




**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PERMANÊNCIA ESCOLAR: BUSCA ATIVA,
ACESSO EDUCACIONAL E DIREITO À APRENDIZAGEM EM TERRITÓRIOS
RURAIS**

**RURAL EDUCATION AND STUDENT RETENTION: ACTIVE SCHOOL
SEARCH, EDUCATIONAL ACCESS AND THE RIGHT TO LEARNING IN
RURAL TERRITORIES**

**EDUCACIÓN DEL CAMPO Y PERMANENCIA ESCOLAR: BÚSQUEDA ACTIVA,
ACCESO EDUCATIVO Y DERECHO AL APRENDIZAJE EN TERRITORIOS
RURALES**

 <https://doi.org/10.56238/levv17n60-044>

Data de submissão: 20/04/2026

Data de publicação: 20/05/2026

Erivaldo Alves do Nascimento

Doutorando em Educação
Instituição: Unichristian School of Orland
E-mail: eng.eanascimento@gmail.com

Gislene Bezerra Araújo Nascimento

Mestranda em Educação
Instituição: Unichristian School
E-mail: gislene.bezerra@hotmail.com

Joelson Lopes da Paixão

Doutorando e Mestre em Engenharia Elétrica
Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
E-mail: joelson.paixao@hotmail.com

Tales Ramos Monteiro dos Santos

Mestre em Comunicação
Instituição: Universidade Católica de Brasília (UCB)
E-mail: professortales@gmail.com

Everaldo dos Santos Mendes

Doutor em Psicologia e Doutor em Teologia
Instituição: Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
E-mail: mendes.sefaradi@unifap.br

Juliano Tiago Viana de Paula

Doutor em História
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)
E-mail: pjuliano227@gmail.com



Edmundo Santana de Souza
Doutorando em Literatura e Crítica Literária
Instituição: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
E-mail: edsouzainesusp@gmail.com

Geisa Karla de Oliveira Borba
Mestra em Geografia
Instituição: Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
E-mail: geoliborba@gmail.com

RESUMO

O artigo examina os desafios da escolarização no meio rural brasileiro, com ênfase na busca ativa escolar como estratégia de enfrentamento da infrequência, da evasão e das desigualdades de acesso e permanência. Metodologicamente, trata-se de ensaio teórico de natureza bibliográfica e documental, fundamentado em autores da educação do campo, em legislação educacional brasileira e em documentos institucionais sobre permanência escolar, articulando referenciais clássicos da área a discussões contemporâneas sobre direito à aprendizagem e políticas territorializadas, com mobilização pontual de dados oficiais do Censo Escolar para dimensionar o objeto. O texto problematiza as condições estruturais que condicionam a trajetória escolar de crianças e jovens residentes em comunidades rurais, compreendendo que as barreiras à permanência decorrem de determinações históricas, territoriais, econômicas e institucionais, e não de escolhas individuais. Diferencia a tradição da educação rural, de matriz urbanocêntrica e compensatória, da perspectiva da educação do campo, entendida como direito social e projeto formativo comprometido com os sujeitos e territórios do campo. Analisa como a distância, a precariedade do transporte escolar, o fechamento de escolas, a infraestrutura insuficiente, a conectividade limitada e a vulnerabilidade socioeconômica afetam o acesso e a permanência. Discute a busca ativa como prática territorializada de garantia de direitos, articulada à Estratégia Busca Ativa Escolar do UNICEF, da Undime e dos colegiados nacionais de assistência social e saúde, e que extrapola o registro burocrático ao implicar escuta, reintegração, acompanhamento e articulação intersetorial. Conclui que sua efetividade depende de políticas públicas articuladas de transporte, infraestrutura, formação docente, currículo contextualizado e proteção social, sem as quais localizar o estudante ausente não garante permanência nem assegura o direito à aprendizagem.

Palavras-chave: Educação do Campo. Busca Ativa Escolar. Permanência Escolar. Direito à Educação. Territórios Rurais.

ABSTRACT

This article examines the challenges of schooling in rural Brazil, with emphasis on active school search as a strategy to address truancy, dropout, and inequalities in access and retention. Methodologically, this is a theoretical essay of bibliographical and documentary nature, grounded in authors of rural education, in Brazilian educational legislation and in institutional documents on school retention, linking classical references in the field to contemporary discussions on the right to learning and territorialized policies, with targeted mobilization of official data from the Brazilian School Census to dimension the object. The text problematizes the structural conditions that shape the schooling trajectories of children and young people living in rural communities, arguing that barriers to retention result from historical, territorial, economic and institutional determinations rather than from individual choices. It distinguishes the tradition of rural education, urbanocentric and compensatory in orientation, from the perspective of educação do campo, understood as a social right and a formative project committed to rural subjects and territories. It analyzes how distance, precarious school transport, school closures, insufficient infrastructure, limited connectivity and socioeconomic vulnerability affect access and retention. It discusses active school search as a territorialized rights-guarantee practice, articulated with the Active School Search Strategy promoted by UNICEF, Undime and the national collegiate bodies of social assistance and health, and which goes beyond bureaucratic



recording by entailing listening, reintegration, follow-up and intersectoral articulation. The article concludes that its effectiveness depends on coordinated public policies for transportation, infrastructure, teacher training, contextualized curriculum and social protection, without which locating the absent student does not guarantee retention nor secure the right to learning.

Keywords: Educação do Campo. Active School Search. School Retention. Right to Education. Rural Territories.

RESUMEN

El artículo examina los desafíos de la escolarización en el medio rural brasileño, con énfasis en la búsqueda activa escolar como estrategia frente a la inasistencia, el abandono y las desigualdades de acceso y permanencia. Metodológicamente, se trata de un ensayo teórico de naturaleza bibliográfica y documental, fundamentado en autores de la educación del campo, en la legislación educativa brasileña y en documentos institucionales sobre permanencia escolar, articulando referenciales clásicos del área con discusiones contemporáneas sobre derecho al aprendizaje y políticas territorializadas, con movilización puntual de datos oficiales del Censo Escolar para dimensionar el objeto. El texto problematiza las condiciones estructurales que condicionan la trayectoria escolar de niños y jóvenes residentes en comunidades rurales, comprendiendo que las barreras a la permanencia derivan de determinaciones históricas, territoriales, económicas e institucionales, y no de elecciones individuales. Diferencia la tradición de la educación rural, de matriz urbanocéntrica y compensatoria, de la perspectiva de la educación del campo, entendida como derecho social y proyecto formativo comprometido con los sujetos y territorios del campo. Analiza cómo la distancia, la precariedad del transporte escolar, el cierre de escuelas, la infraestructura insuficiente, la conectividad limitada y la vulnerabilidad socioeconómica afectan el acceso y la permanencia. Discute la búsqueda activa como práctica territorializada de garantía de derechos, articulada con la Estrategia Búsqueda Activa Escolar de UNICEF, Undime y los colegiados nacionales de asistencia social y salud, que va más allá del registro burocrático al implicar escucha, reintegración, seguimiento y articulación intersectorial. Concluye que su efectividad depende de políticas públicas articuladas de transporte, infraestructura, formación docente, currículo contextualizado y protección social, sin las cuales localizar al estudiante ausente no garantiza la permanencia ni asegura el derecho al aprendizaje.

Palabras clave: Educación del Campo. Búsqueda Activa Escolar. Permanencia Escolar. Derecho a la Educación. Territorios Rurales.



1 INTRODUÇÃO

A escolarização de crianças e jovens residentes em comunidades rurais constitui, no Brasil, questão historicamente marcada pela tensão entre o reconhecimento formal do direito à educação e as condições concretas de sua efetivação. Embora a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e documentos normativos posteriores afirmem o direito universal à educação de qualidade, a realidade das comunidades rurais revela um conjunto persistente de obstáculos que comprometem o acesso à escola, a permanência dos estudantes e a garantia efetiva do direito à aprendizagem.

O meio rural brasileiro é internamente diverso: abriga agricultores familiares, comunidades quilombolas, povos indígenas, assentados da reforma agrária, ribeirinhos, pescadores artesanais e outras populações cujas condições de vida, trabalho, cultura e relação com o território apresentam configurações próprias. Essa heterogeneidade, frequentemente invisibilizada nas políticas educacionais de cunho padronizador, exige que qualquer análise sobre o ensino no campo parta do reconhecimento da diversidade de sujeitos, territórios e arranjos escolares que compõem esse universo. Embora a maioria das matrículas da educação básica esteja concentrada em escolas urbanas, a participação rural permanece expressiva e desigualmente distribuída entre etapas: segundo o Resumo Técnico do Censo Escolar 2023, 11,1% das matrículas da educação infantil, 12,5% das do ensino fundamental e 5,5% das do ensino médio estão em escolas da zona rural, ao passo que a EJA fundamental concentra proporcionalmente o maior contingente rural, com 31,0% (Inep, 2024). Esses números evidenciam a persistência de um público escolar rural numericamente relevante, com perfil etário e formativo heterogêneo, que precisa ser interpretado em suas especificidades territoriais.

Nesse contexto, a busca ativa escolar emerge como estratégia relevante para o enfrentamento da infrequência, da evasão e do abandono escolar em territórios rurais. Em sua acepção mais ampla, ela ultrapassa a mera localização do estudante ausente e o cumprimento de protocolos administrativos de notificação, implicando prática territorializada de escuta, identificação de vulnerabilidades, articulação interinstitucional e reintegração qualificada, comprometida com a garantia do direito à aprendizagem e com a proteção integral do estudante. No Brasil, essa concepção encontra tradução institucional na Estratégia Busca Ativa Escolar, lançada em 2017 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), em parceria com o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems), voltada à identificação, ao registro, ao controle e ao acompanhamento de crianças e adolescentes fora da escola ou em risco de evasão (UNICEF, 2017).

O problema que orienta este artigo pode ser assim formulado: de que modo a busca ativa escolar pode contribuir para o enfrentamento da infrequência, da evasão e das desigualdades de acesso no

ensino rural, consideradas as especificidades territoriais, sociais, pedagógicas e institucionais das comunidades do campo? Argumenta-se, ao longo do texto, que a efetividade da busca ativa é inseparável de políticas articuladas de transporte, infraestrutura, formação docente, currículo contextualizado e proteção social. Localizar o estudante ausente é apenas o ponto de partida; mantê-lo na escola, com condições dignas de aprendizagem, é o horizonte ao qual a busca ativa deve orientar-se.

O artigo organiza-se em sete eixos. Primeiramente, apresenta-se a metodologia adotada. Em seguida, discutem-se os fundamentos conceituais que distinguem a educação rural da educação do campo, situando o debate no campo das disputas políticas e epistemológicas. O quarto eixo examina as condições estruturais que condicionam o acesso e a permanência escolar em territórios rurais, com mobilização pontual de dados do Censo Escolar. O quinto analisa a infrequência, a evasão e o abandono como fenômenos multidimensionais, irredutíveis a explicações individualizantes. O sexto trata da busca ativa como estratégia de garantia de direitos, com atenção aos seus limites quando desarticulada de políticas efetivas. O último eixo discute as dimensões pedagógicas, curriculares e formativas necessárias para que a escola rural se torne, efetivamente, espaço de aprendizagem, pertencimento e proteção.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como ensaio teórico de natureza bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa e finalidade descritivo-analítica. A escolha por essa configuração metodológica decorre da natureza do objeto investigado, cuja apreensão exige diálogo sistemático com a produção acadêmica de referência da área, com a legislação educacional brasileira e com documentos institucionais voltados à garantia da escolarização de populações em situação de vulnerabilidade.

O corpus bibliográfico foi selecionado a partir de três critérios articulados. O primeiro foi a centralidade dos autores no campo da educação do campo e da sociologia da educação, recuperando contribuições consolidadas que estruturam o debate, como as de Leite (1999), Abramovay (2000), Cury (2002), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Fernandes (2006), Caldart (2009), Wanderley (2009), Hage (2010), Munarim (2011), Arroyo (2011) e Molina e Sá (2012). O segundo critério foi a aderência temática aos eixos do artigo: educação do campo, permanência escolar, transporte escolar, fechamento de escolas, infraestrutura e conectividade, infrequência e evasão, busca ativa e currículo contextualizado. O terceiro critério foi a relevância normativa e estatística, considerando a legislação infraconstitucional pertinente (Brasil, 1988, 1990, 1996, 2002, 2008, 2010, 2014), os documentos institucionais que orientam a política de busca ativa no Brasil (UNICEF, 2017) e dados oficiais do Censo Escolar da Educação Básica (Inep, 2024, 2026), mobilizados de forma pontual para dimensionar o objeto.

Como ensaio de orientação teórica, este trabalho não pretende apresentar resultados empíricos primários nem sustentar generalizações estatísticas amplas sobre a realidade educacional rural brasileira. As inferências aqui formuladas decorrem da articulação interpretativa entre literatura especializada, arcabouço normativo e dados descritivos oficiais, com o objetivo de oferecer leitura analítica das tensões estruturais que atravessam a permanência escolar no campo. Reconhece-se, como limite metodológico explícito, a ausência de dados primários produzidos pelo autor e a necessidade de futuros estudos empíricos, longitudinais e territorializados, capazes de aferir, com instrumentos adequados, os padrões de evasão, infrequência e permanência em distintos contextos rurais.

3 ENTRE A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E DISPUTAS DE SENTIDO

A distinção entre educação rural e educação do campo expressa projetos formativos, concepções de sujeito e orientações políticas substantivamente distintos, e não mera variação terminológica. Compreendê-la é condição para uma análise rigorosa dos desafios educacionais das populações do campo.

A expressão educação rural remete a uma tradição de políticas públicas que, ao longo do século XX, tratou o campo como espaço de atraso a ser modernizado, e a escola rural como instrumento de integração dos sujeitos rurais ao projeto urbano-industrial de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a educação oferecida às populações rurais era pensada como versão simplificada, adaptada ou compensatória da educação urbana, destituída de reconhecimento das especificidades culturais, territoriais e produtivas das comunidades do campo. Leite (1999) demonstrou como esse modelo produziu uma escola rural subordinada a lógicas urbanocêntricas, que desconsiderava os saberes, os tempos e as formas de vida das populações a quem se destinava. A escola, nesse modelo, não era criada *para* o campo, mas apenas *no* campo, reproduzindo conteúdos, metodologias e valores concebidos a partir de outra realidade.

A perspectiva da educação do campo surge, ao contrário, vinculada à atuação de movimentos sociais que, desde a década de 1990, passaram a reivindicar uma educação construída a partir dos sujeitos do campo, de seus territórios, culturas e projetos de vida. A I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 1998, constituiu marco simbólico e político nessa direção, consolidando a demanda por uma escola que, além de estar no campo, fosse do campo, comprometida com os que nele vivem (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

Caldart (2009) propõe que a educação do campo seja compreendida como parte de um projeto mais amplo de transformação social, articulado à luta por terra, território, trabalho digno e direitos sociais, e não apenas como política setorial isolada. Nessa acepção, a escola do campo é também espaço de formação integral, afirmação de identidades e fortalecimento de comunidades, e não

somente local de instrução. Tal perspectiva distancia-se radicalmente da concepção compensatória que marcou a educação rural historicamente, porque parte do direito, e não da carência; parte de culturas diversas e legítimas, e não da suposta ausência de cultura.

No plano normativo, a Resolução CNE/CEB n. 1/2002 instituiu as primeiras Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reconhecendo a especificidade do campo como espaço social e cultural e a necessidade de adequação do currículo, do calendário e da organização escolar às condições das comunidades rurais (Brasil, 2002). A Resolução CNE/CEB n. 2/2008 aprofundou esse reconhecimento, ao estabelecer princípios para o atendimento educacional das populações do campo (Brasil, 2008). O Decreto n. 7.352/2010 avançou ao instituir a Política Nacional de Educação do Campo, reafirmando os princípios de identidade, diversidade e autonomia dos territórios campestinos (Brasil, 2010). Posteriormente, a Lei n. 12.960/2014 alterou o art. 28 da LDB, condicionando o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas à manifestação prévia da Secretaria de Educação do respectivo ente federado, com base em justificativa apresentada pelo órgão normativo do sistema de ensino e em análise do impacto da medida na comunidade escolar (Brasil, 2014).

A distância entre o reconhecimento normativo e a efetividade das políticas, contudo, permanece considerável. Molina e Sá (2012) observam que a escola do campo, embora formalmente reconhecida, frequentemente opera com recursos insuficientes, infraestrutura precária e ausência de formação docente específica, o que compromete a concretização dos princípios que orientam a legislação. O campo normativo da educação do campo representa avanço indiscutível, mas não substitui a necessidade de investimento público continuado, planejamento territorial e compromisso político com a qualidade da educação oferecida às populações rurais.

Fernandes (2006) argumenta que o território é categoria central para a compreensão da educação do campo, pois é no território que se produzem as relações sociais, os conflitos, as identidades e as possibilidades de emancipação. Uma escola do campo que ignora o território em que se insere perde sua razão de ser e reproduz, ainda que involuntariamente, a lógica urbanocêntrica que a perspectiva da educação do campo busca superar. Essa tensão entre o reconhecimento formal do campo como território de direitos e a permanência de práticas pedagógicas e institucionais desconexas da realidade campestina constitui um dos nós mais difíceis do debate educacional contemporâneo.

Munarim (2011) observa que a educação do campo ganhou visibilidade política e normativa expressiva na primeira década do século XXI, mas que essa visibilidade não se traduziu automaticamente em melhoria das condições de escolarização das populações rurais. O avanço normativo cria obrigações e possibilidades, mas sua materialização depende de vontade política, capacidade institucional e investimento público que ainda são insuficientes em muitos contextos.

Reconhecer essa assimetria é elemento decisivo para uma análise honesta dos avanços e dos limites da educação do campo como política pública.

4 ACESSO, PERMANÊNCIA E DIREITO À APRENDIZAGEM: CONDIÇÕES ESTRUTURAIS DA EXCLUSÃO EDUCACIONAL NO MEIO RURAL

O direito à educação é simultaneamente direito de acesso, de permanência e de aprendizagem. Cury (2002) argumenta que esse direito articula o princípio da igualdade, que exige condições homogêneas de acesso, com o princípio da diferença, que reconhece a necessidade de tratamento adequado às especificidades de cada sujeito e território. No caso das populações rurais, ambas as dimensões são sistematicamente comprometidas por condições estruturais que transcendem a esfera da vontade individual e que exigem respostas coletivas e institucionais. Discussão recente sobre políticas afirmativas no Brasil reforça esse argumento, ao mostrar como avanços normativos consideráveis convivem com limites institucionais persistentes, capazes de reduzir o alcance redistributivo das políticas educacionais quando não acompanhados de investimento estrutural (Silva et al., 2026).

A matrícula formal não equivale à inclusão educacional efetiva. Um estudante que se matricula na escola, mas que não consegue frequentá-la com regularidade por falta de transporte, que permanece na escola sem aprender porque não há professores suficientes, ou que abandona a trajetória escolar por não encontrar sentido em um currículo alheio à sua vida, está formalmente incluído, mas substantivamente excluído. Essa distinção é fundamental para a compreensão dos desafios da permanência escolar no campo e constitui um dos eixos mais relevantes da crítica à lógica de simples expansão de matrículas como indicador de qualidade educacional.

4.1 DISTÂNCIA, TRANSPORTE E MOBILIDADE ESCOLAR

A distância entre a residência e a escola é, historicamente, um dos principais obstáculos ao acesso escolar no meio rural. Em muitas comunidades, essa distância é atravessada diariamente por crianças e jovens em condições precárias, a depender da disponibilidade e da qualidade do transporte escolar. O transporte escolar rural, garantido como dever do Estado pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela LDB (Brasil, 1996), permanece insuficiente em inúmeros municípios brasileiros. A irregularidade das estradas, o desgaste dos veículos, a interrupção dos serviços em períodos de chuva intensa e a inadequação dos percursos às necessidades das comunidades fazem com que o transporte seja, paradoxalmente, ao mesmo tempo condição de acesso e fonte de exclusão.

Quando o transporte escolar falha, é o direito à educação que falha. A dependência quase exclusiva de um único meio de acesso à escola cria fragilidade estrutural que impacta diretamente a frequência dos estudantes. Em períodos de manutenção inadequada de veículos, condições adversas

das vias ou problemas administrativos na gestão do transporte, os estudantes rurais simplesmente não chegam à escola. Tal realidade evidencia que a garantia do acesso não pode repousar sobre uma única variável e que a dependência exclusiva do transporte escolar representa risco sistêmico para a permanência das populações rurais.

Abramovay (2000) demonstrou que a ruralidade contemporânea no Brasil não pode ser reduzida a simples carência urbana, mas constitui especificidade territorial com dinâmicas próprias. Essa perspectiva impõe a análise das políticas de transporte escolar como política territorial que reconhece ou nega a legitimidade das comunidades rurais como espaços de vida, e não apenas como serviço logístico. A precariedade do transporte é resultado de escolhas alocativas que revelam hierarquias de prioridade nas políticas públicas.

4.2 FECHAMENTO E NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS: IMPACTOS TERRITORIAIS E PEDAGÓGICOS

O fechamento e a nucleação de escolas do campo constituem fenômeno de grande relevância para a compreensão dos desafios de acesso e permanência. Ao longo das últimas décadas, o Brasil assistiu à redução do número de escolas rurais em decorrência de políticas de nucleação que concentraram os estudantes em estabelecimentos maiores, localizados em áreas mais centrais. Embora motivadas por argumentos de eficiência administrativa e melhoria da qualidade, essas políticas frequentemente desconsideraram os impactos territoriais, pedagógicos e comunitários do fechamento de escolas próximas às comunidades.

A escola de proximidade desempenha papel que ultrapassa o pedagógico: é referência de pertencimento, espaço de socialização e elo institucional das comunidades rurais com o poder público. Seu fechamento não representa apenas o deslocamento dos estudantes para outro estabelecimento; representa, em muitos casos, o enfraquecimento dos vínculos comunitários, o aumento das distâncias a percorrer e o aprofundamento da dependência do transporte escolar. Foi com vistas a mitigar esses efeitos que a Lei n. 12.960/2014 alterou o art. 28 da LDB, passando a exigir que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas seja precedido de manifestação da Secretaria de Educação do respectivo ente federado, com base em justificativa apresentada pelo órgão normativo do sistema de ensino e em análise do impacto da medida na comunidade escolar (Brasil, 2014). A norma busca, portanto, evitar decisões que desconsiderem as consequências territoriais e pedagógicas do fechamento e instituir patamar mínimo de participação social na reorganização da rede.

Munarim (2011) observa que as políticas de nucleação foram, em muitos contextos, implantadas sem avaliação adequada de seus efeitos sobre as comunidades, com a suposição implícita de que a escola maior seria automaticamente melhor. Essa suposição merece questionamento rigoroso: o que se ganha em escala pode perder-se em vínculo, pertencimento e contextualização. A nucleação

que concentra estudantes em escolas distantes de suas comunidades pode, paradoxalmente, produzir mais evasão do que aquela que pretende prevenir.

4.3 INFRAESTRUTURA, CONECTIVIDADE E CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM

As condições físicas da escola exercem influência direta sobre a permanência dos estudantes. Estabelecimentos sem saneamento adequado, sem energia elétrica confiável, sem biblioteca ou laboratório de informática, com salas de aula em condições de deterioração, transmitem mensagens implícitas sobre o valor que a sociedade e o poder público atribuem à educação das populações rurais. Essa dimensão simbólica da infraestrutura é igualmente relevante: uma escola que funciona em condições de precariedade evidencia, para estudantes e famílias, que sua educação é tratada como questão secundária.

Os dados oficiais corroboram essa leitura e dimensionam a magnitude do problema. Divulgações institucionais do Inep com base no Censo Escolar 2023 indicam que aproximadamente 75% das cerca de 7,7 mil escolas brasileiras sem acesso à água potável estão localizadas em áreas rurais, e cerca de 93% das escolas sem energia elétrica também o estão, abrangendo, no conjunto, mais de um milhão de estudantes em condições de infraestrutura básica comprometida (Inep, 2024). Em paralelo, o avanço da conectividade tem ocorrido em ritmo acelerado nos últimos anos, mas de forma desigual: os resultados do Censo Escolar 2025, divulgados pelo Inep em fevereiro de 2026, indicam que o percentual de escolas da educação básica com acesso à internet passou de 82,8% em 2021 para 94,5% em 2025, enquanto o índice de escolas com conectividade adequada para fins pedagógicos avançou de 45% para 70% entre 2023 e 2025, no marco da Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Inep, 2026). O próprio Inep adverte que se trata de pesquisa declaratória, sem aferição técnica da qualidade da conexão disponível, e que o maior desafio remanescente para garantir conectividade efetiva concentra-se na região Norte, justamente onde se concentra parcela significativa das escolas rurais, indígenas e ribeirinhas. Esses números materializam, em termos descritivos, o que a literatura discute em termos estruturais: a desigualdade territorial não é exceção, mas padrão persistente da educação rural brasileira, ainda que em mitigação parcial.

A conectividade, como dimensão crescentemente relevante para a aprendizagem escolar, ilustra de modo emblemático essa assimetria. Em contexto no qual os recursos pedagógicos digitais ocupam espaço cada vez maior nos currículos e nas avaliações, a precariedade do acesso à internet em escolas rurais — sobretudo quanto à velocidade da conexão, à infraestrutura elétrica e à rede interna que viabilizam o uso pedagógico — aprofunda desigualdades preexistentes e coloca os estudantes do campo em desvantagem estrutural em relação às populações urbanas. Discussão recente sobre inclusão escolar em tempos de hiperconectividade chama a atenção, ainda, para o fato de que a presença de infraestrutura digital não é, por si só, garantia de aprendizagem: sua efetividade pedagógica depende

de mediações relacionais, de intencionalidade docente e da preservação do que se pode chamar de presença pedagógica (Costa et al., 2026). Em territórios rurais, em que a conectividade é frequentemente intermitente e desigual, essa preocupação ganha contornos ainda mais agudos. Abramovay (2000) já sinalizava que a ruralidade contemporânea não pode ser compreendida como simples carência, mas como especificidade territorial que demanda políticas públicas sensíveis às suas condições e potencialidades.

5 INFREQUÊNCIA, EVASÃO E ABANDONO: ALÉM DA EXPLICAÇÃO INDIVIDUAL

A infrequência, a evasão e o abandono escolar são fenômenos distintos, embora inter-relacionados, e sua compreensão rigorosa exige que se evitem tanto a psicologização quanto a responsabilização individual dos sujeitos envolvidos. Tratar a ausência do estudante como expressão de falta de interesse, negligência familiar ou desvalorização da educação significa inverter a lógica analítica necessária: a pergunta relevante não é porque o estudante não vai à escola, mas quais condições a escola e o sistema educacional oferecem para que ele possa ir e permanecer.

A infrequência é o estado de ausências recorrentes que pode, se não interrompida, conduzir ao abandono ou à evasão. No meio rural, suas causas são diversas e frequentemente estruturais: o transporte que não passou em determinado dia, a estrada intransitável após a chuva, o período de colheita que exige a participação do jovem no trabalho familiar, a doença de um familiar sem alternativa de cuidado, a distância que torna o deslocamento inviável em determinadas condições climáticas. Cada uma dessas causas remete a fatores que transcendem a decisão individual e que demandam respostas coletivas e institucionais.

Freire (1987) alertava para o risco de tratar os sujeitos populares como responsáveis por suas próprias condições de opressão, quando, na verdade, eles são produtos de determinações históricas, sociais e econômicas sobre as quais não tiveram controle. O mesmo princípio epistemológico deve orientar a análise da evasão escolar no campo: imputar ao estudante ou à família a responsabilidade pela não-permanência, sem examinar as condições estruturais que a produzem, é, no mínimo, analiticamente insuficiente e, no limite, politicamente regressivo. Implica, ainda, a reprodução de um *ethos* culpabilizante que desonera o poder público de suas responsabilidades constitucionais.

Wanderley (2009) observa que o mundo rural brasileiro é marcado por histórica subordinação às dinâmicas urbanas, o que se reflete, entre outros aspectos, na menor cobertura de serviços públicos, na precarização das condições de vida e na limitação das oportunidades de formação e trabalho para as populações camponesas. Esse contexto de vulnerabilidade estrutural produz, entre outras consequências, trajetórias escolares fragmentadas, interrompidas ou descontínuas, que devem ser compreendidas como resultados de condições adversas historicamente produzidas, e não como escolhas individuais.

É também necessário reconhecer que o trabalho infantil e juvenil, embora constitucionalmente vedado em sua forma prejudicial ao desenvolvimento, permanece presente em muitas comunidades rurais como estratégia de sobrevivência familiar. A tensão entre escola e trabalho não deve ser tratada com moralismo, mas com compreensão das condições socioeconômicas que a produzem. Disso decorre que políticas de transferência de renda, proteção social e apoio às famílias são dimensões indissociáveis de qualquer estratégia séria de garantia da permanência escolar no campo.

O abandono escolar, por sua vez, não é evento pontual, mas processo gradual que se anuncia por meio de sinais identificáveis: infrequência crescente, desengajamento das atividades pedagógicas, conflitos com professores ou colegas, dificuldades de aprendizagem não atendidas, ausência de sentido percebido nos conteúdos trabalhados. Uma escola atenta a esses sinais, e capaz de agir sobre eles preventivamente, tem mais condições de evitar o abandono do que aquela que só registra a ausência quando ela já se consolidou. Essa perspectiva preventiva é, precisamente, uma das dimensões mais relevantes da busca ativa quando concebida como prática contínua, e não apenas como resposta emergencial.

6 BUSCA ATIVA ESCOLAR EM TERRITÓRIOS RURAIS: ESTRATÉGIA DE GARANTIA DE DIREITOS

A busca ativa escolar pode ser definida como conjunto articulado de práticas voltadas à identificação, ao contato, à escuta e ao acompanhamento de crianças e jovens em situação de infrequência, em risco de abandono ou fora da escola, com o objetivo de garantir seu retorno, sua permanência e seu direito à aprendizagem. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) estabelece o dever do poder público de zelar pelo cumprimento da obrigação escolar e de comunicar ao Conselho Tutelar os casos de infrequência injustificada. Esse dispositivo legal é, frequentemente, o ponto de partida operacional da busca ativa, mas não pode ser seu ponto de chegada.

Essa concepção ampliada encontra respaldo institucional na Estratégia Busca Ativa Escolar, lançada em 2017 pelo UNICEF e pela Undime, com o apoio do Congemas e do Conasems, que disponibiliza metodologia social e ferramenta tecnológica gratuita aos estados e municípios para apoiar a identificação, o registro, o controle e o acompanhamento de crianças e adolescentes fora da escola ou em risco de evasão (UNICEF, 2017). Segundo dados institucionais públicos disponibilizados pelo UNICEF Brasil, a estratégia conta com adesão de cerca de 3.500 municípios e de 22 estados brasileiros, e contribuiu para o retorno à escola de mais de 200 mil crianças e adolescentes entre 2018 e 2023, configurando-se como a principal iniciativa nacional articulada de enfrentamento à exclusão escolar. A metodologia trata a exclusão escolar como problema multidimensional e territorializado, cuja superação requer ação coordenada entre setores e níveis de governo, abrangendo educação, assistência social, saúde e planejamento, e não apenas notificação isolada por parte da escola.

Reduzir a busca ativa à comunicação ao Conselho Tutelar é compreendê-la de forma estreita e insuficiente. A notificação cumpre função importante no sistema de garantia de direitos, mas não substitui a escuta qualificada, o acompanhamento pedagógico, a identificação das causas da ausência e a construção de condições para a reintegração. O potencial da busca ativa como estratégia de garantia de direitos só se realiza quando ela é entendida como processo contínuo, territorializado e interinstitucional, que envolve gestores escolares, docentes, equipes pedagógicas, profissionais de assistência social, agentes comunitários de saúde, lideranças locais e famílias.

6.1 DA LOCALIZAÇÃO À REINTEGRAÇÃO: O QUE A BUSCA ATIVA NÃO PODE DEIXAR DE CONTEMPLAR

A localização do estudante ausente é o ponto de partida, e não o ponto de chegada, da busca ativa. Encontrar o estudante, identificar os motivos de sua ausência e estabelecer vínculo de escuta e acolhimento são ações necessárias, mas insuficientes se não forem seguidas de medidas concretas de reintegração. Reintegrar não significa apenas reinsserir o estudante em sua turma como se a ausência não houvesse ocorrido: significa criar as condições para que ele retorne com apoio pedagógico adequado, que os fatores produtores da ausência sejam minimizados e que a escola ofereça ambiente acolhedor, seguro e comprometido com sua aprendizagem.

Em territórios rurais, a visita domiciliar é instrumento central da busca ativa. Ela permite que a escola estenda sua presença para além de seus muros físicos, que os profissionais de educação conheçam as condições de vida das famílias, que os motivos da ausência sejam compreendidos em seu contexto real e que vínculos de confiança sejam estabelecidos. Para que a visita domiciliar seja efetiva, é necessário que os profissionais que a realizam disponham de formação para o diálogo com famílias em contexto de vulnerabilidade, para a escuta sem julgamento e para a identificação de demandas que exijam encaminhamento a outros serviços.

O mapeamento territorial é outra dimensão indispensável da busca ativa em contextos rurais. Saber quais estudantes residem em comunidades de difícil acesso, quais têm histórico de infrequência, quais pertencem a famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, quais dependem de um transporte escolar que frequentemente falha, permite que a escola antecipe riscos e atue de forma preventiva, antes que a infrequência se converta em abandono. Esse planejamento territorial diferencia uma prática qualificada de uma resposta emergencial e reativa.

6.2 ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL E REDES DE PROTEÇÃO SOCIAL

A efetividade da busca ativa depende, em larga medida, da capacidade de articulação entre diferentes setores e políticas públicas. A escola, isoladamente, não tem condições de resolver os problemas que levam um estudante a afastar-se da trajetória escolar. Quando a ausência decorre de

trabalho infantil, a articulação com a assistência social e com o sistema de garantia de direitos é indispensável. Quando a causa é doença crônica ou deficiência sem atendimento, a articulação com a saúde torna-se central. Quando é a precariedade do transporte que impede a frequência, a solução está no planejamento público intersetorial. Nenhum desses problemas encontra resposta exclusivamente na esfera educacional.

A intersectorialidade é, portanto, requisito estruturante da busca ativa, e não complemento opcional. O Decreto n. 7.352/2010 (Brasil, 2010) e as diretrizes da educação do campo apontam nessa direção ao enfatizar a necessidade de articulação entre políticas setoriais para a garantia dos direitos das populações rurais. A própria arquitetura da Estratégia Busca Ativa Escolar opera com base nesse pressuposto, ao instituir comitês intersectoriais e fluxos compartilhados entre educação, assistência social, saúde e planejamento (UNICEF, 2017). Isso implica que escolas, secretarias de educação, serviços de assistência social, unidades básicas de saúde, Conselhos Tutelares e lideranças comunitárias atuem de forma coordenada, compartilhando informações, responsabilidades e recursos.

É necessário, todavia, reconhecer os limites práticos dessa articulação. Municípios rurais de pequeno porte frequentemente carecem de equipes técnicas suficientes para realizar a busca ativa de forma sistemática, de recursos financeiros para custear visitas domiciliares em áreas de difícil acesso e de infraestrutura institucional para a coordenação intersectorial. A busca ativa, quando realizada apenas como procedimento formal de registro, sem as condições institucionais necessárias para sua efetivação, converte-se em mais um requisito burocrático que, longe de garantir direitos, pode reproduzir a lógica de responsabilização individual que justamente busca superar. Evidenciar essa contradição não desqualifica a busca ativa como estratégia, mas exige que ela seja acompanhada das condições que lhe dão sentido.

7 ESCOLA, FAMÍLIA, COMUNIDADE E CURRÍCULO: PERTENCIMENTO E APRENDIZAGEM NO CAMPO

A relação entre escola, família e comunidade no meio rural é permeada por tensões que merecem análise cuidadosa. Com frequência, discursos institucionais apresentam a baixa participação das famílias na vida escolar como problema de cultura ou de desvalorização da educação, sem examinar os condicionantes concretos que limitam essa participação: distâncias a percorrer, tempo disponível em famílias cujo cotidiano é marcado pelo trabalho intenso, experiências prévias de exclusão ou invisibilização pela escola, e barreiras entre os saberes escolares e os saberes produzidos no território. Essa leitura culpabilizante das famílias rurais reproduz a mesma lógica urbanocêntrica que a perspectiva da educação do campo busca superar.

Arroyo (2011) argumenta que a escola tem histórica dificuldade de reconhecer os saberes produzidos pelos sujeitos populares, tratando-os como ausência de cultura em vez de como expressão

de culturas diversas e legítimas. No campo, essa tensão assume contornos específicos: os calendários agrícolas, os saberes sobre o território, as práticas de manejo da terra, as formas de organização comunitária constituem patrimônios culturais que raramente encontram lugar nos currículos escolares. Um currículo que ignora a vida concreta dos estudantes empobrece pedagogicamente a experiência escolar e sinaliza, ainda que implicitamente, que o mundo do campo é irrelevante para o conhecimento legítimo.

A contextualização curricular é, portanto, exigência pedagógica e ética. Ela não significa reduzir o currículo ao universo local nem abrir mão dos conhecimentos científicos, culturais e históricos que compõem o patrimônio comum da humanidade. Significa, antes, partir da realidade concreta dos estudantes para acessar conhecimentos mais amplos, estabelecendo pontes entre o cotidiano e os saberes sistematizados. Essa articulação, que Freire (1987) defendia como condição para uma educação verdadeiramente emancipatória, permanece como desafio concreto nas escolas rurais brasileiras, exigindo professores capazes de navegar entre os saberes do território e os conteúdos previstos nos currículos formais.

7.1 TURMAS MULTISSERIADAS E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

As turmas multisseriadas, que reúnem estudantes de diferentes séries ou anos em uma mesma sala sob a responsabilidade de um único professor, integram, de modo recorrente, a configuração das escolas rurais de pequeno porte. Frequentemente tratadas como problema a ser superado por meio da nucleação, podem, quando devidamente valorizadas e apoiadas, constituir espaços de aprendizagem colaborativa e de organização pedagógica inovadora.

Hage (2010) argumenta que o preconceito em relação às turmas multisseriadas reproduz a lógica urbanocêntrica que toma a escola seriada urbana como modelo único de qualidade, desconsiderando as potencialidades pedagógicas de uma organização escolar em que estudantes de diferentes idades e níveis de aprendizagem convivem e se ensinam mutuamente. O problema real das turmas multisseriadas no Brasil não está em sua configuração pedagógica intrínseca, mas nas condições em que frequentemente funcionam: sobrecarga dos professores, ausência de formação específica, escassez de materiais didáticos adequados e inexistência de apoio pedagógico sistemático por parte das secretarias de educação.

A presença de estudantes em diferentes estágios de aprendizagem na mesma sala pode ser tratada como obstáculo ou como recurso pedagógico. No primeiro caso, o professor tende a dividir seu tempo entre grupos que pouco interagem entre si, fragmentando a prática pedagógica. No segundo, a heterogeneidade pode ser mobilizada para práticas colaborativas, tutoria entre pares e projetos temáticos que integrem diferentes conteúdos e níveis. A escolha entre essas abordagens não depende

apenas da vontade do professor, mas das condições de formação, apoio e planejamento que o sistema educacional lhe oferece.

7.2 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEXTUALIZADAS

A formação docente para atuação em contextos rurais constitui dimensão estratégica para a melhoria da qualidade da educação do campo. Professores que atuam em escolas rurais enfrentam desafios pedagógicos e institucionais específicos: turmas multisseriadas, estudantes com trajetórias escolares interrompidas, comunidades com dinâmicas próprias de organização social e produtiva, infraestrutura limitada e, frequentemente, isolamento profissional. A formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura raramente contempla essas especificidades, preparando professores para um modelo de escola que não corresponde à realidade das escolas do campo.

O Decreto n. 7.352/2010 (Brasil, 2010) estabelece que as políticas de formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo devem contemplar os estudos sobre a realidade sócio-histórica e cultural das comunidades rurais. A distância entre esse mandato normativo e as práticas efetivas de formação inicial e continuada, contudo, permanece considerável. A oferta de formação específica para docentes do campo, incluindo a reflexão sobre currículo contextualizado, organização pedagógica de turmas multisseriadas, recomposição de aprendizagens e articulação com as famílias e comunidades, constitui investimento indispensável para a melhoria da permanência e da aprendizagem dos estudantes rurais.

Arroyo (2011) insiste em que o currículo não é neutro: ele expressa escolhas sobre quais saberes merecem ser transmitidos, quais sujeitos são reconhecidos como produtores de conhecimento e quais territórios são tratados como relevantes para a formação humana. Um professor formado apenas para trabalhar com currículos construídos a partir de referenciais urbanos e desprovido de ferramentas para contextualizar o ensino à realidade de seus estudantes reproduz, mesmo sem intenção, a lógica urbanocêntrica que marginaliza o campo e seus habitantes. A formação docente específica para a educação do campo é, portanto, questão de qualificação técnica, mas também de postura epistemológica e política.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste artigo permite afirmar que o enfrentamento dos desafios de permanência escolar no meio rural requer compreensão ampliada e crítica tanto da escola rural como da busca ativa escolar. A permanência não é fenômeno que se explique pela vontade ou pelos recursos individuais de estudantes e famílias; ela é condicionada por fatores estruturais de natureza territorial, econômica, institucional e pedagógica que só podem ser modificados por meio de políticas públicas articuladas, planejamento intersetorial e compromisso político com a justiça educacional.

A distinção conceitual entre educação rural e educação do campo, analisada no início do artigo, não é abstrata: ela orienta escolhas políticas e pedagógicas concretas. Uma escola que reconhece os sujeitos do campo, valoriza seus saberes, articula o currículo ao território e mantém vínculos comunitários sólidos tem maiores condições de assegurar a permanência dos estudantes e a qualidade de sua aprendizagem do que uma escola que trata o campo como espaço de deficiência a ser compensada. Essa orientação requer formação docente específica, gestão sensível às especificidades territoriais e currículos que dialoguem com a vida real dos estudantes.

A busca ativa, quando orientada pelo reconhecimento dos direitos dos estudantes e articulada a condições efetivas de permanência, constitui estratégia relevante para a redução da exclusão educacional no campo. Sua efetividade está condicionada à superação de sua versão reduzida a procedimento burocrático: localizar o estudante sem criar as condições para sua reintegração e permanência é gesto insuficiente, e pode reproduzir a lógica de responsabilização individual que o arcabouço da educação do campo justamente busca superar. A busca ativa efetiva exige mapeamento territorial, visitas domiciliares qualificadas, escuta sem julgamento, articulação intersetorial e políticas públicas de transporte, infraestrutura e apoio pedagógico que garantam, após o retorno, as condições para a permanência. A consolidação da Estratégia Busca Ativa Escolar (UNICEF, 2017) como referência metodológica no Brasil, com adesão de cerca de 3.500 municípios e 22 estados e o retorno à escola de mais de 200 mil crianças e adolescentes entre 2018 e 2023, oferece arquitetura institucional compatível com essa concepção ampliada, desde que apropriada pelos sistemas de ensino com investimento, formação e capacidade técnica adequados.

Há tensões evidenciadas neste artigo que permanecem como pontos de atenção crítica. A primeira é a distância entre o reconhecimento normativo da educação do campo e sua efetivação nas condições reais de funcionamento das escolas rurais brasileiras, distância tornada visível pelos dados oficiais que continuam a apontar concentração de carências de infraestrutura básica em estabelecimentos rurais (Inep, 2024). A segunda é o risco de a busca ativa converter-se em instrumento de controle burocrático da frequência, em vez de estratégia de proteção e garantia de direitos. A terceira é a insuficiência das políticas de formação docente para preparar professores para a complexidade pedagógica e social dos territórios rurais. A quarta é a persistência de políticas educacionais padronizadas que ignoram as especificidades locais, produzindo uma falsa universalidade que, na prática, marginaliza as populações rurais.

Os limites deste artigo, conforme já assinalado na seção metodológica, situam-se na ausência de análise empírica sistemática de experiências concretas de busca ativa em territórios rurais e na mobilização apenas pontual de séries estatísticas oficiais. A incorporação de estudos de caso em municípios com práticas bem-sucedidas, bem como o exame de dados longitudinais sobre trajetórias escolares em contextos rurais, notadamente os disponibilizados pelas sucessivas edições do Censo



Escolar do Inep e pelas plataformas oficiais de monitoramento da Estratégia Busca Ativa Escolar, pode enriquecer substancialmente a discussão. Esses são caminhos prioritários para pesquisas futuras.

O direito à aprendizagem, reiteradamente afirmado no plano normativo, só se torna realidade quando a escola é capaz de garantir condições materiais e pedagógicas adequadas para que todos os estudantes, independentemente do território em que vivem, possam aprender com qualidade. Nessa perspectiva, a busca ativa expressa, em sua potencialidade mais plena, o compromisso público com a educação como direito universal e com a dignidade dos sujeitos do campo, e não apenas instrumento de controle da frequência escolar. Realizá-la com esse sentido requer muito mais do que protocolos: requer escola, políticas e sociedade comprometidos com a justiça educacional.



REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo**. Texto para Discussão n. 702. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. Lei n. 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**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei n. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm. Acesso em: 9 maio 2026.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/>. Acesso em: 9 maio 2026.

COSTA, Leonardo Corrêa et al. Inclusão escolar em tempos de hiperconectividade: mediações tecnológicas, vínculos relacionais e o lugar da presença pedagógica. **Revista Veredas do Direito**,

Belo Horizonte, v. 23, n. 6, e235993, 2026. DOI: <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.5993>. Disponível em: <https://revista.domhelder.edu.br/index.php/veredas/article/view/5993>. Acesso em: 9 maio 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/>. Acesso em: 9 maio 2026.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: MDA, 2006. p. 27-39.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 9 maio 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2025**: apresentação dos resultados da primeira etapa. Brasília, DF: Inep; MEC, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2025/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 9 maio 2026.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salette et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 324-330.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/em-aberto>. Acesso em: 9 maio 2026.

SILVA, Fábio Brito da et al. Educação contemporânea e políticas afirmativas no Brasil: avanços recentes, limites institucionais e desafios persistentes. **Revista Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v. 23, n. 6, e236002, 2026. DOI: <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.6002>. Disponível em: <https://revista.domhelder.edu.br/index.php/veredas/article/view/6002>. Acesso em: 9 maio 2026.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Busca Ativa Escolar**: estratégia para identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes fora da escola ou em risco de evasão. Brasília, DF: UNICEF, 2017. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/busca-ativa-escolar>. Acesso em: 9 maio 2026.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.