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 - V

DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA À MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

PARCERIAS

GOVERNO DO ESTADO
BAHIA
GOVERNO PRESENTE **FUTURO PRA GENTE**

UESB
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA

IN ALTUM
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC

UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

UFRB
Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

UNDIME BA
União Nacional dos Dirigentes
Municipais de Educação

UNCME-BA

PPGED
UESB
Programa de Pós-Graduação em Educação

GEPEMDECC

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

FORMACAMPO
EDUCAÇÃO DO CAMPO

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 Morais Cajaiba

GT 5 - Matriz Curricular das escolas do campo

Vilma Áurea Rodrigues
Inaiara Alves Rolim

GT 6 - Educação do Campo nos Planos Municipais de Educação

Antoniel dos Santos Peixoto
Eliane Nascimento dos Santos
Pascoal João dos Santos

COORDENAÇÃO TERRITORIAL

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

BOLSISTAS

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

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 campesinos 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

APRESENTAÇÃO 8
INTRODUÇÃO 13
CAPÍTULO I 15
FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO 15
Base Legal e Política da Educação do Campo 15
1.2 Currículo, contextualização e território na Educação do Campo 17
1.3 Formação humana integral e emancipatória 20
1.4 Conhecimento científico e saberes populares na escola do campo 22
1.5 Trabalho como princípio educativo 24
1.6 A realidade, a pesquisa e as práticas sociais na organização curricular da Educação do Campo 27
1.7 Educação digital crítica na Educação do Campo 30
CAPÍTULO II 34
EIXOS ESTRUTURANTES DA MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 34
2.1 Territorialidade e contextualização curricular 35
2.2 Interdisciplinaridade e integração curricular 38
2.3 Cultura, memória e identidade campesina 43
2.4 Agroecologia, sustentabilidade e educação ambiental 46
2.5 Diversidade, inclusão e justiça social 51
2.6 Juventudes do Campo e participação social 57
2.7 Educação midiática, cultura digital e cidadania digital 61
2.8 Avaliação formativa e emancipatória 66
CAPÍTULO III 69
ORGANIZAÇÃO DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO 69
3.1 Linguagens e suas tecnologias 70
3.1.1 Possibilidades de contextualização a partir da realidade do campo no município 75
3.2 Matemática e suas tecnologias 77
3.3 Ciências da Natureza e suas tecnologias 81

3.4 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 86
3.5 Ensino Religioso 91
CAPÍTULO IV 95
TEMAS INTEGRADORES DA MATRIZ CURRICULAR 95
4.1 Trabalho, produção da vida e economia solidária 96
4.2 Agroecologia e sustentabilidade 98
4.3 Cultura, identidade e memória dos povos do campo 102
4.4 Direitos humanos, relações étnico-raciais e diversidade 104
4.5 Saúde coletiva e alimentação saudável 106
Como contextualizar este tema a partir da realidade do município 107
4.6 Educação digital e comunicação comunitária 108
4.7 Juventudes do campo 111
Como contextualizar este tema a partir da realidade do município 112
CAPÍTULO V 115
ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR DAS ESCOLAS DO CAMPO 115
5.1 Organização curricular por etapas e modalidades de ensino 116
5.2 Planejamento pedagógico contextualizado 116
5.3 Projetos integradores e práticas interdisciplinares 122
5.4 Tempos, espaços e práticas educativas na escola do campo 129
5.5 Pedagogia da Alternância e articulação entre Tempo Escola e Tempo Comunidade 132
5.6 Avaliação da aprendizagem na Educação do Campo 140
CAPÍTULO VI 144
ORGANIZAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 144
6.1 Orientações para a organização e codificação da Matriz Curricular da Educação do Campo 145
6.2 Estrutura Curricular da Educação Infantil 147
6.2.1 Contextualização e criação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento 150
6.3 Estrutura Curricular do Ensino Fundamental 151
6.3.1 Estrutura Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 152
6.3.2 Estrutura Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental 156
6.3.3 Estrutura Curricular das Classes Multisseriadas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 161

6.5 Orientações para flexibilização e contextualização curricular 165
CONSIDERAÇÕES FINAIS 168
REFERÊNCIAS 172
ANEXOS 182

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

FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

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 campesinos, 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 campesinos, 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 campesinas, 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 campesinos 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 campesinos, 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 campesinos 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 campesinas. 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 campesinos. 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 campesinas 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 campesinos 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 campesinas. 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 campesina?
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 campesinos 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 campesinas. 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 campesinos 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 condições[1], 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.

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 campesinos 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 [2]não 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 conceitos relacionados ao pensamento computacional, à lógica, à organização das

---

[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).

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?

CAPÍTULO III

ORGANIZAÇÃO DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A organização das áreas do conhecimento na Educação do Campo constitui um importante princípio para a construção de uma prática educativa contextualizada, interdisciplinar e comprometida com a realidade dos povos do campo. Diferentemente de uma perspectiva fragmentada do ensino, essa organização busca promover o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, considerando as experiências, os modos de vida, a cultura, o trabalho e as especificidades sociais e territoriais das comunidades camponesas. É justamente nesse sentido que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 estabelecem, em sua Seção IV, artigo 35, que:

> Art. 35 - Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 2010a, p. 12).

Essa perspectiva de organização curricular contribui para superar a separação rígida entre teoria e prática e entre escola e comunidade. Ao integrar os conteúdos escolares às realidades locais, possibilita que os estudantes compreendam criticamente o território em que vivem, reconheçam seus conhecimentos e identidades e participem ativamente da transformação de sua realidade. Assim, a organização das áreas do conhecimento na Educação do Campo assume uma dimensão formativa, social e política, fortalecendo uma educação que valoriza a diversidade, a autonomia dos sujeitos e a construção coletiva de novos saberes.

Essa reflexão evidencia que as especificidades da escola do campo precisam ser consideradas no âmbito da formulação das políticas públicas educacionais para a educação básica, pois relaciona-se de maneira significativa à realidade das comunidades camponesas nas quais está inserida. Essa especificidade é reafirmada pelas Diretrizes Operacionais de 2002:

> Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 01).

Nesse sentido, a Educação do Campo compreende o conhecimento como uma construção social que se estabelece na relação entre os saberes científicos e os conhecimentos produzidos historicamente pelas comunidades. As diferentes áreas do conhecimento, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, podem ser articuladas a partir de temas, problemas e situações concretas vivenciadas pelos estudantes, favorecendo uma aprendizagem significativa e relacionada ao cotidiano do campo.

3.1 Linguagens e suas tecnologias

A área de Linguagens e suas Tecnologias compreende os conhecimentos relacionados à Língua Portuguesa, às Línguas Estrangeiras, à Arte e à Educação Física, considerando as diferentes formas de expressão, comunicação e interação social. Na Educação do Campo, o trabalho pedagógico deve reconhecer e valorizar as variedades linguísticas, as manifestações culturais, as narrativas, os saberes populares, as produções artísticas e as práticas corporais presentes nas comunidades.

O ensino da área de Linguagens e suas Tecnologias na Educação do Campo precisa ser compreendido a partir das especificidades dos sujeitos, dos territórios e das formas de produção de conhecimento presentes nas comunidades camponesas. Mais do que desenvolver competências relacionadas à leitura, à escrita, à oralidade, às linguagens artísticas e corporais e às tecnologias digitais, essa área pode contribuir para que os(as) estudantes leiam criticamente o mundo em que vivem, expressem suas identidades e participem ativamente da transformação de sua realidade. Fortalecendo essa concepção, Antunes-Rocha (2012, p. 24-25) aponta que:

> Os projetos pedagógicos elaborados na perspectiva da Educação do Campo [...] têm como princípio agregar necessariamente o movimento do sujeito no mundo, nos diferentes contextos em que esteja inserido, onde os processos de ir e vir estão baseados em princípios fundamentais, como: a produção da vida (em casa, no trabalho, na rua, nos movimentos sociais, na luta, dentre outros) é um espaço educativo tal qual a escola. Nessa perspectiva analítica e prática, a realização das

> atividades é entendida não como complementar, mas de interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho do formador no processo educativo, onde os sujeitos e os sistemas constituem-se num movimento dinâmico de formação, e não uma mera transmissão de conhecimentos.

Nessa perspectiva, as práticas desenvolvidas no âmbito da área precisam contribuir para o desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade, da interpretação, da produção de diferentes gêneros textuais e da utilização crítica das tecnologias digitais. Deve também possibilitar o reconhecimento das manifestações culturais do campo, como músicas, danças, festas, artesanatos, histórias, memórias e demais expressões que constituem a identidade das comunidades, fortalecendo a capacidade dos estudantes de comunicar suas experiências e participar de forma crítica e autônoma da sociedade.

Na Educação do Campo, a linguagem assume uma dimensão social, cultural e política. Os modos de falar, contar histórias, cantar, produzir literatura, celebrar, trabalhar, organizar a vida comunitária e transmitir conhecimentos constituem importantes manifestações culturais que precisam ser reconhecidas no currículo escolar. Desse modo, o planejamento pedagógico precisa estar alinhado com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que definem a Educação do Campo,

> [...] pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País. (BRASIL, 2002, p. 37).

Nessa perspectiva, o fazer pedagógico deve evitar uma concepção de linguagem que desvalorize as variedades linguísticas utilizadas pelas comunidades do campo. Ao contrário, é necessário promover o reconhecimento da diversidade linguística e, simultaneamente, garantir aos estudantes o domínio das diferentes práticas de linguagem exigidas em contextos sociais, acadêmicos e profissionais.

Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, pode partir de gêneros discursivos presentes no cotidiano das comunidades, como relatos de experiências, histórias de moradores, entrevistas, cordéis, poemas, receitas tradicionais, notícias locais, cartas, documentos comunitários, projetos de associações, campanhas, podcasts e produções audiovisuais. A partir desses textos, o professor pode desenvolver conhecimentos sobre leitura, interpretação, produção textual, oralidade, análise

linguística e literatura, estabelecendo relações entre os conteúdos escolares e as experiências concretas dos estudantes.

Segundo Couto (1994, p.7), ouve-se muito que "português é difícil demais", "português é a língua mais difícil do mundo", porque, aparentemente, a norma padrão é o que de maior valor se ensina nas escolas do campo, desconsiderando todas as particularidades desse contexto e a função social da linguagem nas comunidades camponesas. Dessa forma, ainda conforme Couto:

> Há um fosso entre aquilo que querem impor de cima para baixo como "português correto" e o que o povo efetivamente usa, tanto oral quanto graficamente, tanto no caso de pessoas cultas quanto no das analfabetas da cidade e no dos roceiros (ou camponeses, se preferirem). O próprio professor de português se sente perdido, pois se vê entre fogos cruzados. De um lado tem na cabeça tudo aquilo que estudou na faculdade e que se espera que transmita aos seus alunos. De outro, percebe que a realidade linguística concreta é bem diferente (Couto, 1994, p. 8).

Nesse contexto, torna-se fundamental a adoção de um olhar linguístico-territorial, no ensino da língua nas escolas do campo, com o objetivo de proporcionar uma educação que vá além de aspectos normativos da língua. Visto que, quando o ensino da língua não permite uma reflexão e uma prática respeitando o contexto linguístico no qual o indivíduo está inserido, não se percebe, logo, não se respeita o fato de que "a língua de uma comunidade é a língua usada por esta comunidade [...]", (Couto, 1994, p. 9-10).

Nesse contexto de ensino, a literatura também pode cumprir importante papel na valorização da memória e da identidade camponesa. Obras de escritores e escritoras que abordam a vida no campo, a luta pela terra, as relações de trabalho, as culturas populares, as desigualdades sociais, as questões ambientais e as diferentes identidades presentes no campo podem dialogar com narrativas produzidas pelos próprios estudantes. Couto (2009, p. 21) afirma que "é necessário haver um povo para formar e usar a língua, esse povo vive e convive em um território e a necessidade de interação produz um falar específico dessa comunidade". Assim, a pesquisa sobre histórias de vida, memórias de antigos moradores e manifestações culturais da comunidade pode transformar a escola em espaço de preservação e produção de memória coletiva.

No âmbito da área há que se ter um currículo contextualizado também no processo de ensino da Língua Inglesa, que pode ser trabalhada de maneira dialógica e crítica. Em vez de restringir seu ensino à memorização de vocabulário e estruturas gramaticais, é possível abordar temas relacionados à agricultura, meio ambiente, mudanças climáticas,

alimentação, tecnologias, intercâmbios culturais, produção científica e circulação de informações. Assim, conforme Rupp e Pallú (2012, p. 02), "a língua inglesa, em especial no currículo escolar, deveria ser a mediadora do conhecimento superando as divergências culturais".

Dessa forma, por meio de um trabalho dialógico, onde a Língua Inglesa se torna mediadora da aquisição de outros saberes, os estudantes percebem que o conhecimento de outras línguas amplia suas possibilidades de comunicação e acesso a diferentes conhecimentos, sem que isso implique desvalorizar sua cultura e seu território.

A área de Artes possui igualmente grande potencial para a Educação do Campo. As manifestações culturais das comunidades, como a música, dança, teatro, artesanato, pintura, fotografia, festas populares, cantigas, manifestações religiosas e outras expressões culturais, podem constituir pontos de partida para experiências pedagógicas. Conforme Carvalho (2017), as práticas pedagógicas dos professores do campo não devem dar ênfase apenas às práticas artísticas eruditas, mas também, nas populares.

Desse modo, o trabalho com a área de Artes deve partir da concepção de educação transformadora, onde a prática pedagógica se constrói a partir da observação do contexto local. Assim, para ampliar o processo de formação de uma população transformadora da realidade a partir de suas representações sociais e culturais sobre o lugar de origem dos estudantes, é necessário compreender os sujeitos do campo na sua forma de agir, pensar, sentir entre outros aspectos. Isso torna-se "importante para o professor compreender melhor a identidade do aluno e os seus saberes, fundamental para propor atividades contextualizadas, isto é, que sejam mais próximas à realidade do educando", (Brito, Araújo, Sousa, 2021, p. 05).

Nessa perspectiva, o objetivo não deve ser apenas reproduzir manifestações culturais, mas possibilitar que os estudantes compreendam seus significados, investiguem suas origens, reconheçam os sujeitos que as produzem e reflitam sobre as transformações culturais ocorridas no território.

No âmbito da Educação Física, é fundamental superar uma perspectiva centrada exclusivamente no esporte competitivo. Conforme a visão de Kunz (2001), a Educação Física vai além de uma visão reducionista, que trata os movimentos corporais apenas como aspectos biológicos, mecânicos ou técnicos, situando-os em um conjunto mais amplo, repleto de significados culturais, sociais e históricos.

Assim, as práticas corporais dos povos do campo podem ser incorporadas ao currículo, incluindo brincadeiras tradicionais, jogos populares, danças, caminhadas, atividades relacionadas ao território e outras práticas corporais comunitárias. “O corpo deixa de ser visto como um mero instrumento e passa a ser valorizado como sujeito ativo no processo educativo, capaz de dialogar com o mundo e de se posicionar criticamente em relação às dinâmicas sociais”, (Carvalho, Amaral, 2025, p. 08). Ao mesmo tempo, o componente pode contribuir para discutir saúde, lazer, cooperação, respeito às diferenças, corporeidade e direito ao acesso a espaços de esporte e lazer.

Considerando a amplitude da área de linguagens e suas Tecnologias nas escolas do campo, a educação digital pode ser agregada ao trabalho pedagógico considerando as condições concretas de acesso à internet, aos equipamentos e às redes de comunicação. Dessa forma, não se trata simplesmente de inserir computadores ou celulares nas aulas, mas de desenvolver uma educação digital reflexiva, capaz de ensinar os estudantes a pesquisar, avaliar informações, produzir conteúdos, comunicar-se de forma responsável e compreender como as tecnologias interferem nas relações sociais, culturais, econômicas e políticas. Essa compreensão é ampliada por Kolling, Cerioli e Caldart (2002) ao destacarem que a escola do campo deve

> trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo..., prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade (Kolling, Cerioli & Caldart, 2002, p. 24).

Assim, a integração entre as tecnologias digitais e o fazer pedagógico nas escolas do campo pode potencializar o diálogo dos sujeitos com a realidade digitalizada. E Mesmo em espaços com pouca ou nenhuma conectividade, é possível desenvolver práticas de tecnologia desplugada, utilizando materiais disponíveis na escola e na comunidade. Produção de jornais murais, mapas, roteiros, histórias em quadrinhos, jogos, sequências de comandos, registros fotográficos e audiovisuais, quando houver equipamentos disponíveis, são possibilidades de trabalhar diferentes linguagens e desenvolver o pensamento computacional de maneira contextualizada.

Tendo em vista as especificidades da Educação do Campo e os conhecimentos da área, um aspecto fundamental para a construção de conhecimento dos estudantes do

campo diz respeito à interdisciplinaridade, uma vez que o ensino de Linguagens não deve funcionar isolado. Nesse sentido, Costa, Alves, Faleiro (2015, p. 52) consideram que

> a interdisciplinaridade provoca trocas generalizadas de informações e de críticas, amplia a formação geral e questiona a acomodação geral dos pressupostos implícitos em cada área, fortalecendo o trabalho de equipe. Em vez de disciplinas fragmentadas, a interdisciplinaridade postula a construção e interconexões, apresentando-se como arma eficaz contra a pulverização do saber.

Nessa direção, a leitura e produção de textos podem dialogar com Ciências da Natureza ao abordar a preservação das nascentes; com Matemática ao produzir gráficos sobre a produção agrícola; com Ciências Humanas ao investigar a história da comunidade; e com conhecimentos sobre agroecologia ao produzir campanhas, documentários e materiais educativos. Assim, a linguagem torna-se instrumento para compreender e comunicar conhecimentos produzidos em diferentes áreas.

No âmbito das classes multisseriadas, essa perspectiva ganha ainda maior relevância. A diversidade de idades, conhecimentos e níveis de aprendizagem pode ser transformada em oportunidade para práticas colaborativas de leitura, produção textual, oralidade e expressão artística. Projetos coletivos, rodas de leitura, produção de textos em diferentes níveis de complexidade, tutoria entre pares e atividades de pesquisa sobre a comunidade podem favorecer a participação de todos os estudantes, respeitando seus diferentes ritmos de aprendizagem.

Nessa direção, o ensino de Linguagens na Educação do Campo deve articular território, identidade, cultura, trabalho, memória, diversidade, ciência e tecnologia. O currículo precisa partir da realidade dos estudantes, mas não pode limitar-se a ela: cabe à escola ampliar repertórios culturais e linguísticos, possibilitando o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

3.1.1 Possibilidades de contextualização a partir da realidade do campo no município.

Para construir um currículo contextualizado na escola do campo, a área de Linguagens e suas Tecnologias deve ser desenvolvida considerando os modos de vida, as experiências, os saberes, as culturas, as identidades e as formas de expressão dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Nesse contexto, a realidade camponesa não deve ser compreendida apenas como cenário para o desenvolvimento das atividades escolares, mas

como território educativo**,** constituído por histórias, relações sociais, práticas culturais, formas de trabalho, conhecimentos tradicionais, manifestações artísticas e diferentes modos de produzir e compartilhar saberes. O quadro 1, apresenta algumas proposições de contextualização da área com as especificidades da Educação do Campo.

Quadro 1: Proposições de contextualização da área de Linguagens e suas Tecnologias com a Educação do Campo.

Componente curricular	Proposições Pedagógicas
Língua Portuguesa	Trabalhar leitura, oralidade, escrita e análise linguística a partir de situações reais da comunidade. Produzir relatos de experiências, entrevistas, cartas, notícias, reportagens, poemas, cordéis, crônicas, receitas, campanhas, abaixo-assinados e textos informativos relacionados ao campo. Realizar rodas de conversa e pesquisas sobre histórias e memórias dos moradores. Registrar saberes tradicionais e diferentes formas de expressão presentes na comunidade. Desenvolver projetos de leitura com literatura que tematize o campo, a vida do povo camponês, a agricultura, a cultura popular e as lutas sociais.
Língua Inglesa	Explorar vocabulário e textos relacionados à agricultura, alimentos, meio ambiente, sustentabilidade, mudanças climáticas, tecnologias e produção científica. Pesquisar palavras de origem inglesa incorporadas ao cotidiano. Produzir cartazes, glossários, pequenos textos e materiais multimodais sobre práticas agrícolas e ambientais. Estabelecer relações entre diferentes culturas e modos de vida, valorizando a cultura local sem desconsiderar a diversidade cultural global.
Artes	Valorizar e investigar manifestações artísticas e culturais das comunidades rurais, como músicas, danças, festas, artesanato, pinturas, esculturas, teatro, fotografia e manifestações da cultura popular. Produzir obras inspiradas nas paisagens e experiências do campo; desenvolver exposições sobre a história e a cultura da comunidade. Pesquisar artistas e manifestações culturais do território. Utilizar a arte como forma de expressão da identidade, da memória e das questões sociais e ambientais.
Educação Física	Pesquisar e vivenciar brincadeiras tradicionais, jogos populares, danças, lutas, esportes e outras práticas corporais presentes nas comunidades. Investigar as transformações nas formas de lazer das diferentes gerações; discutir saúde, qualidade de vida, cooperação e direito ao lazer. Desenvolver atividades relacionadas às características dos espaços rurais, respeitando as condições e especificidades de cada comunidade. Valorizar práticas corporais tradicionais como patrimônio cultural.
Tecnologias Digitais	Desenvolver práticas de educação midiática e digital crítica. Produzir podcasts, vídeos, fotografias, jornais escolares, blogs, documentários e campanhas sobre a comunidade. Utilizar tecnologias para registrar e divulgar saberes e manifestações culturais. Pesquisar informações sobre agricultura, meio ambiente e território. Desenvolver atividades de tecnologia desplugada em escolas com acesso limitado à internet. Discutir segurança, ética, autoria, circulação de informações e uso responsável das tecnologias e redes sociais.

Fonte: Construção das autoras, 2026.

Levando em conta as proposições apresentadas no quadro, podemos perceber que a contextualização da área de Linguagens favorece as relações entre os conhecimentos escolares e as experiências vivenciadas pelos estudantes em suas comunidades. O trabalho pedagógico pode partir das práticas sociais de linguagem presentes no cotidiano, como as conversas familiares e comunitárias, as narrativas orais, os causos, as cantigas, as festas populares, os modos de trabalho, as manifestações religiosas e culturais, os registros da produção agrícola, as relações com a natureza e as formas contemporâneas de comunicação mediadas pelas tecnologias digitais.

3.2 Matemática e suas tecnologias

O ensino de Matemática e suas Tecnologias na Educação do Campo deve considerar que os conhecimentos matemáticos estão presentes nas diferentes dimensões da vida dos sujeitos do campo: no planejamento da produção agrícola, na organização do trabalho, na comercialização de produtos, na medição de terrenos, na administração da renda familiar, na construção de moradias, no manejo dos recursos naturais, nas práticas de cultivo, nas atividades comunitárias e em inúmeras outras situações cotidianas. Caldart (2002), destaca que o povo camponês tem direito a ser educado no lugar onde vive e por meio de uma educação pensada desde o seu lugar, à sua cultura e às suas necessidades humanas, afetivas e sociais

Nesse sentido, ensinar Matemática nas escolas do campo implica estabelecer relações entre os conhecimentos matemáticos sistematizados pela escola e os saberes construídos historicamente pelas comunidades. A Educação do Campo, ao defender uma formação vinculada às realidades sociais, culturais, econômicas e territoriais dos estudantes, possibilita compreender a Matemática para além da memorização de fórmulas e procedimentos. De acordo com Cruz e Szymanski (2012, p. 454),

> a importância atribuída ao ensino da matemática está vinculada ao papel decisivo que ela desempenha enquanto área do conhecimento, permitindo resolver problemas da vida cotidiana e funcionando como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas.

Dessa forma, o conhecimento matemático pode ser apresentado como uma forma de interpretar, representar, analisar e transformar a realidade, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade de resolver problemas, da argumentação e da tomada de decisões.

É importante ressaltar que a contextualização, entretanto, não significa utilizar situações do campo apenas como exemplos para ensinar conteúdos matemáticos previamente definidos. É importante construir situações de aprendizagem nas quais os estudantes possam investigar problemas reais do território, formular hipóteses, realizar medições, coletar e organizar dados, elaborar estratégias, comparar resultados e argumentar sobre suas conclusões. Dessa maneira, a realidade da comunidade torna-se ponto de partida para a construção de conhecimentos matemáticos mais significativos.

Torna-se imprescindível, portanto, que a escola do campo reconheça que não se trata apenas da aproximação de duas dimensões ou modalidades do ensino, a educação matemática e a Educação do Campo, mas compreender que "vai além, pois sintetiza questões filosóficas, sociais, culturais e históricas, dentre outras" (Borba, Santos, 2005, p. 294).

Um exemplo de integração entre educação matemática e a Educação do Campo pode ser encontrado na agricultura familiar, pois o planejamento de uma horta ou de uma área de cultivo permite trabalhar medidas de comprimento, área, perímetro, proporcionalidade, porcentagem, operações com números, geometria e organização de dados. Do mesmo modo, é preciso saber a quantidade de sementes necessária, a distribuição das plantas, o cálculo da produção, o custo dos insumos e a estimativa de comercialização podem transformar situações concretas em problemas matemáticos investigativos. Assim, a matemática extrapola o fazer simplesmente mecanizado de contar, somar, subtrair, multiplicar e dividir, mas correlaciona dimensões cognitivas superiores responsáveis pela capacidade de percepção e raciocínio que podem e devem auxiliar no processo de humanização das relações e, para isso, prevê que

> A transformação precisa ser orgânica e profunda. De um lado, para uma concepção de Campo que valoriza os saberes e os projetos de vida dos educandos e educandas; de outro, para uma concepção de ensino fundada na emancipação humana, rompendo com a dicotomia campo/cidade que considera a cidade superior ao campo e o urbano melhor que o rural (Lima, Lima, 2013, p. 05).

Nesse sentido, o ensino de Matemática nas escolas do campo deve mobilizar a discussão sobre território, trabalho, cultura, agricultura familiar, sustentabilidade, economia, tecnologias e conhecimentos científicos. Essa perspectiva contribui para uma educação matemática que reconhece os estudantes como sujeitos produtores de conhecimento e que transforma situações concretas do cotidiano em oportunidades de investigação e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a Matemática pode ser compreendida como linguagem de leitura do território e instrumento de intervenção na realidade e de emancipação. Ao calcular, medir, comparar, estimar, representar, interpretar dados e resolver problemas relacionados à vida no campo, os estudantes desenvolvem conhecimentos que transcendem os limites da sala de aula. Desse modo, o ensino da área passa a contribuir para uma formação humana integral, crítica e emancipatória, fortalecendo a autonomia dos sujeitos e sua capacidade de compreender e atuar nos processos de transformações de suas comunidades.

3.2.1 Possibilidades de contextualização a partir da realidade do campo no município.

Considerando as especificidades da escola do campo e a dinâmica dos sujeitos desse espaço, o ensino da Matemática deve ser desenvolvido de forma contextualizada, considerando as experiências, os modos de vida, as práticas produtivas, os saberes e as necessidades das comunidades camponesas. O cotidiano do campo apresenta inúmeras situações que envolvem conhecimentos matemáticos, como medir terrenos, calcular áreas, planejar plantios, estimar colheitas, controlar gastos, comercializar produtos, organizar o tempo, interpretar informações climáticas e administrar recursos naturais. O quadro 2 apresenta possibilidades de integração entre a educação matemática e a Educação do Campo.

Quadro 2: Proposições de contextualização da área de Matemática e suas Tecnologias com a Educação do Campo.

Contexto da realidade do campo	Possibilidades de trabalho matemático	Exemplos de atividades
Agricultura familiar	Operações, medidas, área, perímetro, proporcionalidade e estimativas.	Calcular a área de uma plantação. Estimar quantidade de sementes. Planejar canteiros e comparar produtividades.
Produção de culturas diversas	Razão, proporção, porcentagem, medidas, estatística e educação financeira.	Registrar a produção. Calcular custos e receitas. Comparar preços. Construir gráficos da produção.
Horta escolar	Geometria, medidas, operações, frações e proporcionalidade.	Planejar canteiros. Calcular quantidade de mudas. Medir espaços. Organizar o calendário de plantio.
Comercialização dos produtos	Sistema monetário, porcentagem, operações e educação financeira.	Calcular preços, descontos, custos, lucro e valor de venda dos produtos da comunidade.

Feiras e mercados locais	Operações, estimativas, proporcionalidade e tratamento da informação	Pesquisar preços. Comparar produtos. Calcular quantidades e valores. Elaborar tabelas de preços.
Território e comunidade	Geometria, localização, escala, medidas e representação espacial.	Elaborar croquis e mapas da comunidade. Calcular distâncias. Representar trajetos entre escola e comunidades.
Água e recursos naturais	Medidas de capacidade, volume, estatística, porcentagem e resolução de problemas.	Medir o consumo de água. Analisar desperdícios. Calcular capacidade de reservatórios. Produzir gráficos.
Clima e agricultura	Estatística, medidas de tempo, leitura de gráficos e análise de dados.	Registrar períodos de chuvas. Organizar dados meteorológicos. Comparar períodos de estiagem e chuva. Interpretar gráficos.
Construções rurais	Geometria, medidas, área, perímetro, volume e proporcionalidade.	Elaborar plantas simples. Calcular materiais necessários. Medir espaços e analisar formas geométricas.
Criação de animais	Operações, medidas, proporcionalidade e estatística.	Calcular quantidade de alimentação. registrar crescimento. Organizar dados de produção e manejo.
Tempo e calendário agrícola	Medidas de tempo, sequências, regularidades e organização de dados.	Construir calendários de plantio, colheita e atividades comunitárias. Analisar períodos e ciclos
Consumo e orçamento familiar	Operações, porcentagem, sistema monetário e educação financeira.	Elaborar planilhas de orçamento. Comparar preços. Analisar gastos e planejar despesas.
Energia e sustentabilidade	Medidas, estatística, porcentagem e interpretação de dados.	Investigar consumo de energia. Comparar fontes energéticas. Analisar possibilidades de economia de energia.
Resíduos e reciclagem	Estatística, medidas, porcentagem e representação gráfica.	Quantificar resíduos produzidos na escola e em casa. Classificar materiais. Construir gráficos e propor estratégias de redução de resíduos.
Artesanato e cultura local	Geometria, simetria, padrões, medidas e proporcionalidade.	Identificar formas geométricas e padrões em peças artesanais. Reproduzir e criar desenhos utilizando simetria.
Brincadeiras e jogos tradicionais	Contagem, medidas, probabilidade, estratégia e raciocínio lógico.	Investigar regras, pontuação, possibilidades e estratégias dos jogos praticados na comunidade.
Tecnologias digitais	Organização de dados, gráficos, cálculos e pensamento computacional	Utilizar planilhas, quando disponíveis, para organizar dados da produção, do clima ou do consumo da escola.
Problemas da comunidade	Resolução de problemas, estatística, proporcionalidade e argumentação matemática.	Pesquisar uma problemática local, coletar dados, analisar resultados e apresentar propostas de intervenção.

Fonte: Construção das autoras, 2026.

Analisando o quadro, é importante destacar que a contextualização da Matemática não significa restringir o currículo às práticas cotidianas ou substituir o conhecimento escolar pelos saberes da comunidade. Porém, significa estabelecer um diálogo entre os conhecimentos matemáticos escolares e os saberes produzidos nas experiências sociais e

culturais do campo, ampliando a capacidade dos estudantes de interpretar, analisar e intervir na realidade.

No contexto das classes multisseriadas, essa abordagem pode ser bastante produtiva, pois, uma mesma situação-problema pode envolver estudantes de diferentes anos, com níveis distintos de aprofundamento. Enquanto alguns podem realizar contagens e operações básicas, outros podem trabalhar porcentagens, proporcionalidade, estatística ou elaboração de gráficos a partir dos mesmos dados. A organização de atividades investigativas e colaborativas permite respeitar os diferentes níveis de aprendizagem sem perder de vista a construção coletiva do conhecimento.

3.3 Ciências da Natureza e suas tecnologias

O ensino de Ciências não deve se limitar à transmissão de conceitos científicos descontextualizados, mas possibilitar que os estudantes compreendam os fenômenos naturais, investiguem os problemas de seu território e construam conhecimentos capazes de contribuir para a melhoria da vida individual e coletiva. Conforme Lourenzi e Wizniewsky (2013), para formar sujeitos críticos do campo, é preciso repensar os métodos pedagógicos e valorizar as especificidades dos lugares e comunidades camponesas.

A realidade do campo apresenta inúmeras situações que podem constituir pontos de partida para a aprendizagem científica: qualidade e disponibilidade da água, características do solo, produção de alimentos, agricultura familiar, criação de animais, biodiversidade, mudanças climáticas, uso de agrotóxicos, agroecologia, saneamento básico, energias renováveis, preservação das nascentes, manejo dos resíduos, saúde ambiental e segurança alimentar. Essas questões possibilitam desenvolver conceitos científicos ao mesmo tempo em que favorecem a leitura crítica das condições concretas de vida das comunidades. Nesse sentido, “a concepção Educação do Campo surge com uma nova práxis, na qual os sujeitos do campo não são apenas receptores de uma educação urbana, mas sujeitos que se constituem a partir do seu contexto rural/local ao global”, (Ziech, 2017, p. 102).

Nessa perspectiva de Educação do Campo, elementos como a agricultura familiar e camponesa, solo, água e produção agrícola, a biodiversidade do campo, por exemplo, oferece um campo fértil para o ensino de Ciências da Natureza. O cultivo de diferentes

espécies pode possibilitar estudos sobre germinação, fotossíntese, ciclos de vida, relações ecológicas, características do solo, nutrientes, água, biodiversidade e produção de alimentos. A criação de uma horta escolar, de uma composteira ou de um espaço experimental pode transformar a escola em um verdadeiro laboratório de investigação, no qual os estudantes observam, levantam hipóteses, realizam experimentos, registram dados, analisam resultados e socializam suas descobertas.

Segundo Jesus (2011, p. 157), a área das Ciências da Natureza, "[...] objetiva explicar os fenômenos da natureza e suas relações com o homem e com os construtos intelectuais oriundos dessa relação", assim, essa área é espaço, também, para a reflexão crítica sobre as transformações ambientais provocadas pelas atividades humanas. Sendo necessária a discussão aprofundada e sistemática a respeito das questões como desmatamento, queimadas, degradação do solo, contaminação da água, uso inadequado de recursos naturais e mudanças climáticas podem ser investigadas a partir da realidade local. O objetivo é superar uma abordagem meramente conservacionista e possibilitar que os estudantes compreendam as relações entre natureza, sociedade, produção, trabalho e políticas públicas.

No cerne dessa discussão, emerge um conceito de agroecologia, que precisa ser apreendido pelas populações do campo no sentido de garantir o desenvolvimento econômico e a sustentabilidade ambiental. A agroecologia constitui-se como:

> Um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses) "que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura" (Leff, 2002, p. 42).

Desse modo, a agroecologia apresenta-se como uma importante possibilidade de articulação entre conhecimento científico e saberes tradicionais das comunidades. Práticas como compostagem, adubação orgânica, consórcios de culturas, manejo sustentável do solo, aproveitamento de resíduos e conservação da biodiversidade podem ser estudadas cientificamente. Assim, "a agroecologia exige conhecer a dinâmica da natureza e, ao mesmo tempo, agir para a sua transformação" (Gubur; Toná, 2012, p. 64). E nesse contexto, a escola pode problematizar diferentes formas de produção agrícola, analisando seus impactos ambientais, econômicos e sociais e favorecendo a construção de alternativas sustentáveis.

Vale destacar que, no Ensino Fundamental, os componentes de Ciências podem trabalhar esses conhecimentos de maneira integrada, explorando os fenômenos naturais a partir da observação e investigação do território. Sendo que no 9º ano do Ensino Fundamental os estudantes iniciam estudos básicos no campo da Física e Química, momento em eles podem aprofundar as questões locais, possibilitando análises mais sistemáticas. A agricultura, por exemplo, pode ser estudada pela química, considerando solo, nutrientes, fertilizantes e transformações da matéria, e pela Física, a partir da análise da energia, máquinas, irrigação, temperatura e diferentes processos produtivos.

Nesse contexto, os recursos digitais tornam-se ferramentas essenciais para registrar dados climáticos, acompanhar o desenvolvimento de plantas, pesquisar informações científicas, produzir mapas, organizar resultados e divulgar projetos. Entretanto, considerando as desigualdades de acesso às tecnologias nas escolas do campo, é importante combinar recursos digitais com estratégias de baixo custo, experimentação, observação direta, materiais recicláveis e tecnologias sociais.

Com isso, o professor pode desenvolver um trabalho por meio da investigação científica. Na contramão dos exercícios de perguntas e respostas, o professor pode desenvolver uma prática pedagógica onde os estudantes aprendem a partir da pesquisa, onde eles são incentivados a formularem perguntas sobre problemas observados na comunidade. Assim, constrói-se uma prática alinhada com a perspectiva da Educação do Campo, que rejeita a concepção de que o conhecimento seja estático e uniforme, sendo mais adequado adotar uma perspectiva que promova a construção coletiva do saber, integrando as vivências e os saberes locais como elementos cruciais do processo educacional, (Arroyo, 2006).

Dessa forma, os estudantes podem construir sua aprendizagem a partir da investigação de seu meio. Podendo partir de questões como: Por que determinada área apresenta maior erosão? Como podemos reduzir o desperdício de água na escola? Quais espécies de plantas são encontradas na comunidade? Que fatores interferem na produção de uma determinada cultura? Como os resíduos orgânicos podem ser reaproveitados? Essas perguntas podem originar projetos científicos, experimentos, pesquisas de campo e propostas de intervenção.

No que se refere às classes multisseriadas, essa metodologia pode ser desenvolvida de forma colaborativa. Uma mesma investigação pode envolver estudantes de diferentes idades, com níveis de aprofundamento distintos. Enquanto alguns realizam

observações e registros, outros podem organizar dados, produzir gráficos, elaborar hipóteses e apresentar conclusões. Essa organização favorece a cooperação e permite que os diferentes conhecimentos e experiências dos estudantes sejam incorporados ao processo de aprendizagem.

3.3.1 Possibilidades de contextualização a partir da realidade do campo no município.

A contextualização do ensino de Ciências da Natureza com as especificidades das comunidades camponesas, exige um diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes locais. Onde a prática pedagógica se constrói a partir da realidade vivenciada pelos estudantes para problematizar fenômenos, formular perguntas, investigar situações, produzir dados, estabelecer relações e sistematizar conhecimentos científicos. Dessa maneira, os saberes presentes nas comunidades podem dialogar com os conhecimentos escolares, contribuindo para uma aprendizagem significativa e contextualizada. Dessa forma, no quadro 3 apresentamos sugestões de contextualização curricular no âmbito da área.

Quadro 3: Proposições de contextualização da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias com a Educação do Campo.

Componente tema	Possibilidades de contextualização a partir da realidade do campo	Exemplos de atividades e projetos
Ciências, Vida, Ambiente e Biodiversidade	Investigar os seres vivos, os ecossistemas e as relações entre organismos presentes no território. Reconhecer espécies locais e compreender relações ecológicas e impactos ambientais.	Inventário da fauna e flora da comunidade. Observação de espécies. Construção de registros e mapas da biodiversidade. Construir um catálogo da biodiversidade local. Realizar trilhas ecológicas e fazer registros. Realizar observação de animais diversos da comunidade. Identificar de espécies nativas e construir um caderno.
Biologia	Relacionar conhecimentos sobre seres vivos, ecologia, genética, reprodução e biodiversidade às práticas agrícolas e ambientais.	Estudo de espécies cultivadas. Banco de sementes. Investigação sobre polinização. Estudo de plantas nativas.
Química	Relacionar transformações da matéria às práticas agrícolas, alimentação, água, solo e produção.	Análise de propriedades do solo. Estudo de fertilizantes e adubos. Investigação sobre tratamento da água. Produção de sabão a partir de processos seguros e apropriados.
Física	Estudar energia, força, movimento, calor, eletricidade e máquinas presentes no cotidiano rural.	Investigação sobre funcionamento de equipamentos. Estudo da energia solar. Análise de sistemas de irrigação. Desenvolver experiências sobre temperatura.

Agricultura familiar e Agroecologia	Relacionar produção agrícola, biodiversidade, solo, água e sustentabilidade aos conhecimentos científicos. Integrar conhecimentos científicos e práticas sustentáveis de produção.	Construir uma horta agroecológica. Confeccionar um calendário de cultivo. Realizar e registrar experiências de germinação. Fazer comparação de diferentes formas de manejo. Confeccionar uma composteira. Fazer um estudo de cobertura do solo. Realizar o consórcio de culturas. Desenvolver estudos sobre o manejo sustentável.
Solo	Investigar composição, fertilidade, erosão, conservação e importância do solo.	Realizar coleta e observação de diferentes tipos de solo. Realizar experimentos sobre erosão. Produção de compostagem.
Água	Estudar ciclo da água, qualidade, disponibilidade, tratamento, consumo e conservação.	Realizar mapeamento das fontes de água. Realizar monitoramento do consumo de água na escola. Fazer uma Campanha de preservação de nascentes.
Clima e mudanças climáticas	Relacionar fenômenos climáticos às atividades agrícolas e às condições de vida das comunidades.	Diário do tempo; registro de chuvas e temperaturas; análise de dados climáticos; discussão sobre impactos das mudanças climáticas na agricultura
Alimentação e segurança alimentar	Relacionar produção de alimentos, nutrição, cultura alimentar e saúde.	Manejo da Horta escolar. Levantamento dos alimentos produzidos na comunidade. Realizar uma pesquisa sobre hábitos alimentares da comunidade.
Saúde e ambiente	Investigar relações entre condições ambientais, saneamento, água, alimentação e qualidade de vida.	Diagnosticar as condições ambientais da comunidade. Desenvolver campanhas educativas. Realizar pesquisa sobre saneamento básico e construir panfletos sobre cuidados necessários com esgoto.
Energia	Estudar diferentes fontes de energia e suas aplicações no cotidiano das comunidades camponesas.	Pesquisar sobre energia solar e eólica e como podem contribuir para o desenvolvimento sustentável. Analisar o consumo de energia da escola e apontar formas de economia. Construir projeto de sustentabilidade energética.
Resíduos sólidos	Investigar produção, separação, reaproveitamento e impactos dos resíduos.	Realizar Coleta seletiva na escola. Manejar a composteira. Realizar levantamento dos resíduos produzidos na escola e desenvolver estratégias de tratamento desses resíduos. Realizar campanha de redução de resíduos.
Tecnologias sociais e **Problemas ambientais locais**	Analisar soluções desenvolvidas para responder às necessidades das comunidades. Utilizar a investigação científica para compreender problemas e construir propostas de intervenção.	Pesquisar sobre captação de água, cisternas, irrigação, compostagem e outras soluções locais. Pesquisar sobre erosão, queimadas, desmatamento, água e resíduos. Elaborar projetos de intervenção para problemas locais.
Tecnologias digitais e a Ciência e trabalho no campo	Utilizar recursos tecnológicos para pesquisar, registrar, analisar e divulgar conhecimentos sobre o território.	Produção de vídeos e podcasts científicos. Realizar registros fotográficos de atividades diversas. Trabalhar com a organização de dados. Realizar pesquisas digitais. Pesquisar sobre instrumentos e técnicas agrícolas.

	Compreender a presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas.	Realizar entrevistas com agricultores. Estudar sobre a evolução das práticas produtivas.
Conhecimentos tradicionais	Investigar saberes comunitários relacionados à natureza e à produção	Entrevistas com agricultores e moradores; registro de conhecimentos sobre sementes, plantas e práticas agrícolas

Fonte: Construção das autoras, 2026.

A partir da análise do quadro, compreendemos que o processo de ensino de Ciências nas escolas do campo assume o compromisso de contribuir para que os estudantes desenvolvam uma consciência científica, ambiental e social, compreendendo que as relações entre sociedade e natureza são construídas historicamente e podem ser transformadas. A área assume, portanto, uma dimensão formativa e emancipatória ao possibilitar que crianças, adolescentes e jovens do campo sejam reconhecidos como sujeitos produtores de conhecimento, pesquisadores de seus territórios e participantes ativos na construção de formas mais sustentáveis e justas de viver no campo.

3.4 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

A Educação do Campo compreende os sujeitos camponeses como protagonistas de suas histórias e reconhece que os territórios rurais são marcados por diferentes formas de organização social, econômica, cultural e política. Por isso, o ensino de História e Geografia não deve apresentar o campo apenas como espaço de produção agrícola ou como contraponto ao espaço urbano. Sob a perspectiva de Arroyo (1999), é uma educação dos sujeitos do campo, que dialoga com as características regionais e, principalmente, pensada a partir do princípio dos direitos desses sujeitos ao acesso à educação, à ciência, à tecnologia e à cultura, definidas e asseguradas nas legislações brasileiras para a Educação do Campo.

Desse modo, no âmbito do currículo das ciências humanas é necessário compreender o campo como um território diverso, dinâmico e contraditório, no qual se produzem conhecimentos, culturas, identidades, relações de trabalho e formas de resistência. Torna-se imprescindível a definição de práticas de ensino contextualizadas e comprometidas com o a realidade do contexto no qual o estudante está inserido, pois só assim será possível desenvolver “a compreensão do uso da ciência da vida, sua relação com a tecnologia e vários fenômenos, desenvolvimento da cultura científica” (Krasilchik, Marandino, 2007, p. 30).

Nessa direção, o ensino de História pode partir das histórias das comunidades, das famílias e dos próprios sujeitos do território. A memória dos moradores, as transformações ocorridas nas comunidades, as experiências de agricultores e trabalhadores rurais, os processos de ocupação e organização territorial, as lutas sociais e as mudanças nas formas de produção constituem importantes fontes para o trabalho pedagógico. Tendo em vista que, conforme a Resolução 1/2002, "a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes" (...), (Brasil, 2002), a história local pode ser articulada à história regional, nacional e mundial, permitindo que os estudantes compreendam como os processos históricos mais amplos interferem em suas próprias vidas.

Nesse contexto de atuação, as memórias e narrativas orais se constituem de grande relevância para o ensino de história nas escolas camponesas. Entrevistas com moradores mais antigos, agricultores, lideranças comunitárias e representantes de organizações sociais podem possibilitar a construção de acervos de memória, linhas do tempo, mapas históricos, exposições e documentários. Assim, os estudantes aprendem procedimentos de pesquisa histórica e, concomitantemente, reconhecem que a comunidade também é produtora de conhecimentos.

No âmbito do ensino de Geografia, o território assume centralidade, pois é concebido como território educativo. Assim, é necessário o desenvolvimento de práticas que favoreçam aos estudantes a compreensão do espaço onde vivem a partir das relações entre sociedade, natureza, trabalho, produção, circulação, cultura e poder. O estudo da comunidade pode é ponto de partida para a elaboração de mapas, croquis, identificação de áreas de produção, recursos naturais, estradas, rios, equipamentos públicos e espaços de convivência. Essas representações podem ser utilizadas para discutir questões como acesso à terra, infraestrutura, transporte, educação, saúde, saneamento e condições de vida. Nessa perspectiva, Alves e Magalhães (2008), apontam que

> [...] o ensino de Geografia deve considerar as diferentes realidades e, de forma crítica, questioná-las para compreendê-las, considerando as experiências, o cotidiano o lugar e o entendimento prévio dos alunos como um importante ponto de partida para fomentar a compreensão das diferentes escalas sociais, econômicas e culturais dos espaços geográficos, [...] (Alves e Magalhães, 2008, p. 84-85).

Nessa direção, a análise geográfica pode comprometer-se com a abordagem das transformações provocadas pelas diferentes formas de uso e ocupação do território.

Pensado dessa forma, o ensino da geografia possibilita aos estudantes a compreensão crítica dos fatores históricos determinantes e a dinâmica moderna da sociedade com seus conflitos e contrassensos. Desse modo, conforme Vesentini (1987), consiste,

> [...] numa Geografia escolar ligada à realidade do educando, onde este sinta que, através desse estudo, passou a refletir e compreender melhor o mundo em que vive – desde a escala planetária até a nacional e a local –, podendo então se posicionar conscientemente frente a essa realidade histórica com suas contradições, conflitos e mudanças. (Vesentini, 1987, p. 89).

Assim, é relevante trabalhar com questões relacionadas ao desmatamento, à expansão ou retração de determinadas atividades econômicas, à agricultura familiar, às mudanças nas paisagens, à concentração fundiária e às condições ambientais podem ser problematizadas pelos estudantes. O objetivo é, portanto, compreender que o espaço geográfico é resultado das relações históricas entre diferentes sujeitos e interesses.

Nessa dinâmica, se insere, também, o estudo das relações étnico-raciais. Onde se torna essencial conhecer e compreender a história da formação dos territórios rurais brasileiros está profundamente relacionada às experiências de povos indígenas, populações negras, comunidades quilombolas e diferentes grupos de trabalhadores. Nesse sentido, o currículo deve possibilitar o estudo das contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas para a formação social, cultural e econômica do país, valorizando as resistências históricas e contemporâneas desses povos.

Nessa direção, o ensino contextualizado das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nas escolas do campo, significa garantir aos estudantes o direito de conhecer e valorizar sua própria história, compreender seu território e interpretar criticamente as relações sociais, econômicas, culturais e políticas que nele se estabelecem. Trata-se de uma perspectiva que fortalece o pertencimento, a autonomia e a participação social, contribuindo para uma formação humana integral, crítica e emancipatória dos sujeitos do campo.

3.4.1 Possibilidades de contextualização a partir da realidade do campo no município.

O ensino da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na Educação do Campo**,** em especial ao que se refere aos componentes História e Geografia, deve reconhecer o campo como um território de vida, trabalho, cultura, memória, produção de conhecimentos e relações sociais. A realidade das comunidades camponesas constitui

importante ponto de partida para que os estudantes compreendam os processos históricos e espaciais que influenciam suas formas de viver, trabalhar, produzir e se relacionar com o território. Assim, o quadro 4 traz algumas proposições a partir de eixos específicos da área.

Quadro 4: Proposições de contextualização da área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas com a Educação do Campo.

Componente	Eixos/temáticas da realidade do campo	Possibilidades de contextualização	Exemplos de atividades/projetos
História	**Memória e história das comunidades**	Investigar a origem e as transformações das comunidades camponesas, valorizando as narrativas dos moradores.	Realizar entrevistas com moradores antigos. Construir uma linha do tempo da comunidade. Produção de livro de memórias
	História das famílias e trajetórias de vida	Conhecer as trajetórias de diferentes gerações e suas relações com o território.	Construir a árvore genealógica. Escrever relatos de vida. Organizar exposição de fotografias e objetos antigos que retratem a história da comunidade e seus sujeitos.
	Trabalho e produção no campo	Analisar as transformações nas formas de trabalho, produção agrícola e organização econômica.	Comparar práticas agrícolas de diferentes gerações. Realizar exposição sobre instrumentos de trabalho e refletir sobre como o trabalho modifica a natureza. Realizar roda de conversa para refletir sobre a trabalho humano como princípio e educativo e transformador.
	Agricultura familiar e camponesa	Compreender a importância histórica da agricultura familiar para as comunidades e para a produção de alimentos.	Pesquisa sobre produtos cultivados na comunidade e como eles contribuem para a renda familiar. Fazer um levantamento da história das propriedades familiares da comunidade. Realizar uma feira de saberes e sabores a partir de pesquisas sobre os alimentos produzidos na comunidade.
	Cultura e tradições	Estudar festas, músicas, danças, religiosidade, culinária, artesanato e outras manifestações culturais.	Fazer o Inventário cultural da comunidade. Fazer registro de histórias, cantigas e festas da comunidade. Realizar um festival cultural a partir das pesquisas.
	Povos indígenas e populações negras	Reconhecer as contribuições e trajetórias dos povos indígenas e das populações negras na formação dos territórios.	Pesquisar sobre presença e contribuições desses grupos no município. Realizar um estudo sobre as personalidades e movimentos de resistência.

	Comunidades quilombolas e tradicionais	Conhecer processos históricos de resistência, organização e preservação cultural.	Pesquisar sobre as comunidades presentes no município para construir um livro de memórias. Realizar entrevistas com representantes de comunidades quilombolas. Produzir de documentários e exposições.
	Lutas e resistências no campo	Estudar movimentos sociais, organizações comunitárias e processos de luta por direitos.	Pesquisa sobre movimentos e organizações; produção de painéis sobre direitos e conquistas sociais
	Transformações do território: história local, regional e nacional	Relacionar mudanças na paisagem e na vida comunitária aos processos históricos e econômicos. Relacionar acontecimentos da comunidade aos processos históricos mais amplos.	Construir um acervo fotográfico. Realizar estudo sobre a transformação do território a partir de comparação entre fotografias antigas e atuais. Construir uma linha do tempo das transformações locais. Pesquisar sobre como acontecimentos nacionais afetaram a comunidade. Produzir mapas da comunidade.
Geografia	**Paisagem do campo**	Observar e analisar as transformações das paisagens naturais e culturais.	Fazer registros fotográficos para observar a mudança nas paisagens. Fazer desenhos e mapas da paisagem. Realizar comparação entre paisagens de diferentes períodos
	Uso e ocupação da terra	Analisar as formas de utilização do território para agricultura, moradia, criação de animais e preservação.	Mapeamento das áreas de uso da terra; elaboração de mapas temáticos
	Agricultura familiar	Estudar a distribuição da produção, os sistemas agrícolas e a relação entre produção e território.	Construir um mapa das culturas produzidas na comunidade. Realizar um levantamento dos produtos agrícolas e construir um catálogo com informações sobre os produtos.
	Solo, água e recursos naturais	Compreender a distribuição, utilização e conservação dos recursos naturais.	Fazer um mapeamento de nascentes, rios e fontes de água. Realizar investigação sobre conservação do solo.
	Clima e produção agrícola	Relacionar condições climáticas às práticas agrícolas e aos modos de vida das comunidades.	Registro de chuvas e temperaturas. Construir um calendário agrícola, apontando o período de cultivo de cada cultura da comunidade. Realizar uma análise das mudanças climáticas e os

			impactos na produção da comunidade.
	Mobilidade e transporte	Investigar os deslocamentos dos estudantes e moradores e as condições de acesso às comunidades.	Mapear trajetos dos estudantes e funcionários até a escola. Calcular as distâncias percorridas pelos sujeitos até a escola. Identificar dificuldades de transporte para deslocamento intracampo e para a cidade.
	Infraestrutura e políticas públicas	Analisar o acesso das comunidades a educação, saúde, saneamento, energia, internet e transporte.	Realizar um diagnóstico territorial, apontando o acesso a serviços. Realizar a construção de mapas e gráficos sobre acesso aos serviços.
	Problemas socioambientais	Investigar desmatamento, queimadas, erosão, poluição, escassez de água e outros problemas locais.	Realizar pesquisa de campo para conhecer os problemas socioambientais. Fazer um diagnóstico ambiental. Elaboração de propostas de intervenção.
	Relação campo-cidade	Compreender as relações econômicas, sociais e culturais entre comunidades rurais e espaços urbanos.	Realizar estudos dos fluxos de pessoas, produtos e serviços. Fazer um mapeamento dos deslocamentos das pessoas da comunidade.
	Tecnologias e transformações no campo	Analisar os impactos das tecnologias sobre produção, trabalho, comunicação e vida cotidiano.	Pesquisa sobre tecnologias agrícolas. Comparação entre técnicas tradicionais e contemporâneas.

Fonte: Construção das autoras, 2026.

Com base nas informações do quadro, podemos entender que a contextualização da área com a Educação do Campo deve, portanto, superar uma visão do campo como espaço homogêneo, isolado ou exclusivamente destinado à produção agrícola. O campo é constituído por diferentes sujeitos, culturas, relações de trabalho, formas de organização e projetos de sociedade. Nesse sentido, é necessário haver uma contextualização curricular, onde a escola reconhece essa diversidade e possibilita que os estudantes compreendam as contradições e potencialidades presentes no seu território.

3.5 Ensino Religioso

A relação entre o Ensino Religioso e a Educação do Campo deve ser compreendido a partir de um olhar sensível, pois precisa adotar uma perspectiva de respeito à diversidade, ao diálogo, à convivência e à valorização das diferentes formas

pelas quais os sujeitos e as comunidades atribuem sentidos à fé, à vida, à cultura e ao mundo. Em consonância com o caráter plural da educação, seu desenvolvimento pedagógico deve assegurar o respeito às diferentes crenças, às tradições religiosas, às filosofias de vida e às pessoas que não professam religião. Nesse sentido, o caráter laico da educação constitui um princípio estruturante do Ensino Religioso na escola pública, conforme apontam Knoblauch e Valente (2022), ao destacarem os desafios de se garantir um ensino informativo e crítico, sem favorecimento de crenças específicas.

Nessa direção, o ensino não deve ter como objetivo promover ou reforçar uma determinada crença. Sua função é educativa e formativa, possibilitando que os estudantes conheçam e analisem diferentes manifestações religiosas e não religiosas de povos diversos, compreendam sua presença na sociedade e desenvolvam atitudes de respeito diante da diversidade. Nesse sentido, a área de Ensino Religioso pode ser espaço importante para o exercício do diálogo, da escuta e da convivência com diferentes perspectivas.

Nesse contexto, um aspecto relevante para a construção de conhecimentos da área diz respeito à memória comunitária, que pode ser trabalhada por meio de entrevistas com moradores, familiares e lideranças comunitárias, buscando compreender como determinadas manifestações religiosas ou culturais contribuíram para a história e a organização da comunidade, (Silva e Rosseto, 2022).

Essa imersão na memória comunitária, favorece aos estudantes a compreensão dos símbolos, narrativas, espaços e práticas religiosas presentes no território. Igrejas, capelas, terreiros e outros espaços de expressão religiosa podem ser abordados como elementos da paisagem e da cultura local, sempre com respeito às comunidades e sem transformar o espaço escolar em lugar de prática confessional. Nesse contexto, Silva (2024), discute que:

> O Ensino Religioso, ao abordar questões ligadas à espiritualidade e aos valores éticos, possui um potencial único de fomentar a inclusão e o respeito às diferenças. Contudo, sua eficácia depende diretamente da formação docente, que deve preparar os professores para lidar com as especificidades dos alunos e promover práticas pedagógicas inclusivas (Silva, 2024, p. 3).

Nessa perspectiva, considerando a diversidade que compõe a realidade do campo, a educação construída nas escolas do campo exige atenção à diversidade étnico-racial e cultural. Os conhecimentos relacionados às tradições indígenas, africanas, afro-brasileiras e de outros grupos devem estar presentes no currículo, evitando estereótipos e

preconceitos. Essa discussão contribui para reconhecer que diferentes povos e comunidades possuem formas próprias de compreender a existência, a natureza, a ancestralidade, a coletividade e os valores que orientam a vida social.

3.5.1 Possibilidades de contextualização a partir da realidade do campo no município.

A análise dos desafios e perspectivas do Ensino Religioso nas escolas públicas, seja do campo ou da cidade, demonstra a complexidade desse componente curricular no cenário educacional atual. Desse modo, a contextualização do Ensino Religioso na escola do campo deve ocorrer em uma perspectiva não confessional, garantindo o respeito à diversidade religiosa e às pessoas que não possuem religião. O objetivo é possibilitar que os estudantes conheçam diferentes tradições, filosofias de vida e formas de compreender a existência, desenvolvendo atitudes de diálogo, respeito, convivência democrática e combate à intolerância religiosa. Assim, a realidade territorial torna-se espaço para aprendizagens que articulam cultura, identidade, memória, ética, diversidade e cidadania. No quadro 5 são apresentadas possibilidades de contextualização na escola do campo.

Quadro 5: Proposições de contextualização da área de Ensino Religioso com a Educação do Campo.

Eixo	Possibilidades na Educação do Campo
Identidade e pertencimento	Investigar como as manifestações culturais e religiosas fazem parte da identidade das comunidades.
Memória comunitária	Registrar histórias, festas, celebrações e experiências transmitidas entre gerações.
Diversidade religiosa	Conhecer diferentes tradições presentes no território e compreender suas características.
Cultura e tradição	Estudar festas, músicas, símbolos, narrativas e manifestações culturais relacionadas às comunidades.
Diversidade étnico-racial	Conhecer tradições indígenas, africanas e afro-brasileiras, valorizando seus conhecimentos e contribuições culturais.
Ética e convivência	Discutir respeito, solidariedade, justiça, diálogo, responsabilidade e convivência democrática.
Direitos humanos	Refletir sobre liberdade de crença, liberdade de consciência e combate à intolerância religiosa.
Natureza e espiritualidade	Analisar diferentes perspectivas sobre a relação entre seres humanos, natureza e território.
Juventudes e diversidade	Promover o diálogo sobre diferentes formas de pensar, acreditar e construir projetos de vida.
Patrimônio cultural	Reconhecer manifestações religiosas e culturais como elementos da memória e da história das comunidades.

Fonte: Construção das autoras, 2026.

Ao considerar os princípios da laicidade, da pluralidade e dos direitos humanos, o Ensino Religioso evidencia uma significativa potencialidade de formação dos estudantes do campo. A área pode favorecer a construção de uma educação ética, democrática e inclusiva. Assim, sua importância vai além do conteúdo religioso, podendo contribuir para que os estudantes conheçam e valorizem a diversidade cultural de suas comunidades, compreendam diferentes formas de expressão religiosa e não religiosa e desenvolvam atitudes de respeito às diferenças.

CAPÍTULO IV

TEMAS INTEGRADORES DA MATRIZ CURRICULAR

A Educação do Campo, enquanto concepção educativa vinculada aos sujeitos, aos territórios e às relações sociais que constituem a vida no campo, exige uma organização curricular capaz de estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e as questões concretas que atravessam a existência das comunidades. Nesse sentido, os Temas Integradores constituem possibilidades de articulação entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a interdisciplinaridade, a contextualização e a problematização da realidade.

A proposição destes temas parte do entendimento de que determinadas questões não podem ser compreendidas a partir de um único componente curricular. Trabalho, produção da vida, agroecologia, cultura, identidade, direitos humanos, saúde, alimentação, tecnologias e juventudes, por exemplo, constituem fenômenos complexos, atravessados por dimensões históricas, sociais, econômicas, políticas, culturais, ambientais e educativas.

Por isso, os Temas Integradores não devem ser compreendidos como novas disciplinas ou como acréscimos de conteúdos ao currículo. Constituem eixos de articulação curricular que podem mobilizar conhecimentos de diferentes áreas, permitindo que os estudantes investiguem questões significativas de seus territórios e estabeleçam relações entre conhecimentos científicos e experiências sociais.

Essa concepção dialoga com Caldart (2002), para quem a Educação do Campo se constitui vinculada aos sujeitos concretos e às lutas sociais presentes nos territórios. Também se aproxima da compreensão de Arroyo (2012), ao reconhecer que os sujeitos da educação carregam histórias, experiências, identidades, saberes e formas próprias de interpretar e produzir a vida.

Ao mesmo tempo, a contextualização proposta nesta Matriz não significa restringir o currículo às experiências imediatas dos estudantes. Como discutido nos capítulos anteriores, os temas devem constituir mediações para a apropriação dos

conhecimentos sistematizados**.** A realidade vivida pode provocar perguntas e orientar investigações, mas cabe à escola possibilitar que os estudantes avancem da compreensão imediata dos fenômenos para formas mais elaboradas de conhecimento.

Nesse sentido, os Temas Integradores articulam três dimensões fundamentais:

Figura 1. Dimensões fundamentais dos Temas Integradores



Fonte: elaborado pelas coordenadoras do GT 5, 2026.

A organização dos temas deve, portanto, estar vinculada ao planejamento pedagógico das escolas, considerando a etapa e a modalidade de ensino, os objetivos de aprendizagem, as especificidades dos estudantes e as características dos territórios. Os sete temas propostos nesta Matriz são: Trabalho, produção da vida e economia solidária; Agroecologia e sustentabilidade**;** Cultura, identidade e memória dos povos do campo**;** Direitos humanos, relações étnico-raciais e diversidade**;** Saúde coletiva e alimentação saudável**;** Educação digital e comunicação comunitária**;** Juventudes do campo.

4.1 Trabalho, produção da vida e economia solidária

O trabalho constitui uma dimensão fundamental da existência humana e da produção e reprodução da vida social. Na Educação do Campo, sua abordagem curricular exige superar tanto a visão que reduz o trabalho à preparação para o mercado quanto aquela que o apresenta apenas como atividade produtiva localizada.

A compreensão do trabalho como dimensão formadora permite analisar como os sujeitos produzem sua existência, estabelecem relações com a natureza, constroem conhecimentos, organizam a produção, desenvolvem formas de cooperação e participam da vida comunitária.

Nessa perspectiva, o trabalho realizado nos territórios como agricultura, criação de animais, artesanato, extrativismo, comércio, serviços, atividades domésticas e comunitárias, entre outras formas, podem constituir objeto de investigação pedagógica. Entretanto, a escola deve possibilitar que os estudantes compreendam também as relações econômicas, sociais e históricas que envolvem essas atividades.

A perspectiva histórico-crítica contribui para essa compreensão ao considerar o trabalho como categoria central para compreender a produção da existência humana. Saviani (2007) evidencia a relação entre trabalho e educação na constituição histórica dos seres humanos, contribuindo para compreender que educar não significa simplesmente preparar para uma ocupação, mas participar da formação humana.

A discussão sobre economia solidária amplia essa abordagem ao possibilitar o estudo de formas coletivas de organização da produção, comercialização e consumo, baseadas em princípios como cooperação, autogestão, solidariedade e valorização do trabalho.

No território do campo, esse tema pode envolver investigação sobre associações, cooperativas, feiras, produção comunitária, redes de comercialização, experiências de agroindústrias familiares e outras formas coletivas de organização econômica, sem pressupor que todas as comunidades desenvolvam tais práticas.

O trabalho pedagógico deve possibilitar que os estudantes compreendam as relações entre trabalho, produção, renda, consumo, tecnologia, território e desigualdades sociais, desenvolvendo conhecimentos que lhes permitam analisar criticamente diferentes formas de organização da vida econômica. No Quadro 1, são apresentadas possibilidades de articulação e integração curricular entre os componentes da matriz curricular da Educação do Campo e aqueles que compõem o currículo universal.

Quadro 6. Possibilidades de articulação e integração curricular

Área do conhecimento	Possibilidades de integração curricular
Linguagens	Entrevistas com trabalhadores e produtores, relatos de experiências, histórias de vida, produção de gêneros textuais, leitura e interpretação de textos sobre trabalho, produção e economia, além de manifestações artísticas e corporais relacionadas à vida e ao trabalho nos territórios.
Matemática	Custos, produção, medidas, porcentagens, comercialização, organização financeira, interpretação e produção de tabelas e gráficos e análise de dados relacionados às atividades produtivas.
Ciências da Natureza	Relações entre trabalho, produção, recursos naturais, tecnologias, ambiente, saúde e diferentes formas de produção da vida.
Ciências Humanas	Trabalho, território, relações sociais, modos de produção, organização comunitária, transformações históricas e relações entre campo e sociedade.

Ensino Religioso	Solidariedade, cooperação, justiça social, responsabilidade coletiva, respeito ao outro e valores presentes nas formas comunitárias de organização da vida.

Fonte: elaborado pelas coordenadoras do GT5, 2026

As questões orientadoras a seguir têm a finalidade de subsidiar o diagnóstico e o registro das especificidades de cada município. A partir delas, a rede municipal poderá identificar situações, práticas, sujeitos, conhecimentos e experiências presentes em seus territórios e incorporá-los ao quadro de possibilidades de integração curricular, respeitando os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos previstos para cada etapa e modalidade de ensino.

Questões orientadoras para o levantamento da realidade municipal

As questões abaixo têm a finalidade de subsidiar o preenchimento da terceira coluna do quadro, permitindo que cada município registre elementos próprios de seus territórios:

1. Como o trabalho participa da produção da vida nos territórios do município?
2. Quais formas de trabalho estão presentes nas diferentes comunidades?
3. Quais são as principais atividades produtivas desenvolvidas nos territórios?
4. Quais conhecimentos, técnicas e tecnologias estão envolvidos nessas atividades?
5. Quais trabalhadores, produtores, artesãos, associações, cooperativas ou grupos comunitários podem contribuir com processos de investigação e aprendizagem?
6. Quais experiências de cooperação, associativismo, economia solidária ou organização coletiva estão presentes no município?
7. Como as atividades de trabalho e produção transformaram os territórios ao longo do tempo?
8. Quais questões relacionadas ao trabalho podem ser investigadas pelos estudantes?
9. Que dados, histórias, práticas, documentos ou experiências do município podem ser utilizados como fontes de conhecimento?
10. Como as diferentes áreas do conhecimento podem contribuir para compreender essas realidades?

4.2 Agroecologia e sustentabilidade

A Agroecologia constitui importante possibilidade de articulação curricular na Educação do Campo por possibilitar a compreensão das relações entre produção, natureza, sociedade, cultura, território e sustentabilidade. Nessa perspectiva, sua inserção no currículo não deve ser compreendida como a simples incorporação de técnicas

agrícolas ao trabalho escolar, mas como possibilidade de construção de conhecimentos articulados às formas de produção da vida e às relações estabelecidas pelos sujeitos com seus territórios.

Molina et al. (2014) situam a Agroecologia e a Educação do Campo em uma perspectiva de enfrentamento às formas hegemônicas de formação e de organização da produção, destacando a necessidade de construir processos formativos comprometidos com os sujeitos do campo e com outras formas de relação entre produção, natureza e sociedade. Nessa direção, a Agroecologia pode constituir importante dimensão formativa para compreender criticamente os modelos de produção e suas implicações sociais, econômicas, ambientais e territoriais.

Seu tratamento pedagógico deve, portanto, ultrapassar a ideia de apresentar a Agroecologia apenas como um conjunto de técnicas agrícolas. Ela pode ser compreendida como campo de conhecimentos e práticas que possibilita analisar os sistemas de produção e suas relações ecológicas, sociais, culturais e econômicas. Essa perspectiva ganha força quando articulada à práxis da Educação do Campo, na qual o conhecimento não se separa da realidade concreta dos sujeitos e das possibilidades de transformação de seus territórios. Molina e Pereira (2021) destacam justamente a dimensão da práxis na formação e atuação dos sujeitos da Educação do Campo, relacionando escola, território e mundo do trabalho.

A abordagem desse tema pode favorecer o estudo do solo, da água, da biodiversidade, dos ciclos naturais, da produção de alimentos, das sementes, das tecnologias sociais, das práticas de manejo e das relações entre agricultura e ambiente, articulando conhecimentos científicos às experiências e aos saberes produzidos pelas comunidades. Essa articulação não pressupõe a substituição do conhecimento científico pelos saberes locais, mas a criação de condições para que ambos possam entrar em diálogo no processo de investigação e aprendizagem.

A sustentabilidade, por sua vez, não deve ser abordada de maneira exclusivamente ambiental ou comportamental. Envolve relações sociais, econômicas e políticas que precisam ser compreendidas historicamente. Nesse sentido, discutir Agroecologia na Educação do Campo implica também problematizar os modelos de produção, as relações de trabalho, o uso dos recursos naturais, as tecnologias, as formas de organização coletiva e os projetos de desenvolvimento presentes nos territórios. A produção recente de Molina

e colaboradores evidencia essa articulação entre Agroecologia, trabalho coletivo, auto-organização e resistência na construção do projeto educativo das escolas do campo.

O tema pode, portanto, constituir uma oportunidade para desenvolver projetos de investigação sobre problemas concretos dos territórios, tais como conservação da água, qualidade do solo, biodiversidade, produção de alimentos, sementes, resíduos, mudanças climáticas e tecnologias de convivência com as condições ambientais locais. A partir dessas questões, diferentes áreas do conhecimento podem mobilizar seus conceitos e procedimentos para compreender os fenômenos estudados, fortalecendo uma formação científica, crítica e contextualizada.

Possibilidades de integração curricular

A abordagem da Agroecologia e da sustentabilidade deve ser desenvolvida de forma interdisciplinar, articulando os conhecimentos próprios de cada área do conhecimento às questões ambientais, sociais, culturais e produtivas presentes nos territórios. As possibilidades apresentadas a seguir não constituem conteúdos adicionais ou uma proposta fechada, mas referências para que as escolas estabeleçam relações entre os conhecimentos sistematizados e as situações concretas vivenciadas pelas comunidades**.**

Nesse sentido, uma mesma problemática do território como a conservação da água, a qualidade do solo, a produção de alimentos, o manejo dos resíduos ou a preservação da biodiversidade pode ser investigada sob diferentes perspectivas, respeitando os conceitos, procedimentos e formas de conhecimento próprios de cada área.

Quadro 7. Possibilidades de integração curricular

Área do conhecimento	Possibilidades de integração curricular
Linguagens	Produção de campanhas, relatos, entrevistas, registros, textos de divulgação científica, produções audiovisuais e artísticas sobre agroecologia, sustentabilidade e questões ambientais do território.
Matemática	Produção, medidas, planejamento, análise de dados, tabelas, gráficos, proporções, estimativas e resolução de problemas relacionados ao uso da água, produção de alimentos e outras situações do território.
Ciências da Natureza	Solo, água, biodiversidade, ciclos naturais, produção de alimentos, sementes, ecossistemas, conservação ambiental, tecnologias sociais e relações entre produção e natureza.
Ciências Humanas	Território, produção, trabalho, relações sociedade-natureza, uso dos recursos naturais, transformações ambientais, modos de vida e questões socioambientais presentes nas comunidades.
Ensino Religioso	Ética do cuidado, responsabilidade coletiva, respeito à vida, relação com a natureza, solidariedade e diferentes perspectivas culturais e religiosas sobre o cuidado com a vida e o ambiente.

Fonte: elaborado pelas coordenadoras do GT 5, 2026.

Como contextualizar este tema a partir da realidade do município

As possibilidades apresentadas no quadro constituem referências gerais, cabendo a cada município identificar como a Agroecologia, a sustentabilidade e as relações entre sociedade e natureza se manifestam em seus diferentes territórios. Para isso, as escolas podem realizar levantamentos, pesquisas e processos de escuta junto às comunidades, identificando práticas produtivas, conhecimentos, tecnologias sociais, problemas ambientais, experiências de conservação e formas de relação com a natureza existentes no município.

As informações produzidas a partir desse levantamento poderão ser incorporadas ao quadro, permitindo que cada rede municipal complete e contextualize as possibilidades de integração curricular a partir de sua própria realidade.

Por exemplo, se determinada comunidade possui experiências de cisternas, bancos de sementes, quintais produtivos, compostagem, sistemas agroflorestais, manejo comunitário da água ou outras práticas, essas experiências podem ser registradas pelo município e transformadas em situações de investigação e aprendizagem, sempre articuladas aos conhecimentos sistematizados de cada área.

Para o município completar - Questões orientadoras

Quadro 8. Questões para o município imprimir suas realidades no documento.

Área do conhecimento	Possibilidades gerais da Matriz	Como isso se manifesta no território do município?
Linguagens	Campanhas, relatos, entrevistas, registros e divulgação científica.	Quais experiências, práticas e conhecimentos das comunidades podem ser registrados e divulgados pelos estudantes?
Matemática	Produção, medidas, dados, planejamento e análise de situações do território.	Quais dados e situações relacionadas à produção, água, solo, alimentos ou sustentabilidade podem ser investigados matematicamente?
Ciências da Natureza	Solo, água, biodiversidade, ciclos naturais, produção de alimentos e tecnologias sociais.	Quais práticas de manejo, conservação e produção existentes no município podem ser objeto de investigação científica?
Ciências Humanas	Território, produção e relações sociedade-natureza.	Quais transformações ambientais, produtivas e territoriais ocorreram nas comunidades? Quais relações sociais estão envolvidas?
Ensino Religioso	Ética do cuidado, responsabilidade coletiva, solidariedade e relação com a vida e a natureza.	Quais valores, práticas comunitárias e perspectivas culturais ou religiosas relacionadas ao cuidado com a vida e a natureza estão presentes no território?

Fonte: elaborado pelas coordenadoras do GT 5, 2026.

4.3 Cultura, identidade e memória dos povos do campo

A cultura, a identidade e a memória constituem dimensões fundamentais da formação dos sujeitos e da construção dos territórios. Na Educação do Campo, trabalhar essas dimensões significa reconhecer os diferentes modos pelos quais as comunidades produzem significados, preservam histórias, constroem pertencimentos e transmitem conhecimentos entre gerações.

Caldart (2002) destaca a relação entre Educação do Campo, identidade e sujeitos coletivos. Arroyo (2012), por sua vez, contribui para compreender que reconhecer os sujeitos significa considerar suas trajetórias, experiências e formas de produção de conhecimento.

A memória das comunidades pode ser trabalhada por meio de entrevistas, fotografias, documentos, relatos orais, objetos, mapas, músicas, festas, práticas culturais e outros registros. Essas fontes podem constituir materiais para investigação histórica, linguística, artística e social.

Entretanto, preservar a memória não significa construir uma representação idealizada ou homogênea da comunidade. O trabalho pedagógico deve também permitir identificar conflitos, mudanças, permanências, silenciamentos e diferentes perspectivas sobre a história local.

A valorização da cultura deve, portanto, estar associada ao desenvolvimento da capacidade de análise crítica, evitando tanto a invisibilização das culturas dos povos do campo quanto sua transformação em elementos folclóricos.

Possibilidades de integração curricular

A abordagem da cultura, da identidade e da memória deve ser desenvolvida de forma articulada entre as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando que os estudantes investiguem as histórias, manifestações culturais, formas de pertencimento e processos de transformação presentes em seus territórios. As possibilidades apresentadas a seguir constituem referências para o planejamento pedagógico e devem ser contextualizadas pelas escolas a partir das especificidades de cada comunidade.

Quadro 9. Possibilidades de integração curricular

Área do conhecimento	Possibilidades de integração curricular

Linguagens	Oralidade, entrevistas, relatos de vida, literatura, narrativas comunitárias, produção textual, música, dança, teatro, artes visuais, registros audiovisuais e outras manifestações culturais presentes nos territórios.
Matemática	Levantamento e organização de informações sobre a comunidade, construção e interpretação de tabelas e gráficos, linhas do tempo, pesquisas quantitativas e representação de dados relacionados à população, às práticas culturais e às transformações do território.
Ciências da Natureza	Conhecimentos e práticas das comunidades relacionados às plantas, aos animais, à alimentação, ao ambiente e às formas históricas de interação entre os sujeitos e a natureza.
Ciências Humanas	História e formação das comunidades, território, memória social, identidade, pertencimento, patrimônio cultural, modos de vida, transformações históricas e relações entre campo e cidade.
Ensino Religioso	Tradições, manifestações religiosas, símbolos, celebrações, valores, memórias e diferentes formas de expressão da religiosidade presentes nas comunidades, respeitando a diversidade de crenças e não crenças.

Fonte: elaborado pelas coordenadoras do GT 5, 2026.

Como contextualizar este tema a partir da realidade do município

As possibilidades apresentadas no quadro constituem referências gerais e devem ser relacionadas às histórias, culturas, identidades e memórias efetivamente presentes nos territórios do município. Para isso, as escolas podem realizar processos de escuta, pesquisa e levantamento junto às comunidades, identificando sujeitos, grupos, manifestações culturais, lugares de memória, documentos, práticas, narrativas e acontecimentos que contribuam para compreender a constituição histórica e cultural dos territórios.

É importante que esse levantamento não se limite à identificação de manifestações culturais. Deve possibilitar também compreender como essas culturas foram constituídas, quais sujeitos participaram de sua construção, quais práticas permanecem, quais foram transformadas ou silenciadas e quais conflitos e disputas atravessam as memórias das comunidades.

As informações produzidas poderão ser incorporadas ao quadro, permitindo que cada município registre suas especificidades e transforme elementos de sua realidade em possibilidades concretas de investigação e aprendizagem.

Para o município completar

Área do conhecimento	Possibilidades gerais da Matriz	Como isso se manifesta no território do município?
Linguagens	Oralidade, entrevistas, relatos, literatura, música, dança, teatro, artes visuais e registros audiovisuais.	Quais manifestações culturais, narrativas, histórias de vida, artistas, escritores, mestres e outros sujeitos podem ser mobilizados pelas escolas?

Matemática	Levantamento, organização e representação de informações sobre as comunidades e suas transformações.	Quais dados sobre as comunidades, população, práticas culturais ou transformações do território podem ser pesquisados e representados pelos estudantes?
Ciências da Natureza	Conhecimentos relacionados às plantas, animais, alimentação, ambiente e relações sociedade-natureza.	Quais conhecimentos e práticas tradicionais relacionados à natureza estão presentes nas comunidades?
Ciências Humanas	História, território, memória, identidade, pertencimento, patrimônio cultural e transformações históricas.	Quais acontecimentos, lugares, sujeitos, documentos e memórias são fundamentais para compreender a história das comunidades?
Ensino Religioso	Tradições, manifestações religiosas, símbolos, celebrações e valores.	Quais manifestações religiosas e culturais fazem parte da memória das comunidades? Como trabalhar essa diversidade de forma respeitosa e não confessional?

4.4 Direitos humanos, relações étnico-raciais e diversidade

A Educação do Campo deve assumir o compromisso com a dignidade humana, a igualdade de direitos e o reconhecimento da diversidade presente nos territórios. Esse compromisso envolve enfrentar diferentes formas de discriminação e desigualdade relacionadas à raça, etnia, gênero, geração, deficiência, condição social, pertencimento territorial, religião e outras dimensões da diversidade humana.

A abordagem das relações étnico-raciais deve considerar a legislação específica, especialmente a Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e a Lei nº 11.645/2008, que ampliou essa obrigatoriedade para incluir a História e Cultura Indígena.

Esse trabalho deve atravessar o currículo e não ficar restrito a datas comemorativas. As histórias, culturas e contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas precisam estar presentes no cotidiano pedagógico, considerando também suas relações com os territórios do campo.

As comunidades quilombolas, indígenas e demais povos e comunidades tradicionais, quando presentes nos territórios municipais, devem ser reconhecidos em sua especificidade, respeitando seus processos históricos, culturais e organizativos.

A abordagem dos direitos humanos deve ainda possibilitar a análise das desigualdades e das formas de violência e discriminação existentes na sociedade, desenvolvendo nos estudantes conhecimentos e atitudes necessários à convivência democrática.

Possibilidades de integração curricular

O trabalho com direitos humanos, relações étnico-raciais e diversidade deve atravessar as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando que os estudantes compreendam a diversidade humana, os processos históricos de constituição dos territórios, as desigualdades e as diferentes formas de resistência e participação social. As possibilidades apresentadas no quadro constituem referências para o planejamento pedagógico e devem ser contextualizadas de acordo com as características e demandas de cada município e comunidade.

Quadro 10. Possibilidades de integração curricular

Área do conhecimento	Possibilidades de integração curricular
Linguagens	Literatura afro-brasileira, africana e indígena; produção e interpretação de textos; oralidade; narrativas e histórias de vida; manifestações artísticas e culturais; música; dança; teatro; análise crítica de discursos e produção de diferentes gêneros textuais relacionados aos direitos humanos e à diversidade.
Matemática	Levantamento, organização, interpretação e representação de dados sobre desigualdades sociais, acesso a direitos, condições de vida, população e outras informações que possibilitem analisar diferentes realidades e situações de desigualdade.
Ciências da Natureza	Estudo crítico da diversidade humana, corpo, saúde e qualidade de vida; problematização de concepções pseudocientíficas utilizadas historicamente para justificar discriminações; relações entre ambiente, condições de vida e saúde das populações.
Ciências Humanas	História e Geografia dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas; formação dos territórios; relações étnico-raciais; escravização e resistências; desigualdades; conflitos; movimentos sociais; direitos; cidadania; identidades e processos históricos de luta e resistência.
Ensino Religioso	Diversidade religiosa e cultural; liberdade de crença e de não crença; respeito às diferentes tradições; enfrentamento da intolerância religiosa; diálogo intercultural; direitos humanos e convivência democrática.

Fonte: elaborado pelas coordenadoras do GT 5, 2026.

Como contextualizar este tema a partir da realidade do município

As possibilidades apresentadas no quadro constituem referências gerais para orientar o trabalho pedagógico, cabendo a cada município identificar como os direitos humanos, as relações étnico-raciais e a diversidade se expressam concretamente em seus territórios.

Para isso, as escolas e redes municipais poderão realizar processos de escuta, pesquisa e levantamento da realidade local, identificando grupos, comunidades, sujeitos, histórias, manifestações culturais, situações de desigualdade, experiências de resistência e formas de participação social presentes no município.

Esse levantamento deve considerar as especificidades das comunidades quilombolas, indígenas e demais povos e comunidades tradicionais, quando existentes, bem como outras formas de organização e pertencimento presentes nos territórios.

As informações produzidas poderão ser incorporadas ao quadro, permitindo que cada município registre como as questões relacionadas aos direitos humanos, às relações étnico-raciais e à diversidade se apresentam em sua realidade e quais possibilidades podem ser exploradas pedagogicamente.

Para o município completar

Área do conhecimento	Possibilidades gerais da Matriz	Como isso se manifesta no território do município?
Linguagens	Literatura, narrativas, histórias de vida, manifestações artísticas e culturais e produção de diferentes gêneros textuais.	Quais autores, artistas, escritores, mestres da cultura, narrativas, manifestações e produções culturais afro-brasileiras, indígenas e de outros grupos estão presentes no município?
Matemática	Levantamento e análise de dados sobre desigualdades, condições de vida e acesso a direitos.	Quais dados do município podem revelar desigualdades relacionadas à população, educação, trabalho, renda, acesso a serviços e outros direitos?
Ciências da Natureza	Diversidade humana, saúde, qualidade de vida e problematização de concepções pseudocientíficas discriminatórias.	Quais questões relacionadas à saúde, às condições de vida e ao ambiente precisam ser problematizadas considerando as diferentes comunidades e grupos do município?
Ciências Humanas	História, território, relações étnico-raciais, identidades, desigualdades, conflitos, movimentos sociais e processos de resistência.	Quais grupos e comunidades constituem os territórios? Quais histórias de resistência, luta, organização e transformação precisam estar presentes no currículo?
Ensino Religioso	Diversidade religiosa, liberdade de crença e não crença, respeito e enfrentamento da intolerância religiosa.	Quais tradições, manifestações e experiências religiosas estão presentes no município? Existem situações de intolerância religiosa que precisam ser problematizadas pedagogicamente?

4.5 Saúde coletiva e alimentação saudável

A saúde, compreendida como dimensão da qualidade de vida e do bem-estar individual e coletivo, deve ser abordada de maneira ampla, considerando as condições sociais, ambientais, culturais e econômicas que interferem na vida das comunidades.

Na Educação do Campo, o tema pode envolver questões relacionadas à alimentação, água, saneamento, condições ambientais, prevenção de doenças, práticas corporais, saúde mental, acesso aos serviços públicos e políticas de saúde.

A alimentação saudável pode constituir importante eixo de investigação, relacionando produção de alimentos, cultura alimentar, segurança alimentar, hábitos alimentares e condições socioeconômicas.

As práticas alimentares das comunidades podem ser estudadas como manifestações culturais e sociais, sem perder de vista os conhecimentos científicos relacionados à nutrição e à saúde.

A escola pode desenvolver projetos que envolvam hortas pedagógicas, pesquisas sobre hábitos alimentares, estudos sobre alimentos produzidos localmente, análise de rótulos, qualidade da água, aproveitamento integral dos alimentos e outras ações, desde que vinculadas aos objetivos de aprendizagem.

O tema também pode dialogar com políticas públicas como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), possibilitando compreender a relação entre alimentação escolar, agricultura familiar, produção local e políticas públicas.

Possibilidades de integração curricular

A abordagem da saúde coletiva e da alimentação saudável deve considerar as condições concretas de vida das comunidades, articulando conhecimentos científicos às práticas alimentares, culturais, produtivas e ambientais presentes nos territórios. As possibilidades apresentadas no quadro constituem referências para o planejamento pedagógico e devem ser contextualizadas pelas escolas a partir das características, necessidades e experiências de cada município.

Quadro 11. Possibilidades de integração curricular

Área do conhecimento	Possibilidades de integração curricular
Linguagens	Produção e interpretação de textos sobre saúde e alimentação; entrevistas; receitas; campanhas educativas; registros das práticas alimentares; literatura e manifestações culturais relacionadas à alimentação e aos modos de vida das comunidades.
Matemática	Quantidades, medidas, proporções, custos, organização de informações, leitura de tabelas e gráficos e análise de dados relacionados à alimentação, produção e saúde.
Ciências da Natureza	Corpo humano, alimentação e nutrição, nutrientes, qualidade dos alimentos, água, saneamento, prevenção de doenças, saúde coletiva, produção de alimentos e relações entre saúde e ambiente.
Ciências Humanas	Cultura alimentar, modos de vida, produção e acesso aos alimentos, território, condições sociais de saúde, políticas públicas e relações entre alimentação, sociedade e condições socioeconômicas.
Ensino Religioso	Diferentes concepções culturais e religiosas relacionadas à alimentação, ao cuidado, ao corpo, à saúde e à vida, promovendo respeito à diversidade de práticas e crenças.

Como contextualizar este tema a partir da realidade do município

As possibilidades apresentadas no quadro constituem referências gerais e devem ser relacionadas às práticas alimentares, às condições de saúde e às formas de produção e acesso aos alimentos existentes nos territórios do município.

Para isso, as escolas poderão realizar processos de escuta, pesquisa e levantamento junto às comunidades, identificando hábitos alimentares, alimentos produzidos localmente, práticas e conhecimentos tradicionais, condições de acesso à água e aos serviços de saúde, experiências de produção de alimentos e ações relacionadas à alimentação escolar e à saúde coletiva.

Essas informações poderão ser incorporadas ao quadro, permitindo que cada município registre suas especificidades e transforme situações concretas do território em possibilidades de investigação e aprendizagem.

Para o município completar

Área do conhecimento	Possibilidades gerais da Matriz	Como isso se manifesta no território do município?
Linguagens	Textos, entrevistas, receitas, campanhas, registros e manifestações culturais relacionadas à alimentação e à saúde.	Quais práticas alimentares, receitas, histórias, conhecimentos e manifestações culturais podem ser investigados e registrados pelos estudantes?
Matemática	Quantidades, medidas, proporções, custos, tabelas, gráficos e análise de dados.	Quais situações relacionadas à produção, ao consumo, aos custos e à alimentação podem ser investigadas matematicamente?
Ciências da Natureza	Corpo humano, nutrição, alimentos, água, saneamento, prevenção de doenças e saúde coletiva.	Quais questões relacionadas à alimentação, à água, ao saneamento, à saúde e à produção de alimentos estão presentes nas comunidades?
Ciências Humanas	Cultura alimentar, produção, território, condições sociais de saúde e políticas públicas.	Quais relações existem entre alimentação, cultura, produção, território, condições de vida e acesso às políticas públicas no município?
Ensino Religioso	Diferentes concepções culturais e religiosas sobre alimentação, corpo, cuidado, saúde e vida.	Quais práticas, tradições e concepções culturais ou religiosas relacionadas à alimentação e ao cuidado estão presentes nas comunidades?

4.6 Educação digital e comunicação comunitária

As tecnologias digitais fazem parte da vida contemporânea e também estão presentes, de diferentes maneiras, nos territórios do campo. Sua presença na escola deve ser compreendida não apenas como acesso a equipamentos, mas como possibilidade de desenvolver conhecimentos, linguagens e formas críticas de participação na sociedade.

A Educação digital envolve o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, selecionar, analisar, produzir e compartilhar informações de maneira ética e responsável.

Na Educação do Campo, a comunicação comunitária pode constituir importante possibilidade pedagógica. Jornais escolares, podcasts, vídeos, registros audiovisuais, blogs, rádios comunitárias e outras formas de produção comunicativa podem contribuir para ampliar a voz dos estudantes e registrar experiências dos territórios.

Entretanto, é necessário considerar as desigualdades de acesso à conectividade e aos equipamentos. A discussão sobre educação digital deve, portanto, incluir a questão do direito de acesso às tecnologias e à conectividade, evitando responsabilizar estudantes ou escolas por desigualdades estruturais.

O tema também permite trabalhar desinformação, segurança digital, privacidade, autoria, direitos autorais, discurso de ódio e uso responsável das redes.

Quadro 12. Possibilidades de integração curricular

Área do conhecimento	Possibilidades de integração curricular
Linguagens	Leitura crítica de informações disponíveis em diferentes meios de comunicação; produção de textos para jornais escolares, blogs e redes sociais; elaboração de roteiros, podcasts, vídeos e programas de rádio; entrevistas com membros das comunidades; produção de narrativas sobre o território; análise das diferentes linguagens utilizadas nos meios digitais e comunitários; autoria, argumentação, ética e responsabilidade na comunicação.
Matemática	Leitura e interpretação de dados apresentados em gráficos, tabelas, infográficos e pesquisas digitais; levantamento e análise de dados sobre acesso à internet e às tecnologias; organização de informações coletadas nas comunidades; elaboração de gráficos e indicadores; análise de pesquisas e informações estatísticas divulgadas nos meios digitais.
Ciências da Natureza	Pesquisa e divulgação de conhecimentos científicos relacionados à saúde, ambiente, água, produção de alimentos, agroecologia e sustentabilidade; análise crítica de informações científicas divulgadas nas redes; identificação de desinformação relacionada à saúde e ao ambiente; produção de materiais de divulgação científica contextualizados à realidade das comunidades.
Ciências Humanas	Tecnologias, território e modos de vida; transformações nas formas de comunicação das comunidades; acesso desigual às tecnologias e à conectividade; comunicação comunitária e participação social; memória e história dos territórios; circulação de informações; relações de poder na produção e disseminação de informações; cidadania digital e políticas públicas de inclusão digital.
Ensino Religioso	Diferentes formas de expressão e comunicação das tradições culturais e religiosas; respeito à diversidade de crenças e manifestações; análise de discursos de intolerância e preconceito nos meios digitais; diálogo, respeito e convivência ética nos espaços presenciais e virtuais.

Fonte: elaborado pelas coordenadoras do GT 5, 2026.

Como contextualizar este tema a partir da realidade do município

A contextualização da educação digital e da comunicação comunitária deve partir das condições concretas de acesso, uso e produção de tecnologias existentes nas escolas e comunidades. É importante identificar não apenas quais equipamentos estão

disponíveis, mas também como estudantes, famílias, professores e demais sujeitos dos territórios utilizam as tecnologias e os meios de comunicação presentes em seu cotidiano.

As escolas poderão realizar levantamentos sobre acesso à internet, dispositivos utilizados pelas famílias, qualidade da conectividade e principais meios de comunicação existentes nas comunidades. Também poderão identificar rádios comunitárias, grupos de comunicação, jornais locais, páginas digitais, associações e outras iniciativas que contribuam para a circulação de informações e para a expressão das comunidades.

A partir desse diagnóstico, o trabalho pedagógico poderá envolver a produção de podcasts, jornais escolares, vídeos, entrevistas, registros fotográficos, programas de rádio, mapas digitais, campanhas educativas e outros produtos comunicativos, possibilitando que os estudantes pesquisem, interpretem e comuniquem conhecimentos sobre seus territórios.

Nesse processo, a escola poderá também problematizar as desigualdades de acesso às tecnologias, a circulação de informações falsas, a privacidade, a autoria, os direitos autorais, o discurso de ódio e outras questões relacionadas à participação responsável nos espaços digitais.

Para o município completar

Área do conhecimento	Possibilidades gerais da Matriz	Como isso se manifesta no território do município?
Linguagens	Leitura crítica, produção de textos e conteúdos digitais, entrevistas, podcasts, vídeos, jornais escolares, programas de rádio e outras formas de comunicação comunitária.	Quais meios de comunicação existem nas comunidades? Que histórias, saberes, experiências e acontecimentos do território podem ser pesquisados e comunicados pelos estudantes?
Matemática	Levantamento, organização, representação e análise de dados sobre acesso às tecnologias, conectividade, comunicação e uso dos meios digitais.	O que os dados do município revelam sobre acesso à internet, equipamentos, conectividade e formas de utilização das tecnologias pelas comunidades?
Ciências da Natureza	Pesquisa, análise e divulgação de conhecimentos científicos relacionados à saúde, ambiente, produção, sustentabilidade e qualidade de vida.	Quais conhecimentos científicos presentes no cotidiano das comunidades podem ser investigados e divulgados pelos estudantes? Quais informações falsas ou desinformações precisam ser problematizadas?
Ciências Humanas	Território, comunicação, memória, participação social, inclusão digital, desigualdades de acesso e políticas públicas relacionadas às tecnologias.	Como as tecnologias e os meios de comunicação têm transformado a vida das comunidades? Quais desigualdades de acesso existem? Que iniciativas comunitárias de comunicação e participação social estão presentes no município?
Ensino Religioso	Diversidade cultural e religiosa, formas de expressão, diálogo, respeito e convivência ética nos espaços presenciais e digitais.	Quais manifestações culturais e religiosas das comunidades utilizam diferentes formas de comunicação? Como trabalhar o respeito à diversidade e enfrentar preconceitos e intolerâncias nos espaços digitais?

4.7 Juventudes do campo

As juventudes do campo devem ser reconhecidas como sujeitos históricos, sociais, culturais e políticos, portadores de projetos, expectativas, conhecimentos e formas próprias de participação social.

Trabalhar com as juventudes exige superar representações que associam o jovem do campo exclusivamente à permanência ou ao êxodo. Os projetos de vida são diversos e precisam ser compreendidos em relação às condições concretas existentes nos territórios.

A escola deve criar espaços para que os jovens expressem suas perspectivas sobre educação, trabalho, cultura, território, tecnologia, participação política e futuro. A escuta dos estudantes constitui condição importante para que o currículo dialogue com suas experiências e projetos.

O tema pode envolver discussões sobre sucessão geracional, trabalho, educação profissional, acesso à universidade, cultura, esporte, tecnologias, participação comunitária, empreendedorismo, economia solidária, movimentos sociais e políticas públicas.

Entretanto, é fundamental não transformar a juventude do campo em objeto de intervenção. Os jovens devem participar da construção das propostas pedagógicas e dos projetos desenvolvidos pela escola.

A participação juvenil pode ocorrer por meio de grêmios, coletivos, projetos de pesquisa, comunicação comunitária, atividades culturais, assembleias, fóruns e outras formas de organização, respeitando a realidade de cada escola e território.

Quadro 13. Possibilidades de integração curricular

Área do conhecimento	Possibilidades de integração curricular
Linguagens	Produção de textos, relatos, entrevistas e narrativas sobre experiências e projetos de vida das juventudes; produção audiovisual e comunicação comunitária; literatura produzida por jovens; manifestações culturais juvenis; debates, rodas de conversa e outras formas de expressão e participação; produção de campanhas e materiais sobre direitos, cultura e participação juvenil.
Matemática	Levantamento e análise de dados sobre as juventudes do município; leitura e produção de tabelas, gráficos e indicadores; estudos sobre trabalho, renda, escolarização, acesso às tecnologias e deslocamentos; análise de dados relacionados às condições de vida e às oportunidades existentes para os jovens nos territórios.
Ciências da Natureza	Relações entre juventude, saúde, ambiente, produção e qualidade de vida; conhecimentos científicos relacionados ao território e às atividades produtivas; agroecologia e sustentabilidade; investigação de problemas ambientais que afetam as comunidades; tecnologias e conhecimentos científicos presentes nas práticas juvenis e comunitárias.

Ciências Humanas	Juventudes como sujeitos históricos, sociais, culturais e políticos; território, identidade e pertencimento; trabalho e produção; sucessão geracional; migração e permanência; acesso à educação profissional e superior; participação política e comunitária; movimentos sociais; políticas públicas; cultura, lazer, esporte e relações sociais; diferentes projetos de vida e formas de organização juvenil.
Ensino Religioso	Diversidade de valores, perspectivas e modos de compreender a vida e o futuro; respeito às diferentes convicções e formas de expressão das juventudes; diálogo intergeracional; convivência, respeito e participação comunitária; enfrentamento de preconceitos e discriminações.

Fonte: elaborado pelas coordenadoras do GT 5, 2026.

Como contextualizar este tema a partir da realidade do município

A contextualização das juventudes do campo deve partir da escuta dos próprios jovens, reconhecendo suas experiências, conhecimentos, expectativas e projetos de vida. A escola poderá realizar rodas de conversa, pesquisas, entrevistas, assembleias, fóruns e outras estratégias que possibilitem compreender como os jovens percebem o território e quais questões consideram importantes para sua formação e para o futuro das comunidades.

O levantamento poderá contemplar aspectos relacionados à escolarização, trabalho, cultura, lazer, esporte, acesso às tecnologias, mobilidade, formação profissional, acesso à universidade, participação comunitária e perspectivas de permanência ou deslocamento. O objetivo não é produzir uma visão homogênea das juventudes, mas reconhecer a diversidade de trajetórias e projetos existentes nos territórios.

A escola poderá ainda investigar experiências juvenis já existentes no município, como grupos culturais, coletivos, associações, movimentos sociais, iniciativas de comunicação, projetos produtivos, práticas esportivas e outras formas de participação. Essas experiências podem constituir referências para projetos pedagógicos e para a construção de conhecimentos articulados às diferentes áreas.

A discussão sobre permanência, deslocamento e sucessão geracional deverá ser realizada sem pressupor que permanecer no território seja a única trajetória desejável. O currículo deve possibilitar que os jovens compreendam as condições sociais, econômicas, políticas e culturais que atravessam suas escolhas e possam construir seus projetos de vida com autonomia, conhecimento e participação social.

Para o município completar

Área do conhecimento	Possibilidades gerais da Matriz	Como isso se manifesta no território do município?

Linguagens	Produção de textos, entrevistas, narrativas, registros audiovisuais e outras formas de expressão sobre experiências, culturas, projetos de vida e participação juvenil.	Quais experiências, histórias, manifestações culturais, projetos e formas de expressão das juventudes podem ser investigados e registrados pelos estudantes?
Matemática	Levantamento, organização e análise de dados relacionados às condições de vida, escolarização, trabalho, renda, acesso às tecnologias e perspectivas das juventudes.	O que os dados do município revelam sobre as condições de vida, escolarização, trabalho, deslocamento e oportunidades disponíveis para os jovens das comunidades?
Ciências da Natureza	Relações entre juventude, ambiente, saúde, produção, sustentabilidade, agroecologia e conhecimentos científicos presentes nos territórios.	Quais questões ambientais, produtivas, de saúde e sustentabilidade mobilizam os jovens das comunidades? Que conhecimentos e experiências eles produzem sobre essas questões?
Ciências Humanas	Juventudes, território, identidade, trabalho, sucessão geracional, participação social, políticas públicas, educação profissional, universidade, cultura e projetos de vida.	Quais são os projetos de vida das juventudes? Quais condições favorecem ou dificultam sua permanência, deslocamento, formação, trabalho e participação no território?
Ensino Religioso	Diversidade de valores, perspectivas de vida, diálogo intergeracional, respeito às diferenças e participação comunitária.	Quais valores, tradições, formas de participação e experiências de convivência fazem parte da vida das juventudes nas comunidades?

Princípio integrador dos Temas Integradores

Os Temas Integradores propostos nesta Matriz devem ser compreendidos como possibilidades de articulação curricular, e não como componentes curriculares adicionais. Sua realização depende do planejamento intencional dos professores, da articulação entre áreas do conhecimento e da leitura das necessidades concretas de cada território.

A escola poderá selecionar, aprofundar ou articular os temas de acordo com sua realidade, desde que sejam preservados os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos previstos para cada etapa e modalidade.

Nesse sentido, um mesmo tema pode mobilizar diferentes áreas e componentes. A água, por exemplo, pode ser estudada em Ciências da Natureza a partir de seus aspectos físico-químicos e ambientais; em Matemática, por meio da análise de consumo e dados; em Geografia, pela relação entre território e distribuição dos recursos; em História, pelas disputas e políticas relacionadas à água; em Língua Portuguesa, pela produção de textos argumentativos; e em Arte, por meio de diferentes formas de representação.

Assim, o currículo da Educação do Campo reafirma o direito ao conhecimento sistematizado e, simultaneamente, reconhece que ensinar exige considerar os sujeitos concretos, seus territórios, suas histórias e suas condições de existência. Como afirma

Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, mas também exige rigorosidade metódica e compromisso com a construção do conhecimento.

O desafio curricular consiste, portanto, em construir uma escola que não desconsidere o território, mas também não se limite a ele; que reconheça os saberes das comunidades, sem abandonar o conhecimento científico; que valorize e fortaleça as identidades dos sujeitos e das comunidades, reconhecendo-as como dimensões fundamentais de sua formação e de sua relação com o território; e que prepare os estudantes para compreender e transformar a realidade em que vivem.

CAPÍTULO V

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR DAS ESCOLAS DO CAMPO

A organização pedagógica e curricular das escolas do campo constitui um aspecto essencial para a concretização de uma educação comprometida com os sujeitos, os territórios, os modos de vida e as especificidades socioculturais das populações camponesas. Para além de adaptar conteúdos escolares à realidade do povo do campo, essa organização pressupõe reconhecer esse espaço como lugar de produção de conhecimentos, culturas, identidades, trabalho, resistência e modos próprios de construir a vida. Nessa perspectiva, o currículo precisa superar uma concepção homogeneizadora de educação e estabelecer relações entre os conhecimentos escolarizados e os saberes construídos nas comunidades.

Nessa direção, a educação é compreendida como uma prática social, é, segundo Saviani (2022), uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como prática social, ela ultrapassa a escola, mas inclui a escola, sendo impossível, portanto, compreender a educação sem a escola. Conforme Saviani (2022), a escola é, na contemporaneidade, “a forma principal e dominante de educação” tendo, “no campo pedagógico papel equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica” (p.3).

Assim, a construção da proposta pedagógica das escolas do campo deve considerar as características históricas, sociais, econômicas, culturais e ambientais de cada território, valorizando os conhecimentos dos agricultores familiares, povos quilombolas, indígenas, ribeirinhos, assentados e demais sujeitos que constituem as comunidades do campo. Nesse contexto, a Educação do Campo assume, como destaca Caldart (2023), o lado da classe trabalhadora e, por essa razão, não pode ser concebida fora da própria materialidade da vida. Essa perspectiva implica repensar tempos e espaços escolares, metodologias, processos avaliativos, materiais didáticos e formas de organização das turmas, de modo que estejam articulados às necessidades e às características particulares de cada comunidade.

Nesse contexto, a organização curricular assume caráter dinâmico e contextualizado, podendo incorporar princípios como a interdisciplinaridade, a contextualização, a alternância, a pesquisa como princípio educativo e a articulação entre escola, comunidade e território. Nas escolas do campo, que podem ter classes seriadas e multisseriadas, essa organização demanda ainda estratégias pedagógicas específicas que possibilitem trabalhar com diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem e

experiências, sem transformar a heterogeneidade em obstáculo, mas reconhecendo-a como possibilidade de aprendizagem coletiva.

Desse modo, refletir sobre a organização pedagógica e curricular das escolas do campo significa também discutir o projeto de sociedade e de educação que se pretende construir. Significa, portanto, compreender o currículo como espaço de disputas, escolhas e produção de sentidos, no qual os conhecimentos e as experiências dos sujeitos do campo precisam ocupar lugar de reconhecimento e legitimidade. A escola, nesse sentido, pode contribuir para fortalecer a identidade dos estudantes do campo, a autonomia dos sujeitos, a participação comunitária e o direito a uma educação pública articulada à realidade do campo. Caldart (2018, p. 123) aponta que,

> Na vida prática, a Educação do Campo se configura como uma forma social de fazer e pensar a educação que se enraíza no passado ou na história de seus sujeitos coletivos particulares e projeta um futuro que lhes pode ser comum, vinculado ao destino histórico de outros sujeitos coletivos e da classe portadora de futuro. No plano teórico já se constituiu como uma categoria histórica, que nos permite compreender o movimento das lutas e das práticas educativas dos sujeitos que compõem, desde a especificidade do campo, o polo do trabalho, constituído na oposição fundamental ao polo do capital e seu sistema.

Nesse sentido, este capítulo apresenta os fundamentos, princípios e possibilidades de organização pedagógica e curricular das escolas do campo, considerando suas especificidades e os desafios colocados à construção de práticas educativas contextualizadas, democráticas e comprometidas com a permanência da escola no território do estudante, a valorização e o protagonismo dos sujeitos em suas comunidades.

5.1 Organização curricular por etapas e modalidades de ensino

A organização curricular por etapas e modalidades de ensino na Educação do Campo deve considerar, de forma articulada, os princípios gerais da educação brasileira e as especificidades dos sujeitos, das comunidades, culturas, tempos e modos de vida das populações camponesas. Nessa perspectiva, a Educação do Campo não se constrói por meio de uma simples transposição do currículo urbano para a escola do campo, mas uma proposta educativa que reconhece o campo como espaço saberes próprios, identidades, culturas, trabalho e relações sociais que são, ao mesmo tempo, instrumentos de socialização e de formação dos povos.

Desse modo, no processo de organização curricular da escola do campo, é necessário que se leve em conta as Diretrizes Operacionais de 2002, que dispõe que,

> Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 01)

Desse modo, ao contemplar as diferentes etapas da Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a organização curricular da escola do campo precisa assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na legislação educacional, mas de maneira articulada às especificidades das realidades concretas das comunidades. Essa articulação envolve considerar os ciclos produtivos, as características ambientais e socioculturais do território, os conhecimentos tradicionais, as práticas de trabalho, as manifestações culturais e as demandas coletivas dos sujeitos do campo. Segundo Caldart (2000, p. 45), "o processo pedagógico é um processo coletivo e por isso precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes". Desse modo, o currículo pode estabelecer relações significativas entre os conhecimentos científicos e os saberes produzidos historicamente pelas comunidades.

No âmbito da Educação Infantil do Campo, a organização curricular deve reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e valorizar suas experiências, brincadeiras, linguagens, relações com a natureza, com a comunidade e com os diferentes modos de vida presentes no território. Em função dessas especificidades, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas por meio da Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, consideram, em seu texto, as características próprias das crianças camponesas de 0 a 05 anos e os diversos elementos que envolvem os modos de vida no campo. Esta resolução traz no artigo 4º que as crianças são sujeitos históricos e de direitos, traz também no artigo 8º, parágrafo 3º, que

> as propostas pedagógicas da educação infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos assentados e acampados de áreas de reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta devem:
> I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

> II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
> III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
> IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
> V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (Brasil, 2009).

Desse modo, as práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil do Campo precisam possibilitar que as crianças conheçam e vivenciem o ambiente em que estão inseridas, fortalecendo vínculos com a comunidade e respeitando suas identidades culturais.

Dando continuidade a uma educação significativa e interligada com a vida dos sujeitos camponeses, no Ensino Fundamental, a organização curricular deve favorecer a apropriação dos conhecimentos científicos, sem desconsiderar os saberes e experiências dos estudantes. Nesse sentido,

> a Educação do Campo, entendida como direito nos marcos da equidade, o que inclui ajustiça social e o reconhecimento das especificidades, rejeita a imposição de um modelo educacional e pedagógico que nega as culturas e os saberes e os modos de produção da vida das populações do campo (Silva, Pasuch & Silva, 2012, p.59).

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade e a contextualização constituem possibilidades importantes para relacionar os componentes curriculares às questões territoriais, como agricultura familiar, agroecologia, recursos naturais, memória e história das comunidades, cultura popular, relações étnico-raciais, trabalho, tecnologias sociais e sustentabilidade. No que concerne às classes multisseriadas, essa organização requer planejamento flexível e estratégias que possibilitem diferentes níveis de aprendizagem e interação entre estudantes de distintas idades e anos escolares.

Nessa direção, no Ensino Médio do Campo, o currículo pode ampliar a articulação entre formação geral, realidade da comunidade, trabalho, ciência, tecnologia, cultura e projetos de vida. Onde o jovem estudante da escola do campo seja contemplado em sua totalidade e diversidade. Nesse sentido, conforme Sousa e Machado (2018),

> a escola é desafiada a conhecer melhor os seus sujeitos –jovem camponês, estudante do ensino médio. Isso significa saber quem são eles, como eles vivem com suas famílias, qual a sua relação com o

> mundo do trabalho, que significado tem a escola para eles, que demandas e perspectivas eles têm, quais suas instâncias de participação e de socialização com os outros jovens e a sua comunidade, (Sousa e Machado, 2018, p. 588).

Assim, a escola pode constituir-se como espaço de reflexão sobre as condições concretas de existência da (s) juventude (s) camponesa (s), suas possibilidades de formação, participação social, inserção produtiva e permanência no território. Como destaca Dayrell (1996),

> tais implicações desafiam os educadores a desenvolverem posturas e instrumentos metodológicos que possibilitem o aprimoramento do seu olhar sobre o aluno, como "outro", de tal forma que, conhecendo as dimensões culturais em que ele é diferente, possa resgatar a diferença como tal e não como deficiência. Implica buscar uma compreensão totalizadora desse outro. (Dayrell, 1996, p. 145).

Nesse sentido, a organização curricular deve contribuir para que os jovens compreendam criticamente sua realidade e participem da construção de alternativas para suas comunidades.

Nessa direção, é necessário considerar que a Educação do Campo também contempla modalidades educacionais que possuem especificidades próprias, como a Educação Escolar Quilombola, a Educação Escolar Indígena, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e outras formas de atendimento educacional presentes nos territórios camponeses. A organização curricular dessas modalidades deve respeitar as identidades, os conhecimentos, as memórias, as línguas, as culturas e as formas próprias de organização dos grupos sociais, garantindo que a diversidade seja considerada como princípio educativo e não tratada como elemento secundário.

Nessa direção, no processo de construção de uma matriz da Educação do Campo é preciso levar em conta a organização dos tempos e espaços escolares. As escolas do campo podem desenvolver formas diferenciadas de organização, considerando, quando pertinente e legalmente respaldado, a alternância, os ciclos, os períodos, os grupos não seriados e outras estratégias pedagógicas adequadas às características dos estudantes e das comunidades. Essas possibilidades devem estar previstas no projeto político-pedagógico e articuladas às necessidades locais, evitando que a flexibilidade curricular resulte em redução de direitos ou de oportunidades educacionais. Segundo Kolling, Nery e Molina (1999):

> O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos

> que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição) (Kolling, Nery & Molina, 1999, p.18).

Nesse contexto, organizar o currículo por etapas e modalidades na Educação do Campo significa garantir uma formação integral e emancipatória, articulando os conhecimentos universais às experiências e aos saberes produzidos no local de vivência dos sujeitos do campo. Significa, portanto, construir uma escola que reconheça os sujeitos do campo em sua diversidade e que compreenda o currículo como instrumento de formação humana, valorização das identidades, fortalecimento das comunidades e efetivação do direito à educação.

5.1.1 Orientação aos municípios

A organização curricular da Educação do Campo pode ser fortalecida pelos municípios por meio de ações que articulem as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica às características das comunidades e às necessidades dos seus sujeitos. As Diretrizes Operacionais reconhecem a Educação do Campo nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, contemplando também modalidades como a EJA e a Educação Especial. Assim, o quadro 14 apresenta algumas sugestões e possibilidades de ações a serem realizadas no processo de organização curricular da Educação do Campo Municipal.

Quadro 14: Sugestão de ações para organização curricular por etapas e modalidades de ensino na Educação do Campo.

AÇÃO	OBJETIVO
Elaborar ou atualizar as Diretrizes Municipais para a Educação do Campo	Estabelecer princípios, orientações curriculares e formas de organização específicas para as escolas do campo.
Construir uma Matriz Curricular da Educação do Campo contextualizada	Articular os componentes curriculares aos conhecimentos, às culturas, ao trabalho, às formas de produção e às características ambientais e socioculturais de cada território.
Construir propostas curriculares específicas para cada etapa de ensino	Contemplar as particularidades da Educação Infantil, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e, quando ofertado pelo município, da EJA.
Fortalecer as classes multisseriadas	Elaborar orientações pedagógicas específicas para o planejamento, a organização dos tempos e espaços, a

	avaliação e o trabalho com diferentes níveis de aprendizagem. A LDB 9394/1996 e o Decreto nº 7.352/2010 prevê a possibilidade de organização de turmas com estudantes de diferentes idades e graus de conhecimento em uma mesma etapa.
Organizar o calendário escolar de forma contextualizada	Considerar, quando pertinente, os ciclos produtivos, as condições climáticas, as manifestações culturais e as especificidades das comunidades, conforme previsto na legislação da Educação do Campo.
Interdisciplinaridade e a contextualização ao currículo.	Desenvolver projetos que articulem diferentes áreas do conhecimento a temas presentes no território, como agricultura familiar, agroecologia, água, meio ambiente, cultura, memória, trabalho e economia solidária.
Fortalecer a articulação entre escola, família e comunidade.	Promover reuniões, rodas de conversa, pesquisas comunitárias, oficinas e projetos que possibilitem a participação dos sujeitos do campo na construção curricular.
Implantar processos de formação continuada específicos para os profissionais.	Abordar a Educação do Campo, currículo contextualizado, classes multisseriadas, interdisciplinaridade, avaliação, diversidade e metodologias adequadas aos diferentes territórios. A política nacional prevê formação inicial e continuada específica para profissionais que atuam nas escolas do campo.
Produzir e selecionar materiais didáticos contextualizados.	Valorizar conhecimentos, histórias, culturas, práticas sociais e experiências das comunidades. O Decreto nº 7.352/2010 prevê recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários relacionados aos conhecimentos das populações do campo.
Garantir a inclusão dos estudantes públicos da Educação Especial.	Assegurar acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado e condições de participação e aprendizagem nas escolas do campo.
Ampliar e organizar a oferta da EJA no campo.	Considerar os locais de moradia e trabalho dos estudantes e adequar tempos, espaços e propostas pedagógicas às suas condições de vida.
Articular a Educação Infantil e os anos iniciais às comunidades camponesas.	Buscar assegurar a oferta educacional próxima aos locais de residência das crianças. A Resolução CNE/CEB nº 2/2008 estabelece que essas etapas sejam oferecidas nas próprias comunidades, evitando processos de nucleação e deslocamentos das crianças.
Considerar as especificidades das escolas quilombolas, indígenas e de outras comunidades tradicionais.	Articular as orientações da Educação do Campo às respectivas diretrizes educacionais específicas.
Incentivar metodologias de alternância quando adequadas à realidade local.	Articular os tempos e espaços de aprendizagem e estabelecer relações entre escola, comunidade, território e práticas sociais. A legislação nacional reconhece a pedagogia da alternância como possibilidade de organização da oferta educacional do campo.
Revisar os Projetos Político-Pedagógicos das escolas do campo.	Garantir que expressem a identidade da comunidade, seus saberes, suas necessidades e seus projetos coletivos.
Criar mecanismos permanentes de acompanhamento curricular.	Envolver a Secretaria Municipal de Educação, gestores, coordenadores, professores, estudantes, famílias e representantes das comunidades para avaliar e aperfeiçoar as propostas pedagógicas.
Mapear a oferta educacional por território.	Identificar quais etapas e modalidades estão disponíveis em cada comunidade e quais demandas permanecem

	sem atendimento, subsidiando o planejamento municipal.

Fonte: Construção das autoras, 2026.

Essas ações podem ser sistematizadas em um Plano Municipal de Organização Curricular da Educação do Campo, articulado ao Plano Municipal de Educação, às normas do sistema de ensino e aos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. Dessa forma, a organização por etapas e modalidades deixa de ser apenas uma distribuição administrativa da oferta escolar e passa a constituir uma estratégia de garantia do direito à educação, considerando a diversidade dos sujeitos e das comunidades do campo.

5.2 Planejamento pedagógico contextualizado

O planejamento pedagógico contextualizado é imprescindível para a construção de uma prática educativa comprometida com os princípios e especificidades da Educação do Campo. conforme Molina e Freitas (2011) na Educação do Campo é necessário acontecer a articulação das práticas escolares com os processos sociais, produtivos e culturais existentes nos territórios, sem que isso represente qualquer forma de empobrecimento curricular. Desse modo, planejar no contexto da escola do campo vai além da seleção de conteúdos, mas significa reconhecer que a escola está inserida em um território marcado por modos de vida, relações sociais, formas de trabalho, culturas, saberes, identidades e experiências históricas próprias (Fernandes, 2012). Assim, o planejamento precisa partir da realidade concreta dos sujeitos do campo, estabelecendo relações entre os conhecimentos escolares e os saberes produzidos nas comunidades.

A contextualização do planejamento pedagógico pressupõe, portanto, superar práticas que simplesmente reproduzem modelos curriculares elaborados para contextos urbanos, sem considerar as particularidades das populações camponesas. A escola do campo necessita construir propostas pedagógicas que dialoguem com a agricultura familiar, a agroecologia, as relações com a terra e a água, as manifestações culturais, os conhecimentos tradicionais, as formas de organização comunitária, as relações de trabalho e produção, bem como com as lutas sociais pelo direito à terra, à educação e à permanência no território (Caldart, 2009). Dessa maneira, o território deixa de ser apenas o espaço geográfico onde a escola está localizada e passa a constituir uma dimensão pedagógica e formativa (Fernandes, 2012).

Nesse processo, o planejamento deve ser compreendido como uma ação coletiva, democrática e reflexiva. Professores, gestores, coordenadores pedagógicos, estudantes,

famílias e demais sujeitos da comunidade podem contribuir para a identificação das necessidades, potencialidades e problemáticas presentes no território (Freire, 1996). A escuta da comunidade permite reconhecer conhecimentos que muitas vezes permanecem invisibilizados pela organização tradicional do currículo e possibilita transformá-los em elementos de investigação e aprendizagem. Assim, o planejamento pode partir de questões concretas vivenciadas pelos estudantes, articulando-as aos conhecimentos científicos e aos diferentes campos do saber.

Nesse contexto, contextualizar não significa reduzir o conhecimento escolar ao cotidiano imediato dos estudantes, mas estabelecer relações entre a realidade local e conhecimentos mais amplos, possibilitando que os sujeitos compreendam criticamente o mundo em que vivem. Uma problemática relacionada à produção agrícola, por exemplo, pode mobilizar conhecimentos de Ciências da Natureza, Matemática, Geografia, História, Língua Portuguesa, tecnologias e outras áreas, favorecendo uma abordagem interdisciplinar. Segundo Carneiro (2011, p. 67) “as informações podem ser trabalhadas tanto na sala de aula quanto com a família e a comunidade, mostrando sempre a importância das pessoas do campo, da agricultura familiar na vida das pessoas”. Nessa perspectiva, a realidade do campo torna-se ponto de partida para a construção de conhecimentos, e não limite para a aprendizagem.

O planejamento contextualizado também assume particular importância nas classes multisseriadas, presentes em muitas escolas do campo. Nesse contexto de ensino, a Multissérie não pode ser compreendida meramente como uma organização didática resultante da escassez de recursos e da falta de professores, mas reflete, principalmente, uma realidade social marcada por desigualdades históricas e pela negação de direitos fundamentais (Arroyo, 2017). Nesses espaços, para promover uma aprendizagem significativa, a organização pedagógica precisa considerar diferentes idades, níveis de aprendizagem, experiências e ritmos de desenvolvimento que convivem em uma mesma sala.

Isso exige do professor estratégias diversificadas, flexibilidade curricular, organização de atividades individuais e coletivas e utilização de situações de aprendizagem que possibilitem a participação de todos os estudantes. Nessa perspectiva, para Hage (2014, p.1117) é fundamental: “ouvir os sujeitos do campo e aprender com suas experiências de vida, de trabalho, de convivência e de educação; oportunizá-los o

acesso à informação, à ciência e às tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, valores e ritmos de aprendizagem".

Considerando a fala do autor, a heterogeneidade, nesse caso, não deve ser compreendida apenas como dificuldade pedagógica, mas como possibilidade de cooperação, troca de saberes e aprendizagem entre diferentes sujeitos. Além disso, o planejamento pedagógico precisa considerar a temporalidade própria das comunidades camponesas. Pois,

> a escola, muitas vezes, trabalha conteúdos fragmentados, ideias soltas, sem relação entre si e muito menos com a vida concreta; são muitos estudos e atividades sem sentido, fora de uma totalidade, que deveria ser exatamente a de um projeto de formação humana. (Caldart, 2002, p. 25).

Nessa direção, é necessário que se considere no planejamento os períodos de plantio e colheita, as condições climáticas, as manifestações culturais, as festas tradicionais, as atividades comunitárias e as dinâmicas de trabalho das famílias podem interferir na vida escolar e precisam ser considerados na organização dos tempos e espaços educativos. Essa compreensão contribui para uma escola que respeita os modos de vida dos sujeitos do campo, sem renunciar ao direito à aprendizagem e à apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos.

Nessa perspectiva, o planejamento pedagógico contextualizado na Educação do Campo deve ser entendido como processo permanente de reflexão, diálogo, organização e ação. Ele articula currículo, território, sujeitos, saberes e práticas sociais, reconhecendo a escola como espaço de produção de conhecimentos e de fortalecimento das identidades e dos projetos coletivos das comunidades. Ao considerar a realidade do campo como dimensão constitutiva do processo educativo, o planejamento contribui para uma educação comprometida com a participação dos sujeitos, com a valorização de seus saberes e com a garantia do direito a uma educação de qualidade na comunidade onde vivem.

5.2.1 Sugestão aos municípios

A construção de um planejamento pedagógico contextualizado requer um processo coletivo, participativo e permanente, que considere os sujeitos, os saberes, as culturas, os modos de vida e as especificidades de cada território. Para orientar os municípios nesse processo, sugere-se o seguinte percurso no quadro 15:

Quadro 15: Sugestão para construção do planejamento contextualizado na Educação do Campo.

	Ação	Descrição
Conhecer e diagnosticar o território	Realizar um diagnóstico socioterritorial das comunidades atendidas pelas escolas do campo, identificando suas características sociais, culturais, econômicas, ambientais e educacionais.	• Mapear as comunidades atendidas por cada escola. • Identificar formas de trabalho e produção existentes no território. • Conhecer as manifestações culturais e tradições locais. • Identificar organizações comunitárias, associações, cooperativas e movimentos sociais. • Conhecer as características ambientais do território. • Identificar os principais desafios enfrentados pelas famílias e pelos estudantes. • Levantar dados sobre acesso, permanência, aprendizagem e transporte escolar.
Escutar os sujeitos do campo	Criar espaços de escuta e participação de estudantes, famílias, professores, gestores, trabalhadores e demais sujeitos da comunidade.	• Realizar rodas de conversa. • Promover reuniões comunitárias. • Aplicar questionários ou entrevistas. • Realizar assembleias escolares. • Registrar histórias, memórias e conhecimentos dos moradores. • Identificar temas considerados importantes pela comunidade.
Reconhecer os saberes e conhecimentos do território	Identificar os conhecimentos produzidos pelas comunidades e estabelecer relações entre esses saberes e os conhecimentos científicos trabalhados pela escola.	• Saberes relacionados à agricultura familiar. • Conhecimentos sobre sementes e plantas. • Práticas de criação de animais. • Conhecimentos sobre água, solo e clima. • Medicina tradicional e plantas medicinais. • Artesanato e manifestações culturais. • Narrativas, histórias e memórias da comunidade. • Práticas religiosas e culturais. • Conhecimentos relacionados ao trabalho e à organização comunitária.

Definir os eixos para contextualização	A partir do diagnóstico e da escuta da comunidade, definir temas ou eixos que possam orientar o planejamento curricular.	**Exemplos de eixos:** • Terra e território. • Agricultura familiar e camponesa. • Agroecologia. • Água e convivência com o semiárido. • Cultura e memória. • Trabalho e produção. • Juventudes do campo. • Identidade e pertencimento. • Meio ambiente e sustentabilidade. • Tecnologias sociais. • Segurança e soberania alimentar. • Relações étnico-raciais. • Comunidades quilombolas e indígenas. • Direitos sociais e cidadania.
Articular os eixos ao currículo	Relacionar os temas do território aos conhecimentos previstos no currículo, evitando que a contextualização seja trabalhada como uma atividade isolada.	**Por exemplo:** Tema: Água no território • Língua Portuguesa: produção de textos, entrevistas e campanhas de conscientização. • Matemática: consumo, medidas, gráficos e estatísticas. • Ciências: ciclo da água, qualidade e preservação. • Geografia: rios, território e distribuição da água. • História: memória das relações da comunidade com a água. • Arte: produção de cartazes, desenhos e manifestações culturais. • Educação Física: práticas corporais e atividades relacionadas ao território.
Elaborar o planejamento interdisciplinar	Organizar atividades que possibilitem o diálogo entre diferentes componentes curriculares.	**O planejamento pode contemplar:** • objetivos de aprendizagem. • habilidades e conhecimentos curriculares. • conhecimentos da comunidade. • metodologias. • recursos.

		• atividades individuais e coletivas. • espaços educativos. • formas de avaliação. • participação das famílias e da comunidade. Assim, a interdisciplinaridade possibilita que uma mesma problemática seja investigada sob diferentes perspectivas.
Considerar as especificidades das classes multisseriadas	Nas escolas com classes multisseriadas, elaborar estratégias que contemplem diferentes idades, anos escolares, níveis de aprendizagem e experiências dos estudantes.	• Organizar atividades comuns com diferentes níveis de complexidade. • Desenvolver trabalhos em pequenos grupos. • Promover tutoria e colaboração entre estudantes. • Utilizar projetos interdisciplinares. • Usar materiais e estratégias pedagógicas diversas. • Elaborar atividades diferenciadas conforme os níveis de aprendizagem. • Aproveitar os conhecimentos dos estudantes como ponto de partida.
Contextualizar tempos e espaços educativos	Considerar, no planejamento, as características do território e, dentro das possibilidades legais, as condições climáticas, culturais e produtivas das comunidades.	**Também podem ser utilizados como espaços educativos:** • quintais; • roças; • associações comunitárias; • rios e nascentes; • feiras; • espaços culturais; • áreas de preservação; • unidades produtivas; • espaços religiosos e comunitários; • patrimônios históricos e culturais.
Envolver as famílias e a comunidade	Transformar a comunidade em parceira do processo educativo.	• Convidar agricultores, artesãos, mestres da cultura e outros moradores para compartilhar conhecimentos. • Desenvolver entrevistas e pesquisas comunitárias. • Realizar feiras de conhecimentos. • Promover oficinas.

		• Organizar mutirões educativos. • Desenvolver projetos com associações comunitárias. • Socializar os resultados das atividades com as famílias.
Desenvolver projetos pedagógicos contextualizados	Transformar os temas identificados no território em projetos de investigação e aprendizagem.	**Exemplos:** • Projeto Água e Vida. • Projeto Memória e História da Comunidade. • Projeto Sementes Crioulas. • Projeto Horta Escolar Agroecológica. • Projeto Plantas Medicinais. • Projeto Saberes e Fazeres do Campo. • Projeto Juventude (s) do Campo: entre ficar e sair do campo. • Projeto Cultura e Identidade Camponesa. • Projeto Alimentação Saudável e Agricultura Familiar.
Realizar avaliação formativa e contextualizada	Avaliar continuamente os processos de aprendizagem, considerando os conhecimentos construídos pelos estudantes e sua capacidade de relacioná-los à realidade.	**Podem ser utilizados:** • registros de aprendizagem. • portfólios. • produções textuais. • projetos. • pesquisas. • apresentações. • rodas de conversa. • atividades práticas. • autoavaliação. • observação pedagógica. A avaliação deve servir para identificar dificuldades e reorganizar o planejamento.
Avaliar o próprio planejamento	Ao final de cada período, a equipe escolar deve analisar o que foi realizado.	• O planejamento considerou a realidade da comunidade? • Os estudantes participaram da construção das atividades? • Os conhecimentos do território foram valorizados? • Houve articulação entre os componentes curriculares? • As atividades contribuíram para a aprendizagem?

		• As famílias e a comunidade participaram? • Quais dificuldades foram identificadas? • O que precisa ser reorganizado?
Replanejar continuamente	O planejamento pedagógico contextualizado não deve ser considerado um documento definitivo. A partir dos resultados da avaliação, professores, coordenação pedagógica e comunidade devem reorganizar estratégias, conteúdos, projetos e metodologias.	Assim, o planejamento se constitui como um movimento permanente de: CONHECER → ESCUTAR → VALORIZAR → PLANEJAR → ARTICULAR → DESENVOLVER → AVALIAR → REPLANEJAR.

Fonte: Construção das autoras, 2026.

Dessa forma, como podemos observar no quadro acima, o planejamento pedagógico contextualizado pode contribuir para que as escolas do campo desenvolvam uma prática educativa vinculada à realidade dos sujeitos, valorizando seus saberes, culturas, identidades e modos de vida, sem deixar de garantir o acesso aos conhecimentos científicos e aos direitos de aprendizagem. Trata-se de construir uma escola que reconheça o território não apenas como lugar onde os estudantes vivem, mas como espaço de produção de conhecimentos, experiências e fortalecimento das identidades.

5.3 Projetos integradores e práticas interdisciplinares

Os projetos integradores e as práticas interdisciplinares constituem possibilidades pedagógicas importantes para fortalecer uma educação vinculada às realidades, aos saberes e às experiências dos povos do campo. A Educação do Campo evidencia o trabalho como produtor de conhecimento e dos saberes práticos como fonte ou origem de princípios pedagógicos. “Os professores sabem. Os alunos também sabem. Só que são saberes diferentes. É no coletivo da Escola que estes saberes são trocados. O resultado é um saber melhor para todos” (MST, 2005, p. 33). Desse modo, ao promover a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, essa estratégia contribui para superar a fragmentação dos conteúdos escolares e possibilita que os estudantes compreendam os fenômenos sociais, culturais, ambientais, econômicos e políticos presentes em seus territórios de maneira mais ampla e contextualizada.

Na Educação do Campo, o trabalho com projetos integradores deve partir de questões significativas para as comunidades, considerando suas formas de organização, modos de vida, práticas produtivas, manifestações culturais, relações com a natureza, histórias e conhecimentos construídos ao longo das gerações. É necessário considerar que quando o estudante chega à escola, traz consigo todas estas características, afinal, o processo de formação não só acontece na escola, apenas continua (Gallo, 2008). Assim, temas como agricultura familiar, agroecologia, preservação das águas, sementes crioulas, alimentação saudável, economia solidária, culturas populares, identidade camponesa, juventudes, trabalho, território e sustentabilidade podem constituir pontos de partida para investigações e ações educativas.

A interdisciplinaridade, nesse contexto, não significa simplesmente reunir conteúdos de diferentes componentes curriculares em torno de um mesmo tema. Trata-se de estabelecer relações entre conhecimentos, permitindo que cada área contribua com seus conceitos, métodos e formas próprias de interpretar a realidade. Com isso, favorece a articulação entre conhecimento científico e saberes comunitários. Agricultores, pescadores, artesãos, lideranças comunitárias, mestres da cultura, povos tradicionais e outros sujeitos do território podem participar dos processos educativos, compartilhando conhecimentos e experiências que ampliam as possibilidades de aprendizagem. A escola, dessa maneira, aproxima-se da comunidade e reconhece o território como espaço educativo, valorizando conhecimentos que muitas vezes permanecem invisibilizados pelas práticas escolares convencionais.

Os projetos integradores podem ainda contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da participação e da capacidade investigativa dos estudantes. Nesse sentido, segundo Kolling, Nery e Molina (1999, p. 15), na escola do campo é preciso que se construa uma educação que "[...] leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo. [...]. A vinculação da educação básica do campo com um projeto popular de Brasil e, com um projeto popular de desenvolvimento do campo".

Dessa forma, ao identificar problemas, formular perguntas, pesquisar informações, dialogar com diferentes sujeitos, analisar dados, elaborar propostas e socializar resultados, os educandos assumem uma posição mais ativa diante do processo de aprendizagem. O professor, por sua vez, atua como mediador, organizando situações

que favoreçam a pesquisa, o diálogo, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento.

No âmbito das classes multisseriadas, essas práticas podem assumir especial relevância, pois permitem organizar atividades comuns a diferentes anos ou grupos, estabelecendo níveis de aprofundamento compatíveis com as características de cada estudante. Um mesmo projeto pode envolver toda a turma, enquanto os objetivos, os procedimentos, os registros e os produtos finais são diferenciados conforme a faixa etária, o nível de aprendizagem e as especificidades de cada grupo.

Para que os projetos tenham sentido pedagógico, é fundamental que estejam articulados ao currículo, ao planejamento escolar e ao Projeto Político-Pedagógico, evitando que sejam desenvolvidos como ações isoladas ou apenas como atividades comemorativas. Desse modo, projetos integradores e práticas interdisciplinares podem contribuir para uma escola do campo comprometida com a formação integral dos sujeitos e com a valorização de seus territórios. Quando articulam currículo, realidade e participação comunitária, essas experiências transformam o processo educativo em uma oportunidade de compreender o mundo, reconhecer os conhecimentos produzidos pelas comunidades e construir, coletivamente, possibilidades de intervenção e transformação da realidade.

5.3.1 Orientação aos municípios

A construção e implementação de projetos integradores nas escolas do campo exige a participação dos sujeitos da escola, articulação curricular e reconhecimento das especificidades da comunidade na qual a escola está localizada. Desse modo, o trabalho com projetos integradores busca aproximar os conhecimentos escolares das experiências, necessidades, culturas e formas de vida das comunidades camponesas.

O quadro 16 apresenta algumas sugestões para a construção de projetos integradores e práticas interdisciplinares na Educação do Campo.

Quadro 16: Sugestão para construção de projetos integradores e práticas interdisciplinares na Educação do Campo.

Ação	Descrição
Observar a realidade da comunidade	Identificar problemas, necessidades, potencialidades, saberes, práticas culturais e formas de produção presentes no território para definir os temas dos projetos.
Construir os projetos coletivamente	Envolver professores, coordenação pedagógica, gestores, estudantes, famílias e representantes da comunidade na escolha dos temas, objetivos e atividades.

Estabelecer uma questão norteadora	Transformar o tema em uma pergunta que estimule investigação e reflexão. Por exemplo: *Como podemos fortalecer práticas sustentáveis de produção em nossa comunidade?*
Definir temas contextualizados	Desenvolver projetos relacionados a questões como agricultura familiar, agroecologia, água, sementes crioulas, alimentação saudável, cultura popular, memória comunitária, sustentabilidade, juventude, trabalho e território.
Articular diferentes áreas do conhecimento	Planejar como cada componente curricular poderá contribuir para compreender o tema, evitando que a interdisciplinaridade se limite à realização de atividades independentes sobre o mesmo assunto.
Integrar conhecimentos científicos e saberes comunitários concebendo o território como espaço educativo.	Valorizar os conhecimentos produzidos pelos agricultores, artesãos, pescadores, lideranças, mestres da cultura e demais sujeitos do território, colocando-os em diálogo com os conhecimentos escolares. Realizar pesquisas, visitas, entrevistas, observações e atividades em espaços como propriedades rurais, associações, rios, nascentes, feiras, espaços culturais, hortas e áreas de produção.
Incentivar a pesquisa e o protagonismo dos estudantes.	Levar os estudantes a formularem perguntas, coletarem informações, analisarem dados, produzirem registros e apresentem suas descobertas.
Adaptar os projetos às classes multisseriadas.	Desenvolver uma mesma temática para diferentes anos, estabelecendo atividades e níveis de aprofundamento compatíveis com as aprendizagens de cada grupo.
Integrar os projetos ao currículo e ao PPP.	Os projetos devem estar articulados ao planejamento pedagógico da escola, ao currículo municipal e ao Projeto Político-Pedagógico, e não funcionar apenas como atividades eventuais.
Sistematizar e compartilhar as experiências.	A Secretaria Municipal de Educação pode organizar um banco de projetos e práticas interdisciplinares, permitindo que as experiências desenvolvidas nas escolas sejam registradas e compartilhadas entre os profissionais da rede.

Fonte: Construção das autoras, 2026.

5.4 Tempos, espaços e práticas educativas na escola do campo

A organização dos tempos, espaços e práticas educativas nas escolas do campo precisa considerar que os processos de ensino e aprendizagem não acontecem apenas dentro da sala de aula, nem podem ser estruturados de forma desvinculada das condições de vida das comunidades. Na Educação do Campo, o calendário, os horários, os ambientes educativos e as metodologias devem dialogar com os modos de vida, os tempos de trabalho, as práticas culturais, os ciclos produtivos, as condições climáticas e as especificidades territoriais dos sujeitos do campo. O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) prevê o estabelecimento de estratégias que "[...] considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;", o que aponta para os aspectos específicos da Educação do Campo.

Essa organização requer, portanto, uma perspectiva pedagógica que reconheça o território como espaço educativo. A comunidade, a propriedade familiar, a associação, a feira, a horta, o rio, a nascente, a roça, os espaços culturais e outros ambientes presentes

no território podem constituir lugares de investigação, experimentação e produção de conhecimentos. Dessa maneira, amplia-se a compreensão de que educar no campo significa articular os conhecimentos escolares aos saberes construídos historicamente pelas comunidades. Essa integração atende às diretrizes nacionais, que orientam na direção da "[...] temporalidade e saberes próprios dos estudantes, [e] na memória coletiva que sinaliza futuros[...]" (Brasil, 2002 p. 37), e, finalmente, ao próprio pensar a educação a partir da existência do campo.

Os tempos educativos também precisam ser pensados de maneira flexível e contextualizada. Além do tempo destinado às aulas, podem ser previstos momentos para pesquisa, atividades práticas, projetos integradores, estudos do meio, participação comunitária, manifestações culturais, práticas produtivas e ações coletivas. Essa organização deve respeitar as características locais e, simultaneamente, assegurar o direito dos estudantes à aprendizagem e ao cumprimento da carga horária e dos objetivos educacionais estabelecidos para cada etapa de ensino. Nesse sentido, o 5º Artigo das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), ressalta que:

> As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2002).

Nessa direção, os espaços educativos, por sua vez, podem ser diversificados. A sala de aula permanece como espaço fundamental, mas pode ser complementada por ambientes da própria escola e da comunidade. Hortas, quintais produtivos, espaços de experimentação, bibliotecas, laboratórios, áreas de convivência, espaços culturais e produtivos podem ser incorporados ao planejamento pedagógico. Essa ampliação possibilita que os estudantes observem, investiguem, experimentem e relacionem conceitos científicos com situações concretas de seu cotidiano.

As práticas educativas devem acompanhar essa concepção. A pesquisa, a problematização da realidade, os projetos integradores, as oficinas, as atividades de campo, as rodas de conversa, a história oral, os estudos do território e as práticas experimentais podem contribuir para uma aprendizagem contextualizada. Em classes multisseriadas, essas estratégias também podem favorecer o desenvolvimento de

atividades coletivas, com diferentes níveis de complexidade e objetivos adequados a cada faixa etária e etapa de aprendizagem.

Assim, organizar tempos, espaços e práticas educativas significa construir uma escola que reconheça as particularidades do campo sem reduzir o currículo à realidade local. O desafio consiste em estabelecer relações entre os conhecimentos produzidos na escola, os saberes comunitários e os conhecimentos científicos, garantindo aos estudantes uma formação ampla e contextualizada.

5.4.1 Orientação aos municípios

Os municípios podem estabelecer Orientações Municipais para a Organização dos Tempos, Espaços e Práticas Educativas nas Escolas do Campo, construídas com participação das escolas e das comunidades. Esse documento pode orientar as unidades escolares a partir das seguintes etapas:

A. Realizar um diagnóstico territorial

Cada escola pode identificar:

• características da comunidade. • formas de trabalho e produção. • períodos de plantio e colheita. • condições climáticas. • manifestações culturais; • festas e tradições locais.	• deslocamentos dos estudantes. • espaços comunitários disponíveis. • características das famílias. • especificidades das classes multisseriadas. • principais necessidades educacionais dos estudantes.

B. Construir um calendário escolar contextualizado

A Secretaria Municipal de Educação pode organizar o calendário considerando as características dos territórios, observando os períodos de atividades produtivas, condições climáticas, manifestações culturais e demais especificidades locais, sem comprometer os direitos educacionais e os requisitos legais da escolarização.

C. Ampliar os espaços de aprendizagem

Cada escola pode elaborar um Mapa dos Espaços Educativos do Território, identificando locais que podem ser utilizados pedagogicamente.

Espaço	Possibilidades educativas
Roça/propriedade familiar	Produção, trabalho, solo, biodiversidade e cultura
Rio/nascente	Água, ambiente, território e sustentabilidade
Feira livre	Matemática, economia, alimentação e cultura
Associação comunitária	Organização social, participação e cidadania
Espaços culturais	História, memória, arte e identidade
Quintais produtivos	Plantas medicinais, biodiversidade e alimentação
Biblioteca/escola	Pesquisa, leitura e produção de conhecimentos
Horta escolar	Ciências, Matemática, alimentação e agroecologia

D. Organizar tempos pedagógicos diversificados

A rotina escolar pode contemplar diferentes momentos, como:

Tempo de estudo	desenvolvimento dos conhecimentos curriculares.
Tempo de pesquisa	investigação de questões relacionadas ao território.
Tempo de prática	experimentações, oficinas e atividades produtivas e ambientais.
Tempo de convivência	rodas de conversa, atividades culturais e trabalho coletivo.
Tempo de integração comunitária	participação de famílias e sujeitos do território.
Tempo de sistematização	registros, produção de textos, relatórios, portfólios e socialização das aprendizagens.

E. Planejar práticas educativas contextualizadas

Os professores podem organizar sequências didáticas e projetos a partir de situações concretas da comunidade. Uma problemática relacionada à água, por exemplo, pode envolver investigação científica, levantamento estatístico, produção textual, construção de mapas e estudo da história das fontes de abastecimento da comunidade.

F. Garantir a articulação entre escola e comunidade

A Secretaria pode orientar que cada escola estabeleça momentos periódicos de diálogo com as famílias e organizações comunitárias. Essas reuniões podem contribuir para identificar demandas, avaliar as ações pedagógicas e planejar atividades relacionadas ao território.

G. Considerar as especificidades das classes multisseriadas

Nas turmas multisseriadas, o planejamento pode partir de **temas comuns**, mas organizar objetivos, atividades e formas de avaliação diferenciadas conforme o nível de aprendizagem de cada estudante. Essa estratégia possibilita trabalho coletivo sem desconsiderar as necessidades individuais.

H. Integrar essa organização ao Projeto Político-Pedagógico

As definições sobre tempos, espaços e práticas educativas devem fazer parte do PPP da escola, do planejamento docente e das orientações curriculares municipais. Dessa forma, deixam de ser ações ocasionais e passam a constituir parte da organização pedagógica da escola do campo.

I. Avaliar e reorganizar continuamente

Ao final de cada período letivo, a escola pode avaliar se a organização adotada está favorecendo as aprendizagens, a participação dos estudantes, a integração com a comunidade e a valorização do território. A partir dessa análise, os tempos, espaços e práticas podem ser ajustados.

5.5 Pedagogia da Alternância e articulação entre Tempo Escola e Tempo Comunidade

A Pedagogia da Alternância representa uma importante referência político-pedagógica para a organização da Educação do Campo, especialmente por possibilitar uma relação mais orgânica entre os conhecimentos construídos na escola e os saberes, experiências, práticas sociais, culturais e produtivas vivenciadas pelos sujeitos em seus territórios. A Pedagogia da Alternância a partir da concepção de que,

> A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 176).

Nessa perspectiva, o processo educativo não se restringe ao espaço físico da escola, mas se desenvolve em diferentes tempos, espaços e experiências formativas, reconhecendo a comunidade e o território como dimensões educativas.

A alternância fundamenta-se na articulação entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, compreendidos não como momentos isolados ou simplesmente como uma divisão cronológica do calendário escolar, mas como partes de um mesmo processo formativo. Desse modo, Pessotti (1978, p. 37), ressalta que

> A alternância consiste em repartir o tempo de formação do jovem em períodos de vivência na escola e na família. Esse ritmo alternado rege toda a estrutura da escola e a busca a conciliação entre a escola e a vida não permitindo ao jovem desligar-se de sua família e, por conseguinte, do meio rural.

Desse modo, o Tempo Escola possibilita a apropriação, sistematização, problematização e aprofundamento dos conhecimentos científicos, históricos, culturais e tecnológicos. Já o Tempo Comunidade favorece a investigação da realidade, a vivência de práticas sociais e produtivas, a participação comunitária e a produção de conhecimentos a partir das experiências concretas dos estudantes, suas famílias e comunidades. Essa organização rompe com a compreensão de que o conhecimento escolar é produzido exclusivamente dentro da sala de aula.

Na Educação do Campo, a realidade dos sujeitos constitui ponto de partida para o trabalho pedagógico, sem que isso signifique limitar o currículo aos conhecimentos locais. Ao contrário, trata-se de estabelecer relações entre os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e os saberes construídos nas comunidades camponesas, promovendo processos de ensino e aprendizagem contextualizados, críticos e socialmente referenciados.

A articulação entre os dois tempos requer, portanto, intencionalidade pedagógica, planejamento e acompanhamento sistemático, “[...] pois utiliza em seu processo de aprendizagem situações vividas pelos jovens, encontradas e observadas em seu meio, em vez da simples aplicação, na prática, das aulas teóricas, como acontece nas escolas tradicionais. (Estevam, 2005, p. 26)”. Assim, as experiências vivenciadas pelos estudantes no Tempo Comunidade devem ser retomadas, analisadas e problematizadas no Tempo Escola, enquanto os conhecimentos e instrumentos construídos na escola devem contribuir para que os estudantes compreendam, investiguem e intervenham sobre

a realidade de seus territórios. Dessa forma, estabelece-se um movimento permanente entre estudo, realidade, reflexão, prática e transformação, fortalecendo a práxis educativa.

Nesse contexto, no processo de construção da matriz curricular da Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância pode contribuir para superar uma organização curricular fragmentada e descontextualizada. Para isso, é necessário que a matriz considere os diferentes tempos, espaços e sujeitos educativos, reconhecendo a comunidade, as famílias, os movimentos sociais, as organizações comunitárias, os espaços de produção, os territórios tradicionais, as manifestações culturais e os ambientes naturais como dimensões que podem integrar o processo formativo.

O Tempo Escola pode ser organizado a partir de componentes curriculares, áreas do conhecimento, projetos integradores, estudos interdisciplinares, oficinas, pesquisas, rodas de conversa, experimentações, atividades de leitura e escrita, estudos do meio e outras estratégias pedagógicas. Nesse período, os estudantes podem sistematizar questões identificadas no território, aprofundar conceitos científicos e desenvolver instrumentos teóricos e metodológicos para interpretar sua realidade.

O Tempo Comunidade, por sua vez, pode envolver atividades de pesquisa e intervenção planejadas pela escola em diálogo com os estudantes, famílias e comunidades. Entre essas atividades podem estar o levantamento da história da comunidade, entrevistas com moradores, mapeamento do território, acompanhamento de práticas agrícolas, estudos sobre sementes crioulas, produção agroecológica, manifestações culturais, levantamento de problemas ambientais, estudos sobre água e solo, participação em atividades comunitárias, registro de memórias e realização de projetos produtivos e sociais. Essas experiências devem ser acompanhadas e posteriormente socializadas e analisadas no espaço escolar.

Nesse sentido, o TE e o TC se inserem um processo de construção de aprendizagens mais amplas e de preparação para o estudante atuar em sua realidade. Gimonet (2007, p. 28) destaca como finalidades básicas da Alternância “a formação integral da pessoa, a educação e, de maneira concomitante, a orientação e a inserção socioprofissional”.

Nesse contexto, é necessário destacar que Tempo Comunidade não deve ser compreendido como “tempo livre”, período de ausência escolar ou simples realização de tarefas domiciliares. Trata-se de um tempo pedagógico intencional, integrado ao currículo e acompanhado pelos professores. Do mesmo modo, o Tempo Escola não deve ser

reduzido à transmissão de conteúdos. Os dois tempos precisam constituir uma unidade formativa, na qual teoria e prática se relacionem permanentemente.

Dessa forma, para que essa proposta se materialize, a matriz curricular pode prever componentes, eixos ou projetos integradores que atravessem os diferentes tempos formativos. Temáticas como agricultura familiar e camponesa, agroecologia, água, território, trabalho, cultura, identidade, juventudes, relações étnico-raciais, sustentabilidade, tecnologias sociais, economia solidária, memória comunitária e organização social podem constituir eixos articuladores entre os conhecimentos escolares e as experiências do território. Araújo (2007, p.63), aponta que a Pedagogia da Alternância deve ser valorizada porque permite aos jovens que moram no campo "combinar a formação escolar com as atividades desenvolvidas na propriedade familiar, sem se desligarem da família e da cultura do campo. A alternância entre o meio escolar assegura ao estudante a formação teórica e prática, o fazer e o pensar, ação-reflexão-ação".

Nessa perspectiva, outro elemento a se levar em conta é a avaliação, que precisa acompanhar essa concepção. Em lugar de considerar apenas provas realizadas no Tempo Escola, recomenda-se a utilização de diferentes instrumentos, como portfólios, diários de campo, relatórios de pesquisa, registros fotográficos e audiovisuais, mapas, entrevistas, produções textuais, projetos, seminários, rodas de socialização, autoavaliação e registros de participação comunitária. A avaliação deve considerar tanto a apropriação dos conhecimentos curriculares quanto a capacidade dos estudantes de investigar, interpretar e atuar sobre questões de sua realidade.

Nesse sentido, a construção da matriz curricular baseada na alternância exige também uma reorganização dos tempos escolares e do planejamento docente. Os calendários precisam considerar as especificidades dos territórios, os ciclos agrícolas, períodos de chuva e estiagem, atividades produtivas, manifestações culturais, festas tradicionais, condições de deslocamento e outras características que interferem na vida das comunidades. Essa flexibilização, entretanto, deve estar articulada ao direito de aprendizagem e à garantia da carga horária e dos conhecimentos previstos para cada etapa da educação básica.

Assim, a Pedagogia da Alternância oferece à Educação do Campo uma possibilidade de reorganização curricular fundada na relação entre escola, comunidade e território. A articulação entre Tempo Escola e Tempo Comunidade permite que o

currículo seja construído a partir do diálogo entre diferentes conhecimentos e experiências, fortalecendo a identidade dos sujeitos do campo e ampliando sua capacidade de compreender criticamente a realidade em que vivem. Para os municípios, incorporar essa perspectiva à matriz curricular significa reconhecer que educar no campo implica considerar os modos de vida, as especificidades das comunidades, os saberes e as formas de organização comunitárias, garantindo que a escola seja parte integrante da vida dos sujeitos do campo.

5.6 Avaliação da aprendizagem na Educação do Campo

A avaliação da aprendizagem na Educação do Campo deve estar articulada à concepção de educação, currículo e formação humana que orienta a escola do campo. Nesse sentido, avaliar não significa apenas verificar se o estudante memorizou determinado conteúdo ou atribuir uma nota ao final de uma etapa, mas acompanhar, compreender e favorecer o desenvolvimento de suas aprendizagens, considerando suas trajetórias, seus saberes, suas experiências e as condições concretas em que vivem e estudam. No, artigo 24 inciso V da LDB 9.394, ao dispor sobre a avaliação, estabelece que deva ser "contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais" (Brasil, 1996).

A avaliação precisa, portanto, superar práticas meramente classificatórias e assumir uma perspectiva diagnóstica, formativa, processual, participativa e contextualizada. Isso não significa abandonar os registros quantitativos ou as notas exigidas pelos sistemas de ensino, mas atribuir a esses registros um sentido pedagógico, fazendo com que a dimensão quantitativa esteja articulada à análise qualitativa do percurso de cada estudante.

Na Educação do Campo, essa perspectiva ganha importância porque os estudantes constroem conhecimentos em diferentes espaços e tempos educativos. A escola, a família, a comunidade, os espaços de produção, as manifestações culturais, o território e as experiências sociais podem constituir espaços de aprendizagem. Segundo Hoffman (2015) o termo avaliação não pode ser usado apenas para denominar a provas e testes, pois para a autora estes são instrumentos de avaliação, pois,

> O ato de avaliar compreende: a) um grande conjunto de procedimentos didáticos; b) de caráter muldimensional e subjetivo; c) que se estendem por um tempo longo e ocorrem em variados espaços; e d) que envolvem

> todos os sujeitos do ato educativo de maneira interativa (Hoffman, 2015, p. 01).

Assim, a avaliação precisa considerar também aquilo que o estudante é capaz de observar, investigar, problematizar, relacionar, produzir, argumentar, participar e intervir em sua realidade.

Nesse contexto, uma Matriz curricular da Educação do Campo deve, portanto, prever princípios e procedimentos avaliativos coerentes com a realidade das comunidades camponesas. Isso implica considerar as especificidades dos diferentes territórios, os modos de vida, os conhecimentos tradicionais, as práticas culturais, as atividades produtivas, os diferentes tempos de aprendizagem e, quando houver, a organização por alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade.

Nesse contexto, a avaliação deve funcionar como instrumento de acompanhamento e reorientação do trabalho pedagógico. Os resultados obtidos não devem servir somente para classificar estudantes, mas para que professores e equipe pedagógica identifiquem dificuldades, potencialidades e necessidades de intervenção, reorganizando o planejamento e criando novas oportunidades de aprendizagem.

Nesse processo, é importante que a escola dê um destaque maior à avaliação formativa, que deve ocorrer durante todo o processo educativo, em contraposição à avaliação meramente quantitativa e classificatória, que acontece por meio da simples verificação de provas e testes. Seu principal objetivo é produzir informações que permitam compreender como o estudante está aprendendo, quais conhecimentos já domina, quais dificuldades apresenta e quais intervenções pedagógicas podem favorecer sua aprendizagem. Luckesi (2021, p. 53) mostra a diferença entre avaliação e verificação, ao destacar que “a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto”.

Desse modo, nas escolas do campo, essa avaliação pode articular os conhecimentos escolares às experiências vivenciadas pelos estudantes em suas comunidades. A avaliação poderá considerar o conjunto dos percursos dos estudantes do campo, e não apenas uma prova final.

A avaliação formativa também deve valorizar a participação ativa dos estudantes, possibilitando processos de autoavaliação e avaliação entre pares. O estudante precisa compreender os objetivos de aprendizagem, acompanhar seu próprio desenvolvimento e

participar da reflexão sobre aquilo que aprendeu e sobre o que ainda precisa aprender. Para tanto, é necessário que os instrumentos avaliativos sejam diversificados. A utilização exclusiva de provas escritas pode não revelar todas as dimensões da aprendizagem, especialmente em propostas pedagógicas que valorizam investigação, oralidade, práticas culturais, produção coletiva e intervenção na realidade.

5.6.1 Orientação aos municípios

Considerando as especificidades da avaliação formativa na Educação do Campo, na construção da Matriz Curricular Municipal, recomenda-se que o eixo da avaliação contemple, pelo menos, os seguintes princípios:

Diagnóstica	identificar conhecimentos prévios, necessidades e potencialidades dos estudantes.
Processual	acompanhar a aprendizagem durante todo o percurso educativo.
Formativa	utilizar os resultados para reorganizar o ensino e favorecer novas aprendizagens.
Contextualizada	relacionar os conhecimentos avaliados às realidades dos territórios do campo.
Diversificada	utilizar diferentes instrumentos e procedimentos avaliativos.
Participativa	envolver estudantes, professores e, quando pertinente, comunidade e famílias.
Inclusiva	respeitar diferentes ritmos, trajetórias e necessidades educacionais.
Qualitativa e quantitativa	articular registros descritivos, observações e produções com notas, conceitos ou outros registros exigidos pelo sistema de ensino.
Interdisciplinar	avaliar conhecimentos construídos por meio de projetos e práticas que integrem diferentes áreas.
Transformadora	utilizar a avaliação para orientar intervenções pedagógicas e ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, conforme os princípios apontados, os municípios e escolas podem incluir em suas orientações curriculares diferentes instrumentos avaliativos, tais como:

• portfólio individual ou coletivo, reunindo produções realizadas ao longo do período. • diário de aprendizagem ou diário de campo, especialmente nas atividades do Tempo Comunidade. • caderno de campo, com registros de observações, entrevistas e pesquisas. • projetos interdisciplinares, avaliando o processo de investigação e a produção final; • pesquisas sobre a comunidade e o território. • rodas de conversa e debates, considerando argumentação, escuta e participação; • seminários e apresentações orais; • relatórios de atividades práticas; • produções textuais de diferentes gêneros; • mapas sociais e mapas do território; • experimentos e atividades práticas; • oficinas e atividades culturais;	• registros fotográficos, desenhos, vídeos e podcasts, quando adequados; • resolução de situações-problema relacionadas ao cotidiano dos estudantes; • autoavaliação; • avaliação entre pares; • observação sistemática do professor, mediante registros; • rubricas ou critérios de aprendizagem previamente apresentados aos estudantes; • projetos de intervenção na comunidade; • relatos de experiências e memórias comunitárias.

Ao observar os quadros, podemos compreender que a avaliação da aprendizagem pode deixar de ser compreendida apenas como um mecanismo de aprovação, reprovação e classificação e assumir uma função pedagógica mais ampla: acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, orientar o trabalho docente, fortalecer a relação entre escola e território e assegurar que os sujeitos do campo tenham acesso aos conhecimentos necessários para compreender e transformar a realidade em que vivem.

CAPÍTULO VI

ORGANIZAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A organização da Matriz Curricular da Educação do Campo constitui um movimento de materialização das concepções, princípios e fundamentos que orientam essa modalidade educacional. Mais do que estabelecer componentes curriculares e respectivas cargas horárias, a Matriz expressa escolhas acerca dos conhecimentos considerados necessários à formação dos estudantes e das formas pelas quais esses conhecimentos se articulam às condições concretas de vida, aos territórios e às práticas sociais das comunidades campesinas.

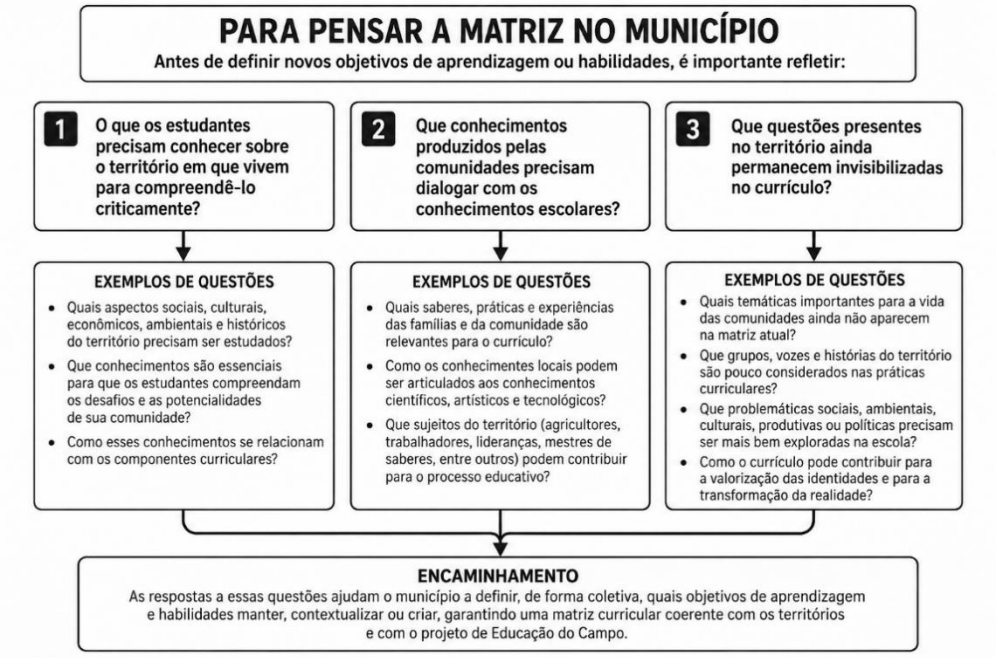
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento normativo, define as aprendizagens essenciais a serem asseguradas aos estudantes da Educação Básica e constitui referência para a elaboração e revisão dos currículos dos sistemas e redes de ensino. Entretanto, a construção curricular não se encerra na reprodução da Base. Cabe aos sistemas e redes considerar as características regionais e locais e construir seus currículos de modo que a formação comum e a parte diversificada sejam compreendidas de forma integrada.

Na Educação do Campo, essa construção assume particular relevância. O Decreto nº 7.352/2010 estabelece, entre seus princípios, o respeito à diversidade social, cultural, ambiental, política, econômica, geracional e étnico-racial do campo e a valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos, conteúdos curriculares e metodologias adequados às necessidades dos estudantes. O mesmo dispositivo determina que os recursos pedagógicos destinados à Educação do Campo considerem os conhecimentos próprios das comunidades em diálogo com os saberes acadêmicos e com propostas educacionais contextualizadas.

Desse modo, contextualizar não significa reduzir o currículo ao local, tampouco acrescentar ocasionalmente temas relacionados ao campo às habilidades da BNCC. Implica estabelecer relações entre os conhecimentos historicamente produzidos e as dimensões sociais, culturais, ambientais, econômicas e produtivas que constituem os territórios, permitindo aos estudantes partir da realidade para compreendê-la em suas relações com contextos mais amplos.

A Matriz Curricular da Educação do Campo deverá, portanto, assegurar as aprendizagens comuns previstas nacionalmente e, simultaneamente, incorporar conhecimentos, problemáticas, saberes e práticas que emergem das realidades dos territórios campesinos. Nesse processo, cada município é chamado a investigar seu próprio território e decidir, coletivamente, o que precisa integrar o currículo, considerando seus sujeitos, comunidades, formas de trabalho e produção da vida, culturas, memórias, relações com a natureza, desafios e potencialidades. Na figura 2, aparecem questões que ajudarão o município a pensar novos objetivos de aprendizagem.

Figura 2. Orientação para pensar novos objetivos de aprendizagem, alinhados com as finalidades da Educação do Campo



Fonte: elaboração própria, 2026.

6.1 Orientações para a organização e codificação da Matriz Curricular da Educação do Campo

Para favorecer a leitura, a organização e o acompanhamento da Matriz Curricular, este Caderno propõe uma sistemática de identificação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e das habilidades, tomando como referência a estrutura de codificação utilizada pela BNCC e estabelecendo uma convenção específica para as proposições construídas no âmbito da Educação do Campo.

Na BNCC, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil e as habilidades do Ensino Fundamental são identificados por códigos alfanuméricos. Esses códigos possibilitam identificar elementos como etapa, faixa etária ou ano escolar,

campo de experiências ou componente curricular e a posição do objetivo/habilidade no conjunto apresentado pela Base. A numeração sequencial não significa hierarquia ou ordem obrigatória de desenvolvimento das aprendizagens.

Neste Caderno, propõe-se que os municípios trabalhem com três possibilidades:

Classificação	Orientação para a Matriz
Objetivo/habilidade da BNCC mantido	Mantém-se a redação e o código original da BNCC.
Objetivo/habilidade contextualizado para a Educação do Campo	A aprendizagem prevista nacionalmente é preservada, mas sua formulação é ampliada ou contextualizada para estabelecer relações explícitas com as realidades dos territórios campesinos.
Objetivo/habilidade específico da Educação do Campo	É elaborado quando os conhecimentos, práticas, questões ou especificidades consideradas necessárias pelo município não estão suficientemente contemplados nas aprendizagens já previstas.

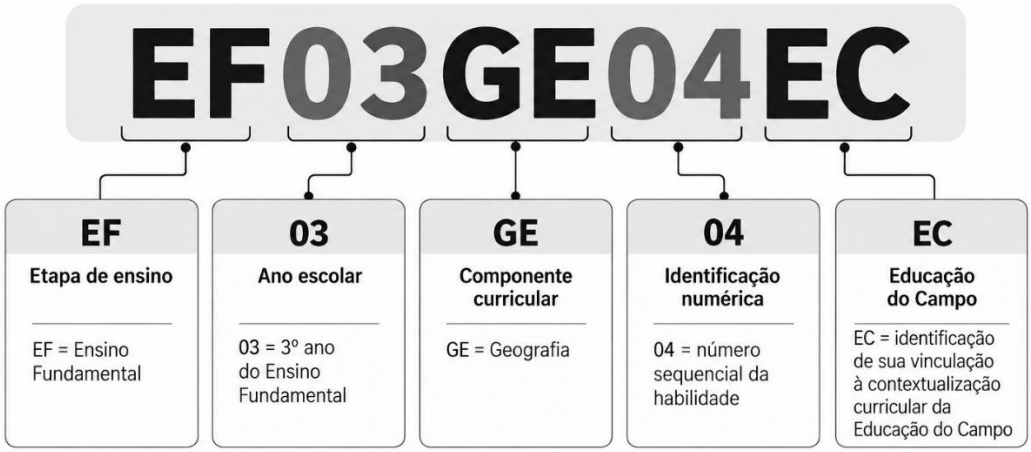
Para identificar as duas últimas situações, este Caderno adota a sigla EC - Educação do Campo ao final do código. Trata-se de uma convenção organizativa proposta neste Caderno, e não de código pertencente à BNCC.

Assim, uma habilidade identificada, por exemplo, como:

EF03GE04EC

Os objetivos de aprendizagem e as habilidades da Matriz Curricular da Educação do Campo serão identificados por um código alfanumérico, seguindo a estrutura da BNCC e acrescidos da sigla EC, conforme figura 3.

Figura 3. Estrutura de codificação das habilidades contextualizadas para a Educação do Campo



Fonte: elaboração própria, 2026

Importante salientar que o acréscimo da sigla EC ao final do código indica que a habilidade foi contextualizada ou elaborada para tender às especificidades da Educação do Campo. Trata-se de uma convenção adotada neste documento, mantendo a estrutura de codificação da BNCC.

Nos quadros apresentados nas seções seguintes, as proposições com identificação **EC** terão caráter **orientador**. Não constituem um conjunto fechado de habilidades a ser simplesmente transposto para as redes municipais. Ao contrário, pretendem demonstrar possibilidades para que cada município analise suas realidades e construa, altere, amplie ou acrescente objetivos e habilidades coerentes com os territórios e com seu projeto de Educação do Campo.

Essa possibilidade de elaboração curricular pelos sistemas e redes é coerente com a própria política de implementação da BNCC, que disponibiliza materiais específicos para a (re)elaboração dos currículos e inclusive orientações para construção de códigos nos currículos de referência.

6.2 Estrutura Curricular da Educação Infantil

A organização curricular da Educação Infantil do Campo deve reconhecer a criança como sujeito histórico e de direitos, que produz cultura, constrói conhecimentos e atribui sentidos ao mundo nas relações que estabelece com outras crianças, com os adultos, com a natureza, com a comunidade e com os diferentes espaços sociais dos quais participa. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) situam a criança no centro do planejamento curricular e estabelecem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas (Brasil, 2009).

No contexto da Educação do Campo, essa concepção requer reconhecer que as crianças vivem suas infâncias em territórios distintos, marcados por diferentes relações sociais, culturais, ambientais, econômicas e comunitárias. Por isso, torna-se necessário compreender as infâncias do campo em sua pluralidade, evitando concepções que tratem as crianças campesinas como um grupo homogêneo. Os estudos reunidos por Silva, Silva e Martins (2013) evidenciam a diversidade das experiências infantis nos diferentes contextos do campo e reafirmam a necessidade de compreender as crianças a partir das relações que estabelecem com seus espaços de vida, suas culturas e seus grupos sociais.

Nessa direção, Silva, Pasuch e Silva (2012) defendem uma Educação Infantil do Campo construída no encontro entre as conquistas históricas da Educação Infantil e os princípios político-pedagógicos da Educação do Campo. Isso significa assegurar às crianças campesinas os direitos próprios dessa etapa da Educação Básica, sem desconsiderar seus modos de vida, suas culturas, seus saberes, suas identidades e as relações estabelecidas nos territórios em que vivem.

Essa compreensão também encontra respaldo nas DCNEI, ao estabelecerem que as propostas pedagógicas destinadas às crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta devem reconhecer seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e identidades, além de valorizar os saberes dessas populações (Brasil, 2009). Dessa forma, a especificidade da Educação Infantil do Campo não constitui um acréscimo eventual ao currículo, mas integra a própria organização das experiências educativas oferecidas às crianças.

O território assume, nessa perspectiva, importante dimensão na organização curricular. É nele que as crianças constroem experiências relacionadas à terra, à água, aos animais, às plantas, aos ciclos da natureza, às brincadeiras, às manifestações culturais, às narrativas, às memórias familiares e comunitárias e aos conhecimentos compartilhados entre diferentes gerações. Contudo, considerar essas experiências não significa restringir o currículo ao universo imediato da criança. Como discutem Silva, Pasuch e Silva (2012), a Educação Infantil do Campo deve reconhecer os contextos socioculturais das crianças e, ao mesmo tempo, ampliar suas experiências e possibilidades de acesso aos diferentes conhecimentos e bens culturais.

Assim, partir do território significa tomá-lo como referência para conhecer, problematizar e ampliar o mundo, e não como limite das experiências infantis. Cabe à instituição educativa possibilitar às crianças experiências com a literatura, as artes, a oralidade, a escrita, as ciências, a matemática, o corpo, o movimento, a natureza, as tecnologias e diferentes manifestações culturais, respeitando as formas próprias pelas quais bebês e crianças pequenas aprendem e se relacionam com o conhecimento.

Na organização da Matriz Curricular da Educação Infantil do Campo, portanto, não se deve adotar uma estrutura disciplinar nem antecipar formas de organização próprias do Ensino Fundamental. A Base Nacional Comum Curricular organiza essa etapa a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento : conviver, brincar, participar,

explorar, expressar e conhecer-se e dos cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018).

A contextualização da Educação do Campo deverá atravessar esses campos de experiências, não constituindo um novo campo ou componente curricular. Território, cultura, memória, natureza, modos de produção da vida, relações comunitárias e conhecimentos produzidos pelas comunidades podem integrar as experiências educativas em articulação com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para a Educação Infantil.

Nesse processo, a construção da Matriz não deve partir de uma concepção genérica de campo. Cada município precisa conhecer quem são suas crianças, onde e como vivem suas infâncias, quais comunidades constituem seus territórios, quais experiências vivenciam e quais conhecimentos e experiências precisam ser ampliados pela instituição educativa. É a leitura da realidade, articulada aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiências, que permitirá identificar os objetivos da BNCC que serão mantidos e aqueles que poderão ser contextualizados ou complementados pela construção de objetivos específicos para a Educação do Campo.

Para pensar a Matriz no município

Quem são as crianças do campo do município? Como e onde vivem suas infâncias? Que brincadeiras, narrativas, saberes, culturas e memórias circulam em suas comunidades? Que relações estabelecem com a natureza e com o território? Quais dessas experiências já estão presentes no currículo? Quais permanecem invisibilizadas? E que outras experiências a escola precisa proporcionar para ampliar seus conhecimentos e suas possibilidades de compreender o mundo?

Desse modo, os objetivos identificados com EC - Educação do Campo não deverão resultar apenas do acréscimo de expressões como “no campo”, “na comunidade” ou “no território” aos objetivos existentes. Sua elaboração deverá decorrer da análise das realidades locais e da identificação de conhecimentos, experiências e relações que sejam formativamente relevantes para as crianças e coerentes com os princípios da Educação Infantil e da Educação do Campo.

Com o propósito de apoiar os municípios na materialização dessas orientações, apresenta-se, no Anexo 1, uma sugestão de estrutura para a Matriz Curricular da Educação

Infantil do Campo. O modelo possui caráter orientador e deverá ser analisado, complementado e adequado às especificidades de cada rede de ensino, considerando as infâncias, os territórios, as comunidades e as formas de organização da Educação Infantil no município. A proposta preserva os eixos das interações e da brincadeira, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências, articulando-os às dimensões de contextualização da Educação do Campo, sem estabelecer correspondências rígidas ou fragmentar as experiências das crianças em componentes disciplinares (Brasil, 2009, 2018; Silva; Pasuch, 2010).

6.2.1 Contextualização e criação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Na construção da Matriz Curricular da Educação Infantil do Campo, a contextualização não pressupõe modificar indiscriminadamente os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela BNCC. Em muitos casos, a própria formulação do objetivo permite que as experiências, os saberes e as questões presentes nos territórios sejam incorporados às práticas pedagógicas sem alteração de sua redação ou de seu código.

Entretanto, quando a análise da realidade evidenciar a necessidade de explicitar aprendizagens relacionadas às especificidades das infâncias campesinas que não estejam suficientemente contempladas, o município poderá contextualizar um objetivo existente ou elaborar um novo objetivo de aprendizagem e desenvolvimento**.** Esse movimento deve resultar da leitura das experiências das crianças e das características sociais, culturais e ambientais dos territórios, mantendo coerência com os campos de experiências e com os princípios da Educação Infantil (Brasil, 2009, 2018; Silva; Pasuch, 2010).

A seguir, apresenta-se um exemplo de contextualização de um objetivo já existente na BNCC:

Quadro 17 - Exemplo de contextualização de objetivo de aprendizagem e desenvolvimento

Objetivo da BNCC	Objetivo contextualizado para a Educação do Campo
EI03ET02 – Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.	**EI03ET02EC** - Observar, investigar e comunicar mudanças percebidas na natureza e na paisagem do território em diferentes períodos, considerando fenômenos como chuva e estiagem e suas relações com a vida das crianças e da comunidade.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Brasil (2018).

É importante perceber que a contextualização preserva a relação com o objetivo de referência da BNCC. O acréscimo EC identifica, neste Caderno, a proposição contextualizada para a Educação do Campo.

Além da contextualização de objetivos existentes, o município poderá identificar conhecimentos e experiências relevantes às infâncias do campo que justifiquem a elaboração de um novo objetivo de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse caso, recomenda-se manter a estrutura de codificação correspondente à etapa, ao grupo etário e ao campo de experiências e utilizar numeração subsequente àquela estabelecida pela BNCC.

Quadro 18 – Exemplo de criação de objetivo de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação do Campo

Situação identificada no território	Novo objetivo de aprendizagem e desenvolvimento
As crianças convivem com práticas de cultivo e com conhecimentos sobre sementes e plantas compartilhados pelas famílias e pela comunidade.	**EI03ET09EC** - Investigar e compartilhar conhecimentos sobre sementes, plantas e formas de cultivo presentes no território, participando de experiências de plantio, acompanhamento e cuidado, em diálogo com os saberes das famílias e da comunidade.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

O código EI03ET09EC exemplifica um objetivo criado para a Educação do Campo. Como a BNCC apresenta, para as crianças pequenas, os códigos EI03ET01 a EI03ET08 no campo Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, utiliza-se, neste exemplo, a numeração subsequente 09, acrescida da identificação EC.

Os exemplos não constituem modelos a serem reproduzidos indistintamente. Sua finalidade é demonstrar o percurso metodológico pelo qual cada município poderá partir das experiências e questões de seus territórios, relacioná-las aos campos de experiências e aos objetivos da BNCC e decidir, de forma fundamentada, pela manutenção, contextualização ou criação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

6.3 Estrutura Curricular do Ensino Fundamental

No Ensino Fundamental, a organização da Matriz Curricular assume uma configuração distinta daquela apresentada para a Educação Infantil. Conforme a Base Nacional Comum Curricular, essa etapa está estruturada em áreas do conhecimento e componentes curriculares, com aprendizagens expressas, ao longo dos anos de escolarização, por meio de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, conforme a especificidade de cada componente (Brasil, 2018).

Essa organização requer atenção à progressão das aprendizagens ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. A Matriz Curricular da Educação do Campo deverá, portanto, possibilitar que a especificidade dessa modalidade seja incorporada à estrutura dos componentes curriculares sem comprometer a continuidade e a complexificação dos conhecimentos previstos para cada etapa da escolarização.

Um dos desafios consiste em evitar que os conhecimentos relacionados à Educação do Campo apareçam apenas como temas complementares, projetos eventuais ou atividades comemorativas. A especificidade curricular precisa alcançar o próprio processo de seleção, organização e articulação dos conhecimentos escolares. Nesse sentido, Costa e Batista (2021) discutem o currículo da Educação do Campo em contraposição a perspectivas curriculares homogeneizadoras, destacando a necessidade de considerar os sujeitos e as relações sociais que constituem a realidade campesina.

Isso significa que, ao elaborar a Matriz, não basta acrescentar conteúdos relacionados ao campo ao final de cada componente curricular. É necessário analisar quais objetos de conhecimento e habilidades já possibilitam essa articulação, quais demandam contextualização e quais conhecimentos específicos precisam ser incorporados para que a matriz expresse efetivamente as particularidades da Educação do Campo.

Nos Anos Iniciais e nos Anos Finais, esse processo assume características distintas em razão da organização pedagógica e da progressiva especialização dos componentes curriculares. Por essa razão, as orientações serão apresentadas separadamente, considerando as especificidades de cada segmento.

6.3.1 Estrutura Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a organização curricular compreende os componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso, observadas as disposições legais relativas à oferta de cada componente e a organização definida pelos sistemas de ensino (Brasil, 2018). Nessa fase da escolarização, é importante preservar tanto as especificidades dos conhecimentos produzidos nos diferentes componentes quanto as possibilidades de articulação entre eles.

A construção da Matriz Curricular da Educação do Campo para os Anos Iniciais requer, assim, um trabalho de análise dos objetos de conhecimento e das habilidades

previstos para cada ano e componente curricular. Esse processo permite identificar os conhecimentos que podem ser mantidos conforme a formulação nacional e aqueles que demandam ampliação ou contextualização em razão das especificidades formativas da Educação do Campo.

Essa análise não deve ocorrer de forma isolada, habilidade por habilidade. É necessário observar a progressão das aprendizagens entre os anos escolares e as relações que podem ser estabelecidas entre diferentes objetos de conhecimento. A BNCC ressalta que as aprendizagens do Ensino Fundamental devem assegurar um percurso contínuo de formação, considerando a progressiva sistematização das experiências e o desenvolvimento de novas formas de relação dos estudantes com o conhecimento (Brasil, 2018).

Para as escolas do campo, essa organização também precisa considerar situações que caracterizam parte significativa da oferta educacional nos Anos Iniciais, entre elas as classes multisseriadas. Nesses contextos, a organização curricular exclusivamente baseada na fragmentação por ano escolar pode dificultar práticas que articulem diferentes níveis de aprendizagem. Estudos sobre escolas do campo com classes multisseriadas têm evidenciado a necessidade de construções curriculares capazes de considerar a heterogeneidade das turmas e, simultaneamente, garantir o acesso aos conhecimentos escolares e a progressão das aprendizagens (Hage; Reis, 2018).

Desse modo, a Matriz deve permitir ao professor reconhecer o que é próprio de cada ano e, ao mesmo tempo, identificar aproximações entre objetos de conhecimento e habilidades, favorecendo planejamentos articulados quando a organização da turma assim exigir. Isso não significa eliminar a progressão prevista para os diferentes anos, mas oferecer condições para que o trabalho pedagógico dialogue com as formas concretas de organização das escolas do campo.

Outro aspecto relevante diz respeito à seleção dos conhecimentos que integrarão a parte contextualizada da Matriz. Essa definição não deve resultar de uma listagem prévia e uniforme de conteúdos considerados característicos do campo. Agricultura, água, sementes, agroecologia, trabalho, cultura, memória, relações campo-cidade, tecnologias, organização comunitária ou questões ambientais, por exemplo, podem adquirir maior ou menor relevância conforme os territórios e os sujeitos envolvidos. A decisão curricular demanda investigação e seleção fundamentada daquilo que possui relevância formativa em cada realidade.

Por essa razão, a elaboração da Matriz dos Anos Iniciais pode ser realizada por componente curricular e ano de escolarização, mediante análise das aprendizagens previstas e definição das adequações necessárias. Recomenda-se que esse processo resulte em uma estrutura que permita visualizar, de maneira articulada, os elementos de referência da BNCC e as proposições construídas para e com os sujeitos da Educação do Campo.

A sistematização poderá contemplar os seguintes elementos: ano de escolarização; componente curricular; unidade temática, quando prevista para o componente; objeto de conhecimento; habilidade de referência da BNCC; objeto de conhecimento contextualizado ou incorporado; e habilidade contextualizada ou criada para a Educação do Campo. Essa organização favorece a identificação da origem das aprendizagens e torna explícitas as escolhas curriculares realizadas pelo município.

Nos casos em que a habilidade da BNCC for considerada suficiente para o trabalho curricular pretendido, sua redação e seu código serão preservados. Quando houver necessidade de contextualização ou de incorporação de uma nova aprendizagem, poderão ser utilizadas as convenções de codificação apresentadas neste Caderno, possibilitando distinguir as proposições específicas da Educação do Campo daquelas originalmente estabelecidas pela BNCC.

Assim, a construção da Matriz dos Anos Iniciais deverá possibilitar que cada município responda a uma questão essencial: o que os estudantes precisam aprender em cada componente e ano de escolarização e quais conhecimentos precisam ser explicitados para que esse percurso formativo contemple, de maneira efetiva, as especificidades da Educação do Campo?

Organização dos objetos de conhecimento e das habilidades

Para orientar a elaboração da Matriz Curricular dos Anos Iniciais, sugere-se uma estrutura que permita visualizar os elementos previstos na BNCC e as proposições construídas pelo município para a Educação do Campo. Essa organização possibilita identificar o que foi mantido, contextualizado ou incorporado, preservando a relação entre os objetos de conhecimento e as habilidades correspondentes.

Quadro 19 – Estrutura orientadora para organização da Matriz Curricular dos Anos Iniciais

Ano	Componente curricular	Unidade temática	Objeto de conhecimento	Habilidade
___	___	___	___	___

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Brasil (2018).

A estrutura poderá ser ampliada pelo município conforme as particularidades dos componentes curriculares e as escolhas realizadas durante a elaboração da Matriz.

Exemplo de contextualização

A contextualização poderá ocorrer quando determinado objeto de conhecimento e sua respectiva habilidade apresentarem possibilidades de aprofundamento a partir das especificidades da Educação do Campo. Nesse caso, preserva-se a aprendizagem de referência e explicita-se a relação com os conhecimentos e questões pertinentes aos contextos campesinos.

Quadro 20 – Exemplo de contextualização de objeto de conhecimento e habilidade

Elemento	BNCC	Contextualização para a Educação do Campo
Ano/Componente	4º ano - Geografia	4º ano - Geografia
Unidade temática	Mundo do trabalho	Mundo do trabalho
Objeto de conhecimento	Trabalho no campo e na cidade	Trabalho no campo e na cidade: formas de trabalho, produção e relações estabelecidas nos territórios campesinos
Habilidade	**EF04GE07** - Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.	**EF04GE07EC** – Comparar características do trabalho no campo e na cidade, reconhecendo diferentes formas de trabalho e produção presentes nos territórios campesinos e suas relações com outros espaços.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Brasil (2018).

A contextualização não substitui a aprendizagem prevista nacionalmente. O acréscimo EC identifica, neste Caderno, a formulação contextualizada para a Educação do Campo.

Exemplo de criação

Quando a análise curricular e a realidade do município evidenciarem conhecimentos relevantes à formação dos estudantes que não estejam suficientemente explicitados nos objetos de conhecimento e habilidades previstos para determinado ano, poderão ser incorporados novos objetos de conhecimento e novas habilidades, em articulação com a área e o componente curricular.

Quadro 21 – Exemplo de criação de objeto de conhecimento e habilidade para a Educação do Campo

Elemento	Proposição para a Educação do Campo
Ano/Componente	4º ano - Geografia
Unidade temática	Mundo do trabalho
Objeto de conhecimento criado	Formas de produção, circulação e comercialização dos produtos das comunidades campesinas
Habilidade criada	**EF04GE12EC** - Investigar formas de produção, circulação e comercialização de produtos presentes nas comunidades campesinas, reconhecendo os sujeitos

	envolvidos, os conhecimentos mobilizados e as relações estabelecidas entre campo e cidade.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

A numeração 12 foi utilizada porque a BNCC apresenta, para Geografia do 4º ano, habilidades de EF04GE01 a EF04GE11; portanto, EF04GE12EC identifica, na convenção proposta por este Caderno, uma habilidade acrescentada à sequência nacional e específica da Educação do Campo. A sequência oficial foi conferida na BNCC.

Há uma vantagem importante nessa escolha: não estamos inventando uma contextualização onde a BNCC já não ofereça abertura. A própria BNCC do 4º ano trabalha a relação campo-cidade, o trabalho e os processos de produção, circulação e consumo. O exemplo ensina ao município justamente a aprofundar e explicitar a especificidade da Educação do Campo, em vez de simplesmente inserir a palavra "campo" em uma habilidade.

Como referência para a materialização das orientações apresentadas, disponibiliza-se, no Anexo 2, uma sugestão de estrutura para a Matriz Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Educação do Campo. O instrumento busca auxiliar os municípios na organização dos componentes curriculares, da carga horária e das dimensões de contextualização, preservando a Base Nacional Comum Curricular e possibilitando a definição da parte diversificada de acordo com as especificidades de cada território. Trata-se de uma estrutura orientadora, que deverá ser adequada às normas do respectivo sistema ou rede de ensino e às escolhas curriculares construídas coletivamente em cada município.

6.3.2 Estrutura Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a organização curricular passa a apresentar maior especialização dos conhecimentos e do trabalho docente, com professores responsáveis por diferentes componentes curriculares. Essa configuração amplia as possibilidades de aprofundamento conceitual próprio de cada área, mas também exige mecanismos de articulação que evitem que a Matriz Curricular seja compreendida apenas como uma justaposição de componentes, conteúdos e cargas horárias.

Na Educação do Campo, esse aspecto assume particular importância. Pesquisa realizada por Rauschkolb e Orzechowski (2020), com professores e equipe pedagógica de uma escola do campo que ofertava os Anos Finais, analisou justamente as relações

entre currículo formal, conteúdos curriculares, conhecimentos específicos e inserção dos saberes do campo na prática pedagógica. O estudo evidencia a necessidade de articulação entre a proposta curricular e sua efetivação no trabalho pedagógico.

Assim, a organização curricular do 6º ao 9º ano deve assegurar a especificidade epistemológica dos componentes curriculares e, simultaneamente, favorecer relações entre os conhecimentos quando os fenômenos estudados exigirem abordagens que ultrapassem os limites de uma única disciplina. Essa articulação não implica dissolver os componentes ou eliminar seus objetos próprios, mas criar possibilidades de leitura mais ampla de questões que atravessam a vida social e os territórios.

Carvalho e Santos (2021), ao analisarem uma proposta pedagógica de Educação do Campo, discutem as possibilidades de aproximação entre currículo integrado e interdisciplinaridade, destacando a importância de articulações que superem a fragmentação sem desconsiderar os conhecimentos específicos das áreas. Essa perspectiva é especialmente pertinente aos Anos Finais, etapa em que a divisão do trabalho pedagógico entre diferentes docentes pode favorecer o aprofundamento disciplinar, mas também tornar mais complexa a construção de práticas curriculares articuladas.

A análise da Matriz deverá considerar, ainda, que as relações com os territórios não se expressam da mesma maneira em todos os componentes. Em Geografia, por exemplo, poderão assumir centralidade questões relacionadas ao espaço, ao lugar, às relações campo-cidade, ao uso da terra e às transformações territoriais; em Ciências, poderão emergir investigações relacionadas à biodiversidade, à água, aos solos, aos ecossistemas e às relações entre ciência, ambiente e produção da vida; em História, as memórias, os processos de ocupação territorial, as relações de trabalho e as formas de organização social; em Matemática, situações envolvendo medidas, produção, comercialização, tratamento de dados e resolução de problemas; e, nas Linguagens, as práticas culturais, as diferentes formas de expressão, os gêneros discursivos e as produções artísticas presentes nos territórios. Esses exemplos indicam possibilidades de articulação e não uma distribuição fixa de temas entre componentes.

Essa cautela é importante porque pesquisas realizadas nos Anos Finais mostram que a presença do contexto campesino no currículo não decorre automaticamente da localização da escola. Estudo recente com professores de Geografia da rede municipal de Agrestina, em Pernambuco, ao analisar documentos curriculares e materiais utilizados em

turmas do campo e da cidade, tomou justamente como problema a presença dos lugares de vivência dos estudantes no currículo dos Anos Finais. Em Ciências, Bierhalz e Fonseca (2016) também investigaram, em uma escola do campo, as relações estabelecidas entre os conteúdos trabalhados nos Anos Finais e o contexto sociopolítico, econômico e cultural do campo.

Por isso, a construção da Matriz Curricular dos Anos Finais requer planejamento coletivo entre os docentes das diferentes áreas e componentes, de modo que sejam identificadas possibilidades de aproximação entre conhecimentos, questões comuns e percursos investigativos, sem produzir associações artificiais. A interdisciplinaridade, nesse sentido, não se realiza pela simples escolha de um mesmo tema para todas as disciplinas, mas pela contribuição específica que diferentes campos do conhecimento podem oferecer à compreensão de determinado fenômeno.

A Matriz Curricular do 6º ao 9º ano deverá explicitar as áreas do conhecimento, os componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias, contemplando a Base Nacional Comum Curricular e a parte diversificada definida pelo sistema ou Rede de ensino. Sua organização deverá possibilitar, ainda, que as dimensões de contextualização estabelecidas pelo município atravessem os diferentes componentes, respeitando a pertinência epistemológica e pedagógica de cada relação.

Dessa forma, a estrutura curricular dos Anos Finais deverá favorecer tanto o aprofundamento dos conhecimentos próprios de cada componente quanto a construção de articulações entre eles, oferecendo aos estudantes instrumentos conceituais cada vez mais complexos para investigar, interpretar e compreender os fenômenos naturais, sociais, históricos, culturais, econômicos e territoriais com os quais se relacionam.

Contextualização e criação de habilidades nos Anos Finais

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, aplicam-se os critérios de manutenção, contextualização e criação de habilidades e a convenção de codificação EC apresentados anteriormente neste Caderno. Nessa etapa, sua aplicação deverá considerar a progressiva complexificação das aprendizagens entre o 6º e o 9º ano e as formas próprias de organização do conhecimento em cada componente curricular. A BNCC assinala que os Anos Finais são marcados por maior especialização dos conhecimentos, requerendo a retomada e a ressignificação das aprendizagens anteriores, com vistas ao seu aprofundamento e à ampliação dos repertórios dos estudantes (Brasil, 2018).

No âmbito da Educação do Campo, essa organização demanda atenção às relações entre os conhecimentos escolares e as especificidades dos contextos em que vivem os estudantes. Estudos desenvolvidos em escolas do campo evidenciam possibilidades e desafios na articulação entre o currículo formal, os conteúdos dos componentes curriculares e os conhecimentos relacionados aos contextos campesinos (Bierhalz; Fonseca, 2016; Rauschkolb; Orzechowski, 2020). Assim, a contextualização ou a criação de habilidades deverá observar, além das orientações já estabelecidas neste Caderno, sua coerência com os conhecimentos próprios do componente curricular e com o percurso formativo previsto para os Anos Finais.

Em síntese, para os Anos Finais, permanecem três possibilidades:

Situação	Procedimento
A habilidade da BNCC contempla a aprendizagem pretendida	Mantém-se a redação e o código originais
A habilidade necessita ser contextualizada para a Educação do Campo	Mantém-se a aprendizagem de referência, reformula-se a redação e acrescenta-se **EC** ao código
É necessário incorporar uma aprendizagem específica da Educação do Campo não suficientemente contemplada	Cria-se uma nova habilidade, com numeração sequencial e identificação **EC**

Exemplo de contextualização de habilidade

No exemplo a seguir, a aprendizagem prevista pela BNCC é preservada, mas sua formulação é ampliada para possibilitar a investigação dos ecossistemas a partir das características ambientais presentes no território e de suas relações com os modos de vida das comunidades campesinas.

Elemento	BNCC	Contextualização para a Educação do Campo
Ano/Componente	7º ano - Ciências	7º ano - Ciências
Unidade temática	Vida e evolução	Vida e evolução
Objeto de conhecimento	Diversidade de ecossistemas	Diversidade de ecossistemas e características ambientais do território
Habilidade	**EF07CI07** - Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, quantidade de água, tipo de solo, disponibilidade de luz solar e temperatura, estabelecendo relações com a flora e a fauna específicas.	**EF07CI07EC** - Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros e reconhecer suas manifestações no território em que vivem os estudantes, relacionando paisagem, disponibilidade de água, tipos de solo, condições climáticas, flora e fauna às formas de uso, conservação e convivência das comunidades campesinas com o ambiente.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Brasil (2018).

A habilidade EF07CI07 efetivamente integra Ciências do 7º ano e trata da caracterização dos ecossistemas brasileiros a partir de fatores como água, solo, luminosidade, temperatura, flora e fauna.

Exemplo de criação de habilidade específica

Para demonstrar uma situação diferente, o segundo exemplo pode partir de um conhecimento relevante para a Educação do Campo que o município, após analisar sua realidade e seu documento curricular, considere necessário explicitar na Matriz.

Elemento	Proposição para a Educação do Campo
Ano/Componente	7º ano - Ciências
Unidade temática	Vida e evolução
Objeto de conhecimento criado	Biodiversidade, conhecimentos comunitários e práticas de conservação nos territórios campesinos
Habilidade criada	**EF07CI17EC** - Investigar conhecimentos e práticas das comunidades campesinas relacionados à biodiversidade local, identificando formas de manejo, uso e conservação de espécies vegetais e animais e estabelecendo relações com conhecimentos científicos sobre os ecossistemas.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

Na BNCC, as habilidades de Ciências do 7º ano vão de EF07CI01 a EF07CI16. Por isso, seguindo a convenção criada para este Caderno, a habilidade nova recebe a numeração subsequente, EF07CI17EC. Não se trata de código oficial da BNCC, mas de código oficial do município criado a partir da necessidade dos sujeitos do campo em formação.

Com o propósito de apoiar os municípios na materialização dessas orientações, apresenta-se, no Anexo 3, uma sugestão de estrutura para a Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Educação do Campo. O modelo contempla os componentes curriculares do 6º ao 9º ano, a parte diversificada, as dimensões de contextualização e a organização da carga horária, possibilitando que cada município realize as adequações necessárias às características de seus territórios e comunidades campesinas. Trata-se de uma estrutura orientadora, que deverá ser analisada e ajustada coletivamente, em consonância com a legislação educacional, as normas do respectivo sistema de ensino e as definições curriculares municipais.

6.3.3 Estrutura Curricular das Classes Multisseriadas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

As classes multisseriadas constituem uma forma de organização escolar presente, sobretudo, nas escolas do campo, reunindo, em uma mesma turma, estudantes de diferentes anos de escolarização, idades e percursos de aprendizagem. Essa configuração não deve ser compreendida apenas como uma junção administrativa de anos escolares, pois produz condições específicas para a organização do currículo, do tempo, do planejamento e do trabalho pedagógico. Santos e Nunes (2021), ao analisarem o currículo e as práticas pedagógicas em classes multisseriadas, chamam atenção para os limites da reprodução da lógica seriada nesses contextos, especialmente quando o trabalho pedagógico é fragmentado segundo os diferentes anos que compõem a turma.

Nesse sentido, a organização curricular das classes multisseriadas precisa reconhecer a heterogeneidade como característica constitutiva dessas turmas. Isso não significa eliminar os anos de escolarização ou desconsiderar as aprendizagens previstas para cada etapa do percurso formativo. Ao contrário, implica buscar formas de articulação curricular que assegurem as aprendizagens correspondentes aos diferentes anos sem reproduzir, no interior de uma única sala, vários currículos seriados funcionando de maneira paralela. A literatura sobre o tema evidencia que a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas requer outras formas de pensar tempos, espaços, conhecimentos e relações de ensino e aprendizagem (Ximenes-Rocha; Colares, 2013).

Essa discussão assume especial importância na Educação do Campo, uma vez que a multisseriação não pode ser analisada exclusivamente como dificuldade organizacional ou condição provisória a ser superada. Freitas e Toutonge (2021), ao discutirem currículo e classes multisseriadas, destacam as relações entre aprendizagem escolar, prática educativa e saberes locais, evidenciando possibilidades de organização curricular que considerem as particularidades dos sujeitos e dos contextos em que a escola está inserida.

Mais recentemente, Silva, Silva e Ferreira (2026) discutem as classes multisseriadas a partir das relações entre currículo, Educação do Campo e interculturalidades, problematizando estruturas curriculares fundamentadas predominantemente na lógica da seriação. Essa perspectiva contribui para compreender que a construção curricular para essas classes demanda reconhecer diferentes sujeitos, conhecimentos, temporalidades e percursos formativos sem comprometer o direito de cada estudante às aprendizagens correspondentes ao seu processo de escolarização.

Na elaboração da Matriz Curricular, essa compreensão implica identificar as aprendizagens previstas para cada ano e analisar as possibilidades de aproximação entre unidades temáticas, objetos de conhecimento, práticas de linguagem, campos de atuação e habilidades, de acordo com a organização própria de cada componente curricular. O propósito não é reunir habilidades de anos distintos em uma formulação única, mas possibilitar que aprendizagens relacionadas possam ser desenvolvidas de maneira articulada, respeitando os diferentes níveis de complexidade e aprofundamento.

Uma mesma situação de estudo, investigação ou problematização poderá, portanto, mobilizar a turma coletivamente e, ao mesmo tempo, demandar objetivos, intervenções pedagógicas e aprendizagens diferenciadas conforme os anos de escolarização. Nessa perspectiva, a articulação curricular não corresponde à uniformização das aprendizagens. Estudantes de diferentes anos podem compartilhar determinado objeto de estudo, enquanto desenvolvem habilidades distintas e compatíveis com seus respectivos percursos formativos.

Organização das habilidades nas classes multisseriadas

Para a organização das habilidades nas classes multisseriadas, permanecem os critérios de manutenção, contextualização e criação, bem como a convenção de codificação EC, já apresentados neste Caderno. A especificidade da multisseriação encontra-se, portanto, menos na criação de um novo sistema de códigos e mais na possibilidade de estabelecer articulações entre habilidades de diferentes anos de escolarização.

Essa organização deverá preservar a identificação do ano correspondente a cada habilidade, permitindo visualizar a progressão das aprendizagens e, simultaneamente, as possibilidades de trabalho pedagógico articulado. Dessa forma, a Matriz poderá reunir habilidades relacionadas a um mesmo objeto de estudo ou eixo articulador, mantendo os códigos correspondentes aos diferentes anos.

Eixo articulador/objeto de estudo comum	Ano	Habilidade de referência	Habilidade contextualizada, quando houver
	1º ano	Código correspondente	Código + EC
	2º ano	Código correspondente	Código + EC

Tema, problema ou objeto de estudo que possibilite o trabalho articulado	3º ano	Código correspondente	Código + EC
	4º ano	Código correspondente	Código + EC
	5º ano	Código correspondente	Código + EC

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

Assim, a organização curricular das classes multisseriadas deve possibilitar ao professor reconhecer, simultaneamente, o que aproxima e o que diferencia as aprendizagens dos estudantes dos diversos anos que compõem a turma. Essa perspectiva favorece a construção de percursos articulados sem descaracterizar a progressão curricular e sem converter a multisseriação em mera reprodução simultânea do modelo seriado.

Exemplo de organização curricular em classe multisseriada

Componente curricular: Matemática
Unidade temática: Grandezas e medidas
Eixo articulador: Medidas, práticas sociais e situações do território

Em uma classe multisseriada, uma situação comum de investigação pode articular aprendizagens dos diferentes anos sem eliminar a progressão prevista para cada um deles. No exemplo a seguir, parte-se de situações que envolvem medições presentes na escola, nas famílias e nas comunidades campesinas. Cada estudante desenvolve as aprendizagens correspondentes ao seu ano, enquanto participa de um percurso investigativo compartilhado pela turma. Essa organização é coerente com a BNCC, que estabelece habilidades específicas para cada ano e prevê a ampliação progressiva dos conhecimentos relacionados às grandezas e medidas (Brasil, 2018).

Ano	Habilidade de referência da BNCC	Habilidade contextualizada para a Educação do Campo	Habilidade criada para a Educação do Campo
1º ano	**EF01MA15** - Comparação de comprimentos, capacidades e massas de objetos do cotidiano.	**EF01MA15EC** - Comparar comprimentos, capacidades e massas em situações vivenciadas na escola e nas comunidades campesinas, utilizando diferentes objetos, recipientes e materiais presentes no cotidiano.	**EF01MA23EC** - Reconhecer e utilizar formas de comparação e medição presentes nas práticas cotidianas das famílias e da comunidade, comunicando os resultados por meio de registros orais, desenhos ou outras representações.
2º ano	**EF02MA16** e **EF02MA17** - Estimativa, medição e	**EF02MA16EC** - Estimar, medir e comparar comprimentos de espaços e objetos presentes na escola e na	**EF02MA24EC** - Investigar formas e instrumentos de medição utilizados pelas

	comparação de comprimento, capacidade e massa, utilizando unidades e instrumentos adequados.	comunidade, utilizando unidades não padronizadas e padronizadas e instrumentos adequados. **EF02MA17EC** - Estimar, medir e comparar capacidades e massas em situações relacionadas às práticas cotidianas e produtivas das comunidades campesinas, utilizando diferentes unidades e instrumentos de medida.	famílias e por trabalhadores da comunidade, registrando e comparando os procedimentos encontrados.
3º ano	**EF03MA19** e **EF03MA20** - Estimativa e medição de comprimento, capacidade e massa com unidades padronizadas e não padronizadas.	**EF03MA19EC** - Estimar, medir e comparar comprimentos em espaços e situações das comunidades campesinas, utilizando metro, centímetro e milímetro e instrumentos adequados. **EF03MA20EC** - Estimar e medir capacidades e massas relacionadas a produtos e situações do cotidiano do território, utilizando litro, mililitro, quilograma, grama e outras unidades pertinentes.	**EF03MA29EC** - Investigar unidades, instrumentos e procedimentos de medição utilizados em práticas sociais e produtivas da comunidade, estabelecendo relações entre esses conhecimentos e as unidades padronizadas estudadas na escola.
4º ano	**EF04MA20** - Medição e estimativa de comprimentos, perímetros, massas e capacidades com unidades padronizadas, considerando a cultura local.	**EF04MA20EC** - Medir e estimar comprimentos, perímetros, massas e capacidades em situações relacionadas à escola e às comunidades campesinas, utilizando unidades padronizadas e reconhecendo práticas de medição presentes na cultura local.	**EF04MA29EC** - Investigar situações de medição presentes na produção, no cultivo, na comercialização e em outras práticas da comunidade, comparando procedimentos locais de medição com unidades e instrumentos convencionais.
5º ano	**EF05MA19** - Resolução de problemas envolvendo diferentes grandezas e transformações entre unidades usuais em contextos socioculturais.	**EF05MA19EC** - Resolver e elaborar problemas envolvendo comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade a partir de situações presentes nas comunidades campesinas, realizando transformações entre unidades de medida quando necessárias.	**EF05MA26EC** - Analisar situações de produção, organização dos espaços, armazenamento ou comercialização existentes nas comunidades campesinas que envolvam diferentes grandezas e unidades de medida, elaborando e resolvendo problemas matemáticos a partir dos dados investigados.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Brasil (2018).

os exemplos apresentados não constituem uma proposta única para as classes multisseriadas. A definição das habilidades a serem articuladas, contextualizadas ou criadas deverá resultar da análise curricular realizada pelo município, considerando a progressão das aprendizagens, as especificidades dos componentes curriculares e os conhecimentos, práticas e características dos territórios e das comunidades campesinas. A habilidade criada deverá expressar uma aprendizagem que efetivamente amplie o currículo, não se justificando a criação de novo código quando houver apenas alteração de contexto ou adequação da redação de uma habilidade já existente.

6.5 Orientações para flexibilização e contextualização curricular

A flexibilização e a contextualização curricular constituem dimensões importantes para a materialização da Educação do Campo, na medida em que possibilitam articular os conhecimentos escolares às condições concretas de vida, aos territórios, às culturas, ao trabalho e às formas de organização das populações campesinas. Essa perspectiva encontra respaldo na Lei nº 9.394/1996, que, em seu art. 28, determina que, na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promovam as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente quanto aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas, à organização escolar e à adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (Brasil, 1996).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo reafirmam essa compreensão ao estabelecerem que as propostas pedagógicas das escolas do campo devem respeitar as diferenças e o direito à igualdade, contemplando a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2002). O Decreto nº 7.352/2010, por sua vez, estabelece como princípio da Educação do Campo o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia, bem como o incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo (Brasil, 2010).

Nesse sentido, flexibilizar o currículo não significa reduzir, simplificar ou retirar conhecimentos em razão de os estudantes viverem no campo. A flexibilização refere-se à possibilidade de organizar tempos, espaços, estratégias pedagógicas, percursos de aprendizagem e formas de articulação curricular considerando as características dos sujeitos, das escolas e dos territórios, sem comprometer o direito de acesso aos conhecimentos produzidos historicamente.

Do mesmo modo, contextualizar não significa substituir o conhecimento científico pelos conhecimentos locais. A contextualização pressupõe estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e as experiências, questões, práticas e contradições presentes na realidade, permitindo que o território seja tomado como espaço de investigação, problematização e produção de conhecimento. Nessa perspectiva, o currículo da Educação do Campo não se limita ao local, mas parte dele para estabelecer relações com outras escalas e dimensões da realidade.

Costa e Batista (2021) assinalam que pensar o currículo na perspectiva da Educação do Campo requer contraposição às formas hegemônicas de organização curricular que desconsideram os sujeitos e os contextos campesinos. Essa compreensão demanda que a contextualização ultrapasse iniciativas pontuais e alcance as próprias decisões curriculares, articulando os conhecimentos escolares às questões sociais, culturais, econômicas e políticas que atravessam os territórios.

A flexibilização e a contextualização também não devem ocorrer de maneira isolada por iniciativa individual de cada professor. Embora a prática docente seja fundamental para sua concretização, sua efetividade depende de decisões coletivas e institucionais expressas na proposta curricular municipal, no Projeto Político-Pedagógico, nas matrizes curriculares e no planejamento pedagógico. Dessa maneira, a Educação do Campo deixa de depender exclusivamente da disposição ou experiência individual dos profissionais e passa a integrar a política curricular do sistema de ensino.

Na elaboração ou reestruturação curricular, os municípios poderão considerar, entre outros aspectos, as características sociais, culturais, econômicas e ambientais dos territórios; os modos de vida e de trabalho das comunidades; as formas de organização e participação comunitária; as relações campo-cidade; os conhecimentos e práticas produzidos pelas populações campesinas; as questões relacionadas à terra, à água, à produção, à biodiversidade e ao ambiente; as manifestações culturais e as memórias das comunidades; e as diferentes configurações das escolas do campo. Esses elementos não constituem uma relação fixa de conteúdos a serem obrigatoriamente incorporados, mas referências para a análise das especificidades de cada território.

A contextualização curricular deverá, portanto, resultar de um processo de conhecimento da realidade. Diagnósticos educacionais, escuta das comunidades, participação dos estudantes e das famílias, análise dos Projetos Político-Pedagógicos, estudos sobre o território e diálogo com os profissionais das escolas podem subsidiar as escolhas curriculares. Dessa forma, evita-se construir uma concepção abstrata e homogênea de campo, reconhecendo que as comunidades campesinas apresentam diferentes configurações históricas, produtivas, culturais e territoriais.

Também é necessário assegurar a progressão das aprendizagens. Uma temática territorial pode atravessar diferentes etapas, anos e componentes curriculares, mas não deverá ser desenvolvida com o mesmo nível de complexidade em todo o percurso escolar. O aprofundamento conceitual, as formas de investigação e as aprendizagens esperadas

precisam considerar as características de cada etapa e ano de escolarização e a especificidade dos diferentes campos de experiências, áreas e componentes curriculares.

Nesse processo, a interdisciplinaridade pode favorecer a compreensão de questões que ultrapassam os limites de um único componente curricular. Entretanto, a articulação entre conhecimentos não significa apagar as especificidades das áreas. Uma questão relacionada à água, por exemplo, poderá ser analisada em Ciências, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, História ou Arte, desde que cada componente contribua a partir dos conhecimentos e procedimentos que lhe são próprios. Assim, o território pode constituir elemento articulador sem transformar todos os componentes curriculares em abordagens indistintas sobre a realidade local.

A flexibilização também poderá alcançar a organização dos tempos e espaços educativos. A escola poderá desenvolver atividades de investigação, projetos, estudos do meio, práticas comunitárias e outras experiências que ultrapassem os limites físicos da sala de aula, desde que vinculadas às intencionalidades curriculares e pedagógicas. Na Educação do Campo, comunidade e território podem constituir espaços educativos importantes, sem que isso dispense a sistematização, o aprofundamento e a apropriação dos conhecimentos escolares.

Dessa maneira, as orientações e os modelos apresentados neste Caderno devem ser compreendidos como referências para a construção curricular, e não como estruturas rígidas a serem reproduzidas pelos municípios. Cada sistema ou Rede de ensino deverá realizar as adequações necessárias considerando sua realidade educacional, as normas vigentes, as características das escolas e comunidades e os processos coletivos de construção curricular.

Ao finalizar esse percurso, reafirma-se que construir uma Matriz Curricular para a Educação do Campo não consiste apenas em reorganizar componentes, cargas horárias ou códigos. Significa produzir escolhas curriculares capazes de assegurar os conhecimentos necessários à formação dos estudantes e, simultaneamente, reconhecer os sujeitos, os territórios e as comunidades campesinas como constitutivos do processo educativo. Flexibilizar e contextualizar, nessa perspectiva, não é oferecer menos currículo, mas construir condições para que o direito ao conhecimento se efetive em diálogo com a realidade concreta dos sujeitos do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma Matriz Curricular para a Educação do Campo constitui um processo que ultrapassa a definição de componentes curriculares, cargas horárias, conteúdos ou formas de distribuição do conhecimento escolar. Ao longo deste Caderno, buscou-se evidenciar que a organização curricular envolve escolhas políticas, pedagógicas e epistemológicas e, por isso, precisa estar vinculada aos sujeitos, aos territórios e às condições concretas em que se realiza a educação nas comunidades campesinas.

Essa compreensão orientou o percurso desenvolvido neste documento. Partiu-se dos fundamentos legais, políticos e pedagógicos da Educação do Campo para avançar na definição dos eixos estruturantes, na organização das áreas do conhecimento, nos temas integradores e nas formas de organização pedagógica e curricular das escolas. Esse movimento procurou estabelecer uma relação entre os princípios que sustentam a Educação do Campo e sua materialização nas decisões curriculares, evitando que territorialidade, cultura, memória, identidade, trabalho, agroecologia, diversidade, participação social, tecnologias e avaliação permaneçam apenas como princípios enunciados, sem incidência sobre a organização do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, reafirma-se a compreensão de que o currículo da Educação do Campo deve assegurar aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e culturais historicamente produzidos, sem dissociá-los das condições concretas de existência dos sujeitos. O território não constitui limite para o conhecimento escolar, mas referência a partir da qual podem ser estabelecidas relações com outros conhecimentos, espaços, tempos e escalas da realidade. Contextualizar, portanto, não significa restringir o currículo ao cotidiano imediato, mas criar mediações que possibilitem compreender esse cotidiano em suas múltiplas determinações e ampliar as possibilidades de leitura e compreensão do mundo. Essa concepção atravessa os eixos estruturantes assumidos pelo próprio Caderno.

Do mesmo modo, a valorização dos conhecimentos produzidos pelas comunidades não pressupõe oposição aos conhecimentos sistematizados pela escola. O desafio curricular encontra-se justamente na construção de relações entre diferentes formas de conhecimento, preservando a função da escola de garantir a apropriação do

patrimônio cultural produzido historicamente e, simultaneamente, reconhecendo que os sujeitos campesinos produzem saberes, culturas, memórias e formas de interpretar e transformar a realidade. A cultura, a memória e a identidade, nesse sentido, constituem referências permanentes para a organização curricular e para o fortalecimento dos vínculos dos estudantes com seus territórios.

Os temas integradores apresentados neste Caderno também devem ser compreendidos nessa perspectiva. Eles não correspondem à criação de novas disciplinas ou ao acréscimo de conteúdos desconectados da organização curricular existente. Sua função é favorecer relações entre áreas e componentes curriculares diante de questões que, por sua complexidade, não podem ser compreendidas a partir de um único campo do conhecimento. A interdisciplinaridade, assim, não elimina as especificidades dos componentes curriculares, mas cria possibilidades para que diferentes conhecimentos concorram para a compreensão de fenômenos e problemáticas presentes na realidade.

Ao avançar para a organização das matrizes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, este Caderno procurou demonstrar que a contextualização pode alcançar as próprias aprendizagens curriculares. A manutenção, a contextualização e, quando efetivamente necessária, a criação de objetivos de aprendizagem e habilidades constituem possibilidades para que os municípios construam currículos que assegurem as aprendizagens previstas nacionalmente e, ao mesmo tempo, incorporem conhecimentos e questões relevantes aos seus territórios. Esse movimento exige análise criteriosa, pois contextualizar não corresponde à simples inclusão de referências ao campo na redação curricular, assim como criar uma nova habilidade somente se justifica quando houver uma aprendizagem que não esteja suficientemente contemplada no currículo existente.

A atenção destinada às classes multisseriadas reforça essa compreensão. Sua organização curricular requer reconhecer a heterogeneidade como característica constitutiva dessas turmas, buscando formas de articulação entre as aprendizagens dos diferentes anos sem eliminar a progressão curricular nem reproduzir, em uma mesma sala, vários currículos seriados funcionando paralelamente. Trata-se, portanto, de reconhecer uma realidade historicamente presente nas escolas do campo e construir respostas curriculares e pedagógicas coerentes com suas especificidades.

As estruturas, os quadros, os exemplos de contextualização, as proposições de codificação e os modelos de matrizes apresentados ao longo deste Caderno possuem, por essa razão, caráter orientador. Não se pretende estabelecer uma matriz única para os

municípios, tampouco uniformizar realidades que são histórica, cultural, econômica e territorialmente diversas. A própria proposta reconhece que as estruturas apresentadas precisam ser analisadas e ajustadas coletivamente, considerando a legislação educacional, as normas dos respectivos sistemas de ensino e as definições curriculares municipais.

Por isso, a elaboração ou reestruturação da Matriz Curricular da Educação do Campo deve constituir um processo coletivo. Secretarias Municipais de Educação, Conselhos Municipais de Educação, equipes pedagógicas, gestores, professores, estudantes, famílias, comunidades e demais sujeitos vinculados à Educação do Campo precisam encontrar espaços de escuta, estudo, discussão e decisão. A participação coletiva não deve ocorrer apenas no momento de elaboração do documento, mas acompanhar sua implementação, avaliação e atualização, permitindo que a matriz permaneça vinculada às transformações das escolas, dos territórios e das políticas educacionais.

Nesse processo, o Projeto Político-Pedagógico de cada escola assume papel fundamental. A Matriz Curricular estabelece referências comuns para a rede ou sistema de ensino, mas é no cotidiano das escolas que essas orientações encontram sujeitos, histórias, comunidades e condições concretas de realização. Por isso, matriz curricular, Projeto Político-Pedagógico, planejamento docente e práticas pedagógicas precisam manter permanente articulação, evitando que o currículo formal se distancie do currículo efetivamente desenvolvido.

Também é necessário reconhecer que a existência de uma Matriz Curricular específica não assegura, por si só, a efetivação dos princípios da Educação do Campo. Sua materialização depende de condições objetivas de funcionamento das escolas, formação inicial e continuada dos profissionais, planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico, infraestrutura adequada, materiais didáticos, transporte, alimentação escolar, acesso às tecnologias e participação das comunidades. O currículo se concretiza nas relações estabelecidas entre sujeitos, conhecimentos e condições materiais de realização do trabalho educativo.

Assim, este Caderno não encerra o processo de construção curricular. Ao contrário, pretende contribuir para iniciá-lo, fortalecê-lo ou qualificá-lo em cada município. As orientações aqui apresentadas ganham sentido quando apropriadas, discutidas e reelaboradas pelos sujeitos que conhecem seus territórios e que constroem cotidianamente a Educação do Campo.

Concluir este documento significa, portanto, reafirmar que uma Matriz Curricular da Educação do Campo não se define apenas pelo lugar onde a escola está situada, nem pela inserção ocasional de conteúdos relacionados ao campo. Ela se constitui quando o direito ao conhecimento se articula ao reconhecimento dos sujeitos, de suas histórias, culturas, formas de trabalho, memórias e territórios; quando a escola amplia a compreensão da realidade sem negar o lugar de onde seus estudantes partem; e quando as decisões curriculares se comprometem com uma formação que lhes permita compreender criticamente o mundo e participar de sua transformação.

Construir uma Matriz Curricular da Educação do Campo é, nesse sentido, transformar princípios em escolhas curriculares e escolhas curriculares em possibilidades concretas de formação. É assegurar que os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade cheguem às escolas do campo em diálogo com os sujeitos que nelas estudam, com os territórios em que vivem e com o direito de conhecer, compreender e intervir na realidade.

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-sustentc3a1vel.pdf Acesso em 24 de jul. de 2026.

ALVES, W. G.; MAGALHÃES, S. M. F. O Ensino de Geografia nas Escolas do Campo: Reflexões e Propostas. Revista da Casa da Geografia de Sobral, Sobral, v. 10, n. 1, p. 79-91, 2008. www.uvanet.br/rcgs. Disponível em: https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/74/70. Acesso em: 30 de ago, de 2026.

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

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães. A Alternância na formação do jovem do campo: o caso da escola Família Agrícola de Angical (BA). In. **Educação na Alternância**: cidadania, e inclusão Social no Meio Rural Brasileiro. (orgs). Oliveira, ADÃO, Francisco de. e NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. – Goiânia: Ed. Da UCG, 2007.

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. (Org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo** Petrópolis: Vozes, 2004.

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.

BIERHALZ, Crisna Daniela Krause; FONSECA, Eril Medeiros da. Discutindo articulações entre ensino de Ciências e Educação do Campo através da análise dos cadernos. Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 1, n. 2, 2016.

BORBA, M.; SANTOS, S. Educação matemática: propostas e desafios. Eccos,7(2), 229-516. (2005). https://doi.org/10.5585/eccos.v7i2.418.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002.

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

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso: 30 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB **Resolução CNE/CEB nº 01**, de 03 de abril de 2002. Brasília, 2002.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002**,** Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010. Brasília, 2010.

BRASIL. **Resolução MEC/CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRITO, Josivânia Ferreira; ARAÚJO, G. C. de; SOUSA, J. G. de. O Ensino De Arte No Contexto da Educação do Campo: Reflexões Acerca Da Prática Pedagógica Docente Em Uma Classe Multisseriada. Rev. HISTEDBR On-line. Campinas, SP. v. 211 25 e021024. 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657365/26831. Aceso em: 30 de ago. de 2026.

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.

CALDART, R. S. (2002). Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, DF.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Caderno 4. Brasília/DF, 2002. https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf. Acesso em: 30. ago. 2026.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. (Org.) Projeto popular e escolas do campo. Articulação Nacional por uma educação do campo. v. 3. 2. ed. Brasília: UnB, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo 20 anos: um balanço da construção político formativa In: GUEDES, Camila Guimarães; SANTOS, Clarice Aparecida dos.; ROCHA, Eliene Novaes; ANJOS, Maura Pereira dos.; MOLINA, Mônica Castagna.; (orgs.) **Memória dos 20 anos da educação do campo e do Pronera**. Brasília, Universidade de Brasília; 1ª Ed. Cidade Gráfica e Editora, 2018. Disponível em https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anosda-educacao-do-campo-e-do-PRONERA_16.04.2021.-1.pdf. Acesso em 05 ago.2024.

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

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. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25.

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

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as tarefas educativas da Escola e a atualidade**. 1. ed. 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_num2_parte04_opiniao.pdf Acesso em: 25 de jul. de 2026.

CARNEIRO, V. M. O. Agricultura familiar e convivência com o semiárido. In: SANTOS, B. M. C.; OLIVEIRA, C. S. et al. (org.). **Construindo saberes para educação contextualizada**. Feira de Santana: MOC, 2011. p. 58-72. Disponível em: http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=10485. Acesso em: 29 set. 2026.

CARVALHO, C. A. S. Representações sociais das práticas artísticas na atuação de professores do campo**.** Belo Horizonte, MG: UFMG, 2017.

CARVALHO, Odair França de; SANTOS, Josenilde Lima. A proposta pedagógica de Educação do Campo no estado de Pernambuco: diálogos entre Educação do Campo, currículo integrado e interdisciplinaridade. Revista Brasileira de Educação do Campo, 2021.

CARVALHO, S. M. de; AMARAL, D. M. do. Práticas pedagógicas de Educação Física em escolas do campo na perspectiva libertadora. Revista Brasileira de Educação do Campo. Tocantinópolis/Brasil v.10 e19730. UFNT, 2025. ISSN: 2525-4863. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19730/22824. Acesso em: 30 de ago. de 2026.

COSTA, E. R.; ALVES, M. Z.; FALEIRO, W. A interdisciplinaridade no curso de educação do Campo: o caso da UFG Catalão. Enciclopédia Biosfera**,** Jandaia, v. 11, n. 20, p. 47-55, 2015. Disponível em: https://conhecer.org.br/ojs/index.php/biosfera/article/view/2131. Acesso em: 9 abr. 2023.

COSTA, Lucielio Marinho da; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1–15, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58081. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/5808 . Acesso em: 19 set. 2026.

COUTO, H. H. do. Linguística, ecologia e ecolinguística: contato de línguas. São Paulo: Contexto, 2009.

COUTO, H. H. do. O que é português brasileiro. São Paulo: Brasiliense, 8. Ed., 1994.

CRUZ, J. S. Z.; SZYMANSKI, M. L. S. (2012). O ensino da matemática nas escolas do campo por meio da Metodologia da Mediação Dialética. Práxis Educativa**,** 7(2),455-465.https://doi.org/10.5212/Prax EDUC. v.7 i2.0007.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell, J. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte, MG: UFMG, 1996.

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

ESTEVAM, D. de O. **Casa Familiar Rural**: a formação como base da Pedagogia da Alternância. Florianópolis: Insular, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e desenvolvimento territorial rural. **Revista NERA**, Presidente Prudente, n. 18, p. 125-135, 2012.

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%20“pós-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.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não- disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.) **O Sentido da escola**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 15 – 35.

Gimonet, J.C. A alternância na formação: método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das Casas Familiares Rurais. In Demol, J., & Pilon, J. (Orgs.). **Alternance, developpement personnelet local**. Paris: L'Harmattan, 1998.

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.

GUBUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, R. C. (Org.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 57-65.

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.35, n.129, p.1165-1182, out./dez.2014.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves dos. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. Em Aberto, Brasília, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018

HOFFMANN, Jussara. **Avanços nas concepções e práticas da avaliação**. 2015. Disponível em: http:// www.pe.senac.br/congresso/anais. Acesso em: 30 set. 2026.

JESUS, C. A. de. Currículo por área de conhecimento na formação de professores para escolas do campo da UFS. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). Licenciaturas em Educação do Campo, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 149-164.

KNOBLAUCH, Adriane; VALENTE, Gabriela. Formação de professores e a questão religiosa. Em Aberto, Brasília, v.35, n.114, p.31-36, maio/ago. 2022.

KOLLING, E. J., NERY, I., MOLINA, M.C. (Orgs.) **Por Uma Educação do Campo** (Memória). Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília,1999. (vol. 1).

KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. Educação do campo: Identidade e políticas públicas. Brasília DF. (2002).

KRASILCHIK, M., MARANDINO, M. Ensino de Ciências e Cidadania. São Paulo: Moderna, 2007.

KUNZ, E. (1994). Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí, RS: Unijuí.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, A. S., LIMA, I. M. S. (2013). Educação matemática e educação do campo: Desafios e possibilidades de uma articulação. Em Teia –Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana,4(3), 1-10.

LOURENZI, L., WIZNIEWSKY, C. R. F. A contribuição dá educação do campo na formação de sujeitos sociais no município de Vista Gaúcha - RS. In: Anais do VII Encontro de Geografia Agrária. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2013.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: passado, presente e futuro. – 1. ed. – São Paulo: Cortez Editora, 2021.

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; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011.

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.

MST. **Dossiê MST ESCOLA**: documentos e estudos, 1990-2001. São Paulo: Expressão Popular, Setor de Educação do MST/Iterra, 2005.

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.

PESSOTTI, A. L. **Escola da Família Agrícola**: uma alternativa para o ensino rural. Rio de Janeiro, 1978. 194 p. Dissertação (Mestrado)- Fundação Getúlio Vargas - IESAE. 1978.

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.

RAUSCHKOLB, Daiane Braghirolli; ORZECHOWSKI, Suzete Terezinha. O currículo escolar na perspectiva da Educação do Campo: possibilidades e desafios da gestão pedagógica. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. 3, 2020.

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.

RUPP, M. D.; PALLÚ. N. M. A transdisciplinaridade da língua inglesa na educação do campo. In: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Vol. 1. 2012.

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, construção do ser social e educação ambiental. **Geografia Ensino & Pesquisa,** Santa Maria, v. 26, Ed. Esp., e8, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5902/2236499473548. Acesso em: 30. jul. 2024.

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

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

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

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

Silva, A.P.S., Pasuch, J., & Silva, J.B. Educação Infantil do Campo. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Aline Coelho Pereira da. Educação especial e ensino religioso: formação docente como ferramenta para a promoção do respeito à diversidade. Revista Foco, v. 17, n. 12, p. e7179, 2024. DOI: 10.54751/revista foco. v17n12-098. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/7179. Acesso em: 31 ago. 2026.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. Educação Infantil do Campo. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Handerson Phillipe Pereira da; DUVERNOY, Doriele Silva de Andrade Costa. Educação do campo, lugar e currículo: instrumentos legais e percepções dos professores de Geografia da rede de ensino de Agrestina-PE. Geografia Ensino & Pesquisa, 2025.

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (org.). Infâncias do Campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Rubens Dornelas da; ROSSETO, Selma Correia. Educar para a tolerância religiosa nas escolas públicas: um desafio para o componente curricular do ensino religioso diante das tradições religiosas afro-brasileiras. Research, Society and Development, v. 11, n. 11, p. e253111133544, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i11.33544. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/33544. Acesso em: 31 ago. 2026.

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.

SOUSA, M. de L. J. de; MACHADO, I. F. Educação do Campo, Ensino Médio e juventude camponesa: conceitos em construção. **Rev. Bras. Educ. Camp**. Tocantinópolis. v. 3n. 2p. 578-595mai./ago. 2018.

ISSN: 2525-4863. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/4745/13685. Acesso em: 28 set. 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 27de 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.

VESENTINI, J. W. O Método e a práxis (notas polêmicas sobre geografia tradicional e geografia crítica). Terra Livre, n. 2. O ensino da geografia em questão e outros temas. São Paulo: Marco zero, 1987

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.

ZIECH, M. E. A educação do campo na perspectiva da educação popular. Revista Contexto e Educação, 32(102), 100-117. (2017) https://doi.org/10.21527/2179-1309.2017.102.100-117

ANEXOS

LOGO

PREFEITURA MUNICIPAL DE

_____

SME | SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Unidade Escolar: _____	**NTE: _____**
Endereço: _____	**E-mail: _____**
Município: _____	**Estado: _____ CEP: _____**
Dependência Administrativa: Municipal	**Telefone: _____**

QUADRO – ESTRUTURA ORIENTADORA DA MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

ELEMENTOS ESTRUTURANTES	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
Eixos norteadores	Interações e brincadeira
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento	Conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se.
Campos de experiências	O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
Dimensões de contextualização da Educação do Campo	Território, pertencimento e identidade; culturas, memórias e saberes comunitários; natureza e biodiversidade; água, terra e ciclos da vida; brincadeiras e manifestações culturais; alimentação, cultivo e produção local; relações familiares e comunitárias; diversidade dos povos e comunidades do campo; questões socioambientais.
Organização dos objetivos	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC, articulados a objetivos contextualizados ou elaborados para a Educação do Campo, identificados pela sigla EC, conforme a convenção adotada neste Caderno.
Grupos etários de referência	Bebês – 0 a 1 ano e 6 meses; Crianças bem pequenas – 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; Crianças pequenas – 4 anos a 5 anos e 11 meses.
Organização do tempo	Mínimo de 800 horas anuais, distribuídas em, no mínimo, 200 dias de trabalho educacional. Atendimento mínimo diário de 4 horas para turno parcial e 7 horas para jornada integral.

DIMENSÕES DE CONTEXTUALIZAÇÃO E CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Dimensões de contextualização	EO	CG	TS	EF	ET
Território, pertencimento e identidade	●	●	●	●	●
Culturas, memórias e saberes comunitários	●	●	●	●	●
Natureza, biodiversidade e ciclos da vida	●	●	●	●	●
Água, terra e questões socioambientais	●	●	●	●	●
Brincadeiras e manifestações culturais	●	●	●	●	●
Alimentação, cultivo e produção local	●	●	●	●	●
Relações familiares e comunitárias	●	●	●	●	●
Diversidade dos povos e comunidades do campo	●	●	●	●	●

Legenda: EO – O eu, o outro e o nós; CG – Corpo, gestos e movimentos; TS – Traços, sons, cores e formas; EF – Escuta, fala, pensamento e imaginação; ET – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Nota orientadora: As marcações indicam possibilidades de articulação e não correspondências fixas. As dimensões de contextualização podem atravessar simultaneamente diferentes campos de experiências. Cada município deverá

reconhecer, ampliar ou reorganizar essas dimensões a partir das infâncias, comunidades e territórios que compõem sua realidade.

Atenção: Não se recomenda distribuir a carga horária anual entre os campos de experiências como se fossem disciplinas. A organização curricular da Educação Infantil preserva a integração das experiências, tendo as interações e a brincadeira como eixos orientadores.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Brasil (1996, 2009, 2018) e Silva e Pasuch (2010).

Município, UF, ____ de _____ de 20____.

_____
Carimbo e Assinatura

Endereço da Secretaria Municipal de Educação ou CME

LOGO

LOGO

PREFEITURA MUNICIPAL DE _____

SME | SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACÃO

Unidade Escolar: _____	**NTE: _____**
Endereço: _____	**E-mail: _____**
Município: _____	**Estado: _____ CEP: _____**
Dependência Administrativa: Municipal	**Telefone: _____**

MATRIZ CURRICULAR DO 1º AO 5º ANO

ENSINO FUNDAMENTAL – EDUCAÇÃO DO CAMPO

LDB Nº 9.394/1996 • DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO • DECRETO Nº 7.352/2010 • BNCC (2018) • NORMAS DO SISTEMA DE ENSINO

ANO LETIVO – _____

Dias letivos: 200	Semanas letivas: 40	Dias semanais: 05	Nº horas/dia: ____

ÁREAS DO CONHECIMENTO	**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**								**PARTE DIVERSIFICADA**
Dimensões de contextualização	**COMPONENTES CURRICULARES**	**COMPONENTES CURRICULARES**	**COMPONENTES CURRICULARES**	**COMPONENTES CURRICULARES**	**COMPONENTES CURRICULARES**	**COMPONENTES CURRICULARES**	**COMPONENTES CURRICULARES**	**COMPONENTES CURRICULARES**	**COMPONENTE(S) DO MUNICÍPIO**
	LÍNGUA PORTUGUESA	**MATEMÁTICA**	**CIÊNCIAS**	**GEOGRAFIA**	**HISTÓRIA**	**ARTE**	**EDUCAÇÃO FÍSICA**	**ENSINO RELIGIOSO**	_____
Articulação transversal	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Território, pertencimento e identidade	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Culturas, memórias e saberes comunitários	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Natureza, biodiversidade e questões socioambientais	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Água, terra e relações de produção	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Trabalho e modos de vida	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Agroecologia e sustentabilidade	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Organização comunitária e participação social	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Relações campo-cidade	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Ciência, tecnologia e saberes locais	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Diversidade dos povos e comunidades do campo	•	•	•	•	•	•	•	•	•
CARGA HORÁRIA POR COMPONENTES CURRICULARES									
1º ANO	____	____	____	____	____	____	____	____	____
2º ANO	____	____	____	____	____	____	____	____	____
3º ANO	____	____	____	____	____	____	____	____	____
4º ANO	____	____	____	____	____	____	____	____	____
5º ANO	____	____	____	____	____	____	____	____	____
TOTAL GERAL	____	____	____	____	____	____	____	____	____

OBSERVAÇÃO: As dimensões de contextualização atravessam os componentes curriculares e não constituem disciplinas isoladas. As marcações indicam possibilidades de articulação, não correspondências fixas. O município deverá adequar a parte diversificada, a carga horária e as dimensões às características dos seus territórios e às normas do respectivo sistema de ensino.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Brasil (1996, 2010, 2018).

Município, UF, ____ de _____ de 20____.

_____

Carimbo e Assinatura

Endereço da Secretaria Municipal de Educação ou CME

LOGO

LOGO

PREFEITURA MUNICIPAL DE _____

SME | SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Unidade Escolar: _____ **NTE: _____ E-mail: _____**

Município: _____ **Estado: _____ CEP: _____ Telefone: _____**

MATRIZ CURRICULAR DO 6º AO 9º ANO

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS – EDUCAÇÃO DO CAMPO

LDB Nº 9.394/1996 • DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO • DECRETO Nº 7.352/2010 • BNCC (2018) • NORMAS DO SISTEMA DE ENSINO

ANO LETIVO – _____ Dias letivos: 200 Semanas letivas: 40 Dias semanais: 05 Nº horas/dia: ____

DIMENSÕES DE CONTEXTUALIZAÇÃO	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA INGLESA	ARTE	EDUCAÇÃO FÍSICA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	ENSINO RELIGIOSO	COMPONENTE(S) DO MUNICÍPIO
ÁREAS / ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	**BNCC / PARTE DIVERSIFICADA**	**BNCC / PARTE DIVERSIFICADA**	**BNCC / PARTE DIVERSIFICADA**	**BNCC / PARTE DIVERSIFICADA**	**BNCC / PARTE DIVERSIFICADA**	**BNCC / PARTE DIVERSIFICADA**	**BNCC / PARTE DIVERSIFICADA**	**BNCC / PARTE DIVERSIFICADA**	**BNCC / PARTE DIVERSIFICADA**	**BNCC / PARTE DIVERSIFICADA**
Articulação transversal	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Território, pertencimento e identidade	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Culturas, memórias e saberes comunitários	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Natureza, biodiversidade e questões socioambientais	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Água, terra e relações de produção	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Trabalho e modos de vida	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Agroecologia e sustentabilidade	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Organização comunitária e participação social	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Relações campo-cidade	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Ciência, tecnologia e saberes locais	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Diversidade dos povos e comunidades do campo	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
CARGA HORÁRIA POR COMPONENTES CURRICULARES										
6º ANO	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
7º ANO	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
8º ANO	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
9º ANO	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
TOTAL GERAL										

OBSERVAÇÃO: As dimensões de contextualização atravessam os componentes curriculares e não constituem disciplinas isoladas. As marcações indicam possibilidades de articulação, respeitando a pertinência epistemológica e pedagógica de cada componente. O município deverá adequar a parte diversificada, a carga horária e as dimensões às características dos territórios e às normas do respectivo sistema de ensino.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Brasil (1996, 2010, 2018) e nas orientações do Caderno Temático V – FORMACAMPO (2026).

Município, UF, ____ de _____ de 20____. _____

Carimbo e Assinatura

LOGO

PREFEITURA MUNICIPAL DE _____

SME | SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Unidade Escolar: _____ **NTE: _____ E-mail: _____**

Município: _____ **Estado: _____ CEP: _____ Telefone: _____**

MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

EDUCAÇÃO DO CAMPO

LDB Nº 9.394/1996 • DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO • DECRETO Nº 7.352/2010 • NORMAS E ORGANIZAÇÃO DA EJA NO SISTEMA DE ENSINO

ANO LETIVO – _____ Dias letivos: 200 Semanas letivas: 40 Dias semanais: 05 Nº horas/dia: ____

DIMENSÕES DE CONTEXTUALIZAÇÃO	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	ARTE	EDUCAÇÃO FÍSICA	LÍNGUA INGLESA	ENSINO RELIGIOSO	COMPONENTE(S) DO MUNICÍPIO
ÁREAS / ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	**BNCC / PARTE DIVERSIFICADA**	**BNCC / PARTE DIVERSIFICADA**	**BNCC / PARTE DIVERSIFICADA**	**BNCC / PARTE DIVERSIFICADA**	**BNCC / PARTE DIVERSIFICADA**	**BNCC / PARTE DIVERSIFICADA**	**BNCC / PARTE DIVERSIFICADA**	**BNCC / PARTE DIVERSIFICADA**	**BNCC / PARTE DIVERSIFICADA**	**BNCC / PARTE DIVERSIFICADA**
Articulação transversal	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Território, pertencimento e identidade	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Culturas, memórias e saberes comunitários	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Natureza, biodiversidade e questões socioambientais	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Água, terra e relações de produção	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Trabalho e modos de vida	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Agroecologia e sustentabilidade	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Organização comunitária e participação social	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Relações campo-cidade	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Ciência, tecnologia e saberes locais	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Diversidade dos povos e comunidades do campo	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
CARGA HORÁRIA POR COMPONENTES CURRICULARES										
ETAPA/SEGMENTO I: _____	____	____	____	____	____	____	____	____	____	____
ETAPA/SEGMENTO II: _____	____	____	____	____	____	____	____	____	____	____
ETAPA/SEGMENTO III: _____	____	____	____	____	____	____	____	____	____	____
ETAPA/SEGMENTO IV: _____	____	____	____	____	____	____	____	____	____	____
TOTAL GERAL	____	____	____	____	____	____	____	____	____	____

OBSERVAÇÃO: A organização da EJA do Campo deverá considerar os locais de moradia e trabalho dos estudantes e adequar tempos, espaços e propostas pedagógicas às suas condições de vida. A denominação das etapas/segmentos, a carga horária e a oferta dos componentes devem seguir as normas do respectivo sistema de ensino. As dimensões de contextualização são transversais e não constituem disciplinas isoladas.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Brasil (1996, 2010) e nas orientações do Caderno Temático V – FORMACAMPO (2026).

Município, UF, ____ de _____ de 20____. _____

Carimbo e Assinatura

LOGO

PREFEITURA MUNICIPAL DE _____

SME | SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Unidade Escolar: _____ **NTE: _____ E-mail: _____**

Município: _____ **Estado: _____ CEP: _____ Telefone: _____**

MATRIZ CURRICULAR DAS CLASSES MULTISSERIADAS – 1º AO 5º ANO

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS – EDUCAÇÃO DO CAMPO

ORGANIZAÇÃO ARTICULADA DAS APRENDIZAGENS, COM PRESERVAÇÃO DA PROGRESSÃO CURRICULAR DE CADA ANO

ANO LETIVO – _____ Turma/agrupamento: _____ Dias letivos: 200

DIMENSÕES DE CONTEXTUALIZAÇÃO	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	ARTE	EDUCAÇÃO FÍSICA	ENSINO RELIGIOSO	PARTE DIVERSIFICADA
ARTICULAÇÃO CURRICULAR	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Articulação transversal	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Território, pertencimento e identidade	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Culturas, memórias e saberes comunitários	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Natureza, biodiversidade e questões socioambientais	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Água, terra e relações de produção	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Trabalho e modos de vida	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Agroecologia e sustentabilidade	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Organização comunitária e participação social	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Relações campo-cidade	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Ciência, tecnologia e saberes locais	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Diversidade dos povos e comunidades do campo	●	●	●	●	●	●	●	●	●

QUADRO DE ORGANIZAÇÃO ARTICULADA DAS HABILIDADES

EIXO ARTICULADOR / OBJETO DE ESTUDO COMUM	ANO	HABILIDADE DE REFERÊNCIA	HABILIDADE CONTEXTUALIZADA / CRIADA, QUANDO HOUVER
Tema, problema ou objeto de estudo que possibilite o trabalho articulado	**1º ANO**	Código e habilidade correspondente ao ano	Código + EC, quando contextualizada ou criada
	2º ANO	Código e habilidade correspondente ao ano	Código + EC, quando contextualizada ou criada
	3º ANO	Código e habilidade correspondente ao ano	Código + EC, quando contextualizada ou criada
	4º ANO	Código e habilidade correspondente ao ano	Código + EC, quando contextualizada ou criada
	5º ANO	Código e habilidade correspondente ao ano	Código + EC, quando contextualizada ou criada

OBSERVAÇÃO: A organização multisseriada não elimina os anos de escolarização nem as aprendizagens previstas para cada percurso. Estudantes de diferentes anos podem compartilhar um objeto de estudo, desenvolvendo habilidades distintas e compatíveis com seus respectivos anos. A matriz deve permitir visualizar simultaneamente o que aproxima e o que diferencia as aprendizagens, evitando a reprodução paralela de vários currículos seriados em uma mesma sala.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Brasil (1996, 2010, 2018) e nas orientações do Caderno Temático V – FORMACAMPO (2026).

Município, UF, ____ de _____ de 20____. _____

Carimbo e Assinatura