



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
COORDENADORIA INSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA – CIED
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA
PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR**

GEANE DIONISIO DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E ACESSIBILIDADE: DESAFIOS E CAMINHOS PARA A
INCLUSÃO**

Arapiraca
2024

GEANE DIONISIO DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E ACESSIBILIDADE: DESAFIOS E CAMINHOS PARA A
INCLUSÃO**

Artigo científico apresentado como exigência parcial para a conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva Transdisciplinar, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Janayna Paula Lima de Souza Santos

Arapiraca
2024

GEANE DIONISIO DOS SANTOS

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ACESSIBILIDADE: DESAFIOS E CAMINHOS PARA A INCLUSÃO

Artigo científico apresentado como exigência parcial para a conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva Transdisciplinar, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Artigo Científico defendido e aprovado em 26 de outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 JANAYNA PAULA LIMA DE SOUZA SANTOS
Data: 11/12/2024 14:07:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Janayna Souza
Examinador(a) Orientador(a)1

Documento assinado digitalmente
 VALERIA CAMPOS CAVALCANTE
Data: 07/12/2024 19:43:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Valéria Campos Cavalcante
Universidade Federal de Alagoas
Examinador(a) 2

Documento assinado digitalmente
 ANDERSON SILVA SANTOS
Data: 02/12/2024 19:27:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Anderson Silva Santos
Faculdade Regional de Minas Gerais
Examinador(a) 3

Maceió, 2024.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ACESSIBILIDADE: DESAFIOS E CAMINHOS PARA A INCLUSÃO

Geane Dionisio dos Santos

E-mail: geane.dio@gmail.com

Janayna Paula Lima de Souza Santos

E-mail: janayna.souza@gmail.com

RESUMO:

A educação no campo enfrenta desafios únicos que refletem as particularidades das áreas rurais e a diversidade das populações que nelas vivem. O presente trabalho surge a partir de uma análise de vivência pessoal e familiar. Ao passar a viver no campo tornou-me claro a tendência social de tratar a população rural como inferior, evidenciando desigualdades e uma realidade de exclusão, uma visão construída historicamente em que maior parte dos habitantes do campo são atrasadas e fora do almejado projeto de modernidade. Aspecto ainda mais agravado quando tratamos da educação especial no campo. Percebi a necessidade de analisar e entender as dificuldades que enfrentamos com o sistema educacional que tivemos acesso, percebendo a oportunidade de buscar possibilidades para melhorar as barreiras que minha família enfrentou no processo educativo que ainda estão presentes no cotidiano de diversas outras famílias do campo apesar de tantas lutas históricas para mudar essa realidade. A acessibilidade, nesse contexto, não se restringe apenas ao acesso físico às escolas, mas também engloba questões de infraestrutura, recursos didáticos e formação de professores fatores que interferem no acesso e permanência das pessoas com deficiência e dificuldades de aprendizagem nas escolas das zonas rurais para que junto a literatura e a legislação sejam vislumbrados possíveis caminhos para melhorar a inclusão de pessoas com deficiência dificuldades de aprendizagem em escolas das zonas rurais. Este artigo explora por meio de experiências vivenciadas e baseadas na literatura pesquisada na Scielo Brasil, sendo estes artigos empíricos publicados no Brasil de 2020 a 2024, utilizando as palavras-chave de pesquisa: Educação do campo, Escolas brasileiras, formação continuada no campo, inclusão no campo, buscando comparar outras vivências com os principais desafios percebidos em nossa realidade em um município do agreste alagoano dos últimos vinte anos até os dias atuais e possíveis soluções para promover uma educação inclusiva e de qualidade para estudantes do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Acesso a escola. Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

A educação no campo enfrenta desafios únicos que refletem as particularidades das áreas rurais e a diversidade das populações que nelas vivem. A acessibilidade, nesse contexto, não se restringe apenas ao acesso físico às escolas, mas também engloba questões de infraestrutura, recursos didáticos e formação de professores. Este artigo explora os principais desafios e possíveis soluções para promover uma educação inclusiva e de qualidade para estudantes do campo.

O presente trabalho surge a partir da necessidade de identificar quais são as barreiras presentes nas escolas do campo ainda nos dias atuais? Para diante das pesquisas propor soluções que tornem escolas do campo mais acessíveis e inclusivas através de uma análise de vivência pessoal e familiar contextualizada. Na

minha infância morávamos na periferia da cidade de Arapiraca-AL, éramos seis filhos, crianças e adolescentes entre dois e quinze anos, e dois adultos, ou seja, uma família grande para manter. Diante das dificuldades de renda e com medo da violência, meu pai viu na organização do MST uma alternativa para tentar transformar o cenário em que vivíamos.

Em 2003 o acampamento que meu pai participava passou a ser assentamento, foi quando ele nos trouxe para morar em definitivo na zona rural do município vizinho, chamado Girau do Ponciano-AL. O Assentamento Chamado Roseli Nunes, onde moro até os dias atuais nos trouxe outra realidade cheia de desafios.

Para meus pais a educação sempre foi prioridade pois foi um direito que na infância deles lhes foi negado, minha mãe é analfabeta e meu pai cursou apenas o fundamental I quando criança, depois de casado e já morando em Arapiraca, cursou o fundamental II, mas fizeram questão de incentivar todos os filhos a estudar.

O filho mais velho foi diagnosticado aos oito anos com Distrofia Muscular Congênita, aos onze anos ele se tornou cadeirante. Quando viemos para Girau do Ponciano meu irmão mais velho tinha quinze anos, já iniciou o ensino médio na Escola mais próxima no distrito de Canafístula do Cipriano, cerca de dez quilômetros de distância do Assentamento. Eu nessa época com 13 anos e minha irmã com 11 anos, fomos matriculadas na escola mais próxima que ofertava o fundamental II, no assentamento Rendeiras, cerca de sete quilômetros do assentamento, meu irmão com 10 anos e a irmã de 6 anos foram matriculados na escolinha que fica a mais ou menos trezentos metros da casa que moro atualmente, que ofertava o fundamental I. Quando o mais novo entrou no sistema de ensino, foi incentivado como os demais.

Desde os primeiros anos estudando percebemos comportamentos incomuns no irmão mais novo, como: falta de atenção, dificuldade de memorização, inquietude, dificuldade para falar em público, dificuldade para dormir e se concentrar. É provável que este meu irmão tenha algum distúrbio de aprendizagem, mas não podemos afirmar com certeza pois ele nunca teve acesso a um profissional da área que possa diagnosticar. O município atualmente oferece caminhos para diagnóstico de dificuldades e distúrbios de aprendizagem para os alunos do ensino fundamental, mas não alcança os alunos do ensino médio ao qual meu irmão faz parte atualmente.

Meu irmão mais velho faleceu em 2015, na época cursava o quarto período do curso de Ciências da computação numa faculdade da rede privada como bolsista do PROUNI, eu conclui a graduação em Biologia Licenciatura em 2016 pela universidade pública, logo em seguida uma das minhas irmãs conseguiu entrar no curso de Zootecnia também pela universidade pública, que está prestes a concluir, a outra irmã está cursando Pedagogia numa instituição privada, um dos irmãos concluiu o ensino médio e decidiu não buscar o ensino superior e o caçula, como já citado ainda cursa o ensino médio.

Em 2017 iniciei a prática da docência no ensino fundamental como professora em uma turma de 5º ano, exercendo essa função até o ano de 2022. Durante esses seis anos de prática docente percebi aspectos do processo que como discente ou comunidade não conseguia perceber.

Ao passar a viver no campo tornou-me claro a tendência social de tratar a população rural como inferior, evidenciando desigualdades e uma realidade de exclusão, uma visão construída historicamente que maior parte dos habitantes do campo são atrasadas e fora do almejado projeto de modernidade.

Diante desse breve histórico percebi a necessidade de analisar e entender as dificuldades que enfrentamos nessa relação da nossa família com o sistema educacional que tivemos acesso, percebendo a oportunidade de buscar possibilidades para melhorar não só a relação da minha família com a educação e a formação humana que morar em um Assentamento na zona rural nos proporciona mas principalmente identificar as barreiras que minha família enfrentou no processo educativo que ainda estão presentes no cotidiano de diversas outras famílias do campo, aspectos desde psicossociais, como o papel da família do campo e a importância das relações sociais, até aspectos físicos, como o transporte escolar, acessibilidade física na estrutura da escola, materiais adaptados entre outros aspectos possíveis de serem analisados durante o processo da pesquisa que interferem no acesso e permanência das pessoas com deficiência e dificuldades de aprendizagem nas escolas das zonas rurais para que junto a literatura e a legislação sejam vislumbrados possíveis caminhos para melhorar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência dificuldades de aprendizagem em escolas das zonas rurais.

Neste trabalho trataremos com o termo “Educação do campo” como uma educação de formação humana abrangente, que considere aspectos culturais e políticos tradicionais do campo para uma intervenção direta nos assuntos sociais na

realidade brasileira, com o objetivo de promover uma humanidade mais completa e feliz da população rural ao mesmo tempo que visa estratégias específicas para o desenvolvimento do campo.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo abraça a diversidade de modos de vida no nosso extenso território brasileiro. Abraçando muito mais do que apenas as populações de meios não urbanos, assim como descreve o relatório das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2012, p.8), que nos mostra que a Educação do Campo engloba os âmbitos da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassam ao se estender para pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Nesse sentido, o campo é mais do que apenas um perímetro urbano, é um campo de oportunidades que destaca a relação entre os seres humanos e sua própria produção de condições sociais e relações humanas interagindo com o meio em que vivem.

A população brasileira que vive e trabalha no campo possui uma vivência etnocultural única, que se destaca do mundo urbano. Essa cultura abrange diversas formas de perceber e interagir com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como viver e organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação e durante o seu processo de formação humana aperfeiçoando práticas assimiladas na vivência prática que permitem sua existência, na maioria das vezes de maneira sustentável e respeitosa como ambiente ao redor (SANTOS et al., 2020, p.110).

Na Resolução CNE/CEB 1/2002 – que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no Art. 2º, parágrafo único consta a seguinte declaração:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando- -se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002)

A educação do campo ainda precisa adquirir essa metodologia em que a realidade do campo é prioridade para formar novas identidades dos cidadãos do campo, as escolas situadas em zonas rurais utilizam metodologias padronizadas urbano centralizadoras que deprecia a memória coletiva da população do campo.

De acordo com o Censo de 2018, o Brasil possui 56.954 escolas rurais (IBGE, 2022). Mas a “educação rural” não contempla a diversidade e pluralidade presente na Educação do campo. Deste modo o termo “educação rural” tornou-se limitado para definir a educação do destinada à população do campo pois refere-se à educação de alunos que residem em áreas rurais. Os alunos rurais podem ser tanto alunos matriculados em uma escola que se autodefine como rural no Censo Educacional quanto alunos matriculados em uma escola urbana, mas que foram transportados de áreas rurais.

A distinção entre "Educação do Campo" e "Educação Rural" é importante, especialmente no contexto brasileiro, em que essas categorias podem abordar diferentes aspectos das necessidades educacionais de populações que vivem em áreas rurais.

Na Conferência Nacional da Educação do Campo a expressão “Educação do campo” e não “Educação rural” foi utilizada com o objetivo de incluir no processo de discussão a reflexão sobre o sentido atual do trabalho do homem do campo e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Respeitando o conceito de Camponês como histórico e político que representa uma diversidade de brasileiros, cujas mais recentes são: sem-terra e assentado (SANTOS et al., 2020, p. 45). Termo que me representa desde 2004. As pessoas que vivem do campo trazem em sua formação pessoal o reflexo de sua história familiar, vivências das relações sociais e habilidades profissionais múltiplas que precisam desenvolver para viver bem no campo e essa discussão precisa fazer parte da escola do campo.

Segundo Cordeiro e Alvarenga (2015, p.302):

historicamente, dois processos subjacentes foram responsáveis por estabelecer políticas que norteiam as condições de escolarização dos habitantes do campo no Brasil. Por um lado, as escolas rurais têm infraestruturas e métodos pedagógicos precários em comparação com as escolas urbanas. Essas condições precárias demonstram as desigualdades educacionais e várias formas de exclusão às quais os filhos dos trabalhadores do campo e das periferias urbanas ainda estão sujeitos. Por outro lado, parece que a centralidade urbana está presente nos currículos, na formação de professores, nos materiais didáticos e de apoio aos professores do campo. Isso torna a escola do campo estrangeira à realidade territorial que a cerca.

Existe ainda um sentido pejorativo em relação à população rural e das periferias dos centros urbanos, infelizmente durante meu processo educacional na infância e adolescência percebi certos preconceitos e barreiras atitudinais

relacionadas a essa população, considerando que quando criança era da periferia e adolescente passei a fazer parte da população rural. Posso citar exemplos como o planejamento precário dos professores por saber que iriam dar aulas aos alunos do campo e materiais improvisados na aula. Assim como durante as formações continuadas dos professores da rede pública municipal percebi a exigência maior de resultados sempre voltados para os alunos da área urbana da cidade.

Educação do Campo

Diante das discussões nas Conferências Nacionais pela Educação do campo que acontecem desde 1998 (SANTOS et. al., 2020, p. 12), a Educação do Campo é uma abordagem que visa atender especificamente às necessidades das populações que vivem em áreas rurais, enfatizando a valorização da cultura local, práticas tradicionais e conhecimentos relacionados ao campo. Assim como objetiva principalmente ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula. Surge a partir do contexto a qual a comunidade está inserida a necessidade de uma educação que traga para dentro do ambiente escolar o reflexo social da comunidade (BRASIL, 2010).

A agenda política do país precisa buscar promover uma educação que seja relevante e significativa para os alunos que vivem no campo, integrando saberes locais e práticas culturais no currículo. Isso inclui a valorização de saberes tradicionais, práticas agrícolas, e a realidade cotidiana das comunidades rurais. Envolvendo a construção de currículos que respeitem e integrem as realidades e especificidades das comunidades rurais, incentivando a participação da comunidade no processo educacional e promovendo a aprendizagem contextualizada (BRASIL, 2010). Ao mesmo tempo em que a comunidade passa a enxergar a escola como parte deste contexto como um espaço de valorização popular e formação humana que perpetua e valoriza os costumes tradicionais locais.

Educação Rural

A Educação Rural geralmente se refere à oferta de educação básica e formal em áreas rurais, que pode ser tanto no contexto da Educação do Campo quanto no mais amplo contexto de educação em áreas não urbanas. Visa garantir que crianças e jovens de áreas rurais tenham acesso à educação básica e formal, com a infraestrutura e os recursos adequados para o ensino. Pode seguir o currículo nacional padrão, mas adaptado para atender às condições e realidades específicas

das áreas rurais, como transporte, materiais didáticos, e condições das escolas (CALDART et. al., 2012, p.293).

Educação inclusiva no contexto rural

O sistema regular de ensino, voltado para o aluno com bom desenvolvimento psicolinguístico, motivado, sem problemas intrínsecos da aprendizagem, cujo ambiente sociofamiliar lhe proporciona estimulação adequada, visto como o aluno “ideal”, não atende a diversidade da população de forma inclusiva (GLAT; NOGUEIRA, 2003 p.135). O ambiente tem grande impacto na formação humana de cada indivíduo e os problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem são variáveis que tornam o fracasso escolar ainda muito evidente do cenário atual da educação pública brasileira. Nas comunidades rurais onde vários desses entraves podem estar presentes no contexto durante o processo de ensino aprendizagem, os resultados tendem a ser ainda mais expressivos.

A educação especial se configurou como um ensino paralelo e segregado do ensino regular durante muito tempo voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e / ou de comportamento, e altas habilidades. Contudo atualmente os profissionais da área tem se voltado para a busca de outras formas de educação escolar com alternativas menos segregativas de absorção desses educandos nas redes de ensino. Neste contexto surge a educação especial com um olhar mais inclusivo em função das novas demandas e expectativas sociais (GLAT; PLETSCHE; SOUZA FONTES, 2007, p. 344)

O princípio básico da Educação Inclusiva é que todos os alunos, independente de suas condições sócio econômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, pois estas se constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias (UNESCO, 1994). Entretanto as adaptações necessárias para atender os estudantes da educação especial das populações rurais estão distantes do que prevê a educação inclusiva, considerando que o sistema educacional vigente está migrando esses alunos do campo para os centros urbanos, na maioria dos casos, onde estes têm acesso apenas ao ensino que desvaloriza os saberes e práticas das populações rurais além de apresentar diversos aspectos estruturais e formativos que precisam de melhorias.

Para se tornarem inclusivas, as escolas precisam formar os seus professores e equipes de gestão repensando as formas de interação que existem entre todos os setores que compõem e influenciam a escola. A educação especial não deve mais ser pensada como um sistema de ensino especializado separado, mas sim como um conjunto de métodos, recursos e conhecimentos (materiais pedagógicos e humanos) que as escolas regulares devem ter para acomodar a diversidade dos seus alunos. (GLAT; PLETSCHE; SOUZA FONTES, 2007, p. 345).

3 METODOLOGIA

Os dados deste artigo foram coletados na Scielo Brasil, sendo estes artigos empíricos publicados no Brasil de 2019 a 2024, utilizando as palavras-chave: Educação do campo, Escolas brasileiras, formação continuada no campo, inclusão no campo. Além dos dados coletados em documentos oficiais disponíveis em arquivo digital e sites das universidades públicas que disponibilizam artigos sobre o tema.

Foram analisados os seguintes desafios: Infraestrutura Deficiente que inclui a Escassez de Recursos Didáticos, Distância e Transporte, Formação e Capacitação de Professores.

Como possibilidades para inclusão da educação do campo foram analisados: investimentos em infraestrutura, melhorias no transporte escolar e acessibilidade e participação comunitária.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A falta de infraestrutura adequada, como salas de aula bem equipadas, laboratórios de ciências e tecnologia, e acesso a recursos básicos como água potável e saneamento, pode comprometer o aprendizado dos alunos e a pandemia da Covid-19 agravou o debate sobre a infraestrutura das escolas públicas de educação básica (Schneider; Frantz; Alves, 2020, p. 1). Muitas escolas rurais enfrentam problemas estruturais que afetam diretamente a qualidade do ensino o que tem se tornado cada vez mais evidente no cenário atual brasileiro.

Segundo Alves e Xavier (2019 p.33) a infraestrutura educacional adequada acessível, com recursos escolares que incluam a diversidade e atendam todos os

estudantes indistintamente é uma condição básica para o trabalho educacional com equidade e qualidade, que precisa estar presente tanto nas políticas públicas como no debate global. Os indicadores de qualidade da infraestrutura escolar são variáveis e sensíveis à localização da escola e em relação ao público que é atendido por ela. As escolas no campo frequentemente enfrentam uma falta de materiais didáticos atualizados e recursos pedagógicos. A ausência de livros, computadores e outros equipamentos necessários limita as oportunidades de aprendizado e a capacidade dos professores de implementar métodos de ensino modernos.

Schneider, Frantz e Alves (2020, p. 2) reforçam que a qualidade da infraestrutura escolar implica na disponibilidade de espaços e recursos que respeitem a dignidade humana e potencializem experiências, vivências e interações entre os sujeitos e entre estes e os conhecimentos e os ambientes educativos. O que diretamente potencializa e fortalece o processo de ensino-aprendizagem dos saberes científicos ao mesmo tempo em que contribui para formação social dos cidadãos.

De acordo com o Censo Escolar de 2019, entre as 139,2 mil escolas públicas brasileiras 3,1 mil não funcionam em um prédio escolar. São essas escolas públicas que garantem o direito à educação a 38,7 milhões de crianças, jovens e adultos, o que representa 81% das matrículas na Educação Básica. (Schneider; Frantz; Alves, 2020, p. 3). Essa deficiência estrutural também se reflete nas escolas do campo, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem, distanciando ainda mais a população rural de uma educação de qualidade que valorize as potencialidades e qualidades da população do campo.

O levantamento realizado por Schneider, Frantz e Alves (2020, p.3), utilizando o Censo Escolar 2019, utilizando o Simulador de Custo-Aluno Qualidade (SimCAQ) que calcula quanto seria necessário, em termos orçamentários, para dotar todas as escolas públicas das dependências desejadas conforme estabelecido em um Padrão de Qualidade de Referência (PQR) nacional. O SimCAQ realiza o diagnóstico do contexto educacional em nível municipal, estadual e nacional e permite a inserção e edição de inúmeros parâmetros de condições de oferta para simular o orçamento anual necessário. Os itens analisados por região: Presença de biblioteca, laboratório de Informática, Laboratório de ciências, parque infantil, quadra coberta, pátio coberto, sala de professores, internet banda larga, água potável, banheiro El, adaptação para pessoas com deficiência. Segundo alguns de seus

dados em quase todos os itens, é possível notar maior carência de infraestrutura nos estados do Norte e Nordeste e uma maior cobertura nos estados do Sul. No Estado de Alagoas os itens acima citados apresentam os seguintes resultados: presença de biblioteca (35%), laboratório de Informática(31%), Laboratório de ciências(12%), parque infantil(7%), quadra coberta(11%), pátio coberto(62%), sala de professores(47%), internet banda larga(74%), água potável(94%), banheiro EI(21%), adaptação para pessoas com deficiência(53%). Considerando que estes são dados gerais da educação básica que não diferenciam as escolas de zonas urbanas e rurais, vale ressaltar que existem peculiaridades das escolas rurais que podem não estar sendo evidenciadas, pois as regiões de difícil acesso podem ter esses resultados ainda mais acentuados.

A metodologia para estimar os indicadores de qualidade da estrutura das escolas utilizada por Alves e Xavier (2019, p.33) consistiu em modelos de TRI (teoria de Resposta ao Item) adequados às variáveis com respostas binárias e graduadas, testando a unidimensionalidade utilizando a análise fatorial empregando o método PCA (Análise de Componentes Principais) e a correlação policórica. Cujo esquema final de avaliação ficou constituído por 5 dimensões, 11 indicadores e 23 variáveis determinantes. Baseados em dados do Censo Escolar e Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

No Brasil as escolas federais e particulares sistematicamente apresentam médias mais altas do que as escolas estaduais e municipais em todos os indicadores pesquisados, sendo estes: serviços básicos, instalações do prédio, prevenção de danos, conservação, conforto, ambiente prazeroso, espaços pedagógicos, equipe para apoio administrativo, equipe para apoio pedagógico, acessibilidade, ambiente para Atendimento Educacional Especializado e Infraestrutura Geral (ALVES; XAVIER, 2019, p.17). Percebemos através das pesquisas que existe na literatura a necessidade de avaliar os aspectos de infraestrutura escolar de maneira ampla considerando as características do ambiente em que a escola está inserida.

Em sua pesquisa Alves e Xavier (2019 p.12) destacam que as escolas rurais são as que mais necessitam de investimentos em infraestrutura, pois a maioria está em situação muito precária. Ressaltando ainda que as desigualdades regionais entre os estabelecimentos de ensino afetam as oportunidades e resultados educacionais que merecem atenção das políticas públicas.

Diante da precariedade estrutural das escolas do campo temos como exemplo o trabalho de Benigno, Vasconcelos e Franco (2023, p.113) realizado em uma escola que oferta Educação infantil em uma turma multisseriada no estado do Amazonas.

O cenário evidenciou a precariedade daquele espaço físico, onde não havia nem banheiro na instituição educativa para as crianças utilizarem. Na escola da comunidade, o acesso ao banheiro era disponibilizado por um dos vizinhos da instituição. Ao mesmo tempo, diante da infraestrutura inadequada e da ausência de materiais didáticos, identificamos o cuidado e o carinho com que a professora se referia às crianças, como os recebia e como preparava as aulas em turma multisseriada (BENIGNO; FRANCO; VASCONCELOS, 2023, p.113)

No Brasil, o direito a educação não foi estendido de forma igualitária a todos os segmentos da sociedade, pois a necessidade de manter as desigualdades sociais e os privilégios de uma determinada classe fez com que uma parcela expressiva da população ficasse sem o acesso à educação. Podemos citar as pessoas de classes econômicas menos favorecidas (as quais incluem assentados e as populações das periferias urbanas) e, negros, indígenas e pessoas com deficiência (SÁ; RIBEIRO; GONÇALVES, 2023, p.3). Desta forma podemos inferir que a educação no campo, apesar de ocupar espaço nos estudos acadêmicos, ainda precisa de atenção para avançar na qualidade do serviço que está sendo ofertado às populações rurais. As pesquisas relacionadas à prática docente mostram como a formação específica influencia diretamente o processo de ensino e aprendizagem da população do campo.

Nas vivências de sucesso acadêmico dos estudantes oriundos do campo vale ressaltar o papel fundamental exercido pelos professores que a partir de seus olhares inclusivos, buscam alternativas improvisadas para suprir as necessidades momentâneas que surgem durante as atividades, o que em muitas situações possibilita o aprendizado dos alunos. A resiliência profissional têm sido parte dessa história, mas precisamos promover formações continuadas que permitam a mudança de olhares primeiro dos profissionais como um todo, para que esses percebam que no processo de aprendizagem o suporte equitativo não é um favor e sim um direito de cada um dos estudantes.

O contexto histórico mostra como a formação dos professores da área rural sempre esteve atrelada às práticas e às políticas educacionais que distinguiram e continuam produzindo marcas de negação ao direito à educação para a população rural (BENIGNO; VASCONCELOS; FRANCO, 2023, 110). Os professores que atuam nas áreas rurais muitas vezes enfrentam desafios adicionais, como a falta de formação continuada e o isolamento profissional. A capacitação específica para lidar com as necessidades das comunidades rurais e a formação em metodologias adequadas são essenciais para a melhoria da educação no campo.

Na pesquisa de Manfroi e Noal (2020, p. 2) com foco nos Assentamentos e acampamentos do Mato Grosso do Sul (MS) eles nos apresentam uma realidade recente de lutas por direitos básicos, entre eles a educação no campo para as populações do campo, envolvendo dentro dessa educação a desmistificação das tecnologias que vão desde as enxadas e demais ferramentas, até os computadores, a internet e os celulares digitais, no curso de Especialização em educação do Campo a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, EaD, com o auxílio da plataforma moodle. A coleta de dados foi efetivada mediante o envio de um questionário com perguntas fechadas e abertas para os tutores que atuam no Curso, sendo realizada entrevista com a coordenadora, com o coordenador de tutores e com uma liderança que tem 36 anos de convivência com as populações do campo de MS e vários anos como participante em movimentos sociais e sindicais.

Em 2013 as Universidades Federais do Amazonas (UFMA), de Pernambuco (UFPE), do Pará (UFPA), da Bahia (UFBA), de Minas Gerais (UFMG), do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Maranhão (UFMA) deram início ao projeto piloto do Programa Escola da Terra, ofertando 7.500 vagas para o universo de 53.713 professores de classes multisseriadas (SOUZA, 2019, p. 64). Em 2015 Espírito Santo fez sua adesão e incorporou o termo “Capixaba”, passando o programa a ser conhecido como Escola da Terra Capixaba, concretizado como uma das ações do Programa de Educação do Campo/UFES (GERKE; FOERSTE; SOUZA, 2022, p.18). Na pesquisa de Gerke; Foerste e Souza (2022, p.18) a análise investigativa fez-se no recorte de dez narrativas biográficas, de um único grupo de professoras-educadoras de comunidades da bacia do Rio Doce, considerando as categorias de vida, memórias afetivas das águas, trabalho e formação docente do campo como impulsos do diálogo formativo. Nas falas dos professores do campo enquanto formadores estes revelam-nos, ainda, os pioneirismos e as vitórias das conquistas,

valorando-se assim um processo que se faz no reconhecimento de si enquanto sujeito histórico pertencente às raízes familiares e comunitárias. A maioria das professoras-educadoras, ao evocar suas memórias afetivas das águas e partilhar suas histórias de vida, produz uma narrativa que tem, no “apesar” da dificuldade da vida e do trabalho campesino precarizado, grande importância por se constituir com as experiências de seus itinerários e o reconhecimento de suas identidades. Assim como aparece nos dados de Manfroi e Noal (2020, p. 8) em que dos 11 tutores participantes que viveram no campo, somente dois continuam atuando neste espaço, dados esses que indicam que as pessoas que saem do campo para estudar geralmente não retornam, embora mantenham uma forte conexão com essas temáticas. Podemos assim inferir que pessoas que conseguem transpor as dificuldades da educação básica nas escolas rurais e conseguem alcançar o ensino superior geralmente se preocupam com a formação básica na teoria, mas na prática pouco atuam para mudá-la, ou seja, enfrentam as dificuldades, mas não atuam para melhorar as condições que vão influenciar a formação básica das populações futuras, justamente por conhecer quais problemas precisarão enfrentar novamente.

Nesse sentido, as experiências narradas sobre a vida na escola populações do campo vêm acompanhadas dos saberes e fazeres produzidos nos processos de formação docente. Analisar o passado emerge nas narrativas igualmente como denúncia de uma situação de precariedade e situações limite a serem superadas ainda nos dias atuais. Pensar sobre o passado contribui para criticá-lo e também interrogar o presente com objetivo de intervenção nas discontinuidades dos fazeres da docência, mas também continuidades de práticas que mobilizam reflexões na formação continuada para a elaboração de projetos de intervenção (GERKE; FOERSTE; SOUZA, 2022, p.17)

Estes estudos exemplificam que apresentamos deficiência na educação básica na educação infantil (BENIGNO; VASCONCELOS; FRANCO, 2023, p.110), no ensino fundamental (ALVES; XAVIER 2019, p.11) e no ensino superior (MANFROI; NOAL, 2020, p. 5; GERKE; FOERSTE; SOUZA, 2022, p. 18) dentro dos espaços formativos (BOF, 2006, p. 71), mas para além deles ainda podemos analisar as condições externas aos espaços escolares como o transporte escolar. Pois, distância entre as residências dos alunos e as escolas é um obstáculo significativo. Assim como afirmam Rodrigues e Pereira (2022, p. 2) em áreas

remotas, o transporte escolar pode ser escasso ou inexistente, o que leva a altos índices de abandono escolar e dificuldades de frequência regular.

É essencial destacar que a mera existência do serviço de transporte escolar não garante o pleno exercício do direito à educação para as crianças e jovens que dele dependem. Isso porque, mais do que apenas oferecer algum tipo de transporte escolar à comunidade, os estados e municípios precisam também se preocupar com a qualidade do serviço prestado (LIRA, 2021, p.21). Não obstante e em vários estados brasileiros existem problemas nos serviços de transporte escolar brasileiro.

O artigo 205 da Carta Magna estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1988).

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do ensino fundamental público residentes em área rural que utilizem transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 2009). A aplicação dos recursos disponíveis para o transporte escolar rural é um dos grandes desafios para muitos gestores brasileiros (ARAÚJO, 2008, p 39). Sendo esta mais uma questão a ser analisada pois o problema pode não estar na falta de recursos para financiar o transporte escolar rural, mas sim na administração equivocada destes recursos.

A educação das áreas rurais possui uma serie de dificuldades que provocam déficits em relação às áreas urbanas, que vão desde a falta de escolas até as grandes distâncias que os alunos precisam percorrer para chegar até elas (ARAÚJO, 2008, p.13). Circunstâncias comuns presentes no contexto em que as escolas do rurais estão inseridas.

Dentro desta discussão entre os meses de março e novembro de 2021, os técnicos do TCE-PE (Tribunal de contas do Estado de Pernambuco) conduziram vasta revisão acadêmica, bibliográfica e legislativa acerca da temática do transporte escolar rural. Além disso, o GTI (Grupo de Trabalho Intersetorial) também realizou dezenas de reuniões com diversos atores locais, regionais e nacionais, entre eles: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Goiás (UFG), Serviço Brasileiro de

Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE/PE), Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDUC/ES), Departamento de Trânsito do Estado de Pernambuco (DETRAN/PE), Companhia Energética de Pernambuco (CELPE), entre outros (LIRA, 2021, p.16).

Os Resultados foram encontrados pela Fiscalização de Orientação Centralizada (FOC) conduzida pelo Tribunal de Contas da União (TCU), entre os anos de 2018 e 2019. Na auditoria, os técnicos constataram a existência de inúmeras irregularidades relacionadas com a prestação do serviço de transporte escolar em todos os 29 municípios auditados em Pernambuco, sendo estas: alunos da educação básica não albergados pelo serviço de transporte escolar ou de educandos que percorrem grandes distâncias a pé até o embarque/desembarque da rota mais próxima; casos de inassiduidade ou impontualidade habitual na prestação do serviço; veículos irregulares e sem condições mínimas de segurança e conforto; casos de sucateamento e falta de manutenção da frota; estradas vicinais em péssimo estado de conservação, dificultando a trafegabilidade dos meios de transporte (LIRA, 2021, p.23). Dentre estas irregularidades eram frequentes e ainda permanecem em vigor principalmente a inassiduidade ou impontualidade habitual, falta de manutenção da frota e as estradas vicinais em estados precários. Fazendo com que eu perceba que comparando a realidade pernambucana a minha realidade local ainda existem aspectos no transporte que podem melhorar.

Para trazer um exemplo mais próximo aqui no estado de Alagoas, a pesquisa de Tavares (2019, p.19) afirma que são fundamentais para a materialização do direito básico à educação às populações rurais, a existência de escolas no campo e a garantia de locomoção das residências até esses espaços.

Na experiência como professora da educação básica em municípios do interior de Alagoas, é recorrente a convivência com problemas enfrentados por alunos na zona rural, especialmente aqueles que dependem do transporte escolar para chegar à escola na zona urbana. Esses problemas ganham maior volume a partir do momento em que teve início o processo de nucleação de escolas do campo, resultando no fechamento de espaços escolares e no aumento da necessidade de transporte para chegar as escolas localizadas em espaços urbanos distantes do local de moradia dos alunos (TAVARES, 2019, p.18)

Segundo o Censo Escolar 2023 a rede Estadual alagoana teve 153.052 matrículas na rede estadual na zona urbana, 11.061 na rede estadual rural, 337.046 matrículas na rede municipal urbana e 190.714 matrículas na rede municipal na zona rural (BRASIL, 2023). Uma parcela significativa dos estudantes matriculados é pertencente à população rural, são 201.775 estudantes matriculados que utilizaram o transporte escolar em 2023.

No município de Inhapi-AL em 2018 Tavares (2019, p.18) realizou uma pesquisa aprofundada sobre o transporte escolar e o processo de nucleação também é vivenciado no município em que moro evidenciando dificuldades presentes em nosso cotidiano local no município de Girau do Ponciano. No Censo escolar de 2023, o município de Girau do Ponciano registrou 1.276 matrículas Estaduais urbanas, 995 matrículas estaduais rurais, 3.515 matrículas municipais urbanas e 11.830 matrículas municipais rurais (BRASIL, 2023). Mostrando que o município tem a grande maioria dos estudantes municipais na zona rural, Assim como o quantitativo de matrículas do município de Inhapi em 2018, e ocorre uma diminuição brusca de matrículas na rede estadual rural, que pode ser consequência de evasão escolar em nosso caso.

Os procedimentos de pesquisa de Tavares (2019, p. 27) para explorar teórica e empiricamente o objeto de estudo, foram selecionados o estudo documental e as entrevistas semiestruturadas, buscando responder a seguinte questão: Em que medida a relação entre políticas públicas de transporte escolar e nucleação de escolas do campo interferiu na materialização da educação como direito para as populações camponesas em Inhapi-AL no período de 2010 a 2017?

O processo de nucleação das escolas ocorre por meio do fechamento das escolas localizadas nas comunidades rurais, por serem consideradas isoladas, e levando esses estudantes as escolas maiores situadas em centros urbanos, o que é o inverso da educação do campo (TAVARES, 2019, p. 65).

Segundo Tavares (2019, p. 78) o transporte escolar está sendo encarado de maneira equivocada, negando a efetivação da educação do campo e aumentando o processo de nucleação das escolas localizadas nas zonas rurais brasileiras, pois percebemos o aumento da política de Transporte Escolar à medida que aumenta igualmente o número de escolas fechadas no campo. De uma certa maneira, nos vemos em um processo de desconstrução e desvalorização da educação do campo

que ainda está em processo para ser conquistada tanto nos municípios de Inhapi como no Município de Girau do Ponciano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Garantir a acessibilidade e a qualidade da educação no campo é um desafio complexo que requer uma abordagem multifacetada. Investimentos em infraestrutura, soluções de transporte, recursos didáticos, capacitação de professores e participação comunitária são elementos-chave para promover uma educação inclusiva e eficaz. Ao enfrentar esses desafios com estratégias integradas e soluções criativas, é possível oferecer a todos os estudantes, independentemente de onde vivam, a oportunidade de uma educação que prepare para o futuro e valorize suas identidades e realidades.

É crucial investir na melhoria da infraestrutura das escolas rurais. Programas governamentais e parcerias público-privadas podem ajudar a construir e reformar escolas, garantindo que elas possuam condições adequadas para o aprendizado e o bem-estar dos alunos.

Desenvolver e implementar soluções de transporte escolar acessível é fundamental para reduzir a distância física entre casa e escola, considerando o aspecto de que a escola do campo precisa ser no campo e voltada para a manutenção da cultura do camponês. Além disso, a criação de centros de apoio e escolas comunitárias pode ajudar a atender a demanda educacional de forma mais eficaz.

Fornecer recursos didáticos e tecnológicos apropriados é essencial para a qualidade da educação em todas as esferas educacionais o que não deve ser diferente para a população do campo. Iniciativas para dotar as escolas rurais com livros, materiais pedagógicos e equipamentos de tecnologia adaptados, além de promover o uso de tecnologias digitais e plataformas online, pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Oferecer formação contínua para professores e criar redes de apoio profissional são passos importantes para melhorar a qualidade do ensino nas áreas rurais. Programas de formação específica que abordem as necessidades e desafios das comunidades rurais podem fortalecer a prática pedagógica e aumentar a motivação dos educadores.

Envolver a comunidade local no processo educacional pode contribuir significativamente para o sucesso das escolas rurais, permitindo com que surjam políticas públicas específicas locais baseadas nas necessidades da comunidade, tornando-as mais eficazes. A participação dos pais e de líderes comunitários pode ajudar a identificar necessidades específicas, apoiar a gestão escolar e promover a valorização da educação é um dos principais caminhos historicamente trilhados, mas que ainda nos dias atuais é uma das maiores necessidades que precisam ser vistas, analisadas em suas peculiaridades locais e transformadas pela sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P. (coord.). **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do Ensino Fundamental no Brasil**. Brasília:UNESCO, 2019. 122 p. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Qualidade-da-infraestrutura-das-escolas-p%C3%BAblicas-do-ensino-fundamental-no-Brasil-UNESCO-Digital-Library.pdf>. Acesso em: 10 Jul 2024.

ARAÚJO, C. E. F. **Análise de eficiência nos custos operacionais de rotas do transporte escolar rural**. 2008. 147 p. Dissertação (Curso de Engenharia, Departamento de Engenharia Civil e Ambiental) — Universidade de Brasília. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/2682/1/Dissert_CarlosEduardoFreireAraujo.pdf. Acesso em: 26 Ago 2024.

BENIGNO, B. L.; VASCONCELOS, S. M. O.; FRANCO, Z. G. E. Educação Infantil do Campo: docência em turmas multisseriadas no interior do Amazonas. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 119, p. 109 – 118, Jan-Abr 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mk8dKFHDSmkqTHHXPHWYJVt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 Jul 2024.

BOF, A. M. (org.). **A Educação no Brasil Rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 238 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/a_educacao_no_brasil_rural.pdf . Acesso em: 28 Ago 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Senado, Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 15 Jul 2024.

BRASIL. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**, Brasília, n. 212, p. 1 – 3, nov 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 08 Mai 2024.

BRASIL. MEC- Ministério da Educação. Diário Oficial da União. **PORTARIA Nº 2.165, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2023 - Resultados finais do Censo Escolar da Educação Básica de 2023**, 29/12/2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.165-de-27-de-dezembro-de-2023-534991274> .Acesso em: 28 Ago 2024.

BRASIL. Lei brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência. **Estatuto da pessoa com deficiência** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 2015. <Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>> Acesso em: 15 Abr 2024.

BRASIL. MEC- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo: marcos normativos**, SECADI, Brasília, p. 1– 96, 2012. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 15 Jul 2024.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. Publicação conjunta do FNDE e Ministério Público: COPEDUC - Comissão Permanente da Educação/GNDH - Grupo Nacional de Direitos Humanos/CNPG - Conselho Nacional de Procuradores Gerais. **Guia do Transporte escolar**, p. 1 – 40, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnate/media-pnate/cartilhas-e-manuais/guia_do_transporte_escolar.pdf . Acesso em: 26 Ago 2024.

BRASIL. MEC- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1/2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, Brasília, p. 1 – 3, 03 de Abril 2002. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf . Acesso em: 10 Jul 2024.

CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo-Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. 788 p. ISBN 978-85-98768-64-9. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf> . Acesso em: 15 Abr 2024.

CORDEIRO, T. G. B. F.; ALVARENGA, M. S. Embates entre paradigmas de políticas para a educação em espaços rurais no Brasil contemporâneo. **Polis, Revista**

Latinoamericana, v. 14, n. 40, p. 331 – 349, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v14n40/art16.pdf>. Acesso em: 15 Abr 2024.

GERKE, J.; FOERSTE, E.; SOUZA, A. R. Narrativas biográficas na formação docente do campo: memórias e experiências do curso Escola da Terra Capixaba. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8PML8LjTqH4B7Tt9ZSwGCMJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 Ago 2024.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. D. L. Políticas educacionais e a formação e professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações, caderno de Pós graduação em Educação**, p.134 – 141, Junho 2003.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. D. S. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343 – 356, 2007.

GUERRA, L. A. Participação popular na formulação de políticas educacionais: a campanha e o novo FUNDEB. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 44, p. 1 – 15, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6YG5ykxVFpJWfLRgQBvKLND/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 26 Ago 2024.

IBGE. **Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais no Brasil**. 2022. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/34889-pessoas-com-deficiencia-e-as-desigualdades-sociais-no-brasil.html?=&t=sobre> . Acesso em: 15 Jul 2024.

LIRA, R. F. **Manual do Transporte Escolar**: guia completo de boas práticas produzido pelo TCE-PE. Recife, p.340, 2021. Disponível em: https://www.tcepe.tc.br/internet/docs/tce/MTE-PE_MAR22.pdf. Acesso em: 28 Ago 2024.

MANFROI, M. N.; NOAL, M. L. Enxada, caneta e mouse: o diálogo entre tecnologias na formação continuada de professores do campo na modalidade a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1 – 24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PHWpVQZkpgJ3sCzHpRhMzqP/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 25 Ago 2024.

RODRIGUES, I.; PEREIRA, D. Os impactos da política pública de transporte escolar rural nos índices de evasão escolar: uma revisão sistemática sobre o programa caminho da escola. **IX Encontro Brasileiro de Administração Pública**, São Paulo, p. 1 – 21, Outubro 2022. Disponível em: <https://sbap.org.br/ebap-2022/502.pdf> . Acesso em: 28 Ago 2024.

SÁ, M. A.; RIBEIRO, E. A.; GONÇALVES, T. G. G. L. . Escolares indígenas com deficiência no Brasil: uma análise a partir do Censo Escolar da Educação Básica (2010, 2015 e 2020). **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. 1 – 19, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dFngn9C975bz98sLLdjHCkc/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 25 Ago 2024.

SANTOS. C. A; et. al. (Organização). **Dossiê educação do campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. 435 p.

SCHNEIDER, G.; FRANTZ, M. G.; T., A. Infraestrutura das escolas públicas no Brasil: desigualdades e desafios para o financiamento da educação básica. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 1, n. 3, p. 1 – 13, out-dez 2020. Disponível em: https://educacaobasicaemfoco.net.br/02/Artigos/Infraestrutura_das_escolas_publicas_no_brasil_SCHNEIDER-Gabriela_FRANTZ-Maira-Gallotti_ALVES-Thiago.pdf. Acesso em: 10 Jul 2024.

SOUZA, A. R. **Escola da Terra Capixaba na Bacia do Rio Doce**. 2019. 191 p. Dissertação (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO) — Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/a075588d-a92a-486c-b1c1-f4fa7197c442/content> . Acesso em: 25 Ago 2024.

TAVARES, J. M. S. Política de Transporte Escolar e nucleação de escolas do campo: determinações gerais e especificidades na educação do município de Inhapi-AL (2010-2017). 2019. 118 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado) — Universidade Federal de Alagoas (Centro de Educação). Disponível em: [https://www.repositorio.ufal.br/jspui/bitstream/riufal/6082/1/Pol%C3%ADtica%20de%20transporte%20escolar%20e%20nuclea%C3%A7%C3%A3o%20de%20escolas%20do%20campo%20determina%C3%A7%C3%B5es%20gerais%20e%20especificidades%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20munic%C3%ADpio%20de%20Inhapi%20%E2%80%93%20AL%20\(2010-2017\).pdf](https://www.repositorio.ufal.br/jspui/bitstream/riufal/6082/1/Pol%C3%ADtica%20de%20transporte%20escolar%20e%20nuclea%C3%A7%C3%A3o%20de%20escolas%20do%20campo%20determina%C3%A7%C3%B5es%20gerais%20e%20especificidades%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20munic%C3%ADpio%20de%20Inhapi%20%E2%80%93%20AL%20(2010-2017).pdf). Acesso em: 28 Ago 2024.

UNESCO. MEC- Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**, CORDE, Brasília, p. 1 – 17, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 28 Ago 2024.