



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



FORMACAMPO
EDUCAÇÃO DO CAMPO

2026

CADERNO TEMÁTICO

GT6 – Educação do Campo nos Planos Municipais de Educação

**Educação do Campo e Planos Decenais de Educação:
disputas e possibilidades**

PARCERIAS



Estado da Bahia



UESB
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

UF B
Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

UNDIME**BA**
União Nacional dos Dirigentes
Municipais de Educação

UNCME-BA

PPGED
UESB
Programa de Pós-Graduação em Educação





COORDENAÇÃO GERAL

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

Coordenação: Arlete Ramos dos Santos

Secretária geral: Valéria Souza Lima Brito

Assessor técnico: Ricardo Alexandre Castro

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Geovana Gomes Costa

Nair Cristina Machado Lopes

APOIO

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

Diretora de Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais:

Poliana Nascimento dos Reis

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

Presidente: Anderson Passos dos Santos

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

Presidente: Gilvânia da Conceição Nascimento

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB

Coordenação:

Cláudio Pinto Nunes

Arlete Ramos dos Santos

COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Coordenação: Bernardino Galdino de Sena Neto

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Coordenação:

Jussara Tânia Silva Moreira

Julia Maria da Silva Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Coordenação: Gilsélia Freitas Macedo Cardoso Freitas

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XVII)

Coordenação: Luís Geraldo Guimarães



COORDENAÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO (GT)

GT1 – Diretrizes Municipais da Educação do Campo – DMEC

Antoniclebio Cavalcante Eça
Silvano Conceição

GT2 – Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo– PPP

Edjaldo Vieira dos Santos
Gilvan dos Santos Sousa

GT3 – Educação Integral em Tempo Integral nas Escolas do Campo

Higro Souza Silva
Antônio Domingos Moreira
Maísa Dias Brandão Souza

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

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

GT 5 – Matriz Curricular da Educação do Campo

Vilma Áurea Rodrigues
Inaiara Alves Rolim

GT 6 – Educação do Campo nos Planos Municipais de Educação

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



COORDENAÇÃO TERRITORIAL

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

BOLSISTAS

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

GRUPO DE TRABALHO 6 (GT6)

Educação do Campo nos Planos Municipais de Educação

Prof. Me. Antoniel dos Santos Peixoto

PPGE/UESC/Fapesb – antonielfisica@yahoo.com.br

Prof. Me. Pascoal João dos Santos

CME/Ilhéus – pascoaljoaodossantos@gmail.com

Profª. Ma. Eliane Nascimento dos Santos

Gepemdecc/Geppec/UFTM – d202410975@uftm.edu.br

Educação do Campo e Planos Decenais de Educação: disputas e possibilidades

Pascoal João dos Santos

Eliane Nascimento dos Santos

Antoniell dos Santos Peixoto

Apresentação

Prezados(as) Formacampenses;

Estimamos que esta mensagem os encontre bem.

Chegamos a nossa 4ª *live* formativa do GT6, que tem como tema: **EDUCAÇÃO DO CAMPO E PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO: disputas e possibilidades** e desejamos fortemente que este material venha contribuir de forma significativa com a construção dos Planos Municipais de Educação em cada município, bem como, com o fortalecimento dos Conselhos e Fóruns de Educação espalhados pelo nosso estado da Bahia.

Para esta *live*, contamos com a colaboração do Professor Doutor Luciéllo Marinho da Costa, da Universidade Federal da Paraíba. Ele é Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, com Estágio Doutoral Sanduíche, financiado pelo Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Universidade de Barcelona/Espanha. Professor Associado da UFPB, Centro de Educação. Professor credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Integrante do Grupo de Estudos Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo (UFPB) vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR), da Red Temática de Investigación de

Educación Rural (RIER); da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP); da Rede Latinoamericana em Pesquisa em Educação do Campo, da Cidade e Movimentos Sociais (RedePECC-MS). Pesquisador do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais (CECAMPE/Nordeste) - Projeto "O Fortalecimento do Programa Dinheiro Direto na Escola na Região Nordeste como Estratégia para a Gestão Democrática e para a Qualidade da Educação - Fase II Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/UFPB). Possui experiência com docência e Gestão na Educação Básica. Temas de Interesse: Educação Popular, Educação do Campo, Movimentos Sociais do Campo, Formação de Professores, Classes Multisseriadas¹".

Diante do acima exposto, convidamos camponeses (as), trabalhadores (as), pesquisadores (as), membros de Conselhos, de Fóruns de Educação e de Educação do Campo – municipais e territoriais –, sindicalistas, agricultores familiares, movimentos de mulheres, remanescentes de quilombos, povos indígenas, ribeirinhos, assentados, acampados, vítimas de mineração, atingidos por barragens, fundo e fecho de pasto... a lerem este Caderno Temático, participarem da *live* e, para quem é cursista do Formacampo, após a leitura do Caderno, participação na *live*, análise da relação entre os dois últimos e a realidade do município onde vive e trabalha, produzir a atividade assíncrona colocada no final deste Caderno.

I - Introdução

No Caderno Temático 2, cujo tema foi “Planos Decenais de Educação como epicentro das políticas públicas de Estado para a educação”, contamos com a rica discussão promovida pela Coordenação deste GT6, com o professor Dr. Luís Fernandes Dourado. Neste Caderno, com o tema: “Educação do Campo e Planos Decenais de Educação: disputas e possibilidades”, parece que estaremos a reviver o que foi tratado na segunda *live*, mas não. A começar pelo pesquisador que participará conosco: professor Dr. Luciélino Marinho da Costa (UFPB).

E, se na *live* e no Caderno 2 tivemos os Planos como “EPICENTRO”, neste, a temática é voltada para a discussão acerca das “disputas e das possibilidades”. Aliás, todos e todas que trabalhamos a temática da Educação do Campo, que a pesquisamos,

¹ Convém destacar que o texto é o resumo da formação acadêmica e profissional do professor, uma vez que o histórico dele na Plataforma Lattes é extenso. Fonte: <<http://lattes.cnpq.br/1598260481710295>>. Acesso em: 18 de jul. de 2026.

que convivemos com os sujeitos que vivem e trabalham nos espaços campestres, somos testemunhas daquilo que nos foi trazido pela professora Edileuza Alves da Silva do Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC), “somos aquele que por nós esperamos”. Ou seja, ninguém que não tenha raiz, identificação, compromisso e luta com, por e na defesa dos sujeitos campestres e da educação aos mesmos destinadas irá se colocar na trincheira para empunhar as bandeiras vinculadas às lutas dos camponeses e da educação que deve ser destinada aos espaços onde vivem, trabalham, estudam e produzem cultura. Logo, se nos associarmos ao que Karl Marx e Friedrich Engels trouxeram no Manifesto de 1848: “A história de toda sociedade até aqui, é a história da luta de classes” (Marx; Engels, 1997, p. 29). Em outras palavras, é o conflito que move a sociedade e nela ninguém consegue nada por dádiva, por caridade, sim, por consequência da busca, das lutas e pelo fato de se ter consciência de classe, de direitos e por isso mesmo, lutar pela materialização dos direitos.

O presente Caderno Temático traz o tema relativo às disputas, aos desafios e às possibilidades, subdividido em (I) introdução; (II) Quais disputas estamos apontando?; (III) Disputas relativas aos Planos; (IV) Caminhos e possibilidades para avançarmos com o projeto da Educação do Campo; e, (V) Considerações finais.

II - Quais disputas estamos apontando?

As disputas são diversas. E, são anteriores, contemporâneas e, podemos dizer, permanecerão, ainda que os Planos sejam “epicentros” para o reconhecimento da Educação do Campo, das Águas e das Florestas. A primeira delas diz respeito ao fato de que os sujeitos do campo sempre foram preteridos na história pátria, inclusive, quando da construção das políticas públicas:

Anteriores, porque foram ações desenvolvidas por atores que priorizam uns, enquanto impuseram dura cerviz a outros, como podemos destacar:

II.a. A invasão do Brasil e a doação aos “amigos do Rei Português” de 13 Capitanias hereditárias: foi, de certa forma, um primeiro ato segregador, porque deixou milhares de pessoas excluídas do direito à terra. Na Bahia, por exemplo, os “amigos” agradaram outros “amigos”. Segundo Santos (2026) foram cinco as Capitanias:

- [1] Todos os Santos [Francisco Pereira Coutinho];
- [2] Porto Seguro [Pero de Campos Tourinho];
- [3] São Jorge dos Ilhéus [Jorge de Figueiredo Correia];

[4] Itaparica [Dom Antonio de Ataíde]; e

[5] Recôncavo [Álvaro da Costa].

Nestas Capitanias foram praticadas todas as espécies de violências contra os povos indígenas e, posteriormente, contra os Africanos e seus descendentes. Santos (2026, p 2), ao falar da Capitania de São Jorge dos Ilhéus, traz Barros (2014) sobre o “Plano das Aldeias”, pensado por Manuel da Nóbrega, que tornava os indígenas “súditos do rei” e deveriam, portanto, abandonar alguns ‘hábitos selvagens’: NUDEZ, MORADIA COLETIVA, ANTROPOFAGIA, NOMADISMO e a POLIGAMIA, passando a ter algumas obrigações: “plantar pra se auto-sustentar, prestar serviços ao governo e trabalhar para os moradores, mediante pagamento” (Santos, 2026, *apud* Barros, 2014, p.5). A citação evidencia, dentre outras coisas, a apropriação das terras, inicialmente ocupadas pelos “originários”; a imposição da fé cristã; a violência cultural e a imposição do modo de ser português. Nesta Capitania foram três os ciclos produtivos: do açúcar (séculos XVI - XVIII), da farinha (XVII - XVIII e do cacau (XIX e seguintes).

Santos (2026) ainda fundamentado em Barros (2014), aponta para a questão do Plano das Aldeias, que fala de ‘conquista e colonização’, sendo que por meio da primeira, se davam a “guerra e a escravização”, enquanto por meio da segunda, se davam a organização e a catequização.

II.b. O tráfico negreiro e a escravização dos africanos: em todo o país foi praticada a escravização que foi marcada por diversas violências, desde as físicas, as sexuais, as psicológicas, religiosas e as econômicas, uma vez que os senhores de escravos recorriam a todo tipo de prática para manterem as terras, garantirem os lucros, manter o poder, garantir a mão de obra e garantir a sucessão. A literatura relativa a essa pauta é vastíssima e evidencia a agressividade com a qual os Barões, os senhores de terra, os políticos agiam e ainda agem, por meio do racismo, da intolerância, da violência policial, dos assassinatos e, quando os descendentes de africanos ocupam determinadas terras e buscam o reconhecimento das mesmas como “remanescentes de quilombos”, padecem das “demoras” do estado, sendo que ao mesmo tempo, padecem das violências daqueles que se assenhoram do direito de possuir as mesmas terras, ainda que a história mostre quem, de fato, tem direito às terras. De acordo Moura (2020, p. 5),

Durante a época do Império escravista, que vai da nossa Independência até 1889, temos uma historiografia orgânica desse modo de produção (o escravismo), produzindo uma história que defendia e/ou justificava os

privilégios da classe senhorial, afirmava que o escravismo era um modo de produção eterno, imutável e de acordo com as leis divinas.

Ou seja, levamos muito tempo entre a fala dos “laços fora” até a proclamação do fim da escravidão, para passar a construir a resistência, porque quem escrevia a história, o fazia de forma conformista e justificadora do escravismo. E o autor segue:

A partir do segundo Imperador, esses historiadores passam a auferir benesses e privilégios desse tipo de sociedade. Essa produção era a munição que o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil distribuía, como verdade inapelável, sendo todos os seus membros, ou, pelo menos, os mais influentes, respaldados generosamente por D. Pedro II (Moura, 2020, p. 5).

E, mesmo depois da Independência, o modus operandi dos descendentes dos escravistas permaneceu o mesmo. Afinal os escravizados africanos e seus descendentes ao serem “libertados”, permaneceram analfabetos, sem a terra, sem o poder político e perseguidos pela polícia republicana, pelos prepostos da religião oficial, tendo que promover todo tipo de resistência para se manterem vivos, quando era possível.

II.c. O Silêncio constitucional e legal sobre os direitos dos povos do campo à educação: no mesmo nível do que aconteceu com indígenas, com africanos escravizados e com seus descendentes, os sujeitos que viviam nas comunidades rurais foram vítimas do silêncio, da omissão, da negligência e dos apagamentos por parte dos poderosos, com a conivência do Estado. Entre a Invasão e a primeira determinação constitucional sobre o direito à educação para os cidadãos que viviam nas comunidades rurais, tivemos um hiato de séculos. Apenas a Constituição Federal de 1934 determinou o direito à educação para as populações rurais. No artigo 139 ficou estabelecido que empresa agrícola que tivesse mais de 50 empregados, deveria ofertar ensino primário para os empregados e para os seus filhos (Brasil, 1934).

II.d. Passagem do Modelo Agrário Exportador para o Urbano Importador: quando foi processada a construção do parque industrial brasileiro, os habitantes das comunidades rurais foram “aconselhados” a deixar suas “roças” e migrarem para os grandes centros no Sudeste, especialmente São Paulo. No quadro 1, apresentamos um sinótico apontando as principais dimensões de cada um.

Quadro 1 – Sinótico das principais dimensões do Modelo Agrário Exportador e do Urbano Importador

Modelo Agrário-Exportador, século XIX	Modelo Urbano-Importador (Urbano Industrial), década de 1930
Periodicidade: Predominou desde o Brasil Colônia até meados da década de 1930, com o auge	Periodicidade: Iniciou-se de forma embrionária com o declínio da economia cafeeira e a

dos ciclos econômicos, destacando-se fortemente a Economia Cafeeira entre o final do século XIX e o início do século XX.	"industrialização por substituição de importações", mas firmou-se como modelo econômico a partir da Revolução de 1930 (governo de Getúlio Vargas).
Principais características:	Principais características:
Vocação Externa: A economia baseava-se na produção de produtos primários (<i>commodities</i>) voltada para os mercados internacionais, como açúcar, ouro, borracha e, principalmente, o café.	Vocação Interna: Foco na industrialização (fase inicial de bens de consumo não duráveis e, posteriormente, bens de capital e infraestrutura), voltada para o mercado consumidor interno.
Estrutura Fundiária: Marcada pelo latifúndio e pelo sistema de <i>plantation</i> (grandes propriedades monocultoras).	Urbanização Acelerada: Provocou o intenso êxodo rural (população saindo do campo para as cidades), tornando o Brasil um país predominantemente urbano.
Mão de Obra: Inicialmente baseada no trabalho escravizado e, a partir do final do século XIX, na substituição pelo trabalho assalariado dos imigrantes europeus.	Mão de Obra: Transição da força de trabalho rural para o trabalho assalariado urbano, formando a base da classe operária brasileira.
Espaço Urbano: As cidades funcionavam apenas como entrepostos comerciais e de serviços para escoar a produção. O poder político estava concentrado nas elites rurais (República Velha).	Espaço Urbano: As cidades se tornaram o centro dinâmico da economia, concentrando fábricas, serviços, comércio e a maior parte da população.

Fonte: originada por Inteligência Artificial da Google.com, 2026.

A partir do quadro 1, é possível compreender o porquê do artigo 139 da Constituição Federal de 1934 tratar do direito à educação, ainda que primária e a ser oferecida pelas empresas que tinham mais de 50 empregados. É que na transição não se deu apenas a migração campo - cidade, mas, além dela, a pauperização das populações que ainda migraram e aqueles estratos que aí permaneceriam.

Importante destacar as disputas travadas a partir das reações dos trabalhadores e trabalhadoras, assim apontamos:

II.e. As Ligas Camponesas: “foram associações pioneiras de trabalhadores rurais formadas na década de 1950, com raízes em 1945, que lutaram pela reforma agrária e por direitos trabalhistas no Brasil. Lideradas por figuras como Francisco Julião e Elizabeth Teixeira, marcaram a história rural antes do golpe militar de 1964”.

As primeiras Ligas foram fomentadas pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) a partir da redemocratização em 1945, em que este se apresentava como a única organização a se dedicava as causas rurais (Morais, 1997), tendo em vista que

“[...] o campesinato brasileiro não gozava de absolutamente nenhum dos direitos trabalhistas que o regime Vargas implantou. Então viviam, de fato, como herdeiros direto do que havia de pior da escravidão. Até hoje se fala

disso, da permanência de uma espécie de regime quase feudal no Brasil. [...]” (Julião², 2025, n.p.).

Ressalta-se, que neste período organizar sindicalmente os trabalhadores e trabalhadoras do campo, não era proibido, no entanto, se tornava quase impossível diante dos procedimentos para sua oficialização pública (Morais, 1997). Neste sentido, após serem sufocadas pela ilegalidade do partido em 1947, ressurgiram fortemente em 1954/1955 no Engenho Galileia, município de Vitória de Santo Antão (PE).

Segundo Julião (2025, n.p.),

A princípio queriam, apenas, na verdade, que a prefeitura financiasse os caixões em que os camponeses poderiam ser sepultados, porque até então era um caixão somente que a prefeitura dava, você sepultava aquele camponês num pano e devolvia o caixão para enterrar o próximo.

Era uma ideia muito modesta de demanda, enquanto demanda política mesmo. Mas a questão foi escalonada ao longo do tempo.

Como estratégia para burlar a repressão, os camponeses criaram inicialmente a Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco (SAPP). Sob a liderança do advogado e deputado Francisco Julião, o movimento ganhou escala nacional e ficou conhecido pelo lema "Reforma Agrária na lei ou na marra".

Francisco Julião era conhecido como o advogado das causas dadas como perdidas, e então junto Alexina Crespo, assumem a liderança da Liga Camponesa do Engenho da Galiléia³, “[...] e começaram a desenvolver um trabalho de conscientização ideológica dentro do campo, inclusive a respeito de direitos que, pela letra da lei, já estariam garantidos, mas que não eram ofertados de fato” (Julião, 2025, n.p.).

Segundo Moraes 1997, p. 14),

Em 1958, as Ugas Camponesas ficaram quase apagada do cenário rural brasileiro. Só umas quantas funcionavam clandestinamente ou extralegalmente, aventurando-se, vez por outra, a realizar atos públicos, quase sempre reprimidos violentamente pela polícia. Estas poucas organizações que resistiram ao clima de repressão reduziam-se, em alguns casos, a simples diretorias sem corpo social. Muto poucas em cada estado e em cada região, representavam certo número de filiados que pressionavam para mantê-las ativas.

Repressão estas que aumentaram com o Golpe Militar de 1964. Líderes foram presos, assassinados ou exilados, e o movimento foi desarticulado. Hoje, a memória e o impacto histórico dessas lutas continuam vivos em organizações de preservação da

² Raul Julião, é bisneto de Francisco Julião um dos articuladores da criação das Ligas Camponesas.

³ “O Engenho da Galiléia foi a primeira terra expropriada para fins de reforma agrária na história da América Latina [...]” (Julião, 2025, n.p.).

memória, como o Memorial das Ligas e Lutas Camponesas⁴, localizado na cidade de Sapé (PB).

Quanto a herança da luta pelo acesso à terra no Brasil, ela se mantém viva e ativa através dos movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e, em frentes mais radicais, como a Liga dos Camponeses Pobres (LCP).

II.f. Sindicatos dos Trabalhadores Rurais: remonta às Ligas Camponesas dos anos 1950, mas se destacam a partir da década de 1960 que em meio as disputas ideológicas dentre os movimentos, o

[...] o Estado "resolve por bem", institucionalizar a sindicalização rural [...] A partir de então, cresceu rapidamente o número de sindicatos, sendo que, entre 1962 até meados de 1963, já existiam 800 entidades sindicais e cerca de 500.000 camponeses organizados nas Ligas em 10 Estados. Às vésperas do golpe militar de 1964, o número de sindicatos chegava a 1.200 e 42 Federações [...] (Júnior, 1998, p. 3).

Em 1965, o regime militar unifica todas as categorias (assalariados, pequenos produtores) numa única forma organizativa, “[...] o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), sendo que a nível estadual, criava-se a Federação dos Trabalhadores Rurais na Agricultura (FETAG's)” (Júnior, 1998, p. 3).

Nesta lógica, segundo Júnior (1998), a estruturação do sindicalismo rural, agrupou os diversos segmentos de trabalhadores, unificados sob a mesma categoria, e foi se ampliando até outras localidades de forma a ter integrados também “[...] pescadores e, em muitos casos, patrões (pequenos proprietários e/ou produtores) e empregados (assalariados e semi-assalariados rurais)” (Júnior, 1998, p.3).

Importante destacar que anteriormente as FETAG, foi criada a Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG), em 1963. Hoje, responsável por coordenar todas as 27 FETAG.

No quadro 2 apresentamos uma síntese das principais bandeiras de luta da CONTAG.

Quadro 2 – Bandeiras de lutas da CONTAG

Bandeira de luta	Delineamento da bandeira de luta
Fortalecimento da agricultura familiar	O fortalecimento da agricultura familiar depende de políticas de acesso à terra, de crédito rural, assistência técnica e extensão rural, organização da produção e comercialização, geração de renda, valorização dos sujeitos do campo, da floresta e das águas, seguro agrícola, pesquisa agropecuária, habitação,

⁴ Para mais informações sobre o Memorial das Ligas e Lutas Camponesas, podem acessar: <https://www.ligascamponesas.org.br/>

	preservação e conservação ambiental, políticas públicas sociais e estruturantes, entre outras. Além disso, é preciso fortalecer a participação do MSTTR na implementação das metas da Agenda 2030 dos ODS e dos sete pilares do Plano Global de Ação da Década da Agricultura Familiar, com o propósito de potencializar a agricultura familiar mediante um conjunto de políticas, programas e ações públicas e privadas que promovam o desenvolvimento sustentável nos territórios rurais.
Acesso a terra e a reforma agrária	O MSTTR defende a reforma agrária ampla, massiva, de qualidade e participativa, que interfira na estrutura fundiária e de poder e promova o ordenamento fundiário com a democratização do direito à terra e garantias territoriais, com a finalidade estratégica de promover a soberania e a segurança alimentar e lança o desafio à sociedade brasileira de debater sobre o papel da reforma agrária para o desenvolvimento do País.
Políticas públicas estruturantes	As propostas por novas políticas públicas estruturantes, por sua manutenção ou melhoria sempre estão presentes nas pautas, visando construir uma agenda positiva para o crescimento da economia com distribuição de renda com sustentabilidade e solidariedade, que passa pela ampliação do orçamento público para o investimento nestas políticas para superar a pobreza, as desigualdades sociais e ampliar e universalizar os direitos para os sujeitos construir cidadania, viverem e trabalharem com dignidade e qualidade de vida no meio rural.
Políticas sociais para o meio rural	Na perspectiva de melhoria da qualidade de vida no meio rural brasileiro, é preciso que sejam fortalecidas as políticas sociais para os povos do campo, da floresta e das águas. A Constituição Federal de 1988, no artigo 194, definiu as políticas públicas de Saúde, Previdência e Assistência como o tripé da Seguridade Social. Também ficou assegurada no artigo 205 a Educação como um direito de todos e todas, dever do Estado e da família. Essas conquistas são essenciais para o desenvolvimento dos territórios rurais. No atual contexto, essas políticas públicas encontram-se ameaçadas em decorrência de ajuste fiscal e teto de gastos, impostos pela Emenda Constitucional nº 95/2016, instituindo o Novo Regime Fiscal, e tornando constitucional a política econômica de austeridade por 20 anos. Esta emenda, também conhecida como PEC da Morte, foi considerada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a medida econômica mais drástica do mundo contra direitos sociais.
Paridade de Gênero	No MSTTR, a conquista de mais participação e poder para as mulheres e a luta por mais democracia tem sido longa. Nos anos 1980, no Brasil, mulheres trabalhadoras se engajaram na luta pelo direito a serem sindicalizadas, reivindicação que se ampliou para conquistar voz e voto nos sindicatos e, depois, nos anos 90, para conquistar cotas nos espaços de direção e deliberação do MSTTR. Esta história de lutas abriu caminhos para profundas discussões e a aprovação da paridade de gênero nos espaços deliberativos da CONTAG, ampliada, posteriormente, para as demais entidades confederadas. Essa foi uma conquista das trabalhadoras rurais que, com habilidade e diálogo, têm construído caminhos para tornar o movimento sindical um espaço mais forte e democrático.
Sucessão Rural	A sucessão rural envolve todos os direitos necessários para que um(a) jovem queira construir seu projeto de vida no campo. A sucessão rural envolve a garantia de direitos e políticas públicas, mas também envolve a participação da família e da comunidade. Nós somos responsáveis por nutrir o amor que nossas crianças e adolescentes sentem pelo lugar onde vivem. A Sucessão Rural na família, na escola e no sindicato

Fortalecimento dos sujeitos do campo, floresta e águas	O MSTTR tem apontado a necessidade de ampliar a visibilidade e a participação de todos os sujeitos do campo, da floresta e das águas na luta por melhores condições de vida e de trabalho, atuando em defesa da vida, do respeito ao próximo e combatendo toda a forma de agressão e discriminação. O momento exige que sejam ampliadas as pautas de luta, de modo a incorporar a diversidade que se manifesta nas identidades de gênero, étnico-raciais e na sexualidade. Torna-se essencial que o MSTTR reconheça os sujeitos que expressam essa diversidade e suas demandas, com novas formas do fazer sindical, se quiser legitimar-se como representante da agricultura familiar em sua diversidade social, cultural, geracional e de gênero, e assim garantir a representatividade perante esse público.
Agroecologia	A agroecologia consiste num conjunto de conhecimentos e práticas referentes ao modo de produzir e se relacionar na agricultura, fundamentais para assegurar o desenvolvimento sustentável com produção, renda e vida saudável para homens e mulheres do campo e da cidade. O compromisso com a agroecologia implica, portanto, na urgente necessidade de evidenciar e repensar as formas de produzir alimentos ao estabelecer uma relação direta entre produção de alimentos saudáveis e qualidade de vida, entre agricultoras e agricultores e consumidores, entre padrões saudáveis de produção e consumo e manutenção da vida no planeta.
Preservação e conservação ambiental	O mundo está discutindo o protagonismo da produção de alimentos e a segurança alimentar como tema estratégico, seguindo de uma tendência de compreender melhor as mudanças na base técnica agrícola saindo da era da química para a era dos transgênicos, mas, sobretudo, para área da bioinsumos, tendo a biodiversidade como o novo paradigma técnico do Século XXI, do pós-pandemia. Aliás, o árduo aprendizado que estamos acumulando na pandemia aponta para um diálogo essencial e estratégico entre agricultura familiar, a saúde e o meio ambiente, no qual a agricultura familiar se eleva como modo de vida e não como mera questão de produtividade. Descarbonização, transição energética e mudanças climáticas dão o cenário para essa discussão. É evidente que o agronegócio não é capaz de responder à demanda mundial nesse novo paradigma porque seu modelo de produção se baseia no monocultivo para atender a mercados globais com uma visão financeira e industrial. A sociedade transfere para o agronegócio parte de sua renda por meio de subsídios que o viabilizam e este, por sua vez, devolve o aporte produzindo efeitos negativos sobre o meio ambiente, a saúde, a educação, o trabalho e o emprego.
Combate à violência no campo	A CONTAG integra a Campanha Permanente contra Violência no Campo: em defesa dos povos do campo, das águas e das florestas, a Campanha A vida por um fio, entre outros espaços de combate à violência no campo. Com base nos dados da CPT, as populações que mais sofreram violência no campo foram os povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, posseiros e camponeses sem terra. É importante ressaltar que tanto o aumento da violência como o de número de assassinatos se deram na região da Amazônia Legal, evidenciando a violência inerente ao processo de expansão do capital. A terra e a natureza, bens comuns, convertida em mercadoria e submetidas à propriedade privada e à especulação, estão na origem de diversas formas de violência. Violências estas estruturadas, historicamente, na divisão de classes, no racismo e no patriarcado.
Direitos dos Assalariados/as Rurais	Consiste na busca pela garantia da aposentadoria rural e do direito ao salário-maternidade e seguro-desemprego para o trabalhador assalariado rural.

Fonte: elaborado a partir das informações do site: <https://ww2.contag.org.br/>, 2026

II.g. Os Movimentos Sociais do Campo: para Gohn (2007, p.13),” [...] movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da

população se organizar e representar suas demandas. [...]”. Em se tratando dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, podemos destacar como coletivos aglutinadores destes coletivos: MST, Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB); Movimento dos Trabalhadores Acampados, Assentados e Quilombolas (CETA).

Segundo Santos (2017, p. 49):

Os Movimentos Sociais vinculados à questão da Educação do Campo, por exemplo, não se limitaram a pautar apenas a educação. Mas, o fizeram com olhar no processo, já que, em muitos momentos restou claro que não se ‘muda o mundo’ apenas por meio da educação. É nesse sentido que evidenciaremos o movimento gerado em torno da educação a partir da década de 1990.

Para corroborar com seus argumentos, o autor traz Marcócia e Polon (2014) que destaca:

A luta dos movimentos sociais de trabalhadores do campo tem por objetivo a transformação das condições de vida da população do campo, abordando a reforma agrária, as políticas públicas e a expansão dos direitos humanos. Porém, não é uma transformação que parte das demandas impostas pelas esferas governamentais para os povos do campo, acontece a partir das demandas e necessidades da prática social dos trabalhadores do campo (Marcócia e Polon, 2014, p. 3).

Neste diapasão, as lutas dos Movimentos Sociais levam a vários movimentos que culminam na organização de redes de trabalhadores, militantes, pesquisadores que vão fazer frente ao silêncio dos governantes diante das violências praticadas contra os povos camponeses e suas organizações. Santos (2017, p. 47) indica: “Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária: 1997 e 2015 e o Fórum Nacional da Educação do Campo que substituiu a Articulação Nacional por uma Educação do Campo”.

Se fizéssemos um quadro sinótico sobre a Carta de fundação deste Fórum em 2010 e a situação da educação mostrada pelo mesmo em 2012, veríamos similaridades entre as lutas que foram encadeadas, apesar dos “avanços” conquistados com muitos enfrentamentos a partir de mobilizações locais, regionais, estaduais e nacionais”.

Além do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), podemos falar do Fórum Estadual de Educação do Campo, que, por volta do ano de 2022 escreve a “CARTA DO FEEC SOBRE A REALIDADE DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA BAHIA⁵”, com constatações, denúncias, reivindicações e compromissos, conforme abaixo:

⁵ A Carta foi protocolada junto aos órgãos estaduais da Bahia.

CARTA NA ÍNTEGRA

Conscientes de que sob o Brasil Colônia [1500 a 1822] o escravismo, os etnocídios, a concentração de terras, de riqueza, de conhecimento e de poder foi a marca característica da vida, coisa que nos deixou marcas profundas e injustiças nodosas;

Convictos de que ao longo dos 200 anos da Independência [1822-2022] o Brasil invisibilizou e precarizou a vida nos espaços rurais, seja pela falta de investimentos, seja pelo incentivo à migração campo-cidade ou mesmo pela oferta de educação sem alterar as condições sociais, econômicas, políticas e culturais dos povos que ali vivem;

Constatamos que a educação destinada aos cidadãos e às cidadãs que vivem nos espaços rurais foi, sobremaneira, uma educação rural, negadora das suas existências como sujeitos históricos e dos seus modos de produção da vida;

Cientes de que o número de propriedades rurais diminuiu entre os Censos Agropecuários de 2006 e 2017, enquanto o tamanho das mesmas aumentou, evidenciando a concentração de terra nas mãos de poucos, conforme o Relatório Definitivo do Censo Agropecuário de 2017;

Conscientes de que há um “Projeto Verde” que vem destruindo os biomas brasileiros, especialmente o Cerrado, o Amazônico e a Mata Atlântica e que o “MATOPIBA” tem sido base para a efetivação da destruição de comunidades quilombolas, desmatamento insano e implantação do agronegócio, com a consequente destruição da vegetação nativa, da poluição de pessoas, rios, afluentes e nascentes;

Conscientes de que o agro, hidro e minério-negócio tem efetivado processos de destruição das florestas e dos biomas, do envenenamento de nascentes, cultivos, rios e pessoas, com a consequente concentração de terras, riqueza e renda; Conscientes de que na política orçamentária as verbas destinadas para os setores agrícolas em nível nacional e estadual - são mais vantajosas para o Agro, do que para a Agricultura Camponesa;

Cientes de que há um “fechar de olhos” para as realidades do campo e da Educação do Campo. Convictos de que mesmo investindo na Educação do Campo, é preciso que os governos federal, estadual e municipais implementem políticas públicas interdisciplinares e articuladas para potencializar o desenvolvimento integrado das comunidades camponesas e dos cidadãos que nelas vivem, trabalham e produzem cultura;

Cientes de que nas comunidades campesinas vivem, em muitos municípios do estado, famílias agrícolas, não agrícolas e pluriativas; ...

CONSONANTES

➤ Com o Dossiê da Educação do Campo - FONEC, quando da celebração dos 20 anos da Educação do Campo - 2018;

➤ Com Carta Compromisso pelo Direito à Educação nas Eleições 2022, formulada pela Campanha Nacional de Direito à Educação e outras entidades, e

apoiada pela CNTE, defende 40 compromissos por uma Educação Pública justa e de qualidade;

- Com o “Diagnóstico das Escolas do Campo” - 2015, que mapeou a realidade das escolas destinadas aos sujeitos das comunidades rurais da Bahia;
- O Documento relativo à Educação do Campo, produzido na II CONAPE- RN em 2022;
- Com a Carta da Associação dos Professores das Escolas do Campo do Paraná embora se considere as especificidades daquele estado;
- Com o Dossiê do FONEC: “o direito à educação do campo: trajetórias de lutas, resistências e desafios” – 2022. ➤ Com a “Plataforma da Educação do Campo para o Governo Lula” - FONEC 2022; ...

DENUNCIAMOS:

- ✓ A situação de invisibilidade que experimentaram os sujeitos do campo quando do enfrentamento da pandemia de covid-19, em todo o território baiano - seja por falta de testagem, de vacinação, seja pela ausência dos poderes do estado, a exemplo de segurança, saúde...
- ✓ As condições dos Anexos do Programa EMITEC destinado aos alunos do Ensino Médio no Estado, conforme evidenciou o Diagnóstico das Escolas do Campo - 2015;
- ✓ A desvalorização do trabalho docente pelos baixos salários,
- ✓ As “contratações temporárias” como forma de colocar profissionais nas escolas do estado, especialmente as do Campo, conforme constatou o Programa Formacampo - GEPEMDECC-UESB;
- ✓ A invisibilidade da educação do campo no PEE que vigeu até o início do ano de 2016;
- ✓ A baixa efetividade das Metas e Estratégias do PEE que foi publicado em 2016, sob a Lei 13.599/16, conforme Relatório da Comissão de Monitoramento e Avaliação, sob a coordenação das professoras Alda Muniz Pepe e Maria Couto Cunha;
- ✓ O aumento dos conflitos no campo por iniciativas de prepostos do agro, hidro e minério negócio;
- ✓ As violências nos espaços campesino, indígenas, de remanescentes de quilombo, ribeirinhos [...] por conta da lógica do agro, hidro e minério negócio;
- ✓ O fechamento de escolas do campo - seja por “municipalização” de escolas estaduais, seja por nucleação de escolas municipais;
- ✓ A redução do número de alunos das escolas do campo, especialmente da Rede Estadual, por conta da colocação dos alunos dos Anexos do EMITEC serem vinculados a escolas da Sede, conforme pesquisas de mestrado (PPGE-UESC);

✓ A baixa cobertura de escolas públicas estaduais de Ensino Médio presentes nas comunidades do campo.

✓ A falta de autonomia na gestão financeira, organizativa e pedagógica de pequenas escolas do campo, denominadas de Anexos, cuja gestão depende totalmente das escolas sede e que, no caso dos que estão vinculados à escolas da cidade, sequer são reconhecidas enquanto escolas do campo;

✓ A falta de acesso a políticas públicas específicas da educação do campo, no caso dos Anexos situados no campo, mas vinculados às escolas da cidade.

REIVINDICAMOS:

✓ A definição de espaço permanente de diálogo do Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado da Educação com o Fórum Estadual de Educação do Campo - FEEC sobre a educação do campo que a Bahia - em regime de colaboração - deve oferecer aos cerca de $\frac{1}{3}$ dos 15 milhões de cidadãos do Estado;

✓ Políticas de educação em integração com políticas de infra-estrutura, de cultura, de turismo, ambientais, de financiamento para todos os espaços do campo nas várias regiões do estado;

✓ Reconhecimento, valorização e investimento nas mais de duas dezenas de etnias indígenas em todo o estado, especialmente a luta por demarcação dos territórios, coisa que vem sendo arrastada ao longo dos anos e em especial a partir de 2016;

✓ Promoção de um Programa robusto de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas do campo, articulado à garantia de continuidade de escolarização nos seus territórios de vida e trabalho, se comprometendo com a redução dos altos índices de analfabetismo e baixa escolaridade no campo baiano;

✓ Reconhecimento, valorização e investimento nas centenas de comunidades de remanescentes de quilombos espalhadas pelo Estado, inclusive a efetivação da Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 em todas as etapas e modalidades da educação básica do estado;

✓ A ampliação das rubricas orçamentárias para a educação do campo no PPA, na LDO e na LOA do estado e dos municípios;

✓ Estruturação de uma equipe gestora com autonomia e condições de trabalho para gerir o orçamento destinado à Educação do Campo, inclusive, com representação nos respectivos Núcleos Territoriais de Educação;

✓ Avaliação da política de repasse de recursos via editais que, de certo modo, PREMIA os vencedores e CASTIGA os que não obtêm êxito na “disputa, com a construção de outras estratégias de financiamento das iniciativas regionais e locais;

✓ Avaliação do Programa de Ensino Médio do estado vinculado ao EMITEC, com a consequente contemplação da realidade dos espaços camponeses do estado da Bahia. Afinal, a realidade do Amazonas é uma, enquanto a realidade da Bahia tem suas especificidades;

✓ A criação de um Grupo de Trabalho para discutir a construção de materiais didáticos específicos para as escolas do estado e dos municípios, especialmente para as escolas do campo. Tal situação já é efetivada no Semiárido por instituições como a RESAB, as EFAs, o MPA, dentre outros;

✓ A ampliação, reforma e construção de novas unidades escolares estaduais nas comunidades do campo, com vistas a garantir o acesso, permanência e sucesso dos estudantes do campo ao Ensino Médio;

✓ Valorização do Magistério por meio da valorização dos salários, carreiras, promoção permanente da formação dos Educadores e Educadoras do Campo com metodologias e conhecimentos contextualizados à realidade das comunidades camponesas e à diversidade de sua população do ponto de vista de diferentes marcadores econômicos e socioculturais, como: classe, etnia, raça, sexo, gênero, geração/idade, entre outros;

✓ Cumprimento das Diretrizes Estaduais de Educação do Campo e compromissos firmados no Plano Estadual de Educação da Bahia, com o intuito de superação dos indicadores negativos da Educação baiana, no campo e na cidade, e a garantia do direito à Educação;

✓ Inclusão das licenciaturas em Educação do Campo, Tecnólogos e Bacharelados em Agroecologia nos concursos públicos;

✓ Inclusão dos Tecnólogos e Bacharelados em Agroecologia nas chamadas públicas de ATER;

✓ Revisão do Decreto nº 8.450 de 12 de Fevereiro de 2003, que define critérios para a organização administrativa das Unidades Escolares da Rede Pública do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, com a finalidade de incluir as especificidades da educação do campo no que se refere ao número mínimo de estudantes para implementação de Unidades Escolares, a partir da premissa da necessidade de aplicar parâmetros diferenciados no que tange a realidade sociocultural e demográfica do campo e, em consequência, a importância de reconhecimento de uma parte de escolas do campo pequenas como Unidades Escolares, garantindo a sua autonomia de gestão financeira, organizativa e pedagógica;

✓ Até a modificação do Decreto nº 8.450 de 12 de Fevereiro de 2003, reconhecimento dos Anexos situados no campo como “Anexos do campo”, com direito de acesso a políticas públicas específicas para a educação do campo (inclusive à matriz curricular e itinerários formativos específicos do campo, no caso do novo ensino médio) e coordenação pedagógica própria e específica.

NOS COMPROMETEMOS:

✓ Com a mobilização e articulação permanentes nos próximos anos, no âmbito estadual, luta por direitos, especialmente pelos direitos dos povos do campo;

✓ Com uma pauta de formação que abranja temas ainda por serem aprofundados, a exemplo da Nucleação - como porta para o fechamento de escolas;

✓ Pautar governos, câmaras e controle externo para fazer valer a letra da lei, em especial aquelas vinculadas às pautas específicas;

✓ Com a luta coletiva em defesa de mais investimentos na agricultura camponesa e a educação do campo, já que os recursos orçamentários não dão conta de eliminar ou mesmo mitigar as discrepâncias sociais e educacionais, econômicas e educacionais que atingem os baianos, especialmente os cerca de 5 milhões que vivem nas comunidades e nas periferias;

✓ Incentivar, por meio de financiamento as Instituições Públicas de Ensino Superior, as pesquisas, estudos e mapeamento das diversas realidades do campo e da educação do campo no estado e nas diversas regiões;

✓ Com a luta, as proposições e o debate sobre a criação específica de Meta para a educação do campo nos Planos de Educação do Estado e dos municípios, assim como nos mobilizaremos para que as Metas e Estratégias contidas nesses Planos sejam efetivadas”.

A Carta trazida acima, está localizada entre o Plano Nacional de 2014 (Lei Federal n. 13.004/2014) e o Plano Nacional de 2026-2036 (Lei Federal n. 15.388/2026) e aponta, conforme pode ser depreendido da leitura por esta Coordenação do GT6, uma diagnose da situação do Campo e da Educação do Campo no estado da Bahia, material com leitura contextualizada sobre o que ocorre no estado. E, postos os fatos, considera ser – a Carta – uma base para os municípios procederem análise e, se acharem oportuno, juntarem à realidade local o que, porventura, fortaleça o que, no âmbito municipal, careça de reação, especialmente no que tange ao que foi chamado na Carta de 2024, de “Meta Específica para a Educação do Campo...”, hoje consignado no novo PNE como Objetivo 9. “Garantir o acesso, a oferta e a permanência em todos os níveis, as etapas e as modalidades na educação escolar indígena, na educação do campo e na educação escolar quilombola, observados os padrões nacionais de qualidade, com redução das desigualdades regionais” (Brasil, 2026, p. 12).

III. Disputas relativas aos Planos:

Aqui traremos uma discussão feita por Peixoto e Santos (2026) que discutem as “disputas no PNE 2025-2035...”, pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em

Educação (CNTE), fazendo uma análise das emendas apresentadas ao Projeto de Lei 2614/2024, assim como traremos o próprio PNE, sancionado sobre a Lei Federal (PL) n. 15.388/2026; além dessa discussão, abordaremos dados do Diagnóstico da Educação do Campo da Bahia e a Minuta do Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE), construídos pelo Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA), tendo em vista contribuir para que os municípios que integram o GT6, bem como os 417 municípios baianos possam se inspirar e construir o espaço que a Educação do Campo, Indígena e Quilombola precisa ter no estado e em cada município.

Destarte, Peixoto e Santos (2026) ao discorrer sobre as “Disputas no PNE 2025-2035: Uma Análise das Parlamentares sobre a Educação do Campo”, o referido PL n. 2614/2024 de autoria do Poder Executivo estava em processo de análise e tramitação na Câmara dos Deputados através da Comissão Especial constituída para tal. Neste ensejo, esta realiza promove e “[...] debates com a sociedade através de audiências públicas em Brasília e nas capitais, com o objetivo de recolher propostas para aperfeiçoar o projeto original” (Peixoto; Santos, 2025, p. 3).

A CNTE, se articula com as suas afiliadas em todo território pátrio, para participar das discussões relativas ao PL n. 2614/2024. Segundo Peixoto e Santos (2026, p. 3),

A CNTE tem acompanhado os debates e orientado suas afiliadas a participarem das audiências nos estados, a fim de disputar o projeto de educação para os próximos 10 anos, sobretudo à luz das orientações deliberadas na 4ª Conferência Nacional de Educação (Conae/2024). Precisamos barrar a privatização e as pautas conservadoras da extrema-direita, garantindo o financiamento público equivalente a 10% do PIB para a educação pública.

Este excerto que evidencia a conflituosidade trazida por nós nas páginas iniciais do Caderno, bem como a anotação sobre a “luta de classes” feita por Karl Marx e Friedrich Engels no Manifesto de 1948. Ademais, a Conferência apresenta proposições qualificadas ao que - à época - era o Objetivo 8.

Peixoto e Santos (2026, p. 1) já no Resumo trazem duas questões provocativas e que abrem o artigo com base no conflito: “Os planos decenais de educação são frutos de longas disputas e debates políticos para garantia de políticas públicas de Estado”. Concepção que conduz aos seguintes questionamentos: quais propostas os parlamentares apontam para Educação do Campo? Quais disputas estão postas nesse cenário? No próprio Resumo, fazem uma afirmação que aponta a disputa: “Das 3.070 emendas parlamentares submetidas, 80 estão vinculadas ao Objetivo 8. Destas, 59 envolvem a

Educação do Campo, sendo 9 delas analisadas conforme delineamento” (Peixoto; Santos, 2026, p. 1).

E neste contexto, os autores evidenciam o Deputado Federal Nikolas Ferreira (PL - MG) como quem, em afronta ao que propugna a legislação, a literatura e as lutas afeitas ao ser, viver e fazer dos Povos do Campo e da Educação do Campo, como parlamentar que se destaca no retrocesso quanto ao que já está posto como avanço na direção desta e em confronto com o que foi e ao que propugna a Educação Rural, que lida com um campo sem gente, cheio de máquinas, com florestas derrubadas, recorrendo aos pesticidas que envenenam os rios, envenenam as pessoas, envenenam os animais e os alimentos.

Na linha do que foi afirmado acima, Peixoto e Santos (2026, p. 6, *apud* Coutinho 2006), ao discutir sobre os três paradigmas que ajudam a entender a composição do Estado brasileiro, colocam que comungam entre eles a ideia de que a burguesia brasileira preferiu se conciliar com o atraso a aliar-se às classes populares, ou seja, manter sua estrutura fundiária pré-capitalista de alto poder latifundiário”. Essa afirmação corrobora com o que foi posto pela CNTE – acima – e nos tranquiliza quanto ao fato de termos afirmado no título e neste tópico III do Caderno, sobre as “disputas”, bem como no início do mesmo, sobre a luta de classes, a partir de Marx e Engels.

Na sequência, reafirmam o clima de disputa, ao apresentar duas concepções de estado: “a liberal-corporativa” e a “democrática”, sendo que a primeira que retomar o espírito do “deixar passar, deixar fazer”, em contraposição à lógica da proteção social, defendida pela classe trabalhadora.

Neste contexto, reforçamos a importância de defender que o Estado deva ser este garantido da proteção social em todos os aspectos. E quanto a Educação, um destes caminhos é a materialização do PNE como política de Estado. Portanto, trazemos na íntegra o que determina o novo PNE 2026/2036 – garantido através da luta popular, organizada coletivamente – para a Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Escolar Quilombola.

III.a. – Íntegra do Objetivo 9 do novo PNE 2026/2036 - Lei Federal n. 15.388/2026

Quadro 3 – Metas do Objetivo 9: Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola

Metas	Descrição
Meta 9.a.	Ampliar a oferta de vagas em creches na modalidade de educação escolar indígena, de modo a atender 100% (cem por cento) da demanda manifesta e, em nível nacional, atingir, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de 0 (zero) a até 3 (três) anos desta modalidade até o final da vigência deste PNE.
Meta 9.b.	Ampliar a oferta de vagas em creches na modalidade de educação do campo, de modo a atender 100% (cem por cento) da demanda manifesta e, em nível nacional, atingir, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de 0 (zero) a até 3 (três) anos desta modalidade até o final da vigência deste PNE.
Meta 9.c.	Ampliar a oferta de vagas em creches na modalidade de educação escolar quilombola, de modo a atender 100% (cem por cento) da demanda manifesta e, em nível nacional, atingir, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de 0 (zero) a até 3 (três) anos desta modalidade até o final da vigência deste PNE.
Meta 9.d.	Universalizar o atendimento das crianças e estudantes na pré-escola, no ensino fundamental e no ensino médio, na modalidade de educação escolar indígena, em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais da modalidade, o direito ao multilinguismo e a interculturalidade.
Meta 9.e.	Universalizar o atendimento das crianças e dos estudantes na pré-escola, no ensino fundamental e no ensino médio, em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais da modalidade educação do campo.
Meta 9.f.	Universalizar o atendimento das crianças e dos estudantes na pré-escola, no ensino fundamental e no ensino médio, em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais da modalidade educação escolar quilombola.
Meta 9.g.	Assegurar que toda a oferta de creche, de pré-escola, de ensino fundamental e de ensino médio nas modalidades da educação escolar indígena, da educação do campo e da educação escolar quilombola alcance padrões nacionais de qualidade, considerados, no mínimo, as dimensões de infraestrutura física, os profissionais da educação, os recursos pedagógicos e a acessibilidade.

Fonte: elaborado a partir da Lei Federal n. 15.388/2026, 2026

As Metas 9.a. e 9.d. são destinadas à Educação Escolar Indígena; as Metas 9.b. e 9.e. direcionadas para a Educação do Campo; enquanto as Metas 9.c. e 9.f. são destinadas à Educação Escolar Quilombola, ficando a Meta 9.g. endereçadas às três.

Quadro 4 – Estratégias do Objetivo 9: Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola

	9.5. Criar e implementar as categorias escola indígena e professor indígena no âmbito das diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, respeitados os projetos pedagógicos diferenciados, com o objetivo de promover a equidade de acesso e os direitos de aprendizagem dos estudantes indígenas.
	9.8. Implementar padrões nacionais de qualidade, que considerem a

Educação Escolar Indígena:	infraestrutura baseada no conceito de escolas inclusivas, sustentáveis e adaptadas aos efeitos das mudanças climáticas, aplicado na construção, ampliação, reestruturação e manutenção desses espaços, a alimentação, o transporte escolar, os profissionais da educação, os recursos pedagógicos e tecnológicos e o acesso à internet banda larga, respeitado o desenho universal de acessibilidade e consideradas as diversidades territoriais, culturais e ambientais e as especificidades das etapas e das modalidades de ensino, com destaque, na educação escolar indígena, para a elaboração de modelos arquitetônicos próprios, baseados nos modos de habitar e nas referências culturais de cada povo, com vistas a atender o direito à educação intercultural, específica, diferenciada, bilíngue ou multilíngue e comunitária.
	9.12. Fomentar a implementação de Territórios Etnoeducacionais (TEEs), conforme o disposto no Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que funcionem como mecanismos de pactuação da educação escolar indígena, e que reúnam governos subnacionais, a sociedade civil, instituições de ensino superior e povos indígenas, de modo a garantir a existência de espaço de gestão compartilhada e a fortalecer o processo de coordenação, monitoramento, fiscalização e avaliação da política escolar indígena nesses territórios.
	9.19. Promover o reconhecimento e a valorização, nas matrizes curriculares e propostas pedagógicas das escolas indígenas, das técnicas e saberes ancestrais pedagógicos e educacionais, com destaque para seu papel na preservação do meio ambiente e no enfrentamento das mudanças climáticas, observadas as diretrizes curriculares nacionais.
	9.24. Prestar apoio técnico para fortalecer a autonomia financeira e de gestão das escolas indígenas, respeitando suas especificidades culturais e organizacionais, inclusive por meio da possibilidade de constituírem unidades executoras ou outros arranjos que assegurem participação e autogestão.
Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola:	9.4. Implementar, em todas as escolas quilombolas, currículos alinhados às diretrizes curriculares nacionais da educação escolar quilombola e da educação do campo, pautados na pedagogia da alternância, com a finalidade de ampliar o acesso, a permanência, a qualidade e a conclusão na educação básica, e fortalecer a identidade cultural e o bem-viver dessas populações.
	9.13. Promover articulações intersetoriais com direitos humanos, saúde, meio ambiente e educação ambiental, cultura, juventude, desenvolvimento social e agrário, comunicações e energia, para promover o desenvolvimento da educação nos TEEs e nas comunidades quilombolas e do campo.
Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola:	9.2. Garantir o cumprimento das Leis Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e Nº 11.645, de 10 de março de 2008, que tratam da obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, com o objetivo de considerar a riqueza e a contribuição da diversidade negra, quilombola e indígena para a compreensão da cultura e da história nacional, assegurando a sua implementação.
	9.9. Ampliar a política de oferta da alimentação escolar adquirida da agricultura familiar, respeitadas as características culturais de alimentação e as especificidades dos territórios indígenas e quilombolas, de forma a aprimorar os processos de aquisição e a apoiar os produtores locais.
	9.20. Promover, em regime de colaboração com os entes federativos e com articulações intersetoriais, a identificação de povos e comunidades tradicionais cujas características socioculturais e territoriais justifiquem a aplicação das medidas previstas neste objetivo, com vistas à implementação de políticas educacionais contextualizadas que assegurem o pleno direito à educação.

Fonte: elaborado a partir da Lei Federal n. 15.388/2026, 2026

Tivemos 5 estratégias específicas para a Educação Escolar Indígena; 2 para as Educações do Campo e Escolar Quilombola; e 3 para as Educações Escolares Indígena e Quilombola.

Embora o Objetivo seja comum para as 3 Modalidades, temos que afirmar que a Educação do Campo, no cômputo das 24 Estratégias, ficou preterida. Mas, teve 2 em comum com a Educação Escolar Quilombola e 12 em comum com as outras duas.

Quadro 5 – Estratégias comuns do Objetivo 9: Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola

9.1. Assegurar a formação básica comum, a definição de matrizes curriculares das redes de ensino e projetos pedagógicos das escolas que respeitem as culturas das comunidades, por meio da observância e do aperfeiçoamento das diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, da educação do campo e da educação escolar quilombola, considerada a autonomia pedagógica e administrativa dessas escolas.
9.3. Ampliar a produção de materiais didáticos específicos e a elaboração de instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades do campo, das águas, das florestas, indígenas e quilombolas.
9.6. Criar e institucionalizar políticas de assistência, permanência e conclusão dos estudos para estudantes do campo, das águas, das florestas, indígenas e quilombolas, em todas as etapas e as modalidades da educação básica, inclusive por meio de fomento financeiro.
9.7. Fomentar a oferta de ensino médio e de educação de jovens e adultos para estudantes indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, preferencialmente de forma articulada à educação profissional e tecnológica e alinhada aos arranjos produtivos locais e às demandas de suas comunidades, com o objetivo de preservar as especificidades linguísticas, identitárias e culturais, reduzir o abandono e a evasão escolar, com vistas à sua superação, e promover a inserção desses estudantes no mundo do trabalho, seu pleno desenvolvimento e seu preparo para o exercício da cidadania.
9.10. Instituir política nacional de produção e distribuição de materiais didáticos, pedagógicos e literários para estudantes e profissionais do magistério, com garantia de qualidade, preferencialmente de autoria e com a participação das comunidades indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas e das instituições voltadas a essas comunidades, e que considere os saberes tradicionais e as evidências científicas, articulando essa política às ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas por instituições de ensino superior.
9.11. Implementar política de avaliação específica da qualidade da educação escolar indígena, da educação do campo e da educação escolar quilombola, considerados os aspectos culturais, linguísticos e educacionais dessas comunidades, com o objetivo de gerar subsídios para a formulação, a implementação, o monitoramento e a avaliação das políticas para essas modalidades.
9.14. Ampliar progressivamente a oferta de cursos de formação inicial, inclusive segunda licenciatura, e de formação continuada, em especial cursos de especialização e mestrado, para estudantes e profissionais da educação indígena, da educação do campo e da educação escolar quilombola, preferencialmente alinhados às respectivas áreas de atuação, estabelecendo cronograma para essa ampliação ao longo da vigência deste PNE, com o objetivo de garantir a adequação da formação docente na educação básica e de fortalecer a identidade cultural e o bem-viver dessas populações em seus respectivos territórios.
9.15. Ofertar formação para secretários de educação, equipes técnicas e gestores escolares, com o objetivo de apoiar a implementação de políticas e programas da educação escolar indígena, da educação do campo e da educação escolar quilombola.
9.16. Incentivar a criação de planos de carreira, a valorização e a realização de concursos públicos específicos para profissionais do magistério indígenas, do campo e quilombolas, e incentivar a seleção de profissionais provenientes das comunidades, com o objetivo de garantir o efetivo exercício da docência e a formação adequada ao componente curricular lecionado nessas modalidades, além do

fortalecimento do modo de vida dessas populações em seus respectivos territórios.
9.17. Garantir a escuta de representantes das comunidades indígenas, do campo e quilombolas nos processos seletivos de profissionais para a carreira do magistério, conforme a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).
9.18. Estimular a criação e o fortalecimento de coordenações específicas para a educação do campo, indígena e quilombola nas secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, com vistas à gestão das respectivas políticas educacionais e à implementação das diretrizes nacionais, assegurando a participação efetiva das organizações sociais representativas das populações atendidas em cada modalidade de ensino ofertada.
9.23. Apoiar técnica e financeiramente, em regime de colaboração, a instituição e a adoção de instrumento nacional para levantamento da demanda por vagas em creche nas modalidades de educação escolar indígena, quilombola e do campo, nos termos da Lei nº 14.851, de 3 de maio de 2024, bem como a implementação de política de busca ativa voltada ao acesso à creche, com caráter informativo e que considere as especificidades dessas populações.

Fonte: elaborado a partir da Lei Federal n. 15.388/2026, 2026

Após a leitura do Objetivo 9, é necessário que cada município, a partir da realidade populacional que tem – elementos que precisam ser destacados no DIAGNÓSTICO que prepara as discussões para a construção do PME, precisa considerar QUEM integra o Território e dar o devido destaque.

III.b. Monitoramento do Plano Estadual 2026-2026 e Minuta do PEEE 2026-2036: o Monitoramento, construído pelo FEEBA traz uma diagnose da educação baiana para subsidiar a construção do Plano Estadual e os Planos Municipais de Educação. No texto do Monitoramento, a parte que traz a situação da Educação do Campo está nas páginas 129-142.

Quanto à Minuta do – que será o – Plano, o Objetivo 9 traz a riqueza, a complexidade, os desafios e as possibilidades para que os municípios possam ler, discutir, comparar e construir os seus Planos e neles, destacar um Objetivo Específico para os Povos Originários, Tradicionais, da Floresta, do Campo, Ribeirinhos, Fundo de Fecho e de Pasto... conforme as populações que integram os territórios municipais e com suas demandas.

Um tema que nos chama a atenção de modo especial no âmbito do PNE e da Minuta do PEE 2026-2036 é o Objetivo 8 do primeiro e o que será o Objetivo 8 no segundo. Destaque-se que no PNE 2026/2036 o título do Objetivo é “Sustentabilidade Sócio-Ambiental na Educação”, enquanto na Minuta do PEE, o título é: “Educação para a Sustentabilidade Sócio-Ambiental”. Esse tema tem relação estreita com o Objetivo 9 do PNE e com o Objetivo 9 da Minuta do PEE, porque – tomando o texto da Minuta, vemos o quanto se faz necessário que o país, o estado e os municípios tomem a Educação Ambiental como um mantra para as próximas décadas e em especial, para o período de

vigência do próximo Plano. Vejamos o texto de fundamentação do Objetivo 8 na Minuta⁶ do PEE:

Promover a educação ambiental, com ênfase no conhecimento das bases legais, significado e importância da justiça climática para a convivência adequada e harmônica com as mudanças de clima, para todas as etapas da Educação Básica do território baiano, considerando: a diversidade de biomas; a diversidade sociocultural; as comunidades e povos tradicionais e populações residentes em áreas rurais e urbanas; as vulnerabilidades ambientais; as áreas em processo de desertificação; a escassez hídrica e as áreas que sofrem enchentes, e demais especificidades climáticas territoriais (Bahia, 2026, p. 41).

Nele estão postos os desafios e a necessidade de uma ação planejada, consequente e imediata em todo território baiano e em cada município de modo especial, uma vez que é nele que as situações se dão e, quanto aos Biomas, é aí que estão sendo depredados, cabendo uma reação de todos os agentes, especialmente os agentes que integram o “mundo da educação”.

Na parte IV deste Caderno, trataremos dos “Caminhos e Possibilidades” para que o Projeto de Educação do Campo, Indígena e Quilombola deixem a simples linha narrativa e passem para a dimensão do fazer.

IV – Caminhos e possibilidades para avançarmos com o projeto da Educação do Campo

Neste tópico do nosso Caderno iremos falar sobre o que é possível construir, tomando como base o “esperançar” freiriano. E o esperançar dele diz muito do ter esperança, sim. Mas, e sobretudo, agir. Nestes termos, quando vemos o foco deste GT6, precisamos ter foco no que há de ser feito, assim como temos que construir as estratégias para fazer o que deve ser feito. Uma vez que nas “disputas” apresentadas tratamos de questões que levaram a um desenho do que se apresentou como impedimento para a realização dos direitos dos sujeitos dos espaços do campo e, por consequência, a realização de uma Educação do Campo a partir dos princípios postos no artigo 2º do Decreto Federal n. 7.352/2010, bem como no Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro (MST, 1997).

⁶ Disponibilizaremos o texto do Monitoramento e a Minuta do PEE no Grupo do GT6.

Quadro 6 – Estratégias comuns do Objetivo 9: Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola

Desafios	Possibilidades	Resultados esperados
Fazer uma análise do Objetivo 9 do Plano Nacional de Educação (Lei 15.388/2026).	Aproveitar a riqueza e a diversidade das Metas e Estratégias postas no Objetivo 9 do PNE para extrair do mesmo o que de significativo houver para o PME.	Ter um Objetivo específico para a Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola no PME e que leve em conta a realidade local e que dialogue com o PNE.
Fazer uma análise do Diagnóstico da Educação na Bahia, com enfoque especial na parte da Educação do Campo, Indígena e Quilombola.	Buscar consonâncias e dissonâncias com a realidade municipal.	A partir da análise do Diagnóstico, construir um PME por meio de estratégias que aprofundem a dialogicidade entre o local e o geral - da Bahia.
Fazer uma análise da Minuta do PEE construído pelo FEEBA e em especial no que está proposto para ser o Objetivo 9.	Buscar consonâncias e dissonâncias entre a Minuta do PEE Bahia para o próximo decênio e a realidade municipal, no sentido de colher “riquezas” e afastar repetições no PME.	A partir da análise da Minuta do PEE, avaliar os elementos que sirvam de base para o PME, de forma a construir um PME sólido, objetivo e estruturado.
Vincular o Ciclo Orçamentário Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA) à efetivação dos Objetivos, Metas e Estratégias do PME, especialmente para o Objetivo relacionado à Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola.	Promover, no âmbito do CME, do Fórum Municipal de Educação e - onde existir - do Fórum Municipal de Educação do Campo as formações, os diálogos e a construção das estratégias para participar da destinação de rubricas orçamentárias para a educação e, de modo especial, para a Educação do Campo.	PME construído e, de 4 em 4 anos, participação na discussão, elaboração e execução do PPA; a cada ano, participação na discussão, construção e execução da LDO e na LOA, com garantia de financiamento do Plano como um todo e do Objetivo da Educação do Campo de modo especial ao longo da próxima década de vigência do PME.
Tornar o PME conhecido no âmbito da Rede Municipal de Educação e pelas famílias, estudantes e trabalhadores (as) educação local.	Realizar diálogos, seminários e eventos que tenham como foco o conhecimento sobre e a apropriação do PME por todos os sujeitos sociais e de modo especial, familiares, estudantes e trabalhadores (as) locais da educação.	Plano Municipal de Educação disseminado e conhecido no âmbito do município e, de modo especial pelos familiares, pelos estudantes e pelos trabalhadores (as) da educação.
Conhecimento do Plano Nacional e Estadual de Educação no âmbito do município.	Diálogos sobre o PNE e sobre o PEE para dar conhecimento dos mesmos aos familiares, aos estudantes e trabalhadores (as) em educação do município.	PNE e PEE disseminados e conhecidos.
Aliar ao Objetivo da Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola a garantia de um Objetivo sobre a “Sustentabilidade Sócio-Ambiental na Educação (PNE) e à Educação para a Sustentabilidade Sócio-Ambiental (Minuta) para discutir	Garantir, em diálogo com o Objetivo 8 da Lei Federal n. 15.388/2026 e com o mesmo Objetivo na Minuta do PEE, um Objetivo que trate da Educação para a Sustentabilidade Sócio-Ambiental, efetivando a Educação Ambiental em todos	Educação Ambiental efetivada nos 417 municípios da Bahia inspirada no que propõe o Objetivo 8 do PNE e o Objetivo 8 da Minuta do PEE.

o tema da EDUCAÇÃO AMBIENTAL em todos os PME e em todas as Rede de Educação do Estado.	os 417 municípios do estado da Bahia.	
--	---------------------------------------	--

Fonte: quadro elaborado pelos autores a partir das leituras realizadas para este material, 2026

V – Considerações finais:

O Caderno Temático que ora colocamos à disposição dos integrantes do FORMACAMPO e, de modo especial, deste GT6 traz a importância de um Objetivo específico para a Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola, conforme o que já está consignado no Plano Nacional sancionado sob a Lei Federal n. 15.388/2026 e posto na Minuta do PEE, construída pelo FEEBA e encaminhada formalmente à Secretaria Estadual da Educação da Bahia para dar base ao que será o novo PEE-BA. Neste Caderno Temático tratamos das “disputas”, dos “desafios” e dos “caminhos e possibilidades” quanto ao que será o espaço da Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola em cada PME.

Esperamos – Pascoal, Eliane e Antoniel – que cada Cursista, cada Coordenador/a Municipal e Territorial do Formacampo, dos Fóruns e Conselhos de Educação, assim como a sociedade em geral, possam encontrar aqui, discussões instigadoras para as discussões e ações que culminarão na construção de cada Plano Municipal deste Estado.

Atividade assíncrona referente a 4ª live formativa do GT6 – Educação do Campo e Planos Decenais de Educação: disputas e possibilidades

Prezados(as) Cursistas,

As questões abaixo se referem a atividade assíncrona para cômputo da carga horária.

1. Com base na leitura da Carta do FEEC, elaborem uma análise crítica estabelecendo um paralelo entre as demandas apresentadas no documento e a realidade educacional do seu município ou território.

2. Consultem o **Quadro 6 – Desafios, Possibilidades e Resultados Esperados**, e verifiquem quais questões já foram discutidas e encaminhadas em seus municípios, bem como identificar os avanços alcançados e os desafios que ainda permanecem.

Caso essas questões ainda não tenham sido incorporadas ao processo de elaboração do novo Plano Municipal de Educação (PME), realizem essa análise em seus municípios, promovendo o debate com os colegas envolvidos e relatem os achados, destacando os desafios e as proposições que precisam ser contemplados na construção do futuro PME.

Está atividade deverá ser respondida via formulário abaixo ou diretamente na Plataforma do Cursista. Colocamos as questões aqui como uma forma de que possam se organizar, respondê-las previamente e depois adicionar suas respostas diretamente no formulário ou como ficar mais confortável e favorável para sua execução.

Link do formulário para responder a atividade: https://gepemdecc-formacampo.com.br/SaaS_BD_FORMACAMPO/gestao_cursistas/gestao_formacampo/dashboard_2026/responder_questionario.php?t=0696c0aa0c

Referências

BAHIA. **Fórum Estadual de Educação do Campo - FEEC: Carta sobre a realidade do Campo e da Educação do Campo na Bahia.** Salvador, 2022.

BAHIA. **Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação 2016-2026 e Subsídios para a Elaboração do PEE-Ba 2026-2036.** Salvador: FEEBA, 2026.

BAHIA. **Minuta do Plano Estadual de Educação 2026-2036 do Estado da Bahia.** Salvador: FEEBA, 2026.

BRASIL. **Constituição Federal de 1934.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1934.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/115388.htm. Acesso em: 22 jul. 2026.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. Passo a passo para acabar com um projeto de país. **Outras Palavras**, 18 mar. 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/estadoemdisputa/passa-a-passo-para-acabar-com-um-projeto-de-pais/>. Acesso em: 19 jul. 2026.

JULIÃO, Raul. In: entrevista a SALUM, Lucas. Precursora da luta pela terra no Brasil e em toda a América Latina, Ligas Camponesas celebram 70 anos neste domingo (27): **Brasil de Fato**, 25 abr. 2025. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/podcast/bem-viver/2025/04/25/precursora-da-luta-pela-terra-no-brasil-e-em-toda-a-america-latina-ligas-camponesas-celebram-70-anos-neste-domingo-27/>. Acesso em: 22 jul. 2026.

JÚNIOR, Antonio Thomaz. O sindicalismo rural no Brasil, no rastro dos antecedentes. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona: Universidad de Barcelona, n. 15, 15 jan. 1998. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/sn-15.htm>. Acesso em: 22 jul. 2026.

GOHN, Maria Glória. **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**, 3 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula; POLON, Sandra Machado. Escolas Públicas no Campo e o Movimento Nacional de Educação do Campo: quais as aproximações? In: **X ANPED Sul**. Santa Catarina, 2014.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 2ª edição. Lisboa: Avante, 1997.

MOURA, Clóvis. **Racismo e luta de classes no Brasil** - textos escolhidos de Clóvis Moura. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020.

MORAIS, Clodomir Santos de. **A história das Ligas Camponesas**. Tradução de Joaquim Lisboa Neto. Santa Maria da Vitória, BA: Casa da Cultura Antônio Lisboa de Moraes, 1997. Disponível em: <<https://mst.org.br/wp-content/uploads/2020/03/A-HISTO%CC%81RIA-DAS-LIGAS-CAMPONESAS.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2026.

MST. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro. **I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA)**, Brasília, DF, 28–31 jul. 1997. Disponível em: <https://mst.org.br/download/manifesto-das-educadoras-e-dos-educadores-da-reforma-agraria-ao-povo-brasileiro/>. Acesso em: 22 jul. 2026.

PEIXOTO, Antoniel dos Santos; SANTOS, Arlete Ramos dos. Disputas no Plano Nacional de Educação 2025-2035: uma análise das emendas parlamentares sobre a educação do campo. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 5, e18549, 2026. DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v5i5.18549>. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/redupa/article/view/18549>>. Acesso em: 22 jul. 2026.

SANTOS, Pascoal João dos.; PEIXOTO, Antoniel Santos. **Planos Decenais de Educação como epicentro das políticas públicas de Estado para a educação**. Vitória da Conquista: Formacampo, 2026.

SANTOS, Pascoal João dos. **A Educação do Campo no Sul da Bahia e o significado do “Massacre de Eldorado de Carajás” (como símbolo de resistência e de persistência na luta por lugar ao sol)**. Digitado. Ilhéus, 2026.

SANTOS, Pascoal João dos. A educação do campo no município de Ilhéus: o caso do projeto político-pedagógico da Escola Nucleada de Sambaituba. 2017. 142 f. **Dissertação** (Mestrado em Formação de Professores da Educação Básica) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017. Disponível em: <https://www.biblioteca.uesc.br/pergamumweb/vinculos/201520093D.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2026.