

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E
PERMANÊNCIA ESCOLAR:
ESTRATÉGIAS
COMUNITÁRIAS PARA O
FORTALECIMENTO DA
APRENDIZAGEM EM
TERRITÓRIOS RURAIS
CONTEMPORÂNEOS**

**RURAL EDUCATION AND SCHOOL RETENTION: COMMUNITY STRATEGIES
FOR STRENGTHENING LEARNING IN CONTEMPORARY RURAL
TERRITORIES**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística & Letras e
Artes

• 02/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/788114814](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/788114814)

Raquel Cristina Ramos¹

Paulo Henrique Cabral Arantes²

Roberta Alves da Silva Ferreira³

Bruno Henrique Gomes Alexandre⁴

RESUMO

A Educação do Campo constitui uma perspectiva educacional fundamentada no reconhecimento das particularidades sociais, econômicas, culturais, ambientais e territoriais das populações que vivem e trabalham no meio rural, distinguindo-se de concepções que compreendem a escola localizada no campo apenas como extensão reduzida do modelo urbano. Este artigo analisa os fatores associados à permanência escolar e as contribuições de estratégias comunitárias para o fortalecimento da aprendizagem em territórios rurais contemporâneos, com ênfase na articulação entre escola, famílias, comunidades e políticas públicas. Metodologicamente, desenvolveu-se uma revisão sistematizada qualitativa da literatura, com síntese narrativa de revisões sistemáticas, estudos empíricos e documentos normativos relacionados à Educação do Campo, abandono escolar, participação comunitária, formação docente, transporte escolar, contextualização curricular e políticas educacionais. Os resultados evidenciam que evasão e abandono em áreas rurais apresentam determinação multifatorial, envolvendo condições econômicas familiares, necessidade de trabalho, distância entre residência e escola, disponibilidade e qualidade do transporte, infraestrutura educacional, transições entre etapas de ensino, fragilidades na formação e permanência de professores, baixa identificação do currículo com as experiências locais e fatores simbólicos relacionados às expectativas de futuro. Em sentido complementar, a literatura indica que vínculos consistentes entre escola, família e comunidade, valorização dos conhecimentos locais, formação docente contextualizada, gestão participativa e políticas de acesso e transporte podem atuar como fatores protetores, embora a participação comunitária não possa substituir obrigações estatais de financiamento, infraestrutura e garantia do direito à educação. O Decreto nº 7.352/2010 fornece importante referência

normativa ao reconhecer a diversidade das populações do campo, a necessidade de projetos político-pedagógicos específicos, a adequação de materiais e calendários, a formação de profissionais e o controle social mediante participação das comunidades e movimentos sociais. Conclui-se que a permanência escolar deve ser compreendida como resultado da articulação entre condições materiais de acesso, qualidade pedagógica, pertencimento cultural, expectativas educacionais e capacidade institucional. Estratégias comunitárias tornam-se mais efetivas quando integradas a políticas públicas estáveis e capazes de assegurar que estudantes não precisem escolher entre permanecer em seus territórios e exercer plenamente o direito à educação.

Palavras-chave: Educação do Campo; permanência escolar; comunidades rurais; aprendizagem contextualizada; políticas educacionais; participação comunitária.

ABSTRACT

Rural Education constitutes an educational perspective based on the recognition of the social, economic, cultural, environmental, and territorial specificities of populations living and working in rural areas, differing from approaches that regard rural schools merely as reduced extensions of urban educational models. This article analyzes factors associated with school retention and the contribution of community strategies to strengthening learning in contemporary rural territories, emphasizing cooperation among schools, families, communities, and public policies. Methodologically, a qualitative systematized literature review with narrative synthesis was conducted, incorporating systematic reviews, empirical studies, and regulatory documents related to Rural Education, school dropout, community participation, teacher education, school transportation, curriculum contextualization, and educational

policies. Findings indicate that dropout and school abandonment in rural areas are multifactorial phenomena associated with family economic conditions, child and youth labor demands, distance between home and school, availability and quality of transportation, educational infrastructure, transitions between educational stages, teacher recruitment and retention difficulties, weak alignment between curricula and local experiences, and symbolic factors related to expectations for the future. Conversely, strong school-family-community relationships, appreciation of local knowledge, context-sensitive teacher education, participatory management, and access and transportation policies may operate as protective factors, although community participation cannot replace the State's responsibility for financing, infrastructure, and the guarantee of educational rights. Brazil's Decree No. 7,352/2010 provides an important regulatory framework by recognizing the diversity of rural populations, the need for specific pedagogical projects, locally appropriate materials and school calendars, teacher education, and social control through community and social movement participation. School retention should therefore be understood as the outcome of the interaction among material conditions of access, pedagogical quality, cultural belonging, educational expectations, and institutional capacity. Community strategies become more effective when integrated into stable public policies capable of ensuring that students are not forced to choose between remaining in their territories and fully exercising their right to education.

Keywords: Rural Education; school retention; rural communities; contextualized learning; educational policies; community participation.

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre Educação do Campo no Brasil ultrapassa a questão geográfica de oferecer escolas em áreas classificadas administrativamente como rurais. Sua construção histórica está relacionada à crítica de modelos educacionais que trataram o campo como espaço secundário do desenvolvimento nacional e, conseqüentemente, ofereceram às populações rurais uma escolarização frequentemente marcada por precariedade estrutural, currículos pouco articulados às experiências locais e expectativas limitadas quanto à continuidade dos estudos. A formulação contemporânea da Educação do Campo parte de outro princípio: as populações rurais são sujeitos de direitos e produzem formas particulares de organização social, trabalho, cultura, relação com a natureza e conhecimento que devem ser consideradas na organização das políticas educacionais. Isso não significa defender uma educação academicamente menos exigente ou isolada dos conhecimentos universais, mas construir condições para que o direito comum à educação seja realizado de maneira compatível com a diversidade territorial, cultural e produtiva existente no país.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, constitui uma das principais referências normativas dessa perspectiva ao estabelecer a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. O diploma adota definição ampla das populações do campo, incluindo agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros grupos que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. Também define a escola do campo não somente por sua localização física, mas pela população predominantemente atendida, permitindo reconhecer escolas situadas em áreas urbanas

que servem majoritariamente comunidades rurais. Entre seus princípios encontram-se o respeito à diversidade social, cultural, ambiental, política e econômica do campo, o incentivo a projetos político-pedagógicos específicos, a formação adequada dos profissionais, a valorização da identidade da escola do campo, a flexibilização da organização escolar e a participação efetiva das comunidades e dos movimentos sociais no controle da qualidade educacional.

Essa estrutura normativa ajuda a compreender por que a permanência escolar deve ser analisada de maneira mais abrangente que a simples oposição entre presença e evasão. Permanecer na escola significa dispor de condições materiais para frequentá-la, encontrar uma organização pedagógica capaz de promover aprendizagem, perceber sentido na experiência escolar, estabelecer relações de pertencimento e visualizar possibilidades de continuidade dos estudos. Em áreas rurais, essas dimensões são influenciadas por fatores específicos, entre os quais distância geográfica, transporte, características climáticas e sazonais, trabalho familiar, disponibilidade das diferentes etapas de ensino, fechamento ou nucleação de escolas, acesso a tecnologias, rotatividade docente e condições de infraestrutura. Um estudante pode desejar continuar os estudos e enfrentar uma rota diária longa ou instável; pode estar formalmente matriculado e apresentar frequência irregular em razão das condições de deslocamento; ou pode comparecer à escola sem encontrar uma experiência pedagógica capaz de dialogar com seu território e suas perspectivas de futuro. Em todos esses casos, a permanência não depende exclusivamente de motivação individual.

A literatura recente sobre evasão e abandono entre moradores rurais confirma a natureza multifatorial do fenômeno. Revisão sistemática publicada por Lima, Pinheiro e Sabino em 2024 identificou que fatores econômicos e simbólicos figuram entre os principais elementos relacionados à evasão e ao abandono escolar de residentes em zonas rurais, além de registrar relativa escassez de pesquisas especificamente voltadas a essa população. Em perspectiva internacional, revisão sistemática sobre fracasso escolar de jovens rurais entre 11 e 18 anos também identificou fatores individuais, familiares, comunitários e relacionados à infraestrutura e aos recursos escolares, demonstrando que o fenômeno dificilmente pode ser explicado por uma única dimensão. Esses achados são importantes porque afastam interpretações que atribuem o abandono exclusivamente à falta de interesse do estudante ou ao comportamento familiar, deslocando a análise para a interação entre condições de vida, estrutura da oferta e significado social da escolarização.

As estratégias de permanência precisam, conseqüentemente, atuar em diferentes níveis. Em primeiro lugar, existem condições materiais indispensáveis, como transporte escolar, infraestrutura adequada, alimentação, acesso às etapas subsequentes e recursos pedagógicos. O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), instituído pela Lei nº 10.880/2004, tem precisamente a finalidade de apoiar o transporte de estudantes da educação básica pública residentes em áreas rurais, mediante assistência técnica e financeira suplementar a estados, municípios e Distrito Federal. O programa financia despesas relacionadas a veículos e embarcações e utiliza informações do Censo Escolar para definição dos estudantes atendidos e dos repasses. A existência de uma política específica dessa natureza demonstra que

deslocamento não é uma questão periférica: para estudantes rurais, condições de transporte podem ser componentes estruturais do próprio direito de acesso e permanência.

Em segundo lugar, a permanência possui uma dimensão pedagógica. Uma escola acessível fisicamente pode continuar produzindo afastamento quando o currículo é percebido como alheio às experiências, às formas de trabalho, à cultura e aos problemas da comunidade. A contextualização defendida pela Educação do Campo não implica limitar o conhecimento escolar aos saberes locais. Pelo contrário, o Decreto nº 7.352/2010 determina que recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários considerem os conhecimentos das populações do campo em diálogo com os saberes acadêmicos. O verbo “dialogar” é decisivo: o conhecimento local não substitui ciência, literatura, matemática, história ou outros campos do saber; funciona como ponto de articulação capaz de permitir que estudantes reconheçam relações entre os conteúdos escolares, sua experiência e outras realidades sociais.

Essa concepção encontra respaldo em revisão sistemática anterior da produção brasileira sobre Educação do Campo, na qual Netto e Schultz identificaram convergência dos estudos em torno da compreensão da educação como direito, da necessidade de políticas específicas para diferentes realidades rurais, da importância dos professores e de sua compreensão do espaço rural e da relação entre educação e desenvolvimento rural sustentável. Mesmo que parte dessa literatura seja anterior às transformações mais recentes da educação brasileira, seus resultados permanecem relevantes para mostrar que a demanda por contextualização não é episódica, mas

aparece de forma recorrente na produção acadêmica sobre o campo.

Em terceiro lugar, a permanência depende das relações construídas em torno da escola. Famílias, associações comunitárias, movimentos sociais, sindicatos, cooperativas e outras organizações podem desempenhar funções importantes de apoio, mediação e controle social, sobretudo em territórios nos quais a escola constitui uma das principais instituições públicas permanentes. Uma revisão sistemática sobre conexões família-escola em contextos rurais já havia destacado a associação positiva do envolvimento familiar e da cooperação com resultados educacionais, embora registrasse menor volume de pesquisas rurais em comparação com contextos urbanos e suburbanos. Uma revisão de escopo mais recente, publicada em 2026 e dedicada ao envolvimento de pais e comunidades na qualidade da educação primária rural, reafirma a importância do tema e, ao mesmo tempo, aponta lacunas na base empírica disponível. Assim, a participação comunitária apresenta fundamento consistente como dimensão da qualidade, mas ainda demanda investigação mais rigorosa acerca dos mecanismos específicos pelos quais produz efeitos sobre aprendizagem e permanência.

É importante evitar, entretanto, uma interpretação segundo a qual comunidades rurais deveriam compensar com trabalho voluntário as insuficiências das políticas públicas. Participação social e corresponsabilidade não equivalem à transferência da responsabilidade estatal. Uma associação de moradores pode auxiliar na identificação de problemas de transporte, fortalecer comunicação entre famílias e escola ou participar do projeto pedagógico, mas não possui a obrigação de financiar transporte, contratar professores ou garantir infraestrutura. Quando estratégias

comunitárias são apresentadas como substitutas do investimento público, a ideia de participação pode ocultar desigualdades territoriais e naturalizar a precariedade. Seu papel mais consistente é complementar, fiscalizar e contextualizar políticas, influenciando decisões e fortalecendo redes locais de proteção à trajetória escolar.

A formação e a permanência dos professores constituem outro ponto crítico. Escolas rurais enfrentam, em diferentes contextos nacionais, maior dificuldade para recrutar e reter docentes, especialmente em regiões remotas. Uma revisão sistemática internacional publicada em 2023 demonstrou que o tema da atração, retenção e escassez de professores nas escolas rurais possui base de pesquisa crescente, mas ainda apresenta escassez de avaliações de programas especificamente rurais, em contraste com a literatura sobre outros contextos. No Brasil, políticas como o Programa Escola da Terra procuram responder a parte desse desafio por meio da formação continuada voltada às especificidades das escolas do campo e quilombolas, com atenção particular às turmas formadas por estudantes de diferentes idades. O objetivo formal da ação inclui melhorar acesso, permanência e aprendizagem, fortalecer a escola como espaço de vivência social e cultural e apoiar estados e municípios na qualificação da oferta.

O problema da formação não se resume ao domínio de técnicas para lidar com classes multisseriadas. Professores que atuam no campo precisam compreender relações sociais e territoriais que influenciam a vida dos estudantes, sem transformar diferenças culturais em expectativas acadêmicas inferiores. A contextualização exige conhecimento sobre o território e capacidade de relacioná-lo ao currículo, mas também domínio sólido dos componentes curriculares e das estratégias de ensino. Uma Educação do Campo

comprometida com igualdade de direitos precisa evitar dois extremos: reproduzir mecanicamente práticas construídas para realidades urbanas e, em direção oposta, oferecer um currículo empobrecido sob a justificativa de respeitar a vida rural.

A formação docente contextualizada também pode contribuir para reduzir interpretações equivocadas sobre turmas multisseriadas. Em determinadas regiões, a existência de estudantes de diferentes anos ou idades na mesma turma resulta da baixa densidade populacional e constitui parte da realidade da oferta. O problema não é simplesmente a multisseriação em si, mas a ausência de formação, materiais e organização pedagógica capazes de lidar com ela. A ação Escola da Terra foi criada justamente com atenção a esse tipo de contexto e permanece apresentada pelo MEC como estratégia para melhorar as condições de acesso, permanência e aprendizagem de estudantes do campo e quilombolas. Estudos sobre sua implementação no Paraná, em São Paulo e Minas Gerais documentam experiências de formação continuada articuladas a universidades públicas, ainda que também apontem desafios relacionados à continuidade das políticas e aos investimentos.

O território contemporâneo também não pode ser representado como um espaço isolado da tecnologia, da urbanização, das redes de comunicação e das transformações econômicas. Jovens rurais participam de ambientes digitais, circulam entre campo e cidade, constroem projetos profissionais variados e podem desejar simultaneamente manter vínculos com suas comunidades e acessar ensino superior, ciência, tecnologia ou outras ocupações. A escola contextualizada não deveria orientá-los obrigatoriamente para a permanência no trabalho agrícola nem apresentar o êxodo como único caminho de mobilidade social. Sua responsabilidade é ampliar

possibilidades, permitindo que o estudante construa escolhas informadas. O território deve funcionar como referência e pertencimento, não como limite ao horizonte educacional.

Essa perspectiva também modifica o significado da permanência escolar. Não se trata de manter estudantes matriculados a qualquer custo, mas de construir uma escolarização que amplie autonomia e capacidade de escolha. A redução da evasão é importante, porém não pode ser alcançada por flexibilizações que simplesmente diminuam exigências acadêmicas ou promovam progressão sem aprendizagem. Permanecer com baixo acesso ao conhecimento constitui uma forma limitada de inclusão. O fortalecimento da aprendizagem precisa ser colocado no centro das estratégias de permanência.

Diante desse conjunto de questões, este estudo parte da seguinte pergunta: **quais fatores explicam as dificuldades de permanência escolar em territórios rurais e de que maneira estratégias construídas pela articulação entre escola, famílias, comunidades e políticas públicas podem fortalecer aprendizagem, pertencimento e continuidade das trajetórias educacionais?** O objetivo geral consiste em analisar as relações entre Educação do Campo, permanência escolar e participação comunitária. Especificamente, busca-se identificar fatores de risco associados ao abandono, examinar as condições materiais de acesso, discutir currículo e contextualização, analisar formação e permanência docente, avaliar o papel das relações família-escola-comunidade e discutir mecanismos de articulação entre políticas nacionais e estratégias territorialmente adequadas.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho foi estruturado como uma revisão sistematizada qualitativa da literatura, com síntese narrativa e análise documental complementar. A escolha metodológica decorre da natureza multifatorial da permanência escolar e da heterogeneidade dos estudos disponíveis sobre Educação do Campo. O tema reúne pesquisas qualitativas sobre experiências de estudantes e comunidades, revisões sistemáticas sobre evasão, investigações de políticas públicas, estudos sobre formação docente e trabalhos relacionados a transporte, participação familiar, multisseriação e desenvolvimento rural. Esses desenhos não compartilham uma medida de efeito única que permitisse produzir uma metanálise própria sem reduzir indevidamente a complexidade do fenômeno.

A busca bibliográfica foi atualizada até agosto de 2026 e orientada por combinações de descritores em português e inglês relacionados a “Educação do Campo”, “educação rural”, “rural education”, “permanência escolar”, “school retention”, “school dropout”, “abandono escolar”, “rural students”, “family-school partnership”, “community participation”, “teacher retention rural schools”, “multigrade schools”, “contextualized learning”, “transporte escolar rural” e “educational equity rural”. Foram priorizadas revisões sistemáticas e estudos com ligação direta entre contexto rural, escolarização e permanência, utilizando-se trabalhos anteriores quando possuíam importância conceitual ou histórica.

Foram incluídos estudos referentes à educação básica de populações rurais, pesquisas sobre abandono ou fracasso escolar em territórios rurais, revisões acerca da participação familiar e comunitária, estudos relativos à formação e retenção de professores e investigações sobre políticas específicas de Educação do Campo. Trabalhos relacionados exclusivamente ao ensino agrícola

profissional ou a populações urbanas foram excluídos do núcleo analítico quando não ofereciam contribuição direta à questão da permanência em comunidades rurais.

A análise documental considerou, como principais referências normativas e programáticas, o Decreto nº 7.352/2010, a política federal de Educação do Campo, o Programa Escola da Terra e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar. Esses documentos foram utilizados para identificar princípios, objetivos e instrumentos da política educacional, sem presumir que sua previsão normativa demonstre implementação uniforme em todos os territórios. Essa distinção é essencial porque a existência de um programa ou direito nacional não significa que estudantes de municípios distintos recebam exatamente as mesmas condições de oferta.

O conceito de evasão foi utilizado com cautela porque a literatura educacional brasileira nem sempre emprega de forma uniforme expressões como abandono, evasão, infrequência e exclusão escolar. Neste estudo, a permanência é abordada em sentido abrangente, compreendendo continuidade da matrícula e frequência suficiente para participação efetiva no processo educacional. Quando pesquisas utilizam terminologia específica, preserva-se seu sentido original em vez de estabelecer artificialmente equivalência entre fenômenos distintos.

Os fatores identificados foram agrupados em cinco grandes dimensões: condições materiais e territoriais de acesso; fatores econômicos e familiares; organização e qualidade pedagógica; vínculos comunitários e pertencimento; e capacidade das políticas públicas. Esse agrupamento não pressupõe independência entre as

dimensões. Distância escolar, por exemplo, interage com transporte; transporte influencia frequência; frequência interfere na aprendizagem; dificuldades de aprendizagem podem reduzir vínculo com a escola; e vínculos frágeis podem ampliar a possibilidade de abandono. O modelo analítico adotado é, portanto, relacional.

Também foi realizada distinção entre estratégias **comunitárias** e **estatais**. Estratégias comunitárias correspondem a formas de participação, colaboração e produção de conhecimento envolvendo famílias, organizações e atores locais. Estratégias estatais incluem financiamento, infraestrutura, transporte, oferta das diferentes etapas, formação profissional e políticas de assistência. Essa separação permite evitar a ideia de que a comunidade possa substituir o Estado e, ao mesmo tempo, reconhecer que políticas construídas sem participação local podem apresentar baixa aderência territorial.

Do ponto de vista da hierarquia da evidência, revisões sistemáticas receberam maior peso para identificar padrões gerais; estudos qualitativos e de caso foram utilizados para compreender mecanismos, experiências e particularidades territoriais; e documentos oficiais foram empregados para caracterizar a institucionalidade. Resultados de contextos internacionais foram utilizados com prudência, uma vez que sistemas educacionais e definições de ruralidade variam substancialmente.

Não foram produzidos números artificiais de estudos identificados, duplicados e excluídos para compor um fluxograma PRISMA sem uma exportação bibliográfica integral e uma triagem auditável dos registros. Embora a busca e os critérios de inclusão tenham sido

estruturados sistematicamente, a denominação metodologicamente mais precisa para a presente versão é **revisão sistematizada qualitativa com síntese narrativa**. Para uma submissão que exija integralmente PRISMA 2020, seria necessário reproduzir as estratégias em bases previamente determinadas, exportar os resultados, realizar deduplicação, registrar as decisões de inclusão e exclusão e apresentar o fluxo quantitativo correspondente.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO, TERRITÓRIO E DIREITO À APRENDIZAGEM

A Educação do Campo resulta de uma mudança importante na forma como o Estado e a própria teoria educacional compreendem as populações rurais. Modelos tradicionais de educação rural frequentemente foram concebidos a partir de uma perspectiva compensatória: a escola localizada fora dos grandes centros precisava receber uma versão adaptada e muitas vezes reduzida da estrutura urbana. A Educação do Campo questiona essa lógica ao reconhecer sujeitos, territórios e experiências sociais capazes de participar da construção da própria política educacional. O campo deixa de ser definido apenas como ausência de cidade e passa a ser compreendido em sua diversidade econômica, cultural, ambiental e política.

O Decreto nº 7.352/2010 materializa juridicamente vários elementos dessa transformação. Além de reconhecer a diversidade das populações, determina que a política seja desenvolvida em colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios e estabelece que as escolas e turmas do campo desenvolvam projetos político-pedagógicos adequados às diretrizes educacionais

específicas. A norma associa explicitamente a concretização da Educação do Campo a formação inicial e continuada dos profissionais, infraestrutura, transporte escolar, materiais, livros, equipamentos, laboratórios, bibliotecas e espaços de lazer compatíveis com a realidade local. Essa enumeração é importante porque demonstra que contextualização curricular não substitui condições materiais; ambas integram o direito educacional.

A diversidade reconhecida pelo decreto impede que se fale em uma única realidade rural brasileira. Uma escola ribeirinha na Amazônia possui condições de deslocamento e calendário diferentes de uma unidade inserida em assentamento de reforma agrária, de uma escola quilombola ou de uma comunidade rural próxima a uma região metropolitana. Políticas uniformes podem produzir desigualdades justamente porque ignoram essas diferenças. A flexibilidade prevista para a organização escolar e o calendário, inclusive considerando ciclos agrícolas e condições climáticas, deve ser interpretada nesse sentido: adequar tempos escolares à vida concreta para assegurar aprendizagem, e não reduzir a carga ou a qualidade do ensino.

A permanência escolar depende diretamente dessa relação entre universalidade e especificidade. O direito à educação é universal, mas sua realização pode exigir estratégias distintas. Em áreas nas quais deslocamentos dependem de embarcações, garantir transporte assume configuração diferente daquela existente em comunidades conectadas por estradas. Em regiões sujeitas a chuvas sazonais intensas, condições climáticas podem alterar trajetos e calendário. Tratar essas diferenças como exceções administrativas tende a produzir respostas improvisadas; incorporá-las ao planejamento permite construir políticas mais estáveis.

A desigualdade territorial aparece também na disponibilidade das etapas de ensino. Comunidades pequenas podem possuir escolas para os anos iniciais e exigir deslocamento crescente à medida que o estudante progride. A transição para anos finais ou ensino médio pode alterar abruptamente distância, tempo de viagem e rotina, criando um ponto de vulnerabilidade na trajetória. Uma política de permanência precisa, portanto, acompanhar o estudante ao longo das transições e não tratar cada etapa isoladamente.

A nucleação escolar merece análise dentro dessa mesma lógica. Concentrar estudantes em unidades maiores pode ampliar acesso a infraestrutura, professores ou recursos difíceis de manter em escolas muito pequenas, mas também pode aumentar deslocamento diário, enfraquecer vínculos comunitários e retirar da localidade uma importante instituição pública. Não existe resposta universal para a questão. Decisões precisam considerar segurança e duração do transporte, idade dos estudantes, qualidade das unidades envolvidas, participação da comunidade e alternativas reais de manutenção da oferta local. O critério não deveria ser exclusivamente custo administrativo.

A escola do campo desempenha, em muitos territórios, funções que ultrapassam o ensino formal. Pode sediar atividades comunitárias, reuniões, ações de saúde, projetos culturais e acesso a tecnologias, funcionando como espaço público de referência. O Decreto nº 7.352/2010 reconhece essa dimensão ao estimular escolas como espaços de investigação e articulação de experiências direcionadas ao desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável. Essa característica ajuda a explicar por que o fechamento de uma unidade pode possuir efeitos

comunitários maiores do que uma simples mudança do endereço de matrícula.

Ao mesmo tempo, a defesa da escola local não pode impedir a avaliação de sua qualidade. Preservar uma unidade sem professores suficientes, infraestrutura ou condições de aprendizagem não realiza plenamente o direito. O desafio é superar a falsa escolha entre proximidade e qualidade. Políticas intergovernamentais, formação adequada, recursos compartilhados e tecnologias podem ampliar a capacidade de escolas pequenas sem necessariamente conduzir à centralização indiscriminada.

A conexão digital adquiriu importância adicional. O decreto já previa como objetivo contribuir para a inclusão digital das comunidades do campo, ampliando acesso a computadores e à internet. Atualmente, conectividade pode ampliar acesso a materiais, formação docente, comunicação com famílias e possibilidades de aprendizagem, porém não substitui escola, professor ou infraestrutura física. A experiência de períodos de ensino remoto demonstrou de maneira particularmente clara que acesso desigual à internet pode converter a digitalização em novo mecanismo de exclusão quando pressupõe dispositivos, conectividade e ambiente doméstico adequados.

A tecnologia também precisa ser contextualizada. Plataformas desenvolvidas sob a hipótese de conexão contínua podem ser pouco funcionais em regiões com acesso intermitente. Materiais precisam permitir utilização offline quando necessário, e políticas digitais precisam considerar manutenção de equipamentos e formação. O problema rural contemporâneo não é a ausência de interesse tecnológico, mas a desigualdade de infraestrutura e capacidade.

A contextualização do currículo constitui outro fundamento da Educação do Campo. O artigo 6º do Decreto nº 7.352/2010 determina que recursos educacionais atendam às especificidades e incluam conhecimentos das populações do campo em diálogo com saberes acadêmicos. Essa formulação oferece uma base para evitar duas interpretações incorretas. A primeira seria impor materiais urbanos como se experiências rurais não existissem. A segunda seria restringir o currículo a práticas locais, impedindo acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos e culturais mais amplos. O objetivo é diálogo e ampliação.

Uma aula de ciências pode partir de fenômenos ambientais observados na comunidade e relacioná-los a conceitos universais de ecologia, química e biologia. A matemática pode trabalhar com problemas vinculados à produção, à medição territorial ou à economia local sem se limitar a essas aplicações. História e geografia podem incorporar memória comunitária e transformações agrárias em conexão com processos nacionais e globais. Esse movimento aumenta significado sem diminuir rigor.

A aprendizagem contextualizada também pode contribuir para a autoestima cultural. Quando materiais apresentam o campo apenas como espaço de atraso ou problema, estudantes podem desenvolver a percepção de que sucesso exige distanciamento de sua origem. Uma escola que reconhece conhecimentos, histórias e atores locais transmite uma mensagem diferente: é possível pertencer ao território e simultaneamente ampliar repertórios e possibilidades.

Esse reconhecimento não deve romantizar relações locais ou ignorar conflitos. O campo brasileiro inclui desigualdade fundiária, violência,

discriminação, trabalho precário e conflitos ambientais. Contextualizar significa também oferecer instrumentos críticos para compreender essas relações. A educação não deve apenas celebrar tradições, mas permitir aos estudantes analisá-las e transformá-las.

4. PERMANÊNCIA ESCOLAR: UM FENÔMENO MULTIDIMENSIONAL

A revisão da literatura demonstra que permanência e abandono escolar em áreas rurais não podem ser explicados por uma causa isolada. A revisão sistemática de Lima, Pinheiro e Sabino identifica fatores econômicos e simbólicos entre os principais elementos associados à evasão e ao abandono de moradores rurais e chama atenção para a necessidade de ampliar pesquisas especificamente direcionadas a essas populações. Revisão internacional sobre fracasso escolar em adolescentes rurais chegou a uma conclusão igualmente multifatorial, identificando fatores pessoais, familiares, comunitários e escolares. O conjunto dessas evidências indica que políticas concentradas em apenas um fator terão capacidade limitada.

A dimensão econômica permanece relevante porque jovens de famílias com baixa renda podem enfrentar pressões para contribuir para atividades produtivas ou domésticas. Essa relação não deve ser interpretada com simplificação. O trabalho possui significados distintos nas comunidades rurais, podendo integrar processos familiares de aprendizagem e pertencimento, mas torna-se incompatível com o direito educacional quando intensidade, horário ou responsabilidade impedem frequência, estudo e descanso. A política educacional precisa compreender essa realidade sem criminalizar indiscriminadamente as famílias e sem naturalizar formas de trabalho que prejudicam a escolarização.

Programas de proteção social, alimentação escolar e apoio de renda podem influenciar a permanência justamente porque reduzem a pressão econômica que compete com a escola. Entretanto, renda não explica tudo. Um jovem pode dispor de condições materiais e abandonar porque não percebe perspectivas de continuidade, porque enfrenta repetido fracasso acadêmico ou porque a escola não dialoga com seu projeto de vida. É nesse sentido que os estudos identificam fatores simbólicos ao lado dos econômicos.

A distância física é outra variável decisiva. Em territórios dispersos, o direito à educação depende da existência de uma rota segura e previsível. O PNATE foi estruturado justamente para apoiar estados, municípios e Distrito Federal no transporte de estudantes rurais, incluindo despesas relacionadas a veículos, embarcações e serviços contratados. Em 2009, sua abrangência foi ampliada do ensino fundamental para toda a educação básica, reforçando a compreensão de que transporte é necessário ao longo da trajetória escolar.

A simples existência de transporte, contudo, não resolve todos os problemas. Duração das rotas, estado das estradas, segurança, manutenção da frota, adequação dos veículos ou embarcações e horário influenciam a experiência cotidiana. Um estudante que passa grande parte do dia em deslocamento possui menos tempo para descanso, convivência familiar e estudo. Crianças pequenas podem ser especialmente afetadas por viagens longas. Assim, indicadores de política precisam ir além do número de estudantes transportados e considerar qualidade e tempo do deslocamento.

Condições climáticas tornam a questão ainda mais complexa. Estradas podem se tornar temporariamente intransitáveis, níveis de

rios podem variar e determinados trajetos exigir soluções sazonais. Uma política nacional de apoio financeiro precisa ser combinada a planejamento local capaz de compreender essas características. O próprio cálculo do PNATE considera variáveis regionais, geográficas, educacionais e operacionais, além do número de estudantes rurais que necessitam de transporte. Esse desenho indica reconhecimento institucional de que custo e dificuldade não são uniformes.

A infraestrutura escolar constitui outro fator de permanência. Água, saneamento, energia, bibliotecas, espaços adequados, equipamentos e conectividade interferem diretamente na qualidade da experiência. O Decreto nº 7.352/2010 estabelece explicitamente o dever de garantir condições de infraestrutura e inclui fornecimento de energia, água potável e saneamento entre as necessidades das escolas do campo. Uma política de combate à evasão que se concentre apenas em campanhas motivacionais sem enfrentar essas condições materiais trata os sintomas e não as fontes do problema.

As relações escolares também importam. Estudantes que acumulam dificuldades de aprendizagem podem desenvolver progressivamente sentimento de incompetência e afastamento. A infrequência causada por transporte ou trabalho pode gerar defasagens; as defasagens podem ampliar reprovação e desmotivação; e a repetição desse ciclo aumenta a possibilidade de abandono. A permanência, portanto, exige mecanismos de identificação precoce da infrequência e de recuperação pedagógica.

A avaliação formativa pode desempenhar papel importante nesse processo. Em vez de detectar a dificuldade apenas ao final do ano, professores e equipes podem acompanhar frequência, participação

e aprendizagem e estabelecer apoio antes que o vínculo se deteriore. Em comunidades pequenas, a proximidade entre famílias e escola pode favorecer essa identificação, desde que seja conduzida sem exposição ou culpabilização.

As transições entre etapas merecem atenção específica. Quando a continuidade exige deslocamento para outra comunidade ou cidade, o estudante precisa adaptar-se simultaneamente a nova escola, novas relações e novas condições de transporte. Programas de transição, comunicação entre escolas e acompanhamento de estudantes de maior risco podem reduzir perdas nesse momento.

A permanência no ensino médio rural apresenta desafios próprios, especialmente porque coincide com maior pressão por trabalho, construção de projetos de vida e possibilidade de deslocamento territorial. A escola precisa demonstrar que o conhecimento oferecido amplia oportunidades concretas sem produzir uma oposição simplista entre “ficar no campo” e “sair do campo”. O jovem deve poder escolher entre permanecer, circular ou migrar, e a educação deve aumentar sua capacidade de decisão.

5. ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE COMO REDE DE PROTEÇÃO À TRAJETÓRIA ESCOLAR

A participação comunitária ocupa posição central na própria normativa da Educação do Campo. O Decreto nº 7.352/2010 estabelece o controle social da qualidade educacional mediante participação efetiva da comunidade e dos movimentos sociais e incentiva instâncias colegiadas com representantes municipais, organizações sociais do campo e universidades. Essa previsão não trata a comunidade apenas como público receptor da política, mas

como ator capaz de colaborar em formulação, implementação e acompanhamento.

A literatura sobre relações família-escola em áreas rurais oferece fundamentos para essa perspectiva. A revisão sistemática de Semke e Sheridan concluiu que a participação e a cooperação familiares estão relacionadas a resultados importantes dos estudantes e ressaltou a necessidade de considerar o contexto rural na compreensão da parceria entre família e escola. A revisão de escopo publicada em 2026 sobre envolvimento de pais e comunidades em escolas primárias rurais também mostra que a participação é reconhecida como componente estratégico da qualidade, embora a literatura ainda seja insuficiente em determinados aspectos e contextos.

Esses resultados precisam ser traduzidos em mecanismos concretos. Uma relação escola-família limitada a reuniões para comunicar notas possui alcance restrito. Parcerias mais abrangentes podem envolver discussão do projeto pedagógico, identificação de dificuldades de frequência, construção de calendários, atividades culturais, projetos de memória local, acompanhamento das condições de transporte e avaliação das prioridades de infraestrutura.

A comunicação é particularmente importante quando faltas começam a ocorrer. Uma escola que possui vínculo com as famílias consegue distinguir mais rapidamente entre desinteresse, dificuldade de transporte, doença, trabalho, conflito ou problema de aprendizagem. Cada causa exige resposta diferente. A simples notificação burocrática não produz o mesmo conhecimento.

A proximidade comunitária também pode permitir busca ativa precoce. Quando a escola identifica uma trajetória de faltas progressivas, a articulação com família e serviços públicos pode impedir que infrequência se transforme em abandono. Porém, essa atuação precisa preservar dignidade e evitar práticas de vigilância invasiva. O objetivo deve ser compreender a barreira e construir solução.

Organizações comunitárias podem ampliar essa rede. Associações rurais, cooperativas, movimentos sociais, organizações de mulheres, juventudes e grupos culturais possuem conhecimento sobre o território e podem identificar mudanças que afetam a escolarização. Uma nova atividade econômica sazonal, uma alteração de rota ou um conflito territorial podem produzir efeitos que aparecem nos registros escolares apenas posteriormente.

A participação comunitária também fortalece a contextualização do currículo. Agricultores, pescadores, artesãos, lideranças e outros moradores podem contribuir para projetos educativos quando seu conhecimento é relacionado criticamente aos conteúdos escolares. Isso não significa substituir professor ou transformar toda aula em atividade comunitária, mas reconhecer que diferentes fontes de conhecimento podem enriquecer o processo.

A presença de universidades constitui outro elemento relevante. Programas de Educação do Campo foram historicamente desenvolvidos em articulação com instituições públicas de ensino superior, e o Decreto nº 7.352/2010 prevê que licenciaturas incorporem processos de interação entre campo e cidade e formas de organização compatíveis com as diretrizes da Educação do

Campo. O Programa Escola da Terra também utiliza parcerias entre MEC, secretarias e universidades para formação continuada.

Essas parcerias podem produzir benefício mútuo. Universidades oferecem formação, pesquisa e extensão; escolas fornecem conhecimento sobre problemas concretos e evitam que a formação docente seja excessivamente abstrata. Para serem sustentáveis, entretanto, projetos precisam transferir conhecimento e construir capacidades locais. Uma iniciativa que desaparece quando termina o financiamento possui alcance limitado.

A gestão democrática da escola pode articular esses atores. Conselhos escolares, assembleias e outros espaços permitem que a comunidade participe de decisões, mas sua qualidade depende de informação e possibilidade real de influência. Participação não deve servir apenas para confirmar decisões previamente tomadas.

Também existe risco de desigualdade dentro da própria comunidade. Famílias com maior escolaridade, renda ou disponibilidade podem participar mais, enquanto trabalhadores com jornadas extensas ou moradores distantes encontram maiores dificuldades. A escola precisa diversificar horários e mecanismos de participação para evitar que o grupo mais presente seja confundido com a totalidade do território.

A relação com famílias precisa igualmente evitar culpabilização. Discursos escolares podem atribuir baixo desempenho à suposta “falta de participação” dos pais sem considerar condições de trabalho, escolaridade, distância ou experiências anteriores de exclusão. A parceria só se torna educativa quando reconhece essas condições e cria formas possíveis de envolvimento.

6. FORMAÇÃO DOCENTE, MULTISSERIAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA

A presença e a estabilidade dos professores exercem influência direta sobre a continuidade do processo educacional. A revisão sistemática de Rhinesmith et al. sobre recrutamento e retenção de docentes em escolas rurais demonstra que a escassez de profissionais é uma preocupação persistente e que a produção científica específica sobre soluções rurais ainda apresenta lacunas. Embora a revisão seja internacional e não possa ser transposta integralmente ao Brasil, seu principal resultado é compatível com um problema reconhecido por políticas nacionais: formar e apoiar profissionais para contextos rurais requer estratégias específicas.

O Decreto nº 7.352/2010 inclui entre os princípios da Educação do Campo o desenvolvimento de políticas de formação que considerem as condições concretas de produção e reprodução da vida no campo. Prevê também formação concomitante à atuação profissional e admite metodologias como a pedagogia da alternância. O sentido dessa previsão é assegurar que a formação não exija necessariamente afastamento prolongado do território e que a experiência concreta do professor participe do processo formativo.

O Programa Escola da Terra constitui uma aplicação dessa lógica. Seu objetivo institucional é promover acesso, permanência e aprendizagem por meio da formação continuada de professores das escolas do campo e quilombolas, com atenção particular às turmas dos anos iniciais compostas por estudantes de diferentes idades. O modelo articula tempo de formação e atividades realizadas na

própria escola, permitindo que a prática funcione como objeto de reflexão.

Experiências estaduais documentadas mostram a importância das universidades nessa formação. Trabalhos sobre Paraná, São Paulo e Minas Gerais descrevem programas construídos em parceria entre instituições públicas de ensino superior, secretarias de educação e MEC. Esses estudos não autorizam concluir que todos os participantes obtiveram melhora mensurável de aprendizagem, mas demonstram a existência de uma arquitetura institucional voltada à formação contextualizada e fornecem elementos para discutir seus efeitos e limitações.

A multisseriação exige particular atenção. Em uma sala com estudantes de diferentes anos, o professor precisa organizar objetivos, agrupamentos e tempos distintos, ao mesmo tempo em que constrói experiências coletivas. Reproduzir uma aula seriada tradicional separadamente para cada ano pode tornar o trabalho inviável. Estratégias de projetos, grupos flexíveis, tutoria entre pares e atividades com diferentes graus de complexidade podem ser úteis, desde que preservem objetivos curriculares claros.

É preciso evitar a associação automática entre multisseriação e baixa qualidade. A dificuldade surge quando um modelo complexo é implementado sem recursos e formação. A existência de poucos estudantes pode inclusive favorecer maior conhecimento individual, mas essa vantagem potencial desaparece quando um único professor acumula funções administrativas e pedagógicas sem apoio.

A formação docente também precisa lidar com o conhecimento local de maneira crítica. Valorizar saberes comunitários não significa que todo conhecimento tradicional seja imutável ou cientificamente equivalente a qualquer proposição acadêmica. A função educativa é promover diálogo, comparação de evidências, contextualização histórica e ampliação de repertório.

Um projeto sobre uso da água, por exemplo, pode incorporar conhecimento dos moradores sobre nascentes e ciclos locais e, simultaneamente, desenvolver conceitos de hidrologia, química da água, saneamento e saúde pública. O estudante aprende a reconhecer valor da experiência de sua comunidade e também a mobilizar ferramentas científicas que permitem compreendê-la sob outros ângulos.

Essa articulação fortalece a aprendizagem porque o conteúdo deixa de parecer totalmente abstrato. Entretanto, contextualização não deve tornar-se obrigação de vincular cada conceito ao meio rural. Estudantes do campo têm direito de estudar astronomia, literatura mundial, tecnologia digital, filosofia e qualquer outro campo do conhecimento independentemente de aplicação imediata à comunidade.

A formação adequada precisa, por isso, equilibrar pertencimento e universalidade. Professores necessitam conhecer o território para ensinar melhor nele, e não para limitar o que seus estudantes podem aprender.

A estabilidade profissional também importa. Alta rotatividade dificulta vínculos com famílias, continuidade dos projetos e conhecimento do território. Incentivos de carreira, condições de

moradia ou deslocamento, apoio pedagógico e oportunidades de desenvolvimento profissional podem ser considerados nas políticas de retenção. A literatura internacional sugere que políticas rurais precisam tratar esse problema explicitamente, em vez de presumir que medidas gerais de recrutamento produzirão os mesmos efeitos em contextos remotos.

7. RESULTADOS DA REVISÃO: ESTRATÉGIAS PARA PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM

A primeira conclusão consistente da revisão é que a permanência escolar em territórios rurais depende de uma **combinação de fatores materiais, pedagógicos, familiares e territoriais**. Revisões sistemáticas sobre abandono e fracasso escolar rural identificam múltiplos fatores e não sustentam explicações monocausais. Esse resultado possui implicação direta para políticas públicas: programas concentrados apenas na motivação dos estudantes ou somente no transporte serão insuficientes quando os demais fatores permanecem ativos.

O segundo resultado é a centralidade do **acesso físico e do transporte**. A existência de política nacional específica para estudantes rurais demonstra o reconhecimento de que deslocamento é uma condição estrutural de permanência. Entretanto, a qualidade da política precisa ser avaliada por regularidade, segurança, tempo de viagem e adequação territorial, e não somente pelo número de matrículas cobertas.

O terceiro resultado é que **contextualização e identidade constituem dimensões legítimas da qualidade educacional**. A política brasileira reconhece explicitamente a necessidade de

materiais e conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo em diálogo com conhecimentos acadêmicos. Revisões da produção brasileira também identificam repetidamente a necessidade de políticas e projetos específicos às distintas realidades rurais. Essa convergência fornece fundamento para considerar pertencimento e significado curricular entre os elementos que podem favorecer vínculo escolar.

O quarto resultado refere-se à **participação comunitária**, cuja contribuição aparece tanto na normativa nacional quanto nas revisões sobre relação família-escola. O envolvimento familiar é associado a resultados educacionais positivos, mas a produção especificamente rural continua menos desenvolvida que aquela referente a outros contextos. Assim, a participação deve ser fortalecida como princípio e estratégia, sem afirmar efeitos quantitativos universais que a literatura ainda não sustenta.

O quinto resultado é a importância de **formação docente especificamente relacionada ao contexto rural**. O Decreto nº 7.352/2010 atribui a essa formação posição estruturante, e o Programa Escola da Terra foi desenhado para responder a desafios das escolas do campo, inclusive multisseriadas. A literatura internacional sobre retenção de docentes reforça que o campo apresenta desafios próprios e que ainda são necessárias avaliações mais robustas das políticas utilizadas para enfrentá-los.

O sexto resultado indica que **estratégias comunitárias são mais consistentes quando inseridas em estruturas públicas estáveis**. Uma rede comunitária pode identificar estudantes em risco, mas precisa de transporte, assistência e escola capazes de responder. Pode produzir materiais ou projetos locais, mas necessita de

professores e recursos. A participação fortalece a política quando atua sobre uma base de direitos garantidos e não quando é chamada para preencher permanentemente lacunas estatais.

O sétimo resultado é que **permanência e aprendizagem precisam ser avaliadas conjuntamente**. Reduzir abandono por meio de progressão sem aprendizagem não realiza o direito educacional. Uma política de permanência deve acompanhar frequência e continuidade, mas também alfabetização, domínio curricular, desenvolvimento e acesso às etapas seguintes.

O oitavo resultado diz respeito à **necessidade de dados territorializados**. Indicadores municipais gerais podem ocultar escolas ou comunidades com trajetórias muito distintas. Taxas de infrequência, abandono, transporte, aprendizagem e disponibilidade docente precisam ser desagregadas até escalas capazes de orientar intervenção, preservando a proteção de informações pessoais.

O nono resultado é a importância de **transições educacionais**. Mudanças de escola ou aumento do deslocamento entre anos iniciais, anos finais e ensino médio podem criar momentos específicos de risco. Estratégias de acompanhamento precisam antecipá-los e não apenas responder depois do abandono.

O décimo resultado consiste na necessidade de **escuta dos próprios estudantes**. A literatura sobre participação comunitária frequentemente privilegia adultos, mas jovens podem explicar de maneira direta quais fatores tornam a escolarização significativa ou inviável. Permanência não deve ser planejada apenas sobre os estudantes, mas também com eles.

8. DISCUSSÃO: UM MODELO INTEGRADO DE PERMANÊNCIA ESCOLAR EM TERRITÓRIOS RURAIS

Os resultados permitem propor que a permanência escolar no campo seja compreendida como produto de uma relação entre **acesso, aprendizagem, pertencimento, proteção social e perspectiva de futuro**. Quando uma dessas dimensões se deteriora, as demais podem funcionar temporariamente como fatores protetores, mas a manutenção do vínculo torna-se progressivamente mais difícil. Uma família pode valorizar intensamente a educação, mas enfrentar transporte inexistente; uma escola pode possuir transporte adequado, mas apresentar sucessivos problemas de aprendizagem; um estudante pode ter bom desempenho e ainda abandonar diante da necessidade de trabalhar. A prevenção precisa identificar qual combinação está presente em cada território.

A dimensão do acesso constitui a base. Sem escola ou transporte viável, demais estratégias perdem grande parte do alcance. A existência do PNATE e da política nacional de transporte demonstra essa prioridade. Contudo, o acesso precisa ser medido qualitativamente. Rotas extremamente longas podem manter formalmente a matrícula enquanto reduzem bem-estar e tempo disponível para aprendizagem.

A política de transporte pode ser integrada a sistemas locais de monitoramento. Escolas podem registrar interrupções de rotas, atrasos e impactos sobre frequência, permitindo que gestores diferenciem faltas atribuíveis ao estudante de falhas da própria oferta. Essa informação evita culpabilização e direciona recursos.

A infraestrutura deve integrar o mesmo monitoramento. Energia, água, saneamento, conectividade e materiais são previstos como componentes necessários à Educação do Campo pela política nacional. Quando sua ausência se torna crônica, constitui sinal de desigualdade institucional e não mero inconveniente.

A segunda dimensão é a aprendizagem. Estudantes permanecem mais facilmente em instituições nas quais percebem progresso, apoio e significado. A contextualização pode aumentar sentido, mas precisa ser acompanhada de ensino explicitamente orientado aos objetivos curriculares. O risco de transformar “respeito ao ritmo” em expectativa reduzida deve ser permanentemente observado.

As turmas multisseriadas exemplificam essa necessidade. A flexibilidade pedagógica é indispensável, mas objetivos de aprendizagem precisam permanecer claros para que os estudantes progridam academicamente. Formação continuada contextualizada, como aquela proposta pelo Escola da Terra, pode fornecer suporte ao professor.

A terceira dimensão é o pertencimento. A escola precisa ser reconhecida como parte legítima da comunidade e, simultaneamente, como espaço em que o estudante pode ampliar seu mundo. Projetos que incorporam memória, ambiente, produção cultural e problemas locais podem fortalecer esse vínculo quando não se transformam em folclorização.

Pertencer não significa concordar com tudo o que existe no território. A escola pode oferecer ferramentas para o estudante criticar desigualdades, analisar relações de poder e imaginar novas formas de desenvolvimento. A Educação do Campo possui potencial

crítico justamente porque relaciona conhecimento e condições concretas de vida.

A quarta dimensão é a proteção social. A escola não consegue, isoladamente, resolver pobreza, insegurança alimentar ou trabalho precoce. Integração com assistência social, saúde, proteção à infância e políticas de renda é necessária quando esses fatores ameaçam a trajetória.

A busca ativa pode funcionar como ponto de articulação. Quando um estudante apresenta frequência irregular, a equipe precisa compreender a razão e encaminhar respostas de acordo com a necessidade. Se o problema é transporte, a solução é administrativa; se envolve saúde, exige articulação sanitária; se está relacionado à dificuldade de aprendizagem, requer intervenção pedagógica.

A quinta dimensão é a perspectiva de futuro. A escola precisa apresentar continuidade possível. Estudantes que não visualizam ensino médio, formação técnica ou superior acessível podem interpretar os estudos como trajetória interrompida de antemão. Orientação educacional e aproximação com instituições de ensino podem ampliar expectativas.

Universidades públicas que participam de programas de Educação do Campo podem também desenvolver ações com estudantes, apresentando oportunidades acadêmicas e profissionais. A aproximação reduz a percepção de que ensino superior pertence exclusivamente aos centros urbanos.

A orientação de carreira precisa evitar outra simplificação: não deve presumir que todos os jovens rurais desejem atuar na agricultura nem que o êxito dependa de abandonar o campo. Projetos podem

incluir empreendedorismo, ciência, tecnologia, gestão ambiental, produção cultural, profissões de saúde e inúmeras outras possibilidades, permitindo que cada estudante articule seus interesses ao território ou a outros espaços.

As cinco dimensões devem ser acompanhadas por uma estrutura de **governança comunitária e institucional**. Conselhos escolares, famílias, jovens, organizações e profissionais podem analisar indicadores de frequência, aprendizagem, transporte e infraestrutura, resguardada a privacidade individual. A participação transforma dados em conhecimento territorial.

Um modelo preventivo pode organizar-se em três níveis. A prevenção universal procura melhorar as condições de todos: transporte, qualidade pedagógica, infraestrutura e participação. A prevenção seletiva identifica escolas, comunidades ou transições com maior risco. A prevenção individual acompanha estudantes que já apresentam sinais de infrequência ou dificuldade persistente.

Essa estrutura evita o erro de esperar o abandono ocorrer para agir. Infrequência repetida, queda de desempenho e mudanças de comportamento podem funcionar como sinais, mas precisam ser interpretados contextualmente.

Também é necessário acompanhar estudantes que retornam à escola. A reintegração após períodos de abandono exige recuperação da aprendizagem, acolhimento e análise das causas anteriores; simplesmente rematricular pode reproduzir o ciclo que levou à saída.

9. POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO TERRITORIAL E EQUIDADE EDUCACIONAL

A política de Educação do Campo é necessariamente federativa. O Decreto nº 7.352/2010 estabelece regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios e prevê apoio técnico e financeiro às ações de ampliação e qualificação da oferta. Esse desenho é coerente com a heterogeneidade das capacidades locais: municípios possuem proximidade com as comunidades, mas nem sempre dispõem de recursos suficientes para garantir sozinhos formação, transporte e infraestrutura.

A cooperação precisa evitar a transferência de responsabilidades sem recursos correspondentes. A descentralização da execução pode aumentar responsividade quando acompanhada por financiamento e suporte técnico; sem essas condições, tende a ampliar desigualdades entre municípios.

O PNATE constitui um exemplo de apoio suplementar da União destinado a uma necessidade territorial específica. O Programa Escola da Terra representa outro, ao articular formação de professores, secretarias e instituições de ensino superior. A análise desses instrumentos permite identificar uma arquitetura possível: políticas nacionais estabelecem direitos e oferecem apoio, enquanto redes locais adaptam estratégias às condições do território.

Entretanto, a continuidade dessas ações é decisiva. Estudo sobre a experiência paranaense do Escola da Terra identificou a relevância da formação continuada, mas também registrou retrocessos de investimento no programa em determinados momentos. A descontinuidade compromete redes de formação e pode produzir descrédito entre profissionais que investiram em determinado modelo.

A Educação do Campo precisa, portanto, estar inserida nos planos de educação e nos instrumentos de planejamento de longo prazo. O próprio Decreto nº 7.352/2010 estabelece que os entes prevejam diretrizes e metas para manutenção e desenvolvimento da política. Essa institucionalização reduz a dependência de iniciativas isoladas.

A gestão territorial também deve trabalhar com informações além das médias municipais. Uma rede pode apresentar baixa evasão geral e concentrar problemas em comunidades remotas. Mapas de trajetos, tempo de transporte, disponibilidade das etapas e distribuição de professores podem revelar padrões mais úteis para decisão.

Dados de frequência podem ser relacionados a interrupções de transporte e condições climáticas. Informações sobre aprendizagem podem ser comparadas com estabilidade docente e infraestrutura, permitindo formular hipóteses que orientem ações. Correlação não prova causalidade, mas ajuda a identificar onde investigar.

A participação social deve acompanhar esse processo. O controle social previsto na política nacional oferece fundamento para que comunidades conheçam e discutam indicadores. A transparência precisa ser acessível, evitando relatórios excessivamente técnicos que dificultam compreensão.

Os próprios estudantes podem participar por grêmios, assembleias ou outras formas adequadas à idade. Perguntas sobre tempo de transporte, experiências pedagógicas e expectativas de futuro oferecem informações importantes para políticas de permanência.

Políticas precisam também reconhecer diferenças culturais e étnicas entre populações rurais. A revisão sistemática sobre interfaces entre

Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola identificou convergências estruturais e, ao mesmo tempo, barreiras ainda existentes na institucionalização dessas modalidades. A conclusão reforça que a categoria “rural” não deve apagar especificidades de povos e comunidades tradicionais.

Equidade educacional requer que essas diferenças sejam consideradas sem diminuir direitos. Escolas quilombolas, ribeirinhas ou de outras comunidades podem necessitar de materiais, formação e organização próprios, mas seus estudantes permanecem titulares do mesmo direito à aprendizagem e continuidade.

10. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A principal limitação desta revisão decorre da heterogeneidade do próprio conceito de ruralidade. Diferentes estudos utilizam definições administrativas, populacionais ou socioculturais, e resultados obtidos em um contexto não podem ser automaticamente transferidos para todos os territórios rurais. O campo brasileiro inclui condições profundamente distintas, razão pela qual a análise privilegia mecanismos e princípios em vez de propor uma fórmula única.

A segunda limitação consiste na relativa escassez de pesquisas longitudinais especificamente voltadas à permanência de estudantes rurais. A revisão sistemática brasileira de 2024 sobre evasão e abandono identifica precisamente lacunas na produção dirigida à população rural. Estudos futuros precisam acompanhar trajetórias durante vários anos e distinguir infrequência, abandono temporário, retorno e evasão definitiva.

A terceira limitação refere-se às estratégias comunitárias. Embora exista base teórica e evidência sobre a relevância das relações família-escola, revisões recentes continuam registrando lacunas especificamente em contextos rurais. Assim, não é possível afirmar que um único modelo de participação produza efeitos universais sobre desempenho ou abandono.

A quarta limitação relaciona-se à formação e retenção docente. A revisão internacional de 2023 destaca a escassez de avaliações de políticas rurais específicas. Pesquisas brasileiras precisam avançar da descrição de experiências de formação para avaliações de seus efeitos sobre prática, estabilidade dos professores e aprendizagem.

Outra limitação é o predomínio de estudos de caso em parte da literatura de Educação do Campo. Esses trabalhos são valiosos porque preservam especificidades territoriais, mas possuem menor capacidade de generalização estatística. A construção de conhecimento precisa combinar estudos aprofundados com bases comparativas entre estados, municípios e tipos de território.

Por fim, esta versão não apresenta um fluxograma PRISMA quantitativo porque não foi executada uma exportação integral de todas as bases, seguida de deduplicação e registro auditável da triagem. Não foram inventados números apenas para conferir aparência de revisão sistemática formal. Uma eventual versão destinada a periódico que exija PRISMA 2020 deve reproduzir a busca com protocolo explícito, registrar todos os resultados e realizar avaliação formal da qualidade metodológica.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite concluir que a permanência escolar em territórios rurais não constitui um problema restrito à decisão individual de continuar ou abandonar os estudos. Trata-se de um fenômeno produzido pela interação entre condições territoriais, políticas públicas, relações familiares, qualidade pedagógica, expectativas de futuro e capacidade da escola de construir uma experiência simultaneamente acessível, academicamente consistente e culturalmente significativa. Quando esses elementos são analisados separadamente, corre-se o risco de reduzir a evasão a um comportamento do estudante; quando são examinados em conjunto, torna-se possível compreender que a trajetória escolar depende de uma rede de condições que pode fortalecer ou enfraquecer progressivamente o vínculo com a educação.

A primeira implicação dessa conclusão é que o acesso físico deve permanecer como prioridade. Em determinados territórios rurais, chegar à escola exige deslocamentos que não possuem equivalente na maior parte das áreas urbanas. A política de transporte escolar existe justamente porque residência distante não pode ser transformada em impedimento ao exercício de um direito. O PNATE oferece assistência técnica e financeira suplementar para o transporte de estudantes rurais e constitui componente importante dessa arquitetura. No entanto, uma política orientada à permanência precisa avaliar mais do que a existência nominal do transporte. Regularidade, segurança, duração das viagens, manutenção, adaptação às condições sazonais e impacto do deslocamento sobre o tempo diário do estudante são dimensões indispensáveis da qualidade.

Essa preocupação é particularmente importante para crianças pequenas e para estudantes que precisam deslocar-se progressivamente mais à medida que avançam nas etapas escolares. Uma rota aceitável para um adolescente pode ser excessiva para uma criança, e uma organização que funciona em períodos de estiagem pode deixar de funcionar em meses de chuva. O planejamento territorial precisa incorporar essas variações antes que se transformem em infrequência.

A infraestrutura escolar constitui a segunda condição material. O Decreto nº 7.352/2010 não reduz a Educação do Campo ao currículo; associa sua efetivação a infraestrutura, transporte, materiais, laboratórios, bibliotecas, equipamentos e espaços adequados e determina atenção a energia, água potável e saneamento. Essa disposição demonstra que a valorização dos saberes locais nunca deveria ser utilizada como justificativa para oferecer condições inferiores.

A equidade exige justamente o oposto. Se fornecer o mesmo nível de serviço em um território remoto possui custo mais elevado, o financiamento precisa reconhecer essa diferença. A igualdade formal de gasto pode produzir desigualdade real quando custos e necessidades não são equivalentes.

A terceira condição é a aprendizagem. Uma política que consiga manter matrícula, mas não assegurar progressão real do conhecimento, apresenta sucesso apenas parcial. O abandono pode ser precedido por anos de dificuldades acumuladas, e a escola precisa identificar esse processo antes que ele se consolide.

A avaliação formativa, o acompanhamento da frequência e o apoio pedagógico devem funcionar de maneira integrada. Um estudante que falta repetidamente pode precisar recuperar conteúdos; caso contrário, o retorno à sala ocorre em condição de maior dificuldade, o que aumenta a chance de novas ausências.

O acompanhamento precisa ser realizado sem culpabilização. Faltas não têm todas a mesma causa. Transporte, saúde, trabalho, dificuldades familiares, desmotivação e problemas pedagógicos requerem respostas distintas.

A busca ativa ganha efetividade justamente quando investiga essas causas. Uma visita ou contato que apenas exige retorno à escola possui alcance menor que uma intervenção que identifica a barreira e mobiliza o serviço público adequado.

A quarta condição é a contextualização pedagógica. A política nacional reconhece explicitamente que materiais e recursos devem considerar conhecimentos das populações do campo em diálogo com os saberes acadêmicos. Essa concepção é uma das principais contribuições da Educação do Campo para o debate educacional brasileiro.

O diálogo impede dois reducionismos. Um currículo que ignora completamente o território pode produzir distanciamento e reproduzir representações estereotipadas sobre a vida rural. Um currículo restrito ao local, por outro lado, limita o direito de acessar conhecimentos científicos e culturais amplos.

A escola precisa realizar os dois movimentos simultaneamente: partir da experiência quando isso amplia compreensão e levar os

estudantes para além dela. Contextualizar é criar pontes e não construir fronteiras.

Essa perspectiva possui consequências para a própria identidade dos jovens. A educação não deve transmitir a ideia de que pertencer ao campo significa aceitar oportunidades educacionais inferiores. Da mesma maneira, não deve sugerir que progresso individual exige obrigatoriamente romper os vínculos comunitários.

Os estudantes precisam ser capazes de construir diferentes projetos de vida. Alguns permanecerão em atividades rurais, outros circularão entre campo e cidade e outros seguirão trajetórias profissionais completamente diferentes. O papel da escola é ampliar o conjunto de possibilidades.

A quinta condição é a formação docente. Professores precisam estar preparados para compreender o território e para lidar com organizações escolares que podem diferir do modelo predominante em centros urbanos. A política nacional reconhece essa necessidade e o Programa Escola da Terra procura atendê-la por meio de formação continuada específica.

A existência de iniciativas de formação não resolve, entretanto, a questão da permanência dos profissionais. Escolas rurais podem enfrentar rotatividade e dificuldade de recrutamento, situação observada também na literatura internacional. Condições de carreira, deslocamento, apoio pedagógico e formação precisam ser analisadas conjuntamente.

Um professor que permanece na mesma comunidade por período mais longo acumula conhecimento sobre estudantes, famílias e território que pode favorecer continuidade. Isso não significa que a

contratação de profissionais locais seja sempre possível ou suficiente, mas demonstra que estabilidade possui valor pedagógico.

A sexta condição é considerar a multisseriação como realidade pedagógica que necessita de suporte, e não como sinônimo automático de atraso. O Programa Escola da Terra reconhece esse contexto ao oferecer formação específica para docentes que trabalham com turmas formadas por estudantes de idades diversas.

A qualidade das turmas multisseriadas dependerá do planejamento, dos materiais, do tamanho dos grupos, do apoio e da formação. Uma política que simplesmente mantém a classe sem oferecer essas condições reproduz precariedade; uma política que investe em estratégias adequadas pode ampliar as possibilidades de aprendizagem.

A sétima condição é fortalecer relações entre famílias e escolas. Revisões da literatura indicam que o envolvimento familiar possui associação com resultados educacionais e que a compreensão do contexto é fundamental em ambientes rurais.

Essa participação precisa ser construída de maneira acessível. Reuniões realizadas em horários incompatíveis com o trabalho, linguagem excessivamente técnica ou expectativas de acompanhamento doméstico que pressupõem escolaridade elevada podem excluir justamente famílias que a escola deseja aproximar.

O vínculo precisa ser baseado em comunicação e respeito. A família possui conhecimento sobre o estudante e sua rotina; o professor possui conhecimento pedagógico; a cooperação torna-se mais

produtiva quando esses conhecimentos são combinados e os papéis permanecem claros.

A oitava condição é reconhecer a comunidade como participante das decisões educacionais. O Decreto nº 7.352/2010 insere a participação da comunidade e dos movimentos sociais entre os princípios de controle social da qualidade. Esse reconhecimento possui significado histórico relevante, pois rompe com modelos nos quais decisões sobre a escola rural eram formuladas exclusivamente fora do território.

A participação, no entanto, precisa ter consequência. Consultar a comunidade sobre transporte e ignorar sistematicamente as informações recebidas reduz confiança. Projetos participativos devem prever mecanismos de resposta.

Também é necessário garantir pluralidade. Nenhuma liderança representa automaticamente todos os moradores. Mulheres, jovens, comunidades tradicionais e famílias mais isoladas podem possuir perspectivas distintas e precisam encontrar formas de participação.

A nona condição é integrar políticas. A escola não consegue resolver sozinha pobreza, saúde, transporte e proteção social. A permanência precisa fazer parte de uma rede intersetorial.

Quando as causas da infrequência são econômicas, a assistência social pode ser necessária. Quando envolvem saúde, a articulação com os serviços sanitários é importante. Quando resultam do transporte, a gestão educacional e a administração municipal precisam atuar.

Essa integração é particularmente relevante em territórios pequenos, nos quais diferentes serviços atendem as mesmas famílias, mas frequentemente mantêm informações e rotinas isoladas.

A décima condição consiste em reconhecer transições escolares como momentos críticos. A passagem dos anos iniciais para os finais e destes para o ensino médio pode exigir mudança de unidade e aumento de deslocamento.

A gestão deve mapear onde essas mudanças ocorrem e acompanhar estudantes que enfrentam maior risco. Programas de acolhimento, comunicação entre professores e orientação podem reduzir a ruptura.

A décima primeira condição é ampliar perspectivas educacionais após a educação básica. A proximidade com universidades, institutos federais, educação profissional e programas de acesso pode alterar expectativas.

Jovens precisam perceber que a origem territorial não determina o teto de sua trajetória educacional. A escola do campo deve abrir caminhos para o mundo sem exigir que o estudante negue sua identidade.

A décima segunda condição é utilizar dados territorializados. Uma taxa média municipal de abandono pouco informa quando os problemas se concentram em determinadas escolas ou rotas.

Gestores precisam conhecer quais comunidades apresentam maior infrequência, onde os tempos de deslocamento são maiores, quais

escolas possuem maior rotatividade docente e onde os resultados de aprendizagem estão mais frágeis.

Esses dados devem servir à prevenção, não à estigmatização. Publicar rankings de pequenas comunidades pode produzir exposição sem oferecer solução.

A análise deve orientar investimentos e apoio. Escolas com piores condições precisam receber mais atenção, não ser responsabilizadas isoladamente.

A décima terceira condição é preservar a continuidade das políticas. Formação e participação dependem de relações construídas durante anos.

Programas que aparecem e desaparecem conforme ciclos administrativos comprometem confiança e desperdiçam capacidades. A experiência documentada do Escola da Terra mostra tanto o potencial da formação quanto preocupações relacionadas à continuidade dos investimentos.

Institucionalizar Educação do Campo nos planos e estruturas permanentes das redes reduz parte desse risco.

A décima quarta condição envolve reconhecer que participação comunitária não substitui recursos públicos. Essa distinção é ética e política.

Uma comunidade mobilizada pode realizar atividades importantes, mas não deve financiar o que constitui obrigação do Estado. Escolas rurais não deveriam depender da maior ou menor capacidade econômica dos moradores para dispor de infraestrutura básica.

Se a qualidade varia conforme a capacidade de arrecadação comunitária, a participação pode paradoxalmente ampliar desigualdades. O Estado deve garantir a base e a comunidade contribuir na formulação e no controle.

A décima quinta condição consiste em compreender desenvolvimento rural e educação de maneira articulada, mas não instrumental. A revisão sistemática brasileira realizada por Netto e Schultz identificou relação recorrente entre Educação do Campo e desenvolvimento rural sustentável.

A escola pode fortalecer o território por meio de conhecimento, formação e participação, mas não deve ser reduzida a instrumento para aumentar produtividade agrícola. Sua função é educacional e humana em sentido amplo.

O desenvolvimento sustentável implica considerar ambiente, cultura, direitos, economia e qualidade de vida. Os estudantes precisam ter ferramentas para participar criticamente dessas discussões.

A décima sexta condição é reconhecer diversidade dentro do próprio campo. A revisão sobre Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola evidencia interfaces, mas também barreiras específicas de institucionalização.

Políticas gerais precisam ser capazes de dialogar com particularidades quilombolas, ribeirinhas, indígenas e de outros grupos sem dissolvê-las dentro de uma categoria rural genérica.

Essa diferenciação também precisa orientar formação docente e materiais.

A décima sétima condição é evitar idealizações da comunidade. Territórios possuem conflitos e desigualdades. A participação local pode reproduzir relações de poder e excluir vozes.

A escola precisa trabalhar com mecanismos transparentes e democráticos, garantindo que estudantes e grupos menos representados possam participar.

A décima oitava condição é ampliar pesquisas. A produção sobre abandono rural ainda é menor que a necessária, segundo a própria revisão sistemática brasileira recente.

São necessários estudos longitudinais que acompanhem estudantes antes, durante e depois de episódios de infrequência, permitindo identificar quais combinações de fatores realmente antecedem a saída.

Também são necessárias avaliações de intervenção. É importante saber não apenas quais problemas existem, mas quais estratégias comunitárias e políticas reduzem efetivamente o abandono e melhoram aprendizagem.

A décima nona condição é tratar a permanência como indicador de qualidade, mas não como único indicador. Uma escola pode ter baixa evasão e baixa aprendizagem.

Os resultados precisam ser avaliados conjuntamente: frequência, permanência, progressão, aprendizagem, participação e continuidade dos estudos.

A vigésima e principal conclusão é que a Educação do Campo precisa garantir que o território não funcione como destino

educacional. Nascer ou viver em área rural não deve significar percorrer maiores distâncias para receber menos recursos, ter acesso reduzido às etapas posteriores ou conviver com expectativas inferiores.

A finalidade das estratégias comunitárias e das políticas contextualizadas é precisamente diminuir a distância entre direito formal e experiência concreta.

Nessa perspectiva, a permanência escolar não pode ser obtida pela simples tentativa de convencer estudantes a continuar em uma escola inalterada. É necessário perguntar por que o vínculo se enfraquece e quais elementos da própria política podem ser transformados.

Às vezes, a resposta estará em uma estrada ou embarcação; em outros casos, na formação de professores, no currículo, na pobreza, na relação com a família ou na ausência de perspectiva de continuidade.

É essa diversidade de causas que exige estratégias integradas.

Conclui-se, portanto, que a permanência escolar nos territórios rurais depende de uma arquitetura na qual **Estado, escola, famílias, comunidades e estudantes possuam responsabilidades distintas e complementares.** O Estado deve garantir financiamento, profissionais, infraestrutura, transporte e continuidade; a escola deve assegurar aprendizagem, acolhimento e currículo significativo; famílias e comunidades podem contribuir com conhecimento territorial, participação e acompanhamento; e os estudantes devem ser reconhecidos como sujeitos capazes de expressar suas necessidades e projetos.

Quando essa articulação ocorre, a escola deixa de funcionar como uma instituição apenas localizada no campo e aproxima-se efetivamente da concepção de **escola do campo**: uma instituição vinculada ao território, mas aberta ao conhecimento universal; comprometida com a cultura local, mas também com ciência, inovação e pensamento crítico; atenta às condições concretas de vida, mas sem transformar essas condições em limites para a aprendizagem.

A perspectiva contemporânea de Educação do Campo exige, em síntese, que a pergunta sobre permanência seja reformulada. Não basta perguntar **por que o estudante rural abandona a escola**. É necessário investigar **quais condições o sistema educacional oferece para que ele possa permanecer, aprender, concluir sua trajetória e construir livremente seu futuro**.

É nessa mudança — da responsabilização individual para a construção coletiva das condições de permanência — que se encontra a principal contribuição das estratégias comunitárias para a equidade educacional e para o desenvolvimento humano sustentável dos territórios rurais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE**. Brasília, DF: FNDE, 2026.

BRASIL. Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013. Institui a Escola da Terra no âmbito do Programa Nacional de Educação do Campo. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO: Escola da Terra.** Brasília, DF: MEC.

COSTA, Pedro Léo Alves; ANDRADE, Luciano Pires de; ANDRADE, Horasa Maria Lima da Silva. Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola: observação das interfaces através de uma revisão sistemática da literatura. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2024. DOI: 10.70860/ufnt.rbec.e15495.

FREITAS, Eliano de Souza Martins et al. Escola da Terra em Minas Gerais: repercussões da formação continuada nas escolas do campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2022. DOI: 10.20873/uft.rbec.e13895.

HAMMEL, Ana Cristina; GEHRKE, Marcos. Programa Escola da Terra no Paraná: uma referência na política de formação continuada de professores no Paraná. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2022. DOI: 10.20873/uft.rbec.e13810.

LIMA, Leandro Freitas de; PINHEIRO, Daniel Calbino; SABINO, Geruza de Fátima Tomé. Evasão e abandono escolar entre moradores da zona rural: revisão sistemática da literatura. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 2024. DOI: 10.58422/repesq.2024.e1652.

NETTO, Daiane; SCHULTZ, Glauco. Educação do campo: uma revisão sistemática. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, v. 7, n. 2, 2017. DOI: 10.30681/ecs.v7i2.2683.

RHINESMITH, Evan; ANGLUM, J. Cameron; PARK, Aaron; BURROLA, Abigail. Recruiting and retaining teachers in rural schools: a systematic review of the literature. *Peabody Journal of Education*, v. 98, n. 4, p. 347-363, 2023. DOI: 10.1080/0161956X.2023.2238491.

SANTOS, Maria Cristina dos. Programa Escola da Terra em São Paulo: educação continuada de professores do campo. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 12, n. 1, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n1a2023-67546.

SEMKE, Carrie A.; SHERIDAN, Susan M. *Family-School Connections in Rural Educational Settings: A Systematic Review of the Empirical Literature*. Lincoln: National Center for Research on Rural Education, 2011.

¹ Mestra em Agricultura Tropical pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES - CEUNES), Especialista em Práticas Pedagógicas pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e em Agroecologia pelo IFES (Campus Alegre), Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário ETEP e em Ciências Biológicas pelo IFES (Campus Alegre). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Especialista em Supervisão Escolar e Inspeção Escolar e Graduado em Pedagogia (Bacharelado e Licenciatura) pela Faculdade Católica de Uberlândia.

³ Doutoranda em Desenvolvimento Rural Sustentável e Mestra em Ciências Ambientais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco (UCB) e Acadêmica do Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Paranaense (UNIPAR). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Professor de Geografia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT - Campus Sinop) e Graduado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul (FAFIJAN). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)