, a oferta de apoios e recursos pedagógicos, a acessibilidade e o atendimento às necessidades específicas dos estudantes, de modo que todos tenham oportunidades reais de aprender e participar da vida escolar.

2. Quais orientações curriculares asseguram a valorização dos conhecimentos, das memórias, das práticas culturais e dos modos de vida dos povos do campo, das águas e das florestas?
3. De que forma a Matriz Curricular explicita o compromisso com a inclusão, garantindo igualdade de condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes?
4. Como o documento orienta a eliminação das barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais, arquitetônicas e tecnológicas que dificultam a participação dos estudantes?
5. Quais princípios e orientações curriculares promovem o respeito às diferenças e o enfrentamento das diferentes formas de discriminação, preconceito e exclusão no contexto escolar?
6. Como a Matriz Curricular orienta o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes produzidos pelas comunidades do campo, fortalecendo uma educação intercultural e de qualidade?
7. De que maneira os princípios da diversidade, da inclusão e da justiça social estão articulados aos objetivos de aprendizagem, às metodologias, aos processos avaliativos e às orientações pedagógicas da Matriz Curricular?
8. Quais orientações a Matriz apresenta para que as escolas desenvolvam práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos, a participação democrática e o reconhecimento da diversidade como princípio educativo?

2.6 Juventudes do Campo e participação social

A construção da Matriz Curricular da Educação do Campo pressupõe reconhecer as juventudes como sujeitos históricos, culturais, políticos e de direitos, cujas experiências, saberes e projetos de vida precisam ocupar lugar central na organização do currículo. Nessa perspectiva, a matriz curricular não pode limitar-se à seleção de conteúdos escolares, mas deve expressar uma concepção de formação humana que dialogue com as múltiplas realidades vividas pelos jovens dos territórios do campo, valorizando sua participação na produção do conhecimento e na construção de seus projetos de vida.

A utilização do termo juventudes, no plural, evidencia que não existe uma única forma de ser jovem. As experiências juvenis são marcadas por diferentes pertencimentos sociais, culturais, étnico-raciais, territoriais, econômicos e de gênero. Conforme destacam Abramo (2009), Novaes (2006) e Sposito (2003), a juventude constitui uma construção social e histórica, atravessada por múltiplas identidades e formas de inserção na sociedade. Na Educação do Campo, essa compreensão amplia o olhar sobre os estudantes ao reconhecer que jovens agricultores familiares, assentados da reforma agrária, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, geraizeiros, vazanteiros, extrativistas, pescadores artesanais e integrantes de outros povos e comunidades tradicionais produzem diferentes modos de viver, aprender e construir conhecimentos.

Essa compreensão exige que a Matriz Curricular seja organizada de forma contextualizada, incorporando os territórios, as culturas, o trabalho, as práticas produtivas, os saberes comunitários, as manifestações culturais e as experiências juvenis como referências permanentes para o planejamento pedagógico. O currículo deixa de ser entendido como uma sequência de conteúdos descontextualizados e passa a constituir um espaço de diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes produzidos nas comunidades.

Nessa perspectiva, a participação das juventudes não deve restringir-se ao lugar de estudantes que recebem conhecimentos, mas deve ocorrer também como sujeitos que contribuem para a construção do currículo. Viana (2017) destaca que a Educação do Campo fortalece a participação juvenil, amplia sua inserção nas organizações comunitárias e favorece a construção de identidades comprometidas com a defesa do território e com a afirmação de direitos. Assim, a escuta dos estudantes, a valorização de suas experiências e sua participação nos processos de planejamento, avaliação e desenvolvimento das ações educativas constituem princípios que fortalecem uma matriz curricular democrática e contextualizada.

Miguel Arroyo (2012) afirma que a escola precisa reconhecer os sujeitos concretos que nela vivem e produzem conhecimentos. Os estudantes chegam à escola trazendo histórias familiares, práticas culturais, experiências de trabalho, relações comunitárias e diferentes formas de interpretar a realidade. Quando esses conhecimentos são incorporados ao currículo, fortalecem-se os vínculos entre escola, território e comunidade, favorecendo processos educativos mais significativos e comprometidos com a formação integral.

Essa perspectiva dialoga com Caldart (2012), para quem a Educação do Campo nasce das lutas sociais e da defesa do direito dos povos do campo à educação, à terra, ao trabalho, à cultura e à participação política. Nessa concepção, a Matriz Curricular deve favorecer processos formativos que desenvolvam a consciência crítica, a participação social e o protagonismo juvenil, fortalecendo a continuidade histórica dos modos de vida camponeses e das organizações coletivas presentes nos territórios.

A organização curricular também precisa considerar os desafios vivenciados pelas juventudes do campo. A permanência dos jovens em seus territórios não depende exclusivamente de escolhas individuais, mas das condições concretas de acesso à educação, ao trabalho, à cultura, às tecnologias, à conectividade, às políticas públicas e às oportunidades de participação social. Barbosa e Benevenuto (2024) evidenciam que políticas articuladas à agroecologia, à valorização dos territórios e ao fortalecimento das organizações comunitárias ampliam as possibilidades de permanência qualificada das juventudes no campo. Nesse sentido, a Matriz Curricular deve promover aprendizagens que dialoguem com essas demandas, contribuindo para que os estudantes compreendam criticamente sua realidade e construam projetos de vida vinculados ao desenvolvimento sustentável e solidário dos territórios.

Inspirada na pedagogia freireana, a organização curricular compreende a participação social como princípio educativo. Conforme Freire (1996), ensinar e aprender pressupõem diálogo, problematização da realidade e produção coletiva do conhecimento. Assim, as vivências nas associações comunitárias, cooperativas, movimentos sociais, organizações estudantis, coletivos juvenis, conselhos, iniciativas culturais e demais espaços de participação devem ser reconhecidas como experiências formativas que ampliam as aprendizagens escolares e fortalecem a constituição dos estudantes como sujeitos de direitos.

Desse modo, a Matriz Curricular da Educação do Campo deve assegurar que o protagonismo das juventudes esteja presente na definição dos objetos de conhecimento, na seleção das práticas pedagógicas, na organização dos projetos integradores, nas atividades de pesquisa, nas ações de intervenção comunitária e nos processos de avaliação. Ao reconhecer os jovens como sujeitos ativos na produção do conhecimento e na transformação da realidade, o currículo fortalece a identidade territorial, a participação democrática e a formação de cidadãos comprometidos com a construção de comunidades justas, sustentáveis e culturalmente vivas.

Implicações para a Matriz Curricular

A organização da Matriz Curricular deverá considerar:

- ✿ o reconhecimento das juventudes do campo como sujeitos do currículo e não apenas destinatárias do processo educativo;
- ✿ a valorização das identidades juvenis presentes nos diferentes territórios e comunidades do campo;
- ✿ o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam protagonismo, participação social e formação cidadã;
- ✿ a articulação entre conhecimentos científicos, saberes comunitários e projetos de vida das juventudes;
- ✿ o incentivo a projetos interdisciplinares voltados ao território, à agroecologia, à cultura, ao trabalho, à sustentabilidade e à participação comunitária;
- ✿ a ampliação dos espaços de escuta e participação dos estudantes na construção, implementação e avaliação do currículo.

Questões orientadoras para inserir nesse item 2.6 a realidade do município

1. Quem são as juventudes presentes em seu território? Quais grupos, comunidades, povos e modos de vida compõem essa diversidade?
2. Quais são as potencialidades, os desafios, as demandas e as expectativas das juventudes do campo em relação à educação, ao trabalho, à cultura, à participação social e aos seus projetos de vida?
3. Que conhecimentos, práticas culturais, formas de organização social, manifestações juvenis e experiências comunitárias podem constituir referências para a organização da Matriz Curricular?
4. Quais situações vivenciadas pelas juventudes do território podem mobilizar práticas pedagógicas, projetos integradores, pesquisas e ações interdisciplinares?
5. Como a Matriz Curricular pode favorecer o protagonismo das juventudes na construção do conhecimento e na participação nos processos educativos e comunitários?

6. Que espaços de participação social, organizações comunitárias, associações, cooperativas, movimentos sociais, coletivos juvenis ou iniciativas locais podem dialogar com o currículo da escola?
7. Quais temas emergentes do território, relacionados às juventudes, podem constituir objetos de estudo e investigação ao longo da Educação Básica?
8. Como o currículo pode contribuir para fortalecer o sentimento de pertencimento, a identidade territorial e o compromisso das juventudes com o desenvolvimento sustentável e solidário de suas comunidades?
9. Quais experiências desenvolvidas pelos estudantes em seus territórios podem ser reconhecidas como oportunidades de aprendizagem e incorporadas às práticas pedagógicas?
10. De que forma a Matriz Curricular pode promover o diálogo entre os conhecimentos escolares e as experiências vividas pelas juventudes em seus territórios?

2.7 Educação midiática, cultura digital e cidadania digital

As transformações provocadas pelas tecnologias digitais vêm modificando as formas de comunicação, produção do conhecimento, participação social e exercício da cidadania. Na Educação do Campo, entretanto, a incorporação dessas tecnologias ao currículo precisa considerar as condições concretas dos territórios, as diferentes formas de acesso à conectividade e, sobretudo, os princípios que orientam uma educação comprometida com a formação humana integral, a valorização dos saberes comunitários e a transformação da realidade.

Nesse contexto, a Educação Midiática, a Cultura Digital e a Cidadania Digital ²não se reduzem ao uso de equipamentos ou aplicativos, nem ao domínio técnico das

² **Educação Midiática:** compreende o desenvolvimento da capacidade de acessar, analisar, avaliar, produzir e compartilhar informações e conteúdos em diferentes mídias de forma crítica, ética, responsável e criativa, reconhecendo os processos de produção, circulação e intencionalidade das informações (Brasil, 2022).

ferramentas digitais. Conforme evidenciam estudos recentes, a formação digital envolve o desenvolvimento da leitura crítica das informações, da ética nas interações, da autoria, da proteção de dados pessoais, do enfrentamento à desinformação, da participação democrática e do uso responsável das tecnologias digitais. Trata-se de compreender as tecnologias como produções sociais que influenciam a circulação de informações, a organização da vida coletiva e o exercício dos direitos na sociedade contemporânea.

David Buckingham (2010) adverte que a presença das tecnologias, por si só, não transforma a educação. A escola mantém um papel insubstituível na formação de sujeitos críticos, capazes de compreender os interesses, as linguagens e as relações de poder presentes nos diferentes meios de comunicação. Mais do que incorporar recursos tecnológicos ao cotidiano escolar, cabe à escola criar oportunidades para que os estudantes analisem criticamente as mídias, produzam conhecimentos, participem de forma ética dos ambientes digitais e desenvolvam autonomia intelectual diante da crescente circulação de informações.

Na Educação do Campo, essa perspectiva exige reconhecer que o acesso às tecnologias digitais ocorre de maneira desigual entre os diferentes territórios. Em muitas comunidades, as limitações de conectividade, infraestrutura e equipamentos não podem ser compreendidas como impedimentos para a construção de experiências curriculares relacionadas à cultura digital. Ao contrário, a organização da Matriz Curricular deve assegurar que o desenvolvimento do pensamento crítico, da resolução de problemas, da comunicação, da colaboração e da autoria aconteça mesmo em contextos nos quais o acesso às tecnologias digitais é parcial ou limitado.

Nesse sentido, a tecnologia desplugada constitui importante estratégia pedagógica para a Educação do Campo. Por meio de jogos, desafios, atividades investigativas, materiais concretos, experimentações, representações gráficas, construção de algoritmos, resolução de problemas e práticas colaborativas, os estudantes podem desenvolver

² **Cultura Digital:** refere-se às transformações nas formas de comunicação, produção de conhecimentos, interação social e participação na sociedade decorrentes da utilização das tecnologias digitais, integrando-as aos processos de ensino e aprendizagem de maneira crítica, significativa e criativa (Brasil, 2022).

³ **Cidadania Digital:** consiste no exercício ético, seguro, crítico, responsável e participativo no ambiente digital, envolvendo o respeito aos direitos humanos, à diversidade, à privacidade, à proteção de dados, à segurança da informação e ao uso consciente das tecnologias digitais (Brasil, 2022).

conceitos relacionados ao pensamento computacional, à lógica, à organização das informações e aos processos de comunicação, independentemente da utilização de dispositivos eletrônicos. Essa perspectiva amplia as possibilidades de aprendizagem e reafirma que o desenvolvimento da cultura digital está relacionado à construção de formas de pensar, interpretar e resolver problemas, e não exclusivamente ao uso de equipamentos tecnológicos.

Ao mesmo tempo, a Educação do Campo amplia o próprio conceito de tecnologia ao reconhecer que os povos do campo produzem, historicamente, diferentes tecnologias sociais construídas a partir da relação com a terra, com a água, com o trabalho, com a organização comunitária e com os conhecimentos tradicionais. As formas de convivência com o Semiárido, o manejo agroecológico, os sistemas comunitários de produção, as sementes crioulas, as práticas de conservação ambiental, as experiências cooperativas e os processos coletivos de comunicação constituem expressões de tecnologias produzidas pelos próprios sujeitos do campo, devendo ser reconhecidas como conhecimentos que dialogam com a cultura digital e enriquecem a organização curricular.

Nessa perspectiva, a Educação Midiática também assume papel fundamental na formação dos estudantes para compreender criticamente os meios de comunicação, identificar diferentes linguagens, analisar a confiabilidade das informações, reconhecer discursos discriminatórios, combater a desinformação e produzir conteúdos comprometidos com os direitos humanos, a diversidade, a sustentabilidade e a valorização dos territórios do campo. A escola passa a constituir um espaço de investigação, produção e circulação de conhecimentos, fortalecendo a autoria dos estudantes e sua participação na vida comunitária.

Assim, a Educação Midiática, a Cultura Digital e a Cidadania Digital devem atravessar toda a organização da Matriz Curricular da Educação do Campo, articulando-se aos diferentes componentes curriculares e aos projetos desenvolvidos pelas escolas. Mais do que preparar estudantes para utilizar tecnologias, esse eixo busca formar sujeitos capazes de compreender criticamente os processos comunicacionais, produzir conhecimentos, participar da vida democrática, utilizar tecnologias de forma ética e reconhecer que a inovação também se constrói a partir dos saberes, das experiências e das tecnologias produzidas nos próprios territórios onde vivem.

Implicações para a Matriz Curricular

A organização da Matriz Curricular deverá considerar:

- ✿ a Educação Midiática, a Cultura Digital e a Cidadania Digital como dimensões transversais da formação humana, articuladas aos diferentes componentes curriculares e às práticas pedagógicas;
- ✿ o desenvolvimento do pensamento crítico, da ética, da autoria, da comunicação, da colaboração e da participação cidadã nos diferentes contextos de uso das tecnologias;
- ✿ a valorização das tecnologias desplugadas como estratégias pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento do pensamento computacional, da resolução de problemas, da criatividade e da inovação, considerando as diferentes realidades das escolas do campo;
- ✿ o reconhecimento das tecnologias sociais produzidas pelos povos do campo como conhecimentos que dialogam com a cultura digital, fortalecendo a valorização dos territórios, dos saberes tradicionais e das práticas comunitárias;
- ✿ a integração de situações curriculares que promovam a leitura crítica das mídias, o combate à desinformação, a verificação de informações, a proteção de dados pessoais e o uso ético e responsável das tecnologias digitais;
- ✿ o desenvolvimento de práticas investigativas que utilizem diferentes linguagens, mídias e recursos tecnológicos para registrar, comunicar e socializar conhecimentos produzidos nos territórios do campo;
- ✿ a produção de narrativas, registros audiovisuais, cartografias sociais, acervos digitais e outras formas de documentação das memórias, culturas, práticas produtivas e identidades das comunidades;
- ✿ a promoção da inclusão e da justiça digital, considerando as diferentes condições de acesso à conectividade, aos equipamentos e aos recursos tecnológicos existentes nos territórios;
- ✿ o fortalecimento do protagonismo estudantil por meio da produção colaborativa de conhecimentos, da comunicação comunitária, da participação em projetos interdisciplinares e da utilização crítica das tecnologias para enfrentar problemas do território;
- ✿ a articulação entre cultura digital, educação ambiental, agroecologia, sustentabilidade, participação social e demais eixos estruturantes da Educação do

Campo, favorecendo a construção de currículos contextualizados e comprometidos com o desenvolvimento sustentável dos territórios.

Questões orientadoras para inserir nesse item 2.7 a realidade do município

1. Quais são as condições de acesso à conectividade, aos equipamentos digitais e aos diferentes meios de comunicação existentes nas comunidades do campo do município?
2. Quais tecnologias sociais, conhecimentos tradicionais, práticas comunitárias e formas de inovação desenvolvidas pelos povos do campo podem constituir referências para a organização curricular?
3. Que experiências de comunicação comunitária, registro da memória local, produção cultural, rádios comunitárias, mídias locais ou iniciativas digitais existem no território e podem dialogar com o currículo?
4. Quais desafios relacionados ao acesso, ao uso ético das tecnologias, à circulação de informações e à inclusão digital estão presentes nas comunidades do campo e precisam ser considerados na Matriz Curricular?
5. Como as tecnologias desplugadas podem ser incorporadas às práticas pedagógicas, considerando as condições de infraestrutura e os recursos disponíveis nas escolas e nos territórios?
6. Quais temas emergentes do território podem mobilizar projetos investigativos, produção de mídias, registros audiovisuais, cartografias sociais, narrativas digitais ou outras formas de comunicação produzidas pelos estudantes?
7. Como a Matriz Curricular pode favorecer o diálogo entre a cultura digital, os saberes comunitários, a agroecologia, a sustentabilidade, a cultura local e os modos de vida dos povos do campo?
8. Quais espaços, instituições, organizações comunitárias, coletivos, associações, cooperativas ou parceiros locais podem contribuir para o desenvolvimento de experiências relacionadas à Educação Midiática, à Cultura Digital e à Cidadania Digital?
9. Como o currículo pode fortalecer o protagonismo dos estudantes na produção, circulação e compartilhamento de conhecimentos sobre seu território, utilizando diferentes linguagens, mídias e recursos tecnológicos, digitais ou desplugados?

10. Que situações do cotidiano das comunidades podem ser transformadas em experiências curriculares que desenvolvam pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, autoria, ética digital e participação cidadã?

2.8 Avaliação formativa e emancipatória

A avaliação constitui uma dimensão indissociável do currículo e do processo educativo. Na Educação do Campo, ela ultrapassa a função de medir, classificar ou selecionar estudantes, assumindo um caráter formativo, processual, participativo e emancipatório. Nessa perspectiva, avaliar significa acompanhar os processos de aprendizagem, compreender os diferentes percursos formativos, reconhecer os saberes construídos pelos sujeitos e utilizar as informações produzidas para reorganizar o planejamento pedagógico e fortalecer o direito de todos à aprendizagem.

Essa concepção rompe com práticas avaliativas centradas exclusivamente na atribuição de notas e na verificação de resultados padronizados. Conforme afirma Luckesi (2011), a avaliação deve constituir um ato de acolhimento e de tomada de decisões pedagógicas, possibilitando ao professor compreender as necessidades dos estudantes e intervir de forma intencional para favorecer novas aprendizagens. Avaliar, portanto, não significa julgar ou excluir, mas criar condições para que todos possam avançar em seus processos formativos.

Na mesma direção, Hoffmann (2014) compreende a avaliação como mediação da aprendizagem, realizada de forma contínua, dialógica e investigativa. O acompanhamento permanente das experiências dos estudantes permite identificar potencialidades, dificuldades e possibilidades de intervenção, valorizando diferentes formas de aprender, expressar conhecimentos e construir significados.

Na Educação do Campo, a avaliação precisa reconhecer que as aprendizagens se constroem em múltiplos espaços educativos, articulando os conhecimentos escolares aos saberes produzidos nas comunidades, nos territórios, no trabalho, na cultura, na organização social e nas experiências de vida dos estudantes. Nessa perspectiva, os processos avaliativos devem considerar as diferentes temporalidades, identidades, culturas e modos de vida dos povos do campo, superando práticas homogêneas que desconsideram a diversidade dos contextos educativos.

Inspirada na pedagogia freireana, a avaliação também assume uma dimensão ética, política e emancipatória. Para Freire (1996), ensinar e aprender constituem processos dialógicos, nos quais educadores e educandos constroem conhecimentos de forma crítica e reflexiva. Assim, a avaliação deve favorecer a participação dos estudantes, estimular a autonomia, a autoavaliação, a reflexão sobre as aprendizagens e o compromisso coletivo com a transformação da realidade.

Nessa direção, a organização da Matriz Curricular da Educação do Campo compreende a avaliação como parte integrante do currículo, articulada aos objetivos de aprendizagem, às práticas pedagógicas, aos projetos interdisciplinares, às investigações do território e às experiências desenvolvidas pela comunidade escolar. Mais do que verificar resultados, a avaliação deve produzir informações que orientem o planejamento, fortaleçam a aprendizagem e contribuam para a construção de práticas educativas contextualizadas, democráticas e comprometidas com a formação humana integral.

Implicações para a Matriz Curricular

A organização da Matriz Curricular deverá considerar:

- ✿ a avaliação como processo contínuo, diagnóstico, formativo e emancipatório, integrado ao planejamento e ao desenvolvimento curricular;
- ✿ a valorização dos diferentes tempos, ritmos, percursos e formas de aprendizagem dos estudantes, respeitando suas identidades, culturas, experiências e contextos de vida;
- ✿ a utilização de diferentes estratégias e instrumentos de avaliação, contemplando observações, registros, portfólios, produções individuais e coletivas, projetos, pesquisas, autoavaliação, avaliação entre pares e socialização de experiências;
- ✿ o reconhecimento das aprendizagens construídas nos diferentes espaços educativos do território, considerando os saberes comunitários, culturais, ambientais, produtivos e sociais como parte do processo formativo;
- ✿ a articulação entre avaliação, replanejamento pedagógico e acompanhamento das aprendizagens, favorecendo intervenções que assegurem o direito de todos os estudantes ao desenvolvimento de suas potencialidades;

- ✿ a participação ativa dos estudantes na definição de critérios, na reflexão sobre seus percursos de aprendizagem e na construção de processos de autoavaliação e corresponsabilidade;
- ✿ a avaliação das situações curriculares, dos projetos integradores e das práticas interdisciplinares desenvolvidas a partir das demandas e potencialidades do território;
- ✿ a utilização dos resultados da avaliação para qualificar a organização curricular, fortalecer as práticas pedagógicas e subsidiar a revisão permanente da Matriz Curricular.

Questões orientadoras para inserir nesse item 2.8 a realidade do município

1. Qual concepção de avaliação orientará a Matriz Curricular da Educação do Campo do município e como ela dialogará com os princípios da formação humana integral, da inclusão, da participação e da emancipação dos sujeitos do campo?
2. Quais princípios, critérios e procedimentos deverão orientar os processos avaliativos nas diferentes etapas e modalidades da Educação do Campo ofertadas pelo município?
3. Como a Matriz Curricular garantirá que a avaliação seja contínua, diagnóstica, processual, formativa e articulada ao planejamento e ao replanejamento das práticas pedagógicas?
4. De que forma os saberes territoriais, as práticas comunitárias, os conhecimentos tradicionais, as experiências produtivas, culturais, ambientais e sociais serão considerados como evidências de aprendizagem nos processos avaliativos?
5. Quais instrumentos e estratégias avaliativas melhor dialogam com a organização curricular proposta pelo município, considerando projetos interdisciplinares, pesquisas, vivências, registros, portfólios, produções individuais e coletivas e outras práticas contextualizadas?
6. Como os estudantes participarão dos processos de autoavaliação, avaliação coletiva e acompanhamento de seus percursos formativos, fortalecendo sua autonomia e protagonismo?
7. Como a avaliação contribuirá para identificar necessidades de aprendizagem, subsidiar intervenções pedagógicas e garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem?

8. Que orientações deverão constar na Matriz Curricular para assegurar que a avaliação respeite as especificidades dos sujeitos, dos tempos, dos espaços, das culturas e das identidades presentes nos territórios do campo?
9. Quais diretrizes o município estabelecerá para orientar as práticas avaliativas das escolas do campo, garantindo unidade de princípios e respeito às especificidades de cada comunidade?

Considerações Parciais

Os fundamentos político-pedagógicos apresentados no Capítulo I e os eixos estruturantes discutidos no Capítulo II evidenciam que a construção da Matriz Curricular da Educação do Campo ultrapassa a simples organização de conteúdos ou a distribuição de componentes curriculares. Trata-se da elaboração de um documento orientador comprometido com a garantia do direito à educação, com a valorização dos territórios, dos sujeitos, das culturas e dos modos de vida dos povos do campo, articulando os conhecimentos científicos historicamente produzidos às experiências, saberes e práticas sociais construídas nas comunidades.

Ao longo deste percurso, foram apresentados princípios que orientam a organização curricular, tais como a territorialidade, a contextualização, a interdisciplinaridade, a valorização da cultura e da identidade campesina, a agroecologia, a sustentabilidade, a justiça social, a participação das juventudes, a educação midiática e digital crítica, bem como a avaliação formativa e emancipatória. Esses eixos não constituem temas isolados, mas princípios integradores que atravessam toda a organização curricular e conferem identidade à proposta da Educação do Campo.

Além da fundamentação teórica, cada eixo foi acompanhado de implicações para a organização da Matriz Curricular e de questões orientadoras, elaboradas para subsidiar os municípios na análise de suas realidades, na definição de princípios curriculares e na construção de propostas que dialoguem com as especificidades de seus territórios. Desse modo, este Caderno busca fortalecer processos coletivos de planejamento, garantindo que cada sistema ou rede de ensino produza uma Matriz Curricular contextualizada, participativa e comprometida com a formação humana integral.

Entretanto, a consolidação de uma proposta curricular exige avançar da definição dos princípios para a organização dos conhecimentos escolares. Se os capítulos anteriores

responderam à questão “quais fundamentos e princípios devem orientar a Matriz Curricular da Educação do Campo?”, torna-se necessário explicitar como esses princípios se materializam na organização das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares.

É nessa perspectiva que se desenvolve o próximo capítulo, dedicado à Organização das Áreas do Conhecimento na Educação do Campo. Nele, serão apresentadas orientações para que Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso sejam compreendidos não como compartimentos isolados, mas como campos de conhecimento articulados entre si e vinculados aos princípios da Educação do Campo. Busca-se, assim, orientar os municípios na construção de uma Matriz Curricular que assegure o acesso ao conhecimento científico, preserve a identidade epistemológica de cada área e, simultaneamente, fortaleça a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação da realidade dos territórios do campo.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. **Condição juvenil no Brasil contemporâneo**. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009. <https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2009/06/17-Retratos-da-juventude-brasileira.pdf> Acesso em 21 de jul. de 2026.

AGUILERA, Jorge González, ZUFFO, Alan Mario. Ponta Grossa .PR, 2019: Atena Editora, 2019 Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432872/1/e-book-Enfoque-Interdisciplinar-na-Educacao-do-Campo.pdf> Acesso em 24 de jul. de 2026.

ALTIERI, Miguel A. Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: AS-PTA, 2004. Disponível em: <https://biowit.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/11/agroecologia-a-dinc3a2mica-produtiva-da-agricultura-sustent3a1vel.pdf> Acesso em 24 de jul. de 2026.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel González. Outros sujeitos, outras pedagogias. 2012.

ARROYO, Miguel González. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Outros_sujeitos_outras_pedagogias.html?id=j4owDwAAQBAJ&redir_esc=y Acesso em 27 de jul. de 2026.

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

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

BARBOSA, Shirlene C. Alves; BENEVENUTO, Mônica Aparecida Del Rio. As juventudes rurais nas políticas públicas e a interface com a agroecologia. *Cadernos de Agroecologia*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, Anais do XII Congresso Brasileiro de Agroecologia, 2024. Disponível em: <https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/8327> Acesso em 27 de jul de 2026.

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

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso em 22 de jul. de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Computação para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2022.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

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

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 2000. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/livro-pedagogia-da-terra-mst.pdf> Acesso em: 27 de jul. de 2026.

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

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de jul de 2026.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. Agroecologia: enfoque científico e estratégico para apoiar o desenvolvimento rural sustentável. Porto Alegre: EMATER/RS-ASCAR, 2002. Disponível em: https://www.emater.tche.br/docs/agroeco/revista/ano3_n2/revista_agroecologia_ano3_n2_um2_parte04_opinioao.pdf Acesso em: 25 de jul. de 2026.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. Agroecologia: alguns conceitos e princípios. Brasília: MDA/SAF/DATER, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/238786482_Agroecologia_alguns_conceitos_e_principios Acesso em 24 de jul. de 2026.

DUARTE, Newton. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuições à teoria histórico - crítica do currículo. 2016.

DUARTE, Newton. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos. Campinas: Autores Associados, 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais*, 2006. Disponível em: https://forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/151616/598987/artigo_bernardo-texto-complementar.pdf Acesso em: 27 de jul. de 2026.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora UnB, 2006. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/843836/mod_resource/content/1/Da%20redistribuição%20ao%20reconhecimento%20Dilemas%20da%20justiça%20numa%20era%20pós-socialista.pdf Acesso em 27 de jul de 2026.

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. Revista Estudos Feministas, v. 15, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/qLvqR85s5gq56d63QhPX4VP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 de jul. de 2026.

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

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

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

GLIESSMAN, Stephen R. Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/128119/Gliessman%202001.pdf?sequence=19&isAllowed=y> . Acesso em 27 de jul de 2026.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUSÃO-ESCOLARMaria-Teresa-Eglér-Mantoan-Inclusão-Escolar.pdf> Acesso em: 21 de jul. de 2026.

MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar : contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/zCtGJQTJ3d8NFrXfCfR3XHM/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 27 de jul. de 2026.

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

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (org.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

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

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROCHA, Marilene Simões da. Educação ambiental e agroecologia na agricultura familiar: uma contribuição para o desenvolvimento sustentável no Território de Irecê-BA. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/0503151415.pdf> . Acesso em : 23 de jul de 2026.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALGADO, Letícia; MIGUEL, Joelson Rodrigues. Conectando aspectos socioculturais ao pensamento computacional na educação infantil: uma proposta de atividade inclusiva. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 43, n. 121, p. e023017, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/qjMbpb38N4NTB73y9M5k9mf/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 1 jun. 2026

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Autores Associados, 2008. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1674332/mod_resource/content/1/Escola%20e%20Democracia%20%28edição%20comemorativa%29.pdf Acesso em 27 de jul. de 2026.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: https://observatoriodajuventude.ufmg.br/pacto-mg/images/APOIOCADERNO3/Documentosdeidentidade/19-Curriculo-uma_questao_de_saber_poder_e_identidade.pdf Acesso em : 20 de jul de 2026.

SPOSITO, Marília Pontes. Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: https://bdae.org.br/bitstream/123456789/2345/1/Jovens_Brasil.pdf Acesso em 27 de jul. de 2026.

UNESCO. Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – Educação 2030. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/node/99516> Acesso em : 23 de jul. de 2026.

VIANA, Elis Medrado. Juventudes do campo: a construção de sujeitos sociopolíticos e a afirmação de direitos. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Ambiente e Território) – Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/337de68f-fe0b-447e-b1d7-7258c9866502/content> Acesso em 20 de jul. de 2026.