REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

PARA ALÉM DO ACESSO: INFRAESTRUTURAS TERRITORIAIS DA FREQUÊNCIA ESCOLAR EM ESCOLAS DO CAMPO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: EVIDÊNCIAS DE ARARIPINA, PERNAMBUCO

BEYOND ACCESS: TERRITORIAL INFRASTRUCTURES OF SCHOOL ATTENDANCE IN RURAL SCHOOLS IN BRAZIL'S SEMIARID REGION: EVIDENCE FROM ARARIPINA, PERNAMBUCO

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 10/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794284687

Eliane de Oliveira Torres[1]

Paulo Roberto Ramos[2]

RESUMO

A frequência escolar em escolas do campo não depende apenas de matrícula, vaga disponível ou transporte formalmente previsto, pois é atravessada por condições territoriais, sociais e institucionais que podem fragilizar a permanência dos estudantes. Este estudo analisou como gestores e docentes percebem e operacionalizam estratégias de frequência escolar em quatro escolas do campo de Araripina, Pernambuco. Desenvolveu-se pesquisa qualitativa, aplicada, exploratória, descritiva e interpretativa, com apoio de dados quantitativos descritivos. Participaram 16 docentes e quatro gestores, entre março e setembro de 2026. A produção de dados reuniu questionários predominantemente fechados, duas questões abertas e documentos institucionais dos anos letivos de 2023 a 2025. Frequências e proporções descritivas foram integradas à análise temática e à triangulação com o mapa temático. Os resultados indicaram que 56,3% dos docentes percebem o acesso como variável ou frequentemente dificultado por vias e clima. Embora todos os gestores reconheçam fluxo formal de resposta às faltas recorrentes, apenas 56,3% dos docentes o identificaram como formalizado. Transporte, chuvas, distância, calendário produtivo, vulnerabilidade socioeconômica, participação familiar, conectividade e articulação intersetorial emergiram como condicionantes relevantes. Discute-se que práticas escolares de cuidado e monitoramento são necessárias, mas insuficientes quando desvinculadas de investimentos territoriais e proteção social. Conclui-se que a frequência escolar depende de infraestruturas integradas de mobilidade, cuidado pedagógico, gestão e articulação pública. O mapa temático oferece suporte ético e aplicável à priorização de ações, sem identificar escolas, comunidades ou participantes.

Palavras-chave: Permanência estudantil; Mobilidade cotidiana; Proteção social; Gestão educacional; Intersetorialidade.

ABSTRACT

School attendance in rural schools depends on more than enrollment, available places, or formally provided transportation. It is shaped by territorial, social, and institutional conditions that may weaken students' continuity in education. This study analyzed how school managers and teachers perceive and operationalize attendance strategies in four rural schools in Araripina, Pernambuco, Brazil. A qualitative, applied, exploratory, descriptive, and interpretive design was adopted, supported by descriptive quantitative data. Sixteen teachers and four managers participated between March and September 2026. Data were produced through predominantly closed questionnaires, two open questions, and institutional documents from the 2023 to 2025 academic years. Descriptive frequencies and proportions were integrated with thematic analysis and triangulation through a thematic map. Findings showed that 56.3% of teachers perceived access as variable or frequently hindered by road conditions and climate. Although all managers reported a formal response flow for recurrent absences, only 56.3% of teachers recognized it as formalized. Transportation, rainfall, distance, productive calendars, socioeconomic vulnerability, family engagement, connectivity, and intersectoral coordination emerged as relevant conditions. The discussion indicates that school based care and monitoring practices are necessary but insufficient when detached from territorial investment and social protection. The study concludes that sustained attendance requires integrated infrastructures of mobility, pedagogical care, management, and public coordination. The thematic map provides an ethical and applicable instrument for prioritizing actions without identifying schools, communities, or participants.

Keywords: Student retention; Daily mobility; Social protection; Educational management; Intersectorality.

1. INTRODUÇÃO

Frequentar a escola de modo regular constitui uma condição indispensável para que o direito à educação ultrapasse sua dimensão formal e se converta em experiência efetiva de aprendizagem, vínculo, proteção e participação social. Matrícula realizada, vaga disponível e transporte previsto não asseguram, por si, que crianças e adolescentes consigam chegar à escola, permanecer em suas atividades e construir percursos educacionais contínuos. Arroyo (2015) adverte que a persistência das desigualdades educacionais não pode ser interpretada como fracasso individual de estudantes, famílias ou profissionais, pois resulta de processos sociais e institucionais que distribuem desigualmente as condições concretas de acesso aos direitos.

Nos espaços rurais, essa discussão adquire densidade particular. A Educação do Campo não corresponde apenas à oferta de unidades escolares em áreas afastadas dos centros urbanos. Trata-se de uma concepção político pedagógica que reconhece os modos de vida, o trabalho, a cultura, a memória coletiva, as relações comunitárias e as desigualdades históricas que atravessam os territórios rurais. Caldart (2009) demonstra que essa perspectiva questiona a redução do campo a um espaço residual ou subordinado, enquanto Molina e Hage (2015) ressaltam que a garantia de direitos educacionais depende da articulação entre formação profissional, condições materiais, participação dos sujeitos e políticas públicas territorialmente coerentes.

A regularidade da presença, nesse sentido, não pode ser lida apenas pelos registros administrativos de faltas. Um estudante pode estar matriculado, depender do transporte escolar e, ainda assim,

enfrentar atrasos recorrentes, interrupções do deslocamento, exaustão após trajetos prolongados, ausência de alimentação em horários adequados ou dificuldades de participação nas atividades pedagógicas. Também pode vivenciar uma frequência instável em determinados períodos do ano, quando chuvas intensas, estradas deterioradas, ciclos produtivos locais e situações de vulnerabilidade familiar reorganizam o tempo da vida cotidiana. A frequência escolar precisa ser compreendida como processo, e não como indicador isolado.

Territórios rurais do Semiárido brasileiro evidenciam essa complexidade de maneira particularmente expressiva. Distâncias entre residência e escola, dependência de rotas escolares, qualidade das vias vicinais, períodos de estiagem ou chuva, conectividade limitada, estrutura física das unidades escolares e acesso desigual aos serviços públicos interferem nas possibilidades reais de presença dos estudantes. Tais elementos não devem ser tratados como fatores externos à política educacional, pois conformam materialmente as condições sob as quais ela é implementada. Quando o deslocamento se torna incerto ou excessivamente demorado, a escola passa a enfrentar consequências que não se resolvem apenas com registros de frequência, advertências às famílias ou encaminhamentos administrativos.

No Brasil, estudos sobre transporte escolar reconhecem sua relevância para a acessibilidade educacional rural, mas evidenciam problemas relativos à irregularidade do serviço, às longas distâncias, à precariedade das estradas, ao financiamento e à gestão de rotas. Nascimento e Andrade (2022) demonstraram que regularidade e pontualidade influenciam a percepção de docentes e estudantes sobre a experiência escolar, enquanto Amariz, Pessanha e Campos

(2025) identificaram evidências ainda limitadas acerca das relações entre transporte, frequência, evasão, rendimento e desigualdade educacional.

Pino Artacho e Camarero Rioja (2024) acrescentam que o transporte não pode ser reduzido a um mecanismo de chegada à escola, pois acessibilidade, mobilidade estudantil, infraestrutura pública e estratégias familiares condicionam a permanência das populações rurais. Silva, Silveira Neto e Silva (2025), por sua vez, associaram maior distância diária a mais ausências escolares, reforçando que, sobretudo no meio rural, mobilidade, estradas, clima, transporte e arranjos familiares constituem dimensões indissociáveis da escolarização.

Permanece insuficientemente explorada, entretanto, a articulação entre condições territoriais, rotinas escolares de acompanhamento e implementação concreta de políticas de permanência. Parte da literatura privilegia avaliações de programas específicos, indicadores de desempenho ou descrições de dificuldades logísticas. Outra parte enfatiza os princípios da Educação do Campo e as desigualdades históricas de acesso aos direitos. Ainda são escassas as análises que aproximam essas dimensões para compreender como gestores e docentes interpretam as faltas recorrentes, mobilizam estratégias de resposta, dialogam com famílias e enfrentam limites que ultrapassam a capacidade de intervenção direta das escolas.

Essa lacuna é relevante porque pode produzir leituras simplificadoras sobre a infrequência. Quando as ausências são atribuídas prioritariamente à desmotivação dos estudantes, à negligência familiar ou a falhas individuais dos profissionais,

invisibilizam-se as estruturas territoriais que dificultam a presença regular. Da mesma forma, reconhecer a existência de transporte, alimentação escolar, Busca Ativa Escolar, protocolos de acompanhamento ou comunicação com responsáveis não equivale a demonstrar que tais ações alcançam, com a mesma intensidade, as comunidades marcadas por maiores distâncias, vulnerabilidades e restrições de infraestrutura.

Situada no contexto das escolas do campo de Araripina, Pernambuco, esta pesquisa examina as percepções de 16 docentes e 4 gestores escolares sobre condições de acesso, acompanhamento de faltas, transporte, alimentação, diálogo com famílias, Busca Ativa Escolar, articulação intersetorial e adequação territorial das estratégias de frequência. Questionários predominantemente fechados, duas questões abertas comuns aos grupos profissionais e pesquisa documental possibilitam analisar não apenas a existência de ações institucionais, mas também as tensões que surgem quando essas ações encontram condições territoriais adversas.

Diante desse problema, o artigo responde à seguinte questão: como condições territoriais e institucionais moldam a implementação de estratégias de frequência escolar em escolas rurais do Semiárido brasileiro? O objetivo consiste em analisar como gestores e docentes percebem e operacionalizam estratégias de frequência escolar, identificando tensões entre rotinas institucionais formalizadas e barreiras territoriais persistentes. Não se busca estabelecer relações causais entre programas específicos e indicadores de evasão, mas compreender como diferentes políticas e estratégias são vividas, interpretadas e acionadas no contexto da prática escolar.

Como contribuição, propõe-se o conceito de Infraestruturas Territoriais da Frequência Escolar. A noção reúne as condições de mobilidade, clima, estradas, rotas, organização do calendário, acolhimento pedagógico, alimentação, proteção social, comunicação com famílias e capacidade institucional que tornam possível, ou restringem, a presença regular na escola. Além de ampliar uma lista de obstáculos, o conceito permite questionar por que políticas voltadas à permanência continuam sendo avaliadas apenas por sua previsão normativa ou por indicadores administrativos, quando seu alcance depende de relações materiais, territoriais e intersetoriais que se produzem cotidianamente para além dos muros escolares.

2. REFERENCIAL TEÓRICO E NORMATIVO

2.1. Educação do Campo, Direito à Educação e Territorialidade

Compreender a frequência escolar em escolas rurais exige situá-la no campo mais amplo do direito à educação, reconhecendo que a existência de matrícula não equivale à realização efetiva desse direito. Presença regular, participação nas atividades, continuidade das aprendizagens e construção de vínculos com a comunidade escolar constituem dimensões interdependentes da permanência. Quando estudantes enfrentam longos deslocamentos, estradas intransitáveis, interrupções do transporte, vulnerabilidades familiares ou ausência de serviços públicos, a escolarização pode tornar-se formalmente assegurada, mas materialmente instável. A análise precisa, portanto, deslocar o debate de uma concepção administrativa de acesso para uma compreensão territorial das condições que tornam possível frequentar a escola.

Em termos constitucionais, a educação é definida como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, art. 205). Essa formulação impede que a frequência seja interpretada como responsabilidade exclusiva de estudantes ou responsáveis, pois atribui ao poder público o dever de assegurar condições para o exercício do direito educacional. Mais do que uma norma abstrata, esse dispositivo exige que as políticas educacionais considerem os obstáculos concretos que podem impedir a presença regular nas atividades escolares, sobretudo em territórios marcados por desigualdades territoriais, sociais e infraestruturais.

Juridicamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que a educação básica destinada à população rural deve observar adequações relativas a conteúdos, metodologias, organização escolar e calendário, considerando as particularidades da vida no campo (BRASIL, 1996, art. 28). Não se trata de uma autorização genérica para adaptações pontuais, mas do reconhecimento de que uma escola territorialmente adequada precisa dialogar com condições climáticas, práticas produtivas, tempos comunitários, trajetos, redes de trabalho e formas locais de sociabilidade. A política educacional torna-se insuficiente quando transfere para a escola rural modelos administrativos concebidos sem atenção às circunstâncias que estruturam a vida de seus estudantes.

Caldart (2009, p. 39) sintetiza uma distinção decisiva ao afirmar que “Educação do campo não é Educação rural”. A formulação questiona leituras que reduzem o campo a uma localização geográfica ou a um espaço secundário de provisão tardia de serviços públicos. Educação do Campo pressupõe reconhecer sujeitos coletivos, experiências de trabalho, culturas, memórias, conflitos e projetos de

sociedade que atravessam a escolarização. Desse ponto de vista, a escola não pode ser concebida como instituição deslocada de seu território, pois sua organização pedagógica, seu calendário, seus fluxos de acompanhamento e suas formas de comunicação dependem das relações sociais que constituem a comunidade.

Normas específicas reforçam essa compreensão. A Resolução CNE/CEB nº 1/2002 vincula a identidade da escola do campo à realidade local, aos saberes das populações atendidas, à memória coletiva e às redes de trabalho existentes no território. A Resolução CNE/CEB nº 2/2008 amplia esse horizonte ao estabelecer princípios e diretrizes para as políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo. Por sua vez, o Decreto nº 7.352/2010 define escola do campo como aquela situada em área rural ou aquela que, ainda localizada em zona urbana, atende predominantemente populações do campo, reconhecendo que territorialidade não se resume a uma classificação administrativa.

Tal conjunto normativo conduz a uma consequência analítica relevante. Acesso formal refere-se à possibilidade de matrícula e ingresso na escola; frequência regular expressa a presença contínua nas atividades escolares; permanência envolve continuidade do percurso educativo, vínculo institucional e condições de participação; aprendizagem, por sua vez, diz respeito à apropriação de conhecimentos e à progressão escolar em condições pedagogicamente significativas. Embora relacionadas, essas dimensões não são sinônimas. Uma criança pode estar matriculada, depender de transporte escolar e apresentar faltas recorrentes decorrentes de condições que escapam à sua escolha individual. Também pode estar fisicamente presente, mas experimentar cansaço, atrasos, dificuldades de acompanhamento ou restrições de

participação que comprometem a qualidade de sua experiência educativa.

Persistir em explicações individualizantes para a infrequência produz riscos éticos e políticos. Arroyo (2015, p. 31) adverte que “é injusto responsabilizar escolas, professores, famílias e alunos” por problemas educacionais cuja origem se relaciona a desigualdades estruturais. No contexto do Semiárido rural, essa advertência é especialmente necessária. Estradas vicinais precárias, períodos chuvosos, dispersão das comunidades, tempo de deslocamento, fragilidade da conectividade, trabalho familiar e vulnerabilidade socioeconômica não podem ser tratados como circunstâncias periféricas. Eles conformam o próprio campo de possibilidades da frequência escolar e impõem limites à ação isolada de docentes, gestores e famílias.

2.2. Da Implementação à Atuação Cotidiana das Escolas

As políticas educacionais não chegam às escolas como orientações neutras, completas e automaticamente realizáveis. Entre o texto legal, o programa público e a experiência concreta dos estudantes existe um conjunto de mediações que envolve recursos, interpretações, prioridades, tempos institucionais, relações profissionais e condições materiais. Ball, Maguire e Braun (2012) propõem compreender esse processo como atuação da política, destacando que escolas interpretam, traduzem e reorganizam orientações oficiais conforme suas possibilidades e restrições. Essa abordagem é particularmente útil para examinar políticas de frequência escolar em contextos rurais, pois permite perguntar como normas aparentemente universais são vividas em territórios marcados por condições desiguais de mobilidade e infraestrutura.

Mainardes (2006) contribui para esse debate ao demonstrar que a trajetória de uma política envolve diferentes contextos, entre os quais se destacam a influência, a produção do texto, a prática, os resultados e a estratégia política. Sob essa perspectiva, uma resolução, um programa de transporte ou um protocolo de acompanhamento de faltas não pode ser avaliado somente por sua formulação. Torna-se indispensável investigar como ele é apropriado pelos profissionais, que recursos estão disponíveis, quais problemas são reconhecidos como prioritários e que lacunas surgem quando a política encontra o cotidiano escolar. A distância entre norma e prática não deve ser interpretada apenas como falha de execução, pois pode revelar disputas, insuficiências institucionais e limites territoriais invisibilizados pela formulação original.

Lotta (2019) ressalta que a implementação de políticas públicas resulta de interações entre múltiplos atores, regras, recursos, arranjos institucionais e decisões cotidianas. Essa perspectiva desloca a atenção de modelos lineares, nos quais uma decisão central seria simplesmente transferida aos níveis locais, para processos concretos de adaptação e negociação. Em escolas do campo, o acompanhamento da frequência pode exigir contato com famílias, reorganização de atividades, comunicação com gestores, encaminhamento de problemas de transporte, articulação com assistência social e busca de alternativas diante de chuvas ou interrupções de rotas. Cada uma dessas ações depende de informações, vínculos, tempo de trabalho e condições institucionais que variam entre escolas e comunidades.

No cotidiano escolar, docentes e gestores ocupam posições distintas, mas complementares, na interpretação e operacionalização das políticas. Professores tendem a identificar de

modo mais imediato os efeitos das faltas sobre a aprendizagem, o vínculo pedagógico e a participação dos estudantes. Gestores, por outro lado, costumam lidar com registros, comunicação institucional, transporte, alimentação, contato com secretarias e articulação de encaminhamentos. Quando há divergências entre as percepções desses grupos, não se deve supor que uma delas é necessariamente equivocada. Diferenças podem revelar que fluxos formais existem no plano da gestão, mas não circulam integralmente entre os profissionais que acompanham os estudantes em sala de aula.

Lipsky (2010) denomina burocracias de nível de rua os espaços em que profissionais públicos tomam decisões diante de demandas complexas, recursos limitados e regras que nem sempre oferecem respostas suficientes para as situações encontradas. Hupe (2019) amplia essa discussão ao evidenciar que a discricionariedade não representa mero desvio das políticas, mas parte constitutiva da ação pública cotidiana.

No caso da frequência escolar, essa margem de decisão aparece quando profissionais escolhem como registrar faltas, quando acionar famílias, como reorganizar atividades, a quem encaminhar uma situação persistente ou que prioridade atribuir a determinado problema de transporte. Assim, a capacidade de resposta da escola não depende somente de protocolos, mas também das condições materiais e relacionais que permitem transformar orientação formal em cuidado efetivo.

2.3. Infraestruturas Territoriais da Frequência Escolar

Da articulação entre Educação do Campo, direito à educação e estudos de implementação emerge a necessidade de compreender a frequência escolar como resultado de infraestruturas territoriais. O conceito proposto neste artigo designa o conjunto de condições materiais, institucionais, temporais e relacionais que sustentam, ou restringem, a presença regular dos estudantes nas escolas. Não se trata de substituir a responsabilidade pública por uma explicação territorial determinista. Ao contrário, a categoria permite demonstrar que o território não é cenário passivo da política educacional, mas dimensão ativa que deve ser reconhecida em seu planejamento, monitoramento e avaliação.

Mobilidade e transporte constituem a primeira dimensão desse modelo. Distância entre residência e escola, duração do trajeto, disponibilidade de veículos, regularidade das rotas, segurança, manutenção, conforto e condições das vias interferem diretamente na possibilidade de chegada cotidiana. A segunda dimensão envolve estradas, chuvas e sazonalidade climática. Em áreas rurais do Semiárido, a mesma chuva que representa elemento fundamental para a vida produtiva pode interromper deslocamentos, deteriorar estradas de terra e ampliar a vulnerabilidade de comunidades distantes. Ignorar essa ambivalência significa construir calendários e rotinas escolares desconectados das condições reais de acesso.

Calendário produtivo e trabalho familiar formam a terceira dimensão. Períodos de plantio, colheita, deslocamentos temporários e reorganização da renda familiar podem modificar a disponibilidade de tempo, o cuidado cotidiano e a participação dos estudantes nas atividades escolares. Essa constatação não autoriza responsabilizar famílias pela infrequência, mas exige compreender

como as políticas podem acolher situações territoriais concretas sem naturalizar a exclusão ou reduzir a escola a mecanismo de controle. A quarta dimensão compreende monitoramento, acolhimento e recomposição pedagógica. Registros de frequência, protocolos de resposta, comunicação entre docentes e gestores, diálogo com famílias e estratégias de recuperação das aprendizagens definem se uma falta recorrente será apenas contabilizada ou efetivamente acompanhada.

Ademais, proteção social, intersetorialidade e comunicação com famílias compõem a quinta dimensão das infraestruturas territoriais da frequência escolar. Situações de vulnerabilidade raramente podem ser respondidas apenas pela escola, pois envolvem renda, alimentação, saúde, transporte, cuidados familiares e acesso a serviços públicos. A articulação com assistência social, saúde, Busca Ativa Escolar e demais setores da rede de proteção torna-se decisiva quando a infrequência sinaliza riscos mais amplos de afastamento.

Desse modo, o modelo analítico adotado orientará a leitura dos resultados a partir de cinco dimensões interdependentes: mobilidade, sazonalidade territorial, tempos produtivos e familiares, capacidade pedagógica de acompanhamento e rede intersetorial de proteção. Tal perspectiva permite examinar não apenas se as políticas existem, mas em que medida elas alcançam as condições concretas que fazem da frequência escolar uma possibilidade cotidiana.

3. METODOLOGIA

3.1. Delineamento e Contexto da Pesquisa

Este estudo adotou abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com delineamento exploratório, descritivo e interpretativo, apoiado em dados quantitativos descritivos. Tal escolha decorreu do objetivo de compreender como gestores e docentes percebem, interpretam e operacionalizam estratégias voltadas à frequência escolar em contextos rurais. A combinação entre informações fechadas, respostas abertas, documentos institucionais e dados territoriais permitiu examinar tanto tendências percebidas pelos participantes quanto os sentidos atribuídos às condições que favorecem ou dificultam a presença regular dos estudantes. Creswell e Creswell (2021) destacam que abordagens qualitativas são pertinentes quando a investigação busca compreender fenômenos situados a partir das experiências dos sujeitos e das características dos contextos em que atuam.

Situada no município de Araripina, Pernambuco, a investigação foi realizada entre março e setembro de 2026. O município integra o Semiárido brasileiro e apresenta extensa área territorial, distribuição de comunidades rurais e desigualdades de acesso a bens, serviços e infraestrutura, aspectos que justificam a análise da frequência escolar a partir de condicionantes territoriais. Informações do IBGE (2026) e do Censo Escolar foram empregadas exclusivamente para contextualizar o lócus e a oferta educacional, sem estabelecer relações causais entre indicadores agregados e as experiências relatadas pelos participantes. O campo empírico abrangeu quatro escolas municipais do campo que ofertavam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quatro escolas foram selecionadas por amostragem intencional, considerando sua pertinência para o problema investigado e a diversidade de condições territoriais de acesso e deslocamento.

Foram observados como critérios institucionais a localização em comunidade rural, a oferta dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a autorização formal da Secretaria Municipal de Educação e das unidades escolares, a existência de profissionais com experiência no acompanhamento da frequência e a presença de diferentes condições de mobilidade, infraestrutura e organização escolar. Para preservar a confidencialidade, as escolas não foram identificadas individualmente no corpus analítico, nas tabelas, nas figuras, nas respostas abertas ou no mapa temático.

3.2. Participantes, Instrumentos e Fontes Documentais

Participaram 20 profissionais vinculados às quatro escolas selecionadas, sendo 16 docentes e 4 gestores escolares. Foram incluídos docentes em exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental havia, no mínimo, um semestre letivo, bem como gestores que exerciam função de direção, vice direção ou coordenação pedagógica durante o período de produção dos dados. Integraram o estudo apenas profissionais que receberam as informações sobre a pesquisa, manifestaram concordância livre e esclarecida e devolveram instrumentos com conteúdo suficiente para análise.

Não compuseram o corpus analítico profissionais afastados de suas atividades durante todo o período da coleta, aqueles sem atuação direta na escola no período investigado, participantes que optaram por não formalizar o consentimento ou instrumentos devolvidos sem condições mínimas de utilização. A recusa, a desistência ou a decisão de não responder a itens específicos foram tratadas como exercício legítimo da autonomia dos participantes, sem qualquer repercussão profissional ou institucional. Essa definição buscou

assegurar coerência entre o objeto de estudo e a experiência efetiva dos profissionais que acompanhavam situações de frequência, infrequência e risco de afastamento escolar.

Dois questionários correlatos foram utilizados, um destinado aos docentes e outro aos gestores. Ambos reuniram questões predominantemente fechadas, com alternativas de resposta, escalas de concordância e opções de não aplicação ou ausência de informação, evitando a imposição de respostas artificiais. O instrumento dos docentes abordou condições de acesso, identificação de faltas recorrentes, ações pedagógicas, comunicação com famílias, diálogo com gestão e percepções sobre transporte, alimentação e acompanhamento escolar. O questionário dos gestores focalizou registros de frequência, fluxos institucionais, ações de Busca Ativa Escolar, transporte, alimentação, articulação com a rede de proteção e adequação territorial das estratégias existentes.

Além dos itens fechados, os dois instrumentos incluíram duas questões abertas comuns. A primeira solicitou a identificação das condições territoriais e institucionais que mais dificultavam a permanência escolar. A segunda indagou quais condicionantes deveriam ser priorizados em um mapa temático voltado à frequência nas escolas do campo. Esse núcleo comum permitiu comparar percepções de docentes e gestores, identificar convergências e divergências entre os grupos e reconhecer aspectos que não poderiam ser plenamente antecipados pelas alternativas estruturadas.

Informações documentais complementaram os questionários. O corpus abrangeu documentos normativos, administrativos e

educacionais referentes aos três anos letivos completos anteriores à coleta, correspondentes ao período de 2023 a 2025. Foram considerados registros agregados de matrícula, frequência, rendimento, infrequência, abandono e distorção idade série, além de relatórios de Busca Ativa Escolar, documentos relativos ao transporte e à alimentação escolar, calendários, atas, planos institucionais, orientações técnicas e fluxos de comunicação entre escolas e Secretaria Municipal de Educação. Dados públicos do Inep (2026) serviram como referência contextual, sem individualização de estudantes, famílias, profissionais ou escolas.

3.3. Estratégia de Análise e Integração das Fontes

Nas questões fechadas, as respostas foram organizadas por frequências simples e proporções descritivas, respeitando o número válido de respostas em cada item. Os resultados não foram submetidos a testes inferenciais, pois a composição intencional e reduzida dos participantes não autorizava generalizações estatísticas para o conjunto das escolas do campo de Araripina. A finalidade dessa etapa foi caracterizar tendências internas ao campo investigado e subsidiar a comparação entre percepções docentes e gerenciais.

Para as respostas abertas e os documentos institucionais, empregou-se análise temática de conteúdo. Inicialmente, realizou-se leitura integral do material, seguida da identificação de unidades de sentido relacionadas à mobilidade, clima, estradas, tempo de deslocamento, calendário produtivo, participação familiar, infraestrutura, acolhimento pedagógico, monitoramento da frequência e articulação intersetorial. Bardin (2016) orientou os procedimentos de pré análise, exploração do material e

interpretação dos resultados, enquanto Braun e Clarke (2021) contribuíram para a construção reflexiva dos temas e para a análise de suas relações com o problema investigado.

Convergências, divergências e lacunas foram organizadas em matriz analítica que relacionou normas, registros documentais e percepções profissionais. A integração dos dados ocorreu por meio de comparação sistemática entre as fontes, buscando identificar situações em que fluxos institucionais formalizados eram reconhecidos ou desconhecidos pelos docentes, bem como obstáculos territoriais que permaneciam subdimensionados nos documentos. Fetters, Curry e Creswell (2013) sustentam que a integração entre fontes qualitativas e quantitativas fortalece a interpretação quando os dados são colocados em diálogo, e não apenas apresentados paralelamente. Santos et al. (2020) também destacam a triangulação como estratégia de qualificação analítica, especialmente quando diferentes fontes permitem examinar um mesmo fenômeno sob perspectivas complementares.

3.4. Rigor Metodológico e Ética

Rigor metodológico foi assegurado pela correspondência entre objetivo, participantes, instrumentos, procedimentos de análise e fontes documentais. Antes da coleta definitiva, os questionários foram submetidos a pré teste com dois docentes e dois gestores de escolas do campo não incluídas na amostra final. Esse procedimento verificou clareza da linguagem, compreensão das escalas, pertinência das questões, tempo de preenchimento e possíveis ambiguidades. As respostas obtidas no pré teste não foram incorporadas ao corpus da pesquisa.

Quanto à análise, manteve-se uma trilha de auditoria composta por versões dos instrumentos, registros de organização dos dados, matriz documental, categorias temáticas, decisões de codificação e justificativas interpretativas. A comparação entre docentes e gestores foi conduzida sem hierarquizar as percepções de um grupo em relação ao outro, considerando que posições institucionais distintas produzem experiências também distintas da implementação das políticas. O mapa temático utilizou dados agregados e informações territoriais verificáveis, sem identificação de escolas, rotas específicas, estudantes, famílias ou profissionais.

Todos os procedimentos ocorreram a partir da participação voluntária, precedida da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Códigos alfanuméricos substituíram nomes e informações identificáveis, enquanto os resultados foram apresentados de forma agrupada. Arquivos digitais permaneceram protegidos por senha, com acesso restrito à pesquisadora e à orientação acadêmica, assegurando confidencialidade, privacidade e proteção dos dados produzidos durante a investigação.

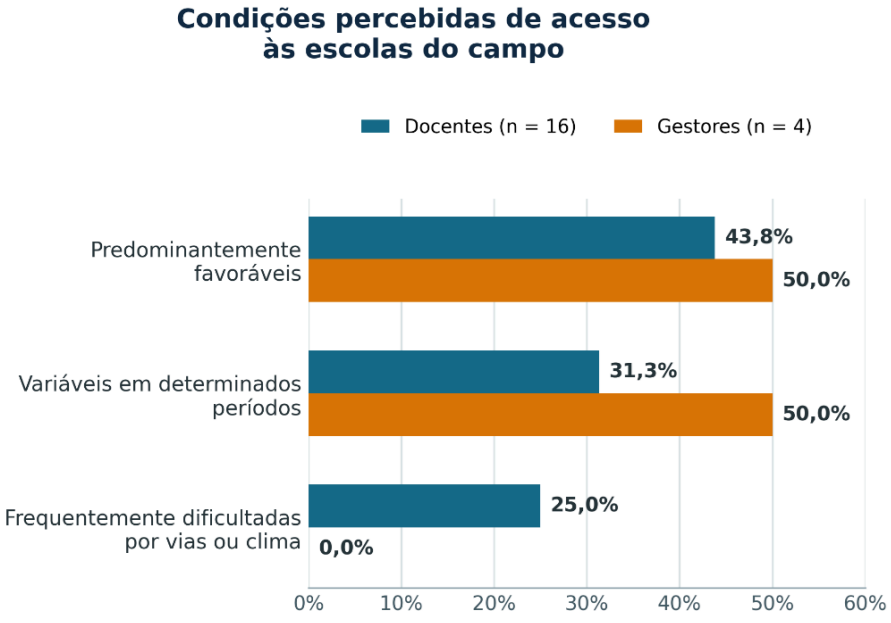
4. RESULTADOS

4.1. Acesso Escolar, Mobilidade e Exposição Territorial

Os resultados evidenciaram que as condições de acesso às escolas do campo não podem ser descritas por uma única categoria. Entre os 16 docentes, sete participantes, correspondentes a 43,8%, classificaram o acesso dos estudantes como predominantemente favorável durante todo o ano letivo. Cinco docentes, equivalentes a 31,3%, indicaram que as condições variavam em períodos

determinados, enquanto quatro, ou 25,0%, relataram que o acesso era frequentemente dificultado pelas condições das vias ou pelo clima. Assim, 56,3% dos docentes reconheceram que a mobilidade escolar sofre interferências territoriais em momentos relevantes do calendário letivo.

Perspectiva semelhante apareceu entre os quatro gestores, ainda que com distribuição distinta. Dois participantes consideraram as condições de acesso predominantemente favoráveis, e dois afirmaram que elas variavam em determinados períodos do ano. Nenhum gestor assinalou a categoria de dificuldade frequente, mas essa ausência não elimina o reconhecimento de vulnerabilidades relacionadas às condições climáticas e à circulação nas estradas rurais. Como se trata de grupo reduzido, os percentuais devem ser interpretados descritivamente, sem pretensão de comparação estatística entre docentes e gestores. Ainda assim, a convergência entre os grupos é relevante: ambos admitem que o acesso depende de fatores que extrapolam a organização interna das escolas.



Fonte: Pesquisa de campo, 2026.

A distribuição das respostas revela que acesso favorável não significa mobilidade plenamente assegurada. No caso docente, a soma das categorias referentes à variação temporal e à dificuldade frequente supera a avaliação de favorabilidade contínua. Essa configuração sugere que a presença escolar pode permanecer regular em parte do calendário, mas tornar-se mais vulnerável em períodos de chuva, deterioração das estradas, falhas de transporte ou alteração nas dinâmicas familiares e produtivas. A frequência, portanto, não se organiza apenas a partir da distância física entre residência e escola, mas do modo como as condições de deslocamento se modificam ao longo do ano.

Informações sobre as situações mais frequentes entre estudantes com faltas recorrentes reforçam essa leitura. Entre os docentes, 68,8% indicaram problemas de saúde ou acesso a serviços como situação recorrente, 43,8% apontaram dificuldades socioeconômicas e 37,5% mencionaram dificuldades de aprendizagem. Condições relacionadas a estradas ou transporte foram assinaladas por 31,3%, enquanto trabalho infantil ou participação em atividades produtivas apareceu em 18,8% das respostas. Gestores também identificaram condições das estradas e transporte, bem como problemas de saúde ou acesso a serviços, como os fatores mais recorrentes. Esse conjunto impede atribuir a infrequência a uma causa isolada e evidencia a sobreposição entre mobilidade, proteção social, condições de saúde e acompanhamento pedagógico.

4.2. Formalização dos Fluxos e Circulação da Informação Sobre Infrequência

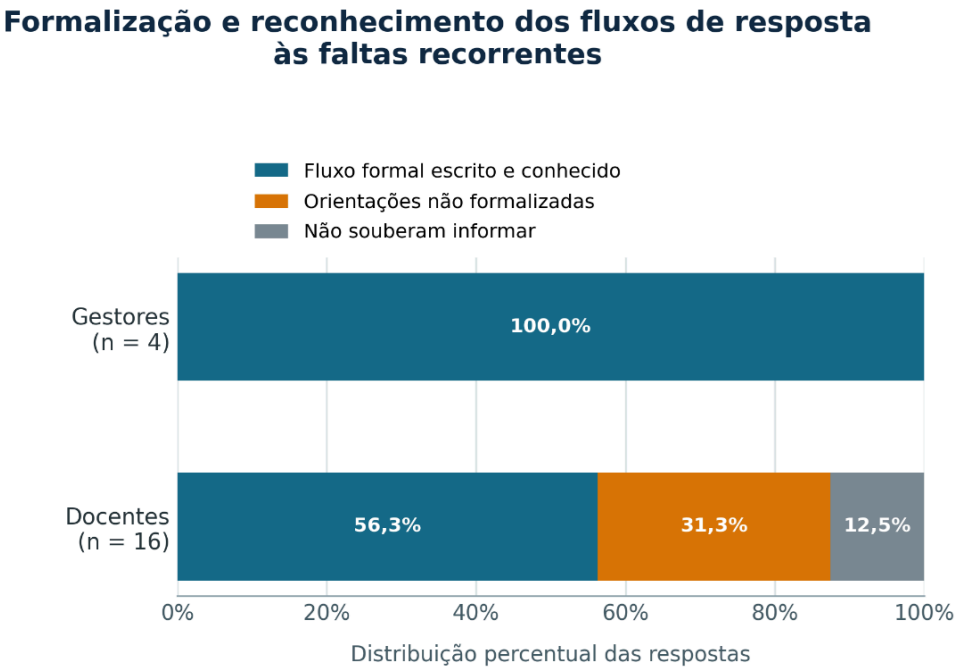
Diante da identificação de faltas recorrentes, docentes relataram acionar diferentes estratégias. O registro diário de frequência foi

mencionado por 56,3%, a comunicação com a gestão escolar por 68,8%, o diálogo com estudantes por 62,5% e o contato com familiares ou responsáveis por 56,3%. A Busca Ativa Escolar foi indicada por 50,0% dos respondentes, enquanto somente 18,8% relataram reorganização de atividades pedagógicas. Esses resultados mostram que o monitoramento da frequência é incorporado ao cotidiano docente, mas a resposta pedagógica posterior ao afastamento ainda parece menos disseminada do que os procedimentos de comunicação e encaminhamento.

No grupo gestor, o monitoramento sistemático da frequência, o contato com famílias, as reuniões com a equipe pedagógica, a Busca Ativa Escolar e o acompanhamento das condições de transporte foram assinalados por todos os participantes. Também foram mencionadas comunicação com docentes, acompanhamento da alimentação escolar, comunicação com a Secretaria Municipal de Educação e acionamento de fluxos institucionais. A presença dessas ações não deve ser lida como garantia automática de efetividade. Ela revela, entretanto, que as escolas possuem repertórios institucionais para identificar faltas, registrar ocorrências e iniciar respostas diante de situações de risco.

A principal tensão apareceu no reconhecimento dos fluxos formais de atuação. Todos os gestores afirmaram que a escola dispunha de fluxo escrito e conhecido para o enfrentamento de faltas recorrentes. Entre os docentes, nove participantes, correspondentes a 56,3%, reconheceram a existência de orientação formal e escrita; cinco, ou 31,3%, relataram haver orientação, porém sem formalização; dois, equivalentes a 12,5%, não souberam informar. Essa diferença não deve ser reduzida a problema de comunicação individual. Ela indica a possibilidade de que fluxos formalizados no âmbito da gestão não

sejam integralmente apropriados, lembrados ou acionados por todos os profissionais que acompanham cotidianamente os estudantes.



Fonte: Pesquisa de campo, 2026.

A circulação das informações apresentou resultados predominantemente positivos, mas não homogêneos. Entre docentes, 87,5% concordaram total ou parcialmente que recebem em tempo oportuno informações da gestão ou da coordenação sobre providências adotadas em casos de infrequência. Além disso, todos concordaram, em diferentes intensidades, que docentes, gestão e coordenação compartilham regularmente informações sobre faltas recorrentes. Mesmo assim, a existência de profissionais que desconhecem ou percebem como informal o fluxo de atuação exige atenção. Em contextos rurais, nos quais uma ausência pode decorrer de acontecimentos territoriais repentinos, a clareza dos procedimentos não constitui detalhe burocrático, mas condição para que a escola responda com rapidez, continuidade e acolhimento.

4.3. Políticas e Estratégias de Permanência Acionadas no Cotidiano Escolar

As respostas sobre transporte escolar evidenciaram forte convergência entre os grupos. Entre docentes, 81,3% concordaram totalmente e 18,8% concordaram parcialmente que dificuldades percebidas por estudantes ou familiares chegam ao conhecimento da equipe escolar. Todos também concordaram totalmente que, quando os problemas são comunicados, a escola busca encaminhá los aos responsáveis pelo serviço. Entre gestores, houve concordância total nos dois itens. Esses dados indicam que as escolas reconhecem o transporte como dimensão relevante da frequência e dispõem de canais para encaminhar problemas identificados.

Importa diferenciar esse resultado da avaliação sobre a suficiência do transporte. A Lei nº 10.880/2004 institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar como assistência financeira suplementar destinada a apoiar o acesso de estudantes da educação básica pública residentes em áreas rurais. No entanto, a existência de programa, veículo, rota ou canal de comunicação não garante que deslocamentos sejam regulares, seguros e compatíveis com as condições locais. Os próprios participantes mencionaram estradas precárias, chuvas, poeira, lama, longas distâncias e dependência do transporte como elementos que atravessam a experiência escolar. Dessa forma, o encaminhamento institucional de demandas representa capacidade de resposta, mas não elimina automaticamente os obstáculos territoriais que produzem as faltas.

Condições de deslocamento foram consideradas no planejamento das atividades escolares por todos os docentes e gestores, embora

em graus diversos. Entre docentes, 75,0% concordaram totalmente e 25,0% parcialmente com essa afirmação. No grupo gestor, metade declarou concordância total e metade concordância parcial. A diferença entre reconhecer o deslocamento como variável relevante e conseguir reorganizar efetivamente as práticas escolares diante de suas consequências merece destaque. Considerar a mobilidade no planejamento pode envolver adequação de horários, acolhimento de estudantes que chegam cansados, reorganização de atividades e comunicação com famílias, mas essas medidas dependem de recursos e margens institucionais que variam entre as escolas.

A alimentação escolar apresentou o resultado mais consensual. Todos os docentes e gestores afirmaram que ela é ofertada regularmente nos dias letivos. Quanto à contribuição para o acolhimento cotidiano, 87,5% dos docentes e 75,0% dos gestores concordaram totalmente, enquanto os demais concordaram parcialmente. A Lei nº 11.947/2009 e a Resolução CD/FNDE nº 6/2020 estabelecem o atendimento da alimentação escolar como direito dos estudantes da educação básica pública. No material analisado, a regularidade da oferta aparece como aspecto consolidado da rotina escolar e como componente de acolhimento, sem que isso autorize atribuir isoladamente à alimentação efeitos diretos sobre a redução de faltas ou abandono.

Orientações para encaminhar situações persistentes de infrequência também foram avaliadas favoravelmente. Entre docentes, 62,5% concordaram totalmente e 37,5% parcialmente que a escola dispõe de orientações claras. No grupo gestor, a concordância total correspondeu a 75,0%, e a parcial a 25,0%. A Busca Ativa Escolar recebeu avaliação positiva de 81,3% dos docentes e de todos os gestores, embora parte dos professores tenha informado não possuir

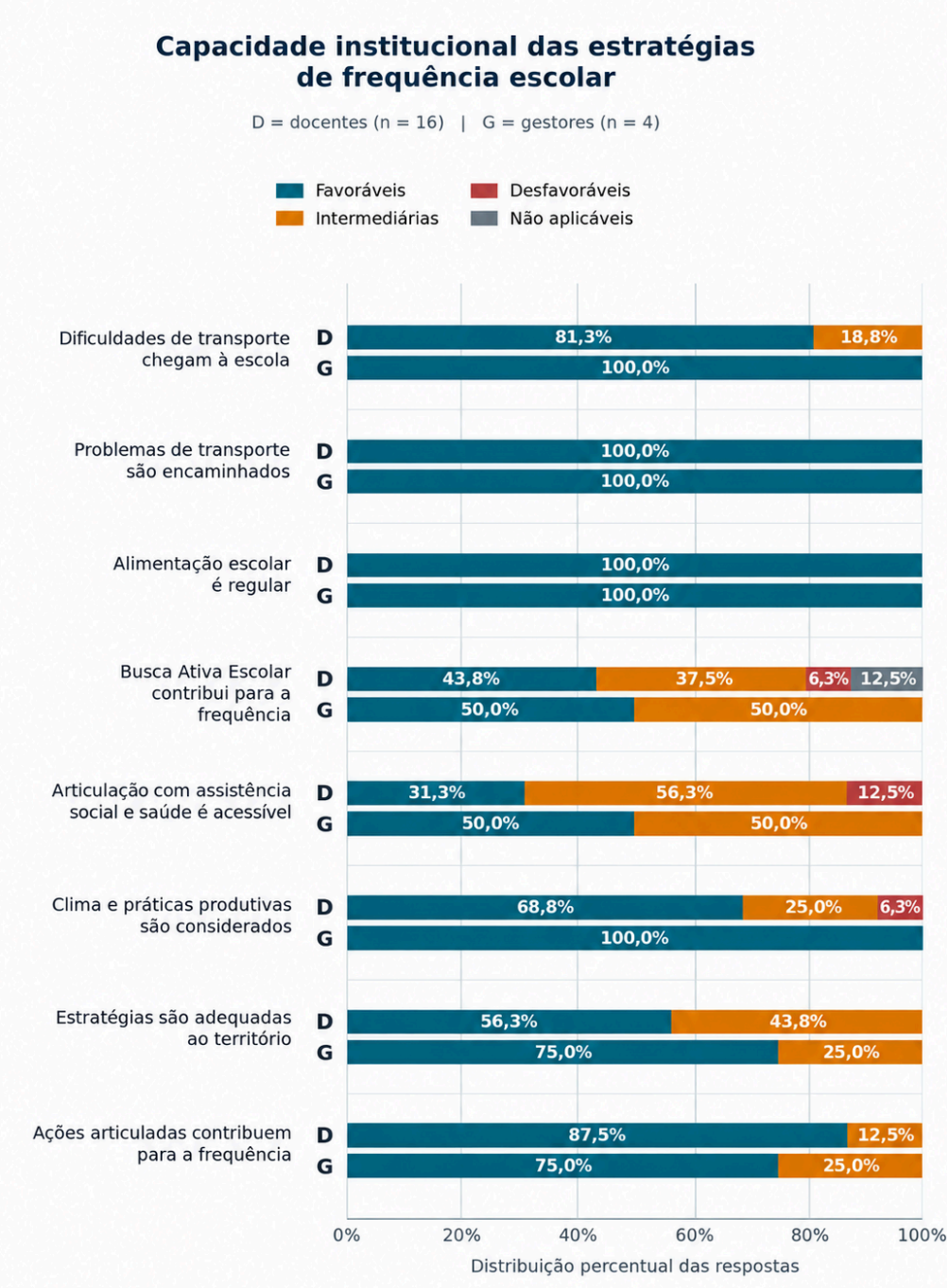
informação suficiente ou tenha demonstrado discordância sobre sua contribuição.

Esse resultado sugere que a estratégia é reconhecida como recurso importante, mas sua visibilidade e seu uso podem não ocorrer da mesma maneira entre todos os profissionais. A Busca Ativa Escolar, coordenada pelo UNICEF, propõe identificação, acompanhamento e articulação intersetorial em situações de risco de afastamento, o que reforça a necessidade de examinar como esses procedimentos se tornam efetivamente acessíveis no cotidiano das escolas.

A articulação com assistência social e saúde apresentou concordância total ou parcial entre 87,6% dos docentes e 100% dos gestores. Contudo, dois docentes, equivalentes a 12,5%, discordaram parcialmente de que essa articulação seja acessível quando uma situação requer encaminhamento. A diferença é analiticamente relevante porque evidencia que a rede de proteção pode ser percebida como existente pela gestão e, ao mesmo tempo, como menos acessível para profissionais que vivenciam diretamente as dificuldades apresentadas pelas famílias.

Em relação ao acompanhamento das condicionalidades educacionais do Programa Bolsa Família, 87,5% dos docentes concordaram total ou parcialmente com sua possível contribuição para identificar situações que requerem atenção da escola, enquanto todos os gestores concordaram totalmente. Conforme previsto na Lei nº 14.601/2023, as condicionalidades educacionais podem integrar mecanismos de acompanhamento, mas não substituem a compreensão contextualizada das causas da infrequência.

Condições climáticas, calendário escolar e práticas produtivas locais foram consideradas nas decisões da escola por 93,8% dos docentes e por todos os gestores. Da mesma forma, todos os participantes avaliaram positivamente a adequação territorial das estratégias adotadas. Entre docentes, 56,3% concordaram totalmente e 43,8% parcialmente com essa adequação; entre gestores, 75,0% concordaram totalmente e 25,0% parcialmente. Essa avaliação favorável precisa ser interpretada com cautela. Ela pode expressar a existência de esforços concretos de adaptação ao território, mas não elimina as barreiras apontadas nas respostas abertas. O dado mais consistente é que a adequação percebida resulta de práticas institucionais de ajuste, e não da superação das desigualdades de mobilidade, infraestrutura e vulnerabilidade social.



Fonte: Pesquisa de campo, 2026.

As ações articuladas de transporte, alimentação, acompanhamento da frequência e diálogo com famílias foram avaliadas como favoráveis à presença regular dos estudantes por todos os participantes. Entre docentes, 87,5% concordaram totalmente e 12,5% parcialmente; entre gestores, os percentuais foram de 75,0% e 25,0%, respectivamente. A ampla convergência não demonstra impacto causal das políticas sobre frequência ou evasão. Ela revela, porém, consenso profissional de que respostas fragmentadas tendem a ser insuficientes diante de problemas que combinam

deslocamento, alimentação, cuidado, comunicação familiar e acesso à rede de proteção.

4.4. O Que as Respostas Abertas Revelam Sobre as Barreiras à Frequência

Respostas abertas dos docentes reforçaram a centralidade da mobilidade e das condições das estradas. Distância entre residência e escola, ausência ou precariedade de transporte, vias em más condições, tempo de deslocamento e dificuldade de acesso em períodos chuvosos apareceram de modo recorrente. Algumas respostas relacionaram trajetos prolongados a cansaço e faltas frequentes, enquanto outras destacaram a necessidade de mapear rotas, tempo de permanência dentro dos veículos, tipos de estrada e pontos críticos de interrupção. Entre gestores, também foram mencionadas dispersão geográfica das comunidades e assentamentos, dependência do transporte, poeira nos períodos de estiagem, lama no período chuvoso e desgaste provocado pelos longos deslocamentos.

Tabela 1. Condicionantes territoriais e institucionais da frequência escolar identificados por docentes e gestores

Categoria temática	Evidências das respostas abertas	Frequência de menções	Implicações para a política	Elemento correspondente do mapa temático

Mobilidade, estradas, distância e tempo de deslocamento	Longas distâncias entre residência e escola, estradas vicinais precárias, dependência do transporte escolar, rotas extensas, fadiga no trajeto e interrupções de acesso.	21	Planejamento e monitoramento das rotas, manutenção preventiva de vias, protocolos para interrupções de percurso, redução do tempo de deslocamento e comunicação ágil sobre problemas de transporte.	Rotas escolares agregadas, tempo estimado de viagem, distância aproximada, condição das vias, trechos críticos, pontos de interrupção e áreas com dificuldade de acesso.
Clima, chuvas, plantio, colheita e calendário escolar	Chuvas intensas, lama, poeira na estiagem, períodos de plantio e colheita, acompanhamento familiar das atividades agrícolas e necessidade de recomposição das aprendizagens em épocas de safra.	9	Calendário e estratégias pedagógicas sensíveis à sazonalidade territorial, planos de contingência para períodos chuvosos e ações de recomposição da aprendizagem articuladas ao ciclo produtivo local.	Pontos de alagamento, trechos afetados por chuvas sazonais, períodos críticos do calendário agrícola e áreas de maior exposição climática.
Vulnerabilidade	Desemprego, pobreza,	18	Articulação contínua	Indicadores territoriais

socioeconômica, trabalho familiar e participação das famílias	ingresso precoce em atividades de trabalho, necessidade de complementação da renda doméstica, apoio familiar desigual e fragilidade do acompanhamento escolar em algumas famílias.		entre escola, assistência social e famílias, acompanhamento preventivo da infrequência, fortalecimento da proteção social e ações que reconheçam, sem estigmatizar, as pressões econômicas que atravessam a escolarização.	agregados de vulnerabilidade, áreas de cobertura da assistência social, acesso a serviços públicos e pontos de apoio à comunicação entre escola e famílias.
Infraestrutura, conectividade, acolhimento, aprendizagem e capacidade institucional	Necessidade de climatização das salas, bibliotecas, quadras, laboratórios, internet, materiais didáticos, profissionais capacitados, espaços acolhedores, recuperação das aprendizagens, alimentação escolar e comunicação institucional.	16	Qualificação da infraestrutura escolar, expansão da conectividade, garantia de ambientes acolhedores, fortalecimento da Busca Ativa Escolar, apoio à recomposição pedagógica e integração entre educação, saúde e assistência social.	Condições agregadas de infraestrutura das escolas, conectividade, equipamentos pedagógicos, oferta de serviços públicos, pontos de comunicação e prioridades de apoio institucional.

Nota: A análise temática considerou 40 respostas abertas, correspondentes às questões 29 e 30 dos questionários de docentes e gestores. A codificação foi múltipla, permitindo que uma mesma resposta contribuísse para mais de uma categoria, o que totalizou 64 menções.
Fonte: Elaborada a partir das respostas abertas dos questionários aplicados a docentes e gestores escolares, 2026.

Clima, chuvas, plantio, colheita e organização do calendário formaram a segunda categoria temática. Gestores destacaram que determinadas comunidades vivenciam condições associadas aos ciclos de chuva e às atividades agrícolas, indicando a necessidade de ações de recomposição das aprendizagens em períodos de safra. Docentes também apontaram que chuvas intensas podem impedir ou dificultar a circulação dos estudantes. Essas menções revelam que a temporalidade rural precisa ser incorporada à organização escolar sem naturalizar ausências ou reduzir o direito à educação à disponibilidade circunstancial das famílias. A questão não consiste em aceitar a interrupção da escolarização, mas em construir respostas institucionais que reconheçam as condições em que ela ocorre.

Vulnerabilidade socioeconômica, participação familiar e trabalho precoce constituíram a terceira categoria. Parte dos docentes associou as faltas à pobreza, ao desemprego, à necessidade de contribuição para a renda familiar e ao reduzido acompanhamento de responsáveis em situações de maior vulnerabilidade. Uma resposta mencionou adolescentes que desejam trabalhar aos fins de semana ou ingressam precocemente em atividades laborais. Como o estudo focaliza os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essa menção deve ser interpretada como percepção ampliada sobre a

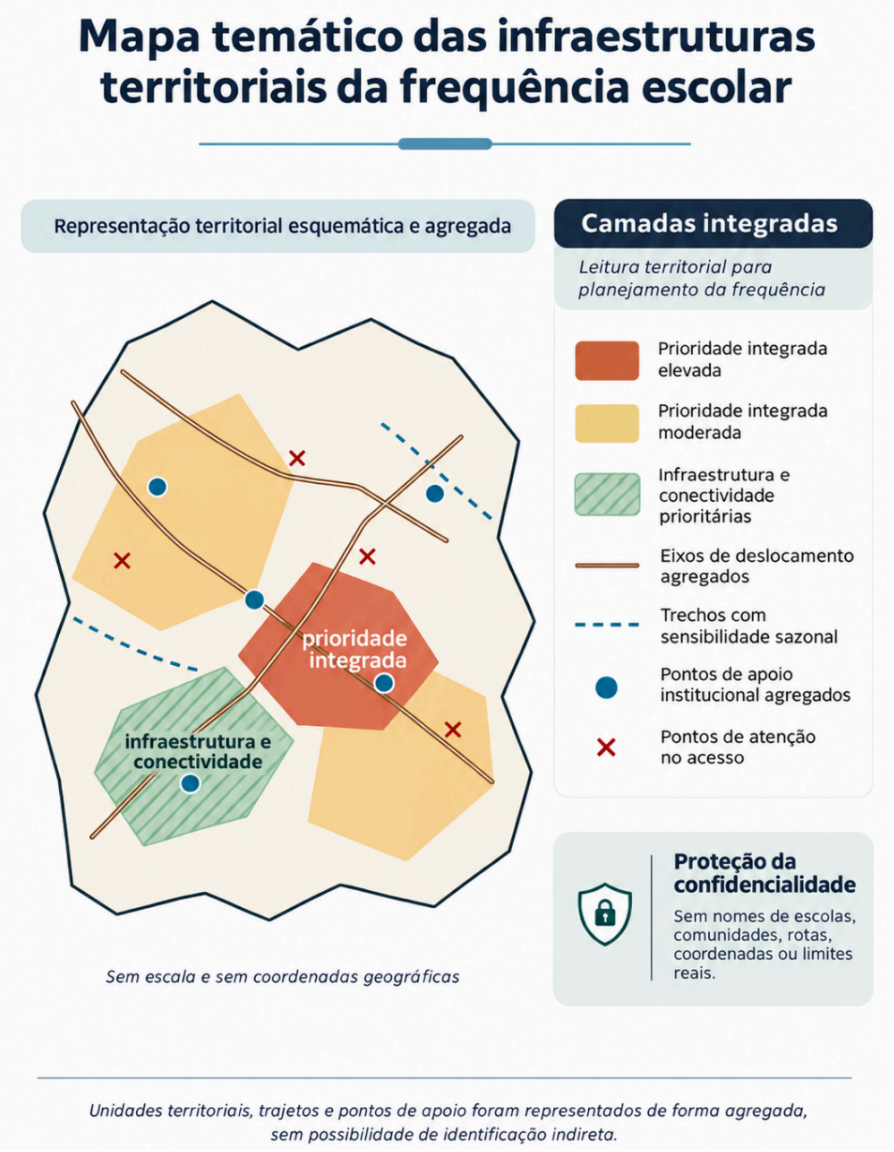
comunidade escolar e não como evidência específica sobre o público central da pesquisa. A presença desse tema, contudo, mostra que os participantes compreendem a frequência como fenômeno relacionado a condições sociais que ultrapassam os limites da sala de aula.

Infraestrutura, conectividade, acolhimento e capacidade institucional compuseram a quarta categoria. Docentes apontaram necessidade de climatização adequada das salas, bibliotecas, quadras, laboratórios, internet, materiais didáticos, profissionais qualificados e ações voltadas ao fortalecimento do vínculo dos estudantes com a escola. Gestores mencionaram infraestrutura, comunicação entre escola, estudantes e famílias e programas de recomposição de aprendizagens. Esses elementos ampliam a noção de permanência, pois demonstram que chegar à escola não garante, por si, condições adequadas de participação, acolhimento e aprendizagem.

4.5. Da Percepção Ao Território: Prioridades para o Mapa Temático

A leitura integrada das respostas indicou que o mapa temático deve priorizar a relação entre moradia, escola, rota de transporte e condições de circulação. Distância, tempo de deslocamento, tipo e estado das estradas, pontos de alagamento, áreas de maior exposição às chuvas e regularidade do transporte constituem camadas essenciais para a compreensão da mobilidade escolar. A inclusão dessas informações permite deslocar o debate de uma visão abstrata sobre transporte para a identificação de obstáculos territorialmente localizados, sem expor a identidade de estudantes, famílias, comunidades ou unidades escolares.

Conectividade, infraestrutura escolar, acesso a serviços públicos, participação das famílias, calendário produtivo e condições de acolhimento devem compor camadas complementares do mapa. Essa articulação torna possível visualizar como barreiras de deslocamento podem se combinar a insuficiências de comunicação, aprendizagem, proteção social e oferta de equipamentos públicos. A representação cartográfica será inserida neste ponto como síntese analítica das infraestruturas territoriais da frequência escolar, utilizando dados agregados e procedimentos de anonimização capazes de impedir a identificação indireta das escolas participantes.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

A Figura 4 apresenta uma síntese visual das condições territoriais e institucionais que atravessam a frequência escolar nas escolas do campo participantes. Seu propósito não é localizar escolas, comunidades ou famílias, mas reunir, de forma agregada, os principais condicionantes identificados nos questionários e nos documentos analisados. Por essa razão, a figura não apresenta escala, coordenadas, nomes de localidades ou rotas reais. Essa escolha protege a confidencialidade da pesquisa e orienta a leitura para os processos que produzem barreiras à permanência escolar, em vez de expor territórios ou responsabilizar indivíduos.

Inicialmente, os eixos de deslocamento e os pontos de atenção ao acesso mostram que frequentar a escola depende de condições que extrapolam a existência de matrícula e vaga. Distância entre residência e escola, qualidade das estradas, dependência do transporte escolar, tempo de viagem e interrupções provocadas pelas chuvas foram aspectos recorrentes nas respostas abertas. Nascimento e Andrade (2022) ressaltam que a regularidade do transporte influencia a experiência escolar em contextos rurais. Em sentido semelhante, Pino Artacho e Camarero Rioja (2024) defendem que a mobilidade estudantil deve ser compreendida como parte das condições de vida da população rural. Logo, o deslocamento não constitui uma etapa secundária da escolarização, mas uma infraestrutura essencial para a garantia da frequência.

Em seguida, os trechos com sensibilidade sazonal evidenciam que as condições climáticas e produtivas também precisam integrar o planejamento educacional. Chuvas, lama, estiagem, plantio, colheita e participação de estudantes em atividades familiares foram mencionados como elementos que podem afetar a regularidade da presença na escola. Esses fatores não devem ser interpretados como

justificativas para a ausência do poder público. Ao contrário, revelam a necessidade de calendários pedagógicos mais sensíveis ao território, planos de contingência para períodos de difícil acesso e estratégias de recomposição da aprendizagem.

Caldart (2009) argumenta que a Educação do Campo exige reconhecer os tempos, os sujeitos e as formas de vida que constituem o campo. Desconsiderar tais particularidades significa reproduzir políticas formalmente universais, mas materialmente insuficientes.

Outro aspecto destacado pela figura refere-se à infraestrutura e à conectividade. As respostas apontaram demandas por climatização, bibliotecas, laboratórios, internet, materiais pedagógicos, espaços de convivência e acompanhamento da aprendizagem. Essas condições interferem na permanência porque qualificam a experiência escolar e fortalecem o vínculo dos estudantes com a instituição. Quando a escola dispõe de ambiente acolhedor, alimentação regular, comunicação com as famílias e capacidade de acompanhar faltas recorrentes, amplia-se a possibilidade de identificar problemas antes que a infrequência se transforme em afastamento prolongado. A Busca Ativa Escolar reforça essa lógica ao propor identificação precoce, acompanhamento individualizado e mobilização da rede de proteção (UNICEF, [s.d.]).

Por fim, as áreas de prioridade integrada representam a sobreposição entre dificuldades de mobilidade, vulnerabilidade socioeconômica, sazonalidade climática e limitações institucionais. O mapa permite visualizar que esses fatores raramente operam de modo isolado. Uma estrada precária pode se tornar mais problemática em período de chuva, afetar o transporte e dificultar o

contato entre escola e família. Da mesma forma, a vulnerabilidade econômica pode se associar ao trabalho familiar, à baixa conectividade e a dificuldades de aprendizagem. Arroyo (2015) alerta que é injusto atribuir exclusivamente a estudantes, famílias e escolas os resultados de desigualdades produzidas socialmente. Assim, a Figura 4 sustenta a necessidade de respostas intersetoriais e territorialmente situadas.

Em termos de implementação, o mapa pode apoiar decisões sobre rotas de transporte, manutenção de vias, períodos críticos do calendário escolar, estratégias de comunicação, recomposição pedagógica e articulação com assistência social e saúde. Lotta (2019) e Mainardes (2006) demonstram que políticas públicas assumem sentidos concretos nas condições em que são realizadas. A contribuição central da figura está justamente em transformar informações dispersas sobre acesso, frequência e permanência em uma leitura integrada do território, capaz de orientar prioridades sem produzir estigmatização ou identificação indireta das unidades escolares.

5. DISCUSSÃO

5.1. A Escola Responde às Faltas, Mas Não Controla Todas as Condições da Frequência

Os resultados mostram que as escolas participantes dispõem de práticas importantes de acompanhamento da frequência. Registros diários, contato com famílias, comunicação com a gestão, encaminhamento de problemas de transporte, alimentação escolar regular e ações de busca ativa compõem uma rede cotidiana de cuidado. Entre os gestores, a percepção de que os problemas de

transporte chegam à escola e são encaminhados alcançou 100,0%. Entre os docentes, 81,3% afirmaram que tais dificuldades chegam plenamente ao conhecimento da instituição, enquanto todos reconheceram a existência de encaminhamentos quando problemas de transporte são identificados. Esses achados indicam que a escola não permanece inerte diante das faltas.

Todavia, a capacidade de resposta não pode ser confundida com controle sobre as condições que produzem a infrequência. Estradas precárias, chuvas, longas distâncias, irregularidades no deslocamento, vulnerabilidade socioeconômica e baixa participação de parte das famílias não são problemas que possam ser resolvidos apenas por registros de frequência ou pela atuação isolada de docentes e gestores. A escola pode identificar sinais, acolher estudantes, acionar famílias e encaminhar demandas, mas não substitui investimentos em infraestrutura, transporte, proteção social e serviços públicos territorialmente distribuídos.

Essa distinção é decisiva porque evita uma leitura moralizante da infrequência. Arroyo (2015) alerta para a injustiça de responsabilizar escolas, professores, estudantes e famílias por desigualdades cuja produção extrapola suas possibilidades concretas de decisão. No contexto estudado, a frequência escolar precisa ser compreendida como resultado de uma relação entre compromisso institucional e condições territoriais de vida. A permanência não se reduz, portanto, à presença de políticas formalmente instituídas, mas depende de sua capacidade de alcançar os sujeitos nos tempos e espaços em que vivem.

O marco normativo brasileiro reconhece que a educação é direito social e dever do Estado, além de estabelecer que a oferta

educacional deve observar as especificidades do campo (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o Decreto nº 7.352/2010 reforçam a necessidade de políticas contextualizadas, sensíveis às condições territoriais e às formas de organização das populações rurais (BRASIL, 2002; BRASIL, 2008; BRASIL, 2010). A distância entre esse princípio normativo e a experiência relatada pelos participantes evidencia que o direito à educação ainda encontra limites concretos quando o acesso cotidiano à escola permanece vulnerável às condições das vias, do clima e do transporte.

Também merece atenção o fato de que as estratégias institucionais apresentaram maior capacidade de resposta em dimensões diretamente organizadas pela escola. A alimentação escolar foi percebida como regular por todos os participantes, e as ações articuladas entre transporte, alimentação, acompanhamento da frequência e diálogo com as famílias foram avaliadas positivamente por 87,5% dos docentes e 75,0% dos gestores. A Lei nº 11.947/2009 e a Resolução CD/FNDE nº 6/2020 situam a alimentação escolar como dever público vinculado à garantia de permanência e desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2009; BRASIL, 2020). Em contrapartida, a articulação com assistência social e saúde foi considerada plenamente acessível por apenas 31,3% dos docentes, indicando que a rede de proteção ainda opera de forma desigual.

5.2. Mobilidade Como Infraestrutura Educacional

Tratar mobilidade apenas como questão logística reduz a complexidade da experiência educacional no meio rural. Os dados revelaram que 56,3% dos docentes percebem o acesso dos estudantes como variável em determinados períodos ou

frequentemente dificultado pelas condições das vias e do clima. Entre gestores, metade classificou o acesso como predominantemente favorável e metade reconheceu dificuldades em períodos específicos. Embora os dois grupos reconheçam a importância do transporte, a diferença entre suas percepções sugere que a experiência cotidiana do deslocamento é mais visível para quem acompanha diretamente os estudantes em sala de aula e em suas ausências recorrentes.

Distância, estrada, tempo de viagem, fadiga e chuva formam uma cadeia de condicionantes. Quando uma rota se torna intransitável, o problema não se limita ao atraso no início da aula. O estudante pode perder atividades, enfrentar dificuldades para recuperar conteúdos, reduzir seu vínculo com a turma e, em situações reiteradas, perceber a escola como espaço pouco acessível. Silva, Silveira Neto e Silva (2025) demonstram que trajetos diários mais longos se associam ao aumento das ausências escolares. Mesmo desenvolvido em contexto urbano, esse resultado contribui para compreender por que o deslocamento precisa ser tratado como dimensão substantiva da desigualdade educacional.

Nascimento e Andrade (2022) ressaltam que a regularidade e a pontualidade do transporte escolar influenciam a percepção da qualidade da experiência educativa em municípios rurais. Os achados desta pesquisa ampliam essa discussão ao mostrar que o transporte não pode ser analisado separadamente das condições físicas das estradas e da sazonalidade climática. A existência de veículo ou rota formalmente prevista não assegura acesso efetivo quando o percurso é longo, a via se encontra deteriorada ou a chuva interrompe a circulação. A Lei nº 10.880/2004 instituiu o apoio federal ao transporte escolar justamente porque reconhece a

relevância desse serviço para o acesso à educação básica (BRASIL, 2004). Ainda assim, a política depende de capacidade local de planejamento, manutenção e monitoramento das condições reais de deslocamento.

De acordo com Pino Artacho e Camarero Rioja (2024) é necessário compreender o transporte escolar como componente da mobilidade rural e das estratégias familiares de permanência nos territórios. Essa abordagem desloca o debate da pergunta sobre como o estudante chega à escola para outra, mais complexa: quais condições tornam possível sustentar diariamente esse deslocamento? As respostas abertas apontaram que a dependência do transporte escolar se combina a jornadas extensas, cansaço, estradas rurais frágeis e períodos chuvosos. Desse modo, a mobilidade deve ser considerada infraestrutura educacional, pois interfere na presença, no bem estar, na aprendizagem e nas possibilidades de conclusão das trajetórias escolares.

Para Amariz, Pessanha e Campos (2025) a produção brasileira ainda apresenta evidências limitadas sobre as relações entre transporte, frequência, evasão, rendimento e desigualdade educacional. Os resultados aqui discutidos contribuem para essa lacuna ao evidenciar que transporte e frequência não mantêm uma relação mecânica. A regularidade do ônibus é relevante, mas insuficiente quando não se articulam qualidade das vias, gestão de rotas, previsibilidade climática, comunicação com famílias e estratégias de recomposição pedagógica. O problema não está apenas no deslocamento físico, mas na ausência de uma infraestrutura territorial capaz de garantir continuidade à experiência escolar.

5.3. A Distância Entre Fluxo Formal e Prática Cotidiana

A divergência mais expressiva entre os grupos apareceu no reconhecimento dos fluxos de resposta às faltas recorrentes. Todos os gestores afirmaram que existe fluxo escrito e conhecido para acompanhamento da infrequência. Entre os docentes, entretanto, 56,3% reconheceram esse fluxo como formalizado, 31,3% relataram orientações não formalizadas e 12,5% não souberam informar como o procedimento ocorre. A diferença não significa, necessariamente, inexistência de normas. Ela indica que a circulação institucional das orientações não alcança todos os sujeitos com a mesma clareza, frequência e capacidade de apropriação.

Conforme Ball, Maguire e Braun (2012) as políticas não são simplesmente executadas pelas escolas. Elas são interpretadas, traduzidas e recriadas no cotidiano institucional conforme recursos, tempos, relações profissionais e condições de trabalho. Sob essa perspectiva, um fluxo pode existir em documento e, simultaneamente, ser vivido de forma parcial, informal ou incerta por quem identifica as faltas diariamente. A formalização constitui condição importante, mas não garante, por si só, que docentes compreendam seus papéis, reconheçam os canais de encaminhamento e recebam retorno sobre as ações realizadas.

Mainardes (2006) contribui para essa análise ao demonstrar que as políticas educacionais percorrem contextos distintos entre sua formulação e sua prática. No campo da frequência escolar, esse percurso envolve desde o registro da ausência até o contato com a família, a identificação de barreiras, a articulação com a gestão e, quando necessário, o acionamento de serviços da rede de proteção. Cada etapa pode sofrer interrupções, simplificações ou adaptações. Portanto, a lacuna identificada entre a percepção de gestores e docentes não deve ser reduzida a falha individual de comunicação.

Ela revela uma fragilidade organizacional que demanda rotinas compartilhadas, formação continuada e devolutivas institucionais.

Já Lipsky (2010) e Hupe (2019) ajudam a compreender por que docentes e gestores precisam ser reconhecidos como agentes de implementação. São eles que interpretam sinais de infrequência, definem prioridades diante de demandas concorrentes, produzem registros e constroem respostas possíveis em condições frequentemente limitadas. Quando esses profissionais não dispõem de protocolos claros, canais de comunicação acessíveis e articulação efetiva com outros setores, a política tende a depender de iniciativas individuais. Tal dependência fragiliza a continuidade das ações e amplia desigualdades entre turmas, escolas e territórios.

A Busca Ativa Escolar oferece referência relevante ao defender identificação precoce, acompanhamento e mobilização da rede de proteção diante de situações de risco de abandono (UNICEF, [s.d.]). Contudo, a existência de uma estratégia nacional não elimina os desafios de sua tradução local. A contribuição da Lei nº 14.601/2023, ao estabelecer condicionalidades educacionais no Programa Bolsa Família, também precisa ser lida com cuidado. Condicionalidades podem ampliar a visibilidade da frequência, mas não substituem respostas públicas às barreiras que dificultam o acesso material à escola (BRASIL, 2023). Monitorar ausências sem enfrentar as razões territoriais que as produzem pode transformar um instrumento de proteção em mecanismo de pressão sobre famílias que já vivem sob condições de vulnerabilidade.

5.4. Infraestruturas Territoriais da Frequência Escolar

A principal contribuição deste artigo consiste em propor o conceito de infraestruturas territoriais da frequência escolar. A expressão designa o conjunto articulado de condições materiais, institucionais, pedagógicas e relacionais que torna possível a presença contínua dos estudantes na escola. Não se trata apenas de estrada, transporte ou prédio escolar. Inclui calendário compatível com a sazonalidade local, alimentação, conectividade, acolhimento, recomposição das aprendizagens, comunicação com famílias, monitoramento da frequência, proteção social e capacidade de gestão intersetorial.

Caldart (2009) sustenta que a Educação do Campo precisa reconhecer o campo como espaço de vida, trabalho, cultura e produção de direitos. Molina e Hage (2015) acrescentam que as políticas voltadas às populações rurais exigem formação de educadores e compreensão das especificidades socioterritoriais que atravessam a escolarização. Nessa direção, as infraestruturas territoriais da frequência escolar recusam a ideia de que a ausência é fenômeno exclusivamente individual. A pergunta central deixa de ser por que o estudante faltou e passa a ser quais condições públicas, familiares e institucionais precisam ser articuladas para que a presença seja efetivamente possível.

Tabela 2. Matriz de convergências, divergências e lacunas entre normas, documentos e percepções profissionais

Dimensão analítica	**Previsão normativa**	**Evidência documental**	**Percepção dos participantes**	**Lacuna ou prioridade institucional**
Direito à educação e territorialidade da	A Constituição Federal, a LDB, as	Os registros institucionais examinados	Docentes e gestores reconhecem ações de	Incorporar indicadores territoriais ao

Educação do Campo	Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo e o Decreto nº 7.352/2010 reconhecem a educação como direito e determinam atenção às especificidades territoriais, sociais e culturais das populações rurais (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2002; BRASIL, 2008; BRASIL, 2010).	evidenciam acompanhamento da frequência e realização de procedimentos escolares, mas não substituem uma leitura territorial contínua das condições de acesso e permanência.	acompanhamento, porém relatam que estradas, distância, chuva, transporte, trabalho familiar e vulnerabilidade econômica interferem na frequência.	planejamento escolar e à gestão municipal, transformando informações dispersas em prioridades de ação articulada.
Mobilidade, transporte e condições de acesso	A Lei nº 10.880/2004 estabelece apoio ao transporte escolar como condição para o acesso à educação básica, especialmente em áreas rurais (BRASIL, 2004).	Registros de frequência, comunicações sobre transporte e encaminhamentos documentam que problemas de deslocamento chegam à escola e demandam	Todos os gestores afirmaram que dificuldades de transporte chegam à escola. Entre docentes, 81,3% concordaram plenamente com essa	Monitorar rotas, tempo de deslocamento, condições das estradas e pontos críticos de interrupção. Estabelecer protocolos de contingência para

		resposta institucional.	afirmação. Além disso, 56,3% percebem o acesso como variável ou frequentemente dificultado por vias e clima.	períodos chuvosos e canais ágeis de comunicação com o setor responsável pelo transporte.
Formalização dos fluxos de resposta à infrequência	A LDB prevê controle de frequência e acompanhamento da vida escolar. A Busca Ativa Escolar propõe identificação precoce, acompanhamento e encaminhamento de situações de risco de abandono (BRASIL, 1996; UNICEF, [s.d.]).	Há registros de frequência e procedimentos de encaminhamento, indicando a existência de práticas institucionais de monitoramento.	Todos os gestores reconheceram fluxo escrito e conhecido para faltas recorrentes. Entre docentes, 56,3% reconheceram fluxo formal, 31,3% relataram orientações não formalizadas e 12,5% não souberam informar.	Socializar o fluxo com toda a equipe, definir responsabilidades por etapa, registrar devolutivas dos encaminhamentos e incluir o tema em reuniões pedagógicas periódicas.
Alimentação escolar, acolhimento e vínculo com a escola	A Lei nº 11.947/2009 e a Resolução CD/FNDE nº 6/2020 estabelecem o atendimento da	Os documentos institucionais registram a oferta de alimentação e as rotinas escolares relacionadas	Docentes e gestores reconheceram integralmente a regularidade da alimentação	Preservar a regularidade do atendimento e integrar a alimentação escolar às estratégias

	alimentação escolar como direito dos estudantes da educação básica (BRASIL, 2009; BRASIL, 2020).	à permanência dos estudantes no turno de aula.	escolar. Para 87,5% dos docentes e 75,0% dos gestores, a alimentação contribui plenamente para o acolhimento e a permanência.	de acolhimento, acompanhamento da frequência e diálogo com famílias em situação de vulnerabilidade.
Busca Ativa Escolar, monitoramento e recomposição das aprendizagens	A Busca Ativa Escolar orienta a identificação de crianças e adolescentes em risco de exclusão, com mobilização da escola e da rede de proteção (UNICEF, [s.d.]).	Registros de frequência e acompanhamentos pedagógicos constituem base para a identificação de ausências recorrentes e a organização de respostas escolares.	A Busca Ativa Escolar foi percebida como plenamente contributiva por 43,8% dos docentes e 50,0% dos gestores. As respostas abertas destacaram a necessidade de recomposição da aprendizagem após períodos de ausência.	Articular registro de frequência, investigação das causas das faltas, busca ativa, acolhimento no retorno e recomposição pedagógica, evitando que a ausência acumulada se converta em fracasso escolar.
Proteção social, intersetorialidade e participaçã	A Lei nº 14.601/2023 vincula o Programa Bolsa Família a	Os documentos indicam práticas de contato com famílias e	A articulação com assistência social e saúde foi considerada	Instituir rotina intersetorial de acompanhamento, com

o das famílias	condicionalidades educacionais. A proteção integral exige articulação entre educação, assistência social, saúde e famílias (BRASIL, 2023).	encaminhamentos institucionais, embora a integração com outros setores apareça de modo desigual.	plenamente acessível por 31,3% dos docentes e 50,0% dos gestores. As respostas abertas mencionaram pobreza, trabalho familiar, apoio doméstico desigual e necessidade de maior comunicação entre escola e famílias.	devolutivas à escola, apoio às famílias e prevenção de situações em que vulnerabilidades sociais comprometam a continuidade dos estudos.
Sazonalidade climática, calendário produtivo e adequação territorial das estratégias	As normas da Educação do Campo orientam que a oferta educacional considere as peculiaridades locais e as condições de vida das populações rurais (BRASIL, 2002; BRASIL, 2008; BRASIL, 2010).	Os registros escolares permitem identificar faltas e períodos críticos, mas a documentação precisa dialogar mais sistematicamente com informações sobre clima, estradas, ciclos produtivos e condições de acesso.	A consideração das condições climáticas e práticas produtivas foi reconhecida plenamente por 68,8% dos docentes e por todos os gestores. A adequação territorial das estratégias foi percebida plenamente por 56,3%	Construir calendário de risco territorial, prever alternativas pedagógicas para períodos críticos, mapear pontos de alagamento e articular transporte, planejamento escolar e recomposição das aprendizagens.

			dos docentes e 75,0% dos gestores.	

Nota: A matriz sintetiza convergências entre o marco normativo, o corpus documental dos três anos letivos anteriores à coleta e as percepções de 16 docentes e 4 gestores. As lacunas não indicam ausência absoluta de ações, mas prioridades para fortalecer sua circulação, articulação e efetividade territorial.
Fonte: Elaborada pelos autores, 2026.

A Tabela 2 evidencia uma convergência importante entre normas, documentos e percepções profissionais: as escolas dispõem de práticas de registro, acompanhamento, contato com famílias, encaminhamento de problemas de transporte e oferta regular de alimentação escolar. Contudo, a matriz também revela que a existência de previsão normativa e de procedimentos documentados não assegura, automaticamente, sua apropriação plena nem a superação das barreiras territoriais.

A diferença entre o reconhecimento integral do fluxo formal pelos gestores e sua percepção parcial pelos docentes demonstra que a política precisa circular, ser compreendida e produzir respostas compartilhadas no cotidiano escolar. Esse resultado reforça a compreensão de que as políticas são interpretadas e recriadas nas condições concretas de implementação, e não simplesmente executadas conforme sua formulação original (Ball; Maguire; Braun, 2012; Mainardes, 2006; Lotta, 2019).

A principal lacuna identificada situa-se na articulação entre a capacidade de cuidado da escola e as condições externas que

estruturam a frequência. Transporte, estradas, chuvas, calendário produtivo, vulnerabilidade socioeconômica, comunicação com as famílias e acesso à rede de assistência social e saúde exigem respostas que ultrapassam as possibilidades de docentes e gestores isoladamente. Nessa perspectiva, a matriz sustenta que a permanência escolar no campo depende de infraestruturas territoriais capazes de conectar mobilidade, proteção social, acolhimento pedagógico e gestão intersetorial. Tal leitura dialoga com a defesa de uma Educação do Campo territorialmente situada e comprometida com a efetivação material do direito à educação (Arroyo, 2015; Caldart, 2009; Molina; Hage, 2015).

Lotta (2019) demonstra que a implementação de políticas públicas precisa ser analisada a partir do modo como os agentes constroem respostas nas condições concretas em que atuam. No presente estudo, a escola aparece como espaço de cuidado, interpretação e articulação, mas não como instância autossuficiente. A efetividade das estratégias de frequência depende de uma governança que conecte educação, transporte, assistência social, saúde e participação familiar. Quando essa conexão não ocorre, a escola acumula responsabilidades sem dispor dos recursos necessários para realizá-las plenamente.

Assim, a construção da matriz analítica foi sustentada pela integração de dados quantitativos descritivos, respostas abertas, documentos institucionais e representação territorial agregada. Creswell e Creswell (2021) defendem que a combinação de abordagens amplia a compreensão de problemas complexos, enquanto Bardin (2016) e Braun e Clarke (2021) oferecem fundamentos para a análise temática das experiências narradas. A triangulação entre fontes permite examinar convergências e

divergências sem reduzir os resultados a uma única perspectiva (Fetters; Curry; Creswell, 2013; Santos et al., 2020).

Dados territoriais e educacionais produzidos pelo IBGE e pelo Inep também reforçam a importância de articular informações locais, educacionais e sociais para orientar políticas territorialmente situadas (IBGE, 2026; BRASIL, 2026). Assim, as infraestruturas territoriais da frequência escolar constituem uma chave analítica e prática para deslocar o debate da simples matrícula para as condições efetivas de permanência, aprendizagem e direito à educação.

6. CONCLUSÃO

Este estudo demonstrou que acesso formal não equivale, necessariamente, à frequência escolar sustentada. Matrícula efetivada, transporte previsto, alimentação ofertada e fluxos institucionais registrados constituem condições relevantes, mas não suficientes para assegurar a permanência cotidiana dos estudantes nas escolas do campo. A frequência é produzida na interseção entre as respostas da escola e as condições concretas de vida, deslocamento e proteção existentes no território.

Os resultados evidenciaram que docentes e gestores reconhecem práticas consistentes de cuidado, monitoramento, encaminhamento e contato com as famílias. Entretanto, as barreiras relatadas revelam limites claros para a ação escolar isolada. Estradas precárias, longas distâncias, chuvas, cansaço decorrente do transporte, calendário produtivo, trabalho familiar, vulnerabilidade socioeconômica, conectividade insuficiente e articulação intersetorial desigual podem comprometer a continuidade da experiência escolar.

Quando esses fatores se acumulam, a ausência deixa de ser evento pontual e passa a expressar desigualdades territorialmente produzidas.

Mais do que propor uma nova denominação, o conceito de infraestruturas territoriais da frequência escolar oferece uma chave analítica para compreender a permanência como responsabilidade pública compartilhada. Mobilidade, alimentação, acolhimento, recomposição pedagógica, comunicação com famílias, proteção social, gestão escolar e planejamento territorial precisam operar de forma conectada. Essa contribuição desloca o debate da simples contagem de faltas para a pergunta sobre quais condições devem existir para que a presença na escola seja possível, digna e contínua.

Convém reconhecer os limites da pesquisa. O estudo reuniu percepções de 20 profissionais vinculados a quatro escolas do campo, em um município do Semiárido pernambucano. Seus resultados não pretendem produzir generalizações estatísticas para todos os contextos rurais brasileiros. Além disso, a investigação concentrou-se nas perspectivas de docentes e gestores, sem incorporar diretamente a voz de estudantes, famílias, profissionais do transporte e representantes de outros setores públicos. Tais limites indicam caminhos para estudos posteriores, especialmente investigações que acompanhem trajetórias de frequência ao longo do tempo e ampliem a escuta dos sujeitos envolvidos.

Em termos práticos, o mapa temático constitui um produto aplicável à gestão da Educação do Campo. Sua utilização pode apoiar o monitoramento de rotas, a identificação de períodos críticos, o planejamento de respostas pedagógicas, a articulação com assistência social e saúde e a definição de prioridades de

infraestrutura. Seu uso deve permanecer agregativo, preventivo e não estigmatizante, evitando transformar territórios vulnerabilizados em objetos de classificação.

Por fim, garantir frequência escolar no Semiárido exige reconhecer que permanecer na escola depende de mais do que chegar até ela. Depende de políticas que conheçam o território, escutem seus sujeitos e transformem o direito formal à educação em condições reais de presença, aprendizagem e futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARIZ, Sônia Lago; PESSANHA, Gabriel Rodrigo Gomes; CAMPOS, Carla Leila Oliveira. Transporte escolar no Brasil e sua influência no desempenho ou indicadores educacionais dos estudantes: uma revisão sistemática da literatura (2015-2024). **Revista Exitus,** Santarém, v. 15, n. 1, e025016, 2025. DOI: https://doi.org/10.24065/re.v15i1.2711.

ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial: tempos insatisfatórios? **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/TvhHNQd9rys6nwV9ghM9t9M/.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools.** London: Routledge, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 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. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2008.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar. Brasília, DF: FNDE, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-no-6-de-08-de-maio-de-2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2025.** Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar.

BRASIL. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004.** Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm.

BRASIL**. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm.

BRASIL. **Lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023.** Institui o Programa Bolsa Família. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14601.htm.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Thematic analysis: a practical guide.** London: SAGE, 2021.

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, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

FETTERS, Michael D.; CURRY, Leslie A.; CRESWELL, John W. Achieving integration in mixed methods designs: principles and practices. **Health Services Research,** v. 48, n. 6, pt. 2, p. 2134-2156, 2013. DOI: https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117.

HUPE, Peter. **Research handbook on street-level bureaucracy.** Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2019.

IBGE. **Cidades e Estados: Araripina.** Rio de Janeiro: IBGE, 2026. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/araripina.html.

LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services.** 30. anniversary expanded ed. New York: Russell Sage Foundation, 2010.

LOTTA, Gabriela. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas no Brasil. In: LOTTA, Gabriela. ***Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil***. Brasília, DF: Enap, 2019. p. 11-38.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação &**

Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Educação em Questão,** Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015. DOI: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174.

NASCIMENTO, Maria Victória Leal de Almeida; ANDRADE, Mauricio Oliveira de. School transportation program as means to improve public education in a minor rural town in Northeastern Brazil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** Rio de Janeiro, v. 30, n. 114, p. 182-206, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903093.

PINO-ARTACHO, Julio A. del; CAMARERO-RIOJA, Luis. Rural school transportation: limits and opportunities for population retention. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 54, e10704, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1980531410704.

SANTOS, Karine de Souza et al. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 655-664, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/kvr3D7Q3vsYjrFGLNprpttS/.

SILVA, Rubens Lopes Pereira da; SILVEIRA NETO, Raul; SILVA, Diego Firmino Costa da. The longer the daily commute to school, the lower the student attendance: evidence from Brazil. **The Annals of Regional Science,** v. 74, n. 3, p. 1-27, 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/s00168-025-01410-5.

UNICEF. **Busca Ativa Escolar.** Brasília, DF: UNICEF, [s.d.]. Disponível em: https://buscaativaescolar.org.br/.

---

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido. Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Doutor em Ciências Sociais. Pós-doutor em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental. Docente do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido. Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail