




## Educação do Campo no Tocantins: reflexões sobre a transdisciplinaridade no componente Saberes e Fazeres do Campo

 Kayla Pacheco Nunes<sup>1</sup>,  Rute da Silva Santos<sup>2</sup>,  Cícero da Silva<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Secretaria de Estado da Educação do Tocantins – SEDUC-TO. Escola Estadual Raimundo Nonato Leite. Rua Jarbas Passarinho, s/n - Povoado Olho D'Água do Coco. Sítio Novo do Tocantins, Brasil. <sup>2</sup> Secretaria de Estado da Educação do Tocantins – SEDUC-TO. <sup>3</sup> Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: pacheconuneskayla@gmail.com*

**RESUMO.** O presente artigo objetiva analisar como o Documento Curricular do Território do Tocantins – DCT-TO aborda as questões pedagógicas da Educação do Campo. A investigação propõe também refletir sobre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade enquanto abordagens metodológicas presentes no trabalho com o componente curricular intitulado Saberes e Fazeres do Campo, bem como em que medida elas são articuladas ao longo do documento. A pesquisa, de abordagem qualitativa, apresenta reflexões baseadas na literatura e em documentos que tratam do tema focalizado. Para teorizar a nossa abordagem, mobilizamos autores de diferentes áreas da pesquisa, de forma que o próprio artigo se enquadre no modelo metodológico da transdisciplinaridade. Os resultados da pesquisa revelam que embora o DCT-TO ainda não ofereça uma proposta específica ao currículo da Educação no campo, esse documento não descarta as possibilidades didáticas para o componente de Saberes e fazeres do campo. Por compor a parte flexível do Ensino Médio, consideramos que a proposta em tela permite esse passeio pelos demais componentes para a abordagem em sala de aula. Assim, a efetivação da transdisciplinaridade no ambiente escolar vai depender da proposta pedagógica de cada unidade escolar.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, Documento Curricular do Território do Tocantins.

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e17276	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



## **Rural Education in Tocantins: reflections on transdisciplinarity in the Saberes e Fazeres do Campo component**

**ABSTRACT.** This article aims to analyze how the Tocantins Territory Curriculum Document (DCT-TO) addresses the pedagogical issues of rural education. This research also proposes to reflect on interdisciplinarity, and transdisciplinarity as methodological approaches present in the teaching with the curricular component entitled Saberes e Fazeres do Campo, as well as the extent to which they are articulated throughout the document. The research has a qualitative approach and presents reflections based on the literature and documents dealing with the topic in question. In order to theorize our approach, we have mobilized authors from different areas of research, so that the article itself fits into the methodological model of transdisciplinarity. The results show that although the DCT-TO does not yet offer a specific proposal for the rural education curriculum, this document does not rule out the didactic possibilities for the rural knowledge and activities component. As it is part of the flexible part of secondary education, we believe that this proposal allows for a tour of the other components to be approached in the classroom. Thus, the implementation of transdisciplinarity in the school environment will depend on the pedagogical proposal of each school.

**Keywords:** Rural education, interdisciplinarity, transdisciplinarity, Tocantins Territory Curriculum Document.

## La Educación Rural en Tocantins: reflexiones sobre la transdisciplinariedad en el componente de Saberes e Fazeres do Campo

**RESUMEN.** Este artículo pretende analizar cómo el Documento Curricular del Territorio de Tocantins (DCT-TO) aborda las cuestiones pedagógicas de la Educación rural. La investigación también pretende reflexionar sobre la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad como enfoques metodológicos presentes en el trabajo con el componente curricular titulado Saberes e Fazeres do Campo, así como el grado en que se articulan a lo largo del documento. La investigación tiene un enfoque cualitativo y presenta reflexiones basadas en la literatura y documentos que tratan del tema en cuestión. Para teorizar nuestro enfoque, hemos movilizad a autores de diferentes áreas de investigación, de modo que el propio artículo se inscribe en el modelo metodológico de la transdisciplinariedad. Los resultados de la investigación muestran que, aunque el DCT-TO aún no ofrece una propuesta específica para el currículo de educación rural, este documento no descarta posibilidades didácticas para el componente de conocimientos y actividades rurales. Al formar parte de la parte flexible de la educación secundaria, creemos que esta propuesta permite hacer un recorrido por los demás componentes para abordarlos en el aula. Así, la implementación de la transdisciplinariedad en el ámbito escolar dependerá de la propuesta pedagógica de cada unidad escolar.

**Palabras clave:** Educación rural, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, Documento Curricular del Territorio de Tocantins.

## Introdução

*Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura.*

*Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. (Miguel Arroyo, 2007)*

Ao discutir sobre políticas de formação de educadores do campo, Arroyo (2007, p. 161) nos convoca a pensar em direitos universais de sujeitos concretos, “de coletivos com suas especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas ou raciais”, que implicam diretamente pensar “em políticas focadas, afirmativas dessas especificidades de sujeitos”.

Estando a Educação incluída no rol de direitos universais, devemos compreender que sua função social tem em seu cerne as questões socioeconômicas e culturais. Entendemos, também, que toda pessoa fala a partir do seu lugar social. É com conhecimento dessa realidade e do propósito que a educação tem de formar sujeitos autônomos e críticos que os diversos letramentos inerentes à vida em sociedade devem ser trabalhados em todas as etapas de formação sistematizada pela escola. Portanto, cabe aos professores valorizarem os contextos socioculturais, a diversidade de textos que circulam na sociedade e as vivências inerentes ao convívio nos demais espaços que extrapolam os limites da sala de aula.

Conforme Arroyo (2007, p. 161), “as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos”. O autor ressalta, ainda, que havendo um sistema escolar pensado com base apenas no paradigma urbano, possa explicar a ausência de uma tradição que dê atenção à especificidade da Educação do Campo como preocupação legítima do rol desses direitos universais, tal como aduz:

Os piores índices de escolarização se dão nos “outros”, nos coletivos do campo, indígenas, pobres trabalhadores, negros. Essa perversa realidade, tão constante quanto excludente, interroga a tradição de políticas e normas generalistas, pretensamente universalistas. Consequentemente, a defesa da igualdade de direitos exige políticas focadas, afirmativas para coletivos específicos, neste caso, os povos do campo. (Arroyo, 2007, p. 162).

Dessa forma, ter proposta de educação que atue como mecanismo de luta contra o êxodo rural e que valorize a identidade das comunidades que vivem no e do campo, integra a

pauta de reivindicações pelo direito à terra, ao trabalho e à vida em sociedade, com dignidade. Fruto do ativismo dos movimentos populares, de discussões empenhadas no seio acadêmico e da luta dos movimentos sociais, a urgência de uma reflexão coletiva que viabilize ensino pautado na valorização “de suas raízes culturais e de suas formas de socialização e sociabilidade” (Arroyo, 2007, p. 162) começa a ser considerada, recentemente, pelos sistemas de ensino. Assim, a Educação do Campo entra na pauta de políticas educacionais a serem implementadas na Educação Básica.

É com essa perspectiva de formação de sujeito e de sociedade, conscientes de seu papel de resistência e transformação social, que a Educação do Campo passa a ser reconhecida e contemplada no currículo da rede estadual de ensino do Tocantins. Para delinear o que pretende esse modelo de ensino, mobilizamos Almeida (2016), que destaca o currículo voltado às populações rurais como mecanismo potencializador de transformações sociais:

A reflexão sobre educação do campo está na dimensão educativa das práxis política e social, retomando a centralidade do trabalho, da cultura, da luta social, enquanto matrizes educativas da formação do ser humano, e observado a intencionalidade dessas práticas pedagógicas em um projeto educacional que pretender ser emancipatório. (Almeida, 2016, p. 25).

Implantado em 2022 pela Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC-TO), o Documento Curricular do Território do Tocantins, Etapa Ensino Médio – DCT-TO (Tocantins, 2022) incluiu, no rol dos objetos de conhecimento, competências e habilidades que aproximam áreas como as Ciências humanas e sociais das Ciências da natureza para a mediação entre os saberes empíricos já praticados pelos estudantes e o conhecimento científico que trata das questões da vida no espaço rural.

Para Fazenda (2017, p. 07), “a exigência interdisciplinar que a educação indica reveste-se sobretudo de aspectos pluridisciplinares e transdisciplinares que permitirão novas formas de cooperação, principalmente o caminho no sentido de uma policompetência”. Sobre essa tentativa de incorporar à rotina de aprendizagem dos estudantes do campo os saberes científicos que otimizem a prática no seio familiar, o nosso objetivo com esse trabalho é analisar e apontar como tais conhecimentos são abordados no referido documento a partir de concepções teórico-metodológicas e se ele favorece para a prática inter e transdisciplinar em sua proposta formativa da Educação do Campo.

Para refletir sobre o que se propõe no modelo de Educação do Campo na Rede Estadual

de Ensino do Tocantins, construímos nossas análises a partir da leitura do rol de competências e habilidades mobilizadas no componente Saberes e Fazeres do Campo pelo DCT-TO (ver Tocantins, 2022), para a etapa do Ensino Médio.

Com esse propósito, o trabalho<sup>i</sup> está organizado em duas partes. A primeira, além desta Introdução, traz um breve apanhado do que se tem discutido acerca da inter e transdisciplinaridade como estratégias de ensino no ambiente escolar. Já a segunda parte apresenta aspectos metodológicos da pesquisa, seleção de competências e habilidades concernentes à proposta da Educação do Campo no Tocantins, bem como uma tentativa de demonstrar as possibilidades de ensino sob um viés inter e transdisciplinar a partir do componente Saberes e Fazeres do Campo, presente no DCT-TO. Ao final, apresentamos algumas considerações a respeito do estudo em tela.

### **Sobre inter e transdisciplinaridade na escola**

No mundo globalizado, todas as possibilidades de convivência de forma eficaz e sustentável devem ser valorizadas e apreendidas. Para que seja efetivamente eficaz, no sentido de possibilitar certa harmonia, e sustentável em relação ao uso dos recursos naturais já escassos, tal convivência entre sujeitos e sujeitos e destes com o ambiente do qual fazem parte, implica diretamente na forma como se lê o mundo. Tal leitura, que se inicia em outros espaços sociais, deve ser orientada e ampliada pela escola para que estes sujeitos desenvolvam as habilidades necessárias à tomada de consciência de seu papel em relação aos seus pares e ao meio em que vivem, numa relação dinâmica “entre a leitura da palavra e a leitura da realidade”, como dito por Freire (1989, p. 21).

Assim, para situar-se como sujeito nesse mundo globalizado, conforme Freire (1989, p. 12), essa leitura necessária na sociedade contemporânea requer uma certa forma de reescrever o mundo, “de transformá-lo através da nossa prática consciente”, o que para nós pode ser entendido como uma forma de letramento. Partindo dos estudos que analisam a aquisição da leitura, o letramento é definido como a capacidade de utilizar a tecnologia da leitura numa dada prática social (Soares, 2004)<sup>ii</sup>.

Vale ressaltar que a leitura necessária à atuação de forma situada no mundo globalizado vai além do convívio com gêneros textuais/discursivos, bem como do currículo apreendido na rotina das instituições educacionais. Com base em Soares (2004), Silva (2019, p. 480) ressalta

que

... o fenômeno do letramento ultrapassa as fronteiras da escrita. Na verdade, implica também a capacidade de ler ou escrever do ator social para atingir diferentes objetivos, com propósito de informar ou informar-se, de interagir com outros, de ampliar conhecimentos; depende também das capacidades de interpretar e produzir diferentes gêneros do discurso; capacidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, por exemplo.

Dessa forma, não podemos falar de letramento de forma singularizada, haja vista que em todas as situações em que o indivíduo necessita de interação com seus pares e com o ambiente que está inserido, a leitura e o uso social de diversos textos e práticas serão imprescindíveis. Em outros termos, isso requer competência para conviver em múltiplas situações de leitura e interação, não apenas mediados por textos, mas nas diversas atividades que exigem determinado conhecimento científico e de mundo, incidindo o que se convencionou a chamar multiletramentos.

Para Rojo (2012, p.13), o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente nas urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais elas se informam e se comunicam. Conforme aponta a pesquisadora, essa multiplicidade de textos não abrange da mesma forma as populações rurais. Daí, a necessidade da formação escolar, no âmbito da modalidade da Educação do Campo, em trabalhar na perspectiva dos multiletramentos, com o político e o socioambiental<sup>iii</sup>, o que perpassa diretamente pela adoção de metodologia inter e transdisciplinar.

Nesse compromisso de promover uma prática formativa para a superação de modelos sociais que privilegiam a mera produção e reprodução da realidade, que excluem as comunidades periféricas, entre elas as que vivem no meio rural, propomo-nos a refletir sobre a implementação de um currículo que não apenas reconheça o potencial da aprendizagem no campo, mas que a efetive. Os povos do campo, amparados pela Educação do Campo, precisam lutar por uma educação que rompa com o currículo tradicional propagado na escola rural, que “[...] nega suas diferenças, seu território, suas lutas por um espaço de vida e de trabalho, suas crenças, sua cultura, seus saberes, e que os considera sob o prisma da educação ofertada nas escolas urbanas.” (Silva, 2020a, p. 4-5).

Com a intenção de romper barreiras impostas à Educação do Campo no Estado do

Tocantins, como apontado por Almeida (2016) e Silva, Suarte e Leitão (2020), podemos considerar que o DCT-TO dá mais um passo<sup>iv</sup> importante para oportunizar aos estudantes oriundos de comunidades rurais uma tentativa de ensino com abordagem se não trans, mas ao menos interdisciplinar.

Conforme a literatura já publicada, a interdisciplinaridade começa a ser implementada pelo paradigma emergente já em meados do século XX, pela necessidade de cooperação entre as áreas até então dissociadas pelo paradigma dominante, para a solução de problemas ocasionados pela fragmentação do conhecimento em áreas especializadas e isoladas<sup>v</sup>.

Tomando como referência o ponto de vista de Pinho e Nascimento (2016, p. 1485) sobre a Educação do Campo como prática dialógica, “numa prática pedagógica interdisciplinar se valoriza a cultura do outro e revela enfrentamento das diferenças, dando liberdade aos filhos de camponeses para a reflexão, sobre problemáticas emergentes, tão necessária nos dias de hoje”.

De forma mais ampla, Pinho e Nascimento (2016), por sua vez, mobilizam Sommerman (2012, p. 43) para apontar que a transdisciplinaridade “diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento.” Trazendo para o âmbito educacional, corroboramos com Silva (2018) ao compreender que a transdisciplinaridade é a postura mais complexa sobre o trabalho colaborativo das ciências, pois vai além das disciplinas em conjunto, envolve todos os campos de atuação e os sujeitos, num verdadeiro movimento de transcendência das relações.

Trans refere-se, simultaneamente, àquilo que está entre as diferentes disciplinas, evocando assim a acepção de transcendência. Nesse sentido, a transdisciplinaridade representa a construção de abordagens (tanto na pesquisa quanto no ensino) de modo que não haja fronteiras rígidas entre as disciplinas, além de haver uma valorização dos aspectos humanos e sociais. (Silva, 2018, p. 103-104).

Cientes de que a maioria das escolas situadas no espaço rural ainda não trabalha com a concepção teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância<sup>vi</sup>, a experiência aqui mobilizada através das orientações contidas no DCT-TO (Tocantins, 2022) figura como uma tentativa de adequação do currículo padrão das escolas situadas na área urbana ao contexto rural. E é sobre essa aproximação que trataremos na seção a seguir.



## O tratamento da Rede Estadual do Tocantins sobre a escola no contexto rural

Para tecer nossas reflexões acerca da oferta de educação no campo como prática coletiva e colaborativa, com viés transdisciplinar no estado do Tocantins, tomamos como referência as orientações contidas no Caderno de Disposições Gerais do DCT-TO, e em específico o que diz o componente de Saberes e Fazeres do Campo para a etapa do Ensino Médio<sup>vii</sup>.

Implementada de forma segmentada, a estrutura curricular com modelo de escolas-campo passa a ser trabalhada na rede estadual do Tocantins através da Resolução nº 160/2017 em forma de projetos-piloto. É somente com a implantação do Novo Ensino Médio, a partir de 2021, que o currículo da rede estadual passa a diferenciar definitivamente escolas rurais das escolas urbanas. Conforme orienta o documento em vigor, a proposta pedagógica de cada unidade situada no território tocantinense deve ser construída a partir da realidade da qual faz parte.

A escola necessita ser simultaneamente única de qualidade para todos, mas também que atenda às características de sua territorialidade. É neste sentido que não se pode conceber uma escola situada numa região rural a qual não se aperceba das demandas, necessidades e culturas próprias de seus jovens que não são as mesmas da juventude que vive em áreas urbanas. (Tocantins, 2022, p. 33).

Para atender as dez competências gerais dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o DCT-TO faz menção às abordagens inter e transdisciplinar para tornar efetivas práticas pedagógicas baseadas no trabalho colaborativo entre áreas do conhecimento, componentes curriculares e os sujeitos do processo de aprendizagem.

A abordagem interdisciplinar e transdisciplinar se faz necessária para uma organização por área de conhecimento, em que cada componente contribui com o específico e integra o conhecimento da área. Nessa abordagem, os conceitos estruturantes são articulados aos objetos de conhecimento em prol do desenvolvimento das habilidades. A abordagem por área de conhecimento pressupõe uma relação entre o conhecimento específico aprofundado de cada componente e os conhecimentos gerados a partir do diálogo entre eles. (Tocantins, 2022, p. 37).

Nesse sentido, orienta a adoção de planejamento integrado e coletivo com vistas à construção de pensamento complexo e metacognitivo. “A partir dessa nova abordagem, é possível criar situações de aprendizagem que permitam a associação do currículo escolar com as situações do cotidiano dos estudantes”. (Tocantins, 2022, p. 38).

Ao denominar a presente proposta como de ressignificação curricular do ensino por competências com foco na formação integral do seu público, o documento enfatiza que o desenvolvimento de potencialidades pelos estudantes requer uma intervenção escolar para além da abordagem de conteúdos e que oportunize “o desenvolvimento de competências para a vida, tais como a capacidade de se relacionar com os outros, de resolver problemas de forma criativa e tomar decisões com autonomia e responsabilidade”. (Tocantins, 2022, p. 40).

Todavia, embora o DCT-TO mencione em todo seu texto o propósito de formação integral e o desenvolvimento de forma plena, observa-se a intenção direta da qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho, negligenciando áreas como a cultura e práticas reflexivas. Logo, depreende-se que isso deixa transparecer a fragilidade da referida proposta no tocante à construção do conhecimento de forma ampla, que priorize a formação de sujeitos críticos, participativos, autônomos e promotores de transformação social como idealizado por Paulo Freire em toda a sua obra.

Observa-se que um dos pilares do referido documento é o “Mundo do trabalho”. Embora mobilize expressões como “formação integrada”, coloca em destaque a reprodução do que está disposto na BNCC. Vejamos o excerto a seguir:

O Documento Curricular para o Novo Ensino Médio defende uma formação integrada entre ciência e cultura, que se opõe ao reducionismo da formação para o mercado de trabalho, uma formação que incorpora o conhecimento histórico e científico produzido pela humanidade, aos valores éticos e políticos, que conduzem o estudante para uma prática social mais consciente dos limites e possibilidades impostos pelos condicionantes sociais. [...] O acesso e a preparação para o mundo do trabalho, representa para o Jovem estudante a melhor e mais viável alternativa para alcançar seus objetivos educativos, profissionais e pessoais. (Tocantins, 2022, p. 42).

Diante do exposto, observamos que a proposta de formação contida no presente documento ainda não contempla o que se pretende para a modalidade de Educação do Campo como prática que contribua para a formação de um profissional e, acima de tudo, de um cidadão reflexivo, capaz de agir pela transformação das condições de existência social até então vigentes.

Ao organizar as etapas e modalidades de aprendizagem, o DCT-TO destaca que a organização do sistema de ensino na esfera estadual é pautada pelo respeito aos sujeitos que a integram. Assim, ao delimitar as modalidades de ensino regular; Educação de Jovens e Adultos (EJA); educação especial; bilíngue para surdos; profissional técnica; quilombola; indígena e do campo, ressalta-se que

O modelo educacional deve desencadear respostas coerentes com o meio no qual estão inseridos os educandos, independentemente de idade, quantidade de pessoas, raça, etnia, cultura, condição social, etc., buscando o aperfeiçoamento de metodologias já existentes e também na criação de novas formas de ensinar que condizem com as novas formas de aprender. (Tocantins, 2022, p. 46).

Nessa perspectiva, estabelece-se que as unidades voltadas à Educação do Campo “devem ter como identidade sua ligação com a realidade a qual incorpora, balizando-se no tempo e nos saberes necessários aos estudantes, na memória coletiva e nos movimentos sociais que lidam com as propostas que auxiliam a qualidade de vida do camponês”. (Tocantins, 2022, p. 48). Porém, embora mencione a importância de a escola do campo trabalhar a identidade local sob o viés específico da Educação do Campo e determine que essa modalidade de ensino contemple as particularidades da vida no ambiente rural com foco na sustentabilidade, ainda não contempla todos os estudantes situados no espaço rural com formação como prevê a Pedagogia da Alternância. O próprio documento indica que a Educação do Campo é ofertada de forma fragmentada na rede estadual do Tocantins:

Atualmente, no Tocantins, há 43 (quarenta e três) escolas da modalidade campo. Do número total destas escolas 04 (quatro) são EFAS – Escolas Família Agrícola, que adotam a Pedagogia da Alternância e 04 (quatro) escolas técnicas agropecuária, que utilizam o sistema de semi-internato. As demais 35 (trinta e cinco) escolas são unidades de ensino, localizadas em pequenos povoados e distritos rurais. (Tocantins, 2022, p. 50).

Conforme Silva (2020b), em 2019 a Pedagogia da Alternância (PA) completou meio século de existência no Brasil e 25 anos de presença no Estado do Tocantins. A implementação desse sistema educativo no estado, segundo o autor, foi uma conquista dos movimentos sociais que apoiam e representam os camponeses, como é o caso da Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação (COMSAÚDE), que após a atuação dos movimentos populares passa a ter a atenção Estado, mesmo que forma insuficiente, haja vista que apenas cinco unidades escolares têm sua estrutura pedagógico-curricular pautada na Pedagogia da Alternância. Diante disso, nota-se a necessidade de fortalecimento e expansão da PA para outras comunidades que comportam esse perfil.

Com base nesse levantamento de classificação, considerando a quantidade, tomaremos o modelo de organização curricular proposto às escolas localizadas em pequenos povoados e distritos rurais como objeto para a nossa análise. De acordo com a organização do referido sistema de ensino, as unidades que ofertam modelo parcial dividido em turnos têm carga horária inferior àquelas que atendem estudantes em período integral.

Na Arquitetura do Ensino Médio ofertado no território do Tocantins, a Formação Geral Básica (1.800 horas conforme BNCC) e os Itinerários Formativos (1.200 horas), integralizam 3.000 horas relógio, sendo ofertadas 25 horas semanais (relógio) que, convertidas em horas/aula, correspondem a 30h/a semanais (de 50 minutos cada) na rede estadual do Tocantins, totalizando 3.600 horas/aula - regime parcial e 5.400 horas/aula – regime integral. Na prática, o estudante no regime parcial, permanece em média 4 horas e 15 minutos na escola, sendo ofertadas 5 horas/aula na forma Presencial (P) e o sexto horário é ofertado na forma Não Presencial (NP). (Tocantins, 2022, p. 79).

Destinando 20% das horas de aprendizagem ao ensino à distância, observa-se que o documento justifica as atividades de campo no que denominam aula não presencial, com mero objetivo de cumprimento da carga horária anual prevista nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM, 2018). Com o pretexto de oportunizar a efetivação de metodologia inter e transdisciplinar através da Pedagogia de Projetos, estabelece os chamados projetos integradores, assim como previsto para unidades de ensino urbanas.

No desenho da organização curricular das unidades em tempo parcial, objeto de nossa análise, o percurso formativo determinado pelo DCT-TO prevê 3.000 horas/relógio para o Ensino Médio. “Convertidas em horas/aula de 50 minutos, integralizam 3.600 horas/aula. Assim, o estudante de Tempo Parcial cursará na Formação Geral Básica (Parte Obrigatória/BNCC) 2.160 horas/aula e nos Itinerários Formativos (Parte Flexível) 1.440 horas/aula”. (Tocantins, 2022, p. 79).

Para organizar o tempo de aprendizagem a ser cumprido pelas unidades entre os componentes da área de formação geral básica, disciplinas eletivas, projeto de vida e os saberes e fazeres do campo, o documento apresenta duas opções conforme as tabelas abaixo:

Tabela 1 – Percurso formativo destinado às escolas piloto contempladas pela Resolução nº 160/2017 que adotaram a modalidade de Educação do Campo a partir de 2017.

OPÇÃO 09 - Campo 2º e 3º séries Substitui a Res. Nº 160/2017 (Tempo Parcial)					
ANO	Formação Geral Básica (HORAS/AULA)	SABERES E FAZERES DO CAMPO (HORAS/AULA)	ELETIVAS (HORAS/AULA)	PROJETO DE VIDA (HORAS/AULA)	TOTAL (HORAS/AULA)
2º	1.000	80	80	40	1.200
3º	1.000	80	80	40	1.200
<b>TOTAL</b>	<b>2.000</b>	<b>160</b>	<b>160</b>	<b>80</b>	<b>2.400</b>

Fonte: Tocantins (2022, p. 83).

Tabela 2 – Percurso formativo destinado às escolas que adotaram a modalidade de Educação do Campo somente em 2022.

OPÇÃO 05 – 2.400 horas/aula – 2ª e 3ª séries/Campo – Piloto (Tempo Parcial)					
ANO	Formação Geral Básica (HORAS/AULA)	SABERES E FAZERES DO CAMPO (HORAS/AULA)	ELETIVAS (HORAS/AULA)	PROJETO DE VIDA (HORAS/AULA)	TOTAL (HORAS/AULA)
2ª	920	200	40	40	1.200
3ª	920	200	40	40	1.200
<b>TOTAL</b>	<b>1.840</b>	<b>400</b>	<b>80</b>	<b>80</b>	<b>2.400</b>

Fonte: Tocantins (2022, p. 82).

Observa-se, segundo as Tabelas 1 e 2, que para as escolas já contempladas com a proposta de Educação do Campo desde 2017 há uma redução do tempo de aprendizagem voltada aos saberes e fazeres do campo. Essa diferença é justificada pela carga horária já cumprida nos anos anteriores através da proposta de flexibilização curricular que já vinha sendo implementada na rede estadual desde 2017, motivo pelo qual o componente específico para a aquisição de competências e habilidades voltadas à convivência no meio rural é inserido somente a partir da 2ª série do Ensino Médio.

Importante destacar que a estrutura apresentada na Tabela 1 tem efeito temporário, somente para conclusão do percurso formativo dos estudantes que ingressaram no Ensino Médio antes da homologação do DCT-TO. Conforme o documento, “[...] serão ofertadas até a conclusão do processo formativo dos estudantes que iniciaram o Ensino Médio conforme Estruturas Curriculares aprovadas pela Res. CEE/TO N° 160/2017, vigência: 2022 e 2023” (Tocantins, 2022, p. 83).

Sanadas as observações acerca da organização do tempo de aprendizagem, passemos à análise do rol de competências e habilidades específicas do componente Saberes e Fazeres do Campo. Em nossa busca pela organização curricular do componente destinado à vivência no espaço rural, não encontramos competências e habilidades exclusivas nessa área.

Dessa forma, para basear nossa análise, tomamos como referência as orientações adotadas pela rede estadual em 2018 por meio do ‘Documento Referência para elaboração dos planos de ensino dos componentes curriculares Saberes e fazeres do campo e Saberes e fazeres quilombolas’ (ver Anexo 1), durante o período de realização do projeto-piloto.

Partindo do disposto nas orientações para o Ensino Médio (ver Anexo 2) que delimita como eixos norteadores “a identidade camponesa e quilombola, território, trabalho e a produção agrícola” articulando teoria e prática, observamos que o currículo para esta etapa da

formação escolar contempla exclusivamente os conhecimentos acerca da produção agrícola com foco na geração de renda.

Ao destinar que o componente em estudo seja ministrado preferencialmente por professores das áreas de ciências e geografia, o documento estabelece, em linhas gerais, abordagem do histórico da agricultura familiar; o manejo e cuidado com animais de pequeno, médio e grande porte; a comercialização de produtos oriundos da atividade agropecuária, como ovos, carnes e peixes; cita ainda o cultivo de grãos, frutas, legumes e hortaliças; e para finalização dessa etapa, propõe uma visão sobre a relação entre mercado e consumo.

Para essa abordagem, o documento cita, como recurso didático, os cadernos pedagógicos dos programas Projovem Campo - Saberes da Terra, Escola Ativa e coleção de cadernos da EJA, disponíveis no *site* do Ministério da Educação.

Com vistas a alcançar uma proposta transdisciplinar e na tentativa de estabelecermos uma atualização dos objetos de conhecimento dispostos nas orientações acima pelo DCT-TO, apresentamos a seguir um breve recorte de competências e habilidades dos componentes das áreas de Ciências humanas e sociais e as Ciências da natureza que contemplem os conteúdos trabalhados no componente de Saberes e Fazeres do Campo.

Para facilitar a leitura e reflexão acerca da referida estrutura curricular, organizamos nossa análise em tabela, numa tentativa de correlacionar quais áreas do conhecimento podem ser mobilizadas para o trabalho com o componente em estudo:

Tabela 3 – Unidade temática, habilidade, componente curricular e objeto de conhecimento no DCT-TO – Etapa Ensino Médio.

CATEGORIA / UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADE	COMP. CURRICULAR	OBJETO DE CONHECIMENTO
Tempo e Espaço	(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.  (EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e	Geografia  Sociologia  Geografia	Espaço Geográfico – O espaço geográfico e os processos de interação entre natureza e a sociedade; As constantes mudanças no espaço geográfico.  Organização e mobilidade social: os diferentes modos de produção e relações de produção. Estratificação social e desigualdades sociais.  As características culturais,

	<p>práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.</p> <p>(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.</p>	<p>História</p> <p>Geografia</p> <p>Sociologia</p>	<p>econômicas dos espaços rurais e urbanos do Brasil. A cultura Tocantinense, como a gastronomia e a música.</p> <p>Patrimônio histórico cultural e a preservação da memória. História e a origem da diversidade cultural do Tocantins.</p> <p>O espaço rural e a produção agropecuária; o êxodo rural.</p> <p>Consequências da Modernidade: tecnologia, trabalho, obsolescência e degradação ambiental; Espaço urbano e rural: conflitos pela terra, interesses divergentes e ambiguidades.</p>
Matéria e energia	<p>(EM13CNT105) Analisar os ciclos biogeoquímicos e interpretar os efeitos de fenômenos naturais e da interferência humana sobre esses ciclos, para promover ações individuais e/ou coletivas que minimizem consequências nocivas à vida.</p> <p>(EM13CNT307) Analisar as propriedades dos materiais para avaliar a adequação de seu uso em diferentes aplicações (industriais, cotidianas, arquitetônicas ou tecnológicas) e/ou propor soluções seguras e sustentáveis considerando seu contexto local e cotidiano.</p> <p>(EM13CNT308) Investigar e analisar o funcionamento de equipamentos elétricos e/ou eletrônicos e sistemas de automação para compreender as tecnologias contemporâneas e avaliar seus impactos sociais, culturais e ambientais.</p> <p>(EM13CNT309) Analisar questões socioambientais, políticas e econômicas relativas à dependência do mundo atual em relação aos recursos não renováveis e discutir a</p>	<p>Biologia</p> <p>Química</p> <p>Biologia</p> <p>Química</p> <p>Química</p>	<p>Poluição e despoluição do solo, do ar e da água; Impactos na agricultura e Preservação da fauna e da flora.</p> <p>Ciclo da água, separações de misturas, Atmosfera - a importância qualidade do ar para a vida e o planeta - Poluentes e poluição.</p> <p>Compostagem, biofertilizante, produção de biogás, sacolas biodegradáveis de amido, telhados verdes, arquitetura sustentável, aproveitamento de água da chuva.</p> <p>Descarte responsável, danos ao meio ambiente, impactos ambientais causados por descartes.</p> <p>Contaminação do meio ambiente, Recursos não-renováveis e renováveis, ciclos da matéria e poluição.</p>

	necessidade de introdução de alternativas e novas tecnologias energéticas e de materiais, comparando diferentes tipos de motores e processos de produção de novos materiais.		
Tempo e Espaço/ Território e Fronteira/ Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética	<p>(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.</p> <p>(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.</p> <p>(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.</p> <p>(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais -, suas práticas agroextrativistas e o</p>	<p>Sociologia</p> <p>Sociologia</p> <p>História</p> <p>Geografia</p> <p>História</p> <p>Sociologia</p> <p>Geografia</p>	<p>Etnias, xenofobia e conflitos territoriais, demarcação de terras indígenas. Propriedade da terra e organização territorial. Migrações e conflitos socioespaciais: fluxos e relações escalares (eventos naturais, sociais e econômicos).</p> <p>Territorialidades juvenis: centralidades e periferização no urbano e no rural, em distintas escalas de análise. Tecnologias da informação e comunicação e a atuação das juventudes em movimentos sociais.</p> <p>Análise do processo Histórico, político e econômico conhecido como Período Democrático (1946-1964) que favoreceu ao desenvolvimento da região norte do Brasil e a transformação do espaço geográfico.</p> <p>A exploração dos recursos naturais brasileiros. Os impactos ambientais gerados pelas atividades agropecuárias e as queimadas no Tocantins; A Revolução Verde; A reforma agrária e os conflitos no campo. O desenvolvimento da agropecuária no Tocantins e o agronegócio.</p> <p>Economia agropecuária e</p>



	<p>compromisso com a sustentabilidade.</p> <p>(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.</p>	Filosofia	<p>extrativismo: Pau Brasil, cana de açúcar, mineração, cafeeira, borracha, soja, pecuária e demais produtos extraídos da natureza.</p> <p>Modo de vida, hábitos culturais e o uso de recursos naturais pelas populações locais e comunidades tradicionais em diferentes lugares e tempos.</p> <p>Os problemas ambientais urbanos e as mudanças climáticas no Brasil; A importância da água, desperdício e contaminação no Brasil com foco no Tocantins; A degradação ambiental e suas consequências.</p> <p>Ética e questões ambientais: por um “contrato natural”.</p>
Vida, terra e cosmos	<p>(EM13CNT202) Analisar as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização, bem como as condições ambientais favoráveis e os fatores limitantes a elas, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> <p>(EM13CNT206) Discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta.</p> <p>(EM13CNT301) Construir questões, elaborar hipóteses, previsões e estimativas, empregar instrumentos de medição e representar e interpretar modelos explicativos, dados e/ou resultados experimentais para construir, avaliar e justificar conclusões no enfrentamento de situações problema sob uma perspectiva científica.</p>	<p>Biologia</p> <p>Química</p>	<p>fundamentos da ecologia, dinâmica e evolução da atmosfera terrestre e biogeografia, espécies em extinção.</p> <p>Problemas ambientais: Políticas ambientais para a sustentabilidade, A relação do homem com o meio ambiente, Métodos de monitoramento da superfície terrestre, Agentes mutagênicos, Saúde e meio ambiente.</p> <p>Elaboração de modelo de análises tais como: esgotamento sanitário, desmatamento, queimadas e demais ações antrópicas.</p>

	(EM13CNT306) Avaliar os riscos envolvidos em atividades cotidianas, aplicando conhecimentos das Ciências da Natureza, para justificar o uso de equipamentos e recursos, bem como comportamentos de segurança, visando à integridade física, individual e coletiva, e socioambiental, podendo fazer uso de dispositivos e aplicativos digitais que viabilizem a estruturação de simulações de tais riscos.	Biologia	Lixo eletrônico, rejeitos radioativos, energias renováveis, fornecimento de água potável.  Ergonomia, biossegurança, mapa de risco ambiental, primeiros socorros, sinalização de segurança ambiental, prevenção e combate a incêndios.
Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética	(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).	História  Sociologia	A história da agricultura familiar no Brasil, Tocantins e cooperativismo.  Cooperativismo, economia solidária e associativismo: a questão do indivíduo, da coletividade, da ética e da solidariedade.
Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética/ Política e Trabalho	(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.	História  Sociologia	A juventude nos vários contextos Históricos e suas relações com o mundo do trabalho e questões ambientais.  Trabalhos “invisíveis”: domésticos, voluntários, imigrante, trabalho para consumo próprio (cultivo, pesca, caça, criação de animais, artesanato etc.).

Fonte: Documento Curricular do Território do Tocantins – Etapa Ensino Médio (Tocantins, 2022).

Levando-se em consideração o rol de conhecimentos abordados no componente de Saberes e Fazeres do Campo até 2021, com vistas à prática da agropecuária como fonte de renda, observa-se que o DCT-TO (Tocantins, 2022) amplia as possibilidades de aprendizagem e reflexão acerca das condições de vida no espaço rural.

Além das abordagens histórica, geográfica, filosófica e sociológica, aliadas aos conceitos e experimentos da biologia e da química, o documento abre espaço para um leque de possibilidades didáticas nos moldes de uma educação ‘no e do campo’ (Silva, 2018).

Baseando-se em um planejamento colaborativo, tais habilidades podem ser trabalhadas não apenas no componente de Saberes e Fazeres do Campo. Ou seja, podem permear todas as áreas do conhecimento de forma integrada, mesmo aquelas do núcleo comum como as mencionadas na Tabela 3. A caráter de exemplificação, tomando os aspectos introdutórios dos estudos sobre a vida no campo, a fim de resgatar a identidade dos estudantes que convivem no meio rural, a escola pode propor semana de acolhida com atividades que oportunizem essa sensibilização acerca da importância da agricultura familiar para o país. Sobre essa proposta, todas as aulas podem partir, por exemplo, de um tema em comum: a terra.

Dessa forma, a partir da escuta dos alunos sobre suas percepções acerca da qualidade de vida no campo, bem como sua perspectiva de futuro, os professores podem apresentar breve panorama do que tem sido viver no campo no Brasil. Respeitando a ordem apresentada na Tabela 3, no eixo tempo e espaço, pode-se relacionar a divisão do espaço geográfico às relações de produção pautadas no capitalismo e a consequente estratificação social, aproximando assim, os componentes de Geografia e Sociologia, tendo como base o trabalho da História na construção de memória e diversidade do território do Tocantins.

Já no eixo matéria e energia, ao tratar dos impactos da ação humana nos recursos naturais não renováveis, apresentar os fatores que influenciam na preservação de tais recursos a partir de práticas que valorizem cultivos responsáveis, que estão na base da agroecologia e da economia solidária, práticas comuns na agricultura familiar.

Por fim, para estimular a empatia pela proposta de Educação do campo, assim como orientar esse aprendizado de forma ética, além de oportunizar conhecimento científico acerca do tema, no eixo território e fronteira, na abordagem “A história da agricultura familiar no Brasil, Tocantins e Cooperativismo” (Tocantins, 2022), o que o DCT-TO considera como “trabalhos invisíveis”, deve partir da principal característica das comunidades rurais: a trajetória forjada na luta pelo direito à terra e ao trabalho, sem violência.

Vale ressaltar que essa proposta curricular não separa habilidades e objetos de conhecimento escalonados por série e, dessa forma, a proposta prevê que um mesmo tema pode ser abordado nas três séries que compõem a etapa do Ensino Médio, de acordo com a proposta de ensino de cada unidade escolar.

## Algumas considerações

Com a proposta, embora embrionária, de fomentar a construção de conhecimento acerca da vida nas comunidades rurais, a inclusão da disciplina de Saberes e Fazeres do Campo se apresenta como tentativa da rede pública de ensino, em âmbito estadual, de estimular a permanência dos jovens em seu local de origem com consciência cidadã e qualidade de vida.

Embora ainda não ofereça uma proposta específica ao currículo da Educação do Campo que delimite competências, habilidades e objetos de conhecimento como feito nas orientações de 2018, o documento não descarta as possibilidades didáticas para o componente de Saberes e Fazeres. Talvez, justamente por compor a parte flexível do Ensino Médio, permita esse passeio pelos demais componentes para a abordagem em sala de aula. Assim, fica a cargo da escola e dos professores essa organização que dialogue com todas as áreas do conhecimento e que tenha a identidade da comunidade na qual a escola está inserida.

Diante do exposto, podemos considerar que o referido documento propõe habilidades e objetos de conhecimento que, se planejados de forma colaborativa, podem ser desenvolvidos sob um viés inter e transdisciplinar. Porém, a efetivação da transdisciplinaridade no ambiente escolar vai depender da proposta pedagógica de cada unidade, bem como da parceria entre os profissionais que nela atuam.

Cabe à educação não apenas a reprodução das formas de convívio entre os estratos da sociedade, mas a transformação da realidade e as melhorias que ela necessita. O processo de ensino e aprendizagem deve mostrar os caminhos para preparar o aluno para viver no mundo e modificá-lo com atuação consciente e protagonismo nos diversos círculos que integra.

## Referências

Almeida, R. C. M. (2016). Movimentos sociais do campo e práxis política: trajetória de luta por uma educação do campo no Tocantins. In Silva, C., Miranda, C. F., Aires, H. Q. P., & Oliveira, U. F. (Orgs.). *Educação do Campo, artes e formação docente* (pp. 25-52). Palmas: EDUFT.

Arroyo, M. (2007). Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos Cedes*, 27(72), 157-176.

Fazenda, I. (2009). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez.

Fazenda, I. (2017). A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In Fazenda, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade* (pp. 11-20). Campinas: Papyrus.

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez.

Pinho, M. J., & Nascimento, E. P. (2016). Pedagogia da alternância e a prática inter e transdisciplinar em escolas do campo. *Revista Eventos Pedagógicos*, 7(3), 1484-1505. <https://doi.org/10.30681/reps.v7i3.9848>

Resolução CEE-TO Nº 108 (21 de junho de 2022). Institui o Documento Curricular para o Território do Tocantins - DCT-TO - Etapa Ensino Médio, orienta a sua implementação e dá outras providências. *D.O.E.*, 6.115, 18. Recuperado de <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj02bLi9uGEAxXUppUCHfjzAbUQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fdoe.to.gov.br%2Fdiario%2F4664%2Fdownload&usg=AOvVaw2z5ut6Pl-grEYmXnGeMtpj&opi=89978449>

Rojo, R. H. R. (2012). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.

Silva, C. (2018). *Pedagogia da Alternância: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola brasileira* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

Silva, C. (2019). Formação e letramento no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância: alguns apontamentos. *Entrepalavras*, 9(2), 473-491. <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-21667>

Silva, C. (2020a). Plano de Formação, letramento e práticas educativas na Pedagogia da Alternância. *Educação e Pesquisa*, 46, e219182. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219182>

Silva, C. (2020b). Tocantins, um berço de lutas: como nasce a Pedagogia da Alternância no estado mais jovem do Brasil. In Ruas, J. J., Brasil, A., & Silva, C. (Orgs.). *Educação do Campo: Diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas* (pp. 49-83). Campinas: Pontes Editores.

Silva, C., Suarte, L. B. O., & Leitão, R. R. S. (2020). A Educação do Campo na rede pública de ensino do estado do Tocantins, Brasil (1999-2013). *Education Policy Analysis Archives*, 28(54). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4526>

Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 5-17. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

Sommerman, A. (2012). *Inter ou transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus.

Tocantins (2022). *Documento Curricular do Território do Tocantins – Etapa Ensino Médio*. Recuperado de <https://www.to.gov.br/seduc/1-formacao-geral-basica/4714fqcpfzqc>

<sup>i</sup> Este trabalho contribui para as atividades científicas do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Letramento (GEELL/UFNT/CNPq).

<sup>ii</sup> Referência nos estudos de alfabetização e letramento no Brasil, Soares (2004, p. 16) ressalta que o letramento deve ser entendido “no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas”.

<sup>iii</sup> Como apontado por Rojo (2012, p. 77), “um grande desafio em formar alunos para o letramento crítico não está somente em proporcionar lhes experiências de aprendizado significativas (i.e., através de práticas de numeramento, de letramento digital, de letramento cultural e do desenvolvimento de capacidades de letramento crítico), mas em validar e legitimar as experiências que os alunos trazem de suas vidas cotidianas para a sala de aula. As experiências dos estudantes podem estar relacionadas a um currículo baseado em temas, desenhado para facilitar o letramento econômico, midiático, o eco-letramento, o letramento para o consumo e outros, relacionados às políticas sociais e educacionais postas em movimento pelo desregrado capitalismo global (tradução nossa)”.

<sup>iv</sup> A primeira tentativa de oferecer modelo de ensino voltado à Educação do Campo no Tocantins foi implementada pelo programa Projovem Campo - Saberes da Terra a partir de 2005. Para conhecimento detalhado desse projeto-piloto no Estado do Tocantins, consulte Almeida (2016) e Silva, Suarte e Leitão (2020).

<sup>v</sup> Ver Fazenda (2009), Pinho e Nascimento (2016).

<sup>vi</sup> “A alternância é um sistema educativo que congrega diferentes valores e experiências formativas, conferindo valorização aos saberes, à cultura e à realidade socioprofissional dos estudantes (crianças, jovens e adultos) camponeses no processo de formação (cf. Gimonet, 1998; 2007). Para tanto, muitas atividades escolares são articuladas a temáticas, às práticas cotidianas e à vida no meio rural, agregando os conhecimentos acumulados pelos estudantes nas suas experiências concretas. O sistema educativo da alternância, por integrar a Educação do Campo, possui uma proposta teórico-metodológica própria que inclui escola, família e comunidade nos processos formativos. Essa particularidade exige que tenhamos uma concepção de campo como espaço de vida, de saberes, de cultura e de identidade próprias, o que requer ajustes e integração da escola à vida social do contexto camponês. Segundo Gimonet (2007), essa pedagogia cria condições para que os estudantes oriundos do meio rural aprendam não só conhecimentos teóricos sistematizados na academia, mas também saberes vinculados à realidade cotidiana do mundo camponês” (Silva, 2018, p. 20-21).

<sup>vii</sup> A Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa Ensino Médio (BNCC - EM) como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Assim, em atendimento às Diretrizes Nacionais, este Documento representa a revisão curricular, com base no desenvolvimento de competências e habilidades, gerais e por área de conhecimento, com a perspectiva de atender o percurso formativo do Novo Ensino Médio (Tocantins, 2022, p. 13).

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 21/08/2023  
Aprovado em: 04/03/2023  
Publicado em: 02/04/2024

Received on August 21th, 2023  
Accepted on March 04th, 2023  
Published on April, 02nd, 2024

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### **Avaliação do artigo**

Artigo avaliado por pares.

#### **Article Peer Review**

Double review.

#### **Agência de Fomento**

Não tem.

#### **Funding**

No funding.

#### **Como citar este artigo / How to cite this article**

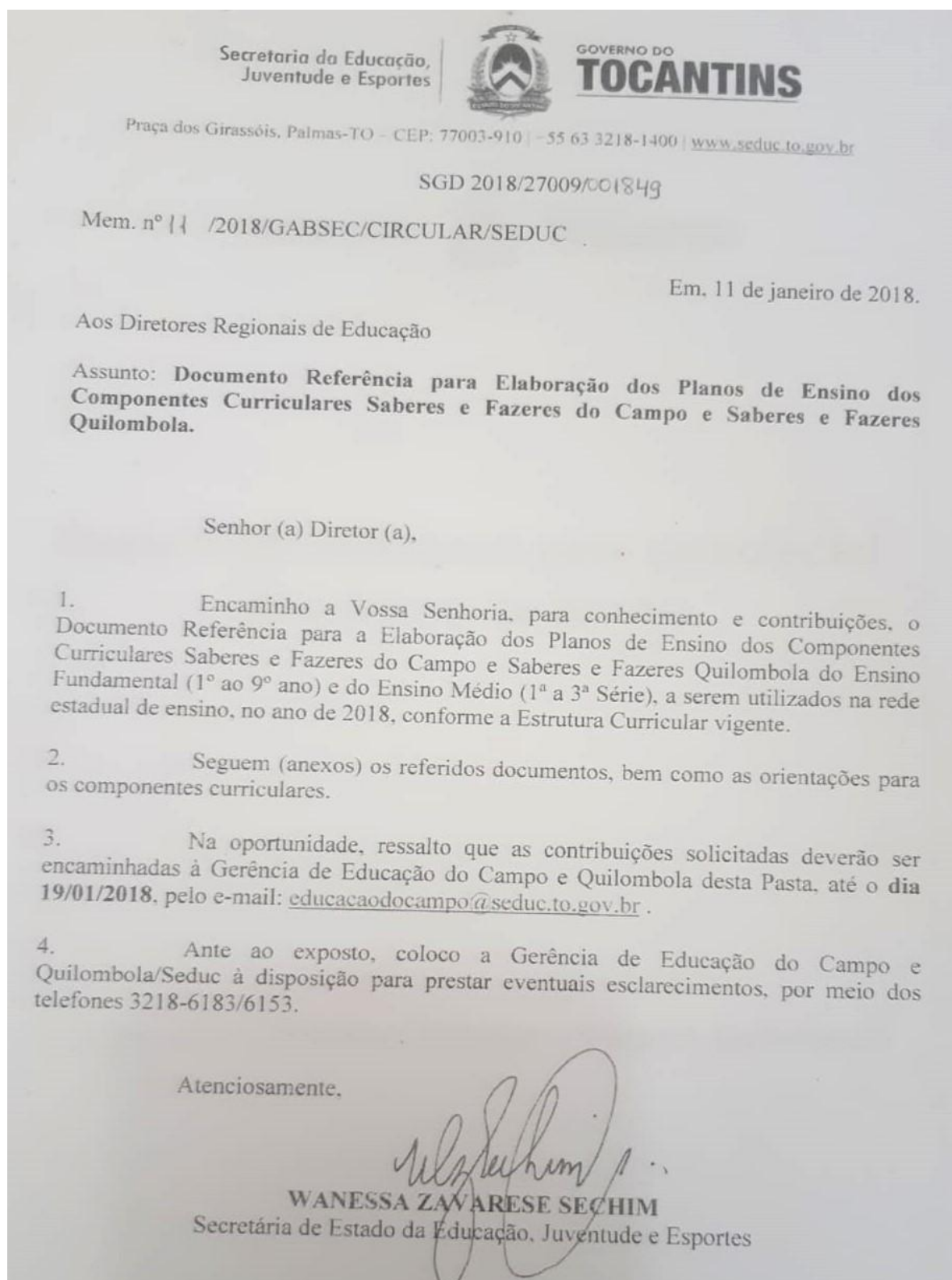
##### **APA**

Nunes, K. P., Santos, R. S., & Silva, C. (2024). Educação do Campo no Tocantins: reflexões sobre a transdisciplinaridade no componente Saberes e Fazeres do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e17276.

##### **ABNT**

NUNES, K. P.; SANTOS, R. S.; SILVA, C. Educação do Campo no Tocantins: reflexões sobre a transdisciplinaridade no componente Saberes e Fazeres do Campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e17276, 2024.

Anexo 1 – Imagem do Documento Referência para elaboração dos Planos de Ensino dos Componentes Curriculares Saberes e Fazeres do Campo e Saberes e Fazeres Quilombolas





## ORIENTAÇÕES PARA OS COMPONENTES CURRICULARES:

### SABERES E FAZERES DO CAMPO SABERES E FAZERES QUILOMBOLA

Os componentes curriculares Saberes e Fazeres do Campo e Saberes e Fazeres Quilombola, correspondem ao estudo das especificidades socioculturais da população camponesa e quilombola, contempla as ocupações relacionadas a produção rural: Sistema de cultivo, sistema de criação, sistema de produção e o extrativismo, onde serão trabalhados os conteúdos das atividades laborais das famílias nas propriedades camponesas e quilombolas.

Compreendem aos eixos norteadores: identidade camponesa e quilombola, território, trabalho e a Produção da Agricultura.

Na abordagem curricular, será articulada a teoria com a prática diária dos alunos, fortalecendo e valorizando os saberes e fazeres que são característicos de cada região. Desta forma, possibilitará a construção da identidade do estudante camponês e quilombola, com novos conhecimentos/competências, que poderão ser aplicadas na sua própria comunidade, melhorando a sua qualidade de vida e de seus familiares.

As escolas do campo e quilombola deverão valorizar as respectivas culturas locais, trabalhar com metodologias ativas que dialoguem com os conhecimentos empíricos dos estudantes, a contextualização dos conteúdos científicos e o estudo da realidade.

Deverão ser desenvolvidos projetos pedagógicos que contemplem as necessidades dos alunos, com a participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo e quilombola.

O processo avaliativo é contínuo, considerando as atividades teóricas, práticas na escola e na propriedade, valores e atitudes em relação à comunidade camponesa e quilombola.

Para desenvolver os saberes e fazeres do campo e saberes e fazeres quilombolas, as práticas escolares devem considerar a vivência cotidiana dos alunos e integrar práticas inovadoras no sentido de não fragmentar a formação.

Portanto, a efetivação dos componentes curriculares Saberes e Fazeres do Campo e Saberes e Fazeres Quilombola dependerá da abordagem que será dada pela escola e pelo professor, responsáveis por criarem as situações de ensino e aprendizagem, e ainda por agregar elementos significativos para incentivar as políticas públicas que atendam e valorizem a população camponesa e quilombola.

Para o desenvolvimento dos componentes curriculares Saberes e Fazeres do Campo e Saberes e Fazeres Quilombolas, deverá ser lotado professor, preferencialmente, que tenha o Ensino Médio com formação técnica

nas áreas relacionadas ao componente curricular independente da sua licenciatura. Caso não o tenha, os componentes curriculares deverão ser trabalhados pelos professores de ciências, geografia ou outro com perfil e habilidades para trabalhar os conteúdos específicos. A atuação desse profissional deverá ser de integrar e colaborar com os princípios pertinentes a educação do campo e educação escolar quilombola, respeitando a sua diversidade, bem como, os aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, valorizando a identidade da escola do campo e das escolas quilombolas. Considerando alguns aspectos:

- conteúdos pertinentes à realidades dos educandos, cultura, formas de produção e de vivência;
- para ministrar essas novas disciplinas, sejam preferencialmente da comunidade/campo e/ou com experiência em Educação do Campo e/ou educação escolar quilombola ;
- serem trabalhados objetivando contribuir com oferta de uma educação de qualidades para todos, com o fortalecimento da identidade dos povos do campo e quilombola, a valorização humana e o direito à vida com dignidade;
- não podem ser considerados como complementação de carga horária de professor ou professores. Faz-se necessário que o mesmo professor seja modulado com o maior número de aulas, para facilitar o trabalho com os componentes curriculares e o processo de formação em serviço.

Ao longo do ano letivo de 2018 poderão/deverão ser postados vídeos, trabalhos dos professores e alunos, conteúdos, dentre outros materiais na plataforma moodle/SEDUC, de forma a fomentar a troca de experiências entre os profissionais da educação do campo e da educação escolar quilombola e facilitar o trabalho dos professores com os novos componentes curriculares.

Alguns materiais de apoio, como os cadernos pedagógicos do **Programa Saberes da Terra**, **cadernos pedagógicos do Programa Escola Ativa**, **Coleção de Cadernos da EJA**, poderão ser consultados nos sites: <http://portal.mec.gov.br> ou diretamente no Google.

Palmas, 28 de dezembro de 2017.

**Gerência de Educação do Campo e Quilombola**



## Anexo 2 – Conteúdos básicos do componente curricular Saberes e Fazeres do Campo para o Ensino Médio

SABERES E FAZERES DO CAMPO ENSINO MÉDIO	
BIMESTRES	CONTEÚDOS BÁSICOS – 1ª SÉRIE - PRODUÇÃO DA AGRICULTURA FAMILIAR I
1º BIMESTRE	Histórico social e econômico da agricultura familiar; Diversidade na agricultura (Criação de animais de pequeno porte: galinha, pato, codorna, coelho e outros); Princípios da piscicultura (Criação de peixes); Métodos de prevenção e controle das principais doenças que acometem os pequenos animais;
2º BIMESTRE	Condições básicas para a criação (Manejo e cuidados); Alimentação; Reprodução;
3º BIMESTRE	Consumo; Comercialização de carnes e ovos; Noções de Agroindústria para pequenos animais;
4º BIMESTRE	Horticultura; Jardinagem; Produção de mudas; Atividades práticas.

BIMESTRES	CONTEÚDOS BÁSICOS – 2ª SÉRIE - PRODUÇÃO DA AGRICULTURA FAMILIAR II
1º BIMESTRE	Criação de animais de médio porte (suínos, ovinos, caprinos); Métodos de prevenção e controle das principais doenças que acometem os animais de médio porte;
2º BIMESTRE	Condições básicas para a criação (Manejo e cuidados); Alimentação;
3º BIMESTRE	Reprodução; Mercado e Consumo Comercialização de carnes e leite;

4º BIMESTRE	Noções de Agroindústria para animais de médio porte; Diversidade na produção (Cultura da melancia, da abóbora e outros de acordo com a realidade de cada região); Atividades práticas
-------------	---

BIMESTRES	CONTEÚDOS BÁSICOS – 3ª SÉRIE - PRODUÇÃO DA AGRICULTURA FAMILIAR III
1º BIMESTRE	Criação de animais de grande porte (bovinos, equinos, muaras e outros); Métodos de prevenção e controle das principais doenças que acometem os animais de grande porte; Condições básicas para a criação (Manejo e cuidados);
2º BIMESTRE	Alimentação; Reprodução; Mercado e Consumo; Comercialização de carnes e leite;
3º BIMESTRE	Noções de Agroindústria para animais de grande porte; Cultura do arroz; Cultura do feijão; Cultura do milho;
4º BIMESTRE	Cultura da mandioca; Diversidade de Cultura, conforme a realidade de cada região; Sementes crioulas; Atividades práticas; (as atividades práticas poderão serem executadas em todos os bimestres de acordo com o planejamento do professor e da escola.)