

Impactos da Pandemia de COVID-19 nas Políticas Públicas de Educação e na Vulnerabilidade Socioambiental no Brasil

Joceli Mota MCR
Quésia Postigo Kamimura
Markus Erwin Brose

GRUPO DE TRABALHO: GT8: Estado, políticas públicas, democracia, participação popular e movimentos sociais:

RESUMO

Este artigo discute os impactos da pandemia de COVID-19 sobre a educação básica no Brasil, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, relacionando-os com a vulnerabilidade socioambiental em contextos de risco. A análise considera a Teoria da Sociedade de Risco de Ulrich Beck e estudos contemporâneos, como os realizados por Young (2022), que relacionam desigualdade social, desastres e políticas públicas. A pesquisa de campo em Pimenta Bueno-RO realizada por Rocha (2024), bem como investigações recentes sobre evasão escolar, acesso à tecnologia e novas políticas públicas implementadas e em tramitação que contribuem para refletir sobre as transformações exigidas na educação diante de cenários imprevisíveis. Conclui-se, que diante das incertezas de crises futuras, a urgência de políticas educacionais mais equitativas, integradas e preparadas para contextos de risco contínuo, face a um modelo de educação que se mostrou frágil e moroso no processo de adaptação da nova realidade.

Palavras-chave: Educação. Vulnerabilidade Social. COVID-19. Políticas Públicas; Sociedade de Risco.

1. Introdução

A pandemia de COVID-19 não foi apenas um desafio sanitário global, mas também uma crise que desnudou desigualdades históricas e estruturais em diversas dimensões da vida social. Em países como o Brasil, marcados por profundas disparidades socioeconômicas, os impactos da pandemia foram ainda mais devastadores, especialmente para populações vulneráveis que já enfrentavam dificuldades significativas em acesso a serviços básicos como saúde, educação e

infraestrutura. A emergência sanitária global exacerbou essas desigualdades, intensificando a exclusão social, a pobreza e a marginalização de grupos já fragilizados. Nesse contexto, as disparidades educacionais se tornaram uma das frentes mais visíveis do colapso estrutural do sistema social, uma vez que as respostas de enfrentamento da crise variaram significativamente de acordo com as condições regionais e socioeconômicas da população.

A Teoria da Sociedade de Risco de Ulrich Beck (2010) fornece um arcabouço teórico crucial para compreender as dinâmicas de desigualdade exacerbadas pela pandemia. Beck argumenta que as sociedades contemporâneas, caracterizadas por altos níveis de risco, estão cada vez mais expostas a crises que não são apenas de ordem econômica ou política, mas também de natureza global e transnacional. O risco, para Beck, não é distribuído igualmente entre todos os grupos sociais; ele é, de fato, altamente concentrado em populações marginalizadas, que se tornam mais vulneráveis às consequências de crises globais, como a pandemia. O Brasil, com suas profundas desigualdades sociais e regionais, se tornou um exemplo paradigmático dessa sociedade de risco, onde o impacto da crise não foi homogêneo, mas sim agravado por fatores históricos de exclusão e desigualdade.

No campo da educação a pandemia revelou a fragilidade de um sistema que já carecia de uma infraestrutura mínima para atender a todas as camadas da população, especialmente as mais vulneráveis. A migração repentina para o ensino remoto ou híbrido expôs a falta de conectividade e acesso à tecnologia em diversas regiões, particularmente em áreas periféricas e rurais, onde grande parte da população não tem acesso à internet de qualidade, dispositivos adequados ou mesmo condições para garantir a continuidade do aprendizado. O distanciamento social imposto pela pandemia também impediu o acesso a escolas e ambientes de aprendizagem presenciais, o que aprofundou ainda mais as lacunas educacionais existentes.

A resposta pública a essa crise, no entanto, variou amplamente. Em muitas situações, as medidas adotadas pelos governos foram insuficientes para mitigar os impactos da pandemia nas populações mais vulneráveis. Embora o governo federal e alguns estaduais tenham implementado iniciativas de distribuição de materiais educativos e ampliação do acesso a plataformas

digitais, essas ações muitas vezes foram pontuais e mal estruturadas, sem uma estratégia clara para combater as desigualdades preexistentes. A falta de políticas públicas integradas, que abordassem simultaneamente as dimensões educacional, digital e social, deixou lacunas significativas. Além disso, a ausência de um planejamento estruturado para capacitar os educadores para o ensino remoto ou híbrido comprometeu a eficácia dessas respostas.

Por outro lado, em algumas iniciativas locais e regionais, foram observadas tentativas de adaptação mais eficazes, como programas de distribuição de equipamentos tecnológicos, parcerias com empresas de telecomunicações para oferecer internet a baixo custo, e o fortalecimento das redes de apoio comunitário. No entanto, tais ações, embora positivas, mostraram-se limitadas e incapazes de reverter as desigualdades estruturais de forma ampla.

Dessa maneira, a pandemia de COVID-19 não apenas escancarou as desigualdades sociais no Brasil, mas também desafiou as respostas públicas a essa crise. A partir da perspectiva da Teoria da Sociedade de Risco de Ulrich Beck é possível compreender que os riscos associados à pandemia foram distribuídos de forma desigual, com as populações mais vulneráveis sendo as mais impactadas. A resposta pública, por sua vez, demonstrou-se, em muitos casos, inadequada para enfrentar as profundas desigualdades educacionais e sociais que a pandemia exacerbou. Essa realidade evidencia a necessidade urgente de políticas públicas que não apenas tratem das crises emergentes, mas que também se debrucem sobre as causas estruturais das desigualdades, buscando uma educação mais equitativa e acessível para todos.

2. Vulnerabilidade Social e Sociedade de Risco

A vulnerabilidade social pode ser compreendida como a condição em que indivíduos ou grupos enfrentam maiores dificuldades para prevenir, resistir e se recuperar de situações adversas, sejam elas de origem natural, sanitária, econômica ou política. Ela é influenciada por uma combinação de fatores estruturais como baixa renda, escolaridade limitada, moradias precárias, desigualdade de gênero e raça, além da exclusão do acesso a serviços essenciais como saúde, educação, transporte e informação.

No Brasil, essas vulnerabilidades se manifestam de maneira espacialmente desigual, afetando de forma mais intensa populações periféricas urbanas, comunidades tradicionais, áreas rurais isoladas e regiões historicamente negligenciadas por políticas públicas. A concentração de renda, o racismo estrutural, a marginalização territorial e a ausência de investimentos estatais robustos consolidam um ciclo de exclusão que se perpetua ao longo das gerações.

A Teoria da Sociedade de Risco, proposta por Ulrich Beck (2010), fornece um arcabouço teórico essencial para compreender como os riscos contemporâneos se tornaram centrais na vida social e ultrapassam fronteiras geográficas e temporais.

Segundo Beck, vivemos em uma era marcada por riscos fabricados, muitas vezes produzidos ou intensificados pelas próprias ações humanas – como pandemias, colapsos econômicos e mudanças climáticas. Esses riscos, apesar de aparentemente globais, afetam de maneira desigual diferentes populações, expondo ainda mais as fragilidades de grupos vulneráveis.

A pandemia de COVID-19 foi um exemplo emblemático de como esses riscos operam. Embora o vírus tenha sido um evento global, os seus efeitos foram desigualmente distribuídos. No Brasil, os dados revelaram que comunidades de baixa renda e periferias urbanas concentraram o maior número de óbitos e casos graves da doença. Young (2022) evidenciou que a vulnerabilidade socioambiental teve forte relação com os impactos da pandemia, especialmente em territórios onde a precariedade urbana e a ausência de infraestrutura básica dificultaram o distanciamento social, o acesso à saúde e à informação.

Além disso, Beck (2010) aponta que os riscos contemporâneos são agravados pela morosidade das instituições públicas, pela burocracia e pela falta de cooperação entre governos, sociedade civil e setores privados. No caso brasileiro, as respostas à pandemia enfrentaram sérias limitações, desde a distribuição desigual de recursos até a desarticulação entre esferas federativas, comprometendo a eficácia das ações emergenciais.

A intersecção entre vulnerabilidade social e riscos globais revela uma dinâmica em que as crises deixam de ser eventos excepcionais e se tornam

parte do cotidiano, exigindo políticas públicas mais resilientes, rápidas e sensíveis às desigualdades territoriais. Nesse cenário, a capacidade de antecipação, planejamento e integração entre setores torna-se vital para proteger os grupos mais expostos e evitar o agravamento das desigualdades já existentes.

Portanto, entender a sociedade contemporânea a partir do conceito de risco implica reconhecer que a vulnerabilidade social não é apenas uma consequência da desigualdade, mas também um fator que potencializa os efeitos destrutivos de crises globais. A resposta a esses desafios passa, necessariamente, pela construção de um Estado capaz de agir de forma preventiva, equitativa e estruturante.

2.1 A COVID-19 e a Ampliação das Desigualdades Educacionais

A pandemia de COVID-19 foi um dos eventos mais disruptivos do século XXI para os sistemas educacionais em escala global. No Brasil, seus efeitos expuseram e acentuaram desigualdades históricas no acesso à educação básica, principalmente entre alunos de diferentes classes sociais, regiões geográficas e contextos territoriais.

Com o fechamento repentino das escolas em março de 2020, o ensino remoto emergencial tornou-se a principal alternativa para a continuidade das atividades pedagógicas. Contudo, a transição abrupta para o ambiente virtual escancarou a desigualdade digital do país. Alunos de baixa renda, moradores de áreas rurais ou periferias urbanas, muitas vezes não tinham acesso a dispositivos adequados, conexão estável à internet ou mesmo um ambiente doméstico propício para o aprendizado.

De acordo com a pesquisa TIC Educação (2023), houve uma redução significativa no uso efetivo de tecnologias digitais nas escolas públicas, especialmente nas redes municipais e nas regiões Norte e Nordeste. Isso revela não apenas a ausência de infraestrutura tecnológica, mas também a falta de políticas formativas voltadas para o uso pedagógico da tecnologia de forma equitativa e significativa.

A pesquisa realizada por Rocha (2024), com foco nos anos iniciais do ensino fundamental em Pimenta Bueno (RO), ilustra bem esse cenário. As escolas da região enfrentaram severas dificuldades em manter o vínculo com os estudantes

durante o período remoto, gerando lacunas de aprendizagem e impactos emocionais. Crianças em situação de vulnerabilidade social foram as mais afetadas, tanto pela falta de acesso ao ensino remoto quanto pelo isolamento social prolongado, que comprometeu aspectos do desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Além das dificuldades técnicas, houve impactos psíquicos relevantes. A ausência de convivência escolar e o aumento da insegurança social geraram quadros de ansiedade, depressão e retração emocional em alunos e professores. Tais consequências apontam para uma nova camada de risco educacional, no qual o bem-estar emocional se torna tão urgente quanto a recuperação da aprendizagem formal.

As desigualdades educacionais, já existentes, foram amplificadas. A evasão escolar aumentou, especialmente entre adolescentes e jovens, como apontam Araújo et al. (2025). Muitos estudantes abandonaram os estudos por falta de estrutura para acompanhar o ensino remoto, necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar ou pela desconexão emocional com o ambiente escolar.

A desigualdade também se evidenciou nas estratégias de mitigação adotadas. Enquanto algumas redes de ensino conseguiram desenvolver plataformas digitais, distribuir chips de internet ou realizar aulas pela TV e rádio, outras dependeram exclusivamente da entrega de atividades impressas, sem mediação pedagógica adequada.

Essas lacunas impactam diretamente o futuro educacional e social das crianças e adolescentes. A pesquisa de Dias (2025) revelou um declínio acentuado nas habilidades de leitura e escrita de estudantes do 5º ao 9º ano após a pandemia, indicando que os danos à aprendizagem são profundos e ainda em processo de mensuração.

Nesse cenário, a pandemia funcionou como uma lente de aumento para as desigualdades educacionais brasileiras, reafirmando a urgência de políticas públicas comprometidas com a equidade, a inclusão digital e o fortalecimento das redes de apoio às comunidades escolares. A superação dessas desigualdades exige uma ação articulada, intersetorial e de longo prazo, que considere os

territórios, as realidades sociais e as múltiplas dimensões que compõem o processo educativo.

2.2 Vulnerabilidade Socioambiental e Políticas Públicas

A vulnerabilidade socioambiental no Brasil revela uma complexa intersecção entre fatores sociais, econômicos, ambientais e territoriais. Ela se expressa de maneira mais intensa em áreas onde o acesso a serviços essenciais é precário e a população está exposta a riscos como enchentes, deslizamentos, poluição, falta de saneamento e ausência de infraestrutura urbana básica. Essas condições afetam desproporcionalmente os grupos historicamente marginalizados, como comunidades de baixa renda, populações negras, indígenas, ribeirinhas e residentes em periferias urbanas.

Os estudos de Young (2022) oferecem uma importante contribuição ao mapear a distribuição espacial da vulnerabilidade socioambiental em contextos de desastres naturais e crises sanitárias, como a pandemia de COVID-19. A autora evidencia que os territórios com maior precariedade urbana e ambiental foram também os mais atingidos por óbitos relacionados à COVID-19, revelando um padrão de injustiça ambiental que se repete em diversos contextos de crise.

Nas regiões onde há maior concentração de vulnerabilidade, a infraestrutura educacional é frequentemente a mais frágil. Escolas situadas em encostas, margens de rios ou zonas rurais isoladas são, muitas vezes, as primeiras a interromperem suas atividades em emergências. Isso não apenas compromete o direito à educação, mas amplia o risco social ao afastar crianças e adolescentes do ambiente escolar — muitas vezes seu principal espaço de proteção social, alimentação e desenvolvimento.

A pandemia também revelou que os investimentos públicos, em muitos casos, desconsideraram a lógica desigual da ocupação urbana e a heterogeneidade dos territórios. A ausência de planejamento territorial aliado à execução fragmentada das políticas públicas contribuiu para a ampliação dos danos. Como apontado por Young (2002), as respostas governamentais à pandemia e às mudanças climáticas devem considerar a complexidade dos

territórios e incorporar soluções baseadas na natureza, tecnologia e inteligência urbana, promovendo a resiliência local.

No entanto, a implementação de políticas públicas eficazes para enfrentamento da vulnerabilidade socioambiental ainda encontra sérios entraves. Entre eles, destacam-se a morosidade institucional, a fragmentação entre esferas de governo, a ausência de articulação intersetorial e a dificuldade em integrar dados científicos com a formulação de políticas. A negligência em relação ao planejamento urbano sustentável e à prevenção de desastres revela a distância entre o diagnóstico técnico e a ação política.

Nesse sentido, a educação ambiental e territorializada assume papel estratégico. Ao reconhecer o território como espaço de formação crítica e intervenção cidadã é possível promover uma cultura de prevenção, adaptação e mobilização social. A escola, nesse contexto, torna-se espaço de resistência e transformação, contribuindo para o fortalecimento das capacidades locais frente aos riscos ambientais.

Portanto, o enfrentamento da vulnerabilidade socioambiental demanda uma abordagem sistêmica que una planejamento urbano, justiça ambiental, participação social e políticas públicas comprometidas com a equidade. O reconhecimento das desigualdades territoriais deve ser ponto de partida para a construção de estratégias integradas de resiliência, que priorizem os grupos mais expostos e valorizem os saberes locais como parte da solução.

2.3 Iniciativas Pós-Pandemia e Novos Desafios

Diante das lacunas educacionais evidenciadas pela pandemia de COVID-19, diversas iniciativas foram desenvolvidas no Brasil com o objetivo de mitigar os impactos sobre o ensino básico e enfrentar o aprofundamento das desigualdades sociais. No entanto, tais medidas, embora relevantes, também revelam desafios persistentes na consolidação de uma política educacional equitativa e sustentável.

Uma das principais respostas emergenciais foi o Programa Emergencial de Aprendizagem (PEAA), aprovado pelo Senado Federal em 2021, mais ainda em tramitação na Câmara dos Deputados. Com foco na recomposição das aprendizagens em língua portuguesa e matemática para os anos finais do ensino fundamental e médio, o programa também visava combater a evasão escolar agravada durante o isolamento social. Embora o PEAA tenha sido importante como política de curto prazo, sua efetividade depende de sua continuidade e da articulação com outras frentes, como a saúde mental e o apoio psicossocial aos estudantes (Senado Federal, 2022).

Complementarmente, foi lançada a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC), instituída pelo Decreto nº 11.713, de 26 de setembro de 2023. Com previsão de investimento de R\$ 8,8 bilhões até 2026, a ENEC objetiva garantir conectividade de alta velocidade e infraestrutura tecnológica a mais de 138 mil escolas públicas. A democratização do acesso à internet e a inserção de tecnologias digitais no cotidiano escolar são passos fundamentais para a inclusão digital e a ampliação das oportunidades educacionais em regiões historicamente marginalizadas (Brasil, 2023).

Entretanto, a digitalização da educação exige mais do que infraestrutura. É necessário investir na formação continuada de professores, no desenvolvimento de competências digitais e na adaptação de práticas pedagógicas às realidades territoriais. A ausência de apoio técnico-pedagógico durante a pandemia evidenciou a lacuna entre o acesso às ferramentas digitais e o uso pedagógico efetivo delas.

Outra iniciativa relevante foi o Programa Pé-de-Meia, instituído pelo Lei 14.187 de 16 de janeiro de 2024. O programa oferece incentivo financeiro mensal de R\$ 200,00 (duzentos reais) a estudantes do ensino médio da rede pública em situação de vulnerabilidade socioeconômica, podendo alcançar R\$ 2.000,00 (dois mil reais) ao ano por aluno. A proposta é contribuir com a permanência escolar, reduzindo a evasão por motivos financeiros e incentivando a conclusão da educação básica. Embora promissor, o sucesso do programa depende da integração com ações pedagógicas e sociais que deem suporte ao processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2024).

Já o Programa Mais Professores, instituído pelo Decreto Presidencial 12.358/2025, visa enfrentar a escassez de docentes em áreas estratégicas como física, química, matemática e biologia, por meio da concessão de bolsas mensais de R\$ 2.100,00 (dois mil e cem reais). A medida ainda inclui a Prova Nacional Docente e incentivos à formação inicial por meio do Bolsa Pé-de-Meia Licenciaturas. Tais iniciativas contribuem para a valorização docente e o preenchimento de lacunas crônicas no sistema educacional, mas exigem acompanhamento de indicadores para garantir sua eficácia (Brasil, 2025).

Além dessas ações pontuais, algumas redes de ensino investiram em programas intersetoriais, integrando educação, saúde e assistência social. Essa abordagem tem se mostrado eficaz para responder aos efeitos multidimensionais da pandemia, especialmente em territórios vulneráveis, onde os problemas educacionais não podem ser dissociados das condições de moradia, nutrição, acesso à saúde e violência doméstica.

Contudo, os desafios que se impõem no pós-pandemia são complexos e exigem políticas públicas que extrapolem respostas imediatistas. É preciso fortalecer os sistemas educacionais em sua base, garantir financiamento contínuo, criar mecanismos de monitoramento das aprendizagens e assegurar a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão.

O risco, conforme alertado por Beck (2010), tornou-se uma característica estrutural do mundo contemporâneo. Assim, as políticas educacionais precisam estar preparadas para lidar com instabilidade, incerteza e desigualdade, construindo uma educação resiliente, inclusiva e territorialmente situada.

2.4 A Educação como Eixo do Desenvolvimento Territorial

Refletir sobre políticas educacionais territorializadas é essencial. A educação desempenha um papel central na promoção do desenvolvimento territorial sustentável, especialmente em regiões historicamente marginalizadas, como áreas rurais, ribeirinhas e periferias urbanas. Em contextos marcados por vulnerabilidades sociais e desigualdades estruturais, a escola torna-se um espaço estratégico para a articulação de políticas públicas e para a construção da cidadania.

Segundo Lima Nazaré e Santos Magalhães (2025), refletir sobre a materialidade das políticas educacionais para as escolas do campo, como no arquipélago do Marajó, é essencial para compreender como o espaço geográfico influencia diretamente as possibilidades de acesso, permanência e qualidade da educação. No caso as escolas de fazenda não apenas acolhem os alunos, mas também ressignificam práticas pedagógicas a partir das especificidades culturais, ambientais e econômicas do meio rural.

Esse modelo de educação contextualizada rompe com a lógica homogênea imposta pelas políticas públicas centralizadas e reconhece que o território é elemento ativo na construção de processos formativos. A territorialização das políticas educacionais implica compreender que desenvolvimento não é apenas crescimento econômico, mas ampliação de capacidades humanas, participação social e justiça espacial.

No cenário pós-pandêmico, essa perspectiva ganha ainda mais relevância. A crise sanitária escancarou a fragilidade de modelos educativos descolados da realidade local. Em regiões com baixa cobertura de internet, por exemplo, o ensino remoto foi praticamente inviável, gerando evasão e defasagem escolar. Assim, torna-se evidente a necessidade de políticas educacionais integradas a outras áreas como saúde, assistência social e infraestrutura, que atendam de maneira sistêmica as demandas dos territórios.

Além disso, programas como o Pé-de-Meia e a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC) representam tentativas recentes do governo federal de mitigar desigualdades educacionais através de incentivos financeiros e expansão da conectividade. No entanto, a eficácia dessas iniciativas depende de sua articulação com as realidades locais e da escuta ativa das comunidades escolares.

A educação como vetor do desenvolvimento territorial exige o fortalecimento de redes intersetoriais, investimentos em formação docente com foco em práticas pedagógicas contextualizadas e a promoção de uma escola que seja também um centro de convivência, produção de saberes e valorização da cultura local.

Assim, ao assumir a educação como eixo estratégico, o Estado pode contribuir não apenas para a redução de desigualdades, mas também para o fortalecimento da autonomia territorial e da resiliência social frente a crises futuras.

Considerações Finais

A pandemia de COVID-19 não apenas expôs as desigualdades sociais e educacionais no Brasil, mas também aprofundou essas disparidades, evidenciando a fragilidade de um sistema educacional que não estava preparado para enfrentar um contexto tão desafiador. Nesse cenário, tornou-se imperativo repensar as políticas públicas educacionais, adotando uma abordagem que leve em conta a sociedade de risco, onde as vulnerabilidades sociais, econômicas e de saúde são mais amplificadas. A pandemia acentuou a necessidade de garantir um direito fundamental: o direito à educação, especialmente em um país marcado por disparidades regionais e sociais.

Investir em tecnologias educacionais, que vão além da simples implementação de ferramentas digitais é essencial para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e acessível. A capacitação contínua dos docentes é outra chave importante, pois são eles que precisam adaptar suas práticas pedagógicas a uma realidade cada vez mais tecnológica e diversa. A conectividade, um requisito básico para o aprendizado remoto e híbrido, ainda é um grande desafio, especialmente em áreas mais periféricas e em regiões com menor infraestrutura, o que acentua a exclusão educacional. Além disso, é necessário adotar estratégias que considerem as especificidades e realidades de cada comunidade, respeitando as particularidades culturais, socioeconômicas e geográficas.

Embora as ações implementadas nos últimos anos, como a ampliação do acesso à tecnologia e a adaptação do currículo escolar para o ensino remoto, representem passos importantes, essas iniciativas ainda são modestas diante dos desafios estruturais profundos que persistem no Brasil. A falta de uma infraestrutura educacional robusta, a desigualdade no acesso à internet e a formação insuficiente de educadores para lidar com novos modelos de ensino ainda são barreiras significativas.

A preparação para futuras crises, sejam sanitárias, econômicas ou ambientais, exige uma abordagem renovada nas políticas públicas, com ênfase na flexibilidade, colaboração e sustentabilidade. Políticas públicas capazes de responder rapidamente a novas ameaças devem ser projetadas de maneira a reduzir as vulnerabilidades sociais, promovendo uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimento, mas que seja transformadora, equitativa e adaptável às mudanças do mundo contemporâneo. Além disso, é necessário um esforço conjunto entre governos, sociedade civil e instituições educacionais para garantir que as crises do futuro não agravam ainda mais as desigualdades já existentes, mas sirvam como oportunidades para criar um sistema educacional mais justo, inclusivo e resiliente.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Cláudia Lima de; SANTOS, Queila Pereira; RIBEIRO, Hellen Maura Lucidia; FREITAS, Eliene Barbosa do Nascimento de; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. EVASÃO ESCOLAR: CAUSAS E IMPACTOS DA EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL E NO MUNDO. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. I.], v. 11, n. 1, p. 1945–1965, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i1.17879. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17879>. Acesso em: 19 abr. 2025.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: Rumo a uma outra modernidade**. Trad. Sebastião Nascimento. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 11.713, de 26 de setembro de 2023. Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=11713&ano=2023&ato=108ATTq50MZpWT24c>. Acesso em 14 abr. 2025.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 12.358 de 14 janeiro de 2025. Institui o Programa Mais Professores para o Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12358-14-janeiro-2025-796897-publicacaooriginal-174105-pe.html>. Acesso em: 20 de abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.187 de 16 de janeiro de 2024. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14817-16-janeiro-2024-795254-publicacaooriginal-170860-pl.html>. Acesso em: 19 abr. 2025

DIAS, Camila de Lima Lúcio. **Funcionamento executivo e habilidades de leitura e escrita de estudantes do quinto ao nono ano de Ensino Fundamental II pós-pandemia** . 2025. 106f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade Instituto Presbiteriano Mackenzie, São Paulo, 2025.

LIMA NAZARÉ, Mailson; SANTOS MAGALHÃES, Benedita Alcidema Coelho dos. EDUCAÇÃO DO CAMPO E PAISAGENS MARAJOARAS: UMA ANÁLISE SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DAS ESCOLAS DE FAZENDA NO MARAJÓ-PA. **Revista Contexto Geográfico** , [S. l.], v. 10, n. 23, p. e102318446, 2025. DOI: 10.28998/contegeo.10i.23.18446. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/contextogeografico/article/view/18446>. Acesso em: 20 abr. 2025.

ROCHA, Joceli Mota Correa. **O impacto da COVID-19 nas políticas públicas de educação nos anos iniciais do ensino fundamental** . 2024. 269f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional)UNISC-Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul-RS, 2024.

SENADO FEDERAL. Projeto de Lei n. 3385, de 2021. Institui o Programa Emergencial de Aprendizagem dos Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio e de Acolhimento à Comunidade Escolar das Redes Públicas de Educação Básica (PEAA). Autoria: Senador Alessandro Vieira (CIDADANIA/SE). Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9023159&ts=1633016862318&disposition=inline>.

YOUNG, A. From federal transfers and local investments to a potential convergence of COVID 19 and climate change. **Revista Sustainable Cities and Society** , v. 76, jan. 2022. <https://doi.org/10.1016/j.scs.2021.103450>