



Caderno Temático

GT 1

2025

**Diretrizes Municipais da Educação do Campo
Matrizes Curriculares da Educação do Campo**



Formadores/Mediadores:

Me. Antoniclebio Cavalcante Eça – Difort/Gepemdecc/UESB

Me. Vilma Áurea Rodrigues – Gepemdecc/UESB

Me. Niltânia Brito Oliveira – Gepemdecc/UESB



UESB



UESC



UNEB





gepemdecc-formacampo.com.br 

 formacampouesb@gmail.com

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

APOIO

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME/BA)

Presidente: Anderson Passos dos Santos

PARCERIAS NA FORMAÇÃO

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Coordenação:

Jussara Tânia Moreira
Emerson Antônio Lucena
Julia Maria da Silva Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Coordenação: Terciana Vidal Moura

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XVII)

Coordenação:

Edna de Souza Moreira
Luís Geraldo Guimarães

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UESB

Coordenação:

Cláudio Pinto Nunes
Arlete Ramos dos Santos

COORDENADORES DE GRUPO DE TRABALHO (GT)

GT1- Diretrizes Municipais da Educação do Campo – DMEC

Matrizes Curriculares da Educação do Campo – MCEC

Antoniclebio Cavalcante Eça
Niltânia Brito Oliveira
Vilma Áurea Rodrigues

GT2- Projeto Político Pedagógico – PPP

Antoniél dos Santos Peixoto
Edjaldo Vieira dos Santos
Raquel da Costa Barbosa

GT3- Educação Integral em Tempo Integral

Higro Souza Silva
Julia Maria da Silva Oliveira



UESB



UESC



UNEB





gepemdecc-formacampo.com.br

formacampouesb@gmail.com

MINICURSOS/FRENTES DE TRABALHO

Ricardo Alexandre Castro
Queziane Martins da Cruz
Valéria Souza Lima Brito

EQUIPE DE COORDENADORES TERRITORIAIS

| | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| Ana Elisa Antunes de Oliveira | Liliane Soares Santana |
| Ana Karina Porto Viana | Lisângela Silva Lima |
| Antoniclebio Cavalcante Eça | Lizandra Silva Lima |
| Antoniél dos Santos Peixoto | Maisa Dias Brandão |
| Auzineide Rosa Silva Pessoa | Maisa Rose Serra de Almeida |
| Cláudia Batista da Silva | Priscila da Silva Rodrigues |
| Edjaldo Vieira dos Santos | Queziane Martins da Cruz |
| Eliane Nascimento dos Santos | Regiane Dias Cardoso |
| Fabiano Neves Silva | Renata Nunes Duarte Dias |
| Geysa Novais Viana Matias | Ruth de Oliveira Sousa |
| Hernaide da Silva Miranda | Solange Balisa Costa |
| Higro Souza Silva | Tadma Lays Dutra Gomes |
| Isaías Teixeira dos Santos | Tihara Rodrigues Pereira |
| Izani Daniela Reis G. Rodrigues | Vandique Martiniano Campos Meira |
| Jaqueline Braga Morais Cajaíba | Vilma Áurea Rodrigues |
| Jaqueline de Souza Barreto Santos | Yure Oliveira Santos |
| Liliane Lima Silva | Zildete Soares Aranha Azevedo |

EQUIPE TÉCNICA

Davi Alves Guimarães – bolsista PROEX
Emilly Karine Barbosa Mota - voluntária
Erick Bispo da Silva - bolsista IC (UESB)
Gustavo Santos Fernandes - bolsista PROEX
Ludimila Santos Alves - bolsista IC (UESB)
Maria Heloisa Oliveira Araújo – bolsista PROEX
Samara Amaral Moreira Santos - bolsista IC (UESB)

DESIGNER DO FORMACAMPO

Rogério Gusmão do Carmo



UESB



UESC



UNEB

UFBA





gepemdecc-formacampo.com.br

formacampouesb@gmail.com

Tema:

CAPÍTULO III

**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO**

Palestrante:

Prof. Me. Antony Eça (PPGEd/UESB)
Profa. Ma. Vilma Áurea (PPGEd/UESB)
Profa. Ma. Niltânia Brito (Gepemdecc/UESB)

ALTA



UESB



UESC



UNEB





CAPÍTULO III ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

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

Nesse sentido, a trajetória de construção da Política Pública de Educação do Campo no âmbito do Município de _____- Bahia, incluindo a definição de seu lugar no sistema educacional como modalidade de ensino que abriga em seu bojo todas as etapas da Educação Infantil, preferencialmente em classes específicas de pré-escolar, o Ensino Fundamental anos iniciais e finais e a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, - quando este obtiver demanda, e Educação Profissional e Tecnológica, além da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola.

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

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

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

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



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

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

3.1 CURRÍCULO: CONCEPÇÃO

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

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

Importante destacar que, no âmbito da educação, conforme aponta Macedo (2012), o dispositivo que mediatiza o processo de formação é o currículo, no qual são explicitados os saberes eleitos como formativos. Por isso, é necessário compreender a estrutura e a dinâmica do currículo por meio dos atores curriculares/curriculantes que podem viabilizar a identificação de elementos que não são possíveis de serem analisados nos documentos institucionais.

Defendemos a ideia de que a formação não é uma ação de exclusividade escolar e, por isso, não pode ser prescrita sob garantia de uma expectativa “ao término de... o estudante estará apto a...”; a formação acompanha a vida, experimenta os processos de finitude e infinitude, como



correlatos. Nesse sentido, nos encontramos com as palavras de Freire (2011, p. 16) para dizer que, “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”; a formação é um movimento de experiências que se desdobram ao longo da vida.

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

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

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

De acordo com os apontamentos de Eça (2021), a partir de 1980, mediante algumas reformas educacionais, podemos descrever mudanças dos modelos curriculares no Brasil, conforme quadro abaixo:

Quadro 1- Modelos de Bases e Currículo da Educação Nacional – 1980 a 2024

| PERÍODOS/MODELOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO NACIONAL | | CURRÍCULO ESCOLAR | MARCO LEGAL |
|--|--------------------------------|----------------------|--|
| Anos 80 | Guias Curriculares | Grade Curricular | Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. |
| Anos 90 | Parâmetros Curriculares | Quadro Curricular | MEC/SEC- 1997 - 1º ao 5º ano 1998 - 6º ao 9º ano 2000- Ensino médio |
| Anos 2000/2010 | Diretrizes Curriculares | Estrutura Curricular | Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. |
| Atual 2017/2025 | Base Nacional Comum Curricular | Matriz Curricular | Resolução nº 02, de 22 de dezembro de 2017 |

Fonte: Elaborada pelo próprio autor (Eça, 2024), adaptada até a atualidade.



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

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

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

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

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

3.2 CLASSES MULTIANOS, MULTIETAPAS OU MULTISSERIADAS

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

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

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



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

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

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

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

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

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



As Classes **Multietapas** surgiram a partir da premissa de que a educação do campo é responsável pela formação escolar dos sujeitos do campo, fundamentada pelo apelo da I Conferência Nacional realizado em 2001, cujo fomento foram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: Parecer CNE/CEB n. 36 de 2001 e a Resolução CNECEB n. 01/2002. Em seguida, foi promulgada pela Resolução n° 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Brasil, 2008).

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

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

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

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

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

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

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

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

As **multisseriadas** é o termo comumente mais utilizado porque além de ser o que consta nas leis e diretrizes, também foi o pioneiro na organização das classes escolares com mais de uma série/etapa, numa mesma classe/turma, e, geralmente, com apenas um professor. O termo e organização é tão antigo que faz parte ainda do governo imperial, quando em 1827, criou a “Lei



Geral de Ensino”, cujo 1º artigo estabelecia que todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haveria escolas de primeiras letras que fossem necessárias (Atta, 2003).

De qualquer modo, é correto afirmar que, independentemente da nomenclatura utilizada, tanto nos estados como também nos municípios, com relação a Educação Básica para os sujeitos do/no campo, é imprescindível que todos os sistemas e suas redes de ensino devam realizar “adaptações necessárias” que vão de encontro às particularidades destas populações, previsto na LDBEN n. 9.394/96 (Brasil, 1996, p. 10):

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

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

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

Para a construção ou (re) elaboração de Diretrizes Municipais da Educação do Campo³, conseqüentemente, engloba todos os formatos de classes, é importante refletir em parâmetros que fujam das perspectivas hegemônicas pertencem ao ideário político neoliberal. A educação

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



do ponto de vista neoliberalista, deixa de exercer sua função social e política, para aplicá-la no campo do mercado de trabalho e funcionar à sua semelhança.

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

3.3 MATRIZ CURRICULAR DA ESCOLA DO CAMPO

A partir da década de 80, os modelos de bases curriculares implementados na educação brasileira sempre tiveram como característica comum o fato de terem sido elaborados dentro de um contexto globalizado ou mundializado, buscando direcionar e orientar as Nações em relação às ações, normas e propostas desenvolvidas no campo educacional, influenciando desta forma direta no currículo escolar, na autonomia da gestão e nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos educadores (Eça; Nunes, 2021).

Conforme apontam os autores da área, apesar de não terem registrado a sua evolução, o termo currículo sofreu alterações em vários contextos, no tempo e no espaço, principalmente quando se refere às questões didático-pedagógicas. Assim, a ideia de currículo denota a ligação



de sequência, ordenação, unidade e até mesmo de disciplina, indispensáveis a qualquer processo educativo, constituindo num misto de normas lógicas sequenciais.

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

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

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

Considerando a diversidade do Município de _____ - Bahia, pertencente ao Território de Identidade _____, outras temáticas poderão ser acrescidas ao currículo escolar, uma vez que demandam de atenção, cuidado e atuação à comunidade campesina, transversalizando e integrando ao currículo em movimento das escolas do campo, explicitado na parte prescritiva ou formal, contemplando as intenções e os conteúdos de formação. Assim, como na parte não prescritiva, evidenciado nas relações interpessoais dos integrantes da comunidade escolar, pautadas no respeito e na convivência com a diversidade dos grupos humanos ali existentes e, também, explicitada na arquitetura escolar garantindo a inclusão, o interesse pelo saber/conhecimento e para a experimentação, a promoção da convivência, a produção e fruição da arte e cultura e a inserção na vida cidadã, a partir do (re)conhecimento de direitos e deveres (DCRB, 2020).



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

3.3.1 Trabalho

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

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

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

Nessa seara de mudanças, transformações, fatos e acontecimentos, verifica-se que o capitalismo vem assumindo características peculiares que reforçam a exploração do trabalho humano, negando os seus direitos sociais e, no caso específico do campo, a expropriação do trabalhador da terra, com uma forte tendência em transformar o homem e a natureza em mercadorias. Uma cruel tendência pela qual o lucro e a acumulação de capital têm mais importância que a própria vida humana, que segundo Marx (1964),

O trabalhador torna-se mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens que produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas



mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (Marx, 1964, p. 159).

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

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

[...]

3.3.2 Sustentabilidade

A Educação para a Sustentabilidade compõe o currículo em movimento da educação do campo como eixo transversal, revelando ser uma temática que deve perpassar por todos os conteúdos, além de constar nas práticas pedagógicas dos professores para com os estudantes das escolas do campo tendo como um objetivo de aprendizagem privilegiado, ou seja, um horizonte de fundamentos teóricos a apontar para questões sociais relevantes para o futuro.

Dentro de seus temas fundantes temos: a produção e consumo consciente; qualidade de vida; alimentação saudável; economia solidária; agroecologia; ativismo social; cidadania planetária; ética global; valorização da diversidade, entre outros.

Por fim, a Educação para a Sustentabilidade, como eixo transversal, deve ser contemplada na Educação do Campo de acordo com os princípios da Agroecologia, uma vez que esta última reúne um conjunto de conhecimentos e práticas produtivas socialmente justas e ambientalmente sustentáveis.

[...]



3.3.3 Educação Ambiental

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

Nesse sentido, de acordo com Cruz (2022), houve de fato uma conquista histórica e significativa com menção à Educação Ambiental nas diversas legislações educacionais, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases - LDBEN (Lei 9394/96), no Plano Nacional de Educação - PNE (Lei 13.005/04), nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica e Superior.

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

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

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

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



da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias. Assim, a Educação Ambiental:

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

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

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

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

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

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

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



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

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

A consciência do meio ambiente mostra-se tão relevante que a própria Constituição Federal 1988, no artigo 225, afirma que “todos têm o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

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

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

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

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



a) Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

1. Emprego de recursos pedagógicos que promovam a percepção da interação humana com a natureza e a cultura, evidenciando os aspectos estéticos, éticos, sensoriais e cognitivos em suas múltiplas relações;
2. Desenvolvimento de projetos interdisciplinares e transdisciplinares que valorizem a dimensão positiva da relação dos seres humanos com a natureza, valorizando ainda a diversidade dos seres vivos, das diferentes culturas locais, da tradição oral, entre outras;
3. Promoção do cuidado com as diversas formas de vida, do respeito às pessoas na sociedade, e do desenvolvimento da cidadania ambiental.

b) Anos Finais do Ensino Fundamental:

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

c) Ensino Médio:

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

3.3.4 Agroecologia

A Educação do Campo uma vez que é pensada a partir dos sujeitos, seus saberes e fazeres, a Agroecologia, realiza da sua maneira o mesmo movimento, reconhecendo e utilizando os conhecimentos tradicionais para a produção sustentável de alimentos. Por isso, deve necessariamente estar presente no currículo escolar e no cotidiano pedagógico de todas as escolas



do campo no sentido de promover a transformação das práticas agrícolas de forma mais sustentáveis que garantam a sobrevivência das comunidades camponesas uma vez que estas dependem dos recursos naturais para garantir seu modo de ser e viver.

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

Na educação do campo, a Agroecologia não se limita apenas ao papel de instrumento metodológico, e sendo assim, posiciona-se em um campo mais abrangente, relacionado a uma matriz sócio-cultural ou comunitária, evidenciando a necessidade do diálogo entre saberes e reconhecendo o saber legítimo pela qual as populações do campo sem descartar já são portadoras da relevância da ciência e tecnologia.

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

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

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

[...]



3.3.5 Cultura

O termo cultura, “trata-se da criação e da recriação que emerge das relações nas quais os seres humanos, ao transformarem o mundo, simultaneamente transformam a si próprios”. Esta matriz de referência relaciona-se diretamente com a matriz terra, quando “essas transformações se dão na ordem material, ou seja, quando a criação e a recriação tomam materiais da natureza, dando a eles formas que não possuíam até então” (Caldart; Pereira; Alentejano; Frigotto, 2012, p. 179). Aliados a essa dimensão, somam-se os aspectos imateriais da cultura (Laraia, 2001), que dialogam com as criações que independem do trabalho a partir da terra, como contação de histórias, poesias, cantigas, danças, brincadeiras, técnicas de produção artesanal, receitas etc.

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

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

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

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

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



Embora vivamos cotidianamente com as consequências das desigualdades advindas e impostas pelo sistema do capitalismo neoliberal, os marcos legais e normativos avigoram a necessidade da escola, *lócus* privilegiado da sociedade ocidental para a escolarização da pessoa, possibilitar o acesso aos bens culturais construídos ao longo da evolução da humanidade, em um exercício permanente de ir e vir, do local ao global, dentro das contradições inerentes ao que é cultura popular e a cultura de um grupo dominante, o qual determina o que é cultura e o que não é cultura.

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

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

[...]

3.3.6 Juventudes do Campo

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

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

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



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

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

[...]

3.3.7 Movimentos Sociais

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

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

Este projeto se expressa por meio de um conjunto de medidas governamentais que, além de manter a Reforma Agrária, a demarcação e titulação de terras tradicionais estagnadas, investe de maneira estratégica em medidas de enfraquecimento dos órgãos de proteção e fiscalização indígena e ambiental, como é o caso da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA), estimulando atividades garimpeiras, de mineração e ampliação das fronteiras agrícolas sobre as terras indígenas.

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



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

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

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

3.3.8 Sexualidade

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

Entretanto, os autores Gesser, Oltramari e Panisson (2015) chamam a atenção para o caráter moralista, religioso e biomédico (centrado, ainda, no binômio saúde/doença) presente no discurso dos/as docentes quando estes discorrerem sobre a temática, bem como a maneira preconceituosa e discriminatória que são tratadas as diversas manifestações sexuais dos/as crianças e jovens.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de nove anos - DCNEF (BRASIL, 2010, p. 5), a sexualidade é considerada como um dos temas que “devem permear o



desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo”. Nesta, o termo sexualidade aparece uma única vez, mais precisamente, no artigo 16.

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

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

No Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o tema sexualidade não aparece. Porém, está a Meta 7, a estratégia 7.23, diz que compete a União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios,

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

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

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

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

Neste documento normativo, a sexualidade está localizada na área da Ciências da Natureza, compõe a unidade temática Vida e Evolução e o seu conteúdo diz respeito à saúde sexual e reprodutiva de forma ampla e vaga. A sexualidade na BNCC (2017) concerne tão



somente aos “aspectos referentes tanto aos seres humanos (com a compreensão da organização e o funcionamento de seu corpo, da necessidade de autocuidado e de respeito ao outro, das modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência etc.)” (Brasil, 2018, p. 538).

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

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

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

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

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

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

Na BNCC-EM (2018) o silenciamento sobre as questões que dizem respeito ao gênero, sexo, sexualidade, orientação sexual é maior e mais robusto: o termo sexualidade aparece uma única vez. De acordo com Beatriz Castro Miranda (2019, p. 193),

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

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

Nessa perspectiva, firmamos o silenciamento da BNCC sobre abordagem com relação a sexo, a sexualidade, a orientação sexual, a afetividade, o amor entre as pessoas, os quais são atravessados pelos marcadores de classe, raça, etnia, por meio de práticas pedagógicas que, sobretudo, conforme apontam Gesser, Oltramari e Panisson (2015), “têm fomentado



predominantemente, a patologização e o preconceito às pessoas que divergem do modelo heteronormativo” (p. 559). E, ainda em conformidade com os autores citados, imprescindível se faz,

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

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

3.4 O CURRÍCULO E A MATRIZ CURRICULAR NOS MARCOS CONCEITUAIS

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

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

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



A História pensada no sentido das memórias coletivas, aquelas que não ficam subjugadas e presas a um fato social. Mas, a possibilidade de uma história, que por meio da memória desfça as invisibilidades e torne significativo as identidades locais. Assim, “a escola é um lugar que recupera e trabalha com os tesouros do passado. Celebrar, construir e transmitir, especialmente às novas gerações, a memória coletiva” (Caldart, 2003, p. 76).

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

As Lutas Sociais são os “enfrentamentos organizados, portanto coletivos, de determinadas situações sociais, na defesa de interesses também coletivos, feitos, de forma massiva, pelas próprias pessoas envolvidas na situação” (Caldart; Pereira; Alentejano; Frigotto, 2012, p. 548).

Dentro das lutas sociais, destaca-se a luta popular que coexiste em meio das Vivências de Opressão. Freire reconhece, em sua obra *Pedagogia do oprimido*, que nas vivências de opressão, os sujeitos do campo e outros sujeitos (coletivos e movimentos sociais) trazem seus saberes, pedagogias de aprendizados das vivências cruéis da subalternização.

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

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

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

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



- a) **Concepção de mundo:** o ser humano é sujeito da história, da cultura, do trabalho e como tal, o homem, a mulher e a criança do campo não devem ser vistos como seres atrasados e submissos; ao contrário são seres que ao produzir na terra, criam alternativas de sobrevivência econômica num mundo de relações capitalistas selvagens;
- b) **Concepção de escola:** local de apropriação de conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade e local de produção de conhecimentos em relações que se dão entre o mundo da ciência e o mundo da vida cotidiana. Os povos do campo querem que a escola seja o local que possibilite a ampliação dos conhecimentos; portanto, os aspectos da realidade podem ser pontos de partida do processo pedagógico, mas nunca o ponto de chegada. O desafio é lançado ao professor, a quem compete definir os conhecimentos locais e aqueles historicamente acumulados que devem ser trabalhados nos diferentes momentos pedagógicos. Os povos do campo estão inseridos nas relações sociais do mundo capitalista e elas precisam ser desveladas na escola;
- c) **Concepção de conteúdos e metodologias de ensino:** conteúdos escolares são selecionados a partir do significado que têm para determinada comunidade escolar. Tal seleção requer procedimentos de investigação por parte do professor, de forma que possa determinar quais conteúdos contribuem nos diversos momentos pedagógicos para a ampliação dos conhecimentos dos educandos. Estratégias metodológicas dialógicas, nas quais a indagação seja frequente, exigem do professor muito estudo, preparo das aulas e possibilitam relacionar os conteúdos científicos aos do mundo da vida que os educandos trazem para a sala de aula;
- d) **Concepção de avaliação:** processo contínuo e realizado em função dos objetivos propostos para cada momento pedagógico, seja bimestral, semestral ou anual. Pode ser feita de diversas maneiras: trabalhos individuais, atividades em grupos, trabalhos de campo, elaboração de textos, criação de atividades que possam ser um “diagnóstico” do processo pedagógico em desenvolvimento. Muito mais do que uma verificação para fins de notas, a avaliação é um diagnóstico do processo pedagógico, do ponto de vista dos conteúdos trabalhados, dos objetivos, e da apropriação e produção de conhecimentos. É um diagnóstico que faz emergir os aspectos que precisam ser modificados na prática pedagógica.



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

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

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

Trata-se de um currículo que, além de reconhecer o espaço físico das escolas do campo, nasce da voz dos sujeitos sociais que se colocam como protagonistas da Educação do Campo, “nem sempre orientados pelos mesmos objetivos e por concepções consonantes de educação e de campo, o que exige uma análise mais rigorosa dos rumos que estas ações sinalizam” (Caldart, 2009, p.38).

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

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

Mediante ao exposto, reafirmamos que não tem como falar de concepção de currículo para a Educação do Campo se for retirada dele o “chão” da sala de aula e a luta pela reforma agrária. Um currículo de Educação do Campo que orienta as práticas pedagógicas, não pode



perder o foco da crítica e da problematização do saber produzido pela história da sociedade, enquanto mecanismo dominante e de hierarquização epistemológica. Dito de outra forma, a concepção de um currículo anunciado para a Educação do Campo, por natureza deve ser contra hegemônico e programado para ser coletivo, pois, a “escola deve se abrir para a vida, incluindo sua articulação com outras formas sociais formativo-educativas tão importantes como a própria educação escolar” (Caldart, 2011, p. 152).

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

3.4.2 Matriz Curricular e as estratégias pedagógicas referentes ao desenvolvimento de cada etapa da Educação Básica

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

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

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

A Educação no campo faz parte da dinâmica social e cultural mais ampla. Os educadores devem ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e



cultural e perguntar-se, que novos sujeitos estão se constituindo, formando, para atuarem no campo brasileiro que passa por tensões, lutas, debates, organizações e movimentos extremamente dinâmicos (Arroyo, 2004, p.70).

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

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

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

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

Isto significa que a Matriz Curricular deve reivindicar um projeto educativo que reflita, problematize as realidades, as culturas, os modos de produzir a vida, as relações sociais, as organizações e formas de lutas das populações do campo. Posto isto, tem de se considerar o Materialismo Histórico e Dialético como uma concepção de educação que se revela nas



contradições dos processos resultantes de uma sociedade fundada no antagonismo de classe, que dá origem à luta de classes e à disputa de projetos de sociedade e de educação.

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

A construção dos eixos formativos desta matriz curricular se dar por meio de um processo dialógico e participativo, fundamentado nas escutas com a comunidade escolar, professores, estudantes, famílias, lideranças locais e gestores, respeitando o princípio da gestão democrática (Brasil, 1988;1996). As discussões foram orientadas pelo reconhecimento dos saberes do campo e pela escuta ativa dos sujeitos envolvidos, conforme defendem Arroyo (2012) e Caldart (2011), para quem o currículo da Educação do Campo deve emergir das vivências, necessidades e lutas das populações camponesas.

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

Assim, os eixos estruturantes eleitos coletivamente são:

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

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

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



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

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

Interdisciplinaridade e Valorização dos Saberes Locais: Este eixo perpassa os demais, promovendo a articulação entre as áreas do conhecimento escolar e os saberes das comunidades, conforme propõem Arroyo (2004), ao destacar a necessidade de superar a fragmentação disciplinar na escola.

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

3.6 ESTRUTURA DA MATRIZ CURRICULAR - PARTE DIVERSIFICADA

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

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

- Língua Portuguesa
- Matemática
- Ciências
- História

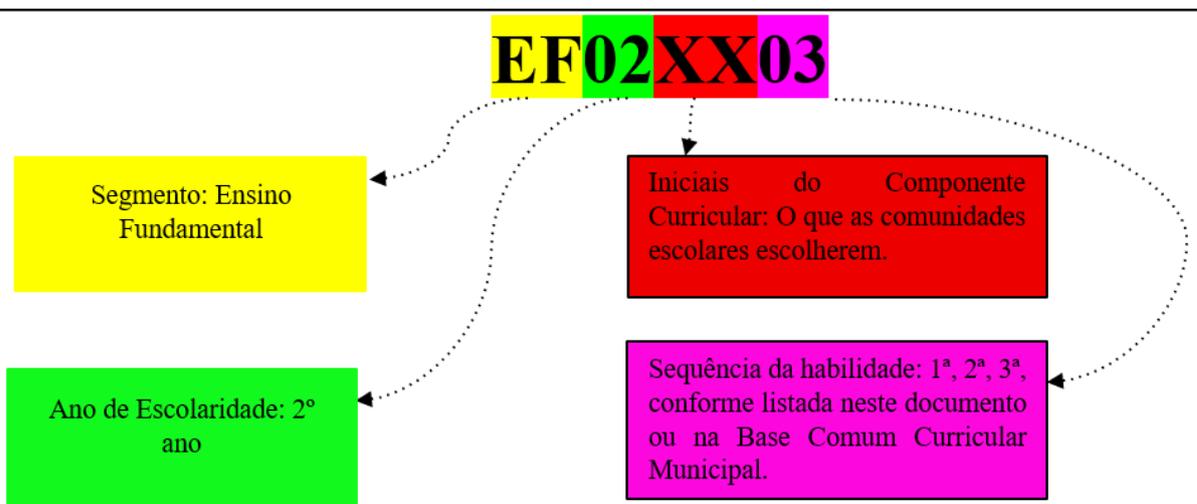


- Geografia
- Educação Física
- Artes
- Educação do Campo (com conteúdos específicos)
- Para o Fundamental Anos Finais, incluir os demais componentes curriculares.

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

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

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



Fonte: Dados do Programa Formacampo, 2024.



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

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

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

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 214 p.

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAHIA. **Plano Estadual de Educação**. Lei Estadual nº. 13.559 de 11 de maio de 2016. Secretaria da Educação do Estado da Bahia de 12/5/2016

BAHIA. Portaria nº 6562/2016. **Dispõe sobre a sistemática de Avaliação do Ensino** e da Aprendizagem nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, em todas as etapas da Educação Básica e suas modalidades. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.



BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. In CONGRESSO NACIONAL. Legislação Republicana Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 14/04/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, 2012a.

BRASIL. **Educação do Campo: marcos normativos**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização; Diversidade e Inclusão (MEC/Secadi, 2012b).

BRASIL. **Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), 2010.

BRASIL. **Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001**. Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2001.

BRASIL. **Resolução nº 2 CNE/CEB, 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, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica Capítulo II Seção IV Educação Básica do Campo, 2010.

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

CALDART, Roseli. **A escola do campo em movimento. Currículo sem Fronteiras**, 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/index.htm> Acesso em: 23 de jul. 2025.

CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular. 2013.

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

Distrito Federal. Secretaria de Educação Estadual. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 2019.

EÇA, A. Cavalcante. **Narrativas sobre o Trabalho do Gestor Escolar: Desafios e implicações para construção da autonomia**. 165 fs. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB: Vitória da Conquista-Bahia, 2022.

EÇA, A. Cavalcante; COELHO, L. Andrade. Planejamento e construção do projeto político pedagógico: algumas considerações. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.



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

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2009

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <https://petarquiteturauaufmg.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/laraia-cultura-um-conceito-antropolc3b3gico.pdf> . Acesso em 23 de jul.de 2025.

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

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática.** 12. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Política e Gestão da Educação** - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: uma introdução crítica.** 17. ed. renovada e ampliada. São Paulo: Editora Cortez, 2012. [1. ed. em 1986].

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola.** 2ª edição 1ª reimpressão. São Paulo. Cortez.2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 4. ed. renovada e ampliada. São Paulo: Editora Cortez, 2016. [1. ed. em 1997].

SANTOS E CAMPOS, Maria Aparecida (Org.) **Faces da Educação II: A gestão escolar vista desde a perspectiva participativa, inclusiva e organizacional [livro eletrônico]** / Maria Aparecida Santos e Campos; Rosely Yavorski (Orgs.). Vários autores. - São Paulo: Na Raiz, 2022.

SILVA, Luciene Rocha. **A Política Municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista - Bahia, no período de 2010 a 2017.** Dissertação - Programa de Pós-Graduação Formação de Professores da Educação Básica - PPGE (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC, *Campus Ilhéus*, 2017. 227 f.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Disponível em : https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1401283063.pdf. Acesso em: 23 de jul. de 2025.



ANEXOS

LOGO

PREFEITURA MUNICIPAL DE XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

SME SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO

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

MATRIZ CURRICULAR COMUM - EDUCAÇÃO INFANTIL - DIURNO
ADAPTAÇÃO À BNCC, LEI 9.394/96 E LEI Nº 11.274/2006
RESOLUÇÕES: MEC/CNE/CP Nº 2 /2017; CNE/CEB Nº 5/2009, e PARECER Nº 20/2009
CRECHE 0 A 3 ANOS e PRE-ESCOLA 4 A 5 ANOS e RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº1, 3 de abril de 2002
ANO LETIVO – XXXXXXXXXXXXXXXX

| Dias Letivos: 200 | Semanas Letivas: 40 | Dias Semanais: 05 | Nº. horas/Dias: 04 | | | | |
|---|---|---------------------------------------|------------------------------|------------------------|--|---|---------------------|
| Áreas de conhecimento | BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR/CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS | | | | | | CARGA HORÁRIA ANUAL |
| | NATUREZA E SOCIEDADE/ o Eu, o outro e o nós | MOVIMENTO/ Corpo, gestos e movimentos | ARTE/ Traços, cores e formas | EDUCAÇÃO MUSICAL/ Sons | LÍNGUAGEM/ Escuta, fala, pensamento e imaginação | MATEMÁTICA/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações | |
| Aspectos da vida cidadã | | | | | | | |
| Éticos | X | X | X | X | X | X | |
| Políticos | X | X | X | X | X | X | |
| Cultura Afro brasileira e Indígena | X | X | X | X | X | X | |
| Saúde | X | X | X | X | X | X | |
| Sexualidade | X | X | X | X | X | X | |
| Vida Familiar e Social | X | X | X | X | X | X | |
| Preservação do Meio Ambiente | X | X | X | X | X | X | |
| Agroecologia | X | X | X | X | X | X | |
| Organização política, movimentos sociais e cidadania | X | X | X | X | X | X | |
| Musica | X | X | X | X | X | X | |
| Direitos da Criança e do Idoso | X | X | X | X | X | X | |
| Interdependência campo-cidade, questão sobre cultivo e desenvolvimento sustentável | X | X | X | X | X | X | |
| Ciências e Tecnologia | X | X | X | X | X | X | |
| Trabalho: divisão social e territorial | X | X | X | X | X | X | |
| Cultura e identidade | X | X | X | X | X | X | |
| CARGA HORÁRIA POR ÁREAS DE CONHECIMENTOS | | | | | | | |
| MATERNAL I (1 ano) | 120 | 120 | 40 | 40 | 240 | 240 | 800 |
| MATERNAL II (2 anos) | 120 | 120 | 40 | 40 | 240 | 240 | 800 |
| MATERNAL III (3 ANOS) | 120 | 120 | 40 | 40 | 240 | 240 | 800 |
| Pré-escola I (4 anos) | 120 | 120 | 40 | 40 | 240 | 240 | 800 |
| Pré-escola II (5 anos) | 120 | 120 | 40 | 40 | 240 | 240 | 800 |
| TOTAL GERAL | 600 | 600 | 200 | 200 | 1200 | 1200 | 4.000 |
| OBSERVAÇÃO: O currículo deverá ser composto de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, integrando e articulando os vários aspectos da vida cidadã, como as finalidades da Educação do Campo, asseguradas pelo artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96 e a Resolução CNE/CEB Nº1, 3 de abril de 2002, que trata das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. | | | | | | | |

Município, UF, DATA.

Carimbo e Assinatura

Endereço da Secretaria Municipal de Educação ou CME

LOGO

LOGO

PREFEITURA MUNICIPAL DE XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

SME SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

| | |
|--|---|
| Unidade Escolar: | NTE:XXXXXXXXXX |
| Endereço: | E-mail: |
| Município: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX | Estado: XXXXXXXXXXXX CEP: XXXXXX |
| Dependência Administrativa: Municipal | Telefone: XXXX |

MATRIZ CURRICULAR 1º AO 5º ANO

ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR – DIURNO

ADAPTAÇÃO À BNCC, LEI 9.394/96 E LEI Nº 11.274/2006

RESOLUÇÕES: MEC/CNE/CP Nº 2 /2017; CNE/CEB Nº 4 e 7/2010 e RESOLUÇÃO

CNE/CEB Nº1, 3 de abril de 2002

ANO LETIVO – XXXXX

| Dias Letivos: 200 | Semanas Letivas: 40 | | Dias Semanais: 05 | | Nº. horas/Dias: 05 | | | | | |
|---|--------------------------------|------------|-------------------|-----------|--------------------|------|-----------------|------------------|-------------------------------|---------------------|
| Áreas de conhecimento | BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR | | | | | | | | | PARTE DIVERSIFICADA |
| | LÍNGUA PORTUGUESA | MATEMÁTICA | CIÊNCIAS | GEOGRAFIA | HISTÓRIA | ARTE | EDUCAÇÃO FÍSICA | ENSINO RELIGIOSO | SABERES TRADICIONAIS FICTÍCIO | |
| Aspectos da vida cidadã | | | | | | | | | | |
| Éticos | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Políticos | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Cultura Afro brasileira e Indígena | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Saúde | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Sexualidade | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Vida Familiar e Social | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Preservação do Meio Ambiente | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Agroecologia | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Organização política, movimentos sociais e cidadania | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Musica | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Direitos da Criança e do Idoso | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Ciências e Tecnologia | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Trabalho: divisão social e territorial | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Cultura e identidade | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| CARGA HORÁRIA POR ÁREAS DE CONHECIMENTOS | | | | | | | | | | |
| 1º ANO | 200 | 200 | 80 | 80 | 80 | 40 | 40 | 40 | 40 | 800 |
| 2º ANO | 200 | 200 | 80 | 80 | 80 | 40 | 40 | 40 | 40 | 800 |
| 3º ANO | 200 | 200 | 80 | 80 | 80 | 40 | 40 | 40 | 40 | 800 |
| 4º ANO | 200 | 200 | 80 | 80 | 80 | 40 | 40 | 40 | 40 | 800 |
| 5º ANO | 200 | 200 | 80 | 80 | 80 | 40 | 40 | 40 | 40 | 800 |
| TOTAL GERAL | 1.000 | 1.000 | 400 | 400 | 400 | 200 | 200 | 200 | 200 | 4.000 |
| OBSERVAÇÃO: O currículo deverá ser composto de uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC, integrando e articulando os aspectos da vida cidadã com as áreas de conhecimento visando à formação integral do aluno. O Ensino de Arte especialmente em suas expressões local, regional e global. Educação Física, as atividades motoras e atividades de participação social. O Ensino Religioso é facultativo ao aluno. Na transição do 1º ao 3º ano não haverá repetências, observando neste caso, o regime de progressão continuada. A parte diversificada é composta por Componente Curricular que atenda as finalidades da Educação do Campo, exposta pela Resolução CNE/CEB Nº1, 3 de abril de 2002, que trata das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, bem como o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. | | | | | | | | | | |

CARGA HORÁRIA ANUAL

Município, UF, DATA.

Carimbo e Assinatura

Endereço da Secretaria Municipal de Educação ou CME

LOGO

LOGO

PREFEITURA MUNICIPAL DE XXXXXXXXXXXXXXXXX

SME | SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

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

MATRIZ CURRICULAR 6º AO 9º ANO
ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR – DIURNO
ADAPTAÇÃO À BNCC, LEI 9.394/96 E LEI Nº 11.274/2006
RESOLUÇÕES: MEC/CNE/CP Nº 2 /2017; CNE/CEB Nº 4 e 7/2010 e RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº1, 3 de abril de 2002
ANO LETIVO – XXXXX

| | | | |
|--------------------------|----------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| Dias Letivos: 200 | Semanas Letivas: 40 | Dias Semanais: 05 | N.º de horas/dia: 05 |
|--------------------------|----------------------------|--------------------------|-----------------------------|

| Áreas de conhecimento | BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR | | | | | | | | | PARTE DIVERSIFICADA | CARGA HORÁRIA SEMANAL | CARGA HORÁRIA ANUAL |
|--|--------------------------------|-----------|----------|----------|------------|------|-----------------|------------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | Língua Portuguesa | Geografia | História | Ciências | Matemática | Arte | Educação Física | Ensino Religioso | Língua Inglesa | | | |
| Aspectos da Vida cidadã | | | | | | | | | | | | |
| Saúde | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| Sexualidade | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| Vida Familiar e Social | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| Cultura e identidade | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| Agroecologia | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| Preservação do Meio Ambiente | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| Música | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| Direitos do adolescente e do Idoso | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| Trabalho: divisão social e territorial | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| Ciências e Tecnologia | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| Cultura – Afro-Brasileira e Indígena | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| Organização política, movimentos sociais e cidadania | X | X | X | X | X | X | X | x | x | X | X | |

| CARGA HORÁRIA POR ÁREAS DE CONHECIMENTOS | | | | | | | | | | | | |
|--|-----------|----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|------------|--------------|
| 6º ANO | 6 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 25 | 1.000 |
| 7º ANO | 6 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 25 | 1.000 |
| 8º ANO | 6 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 25 | 1.000 |
| 9º ANO | 6 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 25 | 1.000 |
| TOTAL GERAL | 24 | 8 | 8 | 12 | 16 | 8 | 8 | 4 | 8 | 4 | 100 | 4.000 |

OBSERVAÇÃO:
O currículo deverá ser composto de uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC, integrando e articulando os aspectos da vida cidadã com as áreas de conhecimento visando à formação integral do aluno. O Ensino de Arte especialmente em suas expressões local, regional e global. Educação Física, as atividades motoras e atividades de participação social. O Ensino Religioso é facultativo ao aluno. A parte diversificada é composta por Componente Curricular que atenda as finalidades da Educação do Campo, exposta pela Resolução CNE/CEB Nº1, 3 de abril de 2002, que trata das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, bem como o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

Município, UF, DATA.

Endereço da Secretaria Municipal de Educação ou CME

LOGO



PREFEITURA MUNICIPAL DE XXXXXXXXXXXXXXXX

SME | SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO

Carimbo e Assinatura

Endereço da Secretaria Municipal de Educação ou CME



LOGO

PREFEITURA MUNICIPAL DE XXXXXXXXXXXXX

SME SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO

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

MATRIZ CURRICULAR 1º AO 5º ANO – EJA I
ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR – DIURNO E NOTURNO
ADAPTAÇÃO À BNCC, LEI 9.394/96 E LEI Nº 11.274/2006

RESOLUÇÕES: MEC/CNE/CP Nº 2/2017; CNE/CEB Nº 4 e 7/2010 e RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº1, 3 de abril de 2002

ANO LETIVO – XXXXX

| Dias Letivos: 200 | Semanas Letivas: 40 | | | | | | | | Dias Semanais: 5 | | | | | |
|--|---|------------|----------|-----------|----------|------|------------------|-------------------------------|---|-----------------------|---------------------|-------|--|--|
| Áreas de conhecimento | BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR | | | | | | | | PARTE DIVERSIFICADA | | | | | |
| | LÍNGUA PORTUGUESA | MATEMÁTICA | CIÊNCIAS | GEOGRAFIA | HISTÓRIA | ARTE | ENSINO RELIGIOSO | SABERES TRADICIONAIS FICTÍCIO | EQUIVALÊNCIA PARA CIRCULAÇÃO DE ESTUDOS EM ANOS | CARGA HORÁRIA SEMANAL | CARGA HORÁRIA ANUAL | | | |
| Aspectos da vida cidadã | | | | | | | | | | | | | | |
| Éticos | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | X | | |
| Políticos | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | X | | |
| Cultura Afro brasileira e Indígena | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | X | | |
| Saúde | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | X | | |
| Sexualidade | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | X | | |
| Vida Familiar e Social | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | X | | |
| Agroecologia | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | X | | |
| Preservação do Meio Ambiente | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | X | | |
| Organização política, movimentos sociais e cidadania | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | X | | |
| Música | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | X | | |
| Direitos da Criança e do Idoso | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | X | | |
| Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | X | | |
| Ciências e Tecnologia | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | X | | |
| Trabalho: divisão social e territorial | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | X | | |
| Cultura e Identidade | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | X | | |
| ESTÁGIOS | EJA – SEGMENTO I | | | | | | | | | | | | | |
| | CARGA HORÁRIA POR ÁREAS DE CONHECIMENTOS | | | | | | | | | | | | | |
| I | 7 | 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1º | 20 | 800 | | |
| II | 5 | 5 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2º e 3º | 20 | 800 | | |
| III | 5 | 5 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 4º e 5º | 20 | 800 | | |
| TOTAL GERAL | 17 | 16 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 6 | 3 anos | 20 | 2.400 | | |
| | OBSERVAÇÃO: O currículo deverá ser composto de uma Base Nacional Curricular Comum - BNCC, integrando e articulando os aspectos da vida cidadã com as áreas de conhecimento visando à formação integral do aluno. O Ensino de Arte especialmente em suas expressões local, regional e global. O Ensino Religioso é facultativo ao aluno. Na transição do 1º ao 2º e 3º anos não haverá repetências, observando neste caso, o regime de progressão continuada. A parte diversificada é composta por Componente Curricular que atenda as finalidades da Educação do Campo, exposta pela Resolução CNE/CEB Nº1, 3 de abril de 2002, que trata das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, bem como o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. | | | | | | | | | | | | | |

Município, UF, DATA.

Carimbo e Assinatura

Endereço da Secretaria Municipal de Educação ou CME

LOGO



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

MATRIZ CURRICULAR - 6º AO 9º ANO EJA II
ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR – DIURNO e NOTURNO
ADAPTAÇÃO À BNCC, LEI 9.394/96 E LEI Nº 11.274/2006
RESOLUÇÕES: MEC/CNE/CP Nº 2 /2017; CNE/CEB Nº 4 e 7/2010 e RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº1, 3 DE
ABRIL DE 2002
ANO LETIVO – XXXXX

| | | |
|--------------------------|----------------------------|--------------------------|
| Dias Letivos: 200 | Semanas Letivas: 40 | Dias Semanais: 05 |
|--------------------------|----------------------------|--------------------------|

| Áreas de conhecimento | BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR | | | | | | | | | | PARTE DIVERSIFICADA | EQUIVALÊNCIA PARA CIRCULAÇÃO DE ESTUDOS | CARGA HORÁRIA SEMANAL | CARGA HORÁRIA ANUAL |
|--|--------------------------------|---|----------|----------|------------|----------|-----------------|------------------|----------------|-------------------------------|---------------------|---|-----------------------|---------------------|
| | Língua Portuguesa | Geografia | História | Ciências | Matemática | Arte | Educação Física | Ensino Religioso | Língua Inglesa | SABERES TRADICIONAIS FICTÍCIO | | | | |
| Aspectos da Vida cidadã | | | | | | | | | | | | | | |
| Éticos | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| Políticos | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| Cultura Afro brasileira e Indígena | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| Saúde | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| Sexualidade | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| Vida Familiar e Social | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| Preservação do Meio Ambiente | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| Agroecologia | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| Organização política, movimentos sociais e cidadania | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| Musica | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| Direitos da Criança, do Adolescente e do Idoso | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| Ciências e Tecnologia | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| Trabalho: divisão social e territorial | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| Cultura e Identidade | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | |
| ESTÁGIOS | | EJA – SEGMENTO II | | | | | | | | | | | | |
| | | CARGA HORÁRIA POR ÁREAS DE CONHECIMENTOS | | | | | | | | | | | | |
| IV | 5 | 2 | 2 | 3 | 5 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 6º e 7º anos | 25 | 1.000 | |
| V | 5 | 2 | 2 | 3 | 5 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 8º e 9º anos | 25 | 1.000 | |
| TOTAL GERAL | 10 | 4 | 4 | 6 | 12 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 anos | 50 | 2.000 | |

OBSERVAÇÃO:
 O currículo deverá ser composto de uma Base Nacional Curricular Comum - BNCC, e da parte diversificada, ambas, integrando e articulando os aspectos da vida cidadã com as áreas de conhecimento visando à formação integral do aluno. O Ensino de Arte especialmente em suas expressões local, regional e global. Educação Física, as atividades motoras e atividades de participação social. O Ensino Religioso é facultativo ao aluno. A parte diversificada é composta por Componente Curricular que atenda as finalidades da Educação do Campo, exposta pela Resolução CNE/CEB Nº1, 3 de abril de 2002, que trata das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, bem como o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

Município, UF, DATA.

Carimbo e Assinatura

Endereço da Secretaria Municipal de Educação ou CME

