CADERNOS DO CEAS
Revista crítica de humanidades

ARTIGO

Direito à Educação: as demandas dos sujeitos sociais dos territórios rurais do Estado de São Paulo

Right to Education: the demands of social subjects in rural territories of the State of São Paulo

Fabiana Cássia Rodrigues
Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), SP, Brasil.

Ana Paula Soares da Silva
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (USP), SP, Brasil.

José Gilberto de Souza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro, SP, Brasil.

Luiz Eugênio Pereira Carvalho
Universidade Federal da Paraíba, Campus Campina Grande, PB, Brasil.

Informações do artigo

Recebido em 26/12/2025
Aceito em 28/04/2026
doi>: https://doi.org/10.25247/2447-861X.2026.n267.p210-238

Copyright (c) 2026 Fabiana Cássia Rodrigues; Ana Paula Soares da Silva; José Gilberto de Souza e Luiz Eugênio Pereira Carvalho.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.
Você é livre para:
Compartilhar — copiar e redistribuir o material em qualquer meio ou formato.
Adaptar — remixar, transformar e construir sobre o material para qualquer finalidade, mesmo comercialmente.

Apoio

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo n. 2023/02523-2)

Como ser citado (modelo ABNT)

RODRIGUES, Fabiana de Cássia; SILVA, Ana Paula Soares da; SOUZA, José Gilberto de; CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira. Direito à Educação: As demandas dos sujeitos sociais dos territórios rurais do Estado de São Paulo. **Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades**, Salvador, BA, Brasil, v. 51, n. 267, p. 210–238, 2026. DOI: https://doi.org/10.25247/2447-861X.2026.n267.p210-238

Resumo

O artigo apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa: "Direitos à educação em territórios rurais do Estado de São Paulo: subsídios para as ações do Ministério Público Paulista"[1]. Os dados aqui apresentados compõem o levantamento qualitativo levado a cabo na investigação, por meio de escutas com sujeitos sociais dos territórios rurais de todo o estado. O objetivo é identificar e discutir as informações levadas às escutas, dando relevo às demandas que permeiam todo o estado e se apresentam como condições incontornáveis para a garantia do direito à educação de crianças e adolescentes nos processos de formação desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. O material construído nas escutas foi tratado de forma a aglutinar os principais e recorrentes problemas levantados pelos participantes: a) acesso; b) transporte escolar; c) alimentação escolar; d) currículo (conteúdo, práticas educativas e seus vínculos com o território). Conclui-se que urge reconhecer as especificidades pedagógicas dos sujeitos sociais dos territórios rurais paulistas, nota-se que isso está no cerne de todos os problemas encontrados e, quando não são garantidos, a negatividade ontológica da escola fica exposta. As categorias analíticas como o acesso, o transporte escolar, a alimentação escolar e o currículo (conteúdo, práticas educativas e seus vínculos com o território) evidenciam que é no reconhecimento das práticas socioespaciais dos sujeitos que o território emerge.

Palavras-chave: Direito à educação; Territórios rurais paulistas; Acesso; Transporte Escolar; Alimentação Escolar.

Abstract

This article presents partial results from the research project: "Rights to education in rural territories of the State of São Paulo: subsidies for the actions of the São Paulo State Public Prosecutor's Office." The data presented herein comprise a qualitative survey conducted during the investigation through listening sessions with social subjects from rural territories across the state. The objective of this paper is to identify and discuss the information gathered in these sessions, highlighting the demands that permeate the entire state and constitute unavoidable conditions for guaranteeing the right to education for children and adolescents—from Early Childhood Education to High School. The material generated from the sessions was processed to aggregate the primary and recurring issues raised by participants: a) access; b) school transportation; c) school meals; d) curriculum (content, educational practices, and their links to the territory). The study concludes that there is an urgent need to recognize the pedagogical specificity of social subjects in São Paulo's rural territories; It is clear that this is at the heart of all the problems encountered and, when they are not guaranteed, the ontological negativity of the school is laid bare. Analytical categories such as access, school transportation, school meals, and curriculum (content, educational practices, and their links to the territory) demonstrates that the territory emerges through the recognition of the subjects' socio-spatial practices.

Keywords: Right to education; Rural territories of São Paulo; Access; School transportation; School meals.

[1] Processo FAPESP n. 2023/02523-2.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa: "Direito à educação em territórios rurais do Estado de São Paulo: subsídios para as ações do Ministério Público Paulista MPSP", que tem como objetivo construir um atlas da educação básica nos territórios rurais do estado de São Paulo, assim como sensibilizar os membros do MPSP e seus técnicos na temática da educação do campo, das águas e das florestas. O material empírico do projeto foi composto por meio de metodologia quanti-qualitativa. Os dados quantitativos secundários foram extraídos das seguintes bases: I - Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2023); II - Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); III – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); Fundação Instituto de Terras (ITESP); e Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) (bases cartográficas). Os dados primários quantitativos e qualitativos foram produzidos por meio de questionários a municípios, escolas e professores, além da escuta dos sujeitos sociais dos territórios rurais de todo o estado, distribuídos nas 14 regiões administrativas do MPSP. O artigo foca nos dados provenientes do levantamento qualitativo levado a cabo na investigação a partir da realização de escutas com sujeitos sociais dos territórios rurais.

A despeito de visões homogeneizadoras - pautadas nos aspectos urbanos e da atividade industrial na forma de produção do espaço (Lefebvre, 1974) - é preciso salientar que os territórios rurais do estado de São Paulo são compostos por uma população de 1.413.399 pessoas - 3,28% do total do estado (IBGE, 2022). Embora marcado pela forte presença do agronegócio, o estado também possui diversidade de práticas produtivas e sobretudo culturais, das quais derivam demandas educacionais específicas respaldadas pelo marco legal da educação do campo, da educação escolar quilombola e da educação indígena e fundamentadas nas garantias constitucionais e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1988; 1996; 2002; 2007; 2008b; 2009a; 2010).

O objetivo do texto é identificar e discutir o material produzido nas escutas, dando relevo às demandas que permeiam a oferta educacional no estado, considerando que elas se

constituem em condições incontornáveis para a garantia do direito à educação de crianças e adolescentes, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

As escutas dos sujeitos sociais dos territórios rurais tiveram por finalidade o levantamento da expressão qualitativa de suas demandas, compreendendo que elas têm sido historicamente minimizadas a partir de uma leitura dicotômica e homogeneizadora do espaço. Como já explorado na literatura, de um lado, os projetos político-pedagógicos, historicamente, constituíram padronizações urbanas centradas. Por outro, é necessário destacar que há uma leitura que assume que a densa estrutura e hierarquia urbana no estado pressupõem, sem discriminações, um elevado padrão de urbanização. Essa leitura desconsidera que as pequenas cidades apresentam uma dinâmica e uma sociabilidade fortemente vinculadas ao espaço rural. Considera-se nessa análise uma demanda condicionada pelas relações sociais de produção e reprodução social, econômica e cultural do universo agrário que estão presentes no cotidiano tanto dos territórios rurais como dos pequenos municípios. Confronta-se a compreensão dicotômica rural-urbano ou agrarista que invisibiliza, homogeneiza os sujeitos sociais e dificulta uma oferta educacional que responda às especificidades de camponeses, de trabalhadores rurais, indígenas, quilombolas e demais povos e comunidades tradicionais do estado de São Paulo, como preconizam as legislações brasileiras e demandam esses sujeitos sociais (Brasil, 2002; 2003; 2008; 2009a).

Essas demandas dizem respeito, por exemplo, aos horários, à infraestrutura e às condições de transporte e de alimentação, mas especialmente, de acompanhamento e promoção do desenvolvimento/aprendizagem das crianças e adolescentes, por meio de dinâmicas educacionais que reverberam as condições materiais, simbólicas e de sociabilidade familiar, de forma a impedir ou restringir um tipo de generalização que causa violência pedagógica (Silva, Barbosa; 2023).

Defende-se que explicitar as demandas desses sujeitos significa alinhar-se aos estudos e lutas dos movimentos sociais que buscam visibilizar o campo como território da vida, que resiste em um estado pouco sensível às formas contra-hegemônicas de existir no campo. Nessa perspectiva, perscruta-se um processo que materializa uma positividade ontológica (Chasin, 2000), em contraposição às práticas e políticas que produzem a alienação

territorial (Bortolin, Souza, 2020) e anulam as identidades dos sujeitos sociais do campo, das águas e das florestas.

A METODOLOGIA DE ESCUTA NOS TERRITÓRIOS

A metodologia das escutas foi desenvolvida nas seguintes etapas: 1) identificação e mapeamento dos assentamentos, terras indígenas, comunidades remanescentes de quilombolas a partir de dados do ITESP e do INCRA e de outros territórios/comunidades tradicionais (caiçaras, pequenos agricultores); 2) contatos com representantes dessas localidades por meio de mensagens, e-mail ou ligações ou, ainda, realização de reuniões virtuais preparatórias com representantes de movimentos sociais e das comunidades; 3) reuniões de planejamento para a realização do encontro (local, dia e horário, oferta de alimentação e transporte); 4) preparação do material de divulgação e inscrição (card, formulário); 5) a escuta, propriamente dita, realizada por meio de roda de conversa[2].

O local das escutas foi escolhido em função da regionalização administrativa do MPSP, conforme mapa 1, sendo realizadas, a depender da região, mais de uma escuta, totalizando 21.

O planejamento das escutas envolveu articulações com a equipe do Núcleo de Assessoria Técnica Psicossocial (NAT) de cada regional do MPSP, formada por psicólogas e assistentes sociais. Também foram estabelecidas parcerias com organizações atuantes nos territórios, em especial o ITESP (Instituto de Terras do Estado de São Paulo), grupos de pesquisa vinculados a universidades e organizações sociais que contribuíram para a mobilização dos participantes.

[2] A realização das escutas, no âmbito do projeto 2023/02523-2, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FE UNICAMP, parecer 6.417.234 (CAAE: 74084123.1.0000.8142).

Mapa 1: Regionalização do Ministério Público do Estado de São Paulo

Fonte: Pesquisa Fapesp Processo 2023/02523-2.

As escutas foram abertas aos que aceitaram seu convite de participação e foram realizadas em grupo. As conversas convidavam os participantes a discorrerem sobre as demandas educacionais de cada território. Elas aconteceram em espaços comunitários, escolas ou universidades aglutinando, em geral, mais de uma área ou território rural. Considerando as dificuldades de deslocamento dos representantes das comunidades e peculiaridades regionais, algumas escutas ocorreram de forma virtual. Todas as escutas foram gravadas e, após cada uma, houve reunião entre a equipe de pesquisa e os técnicos do NAT para a avaliação dos encontros, sistematização dos temas discutidos e elaboração de relatórios executivos que constituem as fontes analisadas.

O material construído nas escutas foi tratado de forma a aglutinar os principais e recorrentes problemas levantados pelos participantes: a) acesso; b) transporte escolar; c) alimentação escolar; d) currículo (conteúdo, práticas educativas e seus vínculos com o

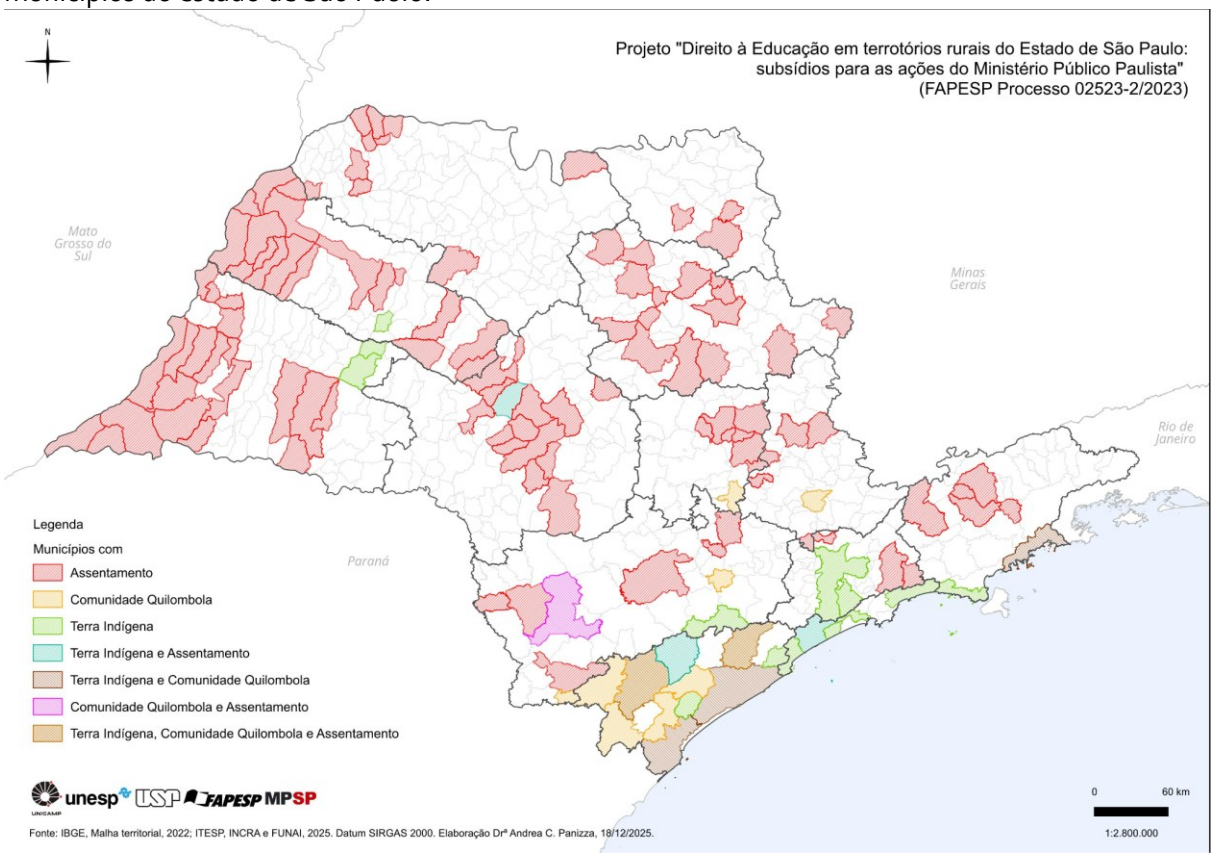
território). Juntos, eles compõem o que chamamos de *Direito à educação: a violação evidenciada na voz dos diferentes sujeitos dos territórios rurais.*

A maioria dos participantes das escutas foi formada por mulheres, evidenciando as relações de gênero e o envolvimento com os cuidados e a educação dos filhos e filhas.

Ao todo, participaram 247 representantes de assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, indígenas, caiçaras e agricultores familiares, configurando elevada diversificação de sujeitos sociais e abrangência territorial das regiões do estado.

O Mapa 2 evidencia algumas das diversidades implicadas na produção e ocupação do espaço rural no estado de São Paulo, que foram mobilizadas para as escutas. Há, no estado, 266 assentamentos da reforma agrária, 27 terras indígenas e 44 territórios quilombolas (IBGE, Malha territorial, 2022; ITESP, 2019; INCRA, 2025; FUNAI, 2025).

Mapa 2: Presença de Assentamentos, Remanescentes de quilombos e Terras Indígenas nos municípios do estado de São Paulo.



Fonte: IBGE, Malha territorial, 2022, ITESP, 2019, INCRA, 2025, FUNAI, 2025.

Além desses territórios reconhecidos e presentes nos dados oficiais, há outros sujeitos que habitam o rural paulista, como é o caso dos ribeirinhos, caboclos e caiçaras, estes fortemente concentrados nas regiões de Taubaté, Vale do Ribeira e Santos. Há ainda outras áreas, como o rural amplo, que se caracteriza pela presença de pequenos agricultores não assentados de reforma agrária, que desenvolvem agriculturas especializadas, turismo rural, turismo de aventura entre outras atividades, fortemente ameaçadas pela commoditização da agricultura paulista, e as áreas de trabalho assalariado rural. Todas essas populações são abrangidas por legislações que garantem especificidades educacionais e, de alguma forma, estiveram presentes nas escutas.

DIREITO EDUCACIONAL: A VIOLAÇÃO EVIDENCIADA NA VOZ DOS DIFERENTES SUJEITOS DOS TERRITÓRIOS RURAIS.

As vozes dos sujeitos dos territórios rurais evidenciam as condições materiais e simbólicas enfrentadas cotidianamente para que seus filhos e filhas tenham acesso ao direito educacional. Dentre a diversidade de condicionantes, alguns se mostraram mais prevalentes, aparecendo em praticamente todas as escutas, construindo um *script* que aos poucos e, com as análises, foi sendo compreendido como uma condição estrutural da oferta educacional, que atravessa e constrói a problemática da educação nos territórios rurais paulistas. Esses condicionantes são: acesso à vaga, transporte escolar, alimentação escolar e currículo. As falas, levantadas no tratamento do material, são trazidas como exemplificação desses aspectos, com vistas a visibilizar a experiência desses sujeitos que, mesmo particularizada em um território, carrega aquilo que é comum na estruturação dessa oferta, em especial, sua ausência, negligência ou violação, assim como na produção de um silenciamento das demandas que gritam nesses territórios. Essas condições, ao mesmo tempo, incidem sobre essas mesmas demandas, configurando um ciclo de (re)produção de enfrentamentos e de novos silenciamentos e violações, que Santos e Souza (2025), definiram como aposiopese da História destas comunidades.

Acesso à vaga: a produção de vazios na violação dos direitos

A oferta educacional nos territórios rurais que tiveram participantes nas escutas é feita seguindo um padrão que conta com: pouquíssima presença de creche; oferta de vaga em pré-escola e ensino fundamental mista, ou seja, tanto nas localidades como em área urbana; quase inexistência de oferta de ensino médio nos territórios.

Esse padrão evidencia vazios que dizem respeito a um acesso que definimos como fragmentado, não continuado e desigual, que incide sistematicamente na trajetória educacional das crianças, desde bebês, e adolescentes nos territórios rurais. Por esses motivos, o tema do acesso é transversal, não circunscrito à oferta de vaga em si, mas relacionado a outros fatores que compõem um sistema peculiar de padrão de oferta no estado.

No caso da educação infantil, é na creche que a violação do direito educacional se expressa de forma mais acentuada.

> *Pra nós aqui não tem creche, só na cidade. Aqui, a gente quer ir trabalhar e precisa pagar pra alguém trabalhar, se vai trabalhar é porque precisa. (Representante de Euclides da Cunha)*

> *A maior dificuldade das mães é que precisam ficar olhando as crianças e não podem trabalhar. Dentro do nosso assentamento não tem creches, e eu luto muito por isso. (Representante de Pradópolis)*

> *Então, assim não tem o período integral porque o ônibus não passa de manhã, só a tarde. Não dá pra sair pra trabalhar. Pra levar na creche, as mães, no caso tem que ter veículo próprio e levar a criança até a creche na cidade porque não tem o que fazer. (Representante de Descalvado)*

Uma das representantes, do município de Rosana (regional de Presidente Prudente), mencionou que a luta pela creche no território já completava 20 anos e que se constituía um cenário de muita dificuldade para a vida das mulheres. Dentre as estratégias dessa luta, com

vistas a garantir que seu filho pudesse estar no espaço escolar, a participante relata o enfrentamento às regulamentações e ao descaso do poder público:

> *Eu, recentemente, fiz reunião com o prefeito para um projeto de creche. Eu mesma vi e vivenciei no passado: eu coloquei [meu filho na escola] contra lei, porque meu filho fez cinco anos, fiz levantamento e tinha mais 17 crianças no assentamento. Na época, prometeram que iam colocar creche; prefeito tinha prometido. Só que, no mês de março, falaram que era pra tirar meu filho da escola porque não tinha idade. Eu disse que eu não ia tirar meu filho porque está no ECA, na lei; "Eu estou como mãe, ele vai ficar como ouvinte dentro da pré-escola e eu não vou tirar". A mesma coisa eu fiz com a minha filha, adiantei a educação dela na escola do assentamento porque não tinha creche. Eu era servidora e precisava trabalhar. Ninguém veio tirar porque é lei, direito, eu lutei pelos meus direitos. [...] Conseguimos uma emenda parlamentar e eu falo pro professor que está lá hoje que se não for investir na escola [nome da escola], eu infelizmente vou falar pra segurar a emenda, porque precisa de creche. (Representante de Rosana)*

As estratégias transitam desde ações individuais até coletivas, articulando esforços subjetivos e também objetivos, em escalas local e nacional. Valorizando a creche tanto como apoio a sua condição de mulher trabalhadora como direito da criança, a participante relata seu confronto com as lógicas da política pública educacional no município, assim como a busca por atores que pudessem defender o direito à creche naquele território. Mesmo com a conquista de recurso de emenda parlamentar para melhoria da escola no assentamento (uma modalidade que evidencia o desvio das funções parlamentares que tomaram para si a distribuição de recursos públicos), fica evidente, em sua fala, que a garantia de que esse recurso seja usado na construção de creche não está dada.

A ausência da oferta de creches nos territórios ouvidos contraria legislações gerais assim como aquelas específicas do campo, das águas e das florestas, como por exemplo, o exposto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002).

O direito à creche, garantido na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e o direito à educação próxima à moradia, conforme ECA (1990) colocam-se como instrumentos para os sujeitos. Estruturados, contudo, como meta de ampliação nos planos educacionais, apresentam dificuldades em materializarem-se nos territórios. A luta das famílias completa décadas, mesmo com o conjunto de legislações e,

antes de se consolidarem as políticas públicas continuam a reproduzir ausências de vagas em creche para os filhos e filhas daquelas mesmas populações que tiveram esse mesmo direito negado quando bebês. Assim, este segmento se mantém historicamente como o de menor atendimento nos territórios rurais e tem se constituído como alvo permanente de luta das mães. É fato que, também nos territórios urbanos, a oferta de creche é fragilizada. Nos territórios rurais, as demandas e dramas das famílias, contudo, apresentam novos contornos, dadas as especificidades marcadas pelas distâncias geográficas e pelas complexidades e especificidades na oferta.

A quase total ausência da oferta de educação infantil nos territórios rurais se junta ao processo de fechamento de escolas rurais para o distanciamento da garantia do direito à educação dessas populações. Não foram poucas as falas que denunciaram o problema histórico de desativação de escolas rurais:

> *Em Mogi Mirim, nos últimos 15 anos, fecharam uma grande parte das escolas rurais. (Representante de Mogi Mirim)*

> *Tem um ponto que queria colocar, que é em relação à política do governo; na verdade, dos governos, de fechar as escolas. Eles têm uma vontade muito grande de fechar as escolas. Os projetos, as ideias, é sempre voltada pra acatar qualquer possibilidade de fechar. Pega-se pelo número de alunos, pelas condições da estrutura da escola e por aí vai...e o número de alunos é o principal. Aqui a gente tivemos a escola da agrovila fechada, porque foi desestruturando, a comunidade perdeu força política e aí a política pública veio dessa forma, de cima pra baixo. Num ano pro ano, fechou e ninguém teve força pra resistir (Representante de Itaberá).*

Entre 2013 e 2023, no Brasil, foram fechadas 18.960 escolas de áreas rurais, em sua maioria, pré-escolas (8.711) e ensino fundamental anos iniciais (19.948). No estado de São Paulo, nesse mesmo período, foram fechadas 204 escolas, o que representa uma queda de 14% (Oliveira; Bof; Basso, 2024).

Os fechamentos vêm sendo indevidamente justificados e infringem o direito de crianças e adolescentes de estudar próximo de sua residência, assegurado pelo Art. 53, inciso V, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e pelo Art. 4º, inciso X, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1990/2008). Além disso, não houve

observância da Lei nº 12.960 (Brasil, 2014) que instituiu as diretrizes para o fechamento dessas escolas.

Esse processo histórico, acentuado nos últimos anos, como apresentado na fala da participante, é justificado por uma política que limita a oferta de vagas no território, uma vez que ela é calcada na necessidade de composição de turmas numerosas, tal qual na área urbana. Também pelas falas dos participantes, verifica-se que esse mecanismo produz outros efeitos, para além daqueles já bastante discutidos na literatura sobre as violações ao direito de aprendizagem das crianças (Veiga, et al., 2022). No caso dos participantes ouvidos, um subefeito na dinâmica social e comunitária foi produzido: ele deflagrou tensões nos territórios. Não foram raras as falas de divisões internas provocadas pelos usos que o poder público faz para que famílias adiram ao discurso da qualidade superior nas áreas urbanas. Em geral, as lideranças que defendem as escolas nos próprios territórios são enfraquecidas nesses processos. O que as escutas revelam é que somente aquelas localidades que resistem a essas investidas (e que constroem a luta coletiva, vigilante e consciente da importância das escolas no próprio território) conseguem manter suas escolas.

> *Aqui, essa escola há um tempo atrás... iria fechar. Não sei se todo mundo lembra aqui sobre as ameaças que a gente tinha do fechamento dessa escola. Antes, [...], há um tempo atrás, e assim todo ano, vinha essa discussão "Vai fechar a escola da [nome da escola] porque não tem demanda, vai fechar a escola"... Mas a gente sempre se mobilizou, o bairro aqui é muito presente nessa mobilização pra não fechar a escola, a [nome da escola] também, inclusive, a gente já foi até na câmara dos vereadores, mas é isso". (Representante de Apiaí).*

Se o fenômeno do fechamento das escolas atua de forma geral, verifica-se sua estreita relação quando se considera o Ensino Fundamental - Anos Finais (EF - AF) e, principalmente, o Ensino Médio. As populações apontaram que a maioria da oferta de EF - AF era realizada nas áreas urbanas, enquanto o Ensino Médio era quase inexistente nos territórios rurais. As demandas se expressaram assim na crítica a uma infinidade de problemas relacionados ao deslocamento para a cidade. Destacamos a fala representativa desses dois problemas: evasão e perda de identidade.

> *O que eu trago como demanda é a questão do Ensino Médio, temos até o nono ano e quando acaba os alunos têm de vir para a cidade, por isso, temos uma evasão de quase 50%. (Representante de Araraquara)*

> *Meu irmão queria fazer curso técnico e nunca conseguiu. Os nossos alunos no Caieiras querem esse curso. Os alunos estão perdendo a identidade rural. (Representante de Bairro Rural de Taubaté)*

Há um desejo das comunidades de que o Ensino Médio possa favorecer processos relacionados à produção da vida econômica em suas localidades. Em quase todas as escutas foram identificados desejos ou lutas para a criação dos cursos técnicos agrícolas.

A esses problemas, também já bastante discutidos na literatura (Drabach, 2018), somaram-se as queixas sobre a forma como a política de educação integral, no estado de São Paulo, instaurou-se nas áreas urbanas, com efeitos ainda piores para os estudantes de áreas rurais deslocados para as cidades. Os participantes das diferentes regiões do estado discorreram sobre incidências próprias derivadas das necessidades relativas ao trabalho rural e suas especificidades:

> *Os adolescentes que querem trabalhar de dia e estudar a noite, sem chance aqui. (Representante de Descalvado)*

> *Meu filho não quer ficar o dia inteiro na escola, quer trabalhar, ajudar na roça. Quer fazer meio período e para fazer isso tem que ir na outra escola, que é mais distante da casa. (Representante de Tremembé)*

Os adolescentes, em sua maioria, precisam se deslocar para as escolas urbanas ou de outra comunidade distante, em muitos casos tendo apenas a opção de matrícula no período diurno. Quando há o Ensino Médio na comunidade, este tem apresentado uma oferta extremamente precarizada. Os participantes relatam, por exemplo, número insuficiente de professores, problemas na gestão da escola em virtude da divisão do prédio escolar com outra unidade de ensino municipal, alta rotatividade docente e o não reconhecimento da comunidade por parte dos professores.

Com o acesso dificultado ao Ensino Médio, aparecem recorrentes demandas com relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA):

> *Na verdade o EJA eu também teria interesse né, mas é complicado justamente por causa disso mesmo, não tem é transporte pra gente ir e aqui na cidade também não tá tendo EJA. (Representante de Jaboticabal)*

> *Eu percebi que as mulheres não são alfabetizadas, [a maioria delas], são negras e mais pobres. Não conseguem ler a receita do remédio do filho. Elas ficam à mercê daquela gestão, porque se o MP não ajuda a gente que tem essa vontade de levar o EJA para o assentamento, vivendo e aprendendo. Onde a gente pode abrir a sala de aula? Nas associações de bairro, na escola, porque não consegue sair à noite do bairro, do assentamento, é longe do assentamento. (Representante do assentamento em Cordeirópolis).*

Segundo Sampaio e Hizim (2022), a EJA deveria estar vinculada ao enfrentamento do legado acumulado de pessoas que não puderam frequentar a escola ou dar continuidade à educação básica e sua demanda deveria diminuir à medida que houvesse a universalização do acesso. Diante das dificuldades mencionadas para acessar e se manter na escola, nas diferentes etapas de ensino dos territórios rurais, a realidade nesses locais é de um fluxo escolar irregular, responsável por deficiências no processo de alfabetização e de aprendizagem, que se desdobram frequentemente na demanda por educação de jovens e adultos, que por sua vez encontra severas dificuldades para seu atendimento:

> [...] temos municípios de pequeno porte que possuem parte considerável de suas redes de escolas em áreas rurais e que justificam a não oferta de EJA e/ou a inclusão de adultos em turmas regulares no período diurno em função dos custos financeiros para abrir turmas de EJA com poucos alunos durante o dia em suas escolas. Outros fatores a considerar e que impactam a oferta e a procura pela EJA em municípios de pequeno porte são: não disponibilidade de docentes preparados para trabalhar com as especificidades da modalidade; falta de condições para a oferta de transporte escolar no período noturno da zona rural para a zona urbana, onde se concentram as escolas com oferta de EJA; deficiências da segurança pública, vinculadas aos problemas de violência que já alcançam pequenas cidades; organização curricular que considere as características locais de trabalho e produção. (Sampaio, Hizim, 2022, p. 286)

Foram apresentadas demandas recorrentes na oferta de EJA e de ensino técnico, próximo à moradia e que considere uma profissionalização conectada com as atividades produtivas, culturais e demandas formativas das comunidades.

A negação de acesso em todas as etapas de ensino, em geral, apresenta elementos estruturais importantes que se vinculam a um processo de marginalização cultural e política dos sujeitos sociais (Saviani, 2018). Particularmente, a ausência da oferta escolar do Ensino Médio nos territórios, e/ou sua inadequação, reverbera pelo menos quatro questões centrais: a) o deslocamento dos estudantes para zonas urbanas promovendo desconexão com os valores da comunidade; b) o período de estada na escola, quando período integral ou o longo trajeto de transporte, concorre com a quebra da forma de reprodução econômica da unidade familiar que demanda a ajuda de jovens nos trabalhos rurais; c) a vinculação com o espaço escolar urbano, sem uma clareza da origem destes estudantes, determina situações de preconceito e reduzida valorização das atividades e do labor de seus pais; e d) grande incidência de evasão escolar o que ocasiona a demanda por educação de jovens e adultos como uma espécie de política compensatória, frequentemente não atendida.

Transporte escolar: o caminho para negação do direito.

A maior parte das comunidades rurais representadas nas escutas sofre com a prática predominante da gestão municipal do transporte dos estudantes para as escolas em espaços citadinos. Tal realidade não atende à exigência normativa de que a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sejam oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças, ou, de modo excepcional, em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo, no caso dos estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Infringe-se também a referida normativa quanto aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, sendo previsto, sempre que possível, que o deslocamento dos alunos seja feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade (Brasil, 2008).

Além do próprio deslocamento campo-cidade ser uma violação, os problemas decorrentes desse padrão de oferta no estado de São Paulo são múltiplos, conforme trazidos pelos participantes:

> *As crianças precisam estar prontas às 4h da manhã para chegar às 7h. (Representante de São Sebastião)*
>
> *É um transporte em um ônibus velho, sem ar-condicionado, lotado de crianças. (Representante de São Sebastião)*
>
> *Não tem transporte marítimo pro caso da criança terminar o fundamental, e as crianças que querem estudar precisam arrumar um jeito de ir para o continente. (Representante de São Sebastião)*
>
> *É de tarde, volta de noite, com estradas em condições péssimas... faltam no período da chuva.*
>
> *[...] Para chegar meio dia no ponto [de ônibus], tem que sair umas 11 horas de casa. Acaba por ser ruim para o desenvolvimento das crianças.... [...] O transporte é aquela situação. Um só para toda a área rural, não só para assentamento... uma lógica, que os pequeninos são quase os últimos. (Representante de Lagoinha)*
>
> *Ano passado, minha filha mais velha chegou em casa e falou assim "mãe, cê não vai acreditar o que aconteceu, o ônibus esqueceu das crianças". Porque as crianças maiores que já são acostumadas com o trajeto é tranquilo, mas as crianças menores, que saem do município pra estudar em escola estadual, elas não sabem onde parar, e muitas vezes não tinha monitor pra aconselhar onde é o lugar de descer. E a revolta maior da minha filha é que tinha criança muito pequena que tinha que descer 6h e ficar até 7h da manhã pra escola abrir, e ninguém fica com elas, e se acontece alguma coisa? E se um carro passa e pega elas? E olha que minha filha só tinha 12 anos e se revoltava muito. Ano passado, o ônibus esqueceu as crianças e só chegando no assentamento quando as mães perguntaram cadê os filhos. Ai, ele teve que voltar para pegar as crianças que esqueceu na escola. (Representante de Limeira).*
>
> *Daqui desse lado, o transporte que vai pra cidade não é ruim assim, tirando o que entra dentro do assentamento. Mas tirando o transporte que pega as crianças de lá do meio do assentamento e leva pra Pinheiros já teve muito problema. Inclusive, uma vez o motorista veio trazer as crianças, era um dia de muita chuva, e ele foi fazer uma manobra no barranco e ele virou com as crianças dentro, quase capotou, ele aí não teve como sair do barranco e ele a monitora largaram as crianças pra andar cinco quilômetros a pé, a noite, pra chegar na casa. (Representante de Apiaí).*
>
> *Tem uma criança que é tetraplégica e precisa de cuidadora para ir para a APAE. Só que a cuidadora dela só pode três vezes por semana, daí a ambulância busca e, nos outros*

> *dias, ela não vai pra escola porque não tem cuidadora para acompanhar. (Representante de Mogi Mirim)*

> *Nosso município teve um problema porque perdemos 7 ou 8 vidas de acidentes no rural. Tinha motorista sem habilitação para ônibus, tivemos assédio de motorista com as nossas jovens. Teve um acidente com uma menina, a ambulância veio pra socorrer e não tinha adulto pra acompanhar a criança, minha mãe teve que acompanhar e segurar a menina. (Representante de Rosana)*

O deslocamento dos estudantes para a cidade ocorre apesar da legislação estabelecer que ele deve ser evitado ao máximo conforme o Art. 5º da Resolução MEC CNE/CEB Nº1/2002 (BRASIL, 2002). Tanto as distâncias quanto o tempo de deslocamento e a qualidade dos veículos - que incluem também os marítimos no litoral do estado - configuram os grandes problemas vivenciados pelas comunidades rurais. O tempo de deslocamento envolve diversas variáveis: se estende a depender do local onde as crianças embarcam pois pode haver a necessidade de longas caminhadas entre a residência e o ponto de partida do veículo; o agrupamento de crianças matriculadas em diferentes etapas de ensino impõe esperas, já que os horários de entradas e saída são variados. Os percursos podem ser prejudicados pela condição das vias, foi frequente a menção às chuvas e a impossibilidade das crianças chegarem na escola por conta das intempéries, incluindo a ocorrência de acidentes graves com os veículos escolares. As longas distâncias e o tempo despendido no transporte trazem outras preocupações com a segurança das crianças, em especial na ausência de monitores.

Adicionalmente, o transporte intracampo para realizar o deslocamento rural-rural também foi apontado como problemático, tendo em vista que algumas escolas rurais são nucleadas e atendem crianças e adolescentes de comunidades vizinhas que, mesmo com distâncias absolutas relativamente pequenas, precisam percorrer caminhos perigosos, muitas vezes a pé.

É notável que a implementação adequada da oferta do transporte escolar exige a compreensão da especificidade dos sujeitos atendidos, de sua localização geográfica, das condições das vias, das distâncias percorridas, dos riscos nos trajetos, além das características do público usuário (Castilho, França, 2022).

A questão central a ser reconhecida é que o transporte tornou-se "a" política educacional do estado e dos municípios no que se refere ao entendimento dos sujeitos sociais dos territórios rurais (Di Pierro, Andrade, 2009). Há uma priorização desse mecanismo em detrimento da oferta no território. Uma política que convive com mazelas estruturais, que apareceram também nas falas dos participantes: a) os contratos licitatórios realizados pelo poder local, em grande maioria, parecem não estabelecer padrões de exigência no que se refere ao tipo de veículo para as necessidades geográficas, culturais e das localidades; b) não existe ou não são explicitados às populações os mecanismos para controle, manutenção dos veículos e a qualidade do transporte não são garantidos; c) não são publicizadas as ações de fiscalização dos serviços e as definições sobre locais de parada com segurança (iluminação e tráfego), medidas para segurança no transporte (equipamentos como cintos e número de lugares) e cumprimento de horários; d) os percursos não obedecem necessariamente à lógica da oferta no menor tempo e reduzido deslocamento dos estudantes; e) a quantidade de veículos não se adequa aos acessos pelos usuários, à quantidade de crianças e aos horários de funcionamento das escolas na relação com os deslocamentos necessários das crianças; f) as comunidades não são ouvidas no que tange à definição de horários, à formação dos trabalhadores (motoristas) e monitores, aos aspectos de segurança e garantia de transporte dos pais na condução de menores ou crianças com necessidades especiais.

Nunca é desnecessário lembrar que o tempo do transporte é roubo de vida. Emprestamos e aplicamos à realidade desses estudantes e adultos que se deslocam de seus territórios as reflexões de Lefebvre (1991), que ao analisar essa dimensão no âmbito dos trabalhadores, considera que o tempo do cotidiano não é apenas um tempo de trabalho, mas sim um tempo do viver, que a lógica moderna corta em pedaços. Os sujeitos se tornam objetos que circulam. Podemos considerar que o tempo de transporte é um tempo máximo dessa alienação, os estudantes são apenas uma engrenagem do deslocamento, que em verdade é o deslocamento dos negócios que se articulam no entorno da educação. O tempo de transporte se revela tempo perdido, que reduz o tempo de lazer, o tempo livre para o encontro e para a participação. Para Lefebvre (2001), há uma extensão da urbanização, e nesse caso, consideramos a lógica do transporte como a extensão da urbanização sobre o campo, que promove a segregação socioespacial e uma sucessão de fragmentos que devoram a substância da vida.

Analisando as vozes dos sujeitos, é possível notar que os desafios do transporte escolar expressam uma dicotomia, uma vez que constituem, ao mesmo tempo, os aspectos mais aparentes dos problemas enfrentados pelas crianças e adolescentes no acesso à escola enquanto, por vezes, obliteram as causas mais profundas da violação do direito à educação da infância rural relativas à ausência de oferta escolar nos territórios onde elas vivem.

Alimentação escolar: fome de consumir na escola os alimentos que se produz

O tema da alimentação escolar foi abordado pelos participantes a partir de duas perspectivas: a frequência e a qualidade da oferta de alimentação para os estudantes nas escolas; e a pequena presença de alimentos produzidos localmente. Sobre o primeiro aspecto, foram recorrentes as falas sobre a qualidade nutricional dos alimentos oferecidos. A presença de produtos industrializados parece constante como base do cardápio oferecido às crianças dos territórios rurais, que convivem com paisagens marcadas pela produção de alimentos, como destacado nas falas abaixo:

> *A gente mora em uma comunidade tradicional, as pessoas fazem a pescaria aqui, as crianças comem peixe e a alimentação da escola hoje não tem peixe... e quando a gente vai falar tem muitas desculpas, precisa do selo, a gente é silenciado. Eles nunca falam que vão nos ajudar a fazer que isso aconteça. (Relato da comunidade Castelhanos).*
>
> *É uma cidade rural, mas não compra da agricultura. É arroz, feijão, suquinho em pó, bolacha. (Representante de Lagoinha)*

A organização da dinâmica escolar não considera as especificidades das crianças e adolescentes que moram nos territórios rurais.

Ao passar parte significativa do tempo em deslocamento à escola, esses estudantes demandam alteração na oferta, e na quantidade de tempo de alimentação escolar. A fala abaixo ilustra esse problema:

> *Tem bolacha com chá, ele almoça e acaba a alimentação, depois é só bolacha, tem o resto do dia com isso, só imagina quem mora mais longe, fica com fome, não tem boa alimentação pro dia todo, existe uma base, essa nutricionista, imagina um aluno que sai 6h da manhã e retorna 17h, imagina bolacha, almoço e mais bolacha e só, são 7h dentro da escola".* (Representante de Euclides da Cunha Paulista).

Outro aspecto muito frequente nas falas dos participantes diz respeito às dificuldades enfrentadas pelos produtores de alimentos para terem seus produtos na composição do cardápio da escola.

> *A gente entrega no PAA. Na merenda escolar, a gente não entrega porque tem que ser a vácuo, estou tentando fazer não perder a mandioca... Eu entrego assim, aqui em Rio Claro, às vezes ele pega um produto. Ou não vai pegar porque teve muita demanda, mas nós não planta tudo que os outros planta, nóis tem a mandioca, nós somos diferenciados, o que mais? Batata. (Representante do assentamento em Cordeirópolis).*
>
> *E tem a demora pra pagar. Só que a gente faz 150 reais por entrega de 3 em 3 meses, então dá uns 300 reais por dois meses, não compensa nós levar. (Representante de Euclides da Cunha Paulista).*
>
> *A Prefeitura não comprou do assentamento. O Ministério Público precisa saber que as escolas têm que comprar 30% da agricultura familiar. Sumaré não comprou nada de agricultura familiar nesse ano. (Representante de Sumaré)*
>
> *A alimentação é muita dificuldade para as cooperativas entrarem na demanda, pois oferecem um preço que não dá para o produtor plantar, colher, levar na cooperativa, é um caminho muito longo, para receber só um pouquinho. Acabam produzindo para si próprio porque o preço é muito baixo. Ribeirão Preto não tem o mínimo interesse em comprar nossos alimentos dos produtores rurais. (Representante de Ribeirão Preto)*

Em todas as regionais, foi apresentada a dificuldade, em alguma medida, para acessar o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). No caso dos pescadores, pelos difíceis critérios exigidos - como o de ter o Selo de Inspeção Federal (SIF). No caso dos assentados e demais populações rurais agricultoras, devido às exigências de escala de produção, tempo de produção e os circuítos de comercialização. (Lopes, 2024).

Os relatos apontaram dificuldades na execução da Lei Federal 11.947/2009, que dispõe sobre a compra de alimentos da agricultura familiar e estabelece que a alimentação escolar deve respeitar a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis (Brasil, 2009b).

Na regional de Taubaté, os participantes também apresentaram uma dificuldade infraestrutural: a ausência de estradas internas a um dos assentamentos que traz impedimentos à produção de alimentos para comercialização direcionada à merenda

escolar. Embora a alimentação escolar seja garantida em todo o estado, é possível identificar, nas falas, também nas demais escolas de localização diferenciada (quilombolas e indígenas), que os problemas se repetem. A falta de adaptação aos costumes e hábitos locais foi destacada nas escutas com participação de indígenas, que demandaram que suas realidades culturais sejam consideradas, particularmente nas escolas estaduais. Outra problemática foi levantada por quilombolas e caiçaras: em um dos municípios, foi denunciado que nem todos os alimentos que chegam às demais escolas chegam em seu território; em outro, a quantidade de alimentos enviados nem sempre é suficiente, o que se agrava, em especial, para as instituições ainda mais distantes do centro urbano.

Evidencia-se que a política alimentar necessita estar amparada por uma reflexão crítica sobre alimento e saúde. Para Guerra:

> A alimentação e a nutrição permitem repensar e refletir à luz de um olhar crítico: a ação humana e o modelo hegemônico de produção (capitalismo) e suas tramas simbólicas capazes de produzir uma 'servidão forçada' pela boca. (Guerra, 2024, p. 249).

Assim, a questão da alimentação, na voz dos sujeitos dos territórios, consolida-se como uma problemática nos seguintes aspectos: a) quantidade e qualidade diferenciada em comparação com a ofertada na zona urbana, em alguns casos; b) inadequação e ou desrespeito aos padrões culturais e seus hábitos; c) oferta em horários que colocam as crianças em situação de vulnerabilidade, desconsiderando o tempo de deslocamento dos mesmos; d) forte presença de alimentos processados ou ultraprocessados; e) ausência de observância, por parte do poder local, da aquisição de alimentos da agricultura familiar. Esse último aspecto, se efetivada a compra local, consolidaria o vínculo dos produtores e cooperativas às demandas institucionais e diretamente alteraria o padrão da oferta (quantidade e qualidade) de alimentos, aproximando a escola dos padrões culturais e hábitos alimentares dos estudantes. Além disso, atuaria no fortalecimento dos territórios, garantindo a vinculação da política de alimentação escolar à política de geração de renda no próprio território. O que se verifica, ao contrário desse alinhamento pedagógico e político com os territórios produtores de alimentos, é a concorrência dessa política com os próprios sujeitos.

Refletir sobre os efeitos éticos e políticos desse processo parece ser o convite mais evidente, tanto para o direito das crianças à alimentação saudável como também territorializada.

Currículo: a desterritorialização de conteúdos e as práticas educativas

Os relatos sobre as práticas curriculares apontam para a necessidade de aproximar o currículo da realidade do campo:

> *Na escola do campo precisa ter uma metodologia diferente de ensino. Não é que a gente é contra o urbano, mas queremos o nosso direito de ser cidadão do campo, ter a nossa identidade. Se não tiver uma metodologia, junto com Paulo Freire, no contexto do campo, vamos fazer todos migrarem para a cidade. (Representante de Restinga)*

> *O livro didático é um problema, nas escolas rurais, e não posso falar das escolas do campo. Meu filho chegou em casa e tinha que responder como era a rua que ele morava, se tinha casa, prédios. E eu disse para ele responder como ele via. "Mamãe eu não moro na cidade". Então eu disse: "Coloca isso aí, diz que mora no assentamento". Vários colegas responderam da cidade e ele tinha respondido diferente. A professora acolheu, mas nem todo mundo faz assim. A gente espera que quando se tornar [escola] do campo isso mude. Isso acontece, na questão dos livros, que acontece em todas as escolas. É uma metodologia que vem da cidade. Quando envolve o campo é muito superficial, não é uma coisa muito trabalhada. E quando tem uma pergunta sobre a cidade, ensinei a falar sobre a nossa realidade. (Representante de Restinga)*

> *A educação quilombola é essa valorização do nosso conhecimento. Se estão aqui, se sobrevivemos até aqui, é porque há um mestre na comunidade, tem professores na comunidade, que valorizam o território, uma erva, um cipó que dá pra fazer artesanato... nossas crianças sabem tudo isso, e precisam ter espaço para as crianças ensinarem isso. Precisamos da educação quilombola para isso. Não conseguem garantir a educação na cidade porque não é igual. (Representante de Iporanga).*

> *Escola é ferramenta de luta e fortalecimento da comunidade. Por isso nós já elaboramos nosso PPP, apresentamos para o MP. A gente quer esse apoio, pra que seja reconhecido que ir na casa de reza seja reconhecido como aula, tenha lá na SED, que o cântico Guarani seja parte dos ensinamentos. (Representante da Aldeia Krukutu)*

> *Agora, no estado de SP, não dá autonomia ao professor para fazer uso do território como parte da aula. O professor passa a se preocupar mais com as burocracias exigidas do que com a aula em si. A maioria dos territórios não têm acesso à essas plataformas. (Representante de Eldorado)*

Foi frequente a afirmação de que o currículo é padronizado para todas as escolas sem consideração das especificidades do local de vida dos assentados, quilombolas, indígenas e caiçaras. No conjunto das escutas, houve a indicação de ausência de articulação nos currículos escolares entre os conteúdos e a realidade dos territórios rurais, em especial, foram recorrentes as falas que indicaram o baixo nível de conhecimento dessa realidade por parte dos profissionais que atuam na escola, seja no corpo docente, seja no corpo gestor. Assim como houve a constatação de que os materiais didáticos não somente não contemplam as especificidades do rural, como criam situações de constrangimento às crianças que não se vêem representadas ou identificadas com os conteúdos trabalhados.

Nesse aspecto a ausência da construção de um currículo que contemple o reconhecimento de conteúdos articulados à realidade social dos estudantes consolida dimensões de preconceito e de apagamento de suas históricas e realidade social, bem como, diretamente, no que se refere às comunidades indígenas e quilombolas a ausência do currículo, confronta com a Lei 10639/2003 e 11645/2008, que prevê a obrigatoriedade do ensino de conteúdos da história e cultura afrobrasileiros e indígenas, processos de longa trajetória de luta social (Rodrigues, 2023).

Nas escolas que atendem os estudantes das comunidades quilombolas dos municípios ouvidos nas escutas, as adequações das práticas educativas à realidade dos territórios ocorrem por iniciativa individual de profissionais, como professores ou gestores, e não como práticas instituídas formalmente.

> *Ainda que esteja em área quilombola e atenda quilombola, não existe nenhum currículo para atender Educação Escolar Quilombola, tudo que é feito é da comunidade. O Estado não vê como diferenciado. Temos 15 professores, currículo é igual para todas no estado, currículo material digital SEDUC, independente da localidade. (Representante de Eldorado).*

> *Se numa escola que estava localizada no Quilombo não era trabalhado, quem dirá fora, né? Então a gente acredita assim que se tira nossas crianças do território pra levar pra escolas, fazendo aquele processo de nucleação que eu chamo de despolítica. Eles estão desterritorizando, então aí fica mais difícil a gente manter a nossa tradição e a nossa cultura. E tendo esse conhecimento enfraquecido, é justamente uma despolítica para que a gente não tem acesso ao nosso território, porque quem tem conhecimento é conhecimento, é poder." (Representante de Registro).*
>
> *A questão quilombola, trazendo suas especificidades, precisa ser transgressor contra a todas as formas de opressão histórica que nós sofremos. Ele precisa ser antirracista, porque a nossa luta antirracista ela é diária, né? Ele precisa ser de resistência, porque as comunidades quilombolas ainda resistem na contemporaneidade. (Representante de Eldorado).*

Não há, portanto, observância das diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, que estabelecem que o Projeto Político-Pedagógico das escolas deve estar intrinsecamente relacionado à realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas (Brasil, 2012a). Já nas escolas estaduais, as possibilidades são mais restritas, inclusive pela questão da plataformização adotada pela Secretaria Estadual de Educação.

No que se refere aos processos formativos a padronização se estabelece não apenas nas relações locais de poder, mas num processo de institucionalização do apagamento destas comunidades e de perda de autonomia pedagógica dos professores, considerando que a lógica da plaformização do ensino engessa até mesmo o professor que, porventura, tenha consciência da dimensão social de vida da comunidade e, em alguns casos, originários desta mesma comunidade.

> Os processos formativos são entendidos como um conjunto de dinâmicas que envolvem conteúdo científico, conteúdo procedimental (as atividades consolidadas por professores e alunos) e conteúdo atitudinal, os valores que são exigidos e praticados no processo pedagógico. Dessa forma, os conteúdos estruturantes dão sentido ao processo de formação e se afastam do senso comum que tem sido a base dos modelos reprodutivos dos currículos implementados. (Lengthorn e Souza, 2024, p.3. Tradução livre)[3]

[3] Formative processes are understood as a set of dynamics involving scientific content (geography), procedural content (the activities consolidated by teachers and students) and attitudinal content, the values that are required and practised in the pedagogical process. In this way, the structuring contents give meaning to the training process and move away from the common sense that has been the foundation of the reproductive models of curricula implemented. (Lengthorn e Souza, 2024, p. 3).

Esse processo se desdobra, por exemplo, não apenas na questão formal do conteúdo, mas nas dinâmicas de processo formativo que permitam ao professor e ao aluno o reconhecimento da história local, do respeito à oralidade, às tradições e sua conexão às formas de produção do território.

> Produzir o território é (nesse caso) produzir a consciência sobre sua dimensão sócio-histórica e de seu trabalho formativo – o que condiz ao domínio conceitual – enquanto professor. A mediação do professor é o trabalho intelectivo que se processa sobre o outro e sobre si mesmo (para si), que se manifesta interna e externamente enquanto conteúdos e relações, definindo a inadmissibilidade do professor que não estuda e que "não sabe", uma vez que não saber implica em não ensinar.
>
> A mediação é o conteúdo e sem essa centralidade não há processo pedagógico, uma relação concreta e verdadeira, não há processos de desenvolvimento e aprendizagem pelos sujeitos sociais. A não mediação representa um grau de alienação do professor, que decorre (então) não apenas do processo de trabalho, mas do processo formativo e da negação de seu constructo como sujeito sócio-histórico. (Souza, Juliasz, 2020, p. 87).

A ausência destes elementos aparece como negação das formas concretas de existência destes sujeitos e acaba se traduzindo, entre outros aspectos, em violência simbólica e estrutural, por exemplo, a intolerância religiosa e, de forma mais aguda, a necessária construção de uma educação antirracista. Por último, é imperativo destacar alguns dos desafios com relação à formação docente nesses territórios: os concursos no estado de São Paulo não consideram a formação em licenciatura em educação do campo, tampouco se privilegia a origem dos docentes dos próprios territórios, o que resulta em grande rotatividade, pouco vínculo com os territórios, ampliando os problemas na relação pedagógica professor-alunos, escola-alunos, escola-comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escutas dos sujeitos que vivem nos territórios rurais captaram o diverso, contudo, fundamentalmente, puderam dar vazão aos problemas comuns em todo o estado, assim como apresentaram questões basilares para o enfrentamento das desigualdades que afligem a oferta educacional: i) o quadro que ratifica o acesso à Educação Infantil e ao Ensino Médio como graves obstáculos para que crianças e jovens possam ter direito a todas as etapas da educação básica; ii) o transporte escolar revela-se, contraditoriamente, como meio de acesso

e de impedimento ao desenvolvimento escolar dos estudantes, dadas as longas distâncias percorridas, a falta de itens de segurança de trânsito, vias precárias e enorme dispêndio de tempo e situações de risco de acidentes, e, por vezes as crianças desacompanhadas de monitores; iii) a merenda escolar tem como principal demanda a dificuldade dos agricultores acessarem o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), uma vez que as exigências e prazos dados pelas prefeituras inviabilizam que os alimentos produzidos - não raro nos arredores das escolas - sejam consumidos pelas crianças, acrescente-se situações em que as dietas alimentares das merendas se resumem a produtos industrializados, e iv) por fim, foi notável que o vínculo das práticas educativas no território tem sido marcado pela dependência do engajamento das comunidades e que conflitam com a restrita abertura das gestões escolares para que materiais didáticos e projetos políticos pedagógicos abarquem as especificidades culturais dos sujeitos do territórios rurais. Evidencia-se que quanto maior a organização política da comunidade, maior o tensionamento com o poder público neste quesito e, consequentemente, daí surgem conquistas, ainda que residuais, se consideradas as barreiras para sua efetivação.

Um dos principais óbices observados para que as ações pedagógicas e as estratégias didáticas estabeleçam laços com os territórios diz respeito à ausência de contratação de docentes licenciados ou com formação que atenda às especificidades formativas e à valoração dos modos de vida dos sujeitos sociais dos territórios rurais, sejam eles trabalhadores rurais, assentados da reforma agrária (camponeses), quilombolas, caiçaras e ou indígenas.

Por fim, urge reconhecer as especificidades pedagógicas dos sujeitos sociais dos territórios rurais, nota-se claramente que o princípio de todos os problemas encontrados tem seu cerne nesta questão. Evidentemente, a ausência de um projeto político-pedagógico que dê conta de traduzir essa realidade para dentro da escola, transformá-la em um espaço verdadeiramente de formação cidadã, é o que promove esse conjunto de desdobramentos aqui apresentados. A centralidade das categorias analíticas como o acesso, o transporte escolar, a alimentação escolar e o currículo (conteúdo, práticas educativas e seus vínculos com o território) evidencia que é no reconhecimento das práticas socioespaciais dos sujeitos que o território emerge. O debate que está posto é que a escola não vem se constituindo em um constructo territorial desses sujeitos (Souza, 2009), mas precisa sê-lo, pois essa estrutura,

em grande medida, professa uma negatividade ontológica, ao reproduzir o apagamento histórico pelo qual esses sujeitos sociais passaram e passam.

REFERÊNCIAS

BORTOLIN, Bianca Caroline.; SOUZA, Jose Gilberto. Território e poder: sistema constructo e alienação territorial. *Caminhos da Geografia*. Uberlândia, p. 44-61, 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF, 1988.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.* Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990].

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002*, D.O.U. de 09/04/2002, Seção 1, Pág. 32. 2002. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. 2002.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. *Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007*. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da União , Brasília, DF, 8 fev. 2007. Seção 1, p. 316.

BRASIL. *Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008a*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo*. Brasília, DF: MEC, 2008b.

BRASIL. *Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009*. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 maio de 2009a. Seção 1, p. 23.

BRASIL. *Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009*. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jun. 2009b.

BRASIL. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Diário Oficial da União , Brasília, DF, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1.

BRASIL. *Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a

exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 mar. 2014.

CASTILHO, Suely Dulce de; FRANÇA, Michele Correa de. Transporte escolar e implicações para acessibilidade, permanência e êxito de estudantes quilombolas. *Roteiro*, Joaçaba, v. 47, p. 1-26, jan./dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27786. Acesso em: 19 dez. 2025.

CHASIN, José. Marx. a determinação ontogenética da politicidade. *Revista Ensaios Ad Hominum*. Santo André. Estudos e Edições Ad Hominum, n 1. T. III, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara; ANDRADE, Marcia Regina. Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 246-257, maio/ago. 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000200004. Acesso em: 19 dez. 2025.

DRABACH, Neila Pedrotti. A escola unitária em Gramsci e a educação profissional no Brasil. *Revista Trabalho Necessário*, 16(31), 263-283, 2018.

FUNAI, FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. *Dados Geoespaciais e Mapas*. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/geoprocessamento-e-mapas. Acesso em: 26 mar. 2025.

GUERRA, Lucia Dias da Silva. Devorar e digerir o real para transmutá-lo no real do simbólico": contribuições críticas sobre alimentação e neofascismo, uma mirada no contexto brasileiro. *Teoría y Crítica de la Psicología.* 20 (2024), 245-265.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico.* Brasília, DF, 2022.

INCRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Acervo Fundiário Digital do INCRA.* Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://acervofundiario.incra.gov.br/. Acesso em: 26 mar. 2025.

ITESP, Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo "José Gomes da Silva". *Ações do ITESP no Estado de São Paulo*: quilombos, assentamentos e regularização fundiária [Mapa]. São Paulo: ITESP, 2019.

LEFEBVRE, Henri. *La production de l'espace.* 2èmme éditions. Anthropos, Paris: 1974.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. Tradução de Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade.* Tradução de Rubens Eduardo Frias. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

LENGTHORN, Elena Elizabeth, & SOUZA, Jose Gilberto de. (2024). Entrevista com Margaret Roberts: O currículo de Geografia e os seus fundamentos teóricos. *Revista da ANPEGE*, 20(41), 1–15. https://doi.org/10.5418/ra2024.v20i41.18336

LOPES, Heloisa Santos Molina. *Usos agrícolas do território e o desafio da logística dos pequenos a partir do Programa Nacional de Alimentação Escolar*. 2024. 231 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Geociências, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/22406. Acesso em: 20 dez. 2025.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de; BOF, Alvana Maria; BASSO, Flávia Viana. Balanço do fechamento das escolas no meio rural brasileiro (2013-2023). *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, v. 10, p. 1–20, 2024. Disponível em: https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/6502/4498.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia. Origens históricas da pauta educacional do Movimento Negro Unificado (MNU): Uma análise do suplemento "Afro-Latino-América" do jornal Versus. *Projeto História : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, *78*, 68–96. https://doi.org/10.23925/2176-2767.2023v78p68-96

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; HIZIM, Luciano Abrao. A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 53-67, jan./maio 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.968. Acesso em: 19 dez. 2025.

SANTOS, Vanda Silva, SOUZA, Jose Gilberto Aposiopese da História: a lei 10.639/03 nas escolas públicas de Palmas-Tocantins, *Anais* XVII EREGEO – Encontro Regional de Geografia. Morrinhos/Goiás, 2025. n.p. Disponível em https://www.anais.ueg.br/index.php/eregeo/article/view/16900

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SILVA, Ana Paula Soares da; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Educação Infantil das Crianças do Campo, das Águas e das Florestas. *Retratos da Escola*. 17, 997-1016, 2023.

SOUZA, Jose Gilberto. Limites do território. *Agrária (São Paulo)*. Online). 10-11, 99-130, 2009.

SOUZA, José Gilberto de; JULIASZ, Paula Cristiane Strina (Org.). *Geografia: ensino e formação de professores*. Marília: Lutas Anticapital, 2020. 230 p.

VEIGA, Adriana Almeida; LIMA, Rosangela. C. Kosinski; MORGADO, Tamires A. Bueno; SANTOS, Ana Claudia dos. O fechamento de escola do campo e os impactos sobre o território rural. *Revista Educação e Ciências Sociais*, [S. l.], v. 5, n. 9, p.136–147, 2022. DOI: 10.38090/recs.2595-9980.v5.n9.7. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/cienciassociais/article/view/13616. Acesso em: 23 dez. 2025.

Dados de autoria

Fabiana Cássia Rodrigues

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas. Pesquisadora do Grupo Histedbr - Unicamp. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, pensamento social e educacional, movimentos sociais, movimento negro, história de periódicos educacionais. Autora dos livros: "MST: formação política e reforma agrária nos anos de 1980." pela editora Lutas Anticapital e "Debate educacional nas origens da "Nova República" pela Editora da Unicamp. E-mail:fabicrod@unicamp.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6658-3670.

Ana Paula Soares da Silva

Professora Associada no Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP. Ribeirão Preto. São Paulo. Brasil. E-mail: apsoares.silva@usp.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0212-2402.

José Gilberto de Souza

Professor do Departamento de Geografia e Planejamento Ambiental e dos Programas de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) e de Desenvolvimento Territorial da América Latina e Caribe (TerritoriAL) do Instituto de Política Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Tocantins (UFT). E-mail: jg.souza@unesp.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5961-714X.

Luiz Eugênio Pereira Carvalho

Professor do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia da UFCG e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPB. Campina Grande, Paraíba, Brasil. E-mail:luiz.eugenio@professor.ufcg.edu.br. Orcid: https://orcid.org/0009-0008-7182-0715.