



POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE ITABAIANA, SERGIPE: O QUE A PANDEMIA NOS FAZ REFLETIR PARA ALÉM DA ESCOLA

PUBLIC POLICIES IN FIELD EDUCATION IN THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF THE MUNICIPALITY OF ITABAIANA, SERGIPE: WHAT THE PANDEMIC MAKES US REFLECT BEYOND SCHOOL

Lucas Santos Costa – lucasgeoufs@hotmail.com

Mestrando em Geografia pelo PPGEU/UFS

Orcid : <https://orcid.org/0009-0002-8524-9878>

José Eloízio da Costa – eloziocosta@academico.ufs.br

Professor Doutor em Geografia da Universidade Federal de Sergipe

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3777-5403>

Resumo

O presente artigo analisa a efetividade das políticas públicas de educação do campo no município de Itabaiana, Sergipe, com ênfase nos desafios evidenciados durante a pandemia de COVID-19. A partir de uma perspectiva crítica fundamentada na geografia da educação e nos estudos territoriais, o texto problematiza a histórica negligência do poder público com a educação destinada às populações camponesas, bem como as fragilidades estruturais que foram amplificadas pelo ensino remoto emergencial. A análise considera o papel dos movimentos sociais na construção de uma educação contextualizada, além de examinar as desigualdades socioespaciais que permeiam a implementação de políticas educacionais no campo. Os resultados evidenciam que a pandemia não apenas interrompeu processos pedagógicos, mas também aprofundou exclusões históricas relacionadas ao acesso à tecnologia, à infraestrutura educacional e às condições materiais de vida das famílias rurais. O estudo contribui para a reflexão sobre a necessidade de políticas públicas, territorializadas e comprometidas com a especificidade da educação do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Políticas Públicas; Pandemia COVID-19; Desigualdades Socioespaciais; Itabaiana-SE.



Abstract

This article analyzes the effectiveness of public policies for rural education in the municipality of Itabaiana, Sergipe, with emphasis on the challenges evidenced during the COVID-19 pandemic. From a critical perspective grounded in the geography of education and territorial studies, the text problematizes the historical neglect of public authorities regarding education for rural populations, as well as the structural fragilities that were amplified by emergency remote teaching. The analysis considers the role of social movements in building contextualized education, in addition to examining the socio-spatial inequalities that permeate the implementation of educational policies in rural areas. The results show that the pandemic not only interrupted pedagogical processes but also deepened historical exclusions related to access to technology, educational infrastructure, and the material living conditions of rural families. The study contributes to the reflection, territorialized public policies committed to the specificity of rural education.

Key words: Rural Education; Public Policies; COVID-19 Pandemic; Socio-spatial Inequalities; Itabaiana-SE.

Recebido em: 30/03/2026

Aceito para publicação: 05/08/2026

Publicado: 16/08/2026

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, a pandemia de COVID-19 impôs transformações abruptas aos sistemas educacionais em escala global. No Brasil, país marcado por profundas desigualdades socioespaciais, a suspensão das atividades presenciais e a adoção do ensino remoto emergencial explicitaram fragilidades estruturais historicamente acumuladas, sobretudo nas escolas localizadas no espaço rural. Segundo dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (2019), a exclusão digital já era uma realidade anterior à pandemia, afetando de forma desproporcional as populações rurais, que enfrentam limitações de acesso à internet, a equipamentos e a infraestrutura adequada.

No estado de Sergipe, e particularmente no município de Itabaiana, essas desigualdades se manifestaram de forma contundente. Estudantes das escolas situadas no espaço rural não apenas enfrentaram dificuldades para acompanhar as aulas remotas como, em parte dos casos, passaram a exercer atividades laborais informais para complementar a renda familiar. É preciso, contudo, nomear esse fenômeno com rigor: trata-se de trabalho infantojuvenil, e não de simples colaboração doméstica. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 7º, inciso XXXIII, proíbe qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz a partir dos quatorze; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) assegura a prioridade absoluta do direito à educação, ao lazer e à convivência familiar; e o Decreto nº 6.481/2008, ao instituir a Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil, inclui expressamente diversas atividades agropecuárias. Reconhecer que a incidência do trabalho de crianças e adolescentes é maior no espaço rural — e que ali costuma ser socialmente naturalizada sob a forma da “ajuda” — não equivale a legitimá-la. A pesquisa que sustenta este artigo assume, portanto, uma posição explícita: o que se descreve como estratégia familiar de sobrevivência é, do ponto de vista dos direitos, uma violação que a escola e as políticas públicas têm o dever de enfrentar.

A Educação do Campo, enquanto conceito e prática, emergiu das lutas dos movimentos sociais, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que desde a década de 1980 reivindicam uma educação contextualizada, emancipatória e comprometida com a transformação social. Contrapondo-se à educação rural tradicional, caracterizada pela transposição de



modelos urbanos e pela precarização estrutural, a Educação do Campo propõe uma pedagogia enraizada nos territórios camponeses, que valoriza saberes locais, práticas produtivas e participação comunitária (Caldart, 2012; Fernandes, 2008).

Essa distinção não é meramente terminológica e organiza a análise aqui desenvolvida. Uma escola pode estar situada no campo sem que a educação nela praticada seja do campo. A pergunta que atravessa este texto é, justamente, se a rede municipal de Itabaiana efetiva políticas de Educação do Campo ou se reproduz, em unidades localizadas no espaço rural, o mesmo modelo escolar urbano-cêntrico historicamente denunciado pelos movimentos sociais. Antecipa-se que os dados apontam para a segunda hipótese, ainda que com elementos de tensionamento relevantes.

Apesar dos avanços normativos das últimas décadas — como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) —, a implementação efetiva dessas políticas permanece marcada por descontinuidades, subfinanciamento e desarticulação entre as esferas governamentais. A pandemia de COVID-19 operou, nesse sentido, como um analisador das contradições e insuficiências das políticas educacionais voltadas às populações rurais.

Este artigo tem como objetivo analisar a implementação de políticas públicas educacionais em uma escola municipal localizada no espaço rural de Itabaiana, Sergipe, problematizando os desafios evidenciados durante a pandemia de COVID-19 e discutindo em que medida essa experiência se aproxima ou se distancia do projeto da Educação do Campo. O texto está organizado em cinco movimentos: inicialmente, demarcam-se os conceitos de educação rural, escola no campo e Educação do Campo; em seguida, recuperam-se os avanços e as contradições das políticas públicas brasileiras para o campo; na sequência, discutem-se os efeitos do ensino remoto emergencial sobre as populações rurais; apresentam-se, então, os procedimentos metodológicos; e, por fim, analisam-se os dados empíricos coletados na unidade escolar investigada.

EDUCAÇÃO RURAL, ESCOLA NO CAMPO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DEMARCAÇÕES NECESSÁRIAS

A literatura da área distingue, com clareza crescente desde os anos 2000, três formulações que com frequência são tomadas como sinônimas na linguagem

corrente e mesmo em documentos oficiais. A primeira, educação rural, designa o modelo historicamente ofertado às populações do campo no Brasil: uma escolarização subsidiária, pensada de fora e para o campo, ancorada na perspectiva de que ao trabalhador rural bastaria um mínimo de instrução, e frequentemente associada a campanhas de alfabetização e a projetos de modernização agrícola (Leite, 2002; Rocha; Passos; Carvalho, 2008). A segunda, escola no campo, é uma designação de localização: refere-se à unidade escolar situada em área classificada como rural pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), independentemente do projeto pedagógico que ali se realiza. A terceira, Educação do Campo, nomeia um projeto político-pedagógico construído pelos movimentos sociais camponeses, no qual o campo é sujeito, e não apenas cenário, da formação (Caldart, 2012; Molina; Sá, 2012).

A preposição, nesse debate, carrega peso analítico. Como sintetizam Molina e Sá (2012), a escola do campo é aquela que se constrói com os sujeitos do campo, articulando currículo, tempos escolares, gestão e trabalho às dinâmicas do território; a escola no campo pode limitar-se a reproduzir, em prédio situado em povoado, o mesmo calendário, o mesmo material didático e a mesma matriz curricular da escola urbana. O Quadro 1 sistematiza essas demarcações.

Quadro 1 – Demarcações conceituais: educação rural, escola no campo e Educação do Campo

Dimensão	Educação rural	Escola no campo	Educação do Campo
Origem	Políticas estatais e campanhas de modernização agrícola (séc. XX)	Critério administrativo de localização (Censo Escolar/INEP)	Luta dos movimentos sociais camponeses (a partir dos anos 1990)
Concepção de campo	Atraso a ser superado pela cidade	Localidade onde a escola está instalada	Território de vida, trabalho, cultura e produção
Currículo	Transposto do modelo urbano, simplificado	Em geral urbano-cêntrico, com adaptações pontuais	Contextualizado, construído com a comunidade
Sujeitos	Beneficiários de uma oferta compensatória	Estudantes residentes em área rural	Protagonistas da formulação e da gestão
Referência normativa	Legislação genérica de ensino	Classificação do INEP	Resolução CNE/CEB nº 1/2002; PRONACAMPO; PRONERA

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Leite (2002), Caldart (2012) e Molina e Sá (2012).



A relevância dessa demarcação para o caso analisado é direta. Como se demonstrará adiante, a unidade investigada é, do ponto de vista da classificação oficial, uma escola no campo; do ponto de vista pedagógico, opera predominantemente sob a lógica da educação rural, ainda que a oferta de componentes curriculares agropecuários e a organização em tempo integral introduzam tensões produtivas nessa classificação. Assumir essa distinção evita um risco recorrente na produção acadêmica local: nomear como Educação do Campo toda e qualquer escolarização que ocorra fora do perímetro urbano, esvaziando o conteúdo político do conceito conquistado pelos movimentos sociais.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

A consolidação da Educação do Campo como política pública no Brasil resulta de um processo histórico marcado por tensões, avanços normativos e contradições na implementação. A Constituição Federal de 1988, ao reconhecer a educação como direito universal, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), ao prever adequações às peculiaridades da vida rural em seu artigo 28, estabeleceram as bases legais para políticas diferenciadas. A efetivação dessas políticas, contudo, tem sido marcada por fragilidades institucionais, descontinuidades governamentais e desarticulação entre as esferas federal, estadual e municipal.

Programas como o PRONACAMPO, o Programa Escola da Terra e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) representaram avanços importantes, mas enfrentaram limitações orçamentárias, dificuldades de coordenação intergovernamental e resistências políticas. Pimenta e Bicalho (2022) destacam que, embora o Programa Escola da Terra tenha incorporado princípios críticos da Educação do Campo, como a formação continuada de professores em contextos territorializados, sua efetividade foi comprometida pela falta de apoio político sustentado e pela fragmentação das ações. Andrade, Nogueira e Neves (2022) analisam a fragilidade institucional das Licenciaturas em Educação do Campo nas Instituições Federais de Ensino Superior, evidenciando que, mesmo com a expansão de cursos, a ausência de políticas afirmativas limitou as respostas às demandas emergenciais durante a pandemia.



Um exemplo particularmente ilustrativo dessa desarticulação é o do material didático específico. A distribuição de coleções pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático destinadas às escolas do campo não foi acompanhada, em muitas redes, de formação continuada correspondente, o que resultou em subutilização e em resistência por parte de docentes que não haviam sido preparados para operar com propostas de multisseriação e de contextualização. Material e formação constituem, nesse sentido, uma unidade indissociável: sem a segunda, o primeiro tende a ser incorporado como mais um recurso entre outros, ou simplesmente arquivado.

Outro aspecto crítico refere-se ao fechamento de escolas situadas no espaço rural, fenômeno intensificado nas últimas duas décadas. Dados do INEP indicam que, entre 2002 e 2018, dezenas de milhares de escolas rurais foram fechadas no país, em um processo de nucleação escolar que desconsidera especificidades territoriais e impõe deslocamentos excessivos aos estudantes. Esse processo, frequentemente justificado por razões de racionalização administrativa, reflete uma lógica de gestão educacional que subordina o direito à educação a critérios de eficiência econômica.

PANDEMIA, ENSINO REMOTO E DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS NO ESPAÇO RURAL

A adoção do ensino remoto emergencial, sem planejamento adequado e sem consideração pelas condições materiais de acesso à tecnologia, aprofundou processos de exclusão educacional que já afetavam desproporcionalmente as populações rurais. Estudos recentes documentam múltiplas dimensões dessa exclusão. Santana et al. (2021) demonstram que investimentos anteriores em tecnologias digitais para escolas do campo produziram resultados desiguais e frequentemente ineficazes, e que a pandemia reexpôs e amplificou a exclusão digital na educação pública rural.

Lacerda e Melo (2024) identificam obstáculos recorrentes durante o ensino remoto emergencial, incluindo a falta de espaço adequado para estudo nos domicílios, a dependência de estradas rurais precárias para a entrega de materiais impressos, a ausência de suporte familiar para as tarefas escolares e o acesso limitado a tecnologias de informação e comunicação. A dimensão regional das desigualdades foi evidenciada por Oliveira, Santana e Colombo (2024), que compararam a implementação de planos de ensino remoto no Amazonas, no

Maranhão e em São Paulo, demonstrando que diferenças infraestruturais moldaram de forma decisiva o acesso dos estudantes durante o fechamento das escolas. Neuhold e Pacheco (2023), por sua vez, reportam, em município de pequeno porte, taxas de abandono que chegaram a 21,6% durante o período remoto, sinalizando problemas agudos de acesso e retenção.

Cabe uma ressalva metodológica que atravessa boa parte dessa produção, inclusive a presente pesquisa: o espaço rural não é homogêneo, e tampouco o são as condições de conectividade de seus habitantes. Entre estudantes que residem em um mesmo povoado há os que dispõem de aparelho celular próprio e pacote de dados móveis, os que compartilham um único aparelho com irmãos e responsáveis, os que dependem de sinal instável de telefonia móvel e os que não possuem qualquer dispositivo. Tratar essas situações como um bloco indiferenciado — o aluno rural sem internet — obscurece exatamente as gradações que deveriam orientar a formulação das políticas públicas. A análise apresentada nas seções seguintes procura sustentar essa diferenciação a partir dos relatos coletados.

Do ponto de vista teórico, a pandemia reforça a necessidade de se pensar a educação no e do campo a partir de uma perspectiva territorial, que reconheça as especificidades geográficas, culturais e socioeconômicas dos espaços rurais. A geografia crítica, ao analisar as relações entre espaço, poder e desigualdade, oferece ferramentas conceituais para compreender como as políticas educacionais reproduzem ou desafiam estruturas de dominação (Santos, 2006). Nessa chave, a educação do campo deve ser compreendida não apenas como direito, mas também como instrumento de resistência e de construção de territorialidades alternativas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Caracterização da pesquisa e do recorte territorial

Esta pesquisa caracteriza-se como estudo de caso de natureza qualitativa (Yin, 2015), fundamentado em abordagem crítico-dialética que busca compreender as contradições e as relações de poder que permeiam a implementação de políticas públicas educacionais no espaço rural de Itabaiana, Sergipe. A escolha do estudo de caso justifica-se pela possibilidade de



aprofundamento analítico sobre um contexto específico, permitindo articular processos locais e dinâmicas mais amplas.

Itabaiana localiza-se na região agreste de Sergipe, a aproximadamente 50 km da capital, Aracaju. O município apresenta economia diversificada, com destaque para a agricultura familiar, a produção de hortaliças, a pecuária e um forte setor de comércio e transporte. Sua zona rural abriga numerosos povoados, muitos deles dependentes da produção agropecuária familiar e de políticas públicas de apoio à agricultura.

No que se refere à oferta educacional, o dimensionamento da rede municipal é condição para avaliar o peso das escolas situadas no espaço rural no conjunto da política educacional local. O levantamento realizado pelos autores na base pública de estabelecimentos do Censo Escolar identificou 54 unidades de ensino vinculadas à rede municipal de Itabaiana, das quais 31 estão cadastradas em área rural e 23 em área urbana, conforme sistematizado na Tabela 1.

Tabela 1 – Composição da rede municipal de ensino de Itabaiana (SE) por localização

Localização da unidade	Nº de escolas	% do total
Área rural	31	57,4
Área urbana	23	42,6
Total	54	100,0

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da base pública de estabelecimentos do Censo Escolar (INEP), consultada em agosto de 2026.

O dado é analiticamente decisivo. Mais da metade das unidades da rede municipal está localizada no espaço rural, o que significa que a educação ofertada aos povoados não constitui exceção ou residualidade no conjunto da política municipal, mas sua parcela majoritária em número de estabelecimentos. Cabem, contudo, duas ressalvas. A primeira é que o predomínio de estabelecimentos rurais não corresponde a predomínio de matrículas: as unidades do espaço rural são, em geral, de pequeno porte, muitas delas ofertando apenas creche, pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, enquanto as unidades urbanas concentram turmas mais numerosas. A segunda é que a classificação de localização do Censo Escolar é administrativa e não pedagógica: informa onde a escola está, não que projeto educativo ali se realiza — distinção que constitui, precisamente, o eixo analítico deste artigo. Registre-se, ainda, que o quantitativo



pode apresentar pequenas divergências em relação aos registros da Secretaria Municipal de Educação, uma vez que a base consultada reúne estabelecimentos em diferentes situações de funcionamento.

A unidade selecionada para o estudo de caso é a única escola técnico-agrícola da rede municipal, situada em povoado distante cerca de sete quilômetros do centro urbano. A escola atende aos anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, em regime de tempo integral, com entrada às 7h30 e saída às 16h30. Além dos componentes curriculares previstos pela Base Nacional Comum Curricular, oferta componentes voltados às atividades agropecuárias, entre os quais zootecnia, agricultura, ovinocultura e equinocultura. Essa particularidade a torna um caso analiticamente produtivo: trata-se de uma escola no campo cuja organização curricular incorpora elementos do trabalho no campo, o que permite examinar com precisão a fronteira entre localização e projeto pedagógico.

Sujeitos, instrumentos e procedimentos de análise

A coleta de dados empíricos foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com sete sujeitos: seis docentes e o gestor da unidade escolar. A seleção seguiu amostragem intencional, de caráter não probabilístico, tendo sido convidados a participar todos os docentes em exercício nos anos finais do ensino fundamental na unidade, além do gestor, no período da pesquisa. Não se recorreu à técnica de bola de neve, uma vez que o universo de profissionais da escola é reduzido e integralmente acessível. Quanto ao perfil, os sete sujeitos possuem graduação completa, sendo quatro do sexo feminino e três do sexo masculino; nenhum deles declarou formação específica, inicial ou continuada, em Educação do Campo. A ausência de titulação, portanto, não constitui o problema; a ausência de formação territorializada, como se discutirá adiante, constitui. Para preservar o anonimato, os participantes são referidos ao longo do texto como Docente A, Docente B, Docente C, Docente D, Docente E, Docente F e Gestor G, sem qualquer correspondência com a ordem em que as entrevistas foram realizadas.

Além das entrevistas, foram realizadas observações in loco na unidade escolar, voltadas à compreensão das condições infraestruturais, dos recursos pedagógicos disponíveis e das dinâmicas cotidianas de ensino e aprendizagem,



registradas em diário de campo. Procedeu-se, ainda, à análise documental de legislações, diretrizes e programas relacionados à Educação do Campo, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e o PRONACAMPO, bem como de documentos da rede municipal. A revisão bibliográfica abrangeu produções recentes sobre educação do campo, políticas públicas educacionais e impactos da pandemia, consultadas nas bases SciELO, Portal de Periódicos CAPES e repositórios institucionais.

Os dados foram tratados pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), organizada em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. As respostas foram transcritas e submetidas a codificação temática, da qual emergiram quatro categorias analíticas: estratégias de continuidade pedagógica; condições materiais de acesso; permanência e retorno escolar; e financiamento e sustentação da unidade. A triangulação entre fontes bibliográficas, documentais e empíricas orientou a interpretação. Registre-se, como limite do desenho metodológico, que não foram entrevistados estudantes e famílias, nem foi aplicado instrumento específico sobre o tipo de conexão domiciliar disponível — se telefonia móvel, banda larga fixa ou acesso via rádio —, o que restringe a caracterização das condições de conectividade aos relatos dos profissionais da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma escola no campo: entre a política municipal e o modelo urbano

O primeiro achado a registrar responde diretamente à pergunta que organiza este artigo. A rede municipal de Itabaiana mantém, no espaço rural, uma unidade cuja proposta apresenta elementos que a aproximam da Educação do Campo: a oferta de componentes curriculares agropecuários, a organização em tempo integral e a existência de áreas de produção vegetal e de criação animal utilizadas como espaços formativos. São, portanto, ações do poder público municipal, e não apenas iniciativas comunitárias espontâneas.

Essa aproximação, contudo, é parcial. Os relatos coletados indicam que a organização pedagógica geral da escola — calendário, materiais didáticos, sequência curricular e critérios de avaliação — segue o padrão das unidades urbanas da rede, sem construção coletiva com as comunidades do entorno e sem instâncias específicas de participação dos sujeitos do campo na definição do



projeto político-pedagógico. Nos termos da demarcação apresentada anteriormente, trata-se de uma escola no campo com componentes agropecuários agregados, e não de uma escola do campo no sentido proposto por Caldart (2012) e Molina e Sá (2012). O reconhecimento dessa distinção não diminui o valor da experiência; ao contrário, permite identificar com precisão o ponto em que a política municipal poderia avançar.

Estratégias adotadas durante a suspensão das aulas presenciais

Questionados sobre as estratégias adotadas para a retomada das aulas e demais atividades em formato remoto, os sujeitos descreveram um repertório de mediações consideravelmente restrito. O Docente A relatou a “elaboração de aulas de acordo com o conteúdo vigente nos meses de pandemia”, seguida da “criação de grupos remotos (WhatsApp)” e do uso de “vídeo aulas para complementar a parte escrita/teórica”. Na mesma direção, o Docente B detalhou:

Buscamos revisar conteúdos já vistos, incentivar a leitura, interpretação e a resolução de questões, se utilizando do livro didático, vídeos e explicações pelo WhatsApp. (Docente B)

O Docente C sintetizou a experiência como “ensino remoto, via WhatsApp”, acrescentando que a “retomada presencial” envolveu “planejamento com a equipe escolar, atendimento com base no cenário atual da escola”, ao passo que o Docente D restringiu sua resposta à “elaboração de atividades de revisão sobre todos os assuntos abordados durante o período pandêmico”. Três elementos organizam a leitura crítica desse conjunto.

O primeiro é a centralidade de um aplicativo comercial de mensagens como infraestrutura educacional. O WhatsApp é citado nominalmente em três dos seis relatos e constitui o principal — e por vezes único — canal de mediação descrito, escolha justificada menos por adequação didática do que por ser o recurso de maior penetração entre as famílias. Cunha, Silva e Silva (2020) advertem que a conversão de recursos privados de comunicação em meio de escolarização, sem diretriz institucional que a sustente, deslocou o debate sobre qualidade e direito à educação para o terreno da mera manutenção do vínculo. A rede municipal não disponibilizou ambiente virtual de aprendizagem, plataforma institucional, pacote de dados ou suporte técnico: a responsabilidade pela criação de soluções foi transferida ao docente, que passou a operar com seu próprio aparelho, sua própria linha telefônica e seu próprio tempo. Como argumentam



Taffarel, Gonçalves e Queiroz (2024), essa transferência não é acidente de percurso, mas expressão de um projeto que desresponsabiliza o Estado e individualiza a solução de problemas estruturais — precisamente o inverso do que o paradigma da Educação do Campo reivindica ao situar a escola como equipamento público territorializado.

O segundo elemento é o predomínio da revisão sobre a construção de conhecimento novo. Dois dos quatro relatos citados descrevem a atividade docente do período como retomada de conteúdos já trabalhados. Não se trata de improvisação individual, mas de resposta racional à ausência de condições: sem garantia de que o estudante receberia, compreenderia e devolveria a atividade, revisar é a estratégia de menor risco. O efeito, contudo, é pedagogicamente regressivo. Freire (2011) já denunciava a concepção bancária que reduz o ato educativo à transferência e ao arquivamento de conteúdos; o ensino remoto emergencial, tal como praticado, radicalizou essa redução ao converter o processo formativo em circulação unidirecional de listas de exercícios. Oliveira, Nascimento e Guilherme (2025), ao analisarem narrativas de docentes de escolas do campo no período, identificam o mesmo movimento: a metodologia foi definida pelo que era logisticamente possível, e não pelo que era formativamente desejável.

O terceiro elemento emerge de um deslocamento revelador. Indagado sobre estratégias pedagógicas, o Docente E respondeu descrevendo protocolos sanitários — “o uso de máscaras, com troca a cada três horas; distanciamento entre as pessoas entre 1,5m; higiene das mãos e objetos” —, mencionando apenas ao final “atividades a distância com aula online”. O Docente F articulou as duas dimensões de forma mais explícita:

No formato a distância, os alunos tiveram acesso as atividades no formato PDF ou impressa para os que não tinham acesso a internet ou celular. No retorno presencial, foram utilizados máscaras e álcool 70%, bem como, teve-se o cuidado com o distanciamento. (Docente F)

Que a biossegurança ocupe, na memória dos sujeitos, o lugar da estratégia pedagógica não constitui equívoco de interpretação da pergunta: é dado. Indica que, na ausência de orientação curricular específica emanada da rede, o único protocolo efetivamente formulado e comunicado às escolas foi o sanitário. Ribeiro et al. (2021), em análise de experiências junto a povos do campo durante a pandemia, observam que a resposta estatal privilegiou a dimensão

epidemiológica e tratou a continuidade pedagógica como problema a ser resolvido localmente, o que aprofundou a distância entre escolas com e sem condições materiais de improvisar.

Cabe destacar, por fim, o que o relato do Docente F explicita quanto à via impressa: as atividades em formato PDF ou impresso destinavam-se especificamente “para os que não tinham acesso a internet ou celular”. A escola, situada a sete quilômetros da sede, dependia do deslocamento das famílias até a unidade ou até a secretaria de educação para a retirada do material. Lacerda e Melo (2024) demonstram que, em contextos rurais, a precariedade das estradas converte-se em variável pedagógica: a distância física entre o domicílio e o ponto de distribuição define, na prática, quem permanece vinculado à escola. Santana et al. (2021) acrescentam que a exclusão digital nas escolas públicas rurais não decorre apenas da ausência de sinal, mas de investimentos anteriores mal formulados, que instalaram equipamentos sem prever conectividade, manutenção e formação — de modo que, quando a pandemia exigiu a mediação digital, não havia infraestrutura acumulada a mobilizar.

O acesso desigual: heterogeneidade entre os sujeitos do espaço rural

Quando indagados sobre dificuldades enfrentadas e sobre aspectos considerados positivos e negativos do período, os sujeitos ofereceram um retrato mais matizado do que a formulação corrente sobre a ausência de internet no campo permitiria supor. O Docente A apontou como dificuldade central as “dificuldades em relação a participação e a disponibilidade de internet”; o Docente C, de modo mais categórico, registrou que “muitos alunos não tinham condições de ter internet em casa e nem celular”; e o Docente F explicitou a existência de estudantes que só puderam ser alcançados por material impresso.

A leitura conjunta desses relatos permite identificar, no interior de uma mesma comunidade escolar, ao menos três situações distintas de acesso. Há estudantes que dispunham de aparelho e de conexão suficientes para participar dos grupos e assistir a videoaulas — é a esse subgrupo que se refere o Docente A ao avaliar que, “nos meus conteúdos, um ponto positivo foi a assimilação quando se adotou a vídeo aula”. Há estudantes com acesso intermitente, marcado pelo compartilhamento de um único aparelho no domicílio e pela instabilidade do sinal, cuja participação era irregular: é essa a situação nomeada como problema

de disponibilidade, e não de ausência absoluta de internet. E há, por fim, estudantes sem qualquer dispositivo ou conexão. Reconhecer essa gradação é condição para não incorrer no que Molina e Sá (2012) identificam como uma das marcas da educação rural: tratar os sujeitos do campo como bloco homogêneo, definido por carência, e não como coletividade internamente diferenciada. Santana et al. (2021) demonstram, na mesma direção, que a desigualdade tecnológica no campo se distribui segundo clivagens de renda e de localização intramunicipal, o que exige políticas capazes de operar com gradações.

Um segundo achado exige tratamento cuidadoso. Ao lado das condições materiais, o Docente C atribuiu o insucesso do período à “falta de aprendizagem, falta de compromisso dos alunos”, associando, na mesma sentença, ausência de dispositivos e desinteresse discente. A formulação condensa uma tensão recorrente: quando o Estado não provê as condições, a explicação do fracasso tende a deslizar para a responsabilização individual de quem o sofre. Freire (2011) descreve esse deslocamento como um dos mecanismos pelos quais a situação de opressão se reproduz — o oprimido é convertido em causa da própria exclusão. Arroyo, Caldart e Molina (2011) mostram que esse julgamento incide de modo particularmente severo sobre os sujeitos do campo, historicamente representados como desinteressados ou atrasados, quando o que está em causa é a ausência de condições objetivas de permanência. Registre-se que o próprio Docente B oferece leitura distinta ao afirmar que “a maior dificuldade foi o retorno dos alunos por conta, sobretudo da carência de recursos”, deslocando a explicação do plano moral para o plano material.

O relato do Docente D acrescenta uma dimensão frequentemente ausente do debate sobre ensino remoto ao registrar, entre os pontos negativos, que “muitos alunos ficaram sem a merenda durante a pandemia”. A observação é decisiva. A escola em tempo integral cumpre, no espaço rural, funções que extrapolam a escolarização: garante refeições diárias e ocupa o tempo em que, na ausência da escola, crianças e adolescentes tendem a ser deslocados para atividades produtivas. A suspensão das aulas presenciais removeu simultaneamente a mediação pedagógica e a segurança alimentar, o que ajuda a explicar tanto a retração da matrícula observada em 2020 quanto a dificuldade de retorno mencionada pelo Docente B. Ribeiro et al. (2021) documentam a



centralidade da alimentação escolar na permanência dos estudantes do campo e a insuficiência das medidas de substituição adotadas durante a pandemia.

Entre os aspectos positivos, os relatos convergem para a experiência docente, e não para a aprendizagem discente. O Docente B avaliou que “foi um período de aprendizagem para o professor que teve que se redescobrir e buscar novas metodologias”, e o Docente F sintetizou que “renovar as metodologias é o aspecto positivo”. É significativo que dois dos seis sujeitos não tenham apresentado qualquer resposta a essa pergunta — silêncio que, em análise de conteúdo (Bardin, 2011), constitui unidade de registro tão relevante quanto a resposta manifesta. A renovação metodológica reivindicada é real, mas foi obtida ao preço da intensificação do trabalho docente e sem contrapartida institucional em formação, equipamento ou tempo remunerado. Oliveira, Nascimento e Guilherme (2025) observam que essa autoatribuição de mérito convive, nas narrativas docentes do campo, com forte sentimento de abandono pelas redes de ensino.

Por fim, o Docente F identificou como principal dificuldade “a ausência de contato olho-a-olho com o aluno”, acrescentando que “muitas vezes é nesse contato que se percebe a dificuldade”. O relato formula, em linguagem cotidiana, aquilo que Freire (2011) denomina dialogicidade: a relação pedagógica não se reduz à transmissão de conteúdo, mas se constitui no encontro entre sujeitos, no qual o educador lê o educando e ajusta sua ação. A perda desse encontro não é acessória à aprendizagem; é a supressão de sua condição de possibilidade. Em escolas do campo, nas quais o professor frequentemente conhece as famílias, os trajetos e as condições de trabalho dos estudantes, essa leitura direta cumpre função diagnóstica que nenhum registro remoto substituiu.

A gradação de acesso identificada importa politicamente. Uma política pública desenhada a partir do pressuposto de ausência total de conectividade tende a se limitar à distribuição de impressos; uma política desenhada a partir do pressuposto de acesso universal tende a converter o celular pessoal do docente e da família em infraestrutura pública não remunerada. Nenhuma das duas responde à distribuição real observada, que exigiria simultaneamente investimento em conectividade domiciliar, empréstimo de equipamentos e manutenção da via impressa. Reitera-se aqui o limite metodológico já apontado: a pesquisa não levantou o tipo de conexão predominante nos domicílios — se



telefonia móvel, banda larga fixa ou acesso via rádio —, informação cuja obtenção constitui agenda necessária para estudos futuros.

Trabalho de crianças e adolescentes: contra a naturalização da “ajuda”

Os relatos sobre a carência de recursos e sobre a dificuldade de retorno dos estudantes remetem a um fenômeno que a literatura documenta com consistência no próprio município investigado: a incorporação de crianças e adolescentes às atividades produtivas familiares. Carvalho e Santos (2022), a partir da aplicação de trinta questionários junto a famílias agricultoras dos povoados dos perímetros irrigados de Itabaiana, confirmam a existência do trabalho infantil na horticultura local e demonstram que ele é sustentado por uma construção cultural e histórica segundo a qual caberia à família ensinar o ofício aos filhos — construção que persiste a despeito das políticas de combate, retirada e apoio às famílias de baixa renda. Os autores evidenciam, ainda, os reflexos diretos dessa inserção precoce sobre a trajetória escolar. Considerando que a unidade aqui investigada atende aos anos finais do ensino fundamental, trata-se de estudantes com idade, em regra, entre onze e quinze anos — faixa para a qual a legislação brasileira veda o trabalho, ressalvada apenas a condição de aprendiz a partir dos quatorze anos.

A pesquisa recusa deliberadamente o vocabulário da naturalização. Descrever tais atividades como ajuda, colaboração ou aprendizado familiar cumpre a função ideológica de deslocar para o âmbito cultural aquilo que é, em substância, uma violação de direitos produzida por insuficiência de renda e por ausência do Estado. O critério é simples e deve ser aplicado sem assimetria territorial: uma jornada de trabalho que não seria considerada aceitável para um adolescente urbano de treze anos não se torna aceitável quando exercida em um roçado. Reconhecer as diferenças entre os modos de vida do campo e da cidade — tarefa a que a Educação do Campo se dedica — não implica relativizar a proteção integral assegurada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Do ponto de vista das políticas públicas, essa constatação desloca o problema para além da escola. A permanência escolar de estudantes do campo depende de transferência de renda, de fiscalização do trabalho infantil, de programas de segurança alimentar e de apoio à agricultura familiar — dimensões

que a unidade escolar, isoladamente, não pode prover. É nesse sentido preciso que a pandemia faz refletir para além da escola.

Matrícula, Busca Ativa e permanência

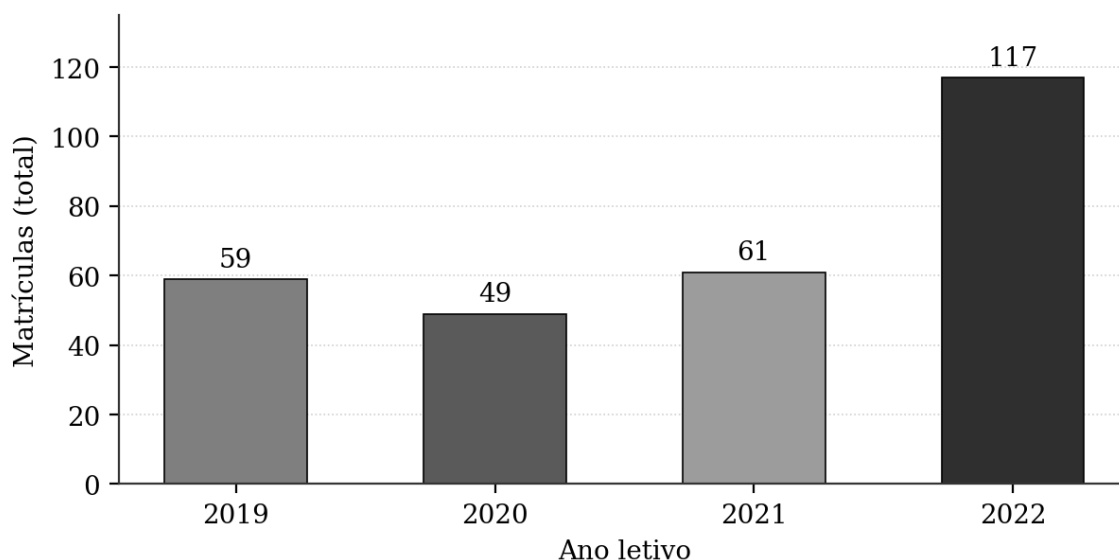
O acompanhamento das matrículas no quadriênio 2019-2022 revela um movimento que contraria a expectativa de esvaziamento permanente das escolas rurais no pós-pandemia. Após a retração registrada em 2020, o número de estudantes cresceu de forma acentuada, alcançando, em 2022, praticamente o dobro do patamar pré-pandêmico. A Tabela 2 e os Gráficos 1 e 2 sistematizam esses dados.

Tabela 2 – Matrículas por ano escolar na unidade pesquisada (2019-2022)

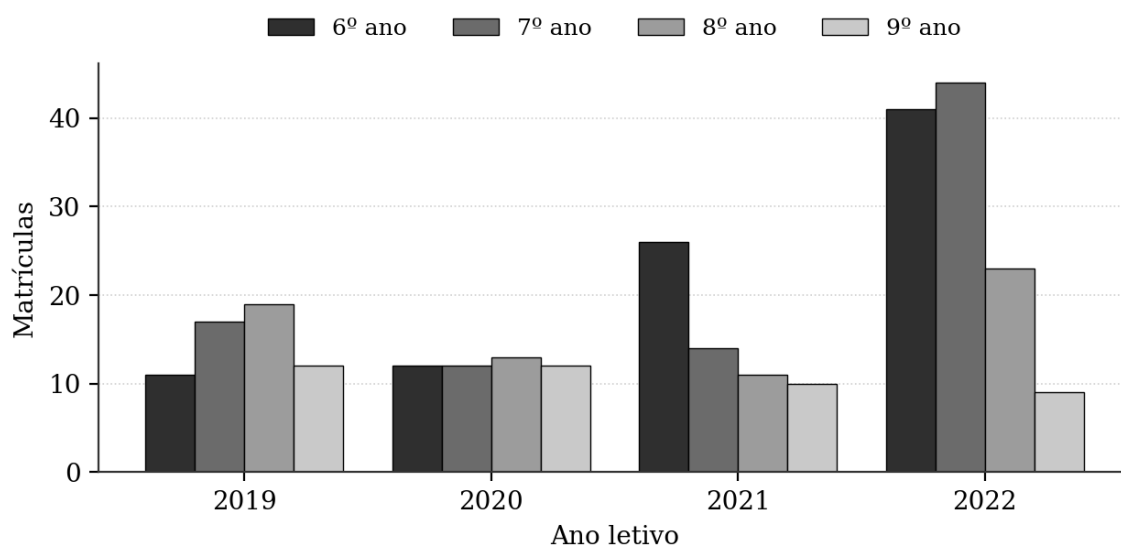
Ano letivo	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
2019	11	17	19	12	59
2020	12	12	13	12	49
2021	26	14	11	10	61
2022	41	44	23	9	117

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Gráfico 1 – Evolução do total de matrículas na unidade pesquisada (2019-2022)



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Gráfico 2 – Distribuição das matrículas por ano escolar (2019-2022)

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

A queda de 59 para 49 matrículas em 2020 corresponde ao ano de suspensão das atividades presenciais e coincide com os relatos sobre a dificuldade de manter o vínculo dos estudantes. O crescimento posterior, segundo o gestor entrevistado, associa-se à Busca Ativa Escolar, estratégia de identificação e rematrícula de crianças e adolescentes fora da escola. O gestor atribui, ademais, os baixos números de 2019 e 2020 à ausência de investimentos na manutenção da estrutura física e à inexistência de ações voltadas especificamente à permanência.

Dois aspectos merecem cautela interpretativa. Primeiro, o crescimento concentra-se nos anos iniciais do ciclo — 6º e 7º anos somam 85 das 117 matrículas de 2022 —, enquanto o 9º ano registra o menor contingente de toda a série. Esse perfil sugere que a expansão do acesso não veio acompanhada, na mesma proporção, de garantia de permanência ao longo do ciclo, hipótese compatível com os achados de Neuhold e Pacheco (2023) sobre abandono no período remoto. Segundo, a duplicação da matrícula em uma unidade cuja estrutura física não foi ampliada tensiona diretamente as condições de trabalho docente e a viabilidade do regime de tempo integral.

Financiamento, autossustentação e ação comunitária

A dimensão do financiamento é reveladora do lugar ocupado pela unidade na hierarquia da política municipal. Conforme informado pelo gestor, a escola recebe anualmente cerca de dois mil e quinhentos reais por meio do Programa



Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e é contemplada pelos programas Educação Conectada e Educação Socioemocional. Para uma unidade de tempo integral, com criação animal e produção vegetal sob sua responsabilidade, o valor é manifestamente insuficiente.

A consequência é que a escola se sustenta, em parte, por meio da própria produção agrícola e da criação e comercialização de animais — atividades que, segundo o gestor, também sofrem precarização pela falta de recursos para a manutenção de criadouros e plantações. Esse dado merece leitura cuidadosa, pois comporta duas interpretações simultâneas e não excludentes. De um lado, o trabalho coletivo em torno da produção escolar aproxima a experiência de um princípio caro à Educação do Campo, o da articulação entre educação e trabalho como dimensão formativa (Vendramini, 2007; Dalmagro, 2011). De outro, quando essa produção deixa de ser projeto pedagógico e passa a ser condição de sobrevivência material da unidade, o que se observa é a transferência, para a comunidade escolar, de um encargo que é do poder público.

Nessa mesma chave situam-se as iniciativas comunitárias registradas em diário de campo durante o período de ensino remoto. Associações de produtores e grupos religiosos do entorno organizaram mutirões para a distribuição de materiais impressos e para o apoio pedagógico a estudantes sem conectividade, e mobilizaram-se junto à Secretaria Municipal de Educação para garantir a entrega de atividades e viabilizar formas alternativas de comunicação. Embora pontuais e limitadas em alcance, tais ações evidenciam a existência, no território, de capacidade organizativa que a política educacional não incorpora institucionalmente.

Esse é, possivelmente, o principal ponto de convergência potencial entre a experiência analisada e o projeto da Educação do Campo. Como demonstram Paula e Rosa (2020) e Bonini e Gama (2022), a organização popular tem sido historicamente o motor da formulação e da defesa de políticas educacionais voltadas ao campo, e não apenas um recurso de emergência acionado quando o Estado falha. Em Itabaiana, ainda que não haja presença organizada do MST, existem associações de agricultores familiares e organizações comunitárias que já reivindicam melhorias nas escolas do espaço rural. Institucionalizar essa participação — por meio de conselhos escolares atuantes, de construção coletiva do projeto político-pedagógico e de reconhecimento formal das associações como

interlocutoras da política — seria o passo capaz de converter uma escola no campo em escola do campo. Registre-se, contudo, que a caracterização sistemática dessas experiências comunitárias, com entrevistas junto a lideranças e famílias, extrapolou o escopo desta pesquisa e constitui agenda prioritária de investigação.

Formação docente e pertencimento territorial

Todos os sujeitos entrevistados possuem graduação completa, o que afasta a hipótese de precarização por ausência de titulação. O problema situa-se em outro plano: nenhum dos relatos menciona formação específica em Educação do Campo, seja inicial, seja continuada, e as práticas descritas apoiam-se predominantemente no livro didático e em materiais comuns ao conjunto da rede. Como destacam Pimenta e Bicalho (2022), a formação continuada territorializada é condição para a efetivação da Educação do Campo, e sua ausência converte o docente em executor de um currículo pensado alhures.

Uma variável que esta pesquisa não levantou, e cuja relevância se impõe, é a origem territorial dos docentes. Profissionais residentes nos povoados do entorno e profissionais que se deslocam diariamente da sede urbana tendem a construir representações distintas sobre o campo, sobre os estudantes e sobre a própria função da escola — o que incide diretamente sobre a possibilidade de contextualização curricular. O mesmo se aplica ao vínculo empregatício e à rotatividade docente, fatores que condicionam a continuidade de projetos pedagógicos de longo prazo. Recomenda-se que investigações futuras incorporem essas variáveis ao instrumento de coleta, articulando pertencimento territorial e perspectiva pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da implementação de políticas públicas educacionais em uma escola situada no espaço rural de Itabaiana, Sergipe, com ênfase nos desafios evidenciados durante a pandemia de COVID-19, permite sustentar quatro conclusões articuladas.

A primeira é de ordem conceitual. A experiência analisada configura uma escola no campo com elementos agropecuários incorporados ao currículo, e não uma escola do campo nos termos propostos pelos movimentos sociais e pela literatura da área. A oferta de componentes como zootecnia, agricultura, ovinocultura e equinocultura, bem como o regime de tempo integral, constituem

ações municipais que tensionam positivamente o modelo urbano-cêntrico; a ausência de construção coletiva do projeto político-pedagógico com as comunidades e de formação docente territorializada, por outro lado, mantém a experiência aquém do projeto da Educação do Campo. Nomear com precisão essa condição é requisito para qualificar o debate público local.

A segunda diz respeito ao caráter estrutural das desigualdades reveladas. A exclusão digital, a precariedade infraestrutural, a ausência de formação específica e a vulnerabilidade socioeconômica das famílias antecedem a crise sanitária e foram por ela amplificadas. O ensino remoto, organizado a partir de recursos privados dos docentes e das famílias, não constituiu política pública, mas improvisação sustentada por esforço individual. Registre-se, ainda, que as condições de acesso eram heterogêneas entre os próprios estudantes do espaço rural, o que exige políticas capazes de operar com gradações, e não com a suposição de uma carência uniforme.

A terceira refere-se ao que a pandemia faz ver para além da escola. A interrupção da alimentação escolar, a incorporação de adolescentes a atividades produtivas familiares e a dificuldade de retorno dos estudantes indicam que a garantia do direito à educação no campo depende de políticas intersetoriais — renda, segurança alimentar, fiscalização do trabalho infantil, apoio à agricultura familiar. A pesquisa recusa expressamente qualquer naturalização do trabalho de crianças e adolescentes no espaço rural, reafirmando a proteção integral assegurada pela legislação brasileira.

A quarta destaca a potência da organização comunitária. Os mutirões de distribuição de materiais, a mobilização junto à Secretaria Municipal de Educação e o próprio trabalho coletivo em torno da produção agropecuária escolar revelam capacidade organizativa que a política educacional trata como suplemento, quando poderia tratá-la como fundamento. A institucionalização dessa participação é, a um só tempo, a principal recomendação deste estudo e o caminho pelo qual a experiência analisada poderia deslocar-se da condição de escola no campo para a de escola do campo.

Entre as medidas que emergem da análise, destacam-se: o investimento em conectividade domiciliar e em equipamentos, com manutenção simultânea de alternativas não digitais; a oferta de formação continuada territorializada, articulada ao material didático específico; a recomposição do financiamento da

unidade, de modo que a produção agropecuária escolar cumpra função formativa e não de sustentação material; e o reconhecimento formal das associações comunitárias como interlocutoras na formulação da política educacional municipal. O caso de Itabaiana, singular em suas particularidades, reflete dinâmicas mais amplas da educação no campo brasileiro e reafirma a urgência de políticas territorializadas, comprometidas com a especificidade dos sujeitos que vivem, trabalham e estudam no campo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. F. R.; NOGUEIRA, L. L. M.; NEVES, L. D. C. **Rural education teacher training: remote learning challenges in Brazilian IFES during the COVID-19 pandemic.** Education Policy Analysis Archives, v. 30, 2022. DOI: 10.14507/epaa.30.6616.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BICALHO, R.; OLIVEIRA, L. M. T. **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas.** Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 3, n. 2, p. 489-515, 2018.

BICALHO, R. et al. **Resistências e lutas pela Educação do Campo no contexto de desmonte de políticas públicas.** Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 6, 2021.

BONINI, L. M. M.; GAMA, C. N. **Movimentos sociais e a construção de políticas públicas de Educação do Campo: o caso do Programa Escola da Terra.** Revista de Educação Popular, v. 21, n. 2, p. 45-67, 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 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.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008.** Regulamenta os artigos 3º, alínea “d”, e 4º da Convenção 182 da OIT e institui a Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil (Lista TIP). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2008.

BRASIL. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020.** Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 54, seção 1, p. 1, 2020.

CALDART, R. S. **Educação do Campo**. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CARVALHO, D. M.; SANTOS, W. S. **O trabalho infantil na agricultura familiar de povoados dos perímetros irrigados de Itabaiana/SE e seus reflexos na educação**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 27-45, 2022. DOI: 10.35699/2238-037X.2022.33262.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2018**. São Paulo: CETIC, 2019. Disponível em: <https://cetic.br>. Acesso em: 20 set. 2022.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, n. 3, p. 27-37, 2020.

DALMAGRO, S. L. **A escola no contexto das lutas do MST**. In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (org.). **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 73-106.

FERNANDES, B. M. **Educação do Campo e território camponês no Brasil**. In: SANTOS, C. A. (org.). **Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 39-66.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica: notas estatísticas**. Brasília: INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 20 set. 2022.

LACERDA, A. G.; MELO, S. A. **Ensino Remoto Emergencial: seus desdobramentos na educação básica para alunos do meio rural**. Revista Brasileira de Educação do Campo, 2024. DOI: 10.70860/ufnt.rbec.e19241.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. **Escola do Campo**. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

NEUHOLD, R. R.; PACHECO, J. N. **Desigualdade educacional na pandemia da Covid-19: um estudo sobre o ensino remoto e o abandono escolar**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 44, n. 1, p. 21-38, 2023. DOI: 10.5433/1679-0383.2023v44n1p21.

OLIVEIRA, A. U. **Agricultura brasileira: transformações recentes**. In: ROSS, J. L. S. (org.). **Geografia do Brasil**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2005. p. 465-547.

OLIVEIRA, H. F.; NASCIMENTO, G. L. S.; GUILHERME, M. M. S. **Educação do campo: uma análise sobre as experiências no ensino remoto narradas por docentes de escolas do campo**. Revista Brasileira de Educação do Campo, 2025. DOI: 10.70860/ufnt.rbec.e19035.

OLIVEIRA, J.; SANTANA, L. B.; COLOMBO, L. A. **Impacto da pandemia de COVID-19 na educação brasileira: desvendando desigualdades em três estados da Federação**. Revista Tomo, n. 43, 2024. DOI: 10.21669/tomo.v43.20127.



PAULA, A. P.; ROSA, M. C. **Educação de Jovens e Adultos em assentamentos do MST: pedagogias do movimento e resistência.** Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 5, 2020.

PIMENTA, A. S.; BICALHO, R. **Programa Escola da Terra: formação de professores e políticas de Educação do Campo.** Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 7, 2022.

RIBEIRO, L. P. et al. **Educação, povos do campo e pandemia da COVID-19: reflexões a partir de um projeto de extensão de uma universidade pública brasileira.** Revista Iberoamericana de Educación, v. 86, n. 1, p. 259-276, 2021. DOI: 10.35362/RIE8614259.

ROCHA, E. N.; PASSOS, J. C.; CARVALHO, R. A. **Educação do Campo: um olhar panorâmico.** 2008. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br>. Acesso em: 11 set. 2022.

SANTANA, L. B. et al. **Educação quilombola, desigualdade racial e tecnológica no contexto da pandemia da Covid-19.** In: SANTOS, A. R. (org.). **Educação e pandemia: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021. p. 187-210.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

TAFFAREL, C. N. Z.; GONÇALVES, S.; QUEIROZ, S. G. **A educação e a pandemia da Covid-19: as lições derivadas da prática em defesa da Escola Pública no/do Campo.** Revista Brasileira de Educação do Campo, 2024. DOI: 10.70860/ufnt.rbec.e18720.

VENDRAMINI, C. R. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo.** Cadernos CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.