

Eixo Temático 4: Comunidades e Povos Tradicionais: territorialidade e Educação

CONDIÇÕES DE INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS EM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA DO ESTADO DE SÃO PAULO¹

CONDITIONS FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE IN ELEMENTARY SCHOOLS IN RURAL AREAS OF THE STATE OF SÃO PAULO.

Fabiana Cássia Rodrigues²

José Gilberto de Souza³

Lisângela Kati do Nascimento⁴

João Victor Pavesi de Oliveira⁵

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". (Processo FAPESP n. 2023/02523-2). O foco de análise são as condições de infraestrutura nas Escolas em Localização Diferenciada (ELD) de áreas remanescentes de quilombos, terras indígenas e assentamentos no estado de São Paulo. Para essa análise específica optou-se por estabelecer uma análise comparativa com as demais escolas localizadas em territórios rurais e escolas urbanas, considerando a disponibilidade dos seguintes equipamentos: Biblioteca; Laboratório de Ciências; Laboratório de Informática; Existência de Quadra; Disponibilidade de Internet. Os dados analisados foram extraídos do Censo de 2023 (INEP, 2024), a partir de escolas ativas, presenciais, públicas, de dependência municipal, estadual e federal, situadas em área urbana, rural e de localização diferenciada. Conclui-se que a categorização das escolas e a conquista de uma distinção de nomenclatura para as ELDs, das demais escolas, possibilita visibilizar na estatística oficial as dificuldades e a penúria infraestrutural que elas enfrentam. Portanto, longe de trazer garantias, a classificação de uma escola de localização diferenciada seja de assentamento, territórios quilombolas e ou terras indígenas (TI), permite identificar a discrepância de oferta e de disponibilidade desses espaços pedagógicos, considerando o quanto contribuem para ampliar a perspectiva de aprendizagem (biblioteca/salas de leitura); o aprofundamento conceitual, técnico e metodológico

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Brasil. Processo n. 2023/02523-2.

² Professora do Departamento de Filosofia e História da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: fabicrod@unicamp.br

³ Professor do Departamento de Geografia e Planejamento Ambiental (UNESP) e dos Programas de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências e Ciências Exatas e do Instituto de Política Públicas e Relações Internacionais (IPPRI-TerritoriAL) da Universidade Estadual Paulista e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Tocantins (UFT). E-mail: jg.souza@unesp.br

⁴ Professora de Geografia na educação básica e no ensino superior. Pós-doutoranda pela Faculdade de Educação da Unicamp e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa sobre População Humana em Áreas Úmidas Brasileiras (NUPAUB/USP). E-mail: lisangelakati@gmail.com

⁵ Professor de Geografia da educação básica e doutorando em Geografia Humana pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana (FFLCH-USP). E-mail: joao.pavesi@gmail.com

(laboratórios); as dimensões de sociabilidade, desenvolvimento e interação comunitária (quadras esportivas), e a possibilidade de pesquisa e informação (internet). Um conjunto de elementos os quais, dada a situação de oferta extremamente precária revelada, se desdobram na qualidade dos processos formativos e o quanto se distancia, em pleno século XXI, de condições concretas do direito à educação, em bases democráticas, segundo as singularidades e necessidades de atendimento escolar apresentadas nesses territórios.

Palavras-chave: Escolas em Localização Diferenciada; Escolas Indígenas; Escolas de Assentamento; Escolas Quilombolas; Infraestrutura escolar.

Abstract: This article presents partial results of the research project: "Rights to education in rural areas of the State of São Paulo: support for the actions of the Public Prosecution Service of São Paulo". (FAPESP Grant No. 2023/02523-2). The focus of the analysis is the infrastructure conditions in the Schools in Different Locations (SDL) in remaining areas of quilombos, indigenous lands, and areas of agrarian reform in the state of São Paulo. For this specific analysis, it was decided to establish a comparative analysis with other schools located in rural areas and urban schools, considering the availability of the following equipment: Library Science Laboratory; Computer Laboratory; Existence of a sports court; Availability of Internet. The data analyzed were extracted from the 2023 Census (INEP, 2024), from active, face to face, public schools, under municipal, state, and federal jurisdiction, located in urban, rural, and differently located areas. It is concluded that the categorization of schools and the achievement of a distinction in the nomenclature for SDLs, from other schools, makes it possible to visualize the difficulties and infrastructural shortages that they face in official statistics. Therefore, far from providing guarantees, the classification of a school as SDL, whether in areas of agrarian reform, quilombola's territories or indigenous lands (TI), allows us to identify the discrepancy in the supply and availability of these pedagogical spaces, considering how much they contribute to broadening the perspective of learning (library); the conceptual, technical and methodological depth (laboratories); the dimensions of sociability, development and community interaction (sports courts); and the possibility of research and information (internet). A set of elements which, given the extremely precarious supply situation revealed, unfold the quality of the formative processes. To sum up, the analyses show how far these schools are distant - in the 21st century - from concrete conditions of the right to education, on democratic bases, according to the singularities and needs of school services presented in these territories.

Key-words: Schools in Different Locations; Indigenous School, School in agrarian reform areas, Quilombola's School; Schools Infrastructure.

1. INTRODUÇÃO

O artigo apresenta resultados parciais da pesquisa: "Direitos à educação em territórios rurais do Estado de São Paulo: subsídios para as ações do Ministério Público Paulista"⁶ (Processo FAPESP n. 2023/02523-2). Um de seus principais objetivos consiste em sistematizar informações sobre a oferta e a demanda da educação de crianças e adolescentes dos territórios rurais do estado, considerando a atuação dos entes federativos (Município, Estado e União) no atendimento desses diferentes sujeitos sociais, consolidando um Atlas da Educação em Territórios Rurais.

Objetiva-se avançar os entendimentos sobre as relações campo-cidade e evidenciar as demandas silenciadas pelo padrão urbano que homogeneiza o rural. Um único padrão de oferta, geralmente urbano centrado, incide nas possibilidades de garantia do direito educacional e das possibilidades pedagógicas das escolas junto à multiplicidade de filhas e filhos dos sujeitos sociais do campo, das águas e das florestas, tais como trabalhadores rurais, agricultores familiares, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, indígenas, caiçaras e caboclos.

O foco de análise neste artigo são as Escolas em Localização Diferenciada (ELD), variável incluída no Censo Escolar a partir de 2007⁷ visando a coleta de dados sobre as escolas em terras indígenas, em áreas de comunidades quilombolas e em áreas de assentamento da reforma agrária:

Área de assentamento: área de terra na qual uma população está instalada, destinada à exploração agrícola, obtida por meio do programa de reforma agrária.

Terra indígena: territórios tradicionalmente ocupados por um ou mais povos indígenas. As terras indígenas ocupadas por povos indígenas podem ter localização rural ou urbana e, para efeitos do Censo da Educação Básica, não correspondem às diferentes situações de regularização fundiária, ou seja, não precisam estar homologadas ou demarcadas.

Área onde se localiza comunidades remanescentes de quilombos: territórios tradicionalmente ocupados por comunidades que abrigam os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra

⁶ A pesquisa está sendo realizada por um grupo de pesquisadoras e pesquisadores, coordenado pelas professoras Fabiana de Cássia Rodrigues (Unicamp), Ana Paula Soares da Silva (USP/Ribeirão Preto) e pelo professor Gilberto de Souza (Unesp/Rio Claro), com o apoio da FAPESP e em parceria com o Ministério Público do estado de São Paulo.

⁷ Desde então, essas três categorias são coletadas pelo Censo Escolar. Entre os anos de 2012 e 2018 foram incluídas três outras: "Unidade de uso sustentável"; "Unidade de uso sustentável em terra indígena" e "Unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombos", descontinuadas a partir de 2019.

relacionada à resistência à opressão histórica sofrida. Essas comunidades são reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares (Brasil, INEP, 2017, p. 16-17)

A categorização das escolas e a conquista de uma distinção de nomenclatura para as ELDs das demais escolas permitiu consolidar visibilidade para uma pauta educacional que vem sendo mobilizada por movimentos sociais ao longo das décadas e que em muito precede a adoção da variável no Censo Escolar. Ou seja, trata-se de escolas vinculadas a territórios com identidade cultural particular e que deve ser incluída nos projetos políticos pedagógicos dessas escolas, bem como atender um conjunto de exigências específicas que dizem respeito, por exemplo, à formação docente e ao material didático.

Esta conquista advém do amparo legislativo proveniente da Constituição Federal de 1988 e, especialmente, da LDB de 1996 que em seu artigo 28 manifesta que “na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região.” Em seu artigo 79 indica ainda: “A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas” (Brasil, 1996).

Em 2001, no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172/2001⁸ - foi criada a categoria oficial “escola indígena”, apresentadas as diretrizes, os objetivos e as metas para a regularização de todas as escolas indígenas bem como instituída a profissionalização do magistério a partir da Educação Escolar Indígena. No que se refere à Educação do Campo, menciona-se como uma das metas: “Organizar a educação básica no campo, de modo a preservar as escolas rurais no meio rural e imbuídas dos valores rurais”. Por outro lado, neste PNE não há qualquer menção à educação escolar quilombola ou às comunidades quilombolas (Brasil, 2001).

O PNE seguinte - Lei nº 13.005/2014⁹ -, vigente de 2014 até 2024, torna obrigatório que os planos estaduais e municipais de educação considerem “as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural”. Esse tratamento ampliado no que se refere às populações do campo, povos indígenas e quilombolas está em consonância com os decretos e resoluções publicados a partir de 2003¹⁰, os quais são resultados de lutas e reivindicações dos movimentos

⁸ Ver em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm - Acesso: setembro de 2022.

⁹ Ver em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

Acesso: setembro de 2022.

¹⁰ RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 01/2002 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/2008 – Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; LEI Nº 12.960/2014 –

sociais do campo, dos povos indígenas e quilombolas na busca da garantia ao direito à educação diferenciada¹¹.

A categoria ELD no Censo Escolar insere-se no contexto de avanços na elaboração de políticas educacionais no país, contribuindo para visibilizar as demandas educacionais de povos e comunidades que foram marginalizados, excluídos e/ou inviabilizados ao longo da história do Brasil. Contudo, o reconhecimento formal das ELDs, se, de um lado, favorece a identificação singularizada de instituições educativas de territórios historicamente em luta por reconhecimento, permanência e acesso a direitos educacionais, por outro, indaga-se: *em que medida estão sendo garantidas condições adequadas de oferta (infraestrutura, currículo, formação docente etc.) nestas escolas?*

Para a análise específica das condições de infraestrutura nas ELD do estado de São Paulo, utilizamos dos dados disponibilizados pelo Censo Escolar de 2023 (Inep, 2024), considerando somente as escolas públicas (federal, estadual e municipal), com situação de funcionamento ativa, de mediação didática presencial, localizadas em área urbana, rural e de localização diferenciada. Avaliamos a presença dos seguintes equipamentos: Biblioteca (IN_BIBLIOTECA), Laboratório de Ciências (IN_LABORATORIO_CIENCIAS), Laboratório de Informática (IN_LABORATORIO_INFORMATICA), existência de quadra esportiva (IN_QUADRA_ESPORTES) e a disponibilidade de Internet (IN_INTERNET).

2. ESCOLAS EM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA DO ESTADO DE SÃO PAULO

A existência e manutenção das Escolas em Localização Diferenciada é marcada por desafios permanentes, pois tratam-se de escolas rurais, em grande medida, situadas em

Altera a Lei no 9.394/1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas; DECRETO N° 7.352/2010 – Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA; RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 03/1999 – Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.; RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 05/2012 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 08/2012 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 03/2012 – Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de Itinerância; LEI N° 9.394/1996 – Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LD; DECRETO N° 6.861/2009 – Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena.

¹¹ Em 2007, por meio do Decreto n.6040, o governo brasileiro instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), sob a coordenação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) da Presidência da República. O Brasil reconhece, atualmente, 28 povos e comunidades tradicionais, sendo eles: andirobeiras, apanhadores de flores sempre-vivas, caatingueiros, caiçaras, castanheiras, catadores de mangaba, ciganos, cipozeiros, extrativistas, faxinalenses, fundo e fecho de pastos, geraizeiros, ilhéus, indígenas, isqueiros, morroquianos, pantaneiros, pescadores artesanais, piaçaveiros, pomeranos, povos de terreiro, quebradeiras de coco-babaçu, quilombolas, retireiros, ribeirinhos, seringueiros, vazanteiros e veredeiros.

territórios em disputa, sobre pressões do agronegócio, envoltas em problemas ambientais e em comunidades com significativas dificuldades sócio-econômicas.

Os dados do último Censo Escolar (INEP, 2024) mostram que o estado de São Paulo tem um total de 110 ELDs, sendo: 53 de assentamentos, 34 em terras indígenas e 23 em territórios quilombolas; distribuídas entre os seguintes níveis de ensino:

Tabela 1 - Distribuição de ELDs por nível de ensino no estado de São Paulo (2023)

Níveis / Sujeitos Sociais	Assentamentos (53 escolas)	Indígenas (34 escolas)	Quilombolas (23 escolas)
Creches (0-3)	11	05	02
Pré-Escola	34	21	15
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	33	29	15
Ensino Fundamental - Anos Finais	20	27	06
Ensino Médio	14	14	04

Fonte: Censo Escolar de 2023 (INEP, 2024)

A tabela 1 apresenta um menor número de escolas quando se trata das creches, nos três territórios em foco. Para uma análise mais precisa, seria necessário aferirmos a população de 0 a 3 anos em cada uma dessas comunidades a fim de dimensionarmos a demanda atendida neste nível de ensino. Por sua vez, na coleta de dados qualitativos temos identificado demandas concretas para essa faixa etária, que se depara com uma disparidade: a indisponibilidade do equipamento social público (creche na comunidade) e a ausência de veículos e suporte ao transporte¹². Além disso, para as comunidades quilombolas e, sobretudo, indígenas caberia análises com maior profundidade para melhor compreender a relevância das creches na educação de crianças nessa faixa etária, a depender dos valores culturais presentes. Com maior segurança, baseado em estudos já realizados e em dados qualitativos coletados na pesquisa em curso, é possível afirmar que nos territórios de assentamentos há demandas por creches,

¹² Os dados qualitativos que descrevem as demandas educacionais dos sujeitos sociais dos territórios rurais estão sendo coletados por meio de dois principais instrumentos: as escutas com sujeitos sociais de diferentes regiões do estado e questionários direcionados a esses mesmos sujeitos. O objetivo de ambos os instrumentos consiste em identificar por meio das vozes dos sujeitos a situação atual das escolas em territórios rurais e as principais demandas por uma educação de qualidade para cada comunidade.

saltando aos olhos a discrepância entre o número de unidades para esse nível escolar (11) e de pré-escolas (34), nessas áreas.

A ausência de creches em territórios em que são requeridas determinam uma sobrecarga de demandas de cuidado às famílias em meio às suas demais atividades de trabalho. Fica implícita a equivocada lógica de se associar unidade familiar de trabalho e local de trabalho (Unidade Produtiva) como modelo de justificativa para não atender as demandas de cuidados educacionais à infância dos territórios rurais. De fato, esta interpretação não está focada no trabalho familiar, mas na feminização do trabalho, em uma divisão sexual e racial do trabalho. Trata-se de integrar *uma massa marginal* à estrutura econômico-produtiva, no que se instituiu ideologicamente como o atraso (a agricultura e o campo), o que se tem portanto é o sexismo e o racismo como instrumentos definidores da oferta educacional (Gonzalez, 2020).

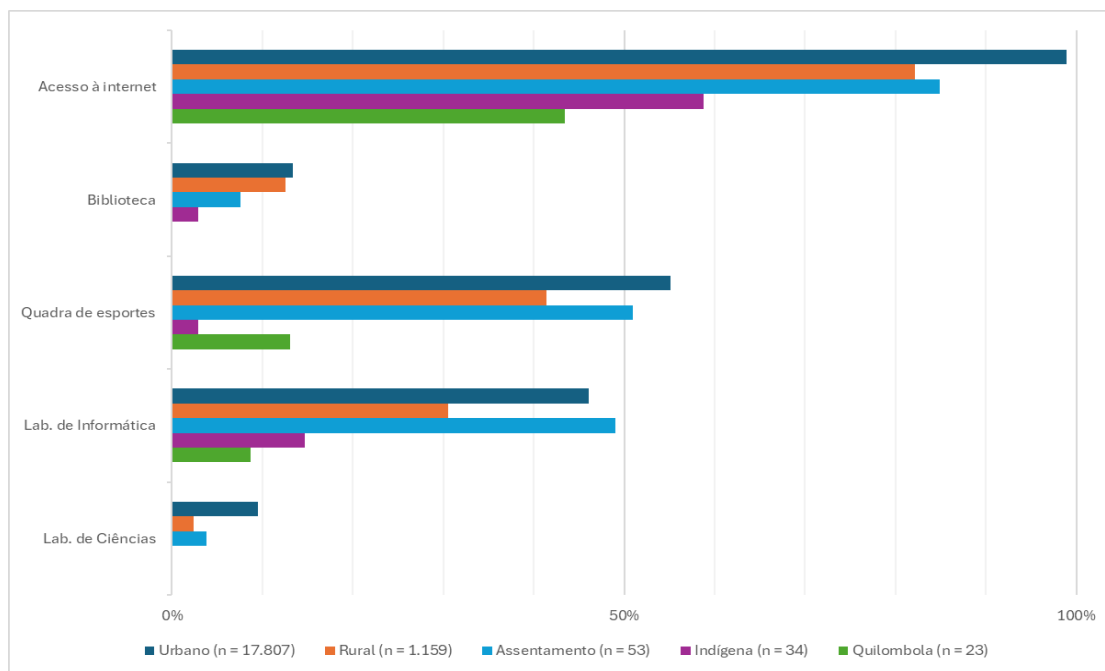
Ainda observando a tabela 1, é possível identificar um maior equilíbrio quantitativo entre o número de pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental - Anos Iniciais - , ou seja, há um fluxo de matrículas oriundo da pré-escola que encontrará lugar, nesses territórios, na primeira etapa do Ensino Fundamental. Tal dinâmica não tem continuidade nas etapas seguintes, indicando que boa parte das crianças que concluem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas de localização diferenciada precisarão deslocar-se, caso queiram prosseguir seus estudos, pois, é notória a reduzida presença de escolas, principalmente no Ensino Médio. Em outras palavras, existe um fluxo de matrículas quando se passa para a etapa do Ensino Médio.

Nos assentamentos observa-se uma redução de escolas, de 33 unidades com oferta para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental para 14 no atendimento ao Ensino Médio; em terras indígenas a redução é de 29 para 12; e, nos territórios remanescentes de quilombos a inflexão negativa é de 15 para 4. Este quadro denota o alto grau de interrupção dos estudos desses adolescentes, reverberando em significativos índices de evasão escolar no Ensino Médio, quando não o deslocamento desses jovens para as áreas urbanas, o que rompe com elementos culturais e com a estrutura econômica do trabalho nas unidades produtivas familiares, alterando em amplitude e em profundidade a taxa de dependência e a capacidade produtiva das famílias na relação trabalho/consumo (Chayanov, 1981).

Para essa análise das condições de infraestrutura das ELDs paulistas, confrontamos estas escolas com as demais localizadas em territórios rurais e com relação às urbanas considerando os equipamentos: Biblioteca; Laboratório de Ciências; Laboratório de Informática; Existência de Quadra e Disponibilidade de Internet. O foco nestes elementos se justifica na medida em que eles representam espaços diferenciados no chão da escola que

possibilitam a ampliação dos processos formativos e avançam nas dinâmicas de sociabilidade e da descoberta.

Gráfico 1: Percentual de escolas por tipo de equipamento



Fonte: INEP (2023); Elaboração Própria.

O gráfico 1 demonstra a efetiva precariedade que envolve as escolas públicas no estado de São Paulo considerando sua localização. É flagrante as discrepâncias quando se trata de equipamentos que podem prover dimensões de sociabilidade, desenvolvimento e interação comunitária a partir da prática de esportes (quadras esportivas); estímulo à leitura e ampliação do universo cultural das crianças por meio de disponibilização de livros e serviço de biblioteca; bem como o aprofundamento conceitual, técnico e metodológico nos espaços laboratoriais, produzindo experiências nas diversas áreas do conhecimento científico (Ensino de Ciências). Ressalta-se que entre as escolas urbanas: apenas 15% do total de unidades escolares possuem espaços exclusivos para bibliotecas, 90% não dispõe de laboratórios de ciências e 45% não possui quadra esportiva.

A situação precária desses aspectos da infraestrutura nas escolas públicas atinge maior gravidade ao compararmos as escolas urbanas com aquelas localizadas em territórios rurais e estas dimensões educacionais se tornam mais díspares quando observamos as Escolas de Localização Diferenciada. Para todos os equipamentos observados as ELDs indígenas e quilombolas estão desprivilegiadas, não há bibliotecas em escolas quilombolas e elas estão

presentes em apenas 2,9% das localizadas em terras indígenas; assim como o laboratório de Ciência está ausente em todas elas. Mesmo quando observamos a disponibilidade de acesso à Internet - em que destaca-se uma breve atenuação no desequilíbrio entre as unidades - persiste essa desigualdade entre essas escolas que não alcançam metade das unidades com disponibilidade à Internet.

Chama a atenção em relação às ELDs, o fato de que as escolas localizadas em assentamentos rurais apresentarem melhores condições no que se refere à presença dos equipamentos em foco, com 51% apresentando quadra de esportes, acima das demais escolas em áreas rurais e próximo ao percentual das escolas urbanas. Há também um maior percentual de escolas em assentamentos com laboratório de informática (49%), frente às de áreas urbanas (46%), indígenas (15%) e quilombolas (9%). Estes dados respondem sobremaneira a dimensão orgânica que o movimento social de luta pela terra apresenta nesses territórios, ou seja, na força política que resulta no atendimento de suas demandas. A pauta educacional se consolidou como uma bandeira dos movimentos sociais de luta pela Reforma Agrária e programas como o Pronera, que foram constituídos ao longo dos últimos 25 anos (Santos, Fiamengue, Valdanha Neto, 2023). Portanto, trata-se de expressões destas formas de luta e capacidade organizativa dos movimentos que têm se colocado como exemplo aos demais sujeitos sociais do campo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, tivemos no Brasil importantes avanços na elaboração das políticas educacionais reconhecendo os povos originários, as comunidades tradicionais e a população do campo como portadores do direito de terem acesso à uma educação de qualidade, o que significa não apenas o acesso à escola, mas à infraestrutura, ao currículo e aos materiais didáticos que valorizem os seus modos de vida, à formação inicial e continuada de professores, à alimentação de qualidade, entre outros aspectos. A determinação expressa no atual Plano Nacional de Educação de que tanto os estados quanto os municípios devem, na elaboração de seus planos, incluir as demandas específicas dessas populações, de forma a garantir a equidade educacional e a diversidade cultural é, ao nosso ver, um passo fundamental para garantir o direito à uma educação escolar diferenciada.

No entanto, como vimos por este recorte de análise, as escolas rurais de maneira geral apresentam índices baixos de presença de equipamentos fundamentais à realização de atividades pedagógicas que permitam um desenvolvimento das crianças e adolescentes em sentido amplo, por meio de esportes, ciências, arte e cultura. Os dados apresentados trazem

algo de comum na realidade das escolas dos territórios rurais: uma infraestrutura precária, indicada pelo menor número de quadras esportivas, bem como pela quase inexistência de laboratórios e salas exclusivas de bibliotecas, mas também definem como a dimensão do direito à educação em territórios rurais tem se colocado como uma pauta imprescindível à sociedade brasileira.

A conquista de uma nomenclatura que distingue as ELDs traz como principal benefício a possibilidade de visibilizar na estatística oficial as dificuldades e a penúria infraestrutural que elas enfrentam. Portanto, longe de trazer garantias, a classificação de uma escola de localização diferenciada seja de assentamento, quilombola e indígena, contribui para que possamos ter uma visão de conjunto sobre a situação da oferta escolar em territórios rurais que em pleno século XXI se organizam e se mobilizam para alcançarem o direito à educação em bases democráticas segundo as singularidades de suas necessidades de atendimento escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

____. 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.

____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

____. 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.

____. 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 2009. Seção 1, p. 23.

____. 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.

____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1.

CHAYANOV, Alexander V. Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas. In: GRAZIANO DA SILVA, José; STOLCKE Verena (Orgs.). **A questão agrária**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981, p. 133-163.

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latinoamericano**. Zahar. Rio de Janeiro, 2020. 360p.

GUIMARÃES, Fábio de Oliveira. **Políticas públicas e fechamento das escolas do campo no Brasil** - Dissertação(Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados: Censo Escolar da Educação Básica de 2023**. Brasília, MEC, DF, INEP, 2024. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 01 set. 2024.

SANTOS, J. N.; FIAMENGUE, E. C.; VALDANHA NETO, D. Educação na Reforma agrária e sustentabilidade: marcos do passado e horizontes do presente. **Revista Retratos de Assentamentos**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 83–100, 2023. DOI 10.25059/2527-2594/retratosdeassentamentos/2023.v26i1.534. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&AN=172925025&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 10 out. 2024.