

## EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPRESSÕES DESDE UBAÍRA-BA<sup>1</sup>

Aila Cristina Costa de Jesus<sup>2</sup>  
Aline dos Santos Lima<sup>3</sup>  
Angela Andrade Calhau<sup>4</sup>

### RESUMO

O contexto de silenciamentos, avanços, desafios e retrocessos no âmbito da educação do campo se torna ainda mais complexo na atual conjuntura pandêmica. O trabalho em tela tem como objetivo refletir sobre as implicações da pandemia no acesso à educação formal no município de Ubaíra-Ba a partir do Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos, localizado na comunidade rural de Jenipapo. Para tanto, será feita uma breve discussão sobre a educação básica no campo e a conjuntura de atividades remotas, bem como o perfil dos estudantes, de suas famílias e as dificuldades do processo de escolarização dos sujeitos populares do campo impostas pela pandemia. A metodologia sob a qual o texto está orientado, fundamenta-se em referências que subsidiam a compreensão da educação do campo e que problematizam os dilemas do ensino não presencial. Em complemento, se utilizam dados secundários e documentos institucionais que permitem compreender a educação desde o município de Ubaíra. Os resultados apontam que as práticas pedagógicas não presenciais, mediadas ou não pela tecnologia, não têm sido efetivadas no município ou quando ocorrem tem limitações, carecendo de estudos e de novas pesquisas para monitorar a educação básica no campo ubairense diante do anúncio de um possível retorno as atividades presenciais.

**Palavras-chave:** Escola no Campo, Ensino não presencial, Ubaíra-BA.

### INTRODUÇÃO

Os dados do Censo 2010 apontam que a população rural brasileira corresponde a quase 16% do total de habitantes do país (IBGE, 2010). Esse panorama expressivo coloca o desafio de pensar o espaço rural, sobretudo se for considerado que os processos pedagógicos nas escolas do campo no estado da Bahia envolveram 737.971 alunos matriculados em 7.911 escolas rurais no ano letivo 2020 (SEC-BA, 2021).

---

<sup>1</sup> O presente trabalho apresenta resultados do projeto de extensão “Debatendo com/na escola básica: o uso de tóxicos no agro brasileiro” financiando pelo IF Baiano *Campus* Santa Inês através do Edital de Extensão nº 02/2020/PROEX/CPPEX/IFBAIANO.

<sup>2</sup> Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia - UFBA, [ailacristinacj@gmail.com](mailto:ailacristinacj@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Geografia UFBA, Professora do IF Baiano *Campus* Santa Inês, [aline.lima@ifbaiano.edu.br](mailto:aline.lima@ifbaiano.edu.br)

<sup>4</sup> Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal da Bahia - UFRB, [aacalhau@aluno.ufrb.edu.br](mailto:aacalhau@aluno.ufrb.edu.br)

Apesar das recentes conquistas resultantes da luta dos movimentos socioterritoriais em defesa de uma educação que seja no e do campo, a oferta e o acesso à educação básica no espaço rural são marcados pelo descaso e “alimentadas” (destaque das autoras) por contradições e expropriações que atingem os sujeitos populares, especialmente aqueles que são cerceados do acesso à terra e do acesso ao conhecimento sistematizado como possibilidade de desenvolvimento pleno do modo de vida (LIMA, *et. al.*, 2021b).

Não bastassem as desigualdades socioespaciais que geográfica e historicamente afetam a vida dos sujeitos populares, tais assimetrias tem se aprofundado no cotidiano do mundo periférico em decorrência do vírus Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2 (Sars-CoV-2) e da doença infecciosa causada por ele, a Doença do Coronavírus 2019 (COVID-19). As implicações do chamado novo coronavírus, têm acirrado a já tão complexa garantia de acesso aos direitos sociais, como a alimentação, a saúde e a educação (LIMA, *et. al.*, 2021a).

Diante do exposto, cabe pensar como tem ocorrido o acesso à educação na conjuntura pandêmica para estudantes do campo a partir do Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos (CMAFS), localizado na comunidade rural de Jenipapo, no município de Ubaíra-Ba. Logo, o objetivo do presente trabalho é refletir sobre as implicações da pandemia no acesso à educação formal no CMAFS. Para tanto, o texto se sustenta em referências que discutem a educação do campo e a conjuntura de um ensino não presencial. Os resultados apontam que as práticas pedagógicas não presenciais, mediadas ou não pela tecnologia, não têm sido efetivadas no município ou quando ocorrem tem limitações.

## **METODOLOGIA**

Metodologicamente o presente trabalho recorre a referências que subsidiam a compreensão da educação do campo, assim como a problematização dos dilemas do ensino não presencial. Também se recorreu a trabalhos que vêm sendo produzidos pelas autoras na condição de integrantes do Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano – NEQA-IF Baiano/CNPq –, mais conhecido como NEQA. Alguns desses trabalhos vêm sendo elaborados, desde 2018, a partir de experiências tecidas entre os membros do Grupo de Pesquisa e a comunidade do Colégio Aurino (LIMA, *et. al.*, 2021b).

Foi necessário, também, utilizar dados secundários a partir da base de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); do Censo Escolar, sistematizado em forma de aplicativo pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA); do Grupo de Pesquisa Projeto GeografAR da Universidade Federal da Bahia (UFBA); assim como documentos

produzidos pelo Fórum de Secretários de Educação dos Municípios do Vale do Jiquiriçá (EducaVale) e pela Prefeitura Municipal de Ubaíra. Além disso, se procedeu ao levantamento de dados primários sobre a realidade dos sujeitos que compõem o CMAFS, o que serviu de base para representação espacial de alguns processos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O descaso com a educação básica no espaço rural brasileiro repercutiu no caráter periférico e residual dado ao tema no ordenamento jurídico. Apesar das características agrárias do Brasil, a proposta para uma educação no espaço rural não é mencionada nos dois primeiros textos constitucionais. A introdução do tema só aparece na Constituição de 1934, em um período marcado pelo poder da elite latifundiária nos processos decisórios (LIMA, *et. al.*, 2021b).

Apesar dessa lacuna normativa, os anos 1950 marcam a emergência de experiências de Educação Popular em campanhas de alfabetização e movimentos organizados. Por outro lado, nos anos 1960, a participação popular é duramente reprimida pela ditadura militar. Somente em meados dos anos 1980 é que os movimentos sociais retomam as mobilizações (SEC-BA, 2017).

Fruto dessas lutas e da “compreensão alargada do direito à educação” (MARIANO, 2019, p. 176), os movimentos sociais tensionam para que o Estado brasileiro institucionalize a Educação do Campo. Assim, entre os anos 2002-2010, alguns atos normativos foram instituídos, a saber: Resolução CNE/CEB n.º. 1 de 03/04/2002, institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo; Decreto MEC n.º. 5.159 de 28/07/2004, cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Lei n.º. 11.947 de 16/06/2009, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e determina compra, por parte dos poderes públicos, de no mínimo 30% da merenda escolar diretamente dos agricultores familiares; e a Resolução CNE/CEB n.º. 4 de 13/07/2010, inclui Educação do Campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação.

Contudo, muitas conquistas vêm sendo ameaçadas. Nas palavras de Mariano (2019, p. 176), atualmente se vive um “cenário de recrudescimento de uma nova direita com características neofascistas”, o que tem ameaçado projetos educativos de resistência que defendem uma educação no e do campo (CALDART, 2002).

Se não bastasse o projeto histórico de negação ao direito à educação aos sujeitos populares, a pandemia da COVID-19 tem inviabilizado a socialização de crianças e adolescentes em espaços coletivos como a escola. No caso das localidades rurais, a suspensão

das atividades de ensino presenciais revela um impacto ainda maior para as populações, pois, como afirma Amiguiño (2008, p. 30) *apud* Souza & Ramos (2020, p. 809), a escola

(...) pode ter neste campo um papel preponderante por mais pequena que possa ser. Tal sucede justamente pelo interesse comunitário que a escola suscita, face ao esvaziamento institucional dos territórios. Assim sendo reequaciona-se o significado institucional da escola, não apenas com estrutura de ensino, ou espaço de instrução mas como elo de política social [sic].

Em Ubaíra, as aulas presenciais foram suspensas pelo Decreto n.º. 25 de 17/03/2020, que dispõe sobre as “medidas temporárias de prevenção e controle para enfrentamento do COVID-19 no âmbito do município”. Pelo Artigo 4º “Ficam suspensas, a partir de 18 de março de 2020, as atividades educacionais da rede de ensino pública e privada do município, pelo prazo de 20 (vinte) dias corridos, prorrogável” sendo que o “calendário da Rede Municipal de Ensino deverá ser readequado para que o ano letivo não seja prejudicado” (UBAÍRA, 2020a).

O município de Ubaíra, em alinhamento com a realização de atividades pedagógicas não presenciais, ratifica o que Dourado & Siqueira (2020, p. 844) chamam como “naturalização do ensino remoto” como condição *sine qua non* para o contexto pandêmico. A questão é: o ensino não presencial encontra ressonância no município? Quais os caminhos apresentados para os estudantes e suas famílias? Os caminhos apontados atendem as condições objetivas, concretas e sociais dos ubaierenses, especialmente daqueles que vivem no espaço rural?

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos, criado em 2001, está situado na comunidade de Jenipapo no município de Ubaíra que, por sua vez, está localizado no recorte espacial denominado como Território de Identidade Vale do Jiquiriçá no Estado da Bahia<sup>5</sup>.

O município de Ubaíra possui uma população de 19.750 pessoas, sendo que 45% vivem na cidade (8.822 pessoas) e 55% vivem no campo (10.928 pessoas). Estes últimos, provavelmente, realizam as condições materiais de existência a partir da produção agrícola nos 3.051 estabelecimentos rurais existentes no município (IBGE, 2006; 2010). Parte das famílias que vivem no espaço rural tem seus filhos entre um dos 1.324 alunos matriculados em 32 escolas do campo ubaierense no ano letivo 2020 (SEC-BA, 2021).

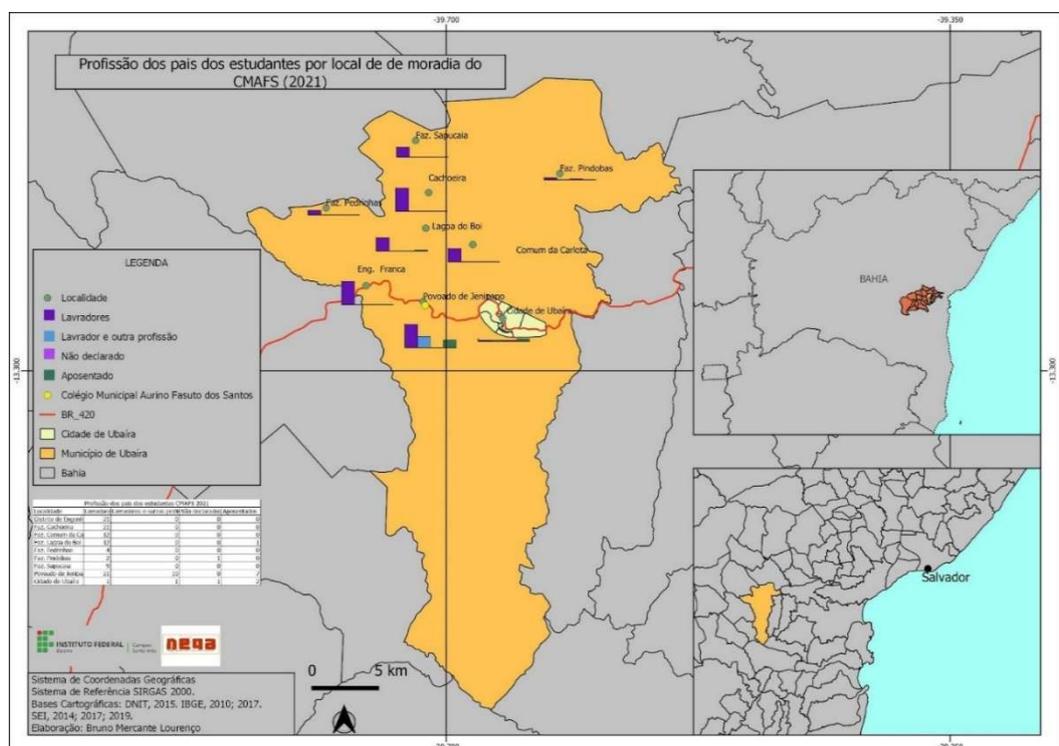
---

<sup>5</sup> O Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, é composto por 20 municípios, são eles: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayette Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra.

Atualmente, o CMAFS tem 126 estudantes matriculados no Ensino Fundamental II, sendo que 55% são do sexo masculino (70 estudantes) e 45% do sexo feminino (56 estudantes). A maior parte do corpo estudantil, ou seja, 82% é composto por pessoas pardas e/ou negras (103 estudantes) enquanto somente 18% se declaram brancas (23 estudantes). Uma parcela irrisória desses alunos, ou melhor, 4% vivem na cidade (5 estudantes) e 96% vivem no campo (121 estudantes), mais especificamente nas comunidades de Cachoeirinha, Comum da Carlota, Engenheiro Franca, Jenipapo, Lago do Boi, Pindobas, Pedrinhas e Sapucaia.

É importante registrar que para 92% das famílias com filhos estudando no Colégio Aurino (116 pais/responsáveis), o trabalho como lavrador/a é a fonte de renda principal ou secundária, ao passo que 8% das famílias (10 pais/responsáveis) tem membros exercendo atividades laborativas diversas, tais como: agente comunitário/comerciante; aposentado; caseiro/doméstica; comerciantes; comerciária; doméstica; motorista/comerciante; além de dois casos qualificados como não declarados (Figura 1).

Figura 1 – CMAFS: profissão dos pais/responsáveis pelos estudantes por local de moradia (2021):



Considerando as características étnico-raciais dos estudantes e a situação ocupacional de suas famílias também não seria exagero afirmar que a origem social desses sujeitos está atrelada a expropriação dos meios de produção e do saber formal sistematizado. Em se tratando

do não acesso aos meios de produção, em especial a terra, basta notar que, segundo o IBGE *apud* GeografAR (2020), 37% dos estabelecimentos rurais de Ubaíra tem até 2 hectares (ha) e ocupam 2,17% da área total do município. Ou seja, 1.128 estabelecimentos rurais não ultrapassam 2 hectares que é a fração mínima de parcelamento e que significa a menor área em que um imóvel rural, num determinado município, pode ser desmembrado para venda (INCRA *apud* LIMA, 2017). No outro extremo, ainda com base no GeografAR (2020), 0,36% dos estabelecimentos tem entre 500 e 2.500 ha e ocupam cerca de 22% da área total. Isso significa que 11 estabelecimentos rurais de Ubaíra são qualificados, a partir da realidade local, como grandes propriedades, pois sua extensão territorial ultrapassa 15 módulos fiscais, já que neste município o módulo é 35 hectares.

Por sua vez, o não acesso ao saber formal sistematizado pode ser identificado nas taxas de distorção idade-série entre os estudantes do CMAFS. Dentre os 126 estudantes, 57% estão com distorção idade-série (72 estudantes) ao passo que 43% estão na idade recomendada legalmente (54 estudantes). Por outro lado, a distorção idade-série atinge 61% dos matriculados (14 estudantes) que se declaram como brancos ao passo que atinge 56% dos pardos e/ou negros (58 estudantes).

Para além de refletir quem são e como vivem os sujeitos populares que cursam o Ensino Fundamental no CMAFS, é preciso problematizar a realidade da educação no município e sua relação com a região onde está situado. Segundo dados do EducaVale (2019), o município de Ubaíra tem Conselho Municipal de Educação em pleno funcionamento, construiu as diretrizes específicas para a Educação do Campo e possui a Lei do Sistema Municipal de Educação. Além disso, a Secretaria tem organograma com funções e atribuições definidas em regimento próprio, sendo o único município do Vale com plano de carreira e remuneração para todos os profissionais da educação. Por outro lado, até o levantamento dos dados sistematizados pelo Fórum de Secretários de Educação, em agosto de 2019, o município estava entre os três únicos da região que não possuíam Plano Municipal de Educação, assim como não havia criado o Fórum Municipal de Educação.

Foi essa estrutura que subsidiou a construção das Diretrizes para o “Ensino Remoto Emergencial”, conforme “nota de esclarecimento à população sobre a situação das aulas no município durante esse período de suspensão das aulas presenciais” publicada, em abril de 2020, pela Secretaria Municipal de Educação (Figura 2). As Diretrizes foram firmadas com vistas a organizar os estabelecimentos de ensino da rede municipal para viabilizar o ensino não presencial, o que foi realizado “como estratégia para cumprir a carga horária do trabalho escolar, com base em um “Plano de Atividades Domiciliares”, sob a orientação e o

acompanhamento da dupla gestora (Direção escolar e Coordenadores Pedagógicas) e professores das classes” (SEC-UBAÍRA, 2020)

Figura 2 –Secretaria Municipal de Educação de Ubaíra-Ba: nota sobre o “Ensino Remoto Emergencial” (2020):



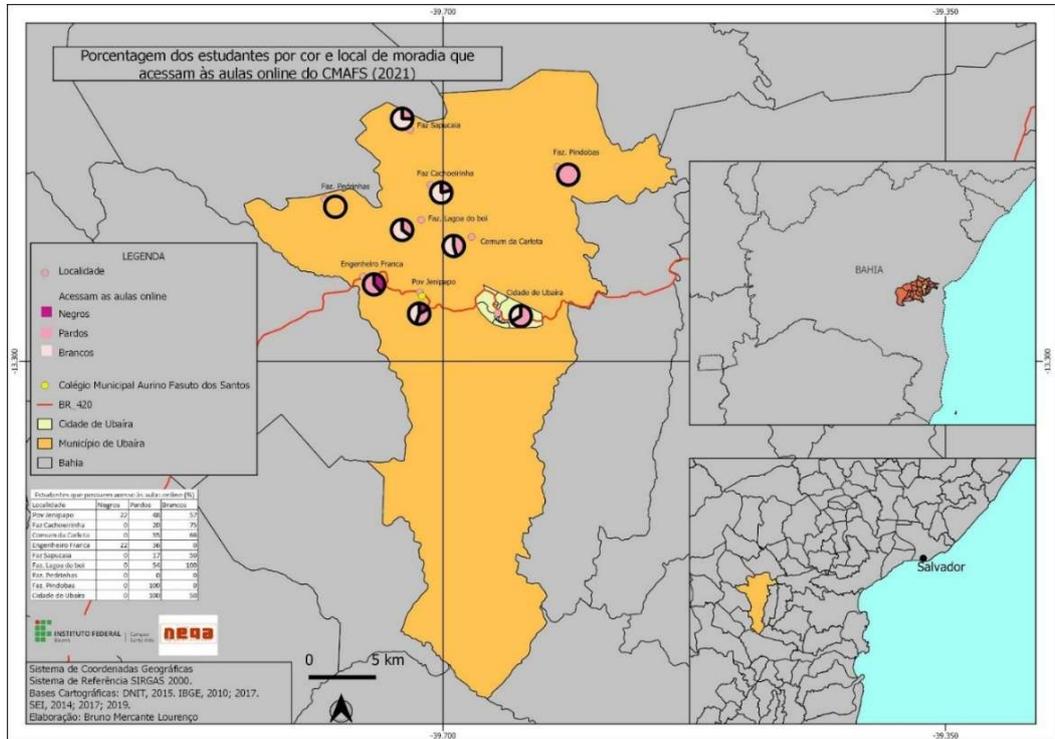
Apesar do “esforço” (destaque das autoras) institucional, não significa que os alunos do Ensino Fundamental – assim como da Educação Infantil – do município de Ubaíra estejam tendo acesso a escolarização formal quiçá com qualidade. Basta observar que a execução do “Plano de Atividades Domiciliares” consiste em “fazer uso de múltiplas possibilidades de ferramentas de ensino, de suporte digital ou não digital” (SEC-UBAÍRA, 2020, p. 3). Essas “múltiplas possibilidades” se expressam através da realização de aulas *on line* na plataforma *Google Meet* e da elaboração/entrega de atividades escritas/impressas.

No que se refere ao uso de ferramentas de ensino de suporte digital, é preciso ter ciência que o acesso a equipamentos eletroeletrônicos e a internet não fazem parte do cotidiano da maioria das famílias ubaírenses. Os dados do último Censo Populacional apontam que na amostra de 5.910 domicílios pesquisados em Ubaíra, apenas 405 possuíam microcomputador (6,8%) e 3.370 possuíam telefones celular (57%) (IBGE, 2010).

Essa realidade, cujos dados foram sistematizados há mais de uma década, não destoa do contexto atual do país, já que para 82% dos professores que participaram do estudo “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia” – realizado por pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em junho de 2020, com 892 respondentes – a percepção é que os estudantes não tem acesso à internet e aos demais recursos necessários (SOUZA & RAMOS, 2020).

Na verdade, para a maior parte dos alunos do CMAFS o ensino não presencial enquanto proposta pedagógica apresenta muitos limites. Em se tratando das aulas *on line*, cabe inferir que os alunos não têm acesso à internet, já que somente 41% (52 estudantes) participam dos momentos mediados pelo suporte digital. Um aspecto não pode ser ignorado: quem são os sujeitos que acessam as aulas mediadas pela tecnologia? Os alunos autodeclarados brancos (Figura 3). A resposta a esse quesito não causa estranheza em um país que teve sua formação territorial, como diria Mariano (2019), associada ao pacto escravocrata, latifundista e agroexportador. Assim, enquanto, 57% daqueles que se declaram como brancos (13 estudantes) assistem as aulas no *Google Meet*, somente 38% dos alunos pardos e/ou negros (39 estudantes) participam das aulas virtuais.

Figura 3 – CMAFS: estudantes que acessam as aulas *on line* por identidade étnico-racial (2021):



O processo mediado pelo suporte não digital também tem problemas. Segundo o “Plano de Atividades Domiciliares”, “o estudante ou familiar responsável receberá as atividades em casa ou, se possível, fará a retirada na escola” (SEC-UBAÍRA, 2020, p. 3). Ao longo de 2020 a Secretaria de Educação disponibilizou veículo para que os “pacotes” com atividades impressas fossem entregues à domicílio. Mas, a mudança na gestão municipal nas eleições 2020 – com a sucessão do Solidariedade pelo Partido Social Democrático – provocou a alteração nos quadros funcionais e a descontinuidade da ação que deveria ser de Estado e não de governo, independentemente da transição político-partidária.

Outra orientação contida no “Plano” é que cada estudante “faça uma organização de estudo, junto com a sua família, no período de isolamento social” (SEC-UBAÍRA, 2020, p. 3). Esse pedido é bastante complexo. Tanto é que para 72% dos professores que participaram da pesquisa da UFMG “a baixa participação dos estudantes é devida as famílias não conseguirem auxiliar na realização de atividades escolares” (SOUZA & RAMOS, 2020, p. 819). Tomando o CMAFS como referência, se observa que 92% das mães, pais e/ou responsáveis provém o sustento das famílias como lavradores/as. Comumente esses sujeitos foram cerceados do acesso

à educação formal. Portanto, apoiar a organização dos estudos dos filhos pode ser um pedido difícil de atender.

Por fim, considerando que somente 7,8% da população ubairense está ocupada e 51,2% tem rendimento nominal mensal *per capita* de até 1/2 salário mínimo (IBGE, 2010; 2017) ir à escola significa muito mais que acessar o conhecimento formal através da socialização com o objetivo de garantir a formação básica ao cidadão. Para muitos estudantes, frequentar a escola é sinônimo de alimentação através da merenda escolar, sobretudo se for levado em conta que dentre as implicações da pandemia está a ameaça ao retorno ao “Mapa da fome”, o que acontece aos países com mais de 5% da população em pobreza extrema<sup>6</sup>. Entretanto, os registros identificados nas redes sociais da Prefeitura apontam que desde a publicação do Decreto 25/2020, que suspendeu as atividades educacionais, em março de 2020, a Secretaria de Educação distribuiu um único “kit da merenda escolar”, o que ocorreu em junho de 2021.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a educação é um direito social regulamentado na Carta Magna. Mas, esse direito não é acessado por toda população, o que se agrava com a pandemia do novo coronavírus, principalmente para aqueles que vivem e se reproduzem socialmente no campo. É possível assegurar que as práticas pedagógicas não presenciais, mediadas ou não pela tecnologia, não têm sido efetivadas na maior parte dos municípios brasileiros (SOUZA & RAMOS, 2020) e Ubaíra não é uma exceção.

Em suma, o que se conclui é a necessidade do exercício do controle social, o que pode e deve ser feito por toda sociedade, sobretudo por pesquisadores organizados em seus grupos. É isto o que os integrantes do NEQA-IF Baiano/CNPq pretendem fazer ao propor estudos que possam monitorar a educação básica no campo ubairense observando como dará o retorno as atividades presenciais que já vem sendo discutida no âmbito do EducaVale para 13 de setembro de 2021. Com isso se espera, dentre outros, observar como irá acontecer a “continuidade pedagógica dos atos curriculares” para se garantir “os objetivos de aprendizagem” através das ações previstas pela Secretaria de Educação por meio da “compensação das ausências às aulas”

---

<sup>6</sup> Na perspectiva do Banco Mundial, a categoria pobreza extrema é “definida como a renda inferior a 1,90 dólar (...) por dia”. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/banco-mundial-quase-metade-da-populacao-global-vive-abaixo-da-linha-da-pobreza/>>. Acesso em: 14 set. 2020. Na cotação de 14 de setembro de 2020, US\$ 1,90 equivale a R\$ 10,00.

via “reorientação do calendário escolar” e da “ampliação da jornada diária das aulas em 30 minutos” (SEC-UBAÍRA, 2020, p. 2; 3).

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal Baiano e a Emilina Isabel da Costa Neta Souza e Valdir Reis Costa – respectivamente, professora e diretor do CMAFS –, bem como a Bruno Mercante Lourenço, Emily Nascimento dos Santos e Taise Oliveira Santos, integrantes do NEQA-IF Baiano/CNPq e membros da equipe executora do Projeto.

## REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n° 4). p. 18-25.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista da Escola de Formação da CNTE (ESFORCE)**, Brasília-DF: CNTE, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez., 2020. (Dossiê trabalho docente em tempos de pandemia).

EDUCAVALE. **Diagnóstico Vale do Jiquiriçá**. Itiruçu-BA: EducaVale, 2019.  
GeografAR. **Leitura Geográfica da Estrutura Fundiária da Bahia. Banco de Dados**. Salvador, 2020. Disponível em: <[www.geografar.ufba.br](http://www.geografar.ufba.br)>. Acesso em: 28 jul. 2021.

IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 3 jun. 2020.

LIMA, A. dos S. *et. al.* Sem a terra e sem o ensino: apontamentos sobre a educação e o distanciamento social para sujeitos do campo. In: IV SEMINÁRIO DE AGROECOLOGIA/III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO IFPE, 1., 2021. Recife-PE. **Anais do IV Seminário de Agroecologia/III Seminário de Educação do Campo do IFPE**. Recife-PE: UFPE, 2021b. p. 1-5.

LIMA, A. dos S. *et. al.* **Pandemia do coronavírus: entre o acirramento das desigualdades e estratégias de r-existências**. In: SITOIE, C. L.; VERDIAL, A. D. (Orgs.). **Dinâmicas socioambientais do novo coronavírus (COVID-19)**. Rio de Janeiro: Rizoma, 2021a. (p. 115-136).

LIMA, A. dos S. **A territorialização do capital na lavoura de mandioca: a educação pelo trabalho da Aliança Estratégica do Amido no município de Laje (BA)**. Salvador: UFBA, 2017. (Doutorado em Geografia).

MARIANO, A. Pedagogia da resistência e o projeto educativo das escolas do MST. In: CÁSSIO, F. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 175-180.

SEC-BA. **Censo Escolar governo do estado da Bahia 2019-2020**. Salvador-BA: MEC/INEP-DIE/SGINF, 2021. Disponível em:  
<[SEC-BA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. \*\*Diagnóstico das escolas do campo no estado da Bahia\*\*. Salvador: SEC/SUPED/DIREM/CEC, 2017.](https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoieZjM3NzJjNjYtZWZhMy00NjY3LWlyMTctZDE3MmU2MDQzMGE4IiwidCI6IjRjZDgzNWY0LTU0NDA4Zi05M2EzLTk3NWZjMTdjMzg0YSIsImMiOiR9.>https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoieZjM3NzJjNjYtZWZhMy00NjY3LWlyMTctZDE3MmU2MDQzMGE4IiwidCI6IjRjZDgzNWY0LTU0NDA4Zi05M2EzLTk3NWZjMTdjMzg0YSIsImMiOiR9.>. Acesso em: 13 jul. 2021.</p></div><div data-bbox=)

SEC-UBAÍRA. Secretaria de Educação de Ubaíra. **Nota de esclarecimento à população sobre a situação das aulas no município durante esse período de suspensão das aulas presenciais**. Ubaíra: PMU, 2020. Disponível em:  
<<http://www.prefeituradeubaira.com.br/nota-de-esclarecimento-da-sec-de-educacao-a-populacao-ubairense/>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SOUZA, E. C. de; RAMOS, M. D. P. Trabalho docente em escolas rurais: pesquisa e diálogos em tempos de pandemia. **Revista da Escola de Formação da CNTE (ESFORCE)**, Brasília-DF: CNTE, v. 14, n. 30, p. 806-822, set./dez., 2020. (Dossiê trabalho docente em tempos de pandemia).

UBAÍRA (Município). Decreto n°. 25 de 17 de março de 2020. **Prefeitura Municipal de Ubaíra**, Poder Executivo, Ubaíra-BA, 17 de mar. 2020a.