



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS

LARISSA AMARO DOS SANTOS

**A ATUAÇÃO DO PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA NO
MUNICÍPIO DE CUITEGI/PB: significações para a educação do campo**

JOÃO PESSOA/PB
2021

LARISSA AMARO DOS SANTOS

**A ATUAÇÃO DO PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA NO
MUNICÍPIO DE CUITEGI/PB: significações para a educação do campo**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues

JOÃO PESSOA/PB
2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237a Santos, Larissa Amaro Dos.

A atuação do programa caminho da escola no município de
Cuitegi/PB : significações para a educação do campo /
Larissa Amaro Dos Santos. - João Pessoa, 2021.
204 f.

Orientação: Ana Claudia da Silva Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/Educação.

1. Políticas públicas. 2. Transporte escolar. 3.
Educação do campo. I. Rodrigues, Ana Claudia da Silva.
II. Título.

UFPB/BC

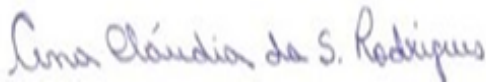
CDU 37.014(043)

LARISSA AMARO DOS SANTOS

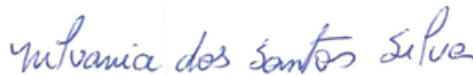
**A ATUAÇÃO DO PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA NO
MUNICÍPIO DE CUITEGI/PB: significações para a educação do campo**

Aprovado em: 21 de Maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA:



Dr^a. Ana Cláudia da Silva Rodrigues - (UFPB)
Orientadora



Dr^a. Nilvania dos Santos Silva - (UFPB)
Examinadora Interna



Dr^a. Lucinete Gadelha da Costa - (UEA)
Examinadora Externa

Dedico este trabalho a todos(as) os(as) estudantes residentes da zona rural que são dependentes da política de transporte escolar para garantir o acesso e a permanência no sistema escolar, especialmente aos do município de Cuitegi/PB

AGRADECIMENTOS

A Deus, antes de tudo, por me conceder toda essa magnífica jornada, desde o processo seletivo até a conclusão do Programa;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela oportunidade de fazer parte de um curso tão valioso para a pesquisa da educação brasileira;

A todos(as) os(as) professores(as), por toda a partilha de conhecimentos nessa trajetória que, brilhantemente, instruíram-me, forneceram aporte teórico e fizeram-me pensar na Educação em suas dimensões de forma mais complexa e reflexiva;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos e pelo incentivo à pesquisa;

A David Soares de Souza, pesquisador doutorando em Ciências Sociais, por me incentivar a fazer parte do programa e auxiliar a construir o projeto de pesquisa;

A minha orientadora, a Prof. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues, pelas instruções, pela paciência e, especialmente, pela atenção ao guiar esta pesquisa. Agradeço pela serenidade e pelo respeito edificado ao longo dessa trajetória;

A todos os colegas de Mestrado comprometidos com a pesquisa e com a educação brasileira;

A minha família, pais e irmãos, por serem sempre tão prestativos e empenhados em minhas causas. Amo vocês!

Ao secretário de Transporte, à secretária de Educação, aos diretores e aos estudantes colaboradores da pesquisa;

À Secretaria Municipal de Cuitegi, pela atenção e pelas informações dos dados;

Um agradecimento especial a minha avó, Maria José da Silva, e ao meu avô, João Antônio da Silva, por terem me concedido estadia e me agraciado com suas orações, carinho e dedicação durante minha passagem pelo Programa;

Ao meu namorado, Elly Santos Melo, pelo companheirismo, pela paciência e pelo incentivo;

Por fim, a todos os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a conclusão desta jornada tão magnífica.

RESUMO

Esta pesquisa trata da política de transporte escolar e teve como objetivo geral analisar a atuação do Programa Caminho da Escola, nos últimos dez anos (2009-2019), no município de Cuitégi/PB. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. A investigação foi realizada por meio de um estudo bibliográfico e entrevistas semiestruturadas com o secretário de Transporte, a secretária de Educação, diretores e estudantes beneficiários do programa no referido município. Como aporte metodológico, orientamos os estudos a partir de Stephen Ball e operamos o Ciclo de Políticas como ferramenta, por considerar que esta estrutura conceitual auxilia no estudo das trajetórias das políticas, a partir dos contextos de influência, produção de texto e da prática. Para análise dos resultados, elegemos o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2010). Os achados demonstraram que, apesar de a política de transporte escolar viabilizar o acesso e a permanência dos estudantes das zonas rurais de Cuitégi/PB na escola, existem fatores que dificultam sua eficiência, como: culturas profissionais, infraestrutura precária e condições das estradas, tempo de espera dos estudantes para retornarem às suas residências e número reduzido de veículos. Além disso, o Programa Caminho da Escola contribuiu para a política de nucleação e o fechamento das escolas rurais no município, tensionando com o que preconiza a Educação do Campo: o direito dos estudantes em permanecerem em suas comunidades, com escolas adequadas e proposta pedagógica que enfatizem os valores sociais, culturais e econômicos a fim de fortalecer a identidade campesina.

Palavras-chaves: Políticas públicas; Transporte escolar; Educação do Campo.

ABSTRACT

This research deals with the school transport policy and its general objective was to analyze the performance of the Caminho da Escola Program, in the last ten years (2009-2019), in the municipality of Cuitegi / PB. Methodologically, it is a field research with a qualitative approach. The investigation was carried out through a bibliographic study and semi-structured interviews with the Secretary of Transport, the Secretary of Education, principals and students benefiting from the program in that municipality. As a methodological contribution, we guide the studies from Stephen Ball and operate the Policy Cycle as a tool, considering that this conceptual structure helps in the study of the trajectories of policies, from the contexts of influence, text production and practice. For the analysis of the results, we chose the content analysis method proposed by Bardin (2010). The findings showed that, although the school transport policy makes it possible for students from rural areas of Cuitegi / PB to access and remain at school, there are factors that hinder their efficiency, such as: professional cultures, poor infrastructure and road conditions, time waiting for students to return to their homes and reduced number of vehicles. In addition, the Caminho da Escola program contributed to the nucleation policy and the closure of rural schools in the municipality, tensioning what the Education of the Countryside advocates: the right of students to remain in their communities, with adequate schools and a pedagogical proposal that emphasize social, cultural and economic values in order to strengthen peasant identity.

Keywords: Public policy; School bus; Rural education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Títulos das dissertações que abordam a política de transporte escolar e a Educação do Campo no Brasil (2009-2019)	20
Tabela 2 - Métodos de pesquisa utilizados para obtenção de dados.....	26
Tabela 3 - Temáticas mais abordadas nos estudos que tratam da relação do transporte escolar	29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Metas e estratégias do PNE de 2014 para a Educação do Campo	77
Quadro 2 - Apresentação das categorias, das subcategorias e dos indicadores elaborados para orientar e organizar as análises oriundas do instrumento de coleta dos dados.....	109
Quadro 3 - Garantia do transporte escolar na CF de 1988 e LDBEN (Lei nº 9.394/96)	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição anual das dissertações publicados na BDTD (2009-2019)	22
Figura 2 - Distribuição regional das dissertações brasileiras	23
Figura 3 - Gênero dos autores que têm pesquisado sobre transporte escolar	24
Figura 4 - Área de Pós-Graduação dos autores que têm pesquisado na área de Transporte ...	25
Figura 5 - Mapa e rede de influência do transporte escolar	94
Figura 6 - Ponto de espera/embarque/desembarque dos estudantes do Sítio Chã de Mucunã	121
Figura 7 - Contexto das estradas que dão acesso ao Sítio Chã de Mucunã.....	122
Figura 8 - Contexto das estradas que dão acesso ao Sítio Chã de Mucunã.....	123
Figura 9 - Contexto das estradas que dão acesso ao Sítio Palmeira.....	126
Figura 10 - Escola Municipal Prof. Moacir de Albuquerque	140
Figura 11 - Escola Municipal Horácio Montenegro.....	141
Figura 12 - Vista frontal da Escola Municipal Maria Gomes	142
Figura 13 - Vista posterior da Escola Municipal Maria Gomes.....	142
Figura 14 - Vista lateral e área de entrada da Escola Municipal Maria Gomes Vista lateral e área de entrada da Escola Municipal Maria Gomes	143
Figura 15 - Escola Municipal Carolina de Farias Pimentel.....	145
Figura 16 - Vista frontal da Escola Maria Monteiro de França que foi desativada no Sítio Palmeira.....	146
Figura 17 - Vista posterior da Escola Municipal Maria Monteiro de França que foi desativada no Sítio Palmeira	146

LISTA DE SIGLAS

BNDS	Banco Nacional de Desenvolvimento
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
DEEB	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DETRAN	Departamento Estadual de Trânsito
DENATRAN	Departamento Nacional de Trânsito
DIRAE	Diretoria de Ações Educacionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEFTRU	Centro Interdisciplinar de Estudos em Transportes
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CF	Constituição Federal
CGEC	Comitê Gestor de Educação Continuada
CNH	Carteira Nacional de Habilitação
CIRETRAN	Circunscrição Regional de Trânsito
COTRAN	Conselho Nacional de Trânsito
CGAME	Coordenação-Geral de Apoio à Manutenção Escolar
CMN	Conselho Monetário Nacional
CNEC	Conferência Nacional por uma Educação do Campo
COATE	Coordenação de Atendimento ao Público
CONFAZ	Conselho Nacional de Política Fazendária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CTB	Código de Trânsito Brasileiro
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFA	Escola Família Agrícola
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GPT	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
GPTE	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INMETRO	Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
ONG	Organização não governamental
ORE	Ônibus Rural Escolar
PAR	Plano de Ações Articuladas
PNTE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SECAD	Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIGARP	Sistema de Gerenciamento de Atas de Registros de Preço
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TER	Transporte Escolar Rural
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
O QUE DIZEM OS PESQUISADORES	19
Distribuição anual das dissertações	21
Distribuição regional.....	22
Gênero dos autores.....	23
Área de Pós-Graduação dos autores	24
Método de pesquisa adotado para a obtenção dos dados	26
Temáticas mais abordadas nas dissertações	28
NOSSAS INQUIETAÇÕES	30
CAMINHOS METODOLÓGICOS	36
Lócus da pesquisa.....	39
Caracterização dos sujeitos da pesquisa	40
Secretário de Transporte	41
Secretária de Educação	41
Diretores escolares	42
Estudantes	42
Procedimentos éticos	43
 CAPÍTULO 2	
(DES) CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	46
2.1 O PROJETO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO NO BRASIL: O ESPAÇO RURAL COMO PRODUÇÃO DE RIQUEZAS	46
2.2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	55
2.3 A ATUAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PARADIGMA PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO RURAL.....	64
2.4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS ÚLTIMOS 20 ANOS: AVANÇOS E RETROCESSOS	71
 CAPÍTULO 3	
O TRANSPORTE ESCOLAR E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: ENTRE AVANÇOS E CONTRADIÇÕES.....	84
3.1 POLÍTICA DE TRANSPORTE ESCOLAR NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO	85
3.2 MAPEANDO AS REDES DE INFLUÊNCIA QUE CONTRIBUÍRAM PARA A INSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DO TRANSPORTE ESCOLAR NO BRASIL	92
3.3 A NUCLEAÇÃO ESCOLAR E O FECHAMENTO DE ESCOLAS DA ZONA RURAL.....	102
 CAPÍTULO 4	
ATUAÇÃO DA POLÍTICA DE TRANSPORTE ESCOLAR NO ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DO MUNICÍPIO DE CUITEGI/PB.....	108
4.1 ACESSO E PERMANÊNCIA	110

4.2 A RELAÇÃO ENTRE A POLÍTICA DE TRANSPORTE ESCOLAR, A NUCLEAÇÃO ESCOLAR E O FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE CUITEGI.....	136
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	175
-------------------------	------------

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	183
---	------------

INSTRUMENTO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A SECRETÁRIA DE TRANSPORTE	185
---	-----

INSTRUMENTO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO.....	185
--	-----

INSTRUMENTO 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A DIREÇÃO ESCOLAR.....	186
---	-----

INSTRUMENTO 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS ESTUDANTES	186
--	-----

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	188
--	------------

ANEXO B - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	205
--	------------

1 INTRODUÇÃO

O interesse em investigar a atuação do Programa Caminho da Escola no município de Cuitegi/PB partiu de uma motivação pessoal. Como moro na zona rural, durante parte da minha educação básica, mais especificamente, os anos finais do ensino fundamental e do médio (de 2005 a 2012), dependi dos serviços do transporte escolar e vi, de perto, a precariedade de sua efetivação para garantir aos estudantes o acesso à escola.

Sou filha de pequenos agricultores residentes no Sítio Palmeira, zona rural do município de Cuitegi-PB, de onde só saí para cursar o ensino superior e a pós-graduação. O Sítio Palmeira, entre os anos de 2000 a 2010, contava com duas instituições escolares: o Grupo Escolar Municipal Maria Monteiro de França e a Escola Municipal Carolina de Farias Pímentel. No entanto, a Escola Maria Monteiro de França foi desativada com a justificativa dos poderes públicos de que o número de estudantes era insuficiente para mantê-la. Logo, atualmente só contamos com a Escola Municipal Carolina de Farias Pímentel – onde estudei do 2º ao 5º ano - que é multisseriada e oferece tanto o ensino infantil quanto os anos iniciais do ensino fundamental.

A primeira instituição de ensino que frequentei, em meados dos anos 2000, era uma escola multisseriada e unidocente, denominada de Grupo Escolar Municipal Maria Monteiro de França, que ofertava o ensino infantil e só funcionava no turno da manhã. Como ficava, aproximadamente, a 1km de minha residência, acordava, todos os dias, por volta das 6h, intencionando, junto com irmãos, alguns primos e amigos, caminhar até a referida escola. Entretanto, reconheço que essa distância me privilegiava, quando comparada com a realidade de outros (as) colegas que residiam a uma longa distância do centro escolar.

Posteriormente, estudei os anos iniciais do ensino fundamental na Escola Municipal Carolina de Farias Pimentel, que fica próxima a minha residência, razão pela qual não sofri com o distanciamento no itinerário residência-escola, escola-residência. Todavia, ao concluir as séries iniciais do ensino fundamental, precisei me deslocar para a zona urbana porque era o único local que ofertava os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Portanto, a única possibilidade de os estudantes da zona rural concluírem o ensino básico era – e ainda é – se deslocando para a zona urbana.

Nessa nova etapa de estudo, o transporte escolar foi fundamental para garantir o acesso à escola, uma vez que o Sítio Palmeira fica há, aproximadamente, 3km de Cuitegi-PB.

Todavia, apesar da oferta do transporte escolar para garantir o acesso à escola, ele só era disponibilizado nos turnos da tarde e da noite.

Tínhamos um ponto de espera/embarque onde o transporte – fosse caminhão, carro ou ônibus – nos buscava e nos trazia da escola. Era uma residência cuja varanda nos oferecia abrigo e nos protegia do sol e da chuva. Por vezes, muitos colegas que moravam longe do ponto de espera/embarque – não era o meu caso – não chegavam no horário predeterminado pelos motoristas, e se não fossem a pé para a escola, perdiam a aula.

Os transportes, além de precários, eram insuficientes. Entre os anos de 2005 e 2009, aproximadamente, éramos transportados em caminhões chamados de “pau de arara”, com bancos de tábua para que pudéssemos sentar. Nos dias chuvosos, o motorista colocava uma lona sobre o caminhão para nos proteger da chuva. O preconceito que enfrentávamos por residir na zona rural e sermos transportados, muitas vezes, em caminhão coberto por uma lona, era colossal. Por vezes, senti de perto a hostilidade de colegas que residiam na zona urbana, por sermos conduzidos em “pau de arara”, “carro de enfurnar banana”, “carro da boiada”, que nos chamavam de “matutos do sítio” e menosprezavam nossa vestimenta, nossos dialetos, nossos hábitos e costumes. Todos esses termos perjurativos, tanto porque éramos transportados em caminhões quanto por causa do nosso comportamento ou cultura, que diferia dos estudantes da zona urbana, colocavam-nos em posição de inferioridade em relação a eles.

Quanto ao transporte escolar – caminhão – mesmo com as adaptações para acomodar os estudantes, estava longe de nos proporcionar conforto e segurança para nos deslocarmos da zona rural para a urbana. Além disso, muitas vezes, não pudemos contar com seus serviços devido, principalmente, aos problemas mecânicos. Em dias de chuva, quando o motorista se arriscava a enfrentar as lamas e os perigos das estradas, corríamos o risco de nos acidentarmos. Não poucas vezes, ficamos atravessados no caminho porque, como as estradas eram de barro, em dias de chuva, ficavam escorregadias, e quando isso acontecia, só nos restava continuar o trajeto a pé para a escola ou voltar para nossas residências.

Às vezes, além de atrasados, chegávamos à escola molhados, com respingos de lama e, apesar de os professores compreenderem e de a própria direção nos conceder a entrada na escola fora do horário permitido – 40min ou 1h de atraso – era constrangedor entrar na sala de aula, porque isso atraía a atenção de muitos colegas nos corredores da escola. Assim, se o ano letivo tem 200 (duzentos) dias, cerca de 100 (cem), se quiséssemos ir para escola, teríamos que ir por conta própria, isto é, caminhando. Muitas vezes, quando o motorista não demorava

para comunicar que não poderia nos levar, os estudantes que não voltavam para suas residências iam a pé, chovesse ou fizesse sol, e essa situação se agravava para os estudantes do turno da noite, que não iam para a escola. Portanto, optar por ir ou não à escola era “privilegio” dos estudantes do turno da tarde.

Além das péssimas condições das estradas, o fato de muitos estudantes morarem distante do ponto do transporte e de terem que andar, pelo menos 30min a 1h do ponto de espera, até a sua residência, os impedia de ir à escola. Por isso, só estudaria no turno da noite os que, quando solteiros, precisavam ajudar os pais no sustento da casa e manter suas despesas pessoais, trabalhando na agricultura, como pedreiro, ajudante de pedreiro, trabalhando no comércio e, quando casados (as), precisassem cuidar do sustento da casa e das atividades domésticas. Para esses estudantes, só restava o período da noite para estudar, apesar de, nesse horário, o acesso à escola ser mais instável. Assim, todos esses fatores colocam os estudantes da zona rural em desvantagem em relação aos da zona urbana no que se refere à igualdade de acesso ao sistema escolar.

Depois do Programa Caminho da Escola, uma das políticas de transporte escolar vigente no Brasil, criada pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007 (BRASIL, 2007), foi possível perceber melhores condições no deslocamento dos estudantes da zona rural, como: padronização do transporte e sua disponibilidade em todos os turnos (manhã, tarde e noite), segurança, conforto e flexibilização dos motoristas – se houver algum imprevisto que os impeça de prestar seu serviço, a Prefeitura o substitui por outro para assegurar o transporte dos estudantes.

Partindo dessa premissa, inicialmente, nosso interesse com esta pesquisa era de investigar a política de transporte escolar, mais especificamente, o Programa Caminho da Escola, considerando os benefícios verificados no contexto rural depois de sua atuação. No entanto, ao estudar a política, percebemos que outras implicações acometeram as comunidades rurais e contribuíram para a nucleação escolar – “um procedimento político-administrativo que consiste em reunir várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais” (INEP/MEC, 2006, p.116).

A política de nucleação, segundo Rodrigues et al (2017), diz respeito ao fechamento das escolas multisseriadas nas pequenas comunidades rurais e a transferência de seus estudantes para as que ficam em comunidades mais afastadas de sua comunidade. Ou seja, a política de nucleação também viabilizou o fechamento de escolas rurais. No município de

Cuitegi/PB, antes com vinte escolas municipais, hoje só conta com onze, portanto, nove escolas foram fechadas.

Essa política tem sido alvo de muitas discussões porque é contrária à luta em prol da Educação no e do Campo, compreendida como um direito que os sujeitos têm de ser educados onde vivem (CALDART, 2004). Além disso, em muitas comunidades, as escolas são os únicos meios públicos existentes, espaços de discussão coletiva e de atividades culturais, e cuja importância no cotidiano das comunidades está para além do ensino. Nesse contexto, conforme salienta Nogueira (2014, p. 46) “[...] fechar uma escola é um atentado à sobrevivência de uma comunidade”.

Para compreender de que forma e em que condições as dimensões da relação entre a política de transporte escolar e a Educação do Campo¹ vêm sendo estudadas no Brasil, fizemos um levantamento do tipo “estado da arte” ou estado do conhecimento das dissertações publicadas nos últimos dez anos - período de 2009 a 2019 – na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O estado da arte é uma modalidade de pesquisa bibliográfica, cujo principal intento é de

[...] discutir sobre certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Por meio deste estudo, elaboramos um panorama a respeito das pesquisas que vêm sendo realizadas nesse eixo temático da seguinte forma: revisão de bibliografias relacionadas ao objeto e ao tema de estudo; descrição e sistematização dos dados coletados; e análise e discussão das informações.

O QUE DIZEM OS PESQUISADORES

Para selecionar as dissertações, fizemos uma busca, em janeiro de 2020, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os seguintes descritores: *transporte*

¹ Utilizamos o termo Educação do Campo considerando que ele já é especificado na legislação vigente. (DECRETO Nº 7.352/2010)

escolar e educação do campo, e como filtros: (a) dissertações; (b) idioma: português e; (c) período: 2009-2019. Foram registrados 69 trabalhos. Ao fazer a leitura dos títulos e dos resumos, selecionamos 14 dissertações, considerando como critério de inclusão todas as dissertações que tratavam da relação entre a política de transporte escolar e a Educação do Campo no Brasil, e como critério de exclusão, as demais dissertações. Depois de ler os resumos das dissertações, no próprio site, constatamos que apenas 14 atendiam aos objetivos deste estudo, e cujos títulos estão destacados na tabela 1.

Tabela 1 - Títulos das dissertações que abordam a política de transporte escolar e a Educação do Campo no Brasil (2009-2019)

Títulos das dissertações	Autor(a)	Nº	%
Alfabetização na Educação do Campo: relatos de professores de classes multisseriadas da Ilha de Marajó	CARDOSO JUNIOR, 2009	1	7%
Modelo organizacional para o transporte escolar rural nos estados e municípios brasileiros	LOPES, 2009	1	7%
Transporte escolar rural na perspectiva de gestores e planejadores/operadores: subsídios para políticas públicas	SANTOS, 2010	1	7%
Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural: aprendizagens do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima	BAUMANN, 2012	1	7%
Educação do Campo: desafios para implementação de uma política educacional das escolas do campo	PAULA, 2013	1	7%
As escolas no campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar	BASSO, 2013	1	7%
A relação homem-natureza no contexto do fechamento das escolas rurais em Ouvidor (GO)	NOGUEIRA, 2014	1	7%
A experiência de egressos de uma escola do campo no município de Araraquara – SP	PAIVA, 2014	1	7%
Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/RS	PASTORIO, 2015	1	7%

Desvelando cercas: o cenário da educação básica do e no campo no estado do Tocantins	SANTOS, 2017	1	7%
Memória camponesa: os conflitos pela terra e educação do campo no município de Barreiras (BA)	SANTOS, 2018	1	7%
O acesso e a permanência à educação escolar no município de Renascença-PR: percurso de crianças do campo à única escola municipal	GROFF, 2018	1	7%
O impacto dos recursos aplicados no transporte escolar em relação à gestão político-financeira da educação básica: um estudo do financiamento da educação em municípios de Goiás	NEVES, 2019	1	7%
Desafios e perspectivas da Educação do Campo: uma análise em Porto Nacional – TO	SILVA, 2019	1	7%
Total		14	100%

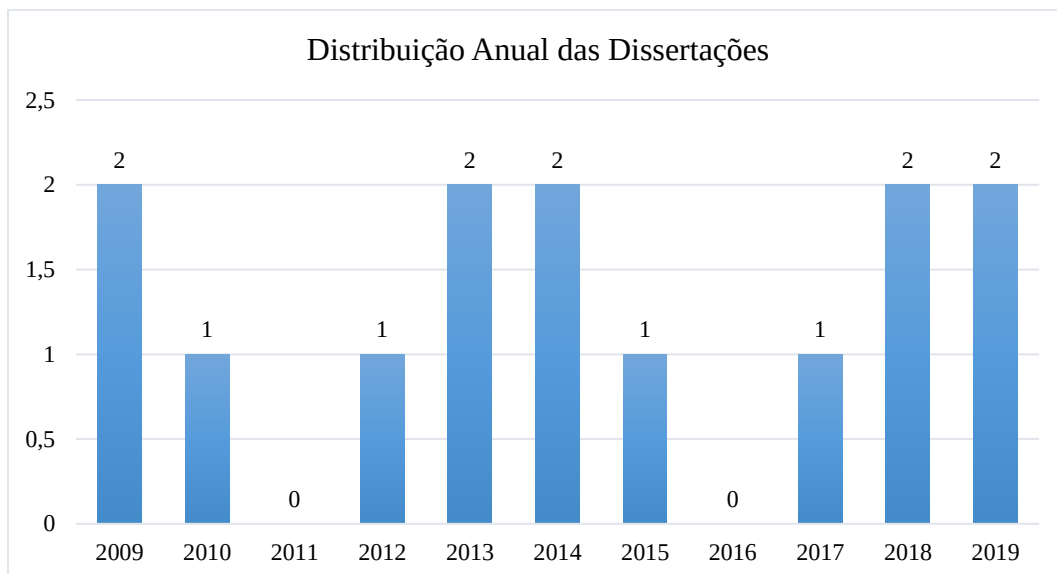
Fonte: Autoria própria - 2020

Depois de selecionar as dissertações, fizemos uma leitura na íntegra delas, o que nos possibilitou compreender bem mais as ideias apresentadas pelos autores. As leituras foram realizadas considerando-se o período anual na ordem crescente – 2009 a 2019 – ao mesmo tempo em que foram sendo fichadas e, no final, analisadas.

Para guiar a análise do material (corpus), elegemos os seguintes critérios: distribuição anual das pesquisas; aspectos geográficos da produção; gênero dos autores; área da Pós-Graduação; delineamento metodológico e os temas mais recorrentes. Para facilitar o agrupamento dos dados, coletamos as informações ano a ano e, em seguida, agrupamos os dados gerais em quatro gráficos e duas tabelas que contêm os critérios definidos para a análise.

Distribuição anual das dissertações

A distribuição anual das dissertações oscila entre uma e duas publicações por ano. Nos anos de 2011 e 2016, não houve nenhuma publicação na área, como mostra o gráfico 1:

Figura 1 - Distribuição anual das dissertações publicados na BDTD (2009-2019)

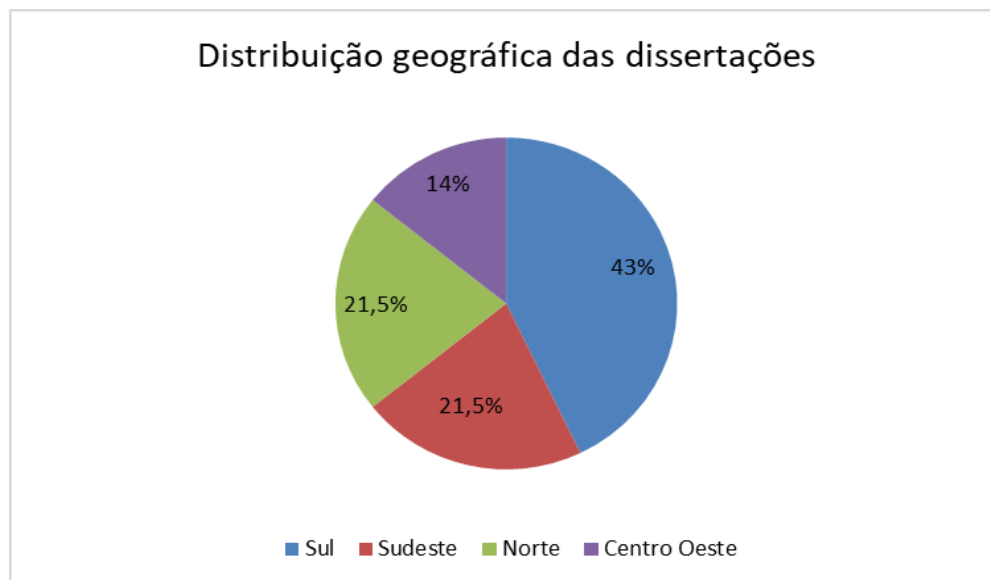
Fonte: Autoria própria - 2020

O número de pesquisas na área de Educação do Campo e de transporte escolar manteve-se entre uma e duas publicações em média, com exceção dos anos de 2011 e 2016, em que não houve nenhuma publicação na área de pós-graduação relacionada ao tema.

Distribuição regional

No que diz respeito à distribuição regional das dissertações, os dados apontaram que as pesquisas foram desenvolvidas em todas as regiões brasileiras, exceto na Região Nordeste.

Constatamos que o local de maior quantitativo de publicações foi na Região Sul, cujo número de dissertações publicadas foram seis (43%), de um total de 14 dissertações. Em seguida, a Região Sudeste e a Região Norte, com três (21,5%) dissertações cada uma; e a Região Centro-Oeste, com duas (14%) dissertações publicadas. Vejamos:

Figura 2 - Distribuição regional das dissertações brasileiras

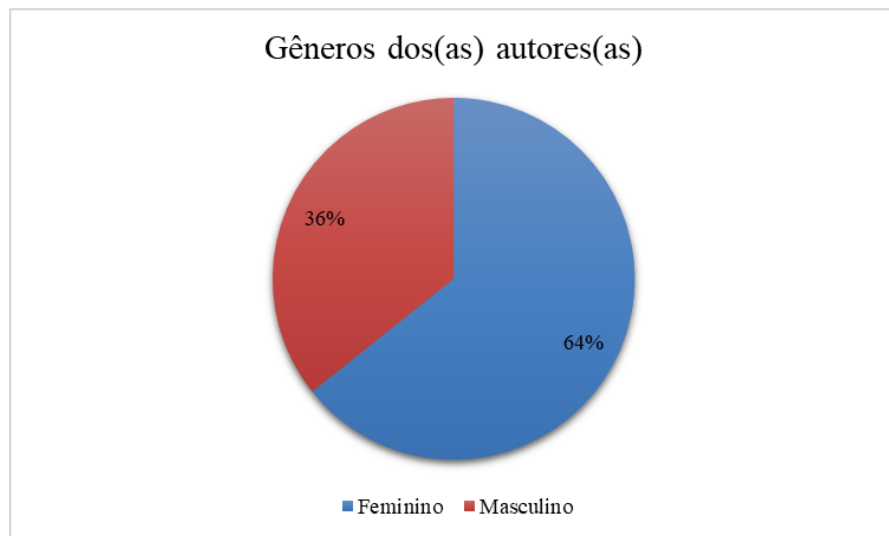
Fonte: Autoria própria - 2020

Como podemos observar no gráfico 2, não foi encontrada pesquisa na Região Nordeste publicada no período de 2009 a 2019 na BDTD, fato que provoca certa inquietação, porque essa região e a Região Norte do País são as mais carentes de políticas de transporte escolar devido ao quantitativo de estudantes em situação de vulnerabilidade geográfica, social e econômica. Esse dado também salienta a necessidade de se investigar a efetivação da política de transporte escolar para garantir o acesso e a permanência dos estudantes na Região Nordeste do País.

Gênero dos autores

Em relação ao gênero dos autores, os dados da pesquisa indicaram que o gênero feminino é o com a maior incidência de pesquisas relacionadas à política de transporte e Educação do Campo, portanto, o maior quantitativo de pesquisas sobre o tema com cerca de 64%. Quanto aos homens, apenas 36%, distribuídas nas diversas áreas de pós-graduação, como demonstrado no próximo gráfico.

Figura 3 - Gênero dos autores que têm pesquisado sobre transporte escolar e Educação do Campo no Brasil (2009-2019)



Fonte: Autoria própria - 2020

Esse dado pode estar atrelado a alguns fatores, como a sensibilidade do gênero feminino para pensar nas questões humanas, sua relação de maternidade, a preocupação com a vida escolar dos filhos e, para além disso, o fato de que as mulheres, historicamente, têm uma relação maior com a luta pela igualdade de direitos e espaço na sociedade em prol de uma sociedade mais justa e equitativa.

Área de Pós-Graduação dos autores

As pesquisas evidenciaram uma abrangência nas áreas de pós-graduação, mais especificamente de Mestrado, que vêm pesquisando a respeito da política de transporte escolar no campo educacional brasileiro, entre eles, o Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil e Ambiental (PPGECA), como mostra o gráfico abaixo.

Figura 4 - Área de Pós-Graduação dos autores que têm pesquisado na área de Transporte Escolar e Educação do Campo no Brasil (2009-2019)



Fonte: Autoria própria - 2020

Como apontado no gráfico, as áreas de Mestrado que mais se destacam nas pesquisas que tratam da relação entre o transporte escolar e a Educação do Campo dizem respeito à Pós-Graduação em Educação (64%) e à Pós-Graduação em Geografia (22%). A Pós-Graduação em Ciência Política e Engenharia Civil e Ambiental são as áreas em que menos se tem pesquisado sobre o tema, o que representa cerca de 7% das pesquisas selecionadas para este estudo.

Salientamos que as dissertações voltadas para os Cursos de Pós-graduação em Educação – Cardoso Junior (2009), Baumann (2012), Paula (2013), Paiva (2014), Santos (2017), Groff (2018), Santos (2018) e Neves (2018) – são as que mais focalizam a discussão relacionada à confluência sobre a política de transporte escolar e a Educação do Campo posto que trazem mais questões acerca da educação de modo geral, além de ressaltar a política de nucleação escolar e o fechamento das escolas no meio rural, assunto muito abordado nas pesquisas.

Entretanto, assim como a área de Educação, a Pós-Graduação em Geografia também apresenta questões similares às pesquisas voltadas para a área de Educação, tratando a política de nucleação escolar e os desafios da Educação do Campo, como Nogueira (2014) que, em sua pesquisa, aborda a relação do homem com a natureza no contexto do fechamento das escolas rurais no estado de Goiás, e Pastorio (2015), que estuda a nucleação de escolas do campo, o fechamento de escolas e a política de transporte escolar.

Método de pesquisa adotado para a obtenção dos dados

Quanto às estratégias metodológicas adotadas para a obtenção dos dados, obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 2 - Métodos de pesquisa utilizados para obtenção de dados

Método	Nº	%
Pesquisa de campo	6	43%
Documental	3	21%
Pesquisa de campo e documental	3	21%
Pesquisa bibliográfica	1	7%
Hipotético-dedutivo	1	7%
Total	14	100%

Fonte: Autoria própria – 2020

Ao ler, na íntegra, as dissertações, percebemos que as estratégias utilizadas para se obterem os dados das pesquisas foram bem variadas e subdivididas em: pesquisa de campo, documental, pesquisa de campo e documental, bibliográfica e hipotético-dedutivo. No entanto, como se pode verificar na tabela 3, o método mais utilizado foi o de pesquisa de campo, com cerca de 43%, seguida da pesquisa documental, com 21% e das pesquisas que adotaram ambos os métodos: pesquisa de campo e documental, com um total de 21%. Importa destacar que as estratégias para coletar os dados nas pesquisas de campo foram empregadas de duas maneiras: por meio de entrevista semiestruturada (50%) e questionários (43%).

Das 14 dissertações selecionadas para o estudo, sete adotaram as entrevistas semiestruturadas, o que corresponde a 50% das pesquisas. De acordo com Flick (2009), a entrevista semiestruturada, por se tratar de uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas, com base num roteiro flexível, dá voz ao interlocutor e muitas possibilidades de coletar informações sobre determinada temática para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador, em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante.

Não é de se estranhar que, devido às diferentes possibilidades de acesso à informação para fazer o levantamento de dados das pesquisas, muitas vezes associado a outras técnicas de coleta de informações, como observação do ambiente estudado, a estratégia de entrevista semiestruturada é capaz de favorecer o acesso a uma diversidade de opiniões, crenças, valores e significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao meio que as circunda. A entrevista é uma forma de interação social que valoriza o uso da palavra, do símbolo e do signo nas relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca (FLICK, 2009).

Ainda no que diz respeito à pesquisa de campo, a utilização de questionários, de maneira geral, também foi um instrumento adotado com muita incidência nas pesquisas, representando cerca de seis (43%). Todavia, cinco (36%) pesquisas associaram o questionário a outros instrumentos – entrevista semiestruturada e análise documental – além da pesquisa bibliográfica. Das seis (43%) dissertações que utilizaram o questionário como instrumento para coletar dados, apenas uma (7%) adotou a técnica para obtenção de informações em sua pesquisa. As demais – cinco (36%) – associaram o instrumento a outra(s) técnicas ou métodos, fazendo, muitas vezes, triangulação de dados em sua pesquisa.

A pesquisa documental também teve destaque nas pesquisas selecionadas para o estudo, o que correspondeu a 21% da modalidade para obtenção de dados. Esse método, de acordo com Severino (2007, p. 22), é uma

[...] fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais com jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nesses casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir do qual o pesquisado vai desenvolver sua investigação e análise.

Outro procedimento metodológico utilizado para uma das pesquisas (Lopes, 2009) foi o método hipotético-dedutivo, que é a construção de um modelo teórico baseado em hipóteses. A autora desenvolve um modelo organizacional para o TER (Transporte Escolar Rural), com o objetivo de articular questões referentes ao planejamento, à gestão e ao controle para subsidiar os estados e os municípios na organização desse serviço e garantir o direito de acesso dos estudantes às instituições de ensino. Segundo a autora,

a carência de transporte escolar na área rural torna-se um problema mais preocupante quando não existem escolas na própria área e o aluno é obrigado a frequentar a escola na área urbana. Os estudantes enfrentam grandes distâncias para chegarem às escolas e, na maioria das vezes, em veículos que não oferecem condições mínimas de transporte, colocando em risco a segurança deles. (LOPES, 2009, p. 3)

A pesquisa bibliográfica também foi um procedimento utilizado nas pesquisas. No entanto, apenas uma (7%) utilizou unicamente esse procedimento em sua pesquisa, cujas principais fontes foram teses e dissertações. As demais associaram a outro método.

Das 14 dissertações selecionadas para o estudo, cinco (36%) utilizaram mais de um tipo de pesquisa para obter os dados em suas pesquisas: pesquisa de campo, pesquisa documental e/ou pesquisa bibliográfica. Na pesquisa de campo, três (14%) das dissertações utilizaram o instrumento de pesquisa de campo (entrevista semiestruturada e/ou questionários) associado à análise documental; uma (7%) das pesquisas utilizou dois instrumentos: a entrevista semiestruturada e questionários, e uma (7%) utilizou três métodos distintos de pesquisa: a pesquisa documental, a pesquisa de campo (entrevistas semiestruturadas e questionários) e a pesquisa bibliográfica.

O fato de 36% das pesquisas utilizarem mais de um método e/ou instrumento para obter dados pode estar relacionado a uma intenção mais ampla do pesquisador de estudar por diferentes perspectivas um mesmo objeto de estudo, isto é, considerando as partes do todo para compreendê-la e delinear-la.

Temáticas mais abordadas nas dissertações

Conforme as leituras das dissertações, verificou-se que elas tinham pontos temáticos que convergiam entre si, como exposto na tabela abaixo:

Tabela 3 - Temáticas mais abordadas nos estudos que tratam da relação do transporte escolar e Educação do Campo (2009-2019)

Temáticas mais abordadas	Sim	Não	Total
Direito à educação e/ou escola	14	0	14
Desenraizamento da cultura rural	12	2	14
Nucleação escolar	11	3	14
Fechamento de escolas rurais	11	3	14
Permanência das escolas rurais	11	3	14

Fonte: Autoria própria – 2020

Dentre as temáticas mais abordadas na pesquisa, o *direito a educação e/ou a escola* foi o tema mais discutido nas dissertações, e todas (100%) destacam a política de transporte escolar como uma alternativa necessária para garantir o acesso e a permanência dos estudantes da zona rural na escola.

A segunda foi o *desraizamento da cultura rural*. Doze (86%) dissertações evidenciaram em seus estudos que a política de transporte escolar tem promovido mudanças no contexto sociocultural do campo. Ao deslocar os estudantes das escolas dos espaços rurais até os espaços urbanos onde se concentra a escola núcleo com um currículo inerente às especificidades urbanas, o transporte escolar tem contribuído para o desenraizamento cultural das comunidades campesinas.

Os estudos apontaram que, como tem um currículo que não atende às especificidades rurais, a escola urbana se desvincula da realidade e da vivência cultural, social e econômica dessas populações e não é capaz de valorizar suas particularidades. Segundo Caldart (2011), embora a escola não tenha a capacidade de enraizar as pessoas, de criar os laços do passado para projetar o futuro, pode ajudar a enraizar ou desenraizar, a depender das escolhas pedagógicas que faça.

Outro tema muito recorrente nos estudos é a *nucleação escolar*. De 14 dissertações, 11 (79%) relacionam a política de transporte escolar com a política de nucleação que, de acordo com Pilim (2017), é a junção de duas ou mais escolas, que centraliza o atendimento em uma escola de porte maior, com a união de diversas escolas do campo ou das cidades, o que possibilita o fechamento das escolas do campo.

O fechamento, assim como a política de nucleação, tem consistência nos estudos e é abordado em 11 (79%) pesquisas que também evidenciaram a necessidade de conter o *fechamento de escolas rurais*. Como demonstrado na tabela 4, 79% das dissertações defendem a *permanência de escolas rurais*..

As pesquisas demonstraram que o transporte escolar, além de contribuir para que os estudantes que residem na zona rural e com condições precárias de deslocamento tenham acesso à escola, também viabilizou a política de nucleação escolar. Além disso, o fechamento de escolas rurais provocou algumas transformações socioculturais no contexto rural, como desenraizamento cultural e fragilidade das comunidades campesinas. Portanto, é nesse contexto de dualidades que a política de transporte escolar se tensiona com a política de Educação do Campo, cujo objetivo é de vincular os estudantes às suas comunidades com um currículo adequado aos seus valores sociais, culturais e econômicos, buscando fortalecer as comunidades rurais.

NOSSAS INQUIETAÇÕES

A educação brasileira, historicamente, foi marcada por fortes desigualdades, seja pelo não acesso ao sistema escolar, seja pela exclusão dentro do próprio sistema. A Educação do Campo tem sofrido ainda mais os traços da exclusão e das desigualdades, uma vez que a população que vive na zona rural, factualmente, foi vista como parte atrasada e fora dos padrões da sociedade moderna cada vez mais individualista, competitiva e voltada para os sistemas de produção. Dessa forma, a necessidade de políticas educacionais que promovessem o acesso mais igualitário tanto para a cidadania quanto para a redução da desigualdade social tornou-se cada vez mais urgente.

Um conjunto de transformações de ordem social, política e econômica, sobretudo no campo da cidadania, motivadas pelas mobilizações sociais na busca pela garantia de direitos, evidenciaram-se nas últimas décadas provocando mudanças significativas nos rumos dos direitos dos cidadãos brasileiros, em especial, os que se referem à educação, conforme esclarecem Ribeiro e Jesus (2015). Nesse cenário de transformações, as legislações brasileiras traduzem os interesses das arenas políticas bem como os anseios da sociedade ou grupos sociais:

Essas transformações resultam de um contexto de arena política e de interesses da sociedade, além dos diversos atores envolvidos, que podem ser observados em nosso projeto político de desenvolvimento educacional, inserido nas Constituições, Leis e Planos ordenados no Brasil. (RIBEIRO E JESUS, 2015, p. 135).

Notadamente, as políticas sociais vinham sendo desenvolvidas no Brasil, com o intuito de reduzir as desigualdades e ampliar o acesso da população a direitos, bens e serviços. No campo educacional, não é diferente, pois se verificam diversos planos, programas e diretrizes que visam atender ao princípio da educação como um direito.

No que diz respeito à busca pela igualdade de acesso ao sistema escolar no Brasil, uma das principais metas dos sistemas públicos de ensino, especialmente nas últimas décadas, foi a universalização da educação com a instituição da obrigatoriedade e gratuidade do sistema educacional, assegurada, primeiramente, pela Constituição Federal (CF) de 1988, em seu art. 6º, e reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que, conforme o item I do art. 3º da LDB, o ensino deve ter como princípio “a garantia de igualdade de condições para acesso e permanência na escola.” (BRASIL, 1996), além do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que tem como objetivo central proteger integralmente a criança e o adolescente.

A Constituição Federal de 1988 dispôs, como princípio para o desenvolvimento da sociedade brasileira, o pleno desenvolvimento das pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Entre os princípios apontados para o desenvolvimento do ensino, destaca-se a promoção de ações que assegurem a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. De acordo com Feijó (2007, p. 3),

o educando, em especial, o mais carente, possui inúmeras dificuldades para manter-se na escola, tais como: alimentação, transporte, vestuário e material didático para uso diário. Por essas razões, o oferecimento do ensino público gratuito, muitas vezes, não é suficiente para permitir o acesso desse aluno na escola ou mesmo para assegurar a sua permanência no ensino.

Mesmo com a obrigatoriedade e a gratuidade da educação e os avanços inerentes à garantia do acesso e da permanência no sistema escolar no Brasil, a educação ofertada para as populações rurais ainda continuava sendo marcada por traços de exclusão e desigualdade. Todavia, para minimizar as desigualdades existentes, mais especificamente, as condições

geográficas entre o rural e o urbano, algumas políticas educacionais foram implementadas para proporcionar o acesso e a permanência dos sujeitos da zona rural na escola, como a política de transporte escolar, objeto de estudo desta pesquisa.

Santos, Santos e Rodrigues (2015) asseveram que os entes federativos, ao longo dos anos, vêm estabelecendo diferentes estratégias, políticas, programas e ações, com o objetivo de atender às demandas educacionais e viabilizar o acesso e a permanência do aluno da zona rural na escola na tentativa de diminuir as desigualdades. Dentre essas conquistas, destaca-se o transporte escolar, não apenas por possibilitar que os estudantes tenham acesso à escolarização, como também por minimizar o número de evasão escolar por parte dos que vivem distantes, com estradas precárias e sem condições de se deslocar, como entendem Ribeiro e Jesus (2015, p. 155):

Uma ação como o transporte escolar surge do reconhecimento da vontade demandada pela sociedade [...] essa necessidade foi consolidada pelas Constituições do País, Leis de Diretrizes e Bases e demais Leis da educação e implantada como Política Pública pelos gestores, o que demonstra que o transporte escolar se encontra incorporado à dinâmica do direito à educação no Brasil.

Desde a década de 90, no âmbito do governo federal e por intermédio do Ministério da Educação, foram criados três programas de transporte escolar: o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) – que vigorou entre 1994 e 2006; o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) – em vigor desde 2004; e o Programa Caminho da Escola – vigente desde 2007. Atualmente, os investimentos no transporte escolar para estudantes das zonas rurais vêm de dois programas executados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC): o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar e o Caminho da Escola, ambos voltados para atender aos estudantes do campo.

Como o transporte escolar é uma política educacional que visa assegurar o acesso à escola dos estudantes que não tinham condições básicas de se deslocar, especialmente os da zona rural que moram distantes da escola, é uma política pública educacional de grande importância para que os estudantes continuem estudando. “O transporte escolar é fundamental para a garantia do direito à educação, portanto deve ser gratuito e igualitário e tem como objetivo a permanência do acesso à escola [...]” (SOUZA; SOUZA; RODRIGUES, 2015, p. 19).

De acordo com Oliveira e Cossio (2013), as políticas educacionais são sobremaneira importantes e repercutem positivamente na vida das pessoas e na configuração da sociedade, porque desempenham um papel importante na questão individual, social e política, aspectos fundamentais para a construção de um modelo de sociedade mais igualitária e democrática.

É importante se ter a efetivação de pesquisas que investiguem e analisem essas políticas de educação, verificando, sobretudo, as suas formas de implementação. Através desses trabalhos, é que se percebem quais são as motivações para a inserção de determinadas demandas na agenda política e, principalmente, quais são os seus resultados em termos de impacto na vida da população. (OLIVEIRA e CÓSSIO, 2013 p. 486).

Concomitantemente a esse pensamento, Ribeiro e Jesus (2015) explicam que é analisando a estrutura de uma política implantada sob seu auspício, como, por exemplo, o transporte escolar, que se pode aferir a efetividade desses preceitos pensados para elevar as condições estruturais de nossas escolas e dos fatores que contribuem para melhorar a qualidade da participação dos estudantes, tanto para garantir seu acesso à escola quanto sua permanência nesse ambiente. Entretanto, para analisar uma política pública, é preciso adotar um mecanismo que oriente e sirva de base para se investigar a política e compreendê-la. Mainardes (2009) entende que, para analisar uma política, é necessário considerar a multiplicidade de influências que a envolvem, como:

[...] a estrutura social; o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; e a rede de influências que atuam no processo de formulação de políticas e de tomada de decisões nas diferentes esferas. Considerar esse conjunto de influências implica levar em consideração o fenômeno da globalização em toda a sua complexidade, a influência das agências multilaterais, as arquiteturas político-partidárias nacionais e locais, bem como a influência de indivíduos, grupos e redes políticas (MAINARDES, 2009, p.10).

Um importante modelo que vem sendo adotado como referência para a análise de políticas públicas é a “abordagem do ciclo de políticas”, criada pelo sociólogo inglês, Stephen Ball, e colaboradores (Bowe et al, 1992; Ball, 1994), utilizado como ferramenta de análise neste estudo sobre a política de transporte escolar, considerando que o ciclo de políticas é um importante referencial que oferece uma estrutura conceitual que supera os modelos lineares de

análise, na medida em que seus formuladores entendem que o processo político é complexo e envolve uma diversidade de contextos e atores.

É necessário compreender a política como um ciclo contínuo que envolve uma série de questões, como o próprio contexto de influência em que ela passa a ser pensada. Segundo Mainardes (2006, p. 5), “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto em que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”.

Nesse prisma, esta pesquisa se volta para a política pública do Transporte Escolar Rural por ser uma política pública de atendimento às necessidades de deslocamento dos estudantes, para iniciar, continuar e terminar seus estudos, conforme prevê a meta 17 do PNE/2001: “Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, dos Estados e dos Municípios, de forma a garantir a escolarização dos estudantes e o acesso à escola por parte do professor” (BRASIL, PNE/2001).

Todavia, considerando que a política de transporte escolar foi pensada, inicialmente, para possibilitar aos estudantes que residem na zona rural o acesso e permanência à escola e que está diretamente vinculada à política de nucleação escolar, não podemos falar de política de Transporte Escolar Rural sem considerar a política de nucleação, que tem sido alvo de muita discussão no que tange ao projeto de desenvolvimento econômico que se deseja implementar no Brasil e as consequências para a população rural, como explicam Rodrigues et al. (2017).

A tentativa de diminuir a precariedade da educação nas zonas rurais, oferecendo escolas-núcleos vinculadas às escolas seriadas ou multisseriadas, localizadas em comunidades afastadas da comunidade de origem dos estudantes, tem sido motivo de discussão por não considerar os valores socioculturais, geográficos e a dinâmica de vida das comunidades rurais. Para Arroyo (2011), as escolas e os saberes escolares são um direito de todos os que residem no perímetro rural ou no urbano. Porém esses saberes escolares devem estar em sintonia com os saberes, os valores, as culturas e todo o contexto fora do espaço escolar. O autor demonstra que as comunidades rurais necessitam de uma estrutura mais ligada às suas matrizes culturais, de modo que exerça um papel de educação inclusiva e respeite seus valores.

O perfil das escolas nucleadas, segundo Santos, Santos e Rodrigues (2015, p. 22), “[...] reproduz o mesmo modelo corrente no urbano, deixando de ser levando em conta o modo de vida dos sujeitos do campo que são os que fazem parte desse processo educativo.”

Concomitante a essa argumentação, Rodrigues et al (2017, p. 710) explicam que “desvincular as crianças e os jovens da comunidade e da escola pode provocar o desenraizamento da cultura local e de pertença ao grupo. A escola não pode negar a cultura local e a pertença a um grupo social com suas particularidades. ”

Sob o ponto de vista de Santos, Santos e Rodrigues (2015), a escola da zona rural precisa ser vista como uma escola que necessita de um olhar mais rigoroso, considerando que os estudantes que participam dela apresentam um modo de viver diferente do das que ingressam nas escolas do perímetro urbano e que, independentemente do lugar em que os estudantes se situam, o município deve oferecer os recursos de forma igualitária, com a finalidade de diminuir os problemas geográficos, naturais e financeiros. Nessa perspectiva, o transporte escolar é fundamental para ajudar a população rural a ter acesso à educação.

A política de transporte escolar, além de garantir o acesso e a permanência escolar, pode proporcionar algumas mudanças no contexto rural, como o fechamento de escolas nas comunidade rurais e a nucleação escolar, promovendo debates sobre suas consequências para as populações residentes na zona rural. Consideramos que essas modificações, tanto no setor econômico quanto no social, têm implicado a cultura rural.

Assim, considerando esse contexto e sabendo que a política de transporte escolar vigente ‘Programa Caminho da Escola’, objeto de estudo desta pesquisa, surgiu com o objetivo de garantir o deslocamento dos estudantes que moram na zona rural em seu trajeto residência-escola, escola-residência, além de considerar as mudanças verificadas no contexto da educação no/do campo como escolas nucleadas e desenraizamento da cultura rural, como sugerem Rodrigues et al (2017), Santos, Santos e Rodrigues (2015), Rossato e Praxedes (2015), Arroyo (2011), esta dissertação pretende responder à seguinte questão de pesquisa: Como a política de transporte escolar, materializada no Programa Caminho da Escola, tem atuado no município de Cuitegi/PB para promover a Educação do Campo?

Como objetivo geral pretendeu-se investigar a atuação do Programa Caminho da Escola nos últimos dez anos (2009-2019) na Educação do Campo no município de Cuitegi/PB e como objetivos específicos:

- Analisar os documentos norteadores do Programa Caminho da Escola, no período de 2009 a 2019;

- Verificar o número de beneficiários do Programa Caminho da Escola nas zonas rurais do município investigado;
- Investigar a atuação da política de transporte escolar através dos efeitos do Programa Caminho da Escola no município de Cuitegi-PB.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como aporte metodológico, partimos do pressuposto de Stephen Ball acerca do ciclo de políticas, como já desatado no texto, porque oferece instrumentos para analisar a trajetória de programas e políticas educacionais. Todavia, o ciclo de políticas não tem a intenção de descrever as políticas, mas de pensar nelas e saber como são feitas:

[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. (MAINARDES, 2006, p. 48).

Ball propôs um ciclo contínuo constituído de cinco contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Segundo Mainardes (2006), esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares, portanto cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse que envolvem disputas e embates.

O contexto de influência é aquele em que normalmente as políticas públicas são iniciadas, e os discursos políticos são construídos. “É nesse contexto em que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado ” (MAINARDES, 2006, p. 52).

O contexto da produção de texto é o que corresponde aos textos políticos e, normalmente, estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral e representam a política. Mainardes (2006, p. 52) afirma que “Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.”

O contexto da prática é aquele em que a política está sujeita à interpretação e à recriação, e a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. É que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro dessa arena, isto é, dentro do contexto da prática, mas estão sujeitas à interpretação e podem ser recriadas.

O quarto contexto é o dos resultados/efeitos, que, de acordo com Mainardes (2006), preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Para o autor, as políticas devem ser analisadas a partir do seu impacto e das interações com desigualdades existentes.

O último contexto do ciclo de políticas é o de estratégia política, que envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (MAINARDES, 2006).

Este estudo se limitou a compreender o ciclo de políticas do Programa Caminho da Escola em três contextos: o contexto de influência, o contexto do texto e o contexto da prática no município de Cuitegi/PB. No contexto de influência, procuramos elucidar a configuração da política de transporte escolar na Educação do Campo. Na sequência, o contexto de produção do texto, elencamos os textos político-normativos representativos do Programa Caminho da Escola. Por fim, verificamos como se estabelece o contexto da prática, procurando interpretar como o programa tem atuado no município.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, considerando que esse tipo de abordagem, conforme Flick (2009), tem como principal intento o que as pessoas constroem no contato com a realidade e nas interações humanas e sociais, partindo-se da premissa de que é necessário encontrar fundamentos para uma análise e para interpretar o fato: compreender, a partir da revisão bibliográfica e do estudo de caso, a atuação do Programa Caminho da Escola, bem como o contexto de influência para efetivar essa política na Educação do Campo no município de Cuitegi-PB.

Associando ao estudo qualitativo, fizemos um estudo de caso, focalizando os acontecimentos mais atuais, ancorado no conceito de Yin (2001), que considera o estudo de caso como uma estratégia escolhida para se examinarem acontecimentos contemporâneos, geralmente realizados com um ou mais indivíduos ou até mesmo sobre o funcionamento de

um sistema ou um programa de atendimento, que, no nosso caso, é o Programa Caminho da Escola.

Quanto ao caráter da pesquisa, trata-se de um estudo de caso do tipo descritivo, que visa estudar um caso particular – a política de transporte escolar vigente, mais especificamente o Programa Caminho da Escola – a fim de entender sua atuação e como se estabelece a sua relação com a Educação do Campo no município de Cuitegi-PB nos últimos dez anos.

Para coletar os dados, empregamos o instrumento de entrevista semiestruturada com o secretário de Transporte, a secretária de Educação, um diretor e uma diretora escolares e estudantes beneficiários do programa e residentes na zona rural do município. A opção por esse instrumento se justifica porque, na entrevista semiestruturada, o entrevistado (colaborador da pesquisa) tem liberdade de expressar suas opiniões e sentimentos, e o entrevistador tem a função de incentivar o informante a falar sobre determinado assunto a ser pesquisado. De acordo com Flick (2009), a entrevista é o encontro de duas ou mais pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um assunto com razões e objetivos. Para isso, é estruturado um roteiro de entrevista para os participantes da pesquisa que seja flexível, sujeito a modificações ao longo do diálogo.

Inicialmente, fizemos um estudo bibliográfico das dissertações publicadas no período de 2009-2019 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que tratam da relação entre a política de transporte escolar e a Educação do Campo no Brasil.

No segundo momento, entrevistamos os participantes da pesquisa – secretário de Transporte, secretária de Educação, um diretor e uma diretora escolares e estudantes beneficiários do ‘Programa Caminho da Escola’ do município de Cuitegi-PB. Empregamos quatro roteiros de entrevistas de acordo com cada grupo estudado (ver apêndices). As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas na íntegra e textualizadas para análise.

No que se refere à análise dos resultados da pesquisa, consideramos o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2010), que propõe um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que nos possibilitem inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. Consideraremos as três fases fundamentais indicadas pelo autor: 1 - a de pré-análise; 2- a de exploração do material; e 3 - a de tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Assim,

consideramos a representatividade das falas e a descrição das mesmas em quadros de análises categóricas, com base nos conteúdos que emergiram a partir das entrevistas.

Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Cuitegi-PB, uma cidade localizada no interior do estado da Paraíba que, de acordo com o último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, o município tinha 6.889 habitantes dos quais a população urbana corresponde a 4.626, e a rural é de 1.061, distribuídas em 11 comunidades: Sítio Chã de Mucunã, Sítio Palmeira, Sítio Malhada, Sítio Mangueira, Sítio Barra, Sítio Chã da Boa Esperança, Sítio Caju, Sítio Mari, Sítio Gameleira, Sítio Barragem e Sítio Sapucaia. Sua densidade demográfica é de 175,28 hab/km² (IBGE, 2010).

Em termos geográficos, de acordo com os dados do IBGE atualizados em 2020, Cuitegi tem uma área territorial que corresponde a 42,091 km². Faz limites com os municípios de Pilõezinhos (norte); Guarabira (leste); Alagoinha (sul) e Pilões (oeste). Pertence à mesorregião do Agreste paraibano e à microrregião metropolitana de Guarabira. Tem um clima tropical chuvoso, com verão seco e altitude de 89m em relação ao nível do mar.

Em relação à Educação, Cuitegi tem característica semelhante à de outras regiões brasileiras. O município conta com a oferta de educação na zona urbana, que reúne escolas localizadas no centro e na zona rural, localizadas próximas das estradas. Conforme dados do censo escolar de 2020, o município paraibano de Cuitegi-PB tem um total de 1.884 estudantes matriculados, 409 no ensino infantil (creche e pré-escola), 897, no ensino fundamental (anos iniciais 536 e anos finais 361), 258, no ensino médio (Rede Pública), 203, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 117, na Educação Especial e um corpo docente composto de 100 professores: 20, do ensino infantil; 58, do ensino fundamental; e 22, do ensino médio distribuídos em 12 escolas – nove localizadas na zona urbana, e três, na zona rural.

Todavia, conforme as informações colhidas na Secretaria de Educação, no município só existem duas escolas rurais: a Escola Municipal Geraldo Leite Morais (Sítio Malhada) e a Escola Municipal Carolina de Farias Pimentel (Sítio Palmeira). Uma das escolas que consta no censo escolar foi desativada, mas ainda não foi citada como fechada no sistema, porque, antes de serem consideradas fechadas, as escolas são desativadas por um período de cinco anos. Assim, Cuitegi só tem 11 escolas: nove, na zona urbana, e duas, na zona rural.

Entretanto, antes do censo escolar realizado pelo IBGE em 2020, o município dispunha de 20 escolas, porém hoje só tem 11 – oito de ensino fundamental regular (seis, na zona urbana, e duas, na zona rural), uma de ensino médio (zona urbana) e duas creches (zona urbana). Ou seja, foram desativadas e/ou fechadas nove escolas no município.

Para esta pesquisa, foram consideradas duas escolas: uma localizada na zona rural e outra, na zona urbana, a saber: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Carolina de Farias Pimentel (Zona Rural) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Moacir de Albuquerque (Zona Urbana). A escolha por essas escolas se justifica pelo fato de ambas serem consideradas escolas-núcleo, que recebem estudantes advindos de escolas fechadas nas zonas rurais.

A taxa de escolarização de seis a 14 anos de idade é de 96,5 %. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do ensino fundamental da rede pública revela um percentual de 3,7, e para os anos finais do ensino fundamental, de 2,9 em 2017.

Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Para selecionar os sujeitos da pesquisa, tendo em vista o quantitativo de zonas rurais – 11 – bem como o período pandêmico, selecionamos duas zonas rurais: uma localizada mais perto da zona urbana e com estrada mais acessível (Sítio Palmeira), e outra mais distante da zona urbana e com estradas em condições precárias de acesso (Sítio Chã Mucunã). No ato da entrevista com o secretário de Transporte e uma conversa oportuna com estudantes com os quais tivemos contato inicial, informaram sobre a precariedade das estradas e os infortúnios que os estudantes do Sítio Chã Mucunã enfrentam para chegar à escola.

Assim, o corpus analisado neste estudo foi formado de um grupo de oito pessoas que estabelecem relação com a política de transporte escolar no município: o secretário de Transporte, a secretária de Educação, diretores e estudantes beneficiários do transporte escolar do município, tendo em vista o papel que desempenham no processo de interpretação e reinterpretação da política de transporte escolar, mais precisamente, o Programa Caminho da Escola, porquanto o que eles pensam e o que acreditam têm implicações no processo de implementação da política. As pesquisas e as análises das políticas educacionais podem

implicar sua recriação a partir dos pressupostos interpretativos de seus profissionais e beneficiários.

Antes de iniciar cada entrevista, havia sempre uma conversa entre a entrevistadora e o (a) entrevistado (a) sobre os objetivos do estudo, a relação dela com o objeto de estudo, bem como o interesse em investigar a política de transporte escolar no município, como forma de propiciar mais segurança nas entrevistadas e abrir o diálogo para as entrevistas.

Agora descreveremos, brevemente, a relação de cada sujeito que participou das entrevistas com a política de transporte escolar e a educação do município, além de esclarecer como as entrevistas foram feitas com os participantes.

Secretário de Transporte

O secretário de Transporte do município atuou durante sete anos e três meses (2012-2020) e pediu exoneração do cargo por questões políticas, por isso ficou receoso ao ser procurado para conceder a entrevista. Para assegurar que era pesquisadora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), mostrei-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com todos os objetivos da pesquisa e convidei-o a ler e a entrar em contato com o Programa, o que não foi necessário, pois, ao ler o termo, ele concordou, de imediato, em participar da pesquisa e pediu desculpas pelo ocorrido, sob a justificativa de ser o período eleitoral, e como era da oposição a gestão, tinha certos receios.

Depois de ler o termo, o secretário nos convidou a sentar para realizar a entrevista, que aconteceu em seu comércio. O fato de seu filho estar presente no estabelecimento não comprometeu a entrevista, que durou em torno de 20 min. Importa salientar que o secretário de Transporte retornou as suas funções em 2021, com a nova gestão do município.

Secretária de Educação

A secretária de Educação do município ocupou o cargo durante oito anos (2012-2020) e, durante sua gestão, duas escolas rurais foram fechadas com a justificativa de reduzir o número de estudantes e cortar gastos municipais. A entrevista foi realizada na Secretaria de

Educação do município no turno da manhã. No entanto, fomos, com antecedência, falar sobre a pesquisa e seus objetivos e agendar um horário para a entrevista, que durou em média 15mi

Diretores escolares

Participaram das entrevistas um diretor da escola localizada no Sítio Palmeira (Grupo Escolar Municipal Carolina de Farias Pimentel) e uma diretora da escola municipal localizada na zona urbana (Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Moacir de Albuquerque). Ambas as escolas são consideradas nucleadas por receberem estudantes de outras zonas rurais, cujas escolas foram fechadas/desativadas.

Estudantes

Foram selecionadas quatro estudantes – duas do Sítio Palmeira e duas do Sítio Chã de Mucunã, beneficiárias do transporte escolar, mais especificamente, do Programa Caminho da Escola. Ressaltamos que, embora os sujeitos da pesquisa tenham sido do gênero feminino, nossa pretensão inicial era de entrevistar um estudante do gênero feminino e um estudante do gênero masculino para cada zona rural (Sítio Palmeira e Sítio Chã de Mucunã). Porém, ao entrar em contato com essas pessoas, mesmo depois de esclarecer os objetivos e a importância do estudo em questão, elas não concordaram em participar do estudo alegando timidez e insegurança. O gênero feminino, mesmo com o receio de participar da entrevista, tendo em vista os procedimentos empregados, como gravação em áudio, assinatura do TCLE pelos pais ou responsáveis, concordaram em participar.

Os(as) estudantes foram procurados (as) com antecedência e informados(as) sobre os objetivos do estudo. Quando acordada a participação na pesquisa, no caso das filhas menores, antes da realização das entrevistas, os pais foram informados e também concordaram assinando o TCLE. As maiores de idades, duas estudantes, para ser mais precisa, leram o termo minuciosamente e assinaram concordando em participar das entrevistas. Para isso, foi utilizado um roteiro de entrevistas (apêndice A) para guiar a conversação sob a justificativa de ser uma ferramenta que auxilia o entrevistador a conduzir o diálogo de acordo com as respostas do entrevistado, dando-lhe mais flexibilidade em sua condução.

Os sujeitos foram identificados da seguinte forma: ST (Secretário de Transporte); SE (Secretária de Educação), D1 (Diretor da Escola da zona rural) e D2 (Diretora da escola da

zona urbana), E1 (Estudante 1 do Sítio Chã de Mucunã), E2 (Estudante 2 do Sítio Chã de Mucunã), E3 (Estudante 3 do Sítio Palmeira) e E4 (Estudante 4 do Sítio Palmeira).

Procedimentos éticos

Sabendo que as pesquisas que envolvem seres humanos, nas ciências humanas e sociais, devem se adequar a um sistema ético e padronizado para garantir a proteção dos participantes nas pesquisas científicas no cerne de suas pluralidades contextuais, nossa pesquisa, intitulada ‘A atuação do Programa Caminho da Escola no município de Cuitegi/PB: significações para a Educação do Campo, foi submetida ao Comitê de Ética de Pesquisa, com resolução nacional nº 466/2012 revisada e aprovada pelo Sistema CEP/Conep através do Parecer de nº 3.936.197.

Seguindo os critérios éticos, conforme estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, os participantes - pais, secretário(a) da Educação e estudantes beneficiários do programa - foram procurados e convidados para participar do estudo, e os que concordarem em participar receberam um TCLE, através do qual foram devidamente informados (as) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de sua participação. Também foi garantido que poderiam retirar o consentimento a qualquer momento, sem que lhes fosse atribuída qualquer penalidade.

Os participantes também foram informados dos objetivos da pesquisa e sobre como proceder durante a entrevista - como seriam notificados, o uso dos equipamentos de registro (gravadores digitais) para a coleta dos dados e a importância de participarem do processo investigativo. Vale salientar que seu anonimato foi preservado.

Assim, esta dissertação tem a intenção de contribuir com o debate sobre a relação entre a política de transporte escolar e a Educação do Campo no Brasil, discutindo sobre seus fundamentos a partir de uma abordagem interdisciplinar entre os vários ramos que tendem a constituir uma educação efetiva para a população rural, baseada no respeito social, político e econômico do campo e, mais do que isso, uma educação que considere a diversidade e a riqueza cultural existente nesses espaços historicamente negligenciados.

Para tanto, constituímos um itinerário de estudos que se iniciou dos pressupostos históricos da Educação do Campo no Brasil até os dias atuais. Posteriormente, esclarecemos como se estabeleceu a relação com a política de transporte escolar nos últimos dez anos

(2009-2019), para elucidar como essa política tem atuado para efetivar a Educação do Campo no município de Cuitégi-PB.

No que diz respeito à estrutura, o estudo foi organizado em cinco capítulos. No primeiro, introduzimos a pesquisa destacando a relação entre o pesquisador e o objeto de estudo, bem como os motivos que motivaram o interesse pela investigação. Posteriormente, evidenciamos os achados das pesquisas que vêm estudando a relação entre a política de transporte escolar e a Educação do Campo no Brasil nos últimos 10 anos (2009-2019) e discorremos sobre nossas inquietações acerca do tema – problema de pesquisa, objetivos gerais e específicos, procedimentos metodológicos e éticos – que nortearam o processo de investigação.

No segundo capítulo, apresentamos a história da luta por políticas públicas de valorização e reconhecimento das populações rurais, os fundamentos legais e as normas de regulamentação que compõem a Educação do Campo no Brasil, como modalidade de inclusão, respeito e reconhecimento de um povo historicamente negligenciado. Dessa forma, procuramos abrir, ainda mais, a discussão sobre a luta pela superação do processo histórico de exclusão, negação e silenciamento social e político para a população rural, com destaque para a importância dos movimentos sociais em busca de consolidar políticas públicas para as comunidades rurais, sobretudo, o fato de, nas últimas décadas, a Educação do Campo, no Brasil, vir sendo construída através dos interesses do Estado, de empresários e da sociedade civil.

No terceiro capítulo, discorremos sobre a relação entre a política de transporte escolar e a Educação do Campo no Brasil. No primeiro momento, explanamos brevemente a trajetória da política de transporte escolar no Brasil, como os motivos que levaram à criação do primeiro programa de transporte escolar (PNTE), em 1994, e à sua extinção, e a criação de novos programas – PNATE, em 2004 e Programa Caminho da Escola em 2007 – para garantir o transporte escolar dos estudantes da zona rural, mais especificamente, no itinerário residência-escola, escola-residência. Posteriormente, com base nos pressupostos de Stephen Ball sobre as redes políticas, fizemos um mapeamento das redes de influência do transporte escolar, considerando que a análise da rede de influência é um método analítico por meio do qual podemos analisar as relações políticas nas suas diferentes formas de atuação. No terceiro momento, discutimos sobre o transporte escolar e a Educação do Campo no Brasil no contexto da nucleação e do fechamento das escolas rurais.

O quarto capítulo traz a análise e os resultados das entrevistas com o secretário de Transporte, a secretária de Educação, os diretores e os estudantes beneficiários da política de transporte do município de Cuitegi-PB, a fim de elucidar como se constitui a relação entre a educação e o transporte escolar para os sujeitos das comunidades rurais do município. Para isso, consideramos os pressupostos metodológicos de Stephen Ball, a fim de compreender o contexto da prática da atuação do transporte escolar. Assim, considerando as narrativas extraídas das entrevistas semiestruturadas, o capítulo foi subdividido em duas seções: *acesso e permanência e a relação entre a política de transporte escolar, a nucleação escolar e o fechamento das escolas rurais no município de Cuitegi*. De acordo com os achados da pesquisa, a política de transporte escolar viabilizou a nucleação e o fechamento de escolas rurais e enfraqueceu as comunidades rurais. Assim, o transporte escolar tem ido na contramão do que preconiza a Educação do Campo: vincular os estudantes às suas comunidades com um currículo adequado aos seus valores sociais, culturais e econômicos, na perspectiva de fortalecer os espaços rurais.

No quinto e último capítulo – o das considerações finais – apresentamos algumas recomendações acerca da atuação do Programa Caminho da Escola no município supracitado e quais as relações existentes entre o programa e a educação ofertada para os sujeitos das comunidades rurais desse município.

CAPÍTULO 2

(DES) CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Quando revisitamos a história da Educação do Campo, há algumas décadas denominada de Educação Rural, percebemos que ela foi marcada por fortes exclusões e negligências no que tange à inserção de políticas públicas educacionais para garantir acesso e permanência escolar, bem como um currículo em que se reconhecem a cultura, os valores e o bem-estar social e econômico das populações rurais.

Este capítulo tem como premissa fazer um trajeto pela história da Educação do Campo, para mostrar como se travou a luta para garantir o direito a educação para populações historicamente negligenciadas, segregadas, excluídas e vistas à margem da sociedade. Procuramos demonstrar como os movimentos sociais protagonizaram a luta por políticas públicas, ao longo das últimas décadas, em prol da valorização e do reconhecimento da diversidade cultural e do desenvolvimento social e econômico dos sujeitos que habitam nos espaços rurais.

Também discorreremos sobre o projeto de desenvolvimento econômico no Brasil, a fim de elucidar a trajetória dos sujeitos camponeses e, sobretudo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), na luta pela garantia de direito, com destaque para o itinerário da Educação no Campo no Brasil em detrimento de um ensino transformador para a zona rural e os sujeitos que ali habitam, para que possamos compreender como a luta pelo reconhecimento da relação interdependente entre a zona rural e a zona urbana tem se tornado cada vez mais urgente no Brasil.

2.1 O PROJETO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO NO BRASIL: O ESPAÇO RURAL COMO PRODUÇÃO DE RIQUEZAS

Historicamente, no Brasil, o projeto de desenvolvimento econômico é alierçado nas produções de riquezas advindas dos espaços rurais. Nesta seção, discorreremos brevemente sobre a trajetória e a participação do espaço rural no projeto de desenvolvimento econômico na história do Brasil. Consideraremos a zona rural não apenas como um espaço de produção econômica, mas também como espaço de vida.

Nas palavras de Souza (1993), o desenvolvimento pode ser definido como o crescimento econômico contínuo, em ritmo superior ao do crescimento demográfico. No que se refere ao desenvolvimento rural, Navarro (2001, p.88) explica que é “uma ação previamente articulada que induz (ou pretende induzir) mudanças em determinado ambiente rural” (grifo do autor).

Marcuzzo e Ramos (2005) entendem o desenvolvimento não só como o crescimento econômico, mas também como a melhoria da qualidade de vida da população e sua sustentabilidade baseada na satisfação das necessidades das gerações presentes, sem comprometer a capacidade de as gerações futuras também poderem satisfazer às suas necessidades. Também está atrelado à adoção de estratégias e políticas públicas tanto no meio urbano, quanto no rural. Concomitantemente a essa argumentação, Wanderley (2002) assevera que o desenvolvimento rural frequentemente é associado a um projeto que visa superar o rural, e não, necessariamente, ao desenvolvimento do rural.

Desde o período colonial, no Brasil, a zona rural, do Império até o período republicano, foi construída pelas grandes elites com a consequente busca pelo poder da terra e tudo o que ela proporciona. Assim, séculos depois, o desenvolvimento rural continua sendo alvo das grandes elites e permanece sob seus comandos através do capitalismo moderno alicerçado nas grandes empresas e nos latifúndios. Nessa premissa, Wolff (2014, p. 2) considera que

o meio rural, em especial, no Brasil, traz a marca de uma história construída pelo império das elites, quer estrangeira em tempos de colônia, quer conduzida no Império pela nobreza e a partir da república pela oligarquia rural, decorrente do poder vinculado à terra. Em tempos presentes há de observar que há uma grande conexão entre o poder empresarial urbano e o poder do latifúndio. Com certeza eles se mesclam nas origens, nas fusões de suas propriedades, que estão sob o comando de um único grupo que comanda ambos os setores.

No período colonial, as terras só eram utilizadas para cultivar, ou seja, não existia um sistema de registro para comprar e vender terras. A terra era patrimônio do Estado português, e embora os donatários pudessem usufruir da propriedade, não tinham direitos como donos.

Assim, entre os anos de 1822 e 1850, como não havia leis para regulamentar o direito de se usar a terra, a posse era feita de forma livre. Naquele momento, não existia valor de troca para as terras, ou seja, de compra e venda, só para o cultivo. O registro de terras, de

acordo com Diniz (2005, p.1), surgiu no Brasil depois do estabelecimento das capitânias hereditárias com as doações de sesmarias. Esses registros de terra tinham como objetivo apresentar informações sobre “[...]o local onde as pessoas viviam e, frequentemente, revelam dados pessoais e familiares, se a propriedade foi herdada, doada ou ocupada, quais os seus limites, se havia trabalhadores e como era constituída a mão-de-obra, em que região ficava tal propriedade, entre outras informações.”

Assim, a Coroa portuguesa concedeu extensas doações de terras chamadas sesmarias, durante o período colonial, como único meio de obtenção de terras e seu título de propriedade, de modo que os produtores se apropriaram de terras devolutas com a simples ocupação, conhecida como posse. De acordo com Wolff (2014), os que chegavam às terras brasileiras não tinham outra alternativa senão trabalhar para os grandes latifundiários² ou usar as terras do interior.

A sesmaria era uma subdivisão da capitania, que tinha o objetivo de ser aproveitada. A ocupação da terra era baseada em um suporte mercantil lucrativo para atrair os recursos disponíveis – já que a Coroa não possuía meios de investir na colonização – consumando-se numa forma de solucionar as dificuldades e promover a inserção do Brasil no Antigo Sistema Colonial. (DINIZ, 2005, p. 3)

O objetivo de entrega das sesmarias era de cultivar a terra e produzir nela. No caso da colonização portuguesa da América, as sesmarias, além de pretender criar as condições para o cultivo das novas terras conquistadas, buscavam povoar o novo território.

Tendo sido concebida para solucionar questões peculiares ao reino português de fins do Século XIV, a aplicação da lei das sesmarias no extenso e inexplorado território da colônia brasileira, não obstante as reiteradas tentativas de adaptação às condições aqui vigentes, resultou no uso mais ou menos generalizado da posse como recurso de acesso a terra, que culminou, por sua vez, com a suspensão das concessões de terras em sesmaria, em 1822. Até a promulgação da lei de terras, ocorrida em 1850, a posse manteve-se como expediente isolado de apropriação privada das terras públicas. (NOZOE, 2006, p.3)

² Proprietário de grande extensão de terra ou propriedade rural onde, normalmente, essas terras não são cultivadas e/ou exploradas economicamente, sendo, portanto, consideradas improdutivas. Por não serem exploradas, essas propriedades são destinadas ao cultivo de um único produto agrícola (monocultura), com o objetivo, geralmente, de abastecer o mercado externo, devido à produção em larga escala.

Diniz (2005) afirma que havia o direito a terra de caráter jurídico e o poder real de usufruir da terra, que continuava a ser patrimônio do Estado português, enquanto os donatários tinham o direito de usufruir da propriedade, mas não eram donos das terras. Ambos tinham a posse das terras - os sesmeiros, oficialmente, porque tinham o título, e os posseiros somente a posse, que era vista como clandestina.

O reconhecimento da posse, de acordo com a autora (2005), demonstrou a ambiguidade da legislação de sesmarias, o que contribuiu para que muitos sesmeiros ocupassem grandes extensões de terras. Assim, devido às irregularidades e às desordens na doação das sesmarias, foi necessário elaborar um regimento próprio, que obrigava a regularização e a demarcação das terras.

Até a primeira Constituição, que só aconteceu no Século XIX, no período imperial, não havia uma lei que regulamentasse a questão fundiária no Brasil nem para comprar e vender terras. Todavia, com o objetivo de garantir o direito à propriedade, foi criada uma lei denominada de “Lei da terra”, Lei 601 de 1850, que apresentou critérios sobre os direitos e os deveres dos proprietários de terra que regulamentavam a questão fundiária no Brasil.

De acordo com Wolff (2014), a partir de 1850, com o surgimento da Lei de Terras, as terras foram transferidas para seus proprietários, mediante a comprovação de documentos, títulos de sesmarias e compra, o que provocou a elitização da propriedade rural, pois somente os ricos participaram desse processo. “A abolição da escravidão não representou um avanço à sustentabilidade porque esses passaram a uma condição de autônomos e não tiveram acesso à terra por falta de recursos” (WOLFF, 2014, p. 4).

Cavalcante (2005) explica que, na metade do Século XIX, a industrialização ainda era um pouco tímida, e a economia brasileira baseava-se num sistema agrário arcaico. Com a abolição do tráfico negreiro, devido às pressões internacionais contrárias a essa prática, foi necessário pensar na substituição do trabalho escravo. Esse seria um dos argumentos utilizados nos debates que girariam em torno das novas formas de distribuir a terra no Brasil, apesar de a Lei de Terra de 1850 ser significativa, no que se refere à ocupação da terra no Brasil, porque, a partir dela, a terra deixou de ser apenas um privilégio e passou a ser encarada como uma mercadoria capaz de gerar lucros, o que só fez reafirmar e estimular a tradição latifundiária no Brasil.

Essa lei nº 601 de 1850, que determinou parâmetros e normas sobre a posse, a manutenção, o uso e a comercialização de terras, teve os objetivos de: i) dificultar a compra ou a posse de terras por pessoas pobres; ii) favorecer os grandes proprietários rurais, que passavam a ser os únicos detentores dos meios de produção agrícola; e iii) tornar as terras um bem comercial. Também possibilitou a manutenção da concentração de terras no Brasil (CAVALCANTE, 2005)

Ao regulamentar a propriedade privada, principalmente na área agrícola do Brasil, essa Lei dificultou o acesso de pessoas de baixa renda às terras que eram mais do que um chão para habitar, mas um meio de subsistência das camadas mais pobres e vulneráveis. Todo esse contexto mobilizou as camadas mais pobres a lutarem pela terra e pela reforma agrária no Brasil, que apesar de não ser foco deste estudo, são necessárias algumas considerações para compreendê-la.

A concentração de terras nas mãos de poucos, que data do período colonial, possibilitou a mobilização das camadas mais pobres na luta pelo direito de ter direito, o que inclui um chão para morar, plantar e colher. Foi nesse contexto em que surgiu, no Brasil, o Movimento das Ligas Camponesas, que organizou milhares de trabalhadores rurais que viviam como parceiros ou arrendatários, principalmente no Nordeste brasileiro, utilizando o lema “Reforma Agrária a estrutura latifundiária no Brasil”.

As Ligas Camponesas, no entanto, foram reprimidas durante o período da ditadura militar (1964-1985), e seus principais líderes foram presos. Entretanto, a reivindicação dos trabalhadores rurais pela distribuição de terras no Brasil foi novamente retomada na década de 1980 pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Em 1964, o Estatuto da Terra passou a ser o primeiro instrumento legal a falar em reforma agrária, tendo como princípio a função social da propriedade. Explicitava essa legislação que, a partir de então, a política fundiária, a política agrícola e todos os institutos vinculados ao meio rural estariam sob a égide desses documentos.

De acordo com Wanderley (2002, p. 88), nos anos 70, no período da ditadura militar, o desenvolvimento rural incluiu “a intensificação tecnológica e a crescente absorção de insumos modernos pelos produtores, como parte de uma estratégia de aumento da produtividade e com o objetivo de elevar a renda dos produtores.” Essas teorias são as primeiras noções de desenvolvimento rural, segundo Navarro (2001), e estão ligadas ao conceito de crescimento econômico, pois buscavam esse crescimento através do aumento da produtividade e da renda.

O desenvolvimento rural, segundo Veiga (2002), está articulado a duas vertentes que se contrapõem: a agricultura familiar e a agricultura patronal. Na primeira, existem mais diversificações das economias locais com base numa agricultura familiar pluriativa, que contribui para gerar renda e emprego nos espaços rurais e colabora com a sustentabilidade das atividades no setor agrícola, bem como a qualidade dos produtos. A segunda tem o objetivo de maximizar a competitividade visando reduzir os custos de produção e de transação, com a especialização das fazendas e a necessidade de tornar redundante a força de trabalho. Portanto, são distintos projetos de desenvolvimento em debate.

Em outras palavras, existem dois modelos de desenvolvimento rural em questão: a agricultura familiar e o agronegócio. A agricultura familiar é uma importante fonte de renda familiar resultante do trabalho em equipe realizado nos espaços rurais e engloba técnicas de cultivo e extrativismo voltadas para práticas tradicionais e conhecimento popular na produção de alimentos saudáveis e com práticas ambientais mais sustentáveis. De acordo com a Lei 11.326, de 24 de julho de 2006, que define as diretrizes para formular a Política Nacional da Agricultura Familiar e os critérios para identificar esse público, é considerado agricultor familiar aquele que pratica atividades no meio rural, possui área de até quatro módulos fiscais, mão de obra da própria família, renda familiar vinculada ao próprio estabelecimento e gerenciamento do estabelecimento ou empreendimento pela própria família. O agronegócio, por sua vez, é um modelo de produção baseado, sobretudo, no lucro, no uso de agrotóxicos e na monocultura em grandes propriedades.

Stédile, fundador e um dos coordenadores nacionais do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), explica sinteticamente como esses dois modelos de produção agrícola se contrapõem:

O agronegócio e a agricultura familiar são incompatíveis, enquanto proposta de formas de você organizar a produção de alimentos. Eles são incompatíveis, porque o agronegócio defende o monocultivo, nós a policultura. Eles usam venenos, cada vez mais, nós defendemos a agroecologia. Eles usam máquina, nós queremos usar pequenas máquinas e fixar a mão-de-obra no campo. Eles praticam técnicas agressoras do meio ambiente, nós defendemos técnicas em equilíbrio com o meio ambiente. Eles querem lucro, nós queremos produzir alimentos saudáveis. Eles querem produzir commodities para entregar para as empresas transnacionais exportarem, nós queremos priorizar cooperativas, a Conab e o mercado interno. Eles concentram a renda. Nós distribuímos entre todos pequenos agricultores. Os proprietários do agronegócio moram na cidade, longe do campo. Os camponeses moram em cima de sua terra. Essa é a incompatibilidade de projetos de sociedade. (STÉDILE, 2011, P.)

Assim, a agricultura familiar e o agronegócio expressam uma disputa política de desenvolvimento econômico resultante da situação fundiária, especialmente depois que foi adotada a expressão “Revolução Verde”. De acordo com Wolff (2014), o atual modelo de produção agrícola predominante no Brasil e no mundo baseia-se na elevada concentração da propriedade e persistência do modelo das grandes explorações agropecuárias e extrativistas, monocultoras e com intenso uso de tecnologia (agronegócio).

Para Wolff (2014), a tecnologia foi essencial para o comércio e o abastecimento alimentar, pois possibilitou a evolução da conserva e a intensificação da produção via mecanização e insumos químicos – a chamada “Revolução Verde” – e, conseqüentemente, o barateamento de alimentos. Por outro lado, seu uso de maneira desordenada vem prejudicando não apenas a qualidade dos alimentos que são comercializados, mas também uma estrutura social por trás da produção desse alimento.

O desenvolvimento sustentável na zona rural requer a escolha por uma tecnologia mais social, que respeite a matéria-prima e os conhecimentos tradicionais associados ao uso da agrobiodiversidade, voltada para a pequena e a média agriculturas de base familiar, o comércio local e a integração dinâmica com a agroindústria alimentar, de modo a permitir a realização do direito humano a uma alimentação adequada, a segurança e a soberania alimentar, a dignidade humana e o acesso às fontes de cultura brasileira (WOLFF, 2014).

A concentração de terras nas mãos de poucos no Brasil – os grandes latifundiários – e a oferta de tecnologias para grandes extensões agricultáveis, a maior facilidade de financiamento de crédito para grandes produtores rurais e a abundância de recursos naturais fazem do Brasil um dos principais desenvolvedores mundiais do agronegócio. Em contrapartida, conforme assevera Wolff (2014), a agricultura familiar recebe comparativamente pouca assistência e poucos incentivos.

Nas palavras de Veiga (2002), uma das defesas da valorização da agricultura familiar, particularmente hoje no Brasil, reside no fato de que, fazendo isso, tem-se como consequência o não agravamento do desemprego urbano e de um contingente pouco qualificado para as atuais demandas dos setores secundário e terciário urbanos. O autor acredita ser fundamental o fortalecimento dessa agricultura como forma de regular o êxodo rural, além de ser uma estratégia eficaz e barata para combater a pobreza nesse Brasil rural. Assim, ele se recusa a aceitar que a promoção da agricultura familiar “carece de sentido econômico” e cita, como

exemplo, países em que o desenvolvimento assentado num modelo que privilegia a agricultura familiar têm conseguido resultados sociais positivos inquestionáveis.

O desenvolvimento rural do Brasil de forma sustentável, conforme esclarece Veiga (2002), contribui para o dinamismo da economia nacional e pode pôr fim à exploração predatória dos recursos naturais e para a crença de que a população rural diminuirá devido às pastagens extensivas e aos sistemas de produção de grãos mecanizados. Assim, as políticas para o desenvolvimento sustentável do meio rural, de acordo com Veiga (2002, p. 25), consistem no

[...] fortalecimento de mecanismos e instâncias de articulação entre governo e sociedade civil; fortalecimento da agricultura familiar frente aos desafios da sustentabilidade agrícola; incentivo ao manejo sustentável dos sistemas produtivos e ao planejamento ambiental e; incentivo à geração e à difusão de informações e de conhecimento que garantam a sustentabilidade agrícola.

Veiga (2002) considera que os municípios rurais, apesar de menos desenvolvidos, são grandes potenciais para o desenvolvimento rural, e as alternativas estão atreladas ao investimento “na agricultura familiar, sistemas locais de produção, consórcios intermunicipais, integração poder local e sociedade civil. Basta acreditar, internalizar e agir transformando potencialidades em realidades” (VEIGA, 2002, p. 26).

Considera-se como atividade rural a exploração das atividades agrícolas e pecuárias, a extração e a exploração vegetal e animal, a exploração da apicultura, da avicultura, da suinocultura, da sericicultura e da piscicultura (pesca artesanal de captura do pescado in natura) e outras de pequenos animais; a transformação de produtos agrícolas ou pecuários, sem que sejam alteradas a composição e as características do produto in natura, realizada pelo próprio agricultor ou criador, com equipamentos e utensílios usualmente empregados nas atividades rurais, utilizando-se exclusivamente matéria-prima produzida na área explorada, como descasque de arroz, conserva de frutas, moagem de trigo e milho, pasteurização e acondicionamento do leite, assim como o mel e o suco de laranja, acondicionados em embalagem de apresentação, produção de carvão vegetal e produção de embriões de rebanho em geral (BRASIL, 2002).

Conforme explicita o documento da 2ª Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (CDRSS), a agricultura familiar é um pilar na construção do desenvolvimento rural sustentável e solidário, pois é ela que garante a soberania alimentar e é

em seu entorno que se consolidam processos locais de desenvolvimento com permanência de gente no campo, produzindo dinâmicas sociais, culturais, produtivas e políticas (p.39).

Atualmente, como já foi destacado, existem duas visões/direções de desenvolvimento econômico no Brasil que se contrapõem: a do agronegócio, para a qual o espaço rural ainda é um lugar do atraso, que precisa ser modernizado pela agricultura capitalista, que se realiza com o trabalho assalariado e do controle do mercado, e a da agricultura familiar e dos pequenos produtores, em que o espaço rural é lugar de produção de vida/alimentos e culturas, e não, meramente de produção econômica (SANTOS, PALUDO, OLIVEIRA, 2010).

De acordo com Caldart (2009), as populações rurais, organizadas nos Movimentos Sociais, resistem a esse projeto de “desenvolvimento rural”, ao modelo tecnológico e às relações sociais e de trabalho que ele impõe (agronegócio). Em seu lugar, os Movimentos trabalham na perspectiva de construir um “projeto popular de desenvolvimento do rural”, considerando que a economia e a tecnologia devem atender às necessidades humanas, e não, ao do capital (agricultura familiar).

A soberania alimentar, como princípio organizador de uma nova agricultura, com uma produção voltada para atender às necessidades das populações rurais e com políticas públicas voltadas para melhorar a qualidade de vida dessas populações, deve seguir alguns princípios fundamentais, conforme Santos, Paludo e Oliveira (2010, p. 49):

- a) a democratização da propriedade e do uso da terra – a Reforma Agrária integral deve voltar à agenda prioritária do país como forma de reverter o processo de expulsão do campo e disponibilizar a terra para a produção de alimentos;
- b) uma nova matriz produtiva e tecnológica, que combine produtividade do trabalho com sustentabilidade socioambiental, o que inclui a opção pela agroecologia;
- c) o princípio da cooperação, em lugar da exploração, para organizar a produção;
- d) a mudança da matriz energética;
- e) o avanço na organização política, econômica e comunitária dos camponeses e pequenos agricultores.

Assim, pensar numa educação que reconheça e respeite as especificidades rurais em benefício do seu desenvolvimento econômico e da qualidade de vida das populações que habitam nesses espaços é objetivo central do novo projeto de Educação do Campo

protagonizada, prioritariamente, pelos movimentos sociais. De acordo com Santos e Neves (2012), a educação ofertada para as populações rurais, sob a perspectiva do agronegócio, é uma educação proposta para formar a força de trabalho, difundir ideologias, perpetuar as desigualdades sociais e manter a sociedade de classes. Portanto, não serviria a um projeto de sociedade que atenda aos setores rurais ou a qualquer outro projeto de sociedade que busque superar as relações capitalistas. Dessa forma, buscou-se desenvolver uma proposta de educação de boa qualidade voltada para as necessidades das populações rurais aliada a um projeto de desenvolvimento territorial: a Educação do Campo.

Nas palavras de Fernandes (2006), o agronegócio organiza o seu território para produzir de mercadorias, dando ênfase a essa dimensão territorial. Assim, a agricultura familiar organiza o seu território para a realização de sua existência e precisa desenvolver todas as dimensões territoriais. Essa diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas diferentes formas como organizam seus territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. Assim, a educação tem sentidos completamente distintos para o agronegócio e para o campesinato. Então, para desenvolver o território rural, é necessária uma política educacional que atenda à sua diversidade e amplitude e entenda a população rural como protagonista propositiva de políticas, e não, como beneficiários e/ou usuários (FERNANDES, 2006).

Nessa premissa, conforme assevera Fernandes (2006), existem dois projetos de educação para as populações rurais: a Educação Rural e a Educação do Campo. Enquanto a Educação Rural é voltada para o agronegócio e o enfraquecimento das comunidades rurais, a Educação do Campo é voltada para a agricultura familiar e o fortalecimento das comunidades rurais.

Na próxima seção, discutiremos sobre a trajetória da Educação Rural até a consolidação legal da Educação do Campo no Brasil, para que possamos compreender como e por que foi pensado um novo paradigma de educação para as populações rurais no País.

2.2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A educação brasileira se constituiu como uma forma de opressão, de exclusão e de fomento das desigualdades, porque foi pensada e criada a partir de um referencial hegemônico

destinado às elites, o que resulta no acesso a poucos. Costa e Silva (2016) explicam que essa educação traz, em seus princípios, a hegemonia, a supremacia de um povo sobre outro, de um conhecimento que nega a outros, o que tem gerado lutas contra-hegemônicas das classes.

Sendo assim, a educação ofertada para as populações mais carentes no Brasil, sobretudo para as populações rurais, com prosposta pedagógica exclusivamente urbana e em condições precárias de oferta, não considerava seu contexto geográfico, social, cultural e econômico. A Educação Rural apresentava características mais desiguais, tendo em vista que as condições curriculares tinham caráter urbanocêntrico, portanto, desconsiderava o contexto em que essas populações estavam inseridas.

A primeira forma de educação para a população rural foi a Educação Rural, com caráter mais mercadológico e de modernização, enquanto a Educação do Campo é pautada no compromisso com o homem do campo, com sua cultura e seus modos de viver, surgindo, portanto, para contrapor essa forma excludente de educar dada pelo paradigma de Educação Rural.

A trajetória da Educação Rural até a consolidação legal da Educação do Campo traduz uma história marcada pela luta em busca de garantir os direitos de povos historicamente negligenciados pelo Estado na oferta de políticas educacionais. Todavia, para compreendermos como se deu esse percurso de transição de um antigo paradigma de educação para um novo, para a população rural, é necessário esclarecer como esses termos divergem entre si.

O paradigma da Educação Rural, além de ser alvo de interesse político, é uma extensão da educação urbana, pensada a partir de um modelo desenvolvido em outro contexto social, cultural e econômico, com um currículo desarticulado das especificidades culturais, sociais e econômicas dessa população. A organização da escola no meio rural, de acordo com os autores Rossato e Praxedes (2015, p. 19), tratava o camponês como “[...] uma peça a ser torneada, preparando-os para se adequarem a uma grande ‘engrenagem’ que gira em torno de uma cultura urbana e de modo de produção (agro) industrial que a sustenta.” (Grifo dos autores).

A Educação Rural emergiu no Século XX, mais especificamente, a partir da década de 1930, por meio de uma visão dicotômica entre urbano e rural, atrasado e moderno, como subsídio para o projeto desenvolvimentista do país. Para Molina e Jesus (2004), a educação no meio rural, em suas correntes mais conservadoras, ignorava a realidade que se propunha a

trabalhar e tem origem no pensamento latifundista empresarial, de controle político da terra e dos que nela vivem e trabalham.

Essa educação incorpora princípios e valores desvinculados da cultura e da familiaridade que os sujeitos sociais do campo possuem do solo, da água, da floresta das culturas de cultivos e da pesca, enfim, dessa convivência humana com a natureza e com os outros seres humanos. (MOLINA, 2004, p. 8)

De acordo com Júnior e Netto (2011), a educação no meio rural se constituiu, historicamente, em um espaço prioritário para uma ação planejada e institucionalizada do Estado Brasileiro, privando a população rural, em especial, a classe trabalhadora, de ter acesso às políticas e aos serviços públicos de modo geral. Esse fato contribuiu para acelerar o processo de êxodo rural, registrado a partir da década de 1950, como resultado de dois fenômenos: a expulsão e a atração:

A expulsão, no caso brasileiro, aconteceu decorrente da modernização do campo, que privilegiou os grandes latifundiários, não incluindo o agricultor familiar. E a atração que as cidades exerceram no processo de industrialização era, não raro, uma visão idílica, que não correspondia com a realidade dos trabalhadores do campo. (JUNIOR e NETTO, 2011, p. 48).

Foi nesse contexto em que, a partir dos anos 30, o processo de escolarização tornou-se cada vez mais urgente para conter o êxodo rural:

[...] a escolarização para o trabalhador do campo, foi inserido também, com o intuito de conter o êxodo rural, provocado pelo processo de industrialização do país, responsável pela grande massa de migrações rurais de quase todas as regiões do país durante décadas subsequentes. (PINHEIRO, 2007, p. 6)

Além disso, a Educação Rural surgiu com a premissa de contribuir para modernizar a zona rural e transformar sua produção em uma agricultura capitalista e, em seu próprio ato de educar, trata o camponês como carente, ignorante e pobre, porquanto o sistema de ensino com caráter urbanocêntrico, como esclarece Arroyo (2009), ignora a realidade dos sujeitos rurais e centraliza uma cultura diferente da sua, impondo ao sujeito do campo um ensino de cunho urbano e industrial.

Corroborando esse pensamento, Fernandes e Molina (2004) consideram que a Educação Rural tem sua origem no pensamento latifundista empresarial. É uma forma de controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem, não é pensada pelos povos do campo e é elaborada sem sua participação. Seus idealizadores veem o campo apenas como um espaço de produção, e seus sujeitos, como produtores, e não, como protagonistas.

De acordo com Silva e Costa (2013, p. 2), na educação rural,

[...] o homem deixa de ser um sujeito histórico e passa a servir como uma peça de uma engrenagem para produzir mercadorias, visando o lucro. Esse tipo de educação não prepara o indivíduo para o meio rural, deixando de valorizar suas diferentes e ricas manifestações culturais, seu modo de convivência e demais peculiaridades. [...] considera o espaço rural inferior ao espaço urbano, considerando-o como um ambiente que carece de condições mínimas de sobrevivência e que representa a pobreza, a ignorância e o atraso.

Nesse sentido, a educação proposta aos sujeitos residentes da zona rural é uma forma de exclusão e de opressão, uma vez que traz os princípios da hegemonia e impõe saberes que em nada se relacionam com sua realidade cultural, social e econômica. Sendo assim, exclui esses indivíduos de um processo educativo que visa à formação humana. Costa e Cabral (2016) enunciam que a Educação Rural tem função mercadológica, e não, de direito social para emancipar o ser humano e postula o campo apenas como um espaço de produção, e seus sujeitos, somente como produtores. Nas palavras de Fernandes e Molina (2004, p. 36),

[...] historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos [...], tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. [...] projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria.

Além de ignorar a realidade social, cultural e econômica do sujeito do campo, a Educação Rural tem fins prioritariamente capitalistas, que visam à ascensão econômica do País e instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho e não para suas necessidades humanas, fato que diverge dos pressupostos da educação que, mesmo atrelada à preparação para a qualificação do trabalho, tem como princípio a liberdade, os ideais da solidariedade humana e o exercício de cidadania. Contrariamente, visa “transformar a força

do trabalho humano em objeto, coisa ou mercadoria. É a “coisificação” e desumanização do sujeito” (PINHEIRO, 2007, p. 7, Grifo da autora).

As fronteiras entre o espaço urbano e o espaço rural, conforme explicam Junior e Netto (2011), foram - e ainda são - marcadas por construções culturais hegemônicas do meio urbano, que tende a inferiorizar, a estereotipar e a segregar as identidades e as subjetividades do meio rural. Sendo assim, durante muito tempo, a população rural foi desvalorizada em relação aos seus valores culturais, sociais e econômicos, e isso foi percebido no próprio sistema de educação ofertado para a população, uma vez que trazem em si traços de um currículo escolar urbanocêntrico de modernização e ascensão econômica que escanteava suas vivências e desrespeitava seus saberes, costumes, crenças e formas de viver.

Nas escolas rurais, conforme considera Arroyo (2011), ainda predomina, a compreensão de que o espaço rural é inferior ao espaço urbano, um ambiente que só precisa de condições mínimas de sobrevivência, pois representa a pobreza, a ignorância e o atraso. Em contrapartida, considera o espaço urbano como um lugar promissor, de futuro, da tecnologia e do desenvolvimento, onde se oferece também o acesso a todos os bens e serviços públicos.

Entre as propostas da Educação Rural e da Educação do Campo, existem dois modelos que se destacam para a área rural. Nas palavras Gadelha e Costa (2013), um é hegemônico (Educação Rural) – relacionado ao agronegócio – e o outro é subalterno (Educação do Campo) – relacionado à agricultura sustentável. O hegemônico prega que o capital deve desenvolver a zona rural, e o subalterno defende a superação do capital como condição do desenvolvimento humano. De acordo com os autores, ambos objetivam o desenvolvimento da zona rural, todavia com sentidos opostos.

Assim, para a Educação Rural, desenvolvimento é sinônimo de crescimento econômico, e para a Educação do Campo, significa melhores condições de vida social das populações rurais. No entanto, o modelo de escola ofertado nas zonas rurais serve à lógica hegemônica:

[...] serve à lógica do capitalismo, no sentido de formar pessoas subservientes para serem exploradas. Nessa educação – que chamamos de Educação Rural, para contrapor a Educação do Campo – o homem deixa de ser um sujeito histórico e passa a servir como uma peça de uma engrenagem para produzir mercadorias, visando o lucro. (GADELHA E COSTA, 2013, p. 2).

Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p.21) consideram que

há uma tendência dominante em nosso país, marcado pela exclusão e desigualdades, de considerar o campo como parte atrasada e fora de lugar no projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado consumidor emergente, predominantemente urbano, a população camponesa é vista como uma espécie em extinção. Nessa lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para pessoas que vivem e trabalham no campo, a não ser do tipo compensatório a sua própria condição de inferioridade e/ou diante de pressões sociais. A situação da educação no meio rural retrata bem essa visão.

Precisamos reconhecer, no entanto, que há uma relação dialética ao invés de dicotômica entre o espaço rural e o urbano, visto que o rural produz alimentos que serão consumidos na zona urbana, que produz maquinários, fertilizantes e insumos que melhoram as condições de produção no campo para que possa fortalecer seu desenvolvimento econômico. De acordo com Veiga (2001, p. 107), a zona rural ainda não encontrou seu progresso econômico porque,

para que muitas empresas e muitos empregos possam ser criados em regiões com predomínio da agricultura familiar, também é preciso que elas disponham de um mínimo de condições favoráveis em termos de comunicações e de serviços e, sobretudo, de condições que estimulem o "empreendedorismo". (grifo do autor).

Portanto, há certa urgência em se elaborar um currículo que contemple as especificidades rurais e, sobretudo, em repensar a dialética entre o rural e o urbano, porque, apesar de estarem em localizações geográficas distintas, ambos os espaços mantêm uma relação de interdependência cultural, social e, sobretudo, econômica. Logo, a zona rural e a urbana precisam ser compreendidas como “[...] espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados que não podem ser relacionados como relação de dependência” (FERNANDES, 2011, p. 136-137).

É verdade que, em determinados momentos da história brasileira, sequer tínhamos escolas no meio rural, no entanto, quando essas instituições foram criadas nesse espaço, as escolas apresentavam estruturas precárias e propostas pedagógicas desconectadas das reais

necessidades da população que vive nas zonas rurais. Sobre isso, Júnior e Sousa (2014, p. 273) afirmam:

Com a negligência do Estado em relação às escolas rurais, as próprias comunidades se organizaram para criar escolas e garantir a educação de seus filhos, contando, algumas vezes, com o apoio da Igreja, de outras organizações e movimentos sociais (partidos de esquerda, movimentos camponeses, sindicatos dos trabalhadores rurais, dentre outros) comprometidos com a educação popular.

Uma vez insatisfeitos com a educação ofertada para a população rural, ainda no Século XX, mais precisamente nas últimas décadas do Século XX, os Movimentos Sociais do Campo passaram a reivindicar uma nova concepção de escola que prime pelos direitos, respeite e considere a diversidade do campo e que deem condições para a população viver melhor, conforme a sua realidade, fortalecendo a luta a partir da concepção de educação como direito coletivo. Foi nesse contexto de disputas que surgiu uma nova concepção de educação que subverteu o velho paradigma da educação rural: a Educação do Campo.

Esses movimentos sociais, mobilizados pela luta para garantir seus direitos fundamentais como cidadãos que têm direito a terra, trabalho, igualdade e/ou equidade social, além de lutar por escolas públicas para as populações rurais e pelo direito à escola nos espaços rurais, agora passam a reivindicar uma nova concepção de escola, uma educação específica para o seu contexto geográfico, social, cultural e econômico. Conforme esclarece Batista (2006), inicialmente, as principais reivindicações desses movimentos sociais eram a reforma agrária na perspectiva de uma radical transformação da estrutura agrária baseada no latifúndio. Todavia, devido à diversidade de sujeitos e das relações sociais que se configuram nos espaços rurais, eles trouxeram outras demandas, como:

[...] direitos sociais e trabalhistas, melhores salários, contra o trabalho escravo, pelos direitos dos atingidos pela construção de barragens, pela afirmação e respeito à cultura indígena, pelos direitos da mulher, pela garantia de políticas que garantam a produção agrícola, entre outras. Eles atuam na perspectiva de mudar as condições concretas de opressão, de carências, de exclusão, de discriminação, apontam um projeto de produção autossustentável e baseado na agroecologia, na construção de relações sociais de produção auto gestionárias, baseadas na solidariedade; buscam uma sociedade sem preconceito, sem discriminação. (BATISTA, 2006, p.2-3)

Essas proposições dos movimentos, de acordo com a outra, surgem das experiências concretas que milhares de ações que envolvem os mais variados sujeitos sociais vêm experimentando, portanto, são resultantes de um diálogo de saberes das experiências e de saberes populares.

A Educação Popular (EP), como um movimento pedagógico e político tipicamente latino-americano, também foi e continua sendo um marco nessa trajetória de luta por uma educação específica para os sujeitos rurais. Apesar de o movimento ter surgido antes, ganhou força nos anos 60, no contexto de resistência às ditaduras militares. Além disso, esse movimento que surgiu no Brasil como uma proposta disseminada por Paulo Freire tinha a pretensão de defender uma sociedade justa e democrática conscientizando as classes oprimidas e discriminadas. De acordo com Batista (2006), a Educação Popular, realizada no âmbito dos movimentos sociais populares, incorpora princípios filosóficos, políticos, sociológicos e culturais, conforme os interesses das classes populares e dos setores oprimidos organizados nos movimentos sociais, como:

[...] o respeito às suas culturas; os conhecimentos voltados para compreensão crítica da realidade social, econômica e política; o respeito às visões de mundo que são resultantes das experiências vividas por esses segmentos como ponto de partida para uma reflexão crítica da realidade, que se dá através do diálogo. (BATISTA, 2006, p.2)

A Educação Popular, conforme assevera Batista (2006), também traz outros traços constituintes de relações sociais calcadas na solidariedade, na igualdade, na participação, na emancipação e na colaboração, com vistas a formar sujeitos autônomos e livres. Essa concepção de educação, inspirada na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1987), é uma educação voltada para conscientizar as classes populares. Dessa forma, o movimento popular partia da premissa de que, através da educação, seria possível estabelecer estratégias de conscientização para consolidar transformações sociais em favor dessas populações historicamente negligenciadas em termos de políticas públicas de valorização e reconhecimento. Assim, para Batista (2006, p. 3), é “uma educação contra hegemônica, posto que reclama e afirma um projeto de educação aliado a um projeto alternativo de sociabilidade.” É nessa mesma ótica em que está calcado o novo paradigma de educação para as populações rurais: a Educação do Campo.

Esse movimento em busca de um novo paradigma de educação específica para a zona rural é um modelo contra-hegemônico que surgiu em contraposição ao antigo modelo gerador de desigualdades sociais, políticas e econômicas que marcam a história da população rural no Brasil, posicionando-se de forma crítica ao modelo de escola precarizada e descontextualizada da realidade rural.

Assim, enquanto o paradigma da Educação Rural se constitui como um mecanismo de subordinação e de alienação e de propagação desse poder, o paradigma da Educação do Campo tem como premissa o protagonismo dos camponeses, a conscientização do ser humano e sua formação como um todo, rompendo com as ideologias dominantes (COSTA e CABRAL, 2016).

Em conformidade com esse pensamento, Molina (2004) explica que a Educação do Campo, como um novo paradigma, foi construído por diversos grupos sociais e universidades, com o intento de romper com o paradigma rural cuja referência era a do produtivismo, ou seja, o campo como lugar da produção de mercadorias, e não, como espaço de vida, o lugar da dialetização da cultura, do saber e da formação de identidades, como propõe o novo paradigma de Educação do Campo. Com base em Fernandes, Cerioli e Caldart (2009), ao utilizar a expressão campo em vez de rural, estamos refletindo sobre o sentido atual do trabalho rural e das lutas sociais e culturais desses grupos.

Cabe destacar que o processo de criação da Educação do Campo brotou nesse campo de disputa entre os movimentos sociais camponeses e o Estado em prol de políticas públicas que assegurassem melhores condições de vida e de espaço na sociedade para as populações rurais. O Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST)³, com sua forma de organizar em prol da luta pela terra e pelo direito de ficar nela, também desempenhou um papel crucial na reivindicação por uma nova concepção de escola para os sujeitos rurais.

Segundo Caldart (2009), há uma desvantagem na educação ofertada para os sujeitos da zona rural e os da zona urbana. E é por reconhecer essa desvantagem que os movimentos sociais lutam por um novo paradigma de educação para os sujeitos da zona rural. Corroborando esse pensamento, Junior e Netto (2011) também concordam que existe uma fronteira entre o espaço urbano e o espaço rural marcadas por uma construção cultural

³ O MST é um movimento de ativismo político e social brasileiro originado na década de 80. É um dos movimentos sociais mais importantes do Brasil, que visa realizar a reforma agrária, produzir alimentos ecológicos e melhorar as condições de vida nos espaços rurais.

hegemônica, onde o meio urbano nega a realidade do meio rural, estereotipando e inferiorizando suas identidades e subjetividades.

A educação rural com caráter moderno, urbanocêntrico e voltado para o viés da economia industrial, desvaloriza a diversidade, a cultura, os valores e as vivências dos sujeitos da zona rural, por isso, era cada vez mais necessário um novo jeito de olhar para as políticas educacionais destinadas ao povo do campo e foi nesse cenário que, a partir dos anos 2003, passou a reverberar um novo paradigma de Educação do Campo no Brasil para essas populações.

A Educação do Campo, segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), volta-se para trabalhadores e trabalhadoras rurais e para seus interesses e o desenvolvimento sociocultural e econômico. Ao utilizar o termo Educação do Campo ao invés de Educação Rural, estamos tratando das concepções históricas e atuais das populações rurais, a fim de inserir essas populações no contexto social, cultural e econômico do País, porque a Educação do Campo direciona-se aos

[...] seus interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico, atendendo às suas diferenças históricas e culturais, negadas e ocultadas no decorrer da história, em especial no âmbito educativo, quando é ofertada uma modalidade de educação descontextualizada, que não se articula às diferenças que os identificam. (COSTA e SOUSA, 2016, p. 42-42).

Para compreender como o paradigma da educação rural começou a ser substituído legalmente pela Educação do Campo, tendo em vista que estamos longe da sua efetivação no contexto rural, é importante que façamos um passeio pela história do Brasil, especificamente no período pós-ditadura militar (1964-1985), e sua redemocratização, em que os traços da luta e dos movimentos sociais do campo já têm germinado junto com a luta pelo direito de ter direito, o que inclui a busca pelo direito a uma educação pensada para as populações rurais, pautada na inclusão, no respeito e que atendesse às suas especificidades.

2.3 A ATUAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PARADIGMA PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO RURAL

Os movimentos sociais desempenharam um papel decisivo nos rumos das políticas educacionais, mais especificamente, da Educação do Campo no Brasil. Entre esses

movimentos, destacam-se as ligas camponesas, que lutavam pela reforma agrária no Brasil iniciada na década de 1950, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que prosseguiu com a luta pela Reforma Agrária.

No processo de redemocratização do Brasil, iniciado oficialmente a partir de 1985, depois da ditadura militar, os movimentos sociais do campo tinham como principal objetivo promover a reforma agrária e a luta pela terra e pelo direito de ficar nela. Nesse contexto, a luta por uma nova concepção de escola para o campo surgiu e foi se consolidando gradativamente, partindo do pressuposto de que a educação poderia ser aliada à luta pelo direito de ter direito e pelo bem-estar social e econômico das populações camponesas. Conforme esclarece Caldart (2011), esses movimentos sociais perceberam a escola como um ponto forte de apoio às próprias mobilizações.

Dessa forma, as mobilizações camponesas começaram a inserir em suas pautas a redemocratização do país, a luta por direitos humanos, a Reforma Agrária, as Políticas Agrícolas e Sociais para o campo brasileiro, além do direito à Educação, que se afirmou como uma ação coletiva e organizada dos movimentos sociais populares. Sendo assim, o processo de redemocratização do país, a partir do início dos anos de 1980, assumido pelo Campo Popular – sem terra, camponeses, quilombolas e indígenas – teve um papel protagonista na proposição e na formulação de práticas e políticas que se contrapunham ao modelo hegemônico de sociedade e da educação. De acordo com Batista (2006, p. 5), esses movimentos sociais vêm denunciando os graves problemas da educação no meio rural que continuam presentes até os dias atuais, como:

[...] a falta de escolas para atender a todas as crianças e jovens; existência de muitos adolescentes e jovens fora da escola; falta de infraestrutura nas escolas; docentes sem a formação necessária; falta de uma política de valorização do magistério; falta de uma política de financiamento; a falta ou o inadequado transporte escolar; inadequação dos calendários escolares; permanência dos altos índices de analfabetismo; currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos⁴. Essas e outras questões têm mobilizado os movimentos sociais em torno de reivindicações que visam implantar uma política de educação de qualidade e específica para as realidades camponesas.

Fernandes (2011) assevera que os sujeitos rurais perceberam que outra escola era possível, e isso também era percebido nas universidades, nos centros de pesquisa, que começaram a desenvolver metodologias e produzir referenciais teóricos para compreender as

novas configurações que se formavam no campo brasileiro. Assim, começaram a ver o campo como parte do mundo, e não, como o que sobra além das cidades. A partir de então, a semente para consolidar o movimento ‘Por uma educação do campo’ começou a ser plantada. As ideias de educação do campo, segundo Fernandes (2011), nasceram da luta pela terra e pela conquista de assentamentos que construíram um território onde se desenvolvia uma nova realidade, como os assentamentos rurais, onde os sem-terra perceberam que outra escola era possível.

Segundo Caldart (2011), quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST começaram a lutar pela escola. No início, não havia muita relação de uma luta com a outra, mas, aos poucos, a luta pelo direito a escola foi se tornando parte da organização social da massa de luta pela reforma agrária que passou a ser do MST.

A conquista pela escola do campo passou por um processo árduo de lutas. Por uma escola do campo, trata-se de um projeto que trabalha com a intenção de propiciar uma escola com identidade própria para o meio rural. É uma instituição conservadora e resistente a ideia de movimento a um vínculo com as lutas sociais. (CALDART, 2011, p. 119).

Para garantir o direito a educação, os sujeitos do campo travaram muitas lutas por meio de movimentos sociais que se consolidaram e ganharam forças cada vez mais através da luta coletiva entre sujeitos do campo e pesquisadores das universidades. Assim, a Educação do Campo surgiu como uma crítica à realidade da educação brasileira, sobretudo à situação educacional do povo brasileiro, que trabalha e vive na/da zona rural e se solidifica nas lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho e pela igualdade social. Caldart (2009, p.40-41) enuncia que “Os protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os movimentos sociais camponeses em estado de luta, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST.” Nas palavras de Pessoa e Costa (2013, p. 5),

ao longo do tempo, o MST se tornou o maior movimento social do Brasil e passou a ser o maior representante dos interesses das populações do campo frente ao Estado, pressionando-o não somente pelo simples acesso a terra, mas também por políticas públicas que trouxessem cidadania digna para os camponeses. (PESSOA e COSTA, 2013, p.5).

Assim, a luta dos movimentos sociais não reivindicava, inicialmente, uma nova concepção de escola, mas o direito a terra e de trabalhar na terra, para poder plantar e colher. No entanto, nesse campo de lutas, foi necessário buscar uma escola que desse mais oportunidade para o povo da zona rural com o argumento de que “o movimento social precisa se ocupar da escola e a escola do movimento social ” (CALDART, 2011, p. 219). Ou seja, a escola contribuiria para contruir um novo projeto de desenvolvimento rural e sobre os diferentes sujeitos das zonas rurais, que projetaria a zona rural como um espaço de inclusão social, e seus sujeitos, como partícipes da história e dos direitos coletivos de sua formação como sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Todas essas mobilizações do Brasil pela afirmação de uma cultura de direitos garantiram importantes conquistas populares e espaços de participação na legislação com proposição e formulação de políticas públicas sendo protagonistas de muitas conquistas, entre elas, a Constituição Federal de 1988 (SILVA, 2018). Assim, os frutos da luta pela Educação do Campo começaram a surgir com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, além de garantir a instituição da gratuidade e obrigatoriedade da educação em seu art. 206, no item IV do art. 3º, também assegura: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, IV).

Posteriormente, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que também representou uma grande vitória para todos os movimentos sociais, sindicais, ONGs e pesquisadores, por reconhecer a diversidade do campo para fins educacionais e, além de reafirmar o direito a educação garantido pela CF de 1988, assegura a universalidade e a obrigatoriedade da educação básica para todos, independentemente da classe, da raça, do gênero e da cultura à qual o indivíduo pertence, como é possível observar no art. 26 da LDB:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

O art. 28 da LDB também marca a consolidação legal da Educação do Campo no Brasil, quando assegura que os sistemas de ensino deverão se adequar às necessidades da vida rural e de cada região:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

No artigo acima, semelhante ao pensamento de Santos (2017), podemos observar avanços políticos, educacionais e culturais referentes à educação no meio rural, com ênfase na necessidade de o Estado cumprir com alguns deveres, dentre eles: educação básica para toda a população; conteúdos curriculares e metodologias integradas aos interesses e às necessidades dos educandos, assim como autonomia dos espaços educativos, que poderão organizar seu calendário de acordo com as atividades e os trabalhos desenvolvidos na comunidade.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988 e, mais especificamente, a LDB em 1996, foi assegurado à população campestre o direito a uma educação básica mais inclusiva e menos excludente, de modo que a zona rural e a zona urbana precisam ser vistas como espaços distintos, mas que se complementam e precisam ser compreendidos como “[...] espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados que não podem ser relacionados como relação de dependência ” (FERNANDES, 2011, p. 136-137).

No novo paradigma de Educação do Campo, conforme esclarece Caldart (2011), o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive e a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais. Trata-se, pois, da luta por um modelo específico de escola para a zona rural que possa relacionar os conteúdos com práticas de trabalho, cultura e luta social e que, acima de tudo, possa valorizar os saberes dos sujeitos do campo.

Segundo Munarim (2011), o projeto de Educação do Campo proposto e almejado pelos movimentos sociais se contrapõe ao conceito, às definições e às políticas da educação

rural, uma vez que instaura uma disputa hegemônica de poder, especialmente na estrutura do estado. Se, de um lado, o Estado tem o objetivo de urbanizar a população do campo, de outro, tem a perspectiva neoliberal com uma proposta internacional que prime pela educação como um direito humano e em defesa da diversidade ético-cultural.

A Educação do Campo se configura nesse campo de disputa e surge para criticar a realidade da educação brasileira, sobretudo a situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/da zona rural e se solidifica nas lutas sociais pelo direito a educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho e pela igualdade social.

O modelo de educação oferecido para os diferentes públicos da zona rural e da zona urbana é baseado numa lógica voltada para o processo de urbanização e modernização, que não considera a diversidade dos sujeitos e privilegia a lógica do mercado. Mas, e a população rural, será que estava preparada para esse processo de urbanização e mercantilização do mundo moderno? Ambas as populações, rural e urbana, têm as mesmas condições culturais, sociais e econômicas de ter um currículo unilateral e urbanocêntrico, que não atenda às especificidades do meio rural, porque o currículo tem uma estrutura atrelada ao contexto e às particularidades urbanas?

Nessa perspectiva, a reação da população rural, que não aceitava a marginalização e a exclusão imposta pelo Estado, foi de lutar por seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política e cultural, o que também incluiu iniciativas de um novo paradigma educacional para as populações rurais. De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004), “[...] no vazio e na ausência dos governos, os próprios movimentos tentam ocupar esses espaços e cada vez mais cresce a consciência do direito e a luta pela Educação do Campo como política pública.”

Assim, as propostas de um novo paradigma pedagógico para as populações rurais – Educação do Campo – surge num contexto de revolta e de luta de um povo historicamente negligenciado por políticas públicas de valorização que começou a dar frutos a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CNEC), que ocorreu em julho de 1998, no estado de Goiás, promovida pelo MST, pelo UNICEF, pela UNESCO, pela CNBB e pela UnB, com o objetivo de ajudar a recolocar o rural e a educação a que ele se vincula na agenda política do País, precedida de 23 encontros estaduais, e conseguiu organizar uma coleção de livros intitulada ‘Por uma Educação do Campo’, através dos quais foi possível dar mais visibilidade à educação almejada para os sujeitos do campo.

O interesse da conferência, conforme esclarece Fernandes (2011), era de construir um mapa detalhado das práticas alternativas na proposta da Educação Básica do Campo e garantir que pessoas do meio rural tivessem acesso a uma educação de boa qualidade, voltada para os interesses e as especificidades da vida no meio rural. As organizações de eventos em prol dos movimentos sociais do campo, além de serem um ponto-chave para formalizar esses movimentos no Brasil, deram vez e voz ao movimento social dos espaços rurais.

A I CNEC foi o batismo da Educação do Campo no Brasil. Nela, a educação já era pensada para além de um direito e como uma estratégia de inclusão, e foi a partir de então que a expressão ‘Educação do Campo’ passou a ser utilizada. Uma das reivindicações da conferência era, além da luta por escolas nos espaços rurais, um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador desses espaços (I CNEC, 1998).

Assim, a educação da e para a zona rural se constituiria como um espaço de luta contra a hegemonia política, cultural, social e econômica dos grupos dominantes, ao mesmo tempo em que enalteceria o homem e a mulher do campo, sua cultura, seus modos de viver e sua relação com a natureza. Precisamos reconhecer o campo como parte importante da sociedade por seus saberes, trabalho, cultura e, sobretudo, por sua história.

Esse novo paradigma de educação para as populações rurais - Educação do Campo, e não mais, Educação Rural, surgiu com um movimento para além da escola, por uma pedagogia que privilegie os sujeitos rurais, seus modos de viver e a diversidade que ali se encontra, além de defender o meio ambiente. Parte, sobretudo, da premissa de lutar pela transformação das condições de vida dos trabalhadores, contrariamente à agricultura como objeto de negócio, mas como um meio de sobrevivência.

A luta pela Educação do Campo mostrou-se cada vez mais coletiva, cooperativa e, sobretudo, resistente, mostrando a garra de um povo que reconhece que seus direitos fundamentais são negligenciados pelas políticas públicas e, consequentemente, pelo Estado e passam a lutar para garanti-los, o que inclui uma educação que atenda às especificidades do campo, como um espaço de luta contra a hegemonia política, cultural, social e econômica dos grupos dominantes ao mesmo tempo que enaltece o homem e a mulher do campo, a sua cultura, os seus modos de vida e sua relação com a natureza, como será discutido na próxima seção.

2.4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS ÚLTIMOS 20 ANOS: AVANÇOS E RETROCESSOS

A construção legal da Educação do Campo se intensificou depois da I Conferência Nacional de 1998, por meio da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, que passou a coordenar ações conjuntas tanto em âmbito estadual quanto nacional.

De acordo com Munarim (2011), foi a partir da ICNE que os sujeitos coletivos do campo, mobilizados pela construção de uma nova proposta de educação para as populações residentes na zona rural, definiram um projeto de educação escolar para o meio rural, que se contrapunha aos conceitos e às definições políticas da Educação Rural, o que culminou com uma disputa hegemônica de poder na estrutura do Estado. Para o autor (2011), isso ocorreu devido à orientação na perspectiva neoliberal que permeava as políticas de educação, contudo, naquele momento, também surgia a influência de acordos internacionais em torno da educação como direito humano e em defesa da diversidade étnico-cultural que facilitaram a proposta de um projeto inovador para a educação rural e fortaleceram a Educação do Campo.

Nesse sentido o Plano Nacional de Educação de 2001 nasceu como um fruto da semente plantada pelos movimentos sociais. No entanto, como legitimavam os resquícios da velha educação rural e apresentavam pouco avanço do que se almejava para reconhecer a Educação do Campo, sua aprovação não foi comemorada pelos movimentos sociais do campo, pelos pesquisadores de universidades, sindicatos e ONGs.

Quanto aos resquícios da educação rural presentes no PNE 2001, destaca-se a ampliação da oferta de quatro séries regulares do ensino fundamental em substituição às classes isoladas unidocentes, considerando as peculiaridades regionais e a sazonalidade, como enunciam Rossato e Praxedes (2015). Em vista disso, o PNE de 2001 instuiu as seguintes metas (itens 15 e 16 respectivamente):

15. Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos estudantes;
16. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas.

Essas metas, em síntese, pretendiam acabar com as chamadas salas multisseriadas, típicas da zona rural, e adotar como modelo único o regime de escolas seriadas, típicas da zona urbana.

Outro resquício da educação rural presente no PNE de 2001 deu-se em função de prever em seus objetivos e metas para o ensino fundamental a necessidade de fornecer transporte escolar às zonas rurais para facilitar o acesso de estudantes e professores, conforme instituído na meta 17: “Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos estudantes e o acesso à escola por parte do professor.”

Logo, ao buscar cumprir essa meta, isto é, universalizar o transporte escolar para as zonas rurais, possibilitou a nucleação e, conseqüentemente, o fechamento de várias escolas rurais. Fernandes (2007) considera que essa meta apresenta distorções por estimular a nucleação ou a concentração de estudantes em determinadas escolas e acarretar o fechamento de pequenas escolas rurais que passaram a se concentrar (ou nuclear) em outras escolas que podem estar inseridas tanto nos espaços rurais quanto nos urbanos. Para o autor, ao facilitar o transporte escolar nas zonas rurais, a legislação também propiciou o fechamento indiscriminado de escolas rurais.

Para Munarim (2011), o PNE de 2001 traduz uma antipolítica de Educação do Campo, cujo lado mais nefasto, do ponto de vista dos protagonistas da Educação do Campo, e que, de certa forma, resumiria todas as demais está no fechamento indiscriminado de escolas rurais.

O fechamento da escola na comunidade coaduna-se ou seria parte de uma estratégia de imposição de um processo de desterritorialização das populações rurais tradicionais para dar lugar físico-geográfico e político a outro modelo de desenvolvimento econômico do campo com base na agricultura industrial e de mercado. (MUNARIN, 2011, p. 53).

Como se vê, o PNE de 2001 trata a Educação do Campo de forma inadequada e insuficiente, demonstrando uma dificuldade de superar a visão dicotômica entre o rural e o urbano, fortemente enraizada nas políticas educacionais e nas práticas educativas destinadas à população rural.

Assim, conforme elucidam Rossato e Praxedes (2015), menos de 11 meses depois de os movimentos sociais do campo se frustrarem com a aprovação do PNE de 2001 e

persistirem com suas demandas para construir um novo projeto de educação para as populações rurais, o Conselho Nacional de Educação, presidido por Kuno Paulo Rhoden, aprovou, através da Câmara de Educação Básica, o parecer nº. 36, que fixa as orientações para formular as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo. Esse parecer serviu como base para a elaboração e a aprovação da Resolução nº. 01, em abril de 2002, atendendo à luta dos movimentos sociais do campo “ por uma Educação do Campo”.

De acordo com Rossato e Praxedes (2015), a aprovação desse parecer n. 36/01, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, atendeu à luta dos movimentos sociais do campo e, ao estabelecer as diretrizes operacionais, foi considerado um marco para consolidar a Educação do Campo, mais do que isso, foi um ponto de chegada de todos os movimentos sociais em prol da Educação do Campo.

Também como fruto das demandas dos movimentos sociais, o governo brasileiro instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CEB, nº. 1, de 03 de abril de 2002. Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a identidade da escola do campo é definida da seguinte maneira:

Art. 2 - Parágrafo único. 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 do País. (BRASIL, 2002, p.37).

O documento é fruto da ação do Grupos Populacionais Tradicionais e Específicos (GPTE), que consolidou reivindicações históricas das organizações e dos movimentos sociais que lutam por uma educação de boa qualidade para os diversos sujeitos, povos com identidades diversas que vivem no campo, como: agricultores familiares, trabalhadores rurais sem terra quilombolas, assalariados rurais, povos da floresta, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, indígenas e todo o povo que vive no/do espaço rural (ROSSATO e PRAXEDES, 2015).

Conforme ficou estabelecido no art. 2 do parecer CNE/CEB 36/2001, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo constituem um conjunto de

princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Nas definições de propostas curriculares da Educação do Campo, no parágrafo único do art. 2, ficou determinado que

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 (Parágrafo único, art. 2, CNE/CEB, 2001, p. 21).

A luta dos movimentos sociais, de ONGs, de pesquisadores, de sindicatos e de todos os que batalharam em prol do projeto de Educação do Campo seguia firme com o fim de consolidar e efetivar a política pública. Sendo assim, a Articulação Nacional por uma Educação do Campo seguiu mobilizada, como esclarece Fernandes (2007), e conseguiu outras conquistas, como a Instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) e a realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo.

O GPT foi criado pela Portaria MEC nº. 1.274/03, para dar suporte à formulação de políticas públicas para a Educação do Campo. Segundo Fernandes (2007), uma de suas atividades foi a elaboração do documento Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo. Essas referências subsidiaram a realização de 27 Seminários Estaduais de Educação do Campo que serviram para disseminar as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo. Portanto, essas referências foram consideradas um ponto crucial para construir as bases dessa política.

Convém enfatizar que a realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (II CNEC), que aconteceu em agosto de 2004 no estado de Goiás, no mesmo local onde ocorreu a I Conferência, agora com uma pauta e demanda bem mais elaborada do que a I CNEC, também foi fruto dessa mobilização em prol da garantia de uma educação específica para a população campesina. Seu objetivo era de reivindicar metas e ações “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, que iam desde o ensino infantil até o superior, conforme explícito na declaração final da plenária “Por uma Política Pública de Educação do Campo”.

A reivindicação da II CNEC não estava centrada apenas na educação, mas também no direito a terra, saúde, moradia, entre outras, visando à garantia de políticas específicas para o campo e para o bem-estar social, cultural e econômico do povo que ali habita.

Vale salientar que as conquistas em prol de uma Educação pensada para os sujeitos que vivem na/da zona rural está atrelada não apenas aos movimentos sociais e estudiosos, mas também a um estado que priorizou suas demandas. Podemos perceber que, nos anos de 2002 a 2014, no Governo de Lula, que governou o país por dois mandatos (2003 até 2006 e de 2007 até 2011) e no governo Dilma (2011-2016), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), mais precisamente da ideologia política de esquerda, foram pensadas e consolidadas muitas políticas públicas voltadas para as populações rurais, dentre elas, as políticas educacionais em atendimento às especificidades dessas populações (Educação do Campo).

Rossato e Praxedes (2015) asseveram que, no que se refere aos frutos dos movimentos sociais, em parceria com estudiosos e o Estado, destacam-se: a criação da Coordenação-Geral de Educação do Campo (CGEC), em 2004, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECA), depois denominada de (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e extinta no ano de 2019, no governo Bolsonaro; a criação do Fórum Permanente dos Pesquisadores em Educação do Campo, em 2005; o Programa Saberes da Terra: Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos, também em 2005; a elaboração do Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo, em 2006; a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), em 2008; a criação do Programa Nacional de Educação do Campo, em 2013 (Procampo); a abertura do PNLD campo, em 2013, e a criação da Escola da Terra, também em 2013.

Ressalte-se, todavia, que a Educação do Campo, como política pública, foi consolidada legalmente por meio de duas conquistas principais: a Resolução CNE/CEB nº. 2, de abril de 2008, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e do Decreto nº. 7.352/10, emitido pelo Presidente da República, como um marco da consolidação da Educação do Campo, uma vez que aperfeiçoaram as Diretrizes Operacionais Básicas nas Escolas do Campo aprovadas em 2002, e o Art. 1º. da Resolução n. 2/08 do CNE, que “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”.

Art. 1º - A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (PARECER CNE/CEB Nº 3/2008).

O PNE de 2001, com resquícios da educação rural, deixou os que lutaram em prol da educação básica do campo, insatisfeitos por não atender às suas demandas de reivindicação. Inconformados, seguiram lutando por uma política que contemplasse as especificidades camponesas e, como resultado, movimentos sociais, ONGs, pesquisadores e sindicatos conquistaram o PNE 2014, um grande aprimoramento do PNE 2001.

Diferentemente do PNE de 2001, o PNE de 2014, aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 e com vigência até 2024 (10 anos), reconhece a importância e a legitimidade da Política Nacional de Educação do Campo e estabelece as metas futuras para melhorar a qualidade da educação, visando ampliar os tempos escolares, extinguir o analfabetismo, aumentar o investimento de recursos em educação e superar as desigualdades educacionais, conforme os princípios construídos ao longo das últimas décadas pelos movimentos sociais.

Rossato e Praxedes (2015) consideram que o PNE de 2014 - com vigência prevista até 2024 – avançou com o intuito de reconhecer legalmente a importância e a legitimidade da Política Nacional de Educação do Campo, cujos princípios e parâmetros foram sendo contruídos sob a tutela dos movimentos sociais do campo. Podemos observar esse reconhecimento dado à Educação do Campo no PNE de 2014, em seu Art. 8º, parágrafo I, inciso II, que obriga todos os entes federados (os estados, os municípios e o Distrito Federal) a elaborar ou reformular seus respectivos planos educacionais para atender às necessidades específicas da Educação do Campo, como destacado abaixo:

Art. 8º Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas nesse PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação dessa Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

II - Considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural. (BRASIL, PNE, 2014, art. 8º, parágrafo I, inciso II)

Outra forma de reconhecer e valorizar a Educação do Campo está em um dos objetivos da meta 8:

META 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência desse Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, PNE, 2014, meta 8).

Em dez anos, período de vigência do PNE de 2014, foi requerida para a população da zona rural de 18 a 19 anos de idade a elevação de sua escolaridade média para 12 anos, no mínimo. “Essa meta representa um grande avanço, haja vista que a escolaridade média do grupo em destaque, em 2013, era de 7,9 anos, de acordo com o observatório do PNE (ROSSATO, PRAXEDES, 2015, p. 59). O novo PNE também fortalece a política de Educação do Campo ao contemplar outras estratégias e ações específicas para a área distribuídas em 14 metas diferentes, dentre as 20 que o compõem, conforme especifica, de forma resumida, o quadro a seguir:

Quadro 1 - Metas e estratégias do PNE de 2014 para a Educação do Campo

METAS	ESTRATÉGIAS
Meta 1 – Ampliar e universalizar a oferta da Educação Infantil.	Estratégia 1.10 – Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças para atender às especificidades dessas comunidades e garantir consulta prévia e informada.
Meta 2 – Universalizar o ensino Fundamental de nove anos e garantir sua conclusão na idade recomendada.	Estratégia 2.6 – Criar tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; Estratégia 2.10 – Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial, dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas nas próprias comunidades.
Meta 3 –	Estratégia 3.7 – Fomentar a expansão das matrículas

Universalizar o ensino médio e elevar sua taxa líquida.	gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência; Estratégia 3.10 - Fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para os que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar.
Meta 4 –Universalizar a Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino básico.	Estratégia 4.3 – Implantar, ao longo desse PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.
Meta 5 - Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º. ano do ensino fundamental.	Estratégia 5.5 – Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.
Meta 6 – Expandir a educação em tempo integral nas escolas públicas.	Estratégia 6.7 – Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.
Meta 7 – Melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem para aumentar as médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).	Estratégia 7.13 – Garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da Educação do Campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia – INMETRO - e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local; Estratégia 7.14 – Desenvolver pesquisas sobre modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais; Estratégia 7.26 – Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e os comunitários e garantir o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão

	das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação e o atendimento em educação especial.
Meta 8 – Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência desse Plano, para as populações do campo, da região menos escolarizada no País e dos mais pobres e igualar a escolaridade média entre negros e não negros.	Estratégia 8.1 – Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados; Estratégia 8.6 – Promover a busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.
Meta 10 – Expandir a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional nos ensinos fundamental e médio.	Estratégia 10.3 – Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.
Meta 11 – Triplicar as matrículas da educação profissional e técnica de nível médio e garantir a qualidade da oferta.	Estratégia 11.10 – Expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
Meta 12 – Elevar as taxas de matrícula na educação superior da população de 18 a 24 anos.	Estratégia 12.13 – Expandir o atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação ao acesso, à permanência, à conclusão e à formação de profissionais para atuarem nessas populações.
Meta 14 – Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de	Estratégia 14.5 – Implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de Mestrado e Doutorado;

mestres e doutores.	
Meta 15 – Promover a formação específica de nível superior de todos os professores da educação básica.	Estratégia 15.5 – Implementar programas específicos para a formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.
Meta 18 – Aprovar os planos de carreira para os profissionais do magistério público em todos os sistemas e níveis de ensino.	Estratégia 18.6 – considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas.

Fonte: Adaptado do PNE de 2014 e Rossato e Praxedes (2015, p. 60-62)

Portanto, o novo PNE de 2014, diferentemente do PNE de 2001, com suas metas e estratégias, atendeu a algumas demandas dos movimentos sociais em seu projeto de Educação do Campo, porque reconhece as especificidades sociais, culturais e geográficas da zona rural em detrimento de um currículo e de materiais didáticos que atendam às singularidades dos sujeitos residentes do espaço rural. Conforme Rossato e Praxedes (2015, p. 60), esse novo PNE atende à luta dos movimento sociais quando reconhece, em suas metas e estratégias, a “[...] diversidade sociocultural de sua proposta e a consequente formulação de tecnologias e pedagogias alternativas, de materiais didáticos, currículos e de infraestrutura específicas”.

Ressalte-se, entretanto, que a efetivação das propostas do novo PNE de 2014, para a área da Educação do Campo, apesar dos avanços legais, ainda segue em passos lentos para transformar a realidade educacional e contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico das populações rurais brasileiras, porquanto as políticas educacionais, em concordância com Silva (2018), cada vez mais englobam a perspectiva de educação como mercadoria e a produtividade do conhecimento voltado para o universo capitalista. Isso é constatado no PNE de 2001, que, embora seja fruto de demandas de uma novo paradigma de Educação para as populações rurais, resiste em atender às suas demandas. Para Silva (2018), a Educação do Campo é um direito, e não, uma mercadoria, em contraponto à educação rural, que nasce com o fim de se modernizar e de ascender economicamente.

Embora o PNE de 2014 atenda às demandas dos movimentos sociais em seu projeto de Educação do Campo, ainda há um longo caminho a ser percorrido para efetivá-lo no contexto

das escolas rurais. Dessa forma, a Educação do Campo constitui-se entre avanços legais e retrocessos em sua execução, porque, apesar dos avanços formais da Educação do Campo, nas escolas rurais, predominam os pressupostos da velha Educação Rural, com currículo urbano, que não atende nem às especificidades rurais nem as reconhece. Além disso, podemos observar outros retrocessos, como o acelerado fechamento das escolas rurais que distancia ainda mais a efetivação da Educação do Campo. Apesar dos avanços legais da Educação do Campo no Brasil, nas duas últimas décadas, podemos acompanhar um desmonte dos marcos legais que solidificaram a história da construção de um novo paradigma de educação para as populações rurais.

Como destacamos ao longo deste capítulo, a Educação do Campo foi consolidada a custo de muitas lutas travadas entre camponeses, pesquisadores universitários, sindicatos, ONGs, comunidades pastorais e outros movimentos que buscavam valorizar, reconhecer e respeitar o modo de viver das populações rurais, sua dinâmica social, seus saberes e suas experiências. No entanto, na conjuntura política atual, de maneira oposta, temos observado um retrocesso sem precedentes e um acentuado silenciamento e exclusão estatal em garantir e assegurar às populações rurais uma educação que reconheça suas especificidades culturais, sociais e econômicas.

Entre os anos de 2003 e 2016, mais precisamente, no governo de Lula e Dilma (governo de esquerda), foram criados programas, secretarias e planos voltados para a Educação do Campo. Todavia, nos últimos anos, desde 2016, mais precisamente, no governo de Michel Temer (MDB), que atuou durante dois anos (2016-2018), e no de Bolsonaro (sem partido), atual Presidente da República (ambos governos de direita), podemos observar que as populações rurais têm sofrido em demasia com a revogação de muitas políticas sociais criadas nos governos de Lula e Dilma, o que simboliza um retrocesso para toda a história de luta em prol da Educação do Campo.

São vários retrocessos verificados na Educação do Campo, ainda em processo de consolidação e aprimoramento, entre eles as verbas destinadas as unidades de ensino, desinvestimento na formação de professores e na própria qualidade de ensino, além da criminalização da proposta de Educação do campo, vista como doutrinadora de ideologias. Todavia, cabe salientar também que não só a Educação do Campo como a educação de um modo geral, do ensino infantil ao superior, da zona rural e da zona urbana, tem sofrido ataques em demasia desde o pós-golpe ocorrido em 2016.

Antes mesmo da eleição de Bolsonaro, a Educação do Campo já vinha sofrendo ameaças e ataques significativos, especialmente depois do golpe político-jurídico-midiático (Silva, 2016) em 2016, que tirou Dilma Rousseff da Presidência do Brasil e deixou o país sob o comando de Michel Temer que, no mesmo ano (2016), começou a promover o desmonte da Educação do Campo, quando reduziu o orçamento para o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Foi assim que enfraqueceu e ameaçou de extinção o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), um marco para a Educação do Campo, pois elevou o nível de escolaridade das famílias camponesas e a formação de educadores que podem atuar no lugar onde vivem. Através do Decreto nº 10.252/2020, publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro de 2020, o Presidente Jair Bolsonaro ameaçou a extinção do Pronera que, ao reorganizar a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), também uma conquista significativa para as comunidades camponesas, enfraqueceu programas importantes para o desenvolvimento do campo, porque, nessa reestruturação, o governo extinguiu a coordenação responsável pela Educação do Campo que inviabilizou o Pronera.

Também foi extinta a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, o que foi um retrocesso e, mais do que isso, um golpe no campo dos direitos educacionais, tendo em vista que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo, porquanto a Secadi era um órgão responsável pelos programas, pelas ações e pelas políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos.

Vivemos uma era predatória de direitos humanos, individuais e coletivos, em que o projeto predador defende o agronegócio e destrói a natureza e todos os que dependem dela em nome de um projeto desenvolvimentista. Cabe acrescentar que, nesse projeto, não há lugar para a Educação do Campo, que nasce no berço da luta pelo direito da do espaço rural como um lugar de trabalho e espaço de vida. É evidente, também, que vivemos um momento de decadência, em que o Governo Federal, em nome do desenvolvimento capitalista, tem aniquilado a vida das comunidades camponesas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, caiçaras e tantas outras de seus direitos fundamentais.

Em vista disso, temos muito o que aprender com a luta em prol da Educação do Campo que se instaurou no País desde a década de 80, partindo das seguintes questões: a quem tem servido o sistema educacional do qual fazemos parte? Quem tem formulado as políticas públicas educacionais no Brasil? A demanda dos pesquisadores tem sido considerada? Como andam as tendências de avanço ou recuo dos movimentos sociais na Educação do Campo hoje?

Finalizamos este capítulo com esses questionamentos, para que possamos refletir sobre a importância de uma educação que fortaleça a emancipação e não sejamos subordinados ao sistema gerador de desigualdades. Que possamos, acima de tudo, questionar e ser provocadores das políticas educacionais que nos são ofertadas.

CAPÍTULO 3

O TRANSPORTE ESCOLAR E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: ENTRE AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

Em um Estado democrático de direito, as políticas públicas educacionais devem ter o objetivo de garantir o direito à educação, assegurado por políticas de acesso, permanência ou de qualidade. A política do transporte escolar, mais especificamente, por ser o objeto de estudo desta pesquisa, enfoca o acesso como uma das formas de garantir o direito à educação.

As políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação” (GOBERT e MULLER, 1987). De acordo com Stephen Ball (2011), “o Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos que atua na implementação de programas, ações e decisões tomadas pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais) com a participação, direta ou indireta, de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito da sociedade como forma de garantir os direitos assegurados na Constituição. Nessa premissa, o Estado é reponsável por implementar e manter as políticas públicas⁴ por meio de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos, diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.

Aqui trataremos da política de transporte escolar como uma política educacional que surgiu de uma demanda social para assegurar o direito a educação aos estudantes da zona rural historicamente negligenciados, que, muitas vezes, percorriam longos caminhos a pé no itinerário casa-escola, escola-casa, dentre outras dificuldades que levavam muitos deles a desistir de ir à escola.

Neste capítulo, dialogamos sobre a política de transporte escolar e sua relação com a Educação do Campo no Brasil e analisamos a política de transporte escolar no Brasil a partir de Stephen Ball, em sua abordagem sobre o ciclo de políticas. Assim, não temos a intenção de descrever a política de transporte escolar, mas de saber como e em que dimensão ela foi pensada e está sendo atuada.

⁴ As políticas, segundo Ball, são complexas e processadas de formas diversas nos vários contextos em que se inserem. O autor não concorda com a ideia de que as políticas sejam implementadas, tendo em vista que o processo de implementação ocorreria de forma linear, ignorando toda a complexidade que envolve a trajetória da política. Ball considera que as políticas são cíclicas e contínuas, portanto são atuadas e não implementadas. Por essa razão, utilizaremos o termo ‘atuação’ ao invés de ‘implementação’.

3.1 POLÍTICA DE TRANSPORTE ESCOLAR NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Tanto no cenário nacional quanto no internacional, a pesquisa sobre políticas educacionais vem se constituindo como um campo de investigação distinto e em permanente busca de consolidação. Pesquisadores, de modo geral, desenvolvem pesquisas com o objetivo de compreender determinada política ou um conjunto de políticas e, ao fazer isso, oferecem ideias e elementos que poderiam ser úteis para formular e reorientar políticas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

O processo de formulação de políticas, de acordo com Stephen Ball, é considerado como um ciclo contínuo por meio do qual as políticas são formuladas e recriadas. Para tanto, o teórico nos oferece cinco contextos para pensar na política: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política. Esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, sem dimensão temporal e sequencial, e não são etapas lineares. Cada um deles representa arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates. Todavia, os três ciclos principais do ciclo de políticas são o contexto de influência, de produção de texto e contexto da prática, que, serão utilizados neste estudo sobre a política de transporte escolar.

O primeiro contexto, de acordo com Mainardes (2006), é o de influência, em que, normalmente, as políticas públicas são iniciadas, e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto em que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. O contexto de influência tem uma relação de associação com o contexto da produção de texto, porém não evidente ou simples. Enquanto o contexto de influência frequentemente é relacionado aos interesses mais estreitos e às ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral.

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: as de textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. (MAINARDES, 2001, p. 52). A análise do texto refere-se ao exame do conteúdo da política e das proposições que fundamentam ou que estão subjacentes às políticas. Envolve a análise dos objetivos da política, os valores implícitos e explícitos, os silêncios, ou seja, o que é e o que não é considerado e o que é deixado de lado nos textos, bem como as ideias e os conceitos.

A análise de política pode se preocupar com todos os estágios e níveis de processo de formulação de política e envolve muito mais do que uma simples preocupação com textos das políticas. É necessário considerar os antecedentes e o contexto das políticas – o econômico, o social e o cultural, incluindo os antecedentes históricos, as relações com outros textos e políticas e os efeitos em curto e longo prazos que as políticas podem gerar nas práticas (TAYLOR, 1997).

Assim, a análise do contexto envolve os antecedentes e as pressões que motivaram a gestão de uma política, o que inclui fatores sociais, econômicos e políticos que levaram à questão a ser envolvida na agenda política. Além disso, há influências de grupos e de movimentos sociais. Além dos aspectos do contexto contemporâneo, a análise precisa considerar os antecedentes históricos da política, incluindo iniciativas já construídas. “Tais considerações sobre o contexto contemporâneo de histórico ajudam a iluminar os motivos que impulsionam o surgimento da política em um momento específico” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p.158).

A sociedade brasileira é marcada, segundo Feijó (2006, p. 1), pela desigualdade e pela falta de oportunidades que dificultam a garantia de direitos fundamentais do cidadão. Esse fato demonstra que é preciso criar diferentes políticas e programas, inclusive no campo educacional, porque, para a maior parte dos estudantes, não basta oferecer o ensino público, é fundamental assegurar condições de acesso e de permanência no ambiente escolar.

Moura e Cruz (2013), em seu estudo sobre a política de transporte no Brasil, constataram que não basta oferecer escolas sem oferecer meios para que os estudantes cheguem até ela e lá permaneçam. É necessário ofertar políticas de acesso e permanência para os estudantes no sistema escolar. O transporte escolar é, nesse contexto, uma política educacional essencial para garantir o acesso de um número considerável de estudantes de escolas públicas ao ambiente escolar, condição para que se garanta o direito à educação.

Reconhecendo a importância das políticas públicas educacionais, o governo federal, em parceria com os demais entes governamentais, busca desenvolver, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), políticas, programas e ações, com o intuito de minimizar as desigualdades existentes entre regiões, estados e municípios brasileiros. Conforme Dourado (2005), o Brasil tem uma estrutura educacional descentralizada e fortemente marcada por disparidades entre as cinco regiões que o compõem (norte, nordeste, centro-oeste, sul e sudeste). Os indicadores educacionais retratam esse

processo desigual e requerem políticas e gestões para a educação que considerem esse cenário visando encontrar alternativas e proposições educativas.

Assim, a partir das necessidades educacionais da sociedade, nascem as políticas para atender a determinados fins, e a política do transporte escolar surge dessa demanda social e educacional. Todavia, conforme esclarecem Moura e Cruz (2013), para que essas políticas sejam implementadas de maneira que atendam às necessidades educacionais, é preciso que a sociedade as conheça, reconheça sua importância, identifique os sujeitos responsáveis pela execução e pela fiscalização e acompanhe sua efetivação.

Para facilitar as condições de acesso à escola e reconhecendo a importância do transporte escolar para atender à demanda dos estudantes da zona rural, o Estado, a partir da década de 1990, durante o governo de Itamar Franco (1992-1994), instituiu a política de transporte escolar no Brasil, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência dos estudantes residentes na zona rural com condições precárias em relação ao seu deslocamento no trajeto casa-escola, escola-casa. Nas décadas seguintes, tendo em vista o crescente movimento de fechamento das escolas rurais, o Estado se viu incitado a ampliar essa política destinada à população rural (NEVES, 2019).

O primeiro programa implementado foi o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), em 1994, depois, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), em 2004, e o Programa Caminho da Escola, em 2007, coordenados pela Fundação Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE). O Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) foi criado por meio da Portaria Ministerial nº 955, de 21 de junho de 1994, no âmbito do Ministério da Educação, com verba do FNDE, objetivando contribuir financeiramente com os municípios e as organizações não governamentais para a aquisição de veículos automotores zero quilômetro, destinados ao transporte diário dos estudantes da rede pública de ensino fundamental da área rural e das escolas de ensino fundamental que atendam a estudantes com necessidades educacionais especiais (BRASIL, FNDE/1994).

O programa, entretanto, mostrou-se inadequado devido às péssimas condições dos veículos que transportam os estudantes, como caminhões, carros e até carroças. Acredita-se que parte desse problema era devido à terceirização do serviço, como o aluguel de veículos irregulares. Além disso, conforme Ribeiro e Jesus (2015), o programa só repassava recursos para os municípios adquirirem veículos para transportar os estudantes moradores da zona

rural e não contemplava os gastos com serviços de apoio e de pessoal necessários para efetivar o Programa.

Assim, em 2004, o Governo Federal modificou o PNTE, que só passou a atender às organizações não governamentais sem fins lucrativos que mantinham escolas especializadas de ensino fundamental, com até cem estudantes com necessidades educacionais especiais, e instituiu o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), com o intuito de promover uma mudança no investimento do transporte escolar e superar as restrições do PNTE.

No governo de Lula, instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, foi criado o PNATE, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos estudantes do ensino fundamental público residentes em área rural que utilizam transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios (BRASIL, FNDE/2004). Esse Programa financia despesas, como a manutenção de veículos escolares rodoviários e de veículos escolares aquaviários, a aquisição de passe estudantil, quando existir oferta de serviço regular de transporte coletivo e o pagamento de serviços oriundos de terceiros.

O PNTE, conforme explicam Moura e Cruz (2015), era uma política de assistência financeira voluntária que beneficiava seus intervenientes político-partidários no momento da definição dos municípios que seriam contemplados, uma vez que diferentes agentes, como parlamentares, altos burocratas e dirigentes locais e regionais, influenciavam a execução da política de financiamento. Essa realidade só foi modificada com a instituição do PNTE, já que o financiamento passou a ser na modalidade de assistência financeira automática, e não, voluntária, incluindo critérios objetivos para distribuir os recursos do Programa entre as unidades da Federação, considerando o percentual da população rural do município, a área do município e o percentual da população abaixo da linha de pobreza.

Enquanto o PNTE atuava adquirindo veículos para compor a frota escolar e tinha capacidade limitada de atender devido ao curto orçamento para a grande demanda, o PNATE foi instituído com uma proposta inovadora de transferir recursos em caráter suplementar para os estados, o Distrito Federal e os municípios, para custear as despesas com o transporte dos estudantes residentes em área rural. A criação do PNATE foi vista como um avanço na política de transporte escolar, porque o processo de distribuição dos recursos tornou-se

simplificado por meio da descentralização e da transferência automática aos entes, sem a necessidade de formar convênio ou instrumento congênere (BRASIL/FNDE/MEC).

A descentralização dos recursos e a transferência automática possibilitam que as receitas para o transporte escolar cheguem diretamente ao ente executor da política, anulando a influência de manobras políticas na disputa por recursos públicos. Assim, com a instituição do PNATE, o ente executor da política de transporte escolar ganhou certa autonomia, que permite decidir como o recurso será aplicado, dentre as possibilidades que o programa oferece.

Entes federados, entretanto, registravam problemas com os Programas PNTE e PNATE, no âmbito do transporte escolar, como a inexistência de transporte suficiente para a demanda dos estudantes, dificuldade das prefeituras para adquirirem veículos, com problemas referentes à licitação ou por insuficiência de recursos, o mau estado de conservação dos veículos disponíveis e a utilização inadequada. Devido a esses fatos, foi necessário fazer um estudo que demonstrasse a situação do transporte escolar realizado no Brasil (BRASIL, 2007). Conforme Freitas (2007), as pesquisas realizadas para investigar a atuação dos programas apontaram suas condições de uso, e os resultados foram alarmantes:

Os resultados mostraram que 8,4 milhões de estudantes da educação básica pública, que vivem em áreas rurais, e são conduzidos, em sua grande maioria, por veículos totalmente inadequados, ou seja ônibus muito velhos e em péssimas condições de conservação, vans totalmente sem segurança, caminhões, e até mesmo tratores [...]. (FREITAS, 2007, p. 2).

Estudos técnicos coordenados pelo MEC/FNDE, em parceria com o Centro de Formação de Recursos Humanos em Transporte (CEFTRU) da Universidade de Brasília (UnB), identificaram a precariedade do transporte escolar e a consequente necessidade de intervenção do poder público. Na época, a idade média dos veículos que transportavam os estudantes, em todo o país, chegava a 16 anos e seis meses, e 27% (vinte e sete por cento) dos veículos eram apropriados para o transporte de cargas, e não, de passageiros. No Nordeste, os veículos inadequados para o transporte de estudantes representavam até 60% (sessenta por cento) da frota. Outra constatação foi o tempo gasto dentro dos veículos: em muitos casos, os estudantes ficavam mais tempo no veículo do que estudando na escola (BRASIL, 2009).

Além disso, os dados estatísticos apontavam que a falta de transporte escolar contribuía para a evasão escolar, uma vez que a realidade brasileira demonstrou um cenário de

transportes insuficientes para atenderem à demanda, dificuldades das prefeituras mais carentes de adquirirem veículos, utilização de veículos inadequados e mau estado de conservação dos veículos existentes. Assim, foi necessário criar medidas para suprir a demanda por transporte escolar adequado e seguro (BRASIL, 2009).

Tanto o PNTE, que vigorou até 2007, quanto o PNATE, umas das políticas de transporte vigente no Brasil, não foram suficientes para atender à demanda tampouco para dar o conforto necessário aos estudantes, porque

[...] as dificuldades das prefeituras para a aquisição, não só pelas questões relativas a licitações, mas, especialmente, pelos poucos recursos disponíveis; mau estado de conservação dos poucos veículos existentes; a utilização de veículos inadequados ao transporte de estudantes; os retraídos resultados das ações do MEC, uma vez que os recursos disponibilizados pelo FNDE para a aquisição de veículos e para a manutenção do sistema mostraram-se insuficientes para satisfazer as necessidades da maioria dos municípios do país. (FREITAS, 2007, p. 2).

Todas essas más condições de uso exigiram medidas que possibilitassem mais equilíbrio entre a demanda e os meios necessários para atender a essas demandas e melhores condições de deslocamento dos estudantes da zona rural. Assim, foi preciso pensar em outro programa que atendesse à demanda do público escolar e promovesse conforto, além do deslocamento necessário aos estudantes. Em 2007, o governo Federal decidiu extinguir o PNTE e manter o PNATE, todavia instituiu outro programa de transporte escolar: o Programa Caminho da Escola.

Nessa premissa, como o PNTE e o PNATE não foram bem avaliados, foram repensados quanto à sua atuação no contexto da prática. O PNTE foi extinto, e o PNATE, apesar de continuar em vigor, foi modificado e complementado com a criação de outro programa de transporte escolar. Assim, além de manter o PNATE, o Governo Federal, em parceria com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), o Ministério da Fazenda (MF), o Conselho Monetário Nacional (CNM), o Conselho Nacional de Política Fazendária (CONFAZ) e o Instituto Nacional de Metrologia (INMETRO), instituiu o Programa Caminho da Escola, que foi criado por meio da Resolução nº 3, de 28 de março de 2007 (BRASIL, 2007), também no governo Lula, com o objetivo de renovar e ampliar a frota de veículos para transportar diariamente os estudantes da Educação Básica da zona rural dos sistemas estadual e municipal, todos padronizados e mais seguros. O programa

visava proporcionar melhores condições de deslocamento dos estudantes da zona rural no trajeto casa-escola, escola-casa para lhes garantir o acesso e a permanência no sistema escolar. Para além disso, também consiste na concessão de linha de crédito especial aos estados e municípios para aquisição de ônibus, micro-ônibus zero quilômetro e embarcações novas, através de contrato com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDS.

A partir de 2009, com a publicação da Medida Provisória (MP) nº 455/2009, transformada na Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009, o PNATE foi ampliado para toda a educação básica, beneficiando os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Médio residentes na zona rural, prioritariamente, e os da zona urbana, atribuindo-lhe cinco objetivos: renovar a frota de veículos escolares; garantir aos estudantes um transporte seguro e de boa qualidade, por meio de padronização e inspeção de veículos; contribuir para reduzir a evasão escolar; garantir o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na zona rural; reduzir os preços dos veículos e aumentar a transparência nas aquisições (BRASIL, 2009).

De acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 45, de 2013, os veículos adquiridos pelo Programa Caminho da Escola também podem ser utilizados para transportar estudantes da zona urbana e da educação superior pública, desde que não haja prejuízo no atendimento dos estudantes da zona rural matriculados nas escolas públicas de educação básica (FNDE, 2018).

Todo esse processo de formulação, recriação e/ou extinção de programas entra na lógica do contexto de influência, conforme explicado por Ball, uma vez que perpassa um momento de conflitos e disputas de interesse que leva à produção do texto – criação e/ou recriação das políticas de transporte escolar. Além disso, possibilita destacar o papel ativo dos sujeitos nas múltiplas possibilidades de reinterpretar e recontextualizar as políticas propostas.

O Programa Caminho da Escola, segundo Freitas (2007, p. 3), “foi concebido como um modelo que integra diferentes instituições governamentais e privadas, agindo conjuntamente para solucionar, de maneira relevante, o problema de transporte escolar rural.” O autor explica que foi disponibilizado um crédito especial aos municípios, aos estados e ao Distrito Federal, que lhes facultou um modelo de compras com custos reduzidos para adquirir veículos para o transporte escolar.

A abordagem do ciclo de políticas, de acordo com Mainardes (2006), é um referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais. Com essa abordagem, pode-se fazer uma análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais, desde

sua formulação inicial até a implementação no contexto da prática e seus efeitos, trazendo várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético e necessita articular as perspectivas macro e micro. Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa.

3.2 MAPEANDO AS REDES DE INFLUÊNCIA QUE CONTRIBUÍRAM PARA A INSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DO TRANSPORTE ESCOLAR NO BRASIL

O governo federal executa atualmente dois programas de atendimento ao transporte do escolar: o Programa Caminho da Escola e o PNATE. O primeiro é voltado para a aquisição de transporte, enquanto o segundo faz transferências automáticas para subsidiar as despesas dos entes federados com o transporte escolar. Nesta seção, pretendemos identificar as relações de poder exercidas para a atuação da política de transporte escolar no Brasil a partir dos pressupostos metodológicos de Stphen Ball.

As redes políticas, de acordo com Ball, são um método por meio do qual podemos analisar as relações políticas de acordo como elas se dão atualmente, respeitando a complexidade da interação dos atores envolvidos na rede, com diferentes formas de atuar em diferentes momentos. Para Ball (2014), o neoliberalismo ocasiona o deslocamento da análise de política educacional do Estado-nação e a perda de capacidade dos Estados em controlar seus sistemas de ensino.

A metodologia de rede tem como principal intento identificar as relações de poder exercidas por esses atores, porém ela não é capaz de mensurá-las. A fluidez e a informalidade das formas de governança em rede apresentam-se como um problema analítico. Essa nova forma de governança em rede, no entanto, revela as novas formas de relacionamento que estão sendo estabelecidas na política.

[...] uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente, e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade [...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre as políticas introduzem o pensamento sobre políticas. (BALL, 2014, p. 34)

Ball intenta fornecer dados para analisar a política educacional de forma mais profunda, destacando o envolvimento de empresas e como essas novas formas de governança afetam a produção de políticas educacionais. “A Educação é apenas uma manifestação de uma reformulação das bases econômicas, sociais, morais e políticas do fornecimento do serviço público e do desenvolvimento de novos tipos de respostas políticas as desvantagens sociais” (BALL, 2014).

As políticas educacionais estão sendo consideradas mercadorias, compradas e vendidas, e as soluções para os problemas educacionais estão sendo buscadas através dessa lógica de mercado neoliberal que envolve empresas privadas e filantrópicas na prestação de serviços para melhorar a qualidade da Educação. “O foco é no papel cada vez maior das empresas e dos empreendimentos sociais e da filantropia na prestação de serviços de educação e de políticas educacionais e o surgimento concomitante de novas formas de governança em rede” (BALL, 2014, p.23).

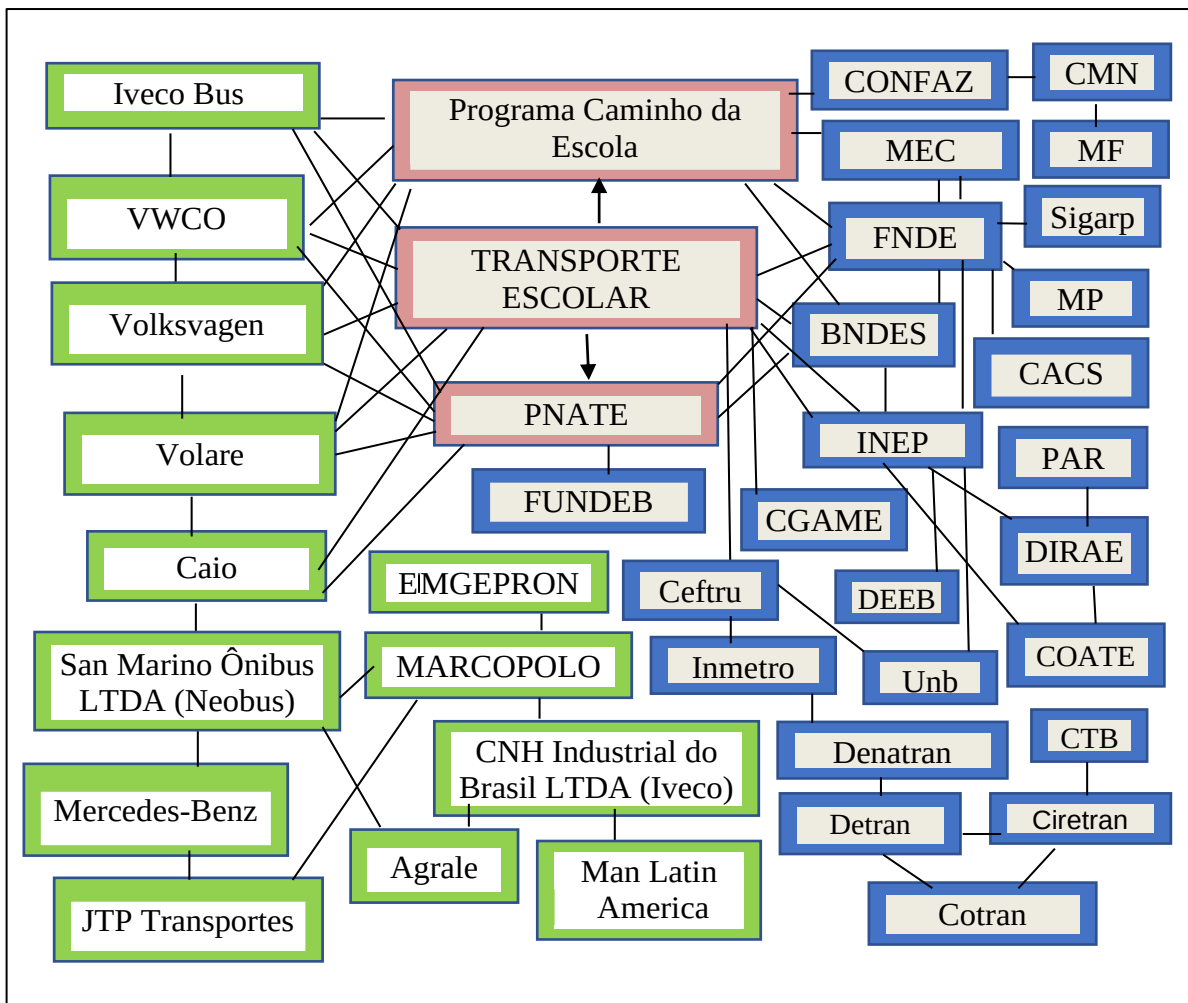
Mainardes (2006) enuncia que o emprego do ciclo de políticas exige que o pesquisador examine fatores macro e micro e as interações entre eles, ao passo que o contexto de influência envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas. Portanto, tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa. Para se compreender bem mais essa rede articulada e garantir a continuidade da política de transporte escolar, organizamos um mapa em que destacamos as políticas vigentes, as instituições e as agências que atuam na política de transporte escolar e as empresas montadoras responsáveis pela fabricação e pelo fornecimento do transporte escolar.

Na figura 1, vemos os grupos que estão diretamente ligados à política de transporte escolar – os agentes promotores, as instituições e as empresas montadoras e fornecedoras dos veículos escolares (ônibus, lanchas, bicicletas etc.). Esses grupos se destacam a partir dos objetivos que estão por trás de cada um e as relações de poder que eles estabelecem para assegurar e/ou garantir o transporte escolar.

Esclarecemos que esse mapa da rede de influência do transporte escolar foi configurado em retângulos de cores distintas, ligados por linhas que demonstram as relações estabelecidas: os retângulos destacados pela cor rosa representam a política de transporte escolar vigente no Brasil – PNATE e Caminho da Escola; os de azul se referem às instituições e às agências que atuam na política de transporte escolar, seja na execução, na fiscalização, no

repasse de verbas, na análise de processos, na prestação de contas, na avaliação e no monitoramento (MEC, FNDE, FUNDEB, BNDES, CONFAZ, CMN, CTB, MF, CACS, INEP, UnB, DEEB, COATE, DIRAE, SIGARP, CGAME, PAR, INMETRO, Unb, DETRAN, COTRAN, CIRETRAN), ligadas a políticos e pesquisadores; na parte realçada de verde, temos as empresas montadoras responsáveis pela fabricação e pelo fornecimento do transporte escolar (Iveco Bus, VWCO, Volkswagen, Volare, Caio, San Marino Ônibus LTDA, Mercedes-Benz, EMGEPRON, Agrale, Marcopolo, JTP Transportes, CNH Industrial do Brasil LTDA), que vão desde ônibus até lanchas/barcos, bicicletas e capacetes, que são contratadas por meio de licitações.

Figura 5 - Mapa e rede de influência do transporte escolar



Autoria própria (baseado nos estudos de Stephen Ball “Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal) – 2021

Ao discutir sobre a maneira como as políticas têm sido remodeladas em forma de redes e heterarquias, Ball assevera:

Novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas conforme os discursos neoliberais e o conhecimento fluem e ganham legitimidade e credibilidade. Esses são os novos agenciamentos de políticas com uma gama diversificada de participantes velhos e novos existentes em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais, dentro e além dos locais tradicionais e de circulação de formulação de políticas. (BALL, 2014, p.220).

Conforme é sabido, os órgãos gestores/áreas gestoras das políticas educacionais estão intimamente ligados. O Ministério da Educação (MEC) é um órgão responsável por formular as políticas públicas e as diretrizes do Plano de Ações Articuladas (PAR); o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é responsável por fazer a análise financeira do PAR, com base na legislação vigente e na disponibilidade orçamentária, a fim de verificar as ações passíveis de receber a assistência financeira; a Diretoria de Ações Educacionais (DIRAE) é uma área do FNDE responsável, no limite de sua competência, por assegurar a gestão dos resultados e o cumprimento do programa com eficácia; a Coordenação-Geral de Apoio à Manutenção Escolar (CGAME) é uma unidade da DIRAE que cuida da gestão dos processos de assistência financeira e técnica do Programa Caminho da Escola; e a Coordenação de Apoio ao Caminho da Escola (COACE) é a Unidade da CGAME responsável pela gestão da demanda de veículos, da aquisição e da entrega de veículos e gestão administrativo-operacional, assistência técnica e monitoramento.

No que se refere aos órgãos gestores/áreas gestoras da política de transporte escolar, o FNDE/MEC, que executa a política pública – transporte escolar – transfere os recursos para os entes federados no âmbito do programa, avaliando e monitorando a execução do PNATE nos estados, no Distrito Federal e nos municípios. Também analisa os processos de prestação de contas. Os Conselhos do FUNDEB são incumbidos de fiscalizar o transporte escolar nos respectivos entes federados e de analisar, em primeira instância, as prestações de contas elaboradas pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios. O BNDES concede uma linha de crédito para os estados e os municípios, para a aquisição de ônibus, miniônibus e micro-ônibus zero quilômetro e de embarcações novas, enquanto o Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS) é responsável pelo acompanhamento, pelo controle social, pela avaliação e pelo encaminhamento da prestação de contas ao FNDE.

O PNATE, como já referimos ao longo do texto, consiste na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênere para custear despesas com reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica, funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de estudantes da educação básica pública residentes em área rural. Serve, também, para pagar os serviços contratados de terceiros para o transporte escolar (FNDE, 2018).

Os estados podem autorizar o FNDE a efetuar o repasse do valor correspondente aos estudantes da rede estadual diretamente aos respectivos municípios. Para isso, é necessário formalizar a autorização por meio de ofício ao órgão até o décimo dia útil do mês de março. Os valores são transferidos diretamente aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios em nove parcelas anuais, de março a novembro. O cálculo tem como base o número de estudantes da educação básica pública, residentes em área rural, prioritariamente, e que utilizam o transporte escolar, informados no Censo Escolar do INEP do ano anterior. (FNDE, 2018)

Os dados censitários possibilitam acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos sistemas de ensino em todo o País e são essenciais para a realização de análises e estudos comparados, subsidiando a formulação de políticas públicas para distribuir os recursos. O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo MEC/INEP/DEEB, em parceria com as Secretarias de Educação estaduais e municipais, que levantam informações estatístico-educacionais sobre a educação básica brasileira tanto sobre a infraestrutura da escola quanto sobre o pessoal docente, matrículas, jornada escolar, rendimento e movimento escolar, por nível, etapa e modalidade de ensino, dentre outros.

Todo veículo que transporta estudantes deve ter uma autorização especial, expedida pela Divisão de Fiscalização de Veículos e Condutores do Detran ou pela Circunscrição Regional de Trânsito (Ciretran). Além das vistorias normais no Detran, o veículo que transporta estudantes precisa fazer mais duas vistorias especiais (uma, em janeiro, e outra, em julho), para verificar os itens de segurança para transporte escolar. Atualmente, o artigo 136 do Código de Trânsito Brasileiro torna obrigatória a inspeção semestral para o transporte escolar. A medida tem o objetivo de garantir mais segurança aos condutores e passageiros do veículo.

Os objetivos do programa são de renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para reduzir a evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na educação básica da zona rural das redes estaduais e municipais. Também visa padronizar os veículos de transporte escolar, reduzir os preços dos veículos e aumentar a transparência nessas aquisições. O governo federal, por meio do FNDE e em parceria com o Inmetro, oferece veículos com especificações exclusivas, próprias para o transporte de estudantes e adequados às condições de trafegabilidade das vias (estradas e rios) da zona rural brasileira.

Para garantir o transporte escolar, o governo federal faz parcerias com empresas para fabricar e fornecer o transporte escolar. Assim, pelo menos 13 empresas vêm atuando, através de licitação, junto com o governo federal e todas as suas instituições voltadas para as políticas educacionais, mais precisamente, de transporte escolar na fabricação e no fornecimento de ônibus, micro-ônibus, lanchas/barcos, bicicletas e capacetes.

Com o objetivo de ter acesso aos dados referentes as empresas que fazem parceria com o governo federal, fizemos buscas para além do portal do FNDE, tendo em vista que as informações ali disponibilizadas eram insuficientes para um estudo mais aprofundado. Dessa forma, pesquisamos nos sites oficiais das empresas para termos um acesso mais detalhado das informações acerca da fabricação, fornecimento de transporte e, mais especificamente, da relação entre empresas e governo federal.

De acordo com Mainardes (2006), a atividade micropolítica pode ser identificada por meio da observação de conflitos, do estilo das negociações durante o processo decisório, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas e da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes contextos do ciclo da política. Assim, para compreender em que dimensões e conflitos a política de transporte escolar está sendo atuada, é necessário compreender as influências e os interesses que estão por trás da sua atuação.

O Programa Caminho da Escola, através de recursos do FNDE, seleciona, por meio de licitação, ônibus, micro-ônibus, lanchas/barcos escolares, além de bicicletas e capacetes, que serão destinados aos estados e aos municípios. O programa consiste em adquirir, por meio de pregão eletrônico para registrar preços realizados pelo FNDE, veículos padronizados para o

transporte escolar. Assim, existem três formas para os estados e os municípios participarem do Programa Caminho da Escola:

- 1) Com recursos próprios, bastando aderir ao pregão do FNDE;
- 2) Via convênio firmado com o FNDE;
- 3) Por meio de financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), que disponibiliza linha de crédito especial para a aquisição de ônibus zero quilômetro e de embarcações novas. (FNDE, 2018).

As especificações técnicas de cada categoria de ônibus são definidas depois das negociações entre o Inmetro e o FNDE, montadoras, encarregadoras e outros órgãos técnicos. Cada licitação é uma fase do “Caminho da Escola” e é escolhido apenas um fornecedor para cada categoria: ORE 1 Micro, ORE 1 Micro 4X4, ORE -2 Médio, ORE 3 Grande:

Ônibus Rural Escolar – ORE 1: ônibus com comprimento total máximo de 7.000mm, capacidade de carga útil líquida de no mínimo 2.000kg, comportando transportar 23 (vinte e três) passageiros adultos sentados ou 29 (vinte e nove) estudantes sentados

Ônibus Rural Escolar – ORE 1 (4×4): ônibus com tração nos 04 (quatro) rodados (eixo traseiro e eixo dianteiro), com comprimento total máximo de 7.000mm, capacidade de carga útil líquida de no mínimo 1.500kg, comportando transportar 23 (vinte e três) estudantes sentados

Ônibus Rural Escolar – ORE 2: ônibus com comprimento total máximo de 9.000mm, capacidade de carga útil líquida de no mínimo 3.000kg, comportando transportar 31 (trinta e um) passageiros adultos sentados ou 44 (quarenta e quatro) estudantes sentados

Ônibus Rural Escolar – ORE 3: ônibus com comprimento total máximo de 11.000mm, capacidade de carga útil líquida de no mínimo 4.000kg, comportando transportar 44 (quarenta e quatro) passageiros adultos sentados ou 59 (cinquenta e nove) estudantes sentados. (FNDE/MEC).

A escolha se dá pelo conjunto completo, isto é, a empresa que vencer em cada categoria terá o direito de vender os ônibus. Todavia, a vitória na licitação não significa comercialização certa dos veículos. Depende da aprovação dos financiamentos e da participação dos estados e dos municípios (FNDE/MEC). O processo de compra do lote atende aos critérios de licitação pública, em que o FNDE especifica o produto dentro das características que mais bem atendem às necessidades e às exigências do programa.

A Empresa Gerencial de Projetos Navais (Emgepron), vinculada ao Ministério da Defesa por meio do Comando da Marinha do Brasil, é responsável pela fabricação de lanchas usando a infraestrutura das bases navais para servir ao transporte escolar dos estudantes da educação básica da rede pública de ensino que moram nas zonas ribeirinhas. As lanchas-escola incluem itens de segurança, como coletes salva-vidas, extintor de incêndio, sirene, luzes de navegação, rádio comunicador e defensas. Podem transportar até 20 estudantes, incluindo um lugar para portador de necessidades especiais. O projeto leva em consideração a idade e as necessidades desse público durante o itinerário residência-escola-residência (FNDE/MEC).

No que se refere à fabricação e ao fornecimento de ônibus e micro-ônibus, várias empresas já fizeram parceria com o governo federal desde a criação do Caminho da Escola em 2007, entre elas: Iveco Bus, VWCO, Volkswagen, Volare, Caio, San Marino Ônibus LTDA, Mercedes-Benz, Agrale, Marcopolo, JTP Transportes, CNH Industrial do Brasil LTDA. Em 2021, 4 (quatro) empresas venceram a licitação e fornecerão ônibus para o programa: MAN Latin America, San Marino Ônibus LTDA (Neobus), Agrale e CNH Industrial do Brasil LTDA (Iveco).

Atualmente, a Iveco Bus tem cerca de 8.500 mil veículos em circulação no Brasil por meio do Programa Caminho da Escola. A Iveco é uma empresa tradicional no Brasil que projeta, fabrica e comercializa uma ampla gama de veículos comerciais leves, médios e pesados, caminhões fora de estrada com uma rede distribuída em mais de 160 países. A Iveco tem locais de produção em sete países da Europa, Ásia, África, Oceania e América Latina, onde produz veículos com as mais avançadas tecnologias.

Mais uma empresa fabricante de ônibus escolar no Brasil que, além de fornecedora, tem sido uma das parceiras técnicas que ajudam a definir o FNDE a determinar os tipos e as tecnologias adequadas que os ônibus devem ter para cada tipo de aplicação, muitas delas severas, considerando os trechos rurais, é a VWCO. Essa empresa é responsável por fornecer 18 mil ônibus ao Programa Caminho da Escola, quase metade dos 40 mil entregues pelo programa desde sua criação, em 2007, até o fim de 2018. A Mercedes-Benz também é uma das empresas que vem vencendo o processo de licitação com frequência para fornecer transporte escolar. Desde 2013, já forneceu cerca de seis mil ônibus para o programa.

A Volkswagen, que venceu a licitação no início de agosto de 2019, disponibilizou 6.800 micro-ônibus para a compra. A Volare conseguiu o direito de vender 2.000 ônibus, e a

Iveco, o restante de 1.200 veículos. A Caio também fornece ônibus para o transporte escolar por meio do Programa Caminho da Escola e do FNDE. A encarroçadora, que é do estado de São Paulo, forneceu 180 ônibus, em 2019, para 144 cidades desse estado.

No dia 21 de dezembro de 2020, o FNDE abriu o processo licitatório para a entrega das propostas dos novos ônibus do Programa Caminho da Escola, com vistas à aquisição das frotas pelos estados e municípios em 2021. O certame tinha como objetivo fornecer 6.200 ônibus escolares para estados e municípios brasileiros. Quatro fabricantes venceram a licitação do Caminho da Escola, programa do FNDE vinculado ao Ministério da Educação. As empresas que vão fornecer os ônibus em 2021 são: MAN Latin America, San Marino Ônibus LTDA (Neobus), Agrale e CNH Industrial do Brasil LTDA (Iveco).

A Engenharia da MAN Latin America trabalha com uma equipe dedicada a aplicar os veículos para o Caminho da Escola desde o início do programa. Foi pioneira no desenvolvimento dos primeiros modelos do mercado. A Marcopolo, através da San Marino, coligada da empresa pela marca Neobus, atua na fabricação de ônibus e micro-ônibus para os mercados norte-americanos e da América do Sul. No Brasil, a empresa também já contribuiu com o fornecimento de ônibus escolar dos modelos Sênior Escolar e Torino, que foram entregues para a operadora JTP Transportes, ganhadora da licitação no ano de 2017.

A Agrale, mais uma tradicional fornecedora do Programa Caminho da Escola do Governo Federal, com 6.988 unidades já entregues em outros lotes, em versões de micro-ônibus 4x4, micro-ônibus com acessibilidade ou modelos convencionais, venceu mais uma licitação para fornecer ônibus. A CNH Industrial, que também venceu a licitação em 2021, é, igualmente, uma empresa tradicional na fabricação e no fornecimento de transporte escolar no Brasil, com mais de 7.500 veículos em circulação por meio do Programa Caminho da Escola. A relação antagonica entre mercado e Estados, segundo Ball, aparece nos fluxos e nas conexões presentes nas redes políticas, consolidando o neoliberalismo através de políticas e novas formas de governar. Esse antagonismo é fundamental para o projeto neoliberal.

Para Ball, o conceito básico que sustenta tudo é o de poder, e até mesmo a justiça social é observada através da opressão de poder e das políticas de distribuição e reconhecimento, que, sob seu ponto de vista, também estão nos termos de lutas de poder. Ambos lutam para controlar os bens e os discursos. As políticas são investidas de disputas de poder ou formadas a partir de ambos os aspectos, em termos de vantagens sociais e de legitimidade social, o que pode ser considerado uma boa política e quais interesses são

servidos pela definição do que seja considerado bom (MAINARDES e MARCONDES, 2019).

O fato é que soluções privadas estão sendo dadas para problemas da educação pública em um contexto de globalização neoliberal, que valoriza o individualismo e o mercado em detrimento do bem comum. Ball (2014) propõe concentrar-se na forma como o neoliberalismo funciona e opera nos microespaços das novas finanças dos negócios globais em educação e chama a atenção para a questão da governamentalidade e do neoliberalismo, o qual reconhece tanto as relações materiais quanto as sociais envolvidas na economização da vida social e na criação de novas oportunidades de lucro. “ Neoliberalismo é sobre dinheiros e mentes [...] é uma nexos de interesse entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneos” (BALL, 2014, p.26). Em síntese, o neoliberalismo tem a finalidade de reduzir o papel do Estado na economia, o qual restringe sua responsabilidade social e relega ao mercado e às empresas privadas parte dos seus encargos.

Neves (2019) assevera que, apesar de a política de transporte escolar democratizar o acesso do aluno da zona rural à escola, ela não deixa de ser polêmica, sobretudo porque parece ter induzido o fechamento das escolas rurais e o transporte massivo de crianças e jovens para as escolas urbanas, com a justificativa de reduzir gastos públicos. A autora, baseada em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), afirma que, entre os anos de 2002 e 2016, foram fechados 44.383 estabelecimentos de ensino na zona rural. Em 2016, as escolas rurais representavam apenas 33,9% do total de escolas de educação básica no Brasil.

Segundo Ribeiro e Jesus (2015), a política de transporte escolar rural, iniciada na década de 1990, desempenhou um papel importante no processo de nucleação das escolas. Depois, o deslocamento das crianças não ficou restrito ao percurso intracampo, como deveria ser, pelo programa, impulsionando o deslocamento rural-urbano. É evidente que a política de transporte escolar foi implementada para facilitar o deslocamento do aluno do meio rural de casa para a escola e vice-versa. No entanto, também contribuiu para que muitas escolas rurais fossem desativadas e, hoje, a maioria dos estudantes são transportados para as escolas urbanas porque a escola da sua localidade foi fechada/desativada.

Assim, o transporte escolar, que contribuiu para o fechamento de escolas rurais com a política de nucleação, tem ido contra as propostas de Educação do e no Campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011), assunto discutido no capítulo 1 desta dissertação. Nesse

contexto, estamos diante de uma contradição que precisa ser desvelada: Será que o transporte escolar tem ido na contramão da Educação do Campo? Na próxima seção, discutiremos sobre os aspectos contraditórios da política do transporte escolar e a Educação do Campo no Brasil no contexto da nucleação e do fechamento das escolas rurais.

3.3 A NUCLEAÇÃO ESCOLAR E O FECHAMENTO DE ESCOLAS DA ZONA RURAL

No início da década de 1990, começou o processo de nucleação escolar, que, de acordo com Baumann (2012), consiste no agrupamento de pequenas escolas multisseriadas, em uma escola-núcleo, com características próprias de organização e funcionamento e que podem estar localizadas no espaço rural ou urbano. Inicialmente, tratava-se de uma medida adotada para fortalecer as escolas rurais, sob a justificativa de minimizar as questões das escolas multisseriadas e unidocentes, almejando-se a nucleação nas próprias zonas rurais. No entanto, devido às novas facilidades de organizar a educação escolar e ao forte incentivo do transporte escolar, muitas escolas rurais foram fechadas.

Ao fazer um estudo bibliográfico do tipo estado da arte na BDTD das dissertações que vêm pesquisando sobre a relação entre a política de transporte escolar e a Educação do Campo no Brasil, foi constatado que o transporte escolar contribuiu para o fechamento das escolas rurais através da política de nucleação escolar.

Das 14 dissertações selecionadas para o estudo, apenas três não relacionam a política de transporte escolar à nucleação e ao fechamento de escolas rurais. O objetivo da primeira – a de Lopes (2009) – foi apenas de criar um modelo organizacional para o transporte escolar dos estudantes do meio rural para subsidiar estados e municípios, a fim de que possam lhes garantir o acesso de forma segura e confortável. A segunda – de Cardoso Júnior (2009) – aborda a questão da alfabetização do campo, mais especificamente, a relação entre habilidades metalinguísticas e aprendizagem na linguagem escrita em classes multisseriadas. A terceira – de Paula (2013) – discute sobre os desafios para implementar políticas educacionais que atendam às especificidades das escolas rurais, entre elas, o currículo. As demais, cerca de 79% das pesquisas, evidenciam que a política de transporte escolar, inicialmente pensada para os estudantes residentes da zona rural, motivou a política de nucleação e o fechamento de escolas rurais.

O foco da nucleação escolar, conforme esclarece Groff (2018), é o discurso de melhoria da qualidade da educação para os sujeitos residentes nas zonas rurais, com o fim de evitar a multisseriação e promover a economia baseada na redução de custo médio por aluno (custo e benefício). Concordando com esse pressuposto, Pastorio (2015) considera que o processo de nucleação e fechamento das escolas rurais tinha como objetivo principal fazer o município reduzir gastos, a fim de diminuir o custo educacional por meio do fechamento de escolas de pequeno porte, centralizando os investimentos em escolas maiores e centrais.

Concomitantemente a essa argumentação, Santos (2018) explica que as escolas foram fechadas devido a múltiplas determinações, dentre as quais: a municipalização, a descentralização de recursos, o processo de nucleação e incentivo ao transporte escolar, a atuação das forças políticas administrativas do município contrárias à manutenção de Escolas do Campo, a diminuição do número de sujeitos campestres em algumas regiões e a precariedade das escolas rurais multisseriadas e unidocentes. Entretanto, conforme Oliveira (2010), a nucleação de escolas rurais acarretou o fechamento, muitas vezes mal planejado, de pequenas escolas rurais, sob a alegação de que a educação oferecida nas escolas multisseriadas é de baixa qualidade. Além disso,

[...] há uma política nacional de fechamento e nucleação de escolas no campo, com o argumento de redução de gastos ou garantia da qualidade da educação para os educandos do campo. Baseando-se no discurso de crise financeira, as gestões públicas municipais escondem os reais interesses que envolvem o fechamento das escolas, atendendo diretamente ao capitalismo, pois fazem uso do transporte escolar. Esse, ao invés de reduzir gastos, acaba por onerar o município e beneficiar o setor privado, representado pelos donos dos transportes. Atendem também aos propósitos dos empresários do agronegócio, pois a nucleação e/ou fechamento de escolas geram o esvaziamento do campo em decorrência da migração campo-cidade. (SANTOS, 2018, p. 106)

De acordo com a autora, outros fatores também envolvem a política de nucleação e o fechamento das escolas, como as políticas de fundo, criadas em 1998, para financiar a Educação Básica Nacional, que instituíram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)⁵ que, posteriormente, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

⁵ O FUNDEF é responsável por promover o financiamento da educação básica pública entre os anos de 1998 e 2006.

Profissionais da Educação (FUNDEB). ⁶Os dois modelos foram organizados para redistribuir recursos, com repasse de valores para os estados e os municípios com base no cálculo de gasto aluno-ano ou custo-aluno (SANTOS, 2018, P. 20).

Nesse contexto e amparado pelas legislações de ensino que conferem autonomia aos sistemas estaduais e municipais, com o intuito de reduzir os custos com a educação, o governo estadual implementou a política de nucleação das escolas localizadas no meio rural. Para Santos (2018), o repasse de recursos, associado ao número de estudantes da escola, impactou a forma de organizar as instituições estaduais e municipais, que tiveram de se adequar ao novo modelo de gerenciamento de recursos, o que acarretou o “[...] incentivo à nucleação e ao fechamento de instituições, principalmente as Escolas do Campo, como forma de obter mais recursos e ter menos gastos, pois a redistribuição de recursos não atende as especificidades de cada instituição” (SANTOS, 2018, p. 21).

Em 2014, a sanção da Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, pela Presidente Dilma Rousseff reforça a necessidade de conter o fechamento acelerado das escolas rurais. A lei altera o art. 28 da LDB/1996, que passou a vigorar acrescido do seguinte parágrafo:

Art. 28 [...] Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014).

De acordo com o MEC, o objetivo da lei é de instituir que a decisão para fechar escolas rurais, indígenas e quilombolas passe pela manifestação da comunidade escolar. Antes de se fechar uma escola pública no campo, o Conselho Municipal de Educação, que é um órgão normativo e composto de representantes dos gestores e da comunidade escolar, deve ser ouvido pelo prefeito ou secretário de Educação. É necessário que a Secretaria de Educação apresente ao Conselho uma justificativa com a análise do impacto sobre o fechamento da escola (MEC, 2014). Entretanto, cumpre-nos ressaltar que tal medida chegou depois que milhares de escolas rurais em todo o país foram fechadas.

⁶ O FUNDEB, em vigência, atende a toda a educação básica, desde o ensino infantil até o ensino médio.

Hage (2012) afirma que as políticas públicas educacionais vêm sendo orientadas pela relação custo-benefício por conta da perspectiva neoliberal. Atualmente, os gestores públicos são desafiados a apresentar, cada vez mais, resultados com cada vez menos financiamento. Para o autor, existe uma dualidade nessa questão, porque fica cada vez mais difícil atender mais, oferecer melhor qualidade e contemplar a diversidade, em um país com uma histórica situação de negação de direito, porque o orçamento e o investimento na educação têm sido reduzidos.

Nesse cenário, a implementação de políticas educacionais, como, por exemplo, a política de nucleação e fechamento de escolas, é um caminho mais viável, embora vá na contramão das demandas que os movimentos sociais do campo, dos educadores e das universidades colocam como referência para a educação no e do campo. Assim, o processo de nucleação, associado à política de transporte escolar, tem acarretado muitas discussões, uma vez que os estudantes enfrentam longas distâncias para chegar à escola e, na maioria das vezes, o veículo não oferece condições mínimas de segurança e conforto, além de ter promovido o fechamento de escolas rurais, contrariando os pressupostos da Educação do Campo.

Corroborando esse pensamento, Basso (2013) explica que a educação ofertada aos estudantes rurais não tem recebido a atenção merecida dos poderes públicos e acabou sendo colocada em segundo plano nos investimentos educacionais, o que tem gerado uma situação de precariedade e quase abandono, de forma que o transporte em massa de estudantes do campo para as cidades tornou-se um processo difícil de reverter, devido ao número crescente de estudantes transportados e à maneira como os Governos se apoiam na economia orçamentária para justificar o fechamento das escolas no campo desconsiderando questões humanas como “[...] o risco que os estudantes correm ao serem transportados e o desgaste físico a que são submetidos nos longos trajetos em estradas de chão” (BASSO, 2013, p. 105).

Segundo Santos (2018), o fechamento das escolas, além de submeter os estudantes a perigos decorrentes das precárias condições das estradas e dos ônibus, promove a perda de vínculo sociocultural dos estudantes com a comunidade e enfraquece o movimento de luta por terra, posto que contribui para esvaziar o campo, em um constante processo migratório das famílias em busca de políticas públicas.

Veja que nossa pesquisa também chega a essa conclusão, quando a secretária de Educação do município revela que a desvantagem da política de nucleação é o enfraquecimento das zonas rurais:

[...] a partir do momento em que uma escola é fechada na área rural a cada dia vai diminuindo a quantidade de pessoas que moram nessa determinada localidade (zona rural) até porque se você mora numa localidade que não tem uma escola, um posto de saúde a tendência é que essas pessoas saiam da área rural e vá pra área urbana. Então a gente vê essa questão do enfraquecimento da área rural e as pessoas virem morar aqui na área urbana. (SE)

Além disso, as escolas urbanas não têm um currículo que atenda às especificidades rurais ou do estudante residente da zona rural, pelo contrário, o aluno que sai da zona rural para estudar na zona urbana são submetidos a um currículo específico da zona urbana. A própria secretária confirmou essa realidade em uma de suas falas: *“[...]o currículo (da educação na zona urbana) ele é geral e o da educação do campo (da zona rural) ele é voltado para a educação do campo (educação específica para o meio rural). (SE).*

De acordo com Baumann (2012), a nucleação escolar e o fechamento de escolas no campo, além de enfraquecer as comunidades rurais, têm provocado alterações no comportamento das crianças, e “o comportamento apresentado pelos estudantes evidencia que a nucleação provocou o ‘desenraizamento cultural’ de crianças e adolescentes” (BAUMANN, 2012, p. 144, grifo da autora).

Percebe-se que a política de transporte escolar, além de proporcionar aos estudantes que residem no campo e com condições precárias o acesso à escola, tem promovido algumas transformações socioculturais e ido na contramão do que preconiza a Educação do Campo: vincular os estudantes as suas comunidades, com um currículo adequado aos seus valores sociais, culturais e econômicos, buscando fortalecer as comunidades camponesas.

É nesse contexto de dualidades que a política de transporte escolar se tensiona com a política de educação do campo, posto que, conforme esclarece Neves (2019), se a política de transporte escolar for implementada com a finalidade de ofertar o ensino no meio rural às populações camponesas e condições de acesso à educação, poderá contribuir para fechar as escolas rurais e o transporte massivo dos estudantes residentes no meio rural para as escolas urbanas.

De acordo com Groff (2018), quando o transporte escolar encaminha os estudantes para a cidade, as escolas do campo, aos poucos, vão perdendo estudantes e, por falta de demanda, fecham. Se, de forma contrária, a rota do transporte escolar fosse planejada para reunir os estudantes das comunidades próximas em escolas do campo, dificilmente essas instituições deixariam de existir.

No que tange às propostas de Educação do Campo, visam valorizar o desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam no campo e, talvez, esse seja o motivo para que venha sendo alvo de tantos ataques na contemporaneidade, tendo em vista que o agronegócio e, associado a ele, o uso de agrotóxicos têm crescido cada vez mais no Brasil. Logo, fortalecer a luta pela agricultura familiar é mais do que uma condição de vida para muitos trabalhadores que dela dependem, não só pelo seu retorno econômico, mas também pela garantia de segurança alimentar para a população, por o seu caráter nutritivo e, sobretudo, saudável.

Apesar de o transporte escolar tomar uma dimensão especial quando necessário para o deslocamento do estudante residente da zona rural para que ele tenha acesso ao que lhe é garantido na Constituição Federal de 1988 (CF, 1988), reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que é o direito à educação, porque também viabilizou a política de nucleação escolar e, conseqüentemente, o fechamento de escolas rurais, contribuiu para algumas transformações socioculturais no contexto do campo, entre elas, o desenraizamento ou a desvinculação cultural e a fragilidade das comunidades rurais.

No próximo capítulo, apresentaremos a análise e a discussão das entrevistas realizadas com o secretário de Transporte, a secretária de Educação, os diretores escolares e os estudantes beneficiários do transporte escolar no município de Cuitégi-PB, para compreender como se estabelece, na prática, a política de transporte escolar nesse município.

CAPÍTULO 4

ATUAÇÃO DA POLÍTICA DE TRANSPORTE ESCOLAR NO ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DO MUNICÍPIO DE CUITEGI/PB

A política de transporte escolar, objeto de estudo desta pesquisa, é uma política educacional que foi criada no Brasil na década de 90, com o objetivo de assegurar às crianças e aos adolescentes a zona rural o acesso e a permanência na escola.

Sabendo que os sujeitos a quem a política se destina exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação da política, a atuação do Programa Caminho da Escola pode ser interpretada e recriada por seus beneficiários, pois o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para compreender a atuação da política no contexto da prática. De acordo com Bowe et al (1992), é no contexto da prática em que a política está sujeita à interpretação e à recriação, e a política traz efeitos e consequências que podem representar mudanças significativas na política original. Para esses autores, o ponto-chave é que as políticas não atuam simplesmente nessa arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e a serem recriadas.

Assim, compreender como a política foi recebida e como ela está sendo atuada é o eixo primordial da análise do contexto da prática, porque é nessa arena onde a política está sujeita a ser interpretada e recriada e produz efeitos e consequências que podem representar mudanças significativas na política original. Como asseveram Taylor et al (1997), a efetividade da política para resolver determinados problemas no âmbito social pode ser medida ou avaliada, todavia, é preciso levar em consideração que as políticas são interpretadas de diferentes modos pelos sujeitos que atuam da prática.

Neste capítulo, analisamos a atuação do Programa Caminho da Escola nos últimos dez anos (2009-2019) na Educação do Campo, no município de Cuitegi/PB, por meio de entrevistas semiestruturadas com o secretário de Transporte, a secretária de Educação, diretores escolares e estudantes beneficiários da política.

Apresentamos, a seguir, as categorias originadas dos achados da pesquisa, através das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa que nos nortearam na construção da análise deste capítulo.

Quadro 2 - Apresentação das categorias, das subcategorias e dos indicadores elaborados para orientar e organizar as análises oriundas do instrumento de coleta dos dados

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
POLÍTICA DE TRANSPORTE ESCOLAR	ACESSO E PERMANÊNCIA	1. Deslocamento de estudantes; 2. Infraestrutura das escolas; 3. Beneficiários; 4. Adversidades para o estudante: Quantidade de transportes insuficiente; Problemas mecânicos; Logística; Tempo de espera; Precariedade das estradas; 5. Motoristas: Falta de formação, Insatisfação salarial; Relação motorista-estudante; Qualificação profissional; Velocidade; Mudança constante de motoristas; Conhecer o contexto das estradas que dão acesso à escola; Responsabilidade.
	NUCLEAÇÃO E FECHAMENTO DE ESCOLAS	1. Escola-núcleo 2. Fechamento das escolas rurais; 3. Redução do número de estudantes, 4. Deslocamento de estudantes; 5. Redução de gastos; 6. Currículo: Não contempla as especificidades do estudante da zona rural; 7. Processo ensino-aprendizagem descontextualizado; 8. Barreira sociocultural

Fonte: Autoria própria – 2020

A análise que segue foi dividida em duas seções: 1- Acesso e permanência e 2 - A relação entre a política de transporte escolar, a nucleação escolar e o fechamento das escolas rurais no município de Cuiuti.

4.1 ACESSO E PERMANÊNCIA

A igualdade de condições de acesso e permanência na escola é um direito assegurado tanto na CF de 1988 quanto na LDBEN de 1996 a todos os estudantes, independentemente de sua condição social ou da localização geográfica. Todavia, em um país marcado pela desigualdade e pela injustiça social, não bastaria que a Constituição e as leis prescrevessem que a educação é um direito de todos e dever do Estado, mas fornecer políticas públicas educacionais para garantir o acesso a esse direito.

Estabelecer a igualdade de condições de acesso e permanência na escola aos estudantes em condições de vulnerabilidade social, econômica e geográfica implica reconhecer que a educação brasileira é marcada por desigualdades. Em concordância com Moura e Cruz (2013), entendemos que não basta oferecer escolas sem oferecer meios para que os estudantes cheguem até ela e lá permaneçam. É preciso criar políticas de acesso e permanência para os estudantes no sistema escolar.

Apesar de o poder público garantir que a igualdade de acesso à escola é a principal garantia de ingresso dos estudantes no sistema escolar, é importante destacar que a democratização da educação não se limita ao acesso à instituição de ensino. A garantia do acesso é essencial, mas é necessário, também, que todos os estudantes que ingressam na escola tenham condições de permanecer nela e aprender significativamente os conhecimentos indispensáveis à sua vida em sociedade.

Assim, considerando que o Brasil tem uma estrutura educacional marcada por desigualdades, são necessárias políticas e gestões para garantir o acesso à educação dos estudantes em condições de vulnerabilidade social, econômica e geográfica, como os que moram nas zonas rurais e que, para chegar à escola, muitas vezes, precisavam percorrer longos trajetos a pé, enfrentando sol, chuva, lama e outras adversidades que contribuíam para muitos estudantes da zona rural desistissem de estudar.

Assim, nesse contexto de adversidades educacionais e em reconhecimento à demanda dos movimentos sociais em prol de garantir o acesso e a permanência dos estudantes da zona

rural nos sistemas de ensino que, na década de 90, no Brasil, o Governo Federal criou a política de transporte escolar, em parceria com os demais entes federados, e executa, atualmente, dois programas destinados ao transporte diário dos estudantes, prioritariamente da zona rural: o PNATE e Caminho da Escola.

Nesta seção, discutiremos sobre a atuação da política de transporte escolar para garantir o acesso e a permanência dos estudantes da zona rural do município de Cuitegi na escola, priorizando as narrativas do secretário de Transporte, da secretária de Educação, dos diretores escolares e dos estudantes extraídas das entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa demonstrou que a garantia do acesso e da permanência na escola, por meio do transporte escolar do município, está atrelada ao deslocamento de estudantes; à infraestrutura das escolas; aos motoristas (insatisfação salarial, relação motorista-estudante, qualificação profissional, velocidade, mudança constante de motoristas, conhecer o contexto das estradas, responsabilidade), aos beneficiários (prioritariamente estudantes da zona rural) e às adversidades (quantidade de transporte insuficiente, problemas mecânicos, logística, tempo de espera, contexto das estradas).

No que se refere ao deslocamento dos estudantes através do transporte escolar, as narrativas das entrevistas demonstraram que, com a instituição do Programa Caminho da Escola, o acesso à escola dos estudantes da zona rural teve melhorias significativas. Para a secretária de Educação do município, o transporte escolar é uma política educacional de grande importância para garantir que os estudantes da zona rural - do ensino básico ou do superior – possam ir à escola.

O transporte, ele dá a oportunidade de acesso (a educação) aqueles estudantes de localidades distantes. Antes, quando não tinha transporte, eles (estudantes) tinham que se deslocar a pé ou de carona, hoje eles (estudantes) têm a oportunidade de poder estudar não só na localidade mais próxima a sua casa (que tenha escola) mas também até vim na área urbana e também a oportunidade de acesso, como eu já falei, a questão do ensino superior. (SE)

O secretário de Transporte do município considera o Programa Caminho da Escola um dos maiores feitos do Governo Federal:

Acho que o Caminho da Escola tem sido um dos melhores programas o Ministério da educação no Brasil e que se houver qualquer coisa que não

garanta as melhores condições de transporte aos estudantes não foi o caminho da escola, não, foram as prefeituras, os gestores. (ST)

Segundo o secretário, o transporte escolar ainda é mais eficiente porque não é de responsabilidade exclusiva do município, porque existem fiscalizações que contribuem para que o transporte dos estudantes seja realizado com mais responsabilidade e segurança.

Esse programa do Governo Federal e do Governo do Estado tem avançado muito na educação da Paraíba e no interior do nordeste. Tem sido muito bom para os estudantes e ainda bem que quem ajuda a administrar, graças a Deus, é o ministério público. Porque é assim, de 120 dias, de 4 em 4 meses, o ministério público junto com o Detran, a gente apresenta os transportes para fazer uma vistoria. Pneu, iluminação do carro, farol, essas coisas, se tem freio...tudo o que precisa pra segurança do transporte escolar faz a partir do ministério público. Isso tem contribuído demais para segurança dos estudantes. (ST)

De acordo com o Guia do Transporte Escolar (2018), todo veículo que transporta estudantes deve ter uma autorização especial, expedida pela Divisão de Fiscalização de Veículos e Condutores do Detran ou pela Circunscrição Regional de Trânsito (Ciretran). A autorização deve estar fixada na parte interna do veículo em local visível. Além das vistorias normais no Detran, o veículo que transporta estudantes precisa fazer mais duas vistorias especiais (uma em janeiro, e outra, em julho), para verificar especificamente os itens de segurança para transporte escolar (FNDE, 2018).

Os veículos autorizados a transportar estudantes são os mesmos que, em conformidade com as normas do Código de Trânsito Brasileiro e da Marinha do Brasil, têm especificações adequadas para transportar passageiros, como, por exemplo, ônibus, vans, kombis e embarcações. Em algumas regiões em que as estradas são precárias ou não existem veículos apropriados disponíveis, o Detran autoriza o transporte de estudantes em carros menores, desde que os veículos sejam adaptados para isso (FNDE, 2018).

No entanto, de acordo com esse guia, o veículo - seja ele ônibus, micro-ônibus, vans, VW Kombi – deve ter:

- i. Cintos de segurança em boas condições e para todos os passageiros;
- ii. Uma grade separando os estudantes da parte onde fica o motor;
- iii. Seguro contra acidentes.

- iv. Veículos da frota com, no máximo, sete anos de uso, para que o transporte de estudantes seja mais seguro;
- v. Registrador de velocidade (tacógrafo), que é um aparelho instalado no painel do veículo que vai registrando a velocidade e as paradas do veículo em um disco de papel. Os discos devem ser trocados todos os dias e guardados pelo período de seis meses, porque serão exibidos ao Detran por ocasião da vistoria especial e
- vi. Apresentação diferenciada, com pintura de faixa horizontal na cor amarela nas laterais e traseira, contendo a palavra Escolar na cor preta. (FNDE, 2018, p.7).

Para as estudantes, depender dos serviços do transporte escolar, principalmente de ônibus ou micro-ônibus, é visto como positivo quando comparado com o período em que não havia transporte escolar no município, porque, mesmo que fosse fornecido transporte aos estudantes da zona rural, seria de forma precária, sem conforto e segurança. Podemos constatar esse fato na narrativa de uma das estudantes entrevistadas:

Pra mim, o transporte escolar é muito bom, porque se a gente não tivesse o transporte escolar, a gente não poderia ir pra escola porque todos os dias descer a pé, essa “lonjura” que é, essa distância que é, né? Eu acho difícil (o acesso à escola sem o serviço do transporte escolar). Então isso (transporte escolar) realmente ajudou muito a nós (estudantes da zona rural), justamente por causa que a gente não tinha carro pra ir (pra escola). Meu irmão mesmo (irmão mais velho que já concluiu o ensino básico), ele passou muitos anos indo a pé pra ir pra escola, daqui até a zona urbana. (E1)

Antes da atuação do Programa Caminho da Escola, os estudantes do município eram transportados nos mais diversos veículos - caminhão, saveiro, ônibus terceirizado – sem garantia de conforto, segurança, tampouco a certeza da própria disponibilidade do veículo para o acesso à escola.

As estudantes do Sítio Chã de Mucunã, relatam sobre o período em que iam para a escola em um saveiro e/ou camionete: [...] *em caminhão, aquelas caminhonetes pequenas, aquelas que é aberta atrás, saveiro também. [...]* (E1) e garantem que existem muitas diferenças entre ser transportada em uma camionete e/ou saveiro pra ser transportada em um ônibus: *O sol quente, o ônibus é muito bom por causa disso (porque protege os estudantes do sol), a poeira pra gente chegar lá (na escola) com farda branca também.* (E1)

[...] no ônibus agora que chegou (ofertado pelo Programa Caminho da Escola) é melhor, é fechado, não tem muita poeira, é mais seguro (que o caminhão/saveiro), tem banco, tem cinto de segurança. Aquelas poças de lama (pausa)... era muito perigoso (na época em que eram transportados em caminhão/saveiro). (E2)

O diretor da EMEF Carolina de Farias Pimentel explica que um dos benefícios do Programa Caminho da Escola é a garantia do micro-ônibus para o deslocamento dos estudantes com conforto e segurança, o que antes era feito através de outros tipos de veículos como camionetes:

[...] antes, a gente sabe que tinha transporte escolar, mas não assim, de forma adequada. Em alguns municípios a gente sabe que era realidade, a gente conhece, muitas vezes o transporte dos estudantes era feito até em caminhão, em camionetas, em transporte que não era ideal pra fazer transporte desses estudantes [...]. (D1)

A diretora da E.M.E.F Prof. Moacir de Albuquerque, que recebe estudantes de quatro zonas rurais distintas e já morou zona rural e enfrentou dificuldades para ir à escola devido à falta de transporte escolar, também alega que o Programa Caminho da Escola foi fundamental para garantir aos estudantes residentes na zona rural o acesso à escola:

[...] eu concordo que é de grande importância (o transporte escolar) porque eles (estudantes) são beneficiados onde eles não podem estudar nas suas localidades porque, como eu já disse, a escola não pode funcionar com 2 (dois) ou 3 (três) estudantes e eles tem que vim pra cá (zona urbana) e tem que vim de transporte escolar porque pra vim a pé tem localidade que fica difícil e também a gente tem estudantes deficientes e que não podem se deslocar, assim, a pé. (D2)

De acordo com Vasconcellos (1991), a questão do transporte escolar está diretamente relacionada ao acesso das crianças dos espaços rurais à escola, porque tanto a oferta de ensino na zona rural quanto a distância entre as residências e as escolas, aumentadas pelo processo de nucleação, influem diretamente no processo de escolarização dos estudantes da zona rural. Vasconcellos (1991, p. 84) afirma que, “na década de 1990, a maioria das crianças chegava às escolas rurais de primeira à quarta série, a pé, tendo que percorrer longas distâncias, o que já excluía parte dos estudantes do sistema escolar, seja pelo cansaço ou pelas dificuldades encontradas nas caminhadas cotidianas.”

Assim, nesse período, quando as crianças terminavam as séries iniciais do ensino fundamental, tinham que se deslocar para a zona urbana, visto que os anos finais do Ensino Fundamental quase não existiam na zona rural, devido à falta de transporte público e à dificuldade dos pais de custearem um transporte privado. Assim, parte das crianças, por falta de transporte escolar, paravam de estudar, e outras desistiam porque precisavam ingressar no mercado de trabalho e/ou outras em atividades informais (VASCONCELLOS, 1991).

Apesar de Vasconcellos (1991) nos falar da necessidade do programa de transporte escolar tendo como base a realidade da década de 1990, hoje evidenciamos o crescimento no número de estudantes da zona rural que são transportados diariamente para as escolas localizadas, em sua maioria, nas zonas urbanas. Assim, se há pouco mais de vinte anos o deslocamento dos estudantes da zona rural para as escolas era uma medida emergencial, hoje ela é regra para o acesso à educação desses estudantes, sobretudo por causa do acentuado fechamento de escolas rurais devido a política de nucleação discutida na segunda seção deste capítulo.

Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDBEN (Lei nº 9.394/96) asseguram ao aluno da escola pública o direito ao transporte escolar para facilitar seu acesso à educação mediante a obrigação dos estados e dos municípios, como demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 3 - Garantia do transporte escolar na CF de 1988 e LDBEN (Lei nº 9.394/96)

CF de 1988	LDBEN - Lei nº 9.394/96 (com acréscimo da Lei nº 10.709/2003)
Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).	Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: VII - assumir o transporte escolar dos estudantes da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31/7/2003).
	Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de: VI - Assumir o transporte escolar dos estudantes da rede municipal (incluído pela Lei nº 10.709, de 31/7/2003).

Fonte: Adaptado da CF de 1988 e da LDBEN (Lei nº 9.394/96) – 2021

A Lei nº 10.709 foi instituída com o escopo de alterar a Lei nº 9.394/96, incluindo nos artigos 10 e 11 os incisos VII e VI para determinar aos estados e aos municípios a competência de garantir o transporte para os estudantes de suas respectivas redes de ensino. Vale destacar que o artigo 3º dessa lei tem um dispositivo de suma importância para negociações entre os estados e os municípios, de forma a prestar um atendimento de boa qualidade a todos os estudantes que precisam do transporte para estudar: “Art. 3º Cabe aos estados articular-se com os respectivos municípios, para prover o disposto nessa lei da forma que melhor atenda aos interesses dos estudantes.”

Salientamos que esses programas do governo federal - PNATE e Caminho da Escola - têm caráter suplementar e visam, prioritariamente, atender aos estudantes da zona rural. Contudo, as leis citadas (CF 88, LDBEN e 10.709/03) não fazem distinção entre os que moram na zona urbana ou na rural. Portanto, cabe aos estados e aos municípios disciplinarem o atendimento ao educando por meio de portarias, decretos e/ou leis estaduais ou municipais, de forma a não prejudicar o acesso do estudante à educação.

O PNATE, que, inicialmente, tinha o objetivo de ofertar transporte escolar aos estudantes do ensino fundamental público residentes em áreas rurais, por meio de assistência financeira, em 2009, passou a beneficiar todos os estudantes da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), todavia, os estudantes residentes das zonas rurais continuam sendo prioridade.

Os principais responsáveis pela oferta do transporte escolar são os municípios, que também executam o serviço para os estudantes das escolas estaduais. Os estados podem autorizar o FNDE a efetuar o repasse do valor correspondente aos estudantes da rede estadual diretamente aos respectivos municípios. Para isso, é necessário formalizar a autorização por meio de ofício ao órgão. O valor per capita/ano varia entre R\$ 120,73 e R\$ 172,24, de acordo com a área rural do município, a população moradora da zona rural e a posição do município na linha de pobreza (BRASIL, 2014). Os recursos repassados aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios possibilitam prestar os serviços do transporte escolar parcialmente, seja por meio de despesas com a frota pública ou através da contratação de serviços terceirizados de modo que atendam a todos os estudantes que necessitem do transporte escolar para ir à escola.

Considerando que, em algumas zonas rurais, há poucos estudantes, como no Sítio Sapucaia, cuja escola foi fechada com a justificativa de que havia poucos estudantes e, para

conter gastos, seria preciso transferir esses estudantes para uma escola localizada numa comunidade mais próxima – o Sítio Palmeira – não havia necessidade de um micro-ônibus para essa comunidade. Dessa forma a prefeitura dispõe de veículos de pequeno porte – carros de passeio terceirizados – para garantir o transporte desses estudantes de uma zona rural para outra.

Assim, como alega o secretário de Transporte do município de Cuitegi, o transporte de pequeno porte é necessário para garantir o deslocamento de alguns estudantes devido, principalmente, às péssimas condições das estradas para veículos de grande porte:

O município tem transporte de pequeno porte que transporta os estudantes do Sítio Sapucaia pro Sítio Palmeira por conta da sede escolar ser no sítio Palmeira e por conta dos tráfegos serem de difícil acesso e não dá pra fazer em micro-ônibus aí o município precisa desse transporte escolar. (ST)

[...] O transporte é terceirizado! Esse de campo a campo, né? (que faz transporte dos estudantes de uma zona rural pra outra zona rural), mas tem outros transportes terceirizados na secretaria de educação, mas falando nesse caso aí (transporte de estudantes da zona rural) só existe 1 (um): esse da Sapucaia pro sitio Palmeira. (ST)

De acordo com o diretor da EMEF Carolina de Farias Pimentel, a qual recebe os estudantes do Sítio Sapucaia, o veículo de pequeno porte é suficiente para atender à demanda dos estudantes da zona rural, cujas estradas são precárias, para não dizer muito acidentadas:

[...] o município da assistência a todas as comunidades e aquela comunidade que tem o número menor de estudantes, o município, eles (gestores) utilizam outros meios como a questão de locação de veículos mais pequenos pra pegar aqueles estudantes de outras comunidades que não é viável colocar ônibus. Aí é que entra o município com a locação de veículos mais pequenos para fazer esse deslocamento desses estudantes. (D1)

Enfatizamos que, apesar de o processo de contratação de veículos para o transporte de estudantes ser um ato legal, existem normas para contratar esses serviços. Assim, antes de contratar um prestador de serviços, é importante que o contratante verifique as condições do veículo e da documentação pessoal do motorista; pondere as referências sobre ele com os pais e no Sindicato dos Condutores ou no Detran, e averigue as condições de higiene do carro e o número de cintos de segurança, porque todas as crianças transportadas dever estar com cintos de segurança (ou, pelo menos, ter cinto de segurança para todos os estudantes) (FNDE, 2018).

O município de Cuitegi possui três veículos terceirizados – dois carros de passeio e um ônibus – e seis ônibus escolares – três Ônibus Rural Escolar Médio (ORE-02) e três Ônibus Rural Escolar Grande (ORE-03) – adquiridos em parceria com o governo estadual, totalizando-se em nove transportes escolares, que beneficiam os estudantes da zona rural das redes municipal e estadual. O município também disponibiliza transporte para os universitários da rede estadual, da federal e da privada. Dessa forma, o município oferece transporte escolar tanto aos estudantes da zona rural quanto aos da zona urbana, desde o ensino básico até o ensino superior.

Não foi possível identificar o quantitativo de estudantes da zona rural, beneficiários do transporte escolar no município, porque, além das implicações causadas pela pandemia do Covid-19 ao município, em outubro de 2021, houve eleições municipais, e o partido que ocupava a prefeitura não se reelegeu. Assim, além da mudança na gestão municipal houve mudanças no cargo da secretaria e na equipe que a compunha.

É importante ressaltar que, desde janeiro de 2021, principalmente entre os meses de março e início de abril, entramos em contato várias vezes com a equipe da secretaria para solicitar o quantitativo de beneficiários do programa estudado, porém não obtivemos informações já que a secretária de Educação, que antes ocupava o cargo, pediu exoneração, e o sistema foi bloqueado. Apesar da nomeação de uma nova secretária para o cargo, até concluirmos este estudo, seu registro ainda não havia sido efetivado e os sistemas continuaram bloqueados, o que impossibilitou o acesso aos dados, razão pela qual não foi possível saber o número de estudantes da zona rural beneficiários do transporte escolar em Cuitegi.

Todavia, para não deixar de informar o número de beneficiários, mesmo que de forma parcial, acessamos o site https://www.qedu.org.br/cidade/4559-cuitegi/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=, e através da ferramenta de busca, localizamos o número de estudantes matriculados na zona urbana no ensino fundamental e no médio. Considerando o Censo de 2020, inferimos que 30% do total encontrado residiam na zona rural e precisavam de transporte escolar, portanto, 206 estudantes que são beneficiários do programa no município.

Ressalta-se que, apesar de o município dispor de nove veículos para garantir o deslocamento dos estudantes, prioritariamente, residentes da zona rural – seis adquiridos em parceria com o governo do estado através do Programa Caminho da Escola e três veículos

(dois de passeio e um ônibus) terceirizados – não são suficientes para atender à demanda dos estudantes tendo em vista o quantitativo de zonas rurais (Sítio Palmeira, Sítio Espinho, Sítio Malhada, Sítio Chã da Boa Esperança, Sítio Barro Vermelho, Sítio Barra, Sítio Gameleira, Sítio Sapucaia, Sítio Mari, Sítio Jacu, Sítio Barragem, Sítio Chã de Mucunã), bem como as condições precárias das estradas que dificultam o acesso do transporte escolar a essas comunidades.

Embora o número de transportes seja inferior ao quantitativo de zonas rurais, o diretor considera que nenhuma comunidade fica desassistida da política de transporte escolar:

A rota do transporte em nosso município segue uma rotina diária. Todos os dias o ônibus dá assistência aos estudantes e ele prioriza muito o atendimento a todo alunado das diversas comunidades (rurais) do município. Nenhuma comunidade, hoje, fica desassistida com o transporte escolar. (D1)

Percebemos que o secretário de Transporte do município se contrapõe à narrativa do diretor quanto ao atendimento adequado. Quando indagamos sobre se o quantitativo de transporte atendia à demanda dos estudantes, o secretário disse que, se houvesse mais ônibus, o atendimento seria melhor: *Se tivesse mais transporte era melhor, ne? Porque melhorava muita a situação. No caso do transporte fazer três comunidades[...]*. Além disso, para o secretário, a rota do transporte escolar também deixa a desejar por causa das condições precárias das estradas: *Por conta do tráfego, do lugar que são acidentados e o carro não consegue chegar.*” (ST). Dessa forma, se referindo ao não atendimento do horário de entrada na escola: *Chega atrasado por conta da região que é muito acidentada, ne?* (ST).

Devido ao número reduzido de transporte e à necessidade de um mesmo veículo atender a outras zonas rurais em uma única rota, os ônibus ficam superlotados, como narra a estudante: *Eu acho que deveria ir outro ônibus pra pegar eles (estudantes da zona rural vizinha) porque o ônibus já vai muito cheio aí vai muito aluno em pé.* (E4). Além disso, o fato de não haver muitos ônibus disponíveis, também prejudica o acesso dos estudantes na escola, quando os mesmos apresentam falha mecânica:

Eu acho que deveria ter mais ônibus, né? Pro caso de um quebrar e já ter outro pra facilitar (o transporte de estudantes) porque não é só uma zona rural, né? são várias. Então é isso que eu acho que deveria ter mais (ônibus) pro caso de pneu furar, quebrar (ônibus) ter outro (ônibus) pra facilitar, pra

gente não perder aula, por conta do horário também e (pausa), eu acho que é só isso mesmo! (E1)

De acordo com o secretário de Transporte do município, os ônibus fazem uma única rota englobando várias zonas rurais para otimizar o tempo e os gastos com o transporte, como é o caso de o mesmo ônibus fazer a linha dos Sítios Malhada, Chã e Barra de uma única vez. Além disso, transporta estudantes de outra área, tendo em vista que faz parte do percurso que ônibus, portanto não interfere na sua rota, como narra a estudante: *É! E ainda pega os estudantes do conjunto. Não é a rota dele. A rota são as três zonas rurais, mas como é caminho ele acaba trazendo os estudantes do conjunto (zona urbana). Ele pega dez (estudantes), doze (estudantes).* (ST). No entanto, esse percurso, muitas vezes, faz com que o ônibus se atrase e conseqüentemente, os (as) estudantes também se atrasem para chegar na escola: *Nesse período (percurso) aí sempre atrasa. Chega uns 15min acima do horário. Sempre é assim.* (ST)

Diante desse contexto, é possível perceber que a quantidade de veículos disponível no município não atende à demanda dos estudantes da zona rural, fazendo com que os estudantes enfrentem transtornos ao compartilhar o mesmo ônibus que, em uma única rota, atende a mais de uma zona rural, a fim de facilitar o tráfego e a otimização do tempo. Ressaltamos, sobretudo, que, apesar de o município de Cuitegi contemplar 11 (onze) zonas rurais beneficiadas pelo transporte escolar, apenas em duas o transporte escolar é feito entre zonas rurais – deslocamento de estudantes do Sítio Sapucaia para o Sítio Palmeira - as demais são feitas no trajeto zona rural a zona urbana.

Importa destacar que, nem sempre, os estudantes são deslocados de uma zona rural para outra através de veículos, a exemplo do Sítio Chã de Mucunã, como esclarece o secretário de Transporte: *[...] o ponto de espera (no caso de Mucunã) é no Sítio Gameleira. Lá onde Fernando (motorista do transporte escolar) mora não é Mucunã, não. É Sítio Gameleira. O ônibus fica esperando o pessoal (estudantes) lá.* (ST). Assim, os(as) estudantes precisam se deslocar, na maior parte do ano letivo, a pé até o sítio vizinho, que, embora não seja muito distante, ainda precisam percorrer num trajeto em torno de 10min a 15min.

Figura 6 - Ponto de espera/embarque/desembarque dos estudantes do Sítio Chã de Mucunã



Fonte: Arquivo pessoal – 2021

A casa azul é o ponto de espera/embarque dos estudantes do Sítio Chã de Mucunã, em que não há nenhuma estrutura para protegê-los do sol ou da chuva, considerando que o deslocamento a pé dos(as) estudantes para zona rural vizinha, isto é, do Sítio Chã de Mucunã até o Sítio Gameleira, não é um caso isolado em dias chuvosos. Os (as) estudantes precisam percorrer em torno de 2km de distância seja em dias de sol (a depender das condições das estradas, que geralmente estão péssimas), seja em dias de chuva.

Segundo as estudantes, na maior parte do ano letivo, devido às péssimas condições das estradas, o ônibus não chega até a zona rural: *Não, ele não passa perto por causa da estrada que é de difícil acesso pra chegar até aqui, ele (ônibus) só chega até a metade do caminho.* (E1) e *porque a estrada é cheia de buraco e é muito alta, também!* (E2.) Vejamos, abaixo, as condições das estradas que dão acesso ao Sítio Chã de Mucunã:

Figura 7 - Contexto das estradas que dão acesso ao Sítio Chã de Mucunã



Fonte: Arquivo pessoal – 2021

Figura 8 - Contexto das estradas que dão acesso ao Sítio Chã de Mucunã



Fonte: Arquivo pessoal – 2021

Conforme demonstram as imagens, as condições das estradas que dão acesso ao Sítio Chã de Mucunã são severamente críticas, com muitos trechos sinuosos, ladeiras baixas, médias e longas e com solo erosivo. Por ser uma região montanhosa, Chã de Mucunã tem estradas perigosas para o tráfego de qualquer meio de transporte – ônibus, micro-ônibus, carro, motocicleta e outros – o que se agrava ainda mais no período chuvoso.

Para fazer esses registros, o mais recomendável para ter acesso a toda a área foi uma motocicleta com freio a disco e uma pessoa que conhecesse as estradas. Como não conhecia Chã de Mucunã, tampouco o trajeto que dava acesso à zona rural, precisei de um ajudante para fazer as entrevistas e os registros das estradas em dias distintos. No primeiro momento (entrevistas com estudantes), fui com meu pai, que conhece todo o território e me conduziria de forma mais segura até o local. No segundo momento (registro das estradas), fui com uma irmã, que, além de pilotar, conhece a zona rural e as condições daquela área.

Recordo-me que, quando fui fazer as entrevistas, a máquina tinha feito a manutenção das estradas para o acesso e o deslocamento seguro dos moradores da localidade e, apesar de ficar receosa em alguns locais, não precisamos parar em nenhum trecho, diferentemente do

dia em que fui fazer o registro das estradas com minha irmã, pois havia algum tempo passado que alguma máquina tinha feito a manutenção das estradas. Assim, por questão de segurança, tivemos que parar em alguns trechos considerados arriscados para descer da motocicleta. Apesar de fazer a rota em toda a área, em alguns locais (ladeiras sinuosas), precisei me deslocar a pé.

Devido às péssimas condições das estradas que dão acesso ao Sítio Chã de Mucunã, o que, em minha opinião, independe de haver manutenção ou não das estradas, mas não desconsiderando o fato de que é necessário o trabalho das máquinas para sua recuperação, coloco-me à posição dos estudantes dessa localidade que, na maior parte do ano letivo, precisam se deslocar a pé, da sua residência até o ponto do ônibus/embarque que fica na zona rural vizinha – Sítio Gameleira – num trajeto que dá em torno de 2km. De acordo com as estudantes, para chegar até o ponto do ônibus/embarque, precisam percorrer em torno de 15min., seja em dias de sol, seja em dias de chuva, sob o risco de se atrasar e de perder o ônibus e, conseqüentemente, a aula:

[...] o ônibus não vem até nós (até a residência) a gente tem que ir até ele, as vezes não vem (o ônibus) até onde é marcado, até o ponto (do ônibus) por causa que não tem como subir. Tem que descer mais ainda pra gente chegar até ele (ônibus). (E1)

A gente ia até na metade do caminho (a pé) aí o ônibus ficava lá esperando nós, as vezes a gente ficava esperando o ônibus. Aí chegava (os estudantes) lá com os pés todo melado de lama. A gente ficava tudo sujo (de lama) (E2)

Conforme as estudantes do Sítio Chã de Mucunã narram, o trajeto de sua casa até o ponto do ônibus a pé dura em torno de 10 a 15min, e o trajeto do ponto do ônibus até a escola, em torno de 6min., ou seja, as estudantes passam mais tempo caminhando do que no ônibus indo para a escola. Todavia, considerando que a distância entre Chã de Mucunã e o Sítio Gameleira é de, em média 2km, e apesar de os estudantes estarem habituados com o contexto das estradas, eles fazem o percurso num período de tempo surpreendente, ou seja, considerando que gastem em média 15min de sua residência até o ponto de espera e/ou embarque, eles passariam, aproximadamente, 7min30s para cada km caminhado.

Esta pesquisa só contemplou duas estudantes de Chã de Mucunã, que residem numa área “mais central”. Existem outros estudantes que residem em áreas ainda mais distantes, portanto, com mais adversidades do que as participantes deste estudo. Apesar de as estudantes

não especificarem se esse tempo que levam de suas casas até o ponto do ônibus e/ou embarque se aplica também em dias chuvosos, entendemos que esse intervalo de tempo pode ser amplificado, porque o contexto das estradas muda drasticamente nesse período.

De acordo com uma das estudantes, no inverno, as condições das estradas se agravam ainda mais e aumentam as possibilidades de o ônibus se atrasar, e os estudantes perderem aula e/ou avaliações:

A chuva atrapalha porque o ônibus, às vezes, não consegue chegar a tempo. Às vezes a gente não consegue nem ir pra escola. Temos que voltar do caminho. Quando tem prova, pra perder uma prova é difícil, sabe como é pra recuperar. As vezes em casos de apresentação de trabalho também. (E1)

Entretanto, as estudantes que moram no Sítio Chã de Mucunã ressaltam que as condições das estradas são péssimas tanto em período chuvoso quanto em período de estiagem:

É muito ruim em tempo de chuva! As máquinas não passam com frequência. É muito buraco na seca (período estiado), aí, as vezes, o ônibus não passam (em determinados lugares), não vem pegar (os estudantes próximos as suas residências), por causa das estradas. (E2)

No caso do Sítio Palmeira, as estradas só são difíceis de acessar no período chuvoso: *A estrada é boa, só no período chuvoso é que é ruim por causa da lama, porque a estrada é de barro. (E4)*. Houve uma melhoria significativa nos últimos anos nessa rota, porque os trechos mais difíceis e acidentados foram calçados, diferentemente do Sítio Chã de Mucunã. Vejamos as imagens abaixo:

Figura 9 - Contexto das estradas que dão acesso ao Sítio Palmeira



Fonte: Arquivo pessoal – 2021

Como nem todos os estudantes têm condições econômicas de residir perto do ponto de espera/embarque do ônibus, precisam se deslocar de suas casas a pé até o local de embarque que, assim como Chã de Mucunã, não tem um ponto de espera/embarque com estrutura que proteja os estudantes do sol ou da chuva.

Quando indagamos sobre se algum estudante já havia perdido aula por falta de transporte, o secretário do município respondeu: “*nenhum*” (ST). Todavia, quando perguntamos se nem mesmo no período chuvoso, ele disse que já aconteceu por causa da precariedade das estradas: *Ah... Sim, sim. Acontece. Como tô falando pra você, nesse período chuvoso o carro não chega até a residência (ponto de espera) daquele aluno e não tem como ele vim.* (ST)

O secretário estava se referindo ao ponto de espera e/ou embarque do ônibus que, nem sempre, é próximo da residência dos (das) estudantes. Assim, para alguns(mas), o acesso à escola através do transporte escolar é complicado, porque precisam percorrer um trajeto a pé, muitas vezes, longo, do ponto de ônibus até sua residência e vice-versa, tanto no período de estiagem quanto no de chuva.

Uma das estudantes entrevistadas que mora a, aproximadamente, 1km do ponto de espera e/ou embarque do ônibus disse que já perdeu aula em dias chuvosos porque, sequer conseguiu chegar ao ponto do ônibus devido à precariedade das estradas que dão acesso a sua residência: *Já perdi aula porque tava chovendo. Porque é ruim de sair da minha casa pro ponto do ônibus. A estrada é de barro aí fica muita, muita lama, muito buraco, muito...é de difícil acesso.* (E3)

É importante registrar que não existe disposição legal constitucional ou de Lei Federal que delimite o trajeto da linha de transporte ou a distância a ser percorrida pelo estudante até o ponto de espera e/ou embarque do veículo escolar. De acordo com Feijó (2009), o trajeto do transporte, seus pontos de passagem e parada não são definidos pelo Poder Público. Assim, é necessário que haja critérios de bom senso, razoabilidade e viabilidade para definição desses pontos.

Em síntese, pode-se dizer que o município não é o responsável por transportar os estudantes para o itinerário residência-escola, escola-residência, mas por lhes assegurar o transporte diário para o itinerário zona-rural-escola, escola-zona rural, porque as estradas que dão acesso à maioria das residências dos estudantes geralmente são precárias e estreitas, e isso impossibilita o trajeto do ônibus, seja de pequeno ou grande porte. Assim, cabe aos estudantes

a responsabilidade – e a depender do local da residência, com a colaboração da família – se deslocarem até o ponto de passagem e parada do transporte escolar.

Apesar de os municípios serem os responsáveis por providenciar a manutenção das estradas rurais, muitas das que dão acesso à residência de alguns estudantes apresentam trechos sinuosos e estreitos. Assim, o que se pretende com o transporte escolar é assegurar que os estudantes possam frequentar a escola. No entanto, essa garantia não obriga o município a deslocar o veículo escolar até a porta da casa de cada estudante. Isso se justifica porque é necessário considerar, em nome do princípio da razoabilidade, que os pais são corresponsáveis pela educação dos filhos e devem providenciar o mínimo que seja de seu deslocamento com segurança.

No caso específico do Sítio Chã de Mucunã, como os estudantes passam a maior parte do ano letivo fazendo um trajeto que dá em torno de 2km, tanto nos dias de sol quanto nos chuvosos, a gestão municipal negligencia a manutenção das estradas daquela localidade. É preciso fazer a pavimentação, pelo menos, dos trechos mais precários e sinuosos da estrada – porquanto essa situação se agrava ainda mais no período chuvoso – para evitar que os estudantes e os moradores daquela localidade sofram com a questão do acesso.

Os programas do governo federal – PNATE e Caminho da Escola – não estabelecem critérios de distâncias ou limites geográficos para o deslocamento dos estudantes. E como a definição do trajeto é uma opção da administração, ela deverá encontrar fundamento em critérios de possibilidade, necessidade e, sobretudo, ser prudente na oferta do transporte escolar para garantir a segurança dos estudantes, a fim de que não haja prejuízo nem transtorno para eles.

Assim, para muitos estudantes da zona rural, a garantia do acesso à escola por meio do transporte escolar continua sendo um transtorno, já que muitos estudantes moram longe do ponto de espera ou embarque e precisam sair mais cedo de casa, independentemente do turno, e enfrentar, muitas vezes, o sol, a chuva, a lama, além de outros percalços que acometem as estradas rurais. Além disso, alguns pais ainda precisam contar com uma logística para esperar os filhos no ponto do ônibus, devido aos riscos do percurso que dá acesso à sua residência.

Além dos transtornos causados pela precariedade das estradas nos períodos chuvosos, que fazem com que os estudantes se atrasem ou percam as aulas, bem como o fato de muitos da zona rural residirem distantes do ponto do ônibus, eles enfrentam outra dificuldade para

chegar à escola por meio do transporte escolar: problemas mecânicos, como mostram estas falas:

Às vezes, o ônibus quebrava. Às vezes, não tinha outro ônibus pra vir pegar a gente. Às vezes a gente ligava pro secretário (de transporte). Às vezes, ele tentava mandar carro, uma combe ou a dobro (pausa), mas mesmo assim a gente já perdeu aula por conta do ônibus tá quebrado e por não ter transporte suficiente. (E3)

Às vezes, a gente chegava (na escola), já tinha passado duas, três aulas na escola. Tinha que justificar o porquê que tinha chegado atrasado (na escola). Às vezes, era porque o motorista, o ônibus tava quebrado e o motorista ficava esperando pra ajeitar ou porque o motorista se atrasava mesmo [...] às vezes, o motorista vinha pegar (os estudantes) bêbado aí ele ficava bebendo no dia anterior (noite) e esquecia da hora de pegar os estudantes (turno da manhã) e a gente chegava na escola bastante atrasado. (E4)

Muitas vezes, quando o conserto do ônibus demora ou não há outro meio para substituí-lo e assegurar o transporte dos estudantes, eles desistem de ir à escola e voltam para casa, exceto quando se trata de período de avaliações na escola:

Já aconteceu, mas às vezes dava preguiça de ir, ne? Aí a gente ficava, ia, não ia. Mas as vezes quando necessitava, quando era prova, apresentação de trabalho, a gente tinha que ir. (E1)

[...] quando o ônibus quebrava e não dava tempo (ir pra escola), aí não tinha outro ônibus pra levar vim pegar a gente, aí (os estudantes) voltava pra casa. Não tinha como ir pra escola. (E2)

Às vezes ônibus quebrava. Às vezes não tinha outro ônibus pra vir pegar a gente. Às vezes a gente ligava pro secretário (de transporte). Às vezes, ele tentava mandar carro, uma combe ou a dobro (pausa), mas mesmo assim a gente já perdeu aula por conta do ônibus tá quebrado e por não ter transporte suficiente [...] já aconteceu da gente ficar esperando até um certo horário. A gente já ficou esperando muito até chegar (o transporte). Quando a gente tinha certeza que não viria (o transporte) aí todo mundo voltava pra casa. (E3)

Quando perguntado sobre como era perder aula por falta de transporte, a principal questão destacada pelas estudantes foi a avaliação: *Não foi muito bom, né? Porque, assim, em tempo de prova, de avaliação, é muito dificultoso (é difícil perder aula em período de avaliação).* (E2)

Além disso, existem outras adversidades que dificultam a eficiência do transporte escolar, como: motoristas não qualificados, insatisfeitos com o salário ou que desconhecem a

realidade dos estudantes e o contexto da área rural; o tempo de espera dos estudantes da zona rural para retornarem para casa, bem como a superlotação dos ônibus, como relata uma das estudantes:

[...] não tem motorista qualificado; o tempo de espera é muito longo pro motorista trazer pra casa. Outra coisa, muitos estudantes vão em pé por falta de lugar pra sentar. Vai muita gente no ônibus que não é estudante, aí isso ocupa o lugar do estudante e o estudante tem que ir em pé no ônibus correndo o risco de cair. (E4)

Quando perguntado sobre as principais dificuldades para fornecer transporte escolar no município, o secretário de Transporte alegou que a maior dificuldade é a não qualificação dos motoristas e/ou condutores dos veículos:

Nem todo mundo (motorista) tem a carteira habilitada. Só tem B, mas tem apadrinhamento, aí o cara diz: coloca fulano (pra ser motorista) ele que ele sabe. Existe, além da carteira do CNH, existe a carteira do transporte escolar, com sua remuneração na carteira, ne? Isso, talvez em Cuiabá, tenha um motorista ou dois (habilitado). (ST)

Salientamos que existem pré-requisitos para se contratar um condutor de transporte escolar, seja ele de embarcação ou automóvel, como: idade superior a 21 anos; habilitação para dirigir veículos na categoria; se pilotar embarcações, deve ser habilitado na Capitania dos Portos; ter sido submetido a exame psicotécnico com aprovação especial para transporte de estudantes; ter Curso de Formação de Condutor de Transporte Escolar; ter matrícula específica no Detran ou na Capitania dos Portos e não ter cometido falta grave ou gravíssima nos últimos doze meses (FNDE, 2018, p.7). No entanto, como indica o próprio secretário de Transporte do município, a maioria dos condutores de ônibus do município não têm, sequer, habilitação categoria D para dirigir, tampouco Curso de Formação de Condutor de Transporte Escolar.

Outro ponto abordado pelas estudantes sobre os aspectos negativos em relação aos motoristas foi o fato de não conhecerem o contexto dos estudantes:

Às vezes, assim, troca de motorista aí (alguns motoristas) é arrogante, chato [...] (E2)

Ah, tinha motorista que, às vezes, ele (motorista) não quer esperar porque não entende. Acha que todo mundo, todos os dias tem que chegar na hora

certa. Não sabe que tem imprevisto. Aí muitas vezes eu já perdi o ônibus porque não quiseram esperar [...] (E3)

As estudantes entendem que, quando o motorista conhece o contexto das estradas e sua realidade, o transporte atua de forma mais eficiente e sem constrangimentos:

Assim, as vezes eles (secretário de transporte e gestor do município) mudam de motorista (é ruim). Mas quando é o nosso motorista, que mora aqui mesmo é melhor porque ele (motorista) já conhece a estrada, já sabe como é o tempo de espera, da gente (estudantes) chegar lá embaixo (ponto do ônibus). Mas quando é um (motorista da rua), assim, que é da zona urbana, ele (motorista) as vezes é chato porque diz que a gente não chega na hora certa e não entende a gente. (E1)

As estudantes alegam, ainda, que, como chegam atrasados, os motoristas andam em alta velocidade: [...] *quando chegam atrasados pra levar a gente a tempo na escola eles vão bem rápido. E3.* A estudante cita, ainda, um exemplo em que o motorista conduzia o ônibus em alta velocidade e bêbado, colocando em risco a vida dos(as) estudantes: [...] *acho que não estudava nessa época (não precisava de transporte escolar). Ele não era meu motorista nessa época, mas ele era dos outros estudantes. Aí ele quase capotou o ônibus. Tava chovendo, ele tinha bebido e quase capotou o ônibus por conta disso!*

Além disso, o tempo que esperam para voltar para casa continua sendo um transtorno, porque ficam expostos nas praças urbanas de 1h até 3h, independentemente do turno. Assim, alguns estudantes, inconformados por esperar, optam por ir a pé e enfrentam alguns riscos de assalto, acidentes e outras violências:

Pra voltar pra casa a gente tem que esperar (pausa) esperar muito tempo porque, às vezes, tem que levar os outros estudantes de outras zonas rurais (pra casa). (E1)

Em tempo de prova, termina cedo (a aula) e a gente (estudantes) tem que esperar até cinco e meia (5h30min) (E2)

Conforme narram as estudantes, esperam muito tempo porque a quantidade de ônibus é reduzida:

Porque (o ônibus) tem que levar outros estudantes em outros sítios, em outras “zona rural” (E2)

A gente sempre espera muito tempo. [...] É complicado, né? Porque a gente já sai da escola cansada aí tem que ficar na praça ou na rodoviária esperando. As vezes a gente sai da escola de 4h, 4 e pouco e fica esperando. Já teve dia da gente esperar até 7h pra voltar pra casa. (E3)

[...] a gente espera muito tempo, de 2h, 2h e 30min depois que acaba a aula. Muitas vezes eu já vim a pé da escola pra casa porque acabava (a aula), à tarde, né? acabava (aula) de 3h da tarde e o ônibus só vinha de 6 e meia, 7 h (da noite), então eu vinha a pé mesmo com o pessoal (estudantes). Ele também trazia a gente tarde por causa dos estudantes da noite. Aí ele trazia os estudantes já de 6 e 30min pra fazer uma viagem só e voltar logo. Não queria esperar. (E4)

Para Groff (2018), o transporte escolar, mesmo sendo um desafio a ser superado, principalmente, quanto à otimização das rotas, o tempo de estadia dos estudantes no ônibus, tempo de espera, a conservação das estradas, a manutenção dos veículos, também implicou no processo de nucleação e fechamento de escolas rurais:

[...] se o transporte escolar encaminha os estudantes para a cidade, as escolas do campo, aos poucos, vão perdendo estudantes e, por falta de demanda, fecham. Se ao contrário, a rota do transporte escolar fosse planejada para reunir os estudantes das comunidades próximas em escolas do campo, dificilmente essas instituições deixariam de existir, por haver estudantes. (GROFF, 2018, p. 126).

Quando analisamos uma política educacional, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 18-19), devemos considerar que a atuação se constitui como a capacidade de perceber a política como “um aspecto dinâmico e não linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte”. Dessa forma, as políticas são produzidas em várias instâncias nas escolas, autoridades locais, nacionais e internacionais. No que se refere à política de transporte escolar, é produzida no Brasil objetivando beneficiar estudantes em condições de vulnerabilidade de acesso e permanência nos sistemas escolares, portanto, traz algumas complexidades que precisam ser analisadas em vários contextos.

De acordo com os pressupostos de Ball, Maguire e Braun (2016), as dimensões do contexto são elementos cruciais para analisar a atuação da política. Assim, ao analisar uma política, os autores sugerem ser indispensável que o pesquisador examine os contextos que

envolvem a atuação política, uma vez que “a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Os autores determinam quatro contextos que podem se sobrepor ou estar inter-relacionados ao processo de gestão da política: o contexto situado; o contexto profissional; o contexto material e o contexto externo. O contexto situado refere-se a aspectos históricos e localmente intrínsecos à escola; o contexto profissional foca o conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento e da cultura, buscando entender se e como eles interferem na atuação das políticas; o contexto material versa sobre os recursos materiais, tecnológicos, financeiros e humanos; e o contexto externo, com as expectativas sobre resultados e responsabilidades dos órgãos reguladores, bem como os investimentos provenientes do governo em relação a outras escolas (MOURA ET AL, 2019).

[...] as dimensões contextuais da atuação da política servem como catalisador no processo de análise para entender como os compromissos, valores e formas de experiências existentes influenciam na atuação das políticas, ou seja, colocam em evidência as condições reais que os contextos possuem de atuar uma determinada política de acordo com as dinâmicas existentes, suas condições materiais, estruturais e relacionais. (MOURA, ET AL, 2019. P.206).

Apesar de o município de Cuitegi/PB ser pouco povoado, com densidade demográfica de 175,28 hab/km² e densidade populacional de 6.889 pessoas, de acordo com os dados do IBGE (2010), tem 11 zonas rurais pouco povoadas também. A política de transporte escolar, mais especificamente, o Programa Caminho da Escola beneficia todas essas localidades a fim de garantir o deslocamento de estudantes no itinerário residência-escola, escola-residência. Todavia, a atuação do transporte escolar para garantir o acesso a escola desses estudantes à escola tem mostrado um contexto de adversidades na sua efetivação.

Considerando o contexto do transporte escolar, ou seja, o contexto histórico do acesso à escola por meio do transporte escolar dos estudantes da zona rural de Cuitegi, sempre foi calcado em adversidades, principalmente do início da década de 90 até meados dos anos 2000, primeiros anos da atuação da política de transporte escolar no Brasil que, até então, eram o PNTE e o PNATE. Nesse período, o transporte ofertado pelo município era, na maioria das vezes, caminhão, os nominados “pau-de-arara”.

Nas zonas rurais do município, quando havia escolas, elas só ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental. Assim, se muitos dos estudantes dessas localidades quisessem

prosseguir nos estudos, precisariam enfrentar outros obstáculos para chegar à escola, como falta de transporte escolar durante quase todo o ano letivo, estradas precárias, longas distâncias, fome, sol, chuva, lama e, até, preconceitos, dentre outras adversidades, além dos riscos que corriam com a falta de segurança dos veículos.

Com o Programa Caminho da Escola, houve um avanço em relação ao acesso dos estudantes das zonas rurais à escola, como: veículos adequados para transportá-los – ônibus, micro-ônibus, carros de passeio – tanto da zona rural-zona rural, zona rural-zona urbana - desde o ensino infantil até o ensino médio; padronização e aumento da frota dos veículos e, sobretudo, mais segurança e conforto para os estudantes do município. Todavia, as estudantes disseram que existem algumas adversidades para melhorar a atuação da política, a saber: estradas em condições precárias, o que leva muitos estudantes a perderem aulas e, muitas vezes, avaliações; poucos ônibus para transportar os estudantes – o mesmo veículo precisa percorrer numa mesma rota várias zonas rurais, e a situação se agrava quando há problemas mecânicos.

No que se refere ao contexto profissional, tanto os estudantes quanto o secretário de Transporte do município consideram que a desqualificação dos motoristas é uma das principais adversidades na atuação da política, tendo em vista que alguns condutores de ônibus escolar sequer têm a Carteira Nacional de Habilitação (CNH) para a categoria D, tampouco curso de especialização para o transporte coletivo de passageiros. De acordo com a narrativa do secretário de Transporte do município, na maioria das vezes, os motoristas são contratados por apadrinhamento político. Além disso, o fato de alguns motoristas desconhecerem as condições das estradas rurais em que atuam e a falta de empatia com os(as) estudantes também comprometem a atuação da política de transporte escolar.

Quanto ao contexto material e externo da política de transporte, existe um número de zonas rurais superior (11 zonas rurais) ao de ônibus (seis ônibus) no município, o que causa muitos transtornos aos estudantes – ônibus lotados, cansaço físico devido à mudança de rota, estradas com situações precárias e o fato de ficarem expostos esperando o transporte até a hora de voltar para casa. Assim, é significativo que as três esferas governamentais – a União, o Estado e os municípios – ofertem mais ônibus para Cuitegi – pequenos (ORE-1) ou médios (ORE-2) – para garantir a boa qualidade do acesso à escola sem que seja necessário que, em uma única rota, um mesmo ônibus passe por várias zonas rurais. Há, ainda, a precariedade das estradas rurais, o que faz com que muitos estudantes percorram longos trajetos a pé, de casa até o ponto do ônibus e/ou embarque, como os estudantes do Sítio Chã de Mucunã, que

precisam percorrer, em média, 2 km do lugar onde moram até a zona rural vizinha (Sítio Gameleira), onde fica o ponto de espera/embarque/desembarque, durante a maior parte do ano letivo, tendo em vista que, devido às péssimas condições das estradas que dão acesso ao lugar, os transportes não asseguram o deslocamento desses estudantes desde a sua localidade.

As estudantes afirmaram que, apesar de a Prefeitura fazer a manutenção das estradas que dão acesso a Chã de Mucunã, isso só acontece depois de muita insistência dos moradores da comunidade e, mesmo assim, não assegura o deslocamento dos (as) estudantes para a escola durante todo o ano letivo desde a sua localidade. Por essa razão, eles precisam se deslocar a pé até o ponto de espera e/ou embarque do ônibus, localizado na zona rural vizinha, cotidianamente, na maior parte do período letivo, para chegar à escola, seja em dias estiados (depende de a estrada ter ou não passado por manutenção) seja em dias chuvosos.

Assim, salientamos que a gestão municipal de Cuitegi/PB precisa pensar numa política de pavimentação - pelo menos nos trechos mais sinuosos e com mais depressões - das estradas que dão acesso a Chã de Mucunã, para assegurar o deslocamento dos estudantes de forma segura e com menos transtornos. É preciso, ainda, criar uma política de pavimentação para aquela localidade, não só para favorecer os estudantes, mas também todos os moradores para que possa melhorar as condições de acesso a serviços públicos (água, transporte, saúde, segurança etc.), serviços comerciais e lazer.

Ao fazer um estudo do tipo estado da arte das dissertações publicadas nos últimos dez anos (2009-2019) que tratam da relação do transporte escolar e da Educação do Campo, percebemos que os problemas encontrados em Cuitegi são semelhantes aos achados de outras pesquisas realizadas em outros municípios.

Das 14 dissertações investigadas, 12 (86%) – Lopes (2009), Santos (2010), Baumann (2012), Basso (2013), Nogueira (2014), Paiva (2014), Pastorio (2015), Santos (2017), Groff (2018), Santos (2018), Neves (2019) e Silva (2019) – afirmaram que os problemas da política de transporte escolar em relação ao acesso e à permanência dos estudantes da zona rural na escola são, dentre outros: cansaço físico; riscos de acidentes associados ao transporte escolar diário; o fato de terem que acordar cedo (os do turno da manhã), chegar à noite (os do turno da tarde), enfrentar o perigo das estradas - alguns estudantes que residem na zona rural do município de Cuitegi precisam contar com o apoio de algum familiar para voltar para casa por causa da distância entre o ponto de desembarque e sua residência bem como os perigos

impostos pelo percurso; o tempo de espera para voltar para casa; problemas mecânicos e atendimento a mais de um transporte e a mais de uma zona rural numa mesma rota.

Outro achado de nossa pesquisa que também é semelhante aos encontrados nas pesquisas estudadas em outros municípios, mais precisamente, em 11 (79%) das dissertações, é o fato de o transporte escolar viabilizar a política de nucleação e, conseqüentemente, o fechamento de muitas escolas rurais, com o principal objetivo de reduzir os gastos públicos. Algumas determinações do neoliberalismo ancoradas no modelo capitalista de gerenciamento de recursos, instaurando sistemas baseados nas políticas de descentralização de recursos e na municipalização da educação escolar, fizeram com que emergissem novas políticas educacionais, como a política de nucleação e fechamento de escolas, que partem do princípio de que os benefícios para a educação serão maiores do que os custos (custo-benefício). Ou seja, gestores municipais, ancorados na política de municipalização, justificam o fechamento das escolas rurais alegando que fechar uma escola multisseriada e com baixo número de matrícula, além de conter os gastos públicos contribuiria para melhorar a qualidade da educação.

Assim, a política de transporte escolar, que foi criada com a finalidade de suplementar a oferta do ensino no meio rural, oferecendo às populações da zona rural condições de acesso e permanência nos sistemas escolares, acaba por incentivar o fechamento das escolas rurais e o transporte massivo dos estudantes residentes no meio rural para as escolas urbanas. Dessa forma, a política de transporte escolar passa a se tensionar com os pressupostos da Educação do Campo, uma educação pensada para os sujeitos que vivem nas zonas rurais, contemplando um currículo escolar específico e, sobretudo, em reconhecimento aos saberes sociais, culturais e econômicos da vida na zona rural.

Na próxima seção, discorreremos sobre as narrativas dos sujeitos da pesquisa acerca da relação entre a política de nucleação escolar e o fechamento das escolas rurais no município de Cuitégi/PB.

4.2 A RELAÇÃO ENTRE A POLÍTICA DE TRANSPORTE ESCOLAR, A NUCLEAÇÃO ESCOLAR E O FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE CUITEGI

Nos últimos anos, temos observado um acentuado fechamento das escolas rurais no Brasil. Podemos constatar esse fato não só nos achados desta pesquisa, como também nos

obtidos por outras pesquisas que vêm investigando a Educação do Campo e/ou a educação ofertada para as populações rurais no país. Inúmeros são os argumentos apresentados pelos dirigentes dos municípios envolvidos, entre eles: baixo número de matrículas nas escolas rurais, multisseriação, infraestrutura, contenção de gastos públicos e a política de transporte escolar. E como esse foi um tema apresentado nas narrativas dos entrevistados, vamos analisar, nesta seção, a relação entre a nucleação/fechamento das escolas rurais e a política de transporte escolar no município de Cuitegi-PB.

De acordo com Groff (2018), o transporte em massa dos estudantes da zona rural para a zona urbana vem crescendo gradativamente nos municípios brasileiros. Gestores municipais se apoiam na economia orçamentária para justificar o fechamento das escolas rurais, todavia desconsideram questões humanas, como o risco que os estudantes correm ao ser transportados e o desgaste físico a que são submetidos cotidianamente. Para a autora, a promoção da economia em escala baseada na redução de custo médio por aluno (custo e benefício) também é uma das justificativas para a nucleação e o fechamento de escolas nos espaços rurais.

Nessa mesma perspectiva, Santos (2018) explica que o deslocamento dos estudantes para a escola nucleada - localizada na zona rural ou na zona urbana - atende aos princípios neoliberais do capitalismo, que defendem o investimento mínimo do Estado, à medida que as escolas são desativadas e os investimentos com a oferta do ensino, suprimidos. Assim, ancorados nas políticas de financiamento da educação, os gestores municipais acreditam que o transporte dos estudantes de uma escola com baixo número de matrículas para uma escola núcleo tem sido visto como medida de enxugamento dos gastos públicos e justificam a política de nucleação e o “inevitável” fechamento de escolas rurais, tendo em vista que os gestores municipais, na tentativa de encontrar alternativas para reduzir gastos, são forçados a desativar essas escolas.

Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), muitas prefeituras preferem levar as crianças da zona rural para a urbana num trajeto de horas de viagem por estradas precárias com a finalidade de reduzir custos. Todavia, os movimentos sociais populares do campo se posicionam contrários à política de nucleação e ao fechamento das escolas rurais porque a vida das/nas comunidades rurais depende desses espaços de valorização e reconhecimento cultural, social e econômico. Além disso, conforme explica Groff (2018), o foco da nucleação é o discurso da melhoria da qualidade da educação para os sujeitos da zona rural, a fim de evitar a multisseriação, visando à centralização física de bens e equipamentos pedagógicos.

As escolas rurais, segundo Farias (2015), sofreram – e ainda sofrem – muitas denúncias sobre os problemas que vivenciam em seu cotidiano (analfabetismo, distorção idade/ano, formação precária, unidocência, dificuldades de acesso e infraestrutura, além da multisseriação), que as desqualificam e a colocam num patamar de inferioridade quando comparadas com as escolas urbanas. Assim, nos espaços rurais, as escolas são vistas como atrasadas e fora do lugar do projeto de modernidade que se almeja na sociedade marcada pelo capitalismo. Isso contribui, também, para a política de nucleação e o avassalador fechamento das escolas rurais incentivado pelo transporte escolar, cuja política possibilitou o deslocamento dos estudantes de casa para a escola e vice-versa.

Os achados desta pesquisa demonstraram que a política de nucleação escolar e o consequente fechamento das escolas rurais estão relacionados à escola núcleo, ao fechamento das escolas rurais, à redução do número de matrículas, à baixa densidade populacional, ao deslocamento de estudantes (através do transporte escolar), à contenção de gastos públicos (custo-benefício), à redução do número de estudantes nas escolas rurais e multisseriação, visto como ineficiente no processo ensino-aprendizagem, ao currículo (que não contempla as especificidades do estudante da zona rural), ao processo de ensino-aprendizagem descontextualizado e à barreira sociocultural.

Com o intuito de compreender como a política de transporte escolar contribuiu, ou não, para o fechamento das escolas da zona rural do município de Cuitégi-PB, destacaremos, nesta seção, as narrativas da secretária de Educação, dos diretores escolares e das estudantes acerca da nucleação e do fechamento das escolas rurais no município de Cuitégi.

No que diz respeito à pergunta: ‘Uma vez que o transporte escolar possibilitou o deslocamento dos estudantes para garantir seu acesso à escola, você acha que ele contribuiu para o fechamento das escolas rurais?’, a secretária de Educação de Cuitégi considerou que sim:

[...] A partir do momento que a quantidade de estudantes é pequena em uma determinada escola e a gente sabendo que tem um transporte escolar que possa fazer o transporte dessas crianças para uma comunidade mais próxima, então, a gente vendo que o aluno não ia ficar prejudicado, que ia ter o transporte, aí fechamos a escola. Mas se não houvesse transporte, com certeza, tinha que manter as escolas até porque como essas crianças iam se deslocar? Antigamente as crianças iam a pé (para as escolas). [...] Naquela época (antes do Programa Caminho da Escola), as pessoas que conseguiam chegar até o nível superior eram bem mais difíceis porque eles tinham que

ter muita perseverança para poder, todos os dias, ou tá caminhando ou tá pegando carona para ter acesso a escola. (SE)

Afirmou que, depois do Programa Caminho da Escola, durante sua gestão, duas escolas rurais foram fechadas no município: [...] *pelo menos na minha gestão enquanto secretária, duas escolas foram fechadas: foi a escola da Sapucaia e a da Chã.* [...] (SE).

O diretor também considera que a política de transporte escolar intensificou o processo de fechamento de escolas:

Essa realidade do transporte escolar nas nossas comunidades rurais se intensificou nos últimos anos devido a um fato concreto em nosso município que é o fechamento de várias escolas atingindo as comunidades rurais do nosso município fato esse que força a gestão municipal a fazer a polarização dos estudantes, direcionando para outras escolas de outras comunidades rurais bem como para escolas do perímetro urbano. (D1)

A escola do Sítio Palmeira, Escola Municipal Carolina de Farias Pimentel, recebe estudantes de uma comunidade vizinha, cuja escola foi fechada por causa do pequeno número de estudantes que utilizam os serviços do transporte escolar para se deslocar de uma zona rural para outra. De acordo com o diretor da referida Escola, a própria comunidade é pequena, isto é, tem um baixo número de famílias e, conseqüentemente, de estudantes:

É um pequeno número (de estudantes) de outra comunidade (Sítio Sapucaia) porque a comunidade mais vizinha (mais próxima), que os estudantes vêm pra essa escola, é uma comunidade pequena que tem um baixo número de estudantes. (D1)

Conforme o diretor, a escola recebe três estudantes, dois, no turno da manhã, e um, no turno da tarde. Também é disponibilizado transporte para estudantes com necessidades especiais na comunidade:

Olhe, nós temos da própria comunidade local aqueles estudantes com necessidades especiais que é um direito garantido por lei, e esse aluno tem direito ao transporte e também tem um aluno que vem da cidade vizinha! (D1)

Já a escola localizada na zona urbana – a Escola Moacir de Albuquerque – recebe estudantes de três zonas rurais cujas escolas também foram fechadas: Chã da Boa Esperança

(Escola Municipal Antonio Gomes), Chã de Mucunã e Barragem (Escola Municipal Maria Gomes da Silva). A escola recebe, também, estudantes advindos de uma escola fechada na zona urbana, mais especificamente a escola do Conjunto Roberto Paulino (Escola Municipal Francisco Marinho de Souza):

[...] a gente tem estudantes, assim, os estudantes que moram na zona rural, nós temos aqui estudantes da barragem, né? do Sítio Mucunã (Chã de Mucunã), inclusive lá (Chã de Mucunã) tem uma aluna que é deficiente físico, né? ela tem deficiência física. Nós temos estudantes da comunidade Chã da Boa Esperança (cuja escola foi fechada), do conjunto Roberto Paulino [...]. (D2)

No Sítio Chã de Mucunã, a escola foi fechada, segundo a diretora, por causa do número reduzido de estudantes. Importa salientar que a escola é localizada na zona rural vizinha (Sítio Gameleira), cujos estudantes do Sítio Chã de Mucunã frequentavam. Portanto, as crianças também são transportadas para duas escolas localizadas nos centros urbanos: a Escola Municipal Prof. Moacir de Albuquerque (que recebe estudantes das séries iniciais do ensino fundamental) e a Escola Municipal Horácio Montenegro (recebe estudantes do ensino infantil).

Figura 10 - Escola Municipal Prof. Moacir de Albuquerque



Fonte: Autoria própria – 2021

Figura 11 - Escola Municipal Horácio Montenegro



Fonte: Autoria própria – 2021

Ambas as escolas recebem estudantes advindos de três comunidades rurais vizinhas: o Sítio Chã de Mucunã, o Sítio Barragem e o Sítio Gameleira. De acordo com a narrativa de uma das estudantes entrevistada no Sítio Chã de Mucunã, apenas uma escola (Escola Municipal Maria Gomes da Silva), localizada no Sítio Gameleira, ofertava o ensino infantil e os anos iniciais do ensino fundamental para as três comunidades devido, principalmente, ao número reduzido de famílias nas comunidades, bem como o pequeno número de estudantes.

[...] tinha muita série em uma sala só (devido a redução do número de estudantes), que não é dividida (por séries). É uma sala só pra dividir, assim, em cadeiras num espacinho pra dividir as séries e poucos professores, porque até os professores achavam difícil o acesso de vim pra cá pra ensinar as crianças, que não são daqui (os professores), era de Cuitegi (da zona urbana). (E1)

Assim, de acordo a estudante, no Sítio Chã de Mucunã, o número reduzido de estudantes das comunidades (Sítio Chã de Mucunã, Sítio Barragem e Sítio Gameleira) bem como a questão das salas multisseriadas contribuíram significativamente para que a Escola Municipal Maria Gomes da Silva fosse fechada (figura 8).

Figura 12- Vista frontal da Escola Municipal Maria Gomes



Fonte: Autoria própria – 2021

Figura 13 - Vista posterior da Escola Municipal Maria Gomes



Fonte: Autoria própria – 2021

Figura 14- Vista lateral e área de entrada da Escola Municipal Maria Gomes



Fonte: Autoria própria – 2021

A Escola Municipal Maria Gomes foi desativada em 2018 e localiza-se numa área privada. Sua proprietária foi professora e, assim como os estudantes, também precisa se deslocar para a zona urbana para atuar como profissional docente.

De acordo com Rodrigues et al (2017), as escolas multisseriadas, em que um mesmo docente atende a estudantes de diferentes idades e de diferentes séries em uma mesma turma, é a principal característica da educação rural brasileira e um dos principais motivos para a nucleação e, conseqüentemente, o fechamento das escolas rurais. Nas palavras de Rodrigues et al (2017, p. 715), a existência das turmas multisseriadas se dá por diversos fatores, como: “a baixa densidade populacional na zona rural – escolas pequenas, com poucos estudantes matriculados – e a carência de professores e de infraestrutura” (grifo das autoras).

As autoras (2017) referem que a multisseriação e a unidocência requerem um esforço maior do docente, que precisa desempenhar várias tarefas paralelas ao ato de ensinar – organizar as atividades, elaborar ações e projetos, fazer assessoramento pedagógico, materializar as atividades em sala de aula, dentre outras necessidades escolares – que poderiam ser desenvolvidas em parceria com outros profissionais. Além disso, o isolamento da escola rural proporciona o isolamento de docentes e discentes e contribui para o conformismo e a descrença da possibilidade de mudar a situação escolar.

Todavia, como explicam Arroyo, Caldart e Molina (2011), existem outros problemas, para além da insuficiência e da precariedade das instalações físicas das escolas e da falta de docentes qualificados que permeiam as escolas do meio rural, entre eles: falta de apoio e iniciativas pedagógicas; currículo e calendário escolar descontextualizado da realidade das escolas rurais; ensino ministrado por professores com visão de mundo urbano ou de agricultura patronal, sem formação para trabalhar com a realidade rural; educação alheia a um projeto de desenvolvimento e deslocada das necessidades e das questões do trabalho nesses espaços; educação alienada dos interesses dos trabalhadores e estimuladora do abandono da zona rural, por apresentar o urbano como superior e/ou moderno; ensino articulador do deslocamento dos estudantes para estudarem na zona urbana, especialmente por não apresentar alternativas de avanço nos anos em escolas da zona rural.

Todas essas circunstâncias contribuem para o discurso de que fechar as escolas rurais, com baixo número de matrículas, multisseriadas, com unidocência sobrecarregada e sem qualificação adequada, com problemas de infraestrutura e de materiais, e para uma escola núcleo, unisseriada, multiprofissional e com condições de infraestrutura e materiais mais adequada para o processo de ensino-aprendizagem seria a melhor alternativa.

No município de Cuitegi, nove escolas foram fechadas sob a justificativa do baixo número de matrículas e redução de gastos. No Sítio Palmeira, havia duas escolas: a Escola Municipal Maria Monteiro de França e a Escola Municipal Carolina de Farias Pimentel. No entanto, a primeira, que só ofertava o ensino infantil, foi fechada, e seus estudantes foram transferidos para a Escola Carolina de Farias Pimentel, que passou a ser multisseriada.

Figura 15 - Escola Municipal Carolina de Farias Pimentel



Fonte: Autoria própria – 2021

A Escola Carolina de Farias Pimentel é uma das poucas escolas rurais que continuam ativas no município e, em termos de infraestrutura, tem duas salas, uma para o ensino infantil e a outra para os anos iniciais do ensino fundamental, com expediente matutino e vespertino. O ensino infantil – Pré I e Pré II - fica a cargo de um(a) docente. Os anos iniciais do ensino fundamental – do 1º ao 5º ano – é subdividida entre dois docentes: 1º ano, 2ª ano e 3ª ano, um docente, e 4ª ano e 5ª ano fica a cargo de outro(a) docente. Essa distribuição de estudantes por ano e a divisão por turma sofrem variações anualmente a depender do quantitativo de matrículas. Assim, consideramos a distribuição de estudantes no período letivo de 2020 tendo em vista que a definição dos anos por turma já havia sido feita antes de a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretar a pandemia, e os municípios adotarem as aulas remotas.

Figura 16 - Vista frontal da Escola Maria Monteiro de França que foi desativada no Sítio Palmeira



Fonte: Arquivo pessoal - 2021

Figura 17 - Vista posterior da Escola Municipal Maria Monteiro de França que foi desativada no Sítio Palmeira



Fonte: Arquivo pessoal – 2021

A Escola Maria Monteiro de França, que foi desativada sob a justificativa de que o número de matrículas era baixo, já abrigou moradores em situação de vulnerabilidade social – pelo menos três famílias residiram no prédio. Assim, o ambiente que antes era público passou

a ser privado. Pelas fotos, vemos que, atualmente, sua estrutura não oferece condições para abrigar nenhuma família, pois muitos materiais do prédio foram reutilizados para outros fins.

O fechamento das escolas rurais traduz uma marca de exclusão e silenciamento das populações rurais e enfraquece as comunidades, porque, segundo Pripolli e Zoia (2011, p.196), a escola rural tem um significado muito maior do que um simples prédio que reúne estudantes para o processo de escolarização:

Uma escola no campo representa o centro irradiador das comunidades. Ali, ao seu redor, é que tudo acontece: encontro das pessoas em datas festivas (festas de santos); da reza da missa e/ou do terço (novena/culto); da palestra dos agentes de saúde, do sindicato, da cooperativa; do comício em tempo de campanha política; da quermesse; etc. Há também o futebol, a cancha de bocha, o mercadinho/ “bolicho”, a reunião dançante aos finais de semana, espaço de encontro da juventude com poucas opções de lazer.

Em muitas zonas rurais, as escolas são os únicos espaços públicos existentes como um ambiente de discussão coletiva e de atividades culturais. Sua importância no cotidiano das comunidades vai muito além do ensino, conforme o que está previsto no artigo 12 da LDBEN 9394/96, que estabelece as incumbências dos estabelecimentos de ensino, dentre as quais, destaca-se o item VI, que dispõe que esses espaços devem “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.” Nesse sentido, fechar uma escola é um atentado à sobrevivência de uma comunidade porque, além de provocar o desenraizamento da identidade dos sujeitos que vivem nos espaços rurais, sua história de vida, sua cultura, as memórias e os valores, contribui para desintegrar a relação das famílias com sua comunidade e provocar a expropriação territorial e, conseqüentemente, o enfraquecimento das comunidades rurais.

Peripoli e Zoia (2011) consideram que a existência de espaços escolares nas comunidades rurais possibilita a sobrevivência da vida da/na comunidade. Nesse contexto, o fechamento das escolas rurais é apenas o princípio do fim, pois, quando os prédios escolares, que antes davam vida à zona rural, são desativados/fechados, tornam-se um “cemitério” cultural, econômico e social. Assim, quando se anuncia o fechamento de uma escola, anuncia-se, também, o fim da sobrevivência da comunidade, da esperança de se colocar em prática projetos sociais e da esperança de vida. Anuncia-se, sobretudo, o desfecho de uma história de vida, de luta e de direitos dessas populações.

Rodrigues et al (2017) enunciam que, cada vez mais, o fechamento de escolas rurais se concretiza, porque, como não existem políticas para fortalecer e manter os agricultores nas zonas rurais, como eles podem sobreviver sem condições mínimas de acesso aos meios de produção? Então, o debate acerca do discurso do desenvolvimento da zona rural é cada vez mais urgente, para que se possa compreender de que forma acontecem os processos de consolidação das estruturas socioeconômicas que implicam a exclusão dos sujeitos sociais rurais. As autoras ressaltam, sobretudo, que se deve debater sobre a Educação do Campo, no sentido de trazer à luz o desafio de construir um novo modelo de sociedade que considere os diferentes como iguais no projeto de sociedade.

A redução do número de matrículas é uma das principais justificativas para o fechamento das escolas rurais. No entanto, além disso, outros fatores também podem ter contribuído para o fechamento dessas escolas, como o enfraquecimento das comunidades rurais devido, principalmente, à busca por melhores condições de vida nos espaços urbanos e, conseqüentemente, a redução das famílias nas comunidades rurais.

De acordo com Rodrigues et al (2017), o número cada vez menor de moradores na zona rural, tendo em vista a lógica do capital em favorecer políticas específicas de fortalecimento do agronegócio em detrimento da agricultura familiar, tem sido um dos problemas sociais da zona rural, porque, na busca por melhores condições de vida nos espaços urbanos, muitas famílias optam por morar na zona urbana. Podemos observar esse fato na narrativa do diretor ao ser indagado sobre os principais fatores que contribuíram para o fechamento das escolas rurais:

[...] Primeiro, por exemplo, o baixo número de crianças, de filhos que as famílias tem hoje, na realidade. [...] Outro fator é justamente esse: a chegada do ônibus para dar assistência ao transporte escolar (Programa Caminho da Escola) no nosso município, fez com que, muitas vezes o gestor acha muito mais viável, como já tem o transporte escolar para dar assistência aos estudantes, trazer os estudantes de uma comunidade que tem o número pequeno de estudantes para uma outra comunidade do que fazer funcionar aquela escola em outra comunidade com um número baixo de estudantes e aí entra um terceiro fator que é justamente o corte de gastos porque a gente sabe que pra uma escola funcionar numa comunidade ele precisa: ter um gestor, um professor, um auxiliar, o transporte para o funcionário que é uma lei que o município obriga, que é lei que se o professor, gestor, se for de outra comunidade, se for de outra comunidade tem direito ao transporte para se deslocar e tudo isso gera gastos. Então, geralmente, o prefeito acha mais viável pra fazer o corte de gastos, trazer os estudantes para outra comunidade do que fazer funcionar aquela escola, naquela comunidade da zona com um pequeno número de estudantes [...] (D1)

Assim, sob o ponto de vista do diretor, apesar de o fechamento das escolas rurais ter sido influenciado pelo transporte escolar, a busca por melhores condições de vida e de trabalho nos espaços urbanos contribuiu para enfraquecer as zonas rurais com a redução do número de famílias nas comunidades e, conseqüentemente, do número de estudantes, promovendo o fechamento de muitas escolas rurais.

A pesquisa de Rodrigues et al (2017) sobre nucleação das escolas do campo demonstra que o fechamento das escolas rurais, entre outros fatores, foi motivado pelo fato de o ensino ministrado nesses espaços ser organizado em salas multisseriadas. Assim, quando os estudantes saem de uma escola multisseriada para uma unisseriada, há uma mudança significativa na organização pedagógica, uma vez que não haverá a multisseriação, e isso repercute positivamente no ensino. Como podemos observar nas narrativas dos diretores e da secretária de Educação, o fechamento das escolas contribui para melhorar o desempenho no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que os estudantes serão contemplados por uma escola com infraestrutura mais bem organizada e unisseriada, com diferentes profissionais, além de contribuir para a redução de gastos públicos.

Ressalte-se, entretanto, que o fato de os estudantes saírem de uma escola multisseriada para uma unisseriada com melhor organização pedagógica e diferentes profissionais não procede, sobretudo se considerarmos que, ao afastar as crianças e os adolescentes das suas localidades, além de deslocar o acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos promove o distanciamento do seu vínculo cultural com sua família e com sua comunidade. Nessa perspectiva, Rodrigues et al (2017, p 716) concordam com essa argumentação ao asseverar que,

[...] ao afastar as crianças do acompanhamento dos pais e da participação comunitária, os mesmos não terão suas aprendizagens no local onde residem, e isto proporcionará um distanciamento das relações familiares, dos hábitos das famílias camponesas e da cultura local. Aspectos, esses, que devem ser considerados, ao pensarmos na melhoria da qualidade da educação. Do acompanhamento dos pais e da participação comunitária, os mesmos não terão suas aprendizagens no local onde residem, e isto proporcionará um distanciamento das relações familiares, dos hábitos das famílias camponesas e da cultura local.

No que se refere ao distanciamento do vínculo cultural do estudante com sua comunidade e ao acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos, a narrativa da

secretária de Educação deixa claro que essas são as principais desvantagens de o estudante sair da zona rural para estudar na zona urbana. Vejamos:

[...] a desvantagem é a questão do enfraquecimento da área rural e também, eu já conversei até com alguns pais, a partir do momento que tem uma escola perto da sua casa, tem um controle maior por parte dos pais, até mesmo a participação dos pais na vida escolar da criança. A partir do momento que ele (estudante) sai de uma localidade (rural) pra outra (rural ou urbana) nem todos os pais tem esse tempo de tá participando da vida escolar da criança. Também tem essa desvantagem!

A diretora da Escola Prof. Moacir de Albuquerque também concorda que o principal fator que vem contribuindo para o fechamento das escolas é o enfraquecimento das comunidades rurais devido à violência e à busca por melhores condições de vida:

[...] o agricultor não pode morar nas suas terras, na sua localidade de origem devido a violência. A gente tem casos aqui de mães e de pais que tiveram que deixar suas casas e vir morar na cidade porque foi violentado, porque teve um filho que foi violentado sexualmente ou então fisicamente. Idosas e idosos que vivem na zona rural e também não podem viver (devido as fragilidades acometidas pela idade) e tem estudantes que vivem na dependência dos avós. Aí tem que sair e vim pra cidade e, como eu disse, uma escola não tem como funcionar com 2(dois), 3(três) estudantes. Aí a importância do transporte escolar de ir até esses estudantes e trazer pra escola que é mais acessível pelas suas localidades que estão morando no momento (escola mais próxima da sua residência). (D2)

A busca por melhores condições de vida também foi apontada nas narrativas dos diretores, porquanto os sujeitos que residem na zona rural tendem a ter mais dificuldades de acesso aos serviços públicos, comerciais, tecnológicos e de empregabilidade. Esse fato é possível perceber nas entrevistas com as estudantes, porque a questão do acesso foi apontada como a principal dificuldade de se morar na zona rural.

No que se refere ao acesso escolar, de acordo com umas das entrevistadas residente do Sítio Chã de Mucunã, a principal desvantagem de residir na zona rural é a precariedade das estradas, que, sob seu ponto de vista, se fossem calçadas, o ônibus chegaria próximo a sua residência e não passariam por certos transtornos:

[...] porque quando a estrada tá feita (quando as máquinas passam e ajeitam as estradas), ele (ônibus) vem. Aí quando ela piora (estrada), assim, chove aí não dá pra subir mais (o ônibus). Só vem até a casa do motorista (ponto do ônibus), ele (motorista) é daqui (da zona rural) mesmo. (E1)

Além disso, o acesso a serviços públicos (postos de saúde, assistência social), comerciais e tecnológicos também foi apontado como uma das principais desvantagens dos sujeitos que residem na zona rural:

A gente precisa fazer compra, né? pra gente se alimentar porque não dá pra viver só da agricultura, aí as famílias tem que sair daqui, nem todo mundo tem transporte pra ir até lá (cidade), ir ao supermercado pra fazer a compra. (E3)

[...] a gente precisa fazer um trabalho e tem que ir pra rua pesquisar. Hoje não, hoje a gente tem internet, mas antes...o professor passava um trabalho a gente tinha que imprimir 4, 5 folhas na lan house pra poder trazer pra casa pra copiar e entregar. Então, era muito dificultoso. (E4)

Em relação à pergunta “Se você pudesse escolher entre morar na zona rural ou na zona urbana, onde você escolheria (morar)?”, as estudantes disseram que, apesar de gostarem de viver na zona rural, preferiam a zona urbana pelo fácil acesso e por ter mais oportunidade de vida: *[...]porque eu acho que seria melhor pra mim [...] porque nós que somos jovens precisamos trabalhar, estudar (ensino técnico ou superior), conhecer coisas novas e, no sítio, a gente não tem tantas oportunidades como a gente teria na cidade, ne? E3*

As estudantes também referiram que existem algumas vantagens em morar na zona rural, por ser um ambiente tranquilo, com vista bonita e a possibilidade de trabalhar na agricultura. Contudo, consideram que existem mais desvantagens do que vantagens:

Se fosse calçada as estradas, não todas, né? Porque é difícil calçar as estradas todas, mas se fosse (calçada) pelo menos os lugares mais ruins (esburacadas e de difícil acesso quando chove) e também por conta da ladeira também que é muito alta. Aí se fosse calçada (as estradas) era melhor. Aqui é um lugar bom de morar. (E1)

[...] é um lugar calmo, uma vista bonita! (E2)

Ah é tranquilo! a gente pode desfrutar da agricultura, ne? Mas por outro lado tem mais desvantagem do que vantagem. (E3)

A vantagem é que aqui é mais tranquilo [...] (E4)

De acordo com Rodrigues et al (2017, p.718), as políticas de desenvolvimento no espaço rural não suprem seus problemas estruturais, como a “concentração da terra, o difícil acesso ao crédito para a produção por parte dos camponeses, a exploração do trabalho, a precarização da educação e dos serviços públicos básicos e necessários aos homens e mulheres do meio rural.” Para as autoras, ao invés de favorecer a zona rural, essas políticas têm fortalecido a lógica do mercado capitalista e as políticas específicas do agronegócio em detrimento da agricultura familiar, aumentando os problemas sociais, como o número cada vez menor de moradores nesses espaços, o consequente enfraquecimento das comunidades rurais e a dicotomia entre a zona rural e a zona urbana.

Nessa premissa, o acelerado fechamento das escolas rurais – que desloca os estudantes da zona rural, geralmente, para a zona urbana - e as propostas de uma educação pensada e criada para a valorização social, cultural e econômica dos sujeitos rurais, tem sido uma incógnita porque as escolas urbanas não contemplam um currículo que atenda às especificidades rurais. Para Arroyo (2014), esses processos de desenraizamento incentivado pelos currículos unilaterais foram e continuam sendo as opções pedagógicas escolhidas para destruir os saberes, as culturas e os valores dos povos rurais, indígenas, negros, quilombolas, trabalhadores rurais e das periferias. Para o autor, desenraizar esses povos foi e continua sendo um “dos processos mais desumanizadores da nossa história” (Arroyo, 2014, p. 203) e chama de “cultiricídio” todo esse sistema de ocultamento, silenciamento e descuturação dessas populações:

Desenraizar os povos originários e a diversidade de grupos populares foi e continua sendo os processos mais desumanizadores em nossa história. Na medida em que se decretam seus territórios como ilegais, inexistentes, decreta-se a inexistência das bases de sua produção como humanos, culturais, sujeitos de memórias, valores, identidades coletivas,. Destroí-se o chão, a base material, os processos de trabalho e de produção de seu viver e ser sujeitos de humanidade, culturas, valores, conhecimentos [...] (ARROYO, 2014, p. 203).

Nas palavras do autor, as políticas universais e individualista - currículo universal, por exemplo – ignoram as diferenças das populações rurais e ocultam e segregam os diferentes como inferiores. Dessa forma, o espaço rural é visto como inferior ao espaço urbano, de modo que essas populações representam a pobreza, a ignorância e o atraso, e o espaço urbano representa um lugar promissor, de tecnologia e desenvolvimento. Assim, as populações que vivem nas zonas rurais deixam de representar um sujeito histórico, com suas

especificidades sociais, culturais e econômicas, e passam a ser instrumentos de produção para o sistema capitalista.

A escola da zona rural, mesmo que multisseriada, unidocente, com infraestrutura precária, continua sendo uma possibilidade para que a Educação do Campo seja concretizada e assegure a essas comunidades o reconhecimento de pertença a uma terra que é capaz de produzir raízes culturais, sociais e econômicas para os moradores que ali habitam. Além disso, as escolas rurais, mesmo com seus dilemas, é um meio necessário para que crianças, adolescente, homens e mulheres possam assumir suas identidades, que revelem a grande diversidade que existe nesses espaços. É, sobretudo, um meio para fortalecer as comunidades rurais em processo de enfraquecimento.

Para Arroyo (2011), é necessário que as escolas sejam vinculadas à cultura rural, do homem do meio rural, para que possam exercer um papel de educação inclusiva e fortalecer a permanência do sujeito da zona rural. Arroyo critica duramente o processo de nucleação e fechamento das escolas rurais:

[...] Fala-se de uma melhor gestão, da nucleação, do transporte, porém não se trata de gerir melhor o que não queremos e sim de se contrapor a isso. Não de dizer: "- Senhor Secretário, Senhora Secretária que não falte ônibus, nem nos dias de chuva e atoladeiro!" Não é isso! Basta de pegar nossos filhos e carregá-los para fora de seu ambiente cultural e social. (ARROYO, 2008, p.46).

Todavia, de acordo com as narrativas, mais precisamente, a da secretária de Educação e as dos diretores escolares, o transporte escolar estabelece relação direta com o processo de ensino-aprendizagem de forma benéfica, ao possibilitar o deslocamento dos estudantes de maneira segura e confortável para que não precisem se desgastar fisicamente e chegar ao ambiente escolar cansados(as), mas não consideram que as os espaços rurais também podem usufruir de uma escola de boa qualidade, com infraestrutura e organização pedagógica adequadas ao seu contexto. Portanto, o rural continua sendo visto como um espaço atrasado e desfavorável para o desenvolvimento social e humano, enquanto o urbano é visto como mais favorável para o projeto de modernidade e o avanço social.

Para a secretária de Educação do município, com o transporte escolar, os estudantes têm mais capacidade física e mental de estudar, porque são transportados todos os dias sem desgastes físicos:

[...] se não houvesse transporte escolar, o estudante que vai se deslocar a pé, quanto tempo perdido ele ia ter ao se deslocar a pé, o desgaste físico, mental para esse estudante. Então, tendo transporte na hora exata, aquele transporte vai lá pega a criança depois leva a criança pra sua casa. Esse tempo que ele (estudante) levava pra se deslocar (quando não tinha transporte) e até o desgaste (físico e mental) ele diminui quando esse estudante passa a utilizar o transporte escolar. (SE)

O diretor também concorda com as palavras da secretária de Educação, quando revela que, quando o aluno tem o transporte escolar garantido, chega à escola em condições propícias para estudar.

A gente faz um comparativo hoje, por exemplo: o aluno que mora numa comunidade distante, pra vim hoje (para escola) ele vem no ônibus escolar com conforto, com segurança, chegando na escola em condições propícias pra ele ter um bom aprendizado (na escola). Aí imagine esse aluno, se ele não tivesse transporte escolar e viesse de uma comunidade distante, vamos supor que gastasse 40, 50min esse deslocamento de casa até a escola a pé, ele ia chegar na escola cansado, suado e as condições físicas dele não iam estar propícias, favorável pra estudar, pra que ele chegasse na sala e tivesse um bom aprendizado comparando com aquele aluno que chegou no ônibus com conforto, sem tá cansado e com condições favoráveis (para estudar). (D1)

Para o diretor, se o estudante não dispuser do transporte para chegar à escola – como era comum antes da implementação da política de transporte escolar no Brasil, mais precisamente, antes do Caminho da Escola - ele chega ao ambiente escolar em condições desfavoráveis para aprender:

Se a gente comparar um aluno que faz seu deslocamento da sua casa até a escola no ônibus, sem levar sol, sem levar chuva, sem precisar tá andando subindo ladeira, descendo ladeira, que é a realidade das zonas rurais, estrada de barro, e os estudantes que utilizam transporte chegam com condições físicas mais favoráveis para que ele tenha um bom aprendizado. Já os estudantes que não utilizam transporte, se fizesse esse deslocamento (casa-escola) a pé, ele ia chegar na escola com condições físicas adversas não favorável para que ele tenha um aprendizado em paridade, assim, de igualdade com aqueles estudantes que utilizam transporte escolar. (D1)

A instituição dos programas PNATE e Caminho da Escola aponta para um aspecto bastante positivo, que é a revalorização da zona rural, visando melhorar as condições dos

estudantes. Contudo, apesar de lhes garantir o que confere a lei e minimizar os efeitos negativos de grandes deslocamentos, como o cansaço físico, que impacta negativamente em seu rendimento, o transporte escolar acabou viabilizando um ensino descontextualizado da realidade dos estudantes rurais. Conforme Pastorio (2015), o transporte escolar tem gerado alguns problemas para os estudantes da zona rural, entre eles, um ensino descontextualizado de sua realidade.

A política de transporte escolar que acaba sendo implantada como resultado de um processo gerou uma segunda problemática, na qual os estudantes foram submetidos a jornadas de deslocamento com longas horas diárias de transporte cansativo e, muitas vezes, inadequadas, ao mesmo tempo em que passam a receber escolarização totalmente descontextualizada. (PASTORIO, 2015 p.140).

De acordo com as narrativas dos entrevistados, o currículo das escolas urbanas onde os estudantes são submetidos a estudar, não contempla as especificidades culturais, sociais e econômicas. Em outras palavras, os estudantes que saem de sua comunidade para estudar na zona urbana são silenciados quanto a sua história e suas vivências.

Como podemos observar, o centro dessas narrativas é a garantia de acesso à escola para os estudantes através do transporte escolar, de forma segura e confortável, sem desgaste físico favoráveis para o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, desconsideram como esse processo de ensino-aprendizagem acontece, qual a aplicabilidade curricular na vida dos estudantes e o que preconiza a LDBEN 9.394/96, em seu artigo 28º, sobre a necessidade de as escolas estarem adequadas ao contexto dos estudantes: “Os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente”.

Convém lembrar que o ensino - tanto das escolas rurais quanto das urbanas - deve considerar o cotidiano, a localização geográfica, as experiências vividas pelos estudantes e suas prováveis áreas de atuação profissional, para que o ensino esteja adequado ao contexto em que estão inseridos. A partir dessa premissa, precisamos questionar se o currículo das escolas urbanas, que recebem os estudantes das zonas rurais, está adequado às particularidades da vida na zona rural.

O modelo analítico proposto por Ball compreende que o processo de produção de políticas educacionais, em suas relação de poder, é voltado para a dinâmica das relações macro e micro, global e local. Assim, toda investigação política deve considerar os processos

de relações de poder que estão por trás de sua atuação. Nessa perspectiva, toda política curricular é constituída de práticas e propostas interconectadas que podem produzir, definir e formar outras práticas e propostas. Tal afirmativa é resultado da compreensão de que as políticas curriculares não devem ser vistas como objetos ou coisas, mas como processos e produtos em constante diálogo e transformação (Ball, 1994)

Ainda segundo Ball (2001), as políticas de currículo são processos de negociações complexos, porque os sujeitos e os contextos influenciam e são influenciados por discursos circulantes que causam uma interdependência delicada. Para entender esses processos de negociação, o autor defende que existem duas concepções de política: a política como texto e a política como discurso (Ball, 1994). Apesar de diferentes, as duas concepções estão intimamente relacionadas e implícitas uma na outra.

Nesse sentido, Ball defende que as políticas curriculares precisam ser interpretadas como redes de poder, de discursos e de tecnologias que se desenvolvem no campo da Educação. As políticas são produtos frágeis, resultantes de acordos, que podem ou não funcionar (Ball, 2001: 102). Seu funcionamento depende das articulações, das associações e das releituras nos diferentes contextos.

Costa, Rodrigues e Costa (2019, p 144) referem que a política de Educação do Campo foi pensada na disputa de dois modelos de educação: “um com perspectivas neoliberais voltadas para o agronegócio, e o outro o modelo agroecológico de respeito à diversidade e à formação humana.” O modelo de currículo que defendemos é aquele pensado para fortalecer os espaços rurais e seus saberes sociais, culturais e econômicos e dos sujeitos que ali habitam. Defendemos, portanto, uma educação voltada para a formação humana e para transformação social, para os pressupostos da agroecologia, e não, para a perspectiva neoliberal (agronegócio). Defendemos, sobretudo, uma educação, um modelo de escola que atenda às especificidades e reconheça a identidade dos estudantes residentes na zona rural.

Somos a favor de um currículo coerente com o que preconiza a LDBEN (9.394/96), em seu artigo 28º, que determina: “Os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996). Portanto, conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades e aos interesses dos estudantes da zona rural, com organização escolar própria específica (podendo ser multisseriada), incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e ao trabalho na zona rural (destinado à agroecologia).

De acordo com Arroyo (2014), os sujeitos que vivem nas comunidades rurais, historicamente, foram vítimas de uma pedagogia de ocultamentos e inferiorizações de seus saberes, cultura e identidade. Para o autor, esses povos são vítimas intencionalmente do sistema educacional, que ignora suas realidades para não desestabilizar a pedagogia hegemônica: “Reconhecer que esses povos têm outras pedagogias produtoras de saberes, de modo de pensar, de se libertar e humanizar, desestabilizaria a própria autoidentidade da pedagogia hegemônica” (ARROYO, 2014, p. 30).

Nessa mesma premissa, Pripolli e Zoia (2011) consideram que, na sociedade capitalista, a escola tem sido usada como uma ferramenta pela classe hegemônica para consolidar seu projeto de sociedade, e todos os conhecimentos, os princípios e os valores desenvolvidos na escola são os que interessam ao projeto urbano/industrial/burguês, e não, a quem nasce e parte de experiências acumuladas no fazer cotidiano dos estudantes que vivem na zona rural. Para os autores, a escola não leva em consideração as especificidades rurais, uma vez que seus conteúdos e metodologias são pensados para a realidade urbana, e não, para a rural.

Assim, a escola, longe da realidade desses estudantes dos espaços rurais, acaba excluindo-os ao invés de incluí-los nos sistemas escolares, uma vez que “as políticas de estado/governo estão voltadas a atender aos interesses de um projeto rural que interessa ao projeto do capital: agronegócio, e não, os interesses de quem tem a terra como um bem voltado à produção do sustento da família (terra de trabalho)” (PERIPOLLI e ZOIA, 2011, p. 195, grifos dos autores).

Podemos constatar esse fato nas narrativas das estudantes. Quando indagamos se aprendiam algo relacionado à vida na zona rural (questão social, cultural e econômica), elas indicaram que o currículo está mais direcionado às especificidades urbanas:

Não, eu acho que relaciona mais a vida na zona urbana por causa que, assim, é muito difícil uma escola (de modo geral) falar sobre a vida na zona rural, fala, assim, mais sobre plantas, né? algumas coisas assim: cultura, agricultura, o trabalho, mas eu acho que relaciona mais a zona urbana, coisa assim de transporte, casa prédios, essas coisas (comum na zona urbana). (E1)

Só fala, assim, mais das plantas, do trabalho, do agricultor (pausa) e só! (E2)

A partir desses pressupostos, podemos observar que o transporte escolar que vem sendo incentivado nas últimas décadas contraria o sentido da luta pela educação do campo que foi construído ao longo do tempo por meio de lutas, militância e resistência dos

movimentos sociais populares do campo e que estão envoltos por trabalho, cultura, conhecimento e lutas da classe trabalhadora, visando ampliar as concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012). De acordo com Caldart (2004), as escolas rurais têm a importante função de trabalhar e resgatar a identidade dos sujeitos rurais. O reconhecimento da identidade faz parte da essência humana e é fundamental no enfrentamento dos desafios cotidianos e na luta pelo reconhecimento constitucional desses sujeitos como cidadãos de direitos.

Assim, a tríade: transporte escolar, nucleação e fechamento das escolas rurais, além de submeter os estudantes a perigos decorrentes das precárias condições das estradas e, algumas vezes, do próprio transporte escolar, promove a perda de vínculo sociocultural dos estudantes com a comunidade e enfraquece o movimento de luta por terra, posto que contribui para o esvaziamento da zona rural, em um constante processo migratório das famílias em busca de melhores condições de vida (SANTOS, 2018).

De acordo com Nogueira (2014), além de superficial é antiético e, até mesmo, preconceituoso acreditar na naturalização do processo de fechamento dessas escolas. “Não se pode justificá-lo apenas por acreditar que as escolas urbanas tenham maiores e melhores condições para receberem os estudantes, pois sabe-se que isto não corresponde à realidade, e que o cerne da questão é infinitamente mais complexo” (NOGUEIRA, 2014, p.97). O fechamento das escolas rurais não implica a existência de escolas urbanas de boa qualidade, tampouco a estruturação de um currículo escolar que seja sensível às interfaces com o meio rural.

É importante salientar, ainda, que não basta implantar uma escola rural com a intenção de valorizar a zona rural e fazer com que o sujeito ali permaneça, se outras condições de vida e de trabalho não lhe forem garantidas. Para Nogueira (2014), nenhuma valorização haverá se os conteúdos trabalhados forem os mesmos da cidade, de maneira fragmentada, sem articular o conhecimento, apenas reproduzindo velhas dicotomias que não nos possibilitam raciocinar sobre o que há além dos muros impostos cultural e ideologicamente.

O processo de nucleação e o consequente fechamento das escolas rurais, conforme elucidam Rodrigues et al (2017), ao deslocar os estudantes das zonas rurais para escolas distantes de sua comunidade, mais precisamente, para as zonas urbanas, desvinculam os sujeitos de sua realidade social, cultural e econômica e desconsideram as raízes desses sujeitos. “Desvincular as crianças e os jovens da comunidade e da escola pode provocar o

desenraizamento da cultura local e de pertença ao grupo. A escola não pode negar a cultura local e a pertença a um grupo social com suas particularidades” (p.710).

Rodrigues et al (2017) asseveram que as especificidades dos estudantes da zona rural não têm sido consideradas, o que se contrapõe aos pressupostos da Educação do Campo, que consistem em vincular os sujeitos das zonas rurais a sua realidade social, cultural e econômica de modo a preservar sua história e, principalmente, sua forma de viver. “A Educação do Campo busca valorizar o direito e a identidade do homem dos espaços rurais, pois o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive, o povo tem direito a uma educação pensada vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (COSTA, RODRIGUES E COSTA, 2019, p. 142).

Abordar a Educação do Campo nos leva a pensar em uma proposta educativa genuína, que surge na reivindicação dos movimentos sociais em reconhecimento a sua bandeira de luta pelo direito de ter direito a uma educação de reconhecimento e valorização das comunidades rurais. Nas palavras de Costa, Rodrigues e Costa (2019), a luta pela educação do campo é uma luta abrangente, que perpassa a questão local ou regional:

Quando falamos em Educação do campo, estamos falando de uma educação que foi forjada nas lutas dos movimentos sociais populares por políticas públicas, na luta por direitos para que possam ter condições de vida digna em seus territórios com moradia digna, educação, segurança, saúde, trabalho entre outros. (COSTA, RODRIGUES E COSTA, 2019, p. 142).

A legislação do sistema de ensino brasileiro - Parecer CNE/CEB 36/2001 - ao abordar a educação nos espaços rurais, traz a noção de escola determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e dos conteúdos às especificidades do meio rural. Todavia, o que observamos é que até as escolas localizadas nos espaços rurais ainda apresentam um ensino urbanocêntrico e, portanto, descontextualizado da realidade na zona rural.

Nessa perspectiva, Caldart (2011) explica que construir escolas rurais e para os espaços rurais significa fortalecer essas comunidades e inverter a lógica de que é preciso estudar para sair da zona rural. Para a autora, apesar de a Educação do Campo não caber em uma escola, a luta pela escola nesses espaços é fundamental para o projeto de educação que respeite e fortaleça a ‘identidade de sujeito coletivo, no enraizamento social, na formação para novas relações de trabalho, na formação da consciência política [...]’ (CALDART, 2011, p. 156).

As escolas multisseriadas, comuns nos espaços rurais, mesmo com suas limitações materiais e pedagógicas, são uma possibilidade de acesso dos que vivem na zona rural à educação escolar de um modo mais humano, poupando os estudantes de longas viagens de ônibus ou qualquer outro meio de transporte, além de alguns transtornos causados para garantir esse acesso à escola em outros espaços, a maioria, urbanos. Portanto, a escola, mesmo que multisseriada, perto da moradia do aluno, dará aos estudantes das zonas rurais mais possibilidades de contar com um currículo específico da/para zona rural.

Como sintetiza Roseli Caldart, a Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas e da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território e sua identidade.

A Educação do Campo posiciona-se no confronto de projetos rurais contra a lógica da zona rural como um lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. Ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, afirmou que não se trata de qualquer política pública, mas que o debate é sobre forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. Nasceu, sobretudo, como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato, cujos sujeitos lutaram, desde o começo, para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade. (CALDART, 2007, p. 2-3). Nessa mesma perspectiva, Molina (2011) explica que Educação do Campo não é somente mais uma disciplina específica, mas também um projeto de transformação social.

De acordo com Mainardes (2006), os textos políticos representam a política. Essas representações podem ser variadas, tanto a partir da própria leitura do documento oficial quanto de outros autores sobre os textos oficiais, o que pode gerar contradições, porque são leituras de outras pessoas, com outras visões sobre determinado texto. Assim, os textos políticos são o resultado de disputas e acordos entre os grupos que atuam nos diferentes lugares da produção de textos e que competem para controlar as representações da política (BOWE et al., 1992).

O processo da atuação política, segundo Ball e Bowe (1992), não é estático nem linear. Os contextos (de influência, de texto e da prática) apresentam arenas e embates e têm grupos de interesses, por isso denominadas arenas de disputas, que definirão a formação da política, isto é, o contexto da produção de texto. De acordo com Mainardes (2007), no contexto da produção do texto político, grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado.

A democratização da sociedade precede a execução das políticas públicas, pois não se pode restringir o projeto pautado pela Educação do Campo à simples concessão de políticas pelo Estado. A educação deve ser compreendida, antes de tudo, como um direito e não como um dever a ser cumprido pelo Estado. Ainda que a educação básica tenha passado a ser responsabilidade dos estados e dos municípios, a União continua tendo um papel singular nas decisões para executar políticas públicas. A implantação da nova LDB, em 1996, e a reforma educacional que se iniciou a partir de então, objetivaram implantar uma nova maneira de gerir a escola.

A implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) acabou incentivando a descentralização de recursos e passou a responsabilidade da gestão para os municípios. Uma parcela desses recursos, por exemplo, advém dos resultados obtidos nas avaliações institucionais, uma delas, a Prova Brasil, de onde resulta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual auxilia a definir metas para as escolas, onde cada uma elabora seu plano de desenvolvimento da educação.

A intensificação do transporte de estudantes foi estimulada até mesmo pelo PNE de 2001, Lei nº 10.172/2001. Nesse documento, a ampliação da oferta de quatro séries no meio rural – que hoje, por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, prevê que a educação infantil vai de 0 a 5 anos regulares – em substituição às classes isoladas unidocentes, é um dos objetivos a ser perseguido, como podemos observar no item 15: “Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos estudantes.” Dessa forma, muitos municípios seguiram a orientação, desativaram as escolas multisseriadas e unidocentes e transportaram os estudantes para as escolas-núcleos localizadas em outras comunidades rurais ou urbanas.

Vale lembrar, todavia, que as orientações do atual PNE 2014-2024, como exposto no quadro 1 do capítulo 2, trazem um olhar mais consciente e voltado para valorizar a Educação

do Campo. A Lei nº 13.005/2014 prioriza o atendimento de Educação Infantil às populações rurais em suas respectivas comunidades e limita a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças; estimula a oferta do Ensino Fundamental, em especial, dos anos iniciais para os estudantes do campo nas próprias comunidades e, em relação ao Ensino Médio, estabelece como estratégia a expansão das matrículas integradas à educação profissional, observando as peculiaridades das populações do campo. O documento ressalta que é preciso considerar as especificidades locais das comunidades e preservar a identidade cultural das populações tradicionais na oferta da educação para a população campestre.

Além disso, o PNE de 2014 traz algumas considerações a respeito do processo de nucleação e fechamento de escolas rurais em detrimento da Educação do Campo. Podemos constatar esse fato na Meta 1 do documento, cujo objetivo é de ampliar e universalizar a educação infantil e conter a nucleação e o fechamento das escolas rurais a fim de evitar o deslocamento das crianças para escolas-núcleos e o não atendimento das especificidades das comunidades rurais:

Estratégia 1.10 – fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada.

O que temos observado, no entanto, é um fechamento desordenado de escolas rurais e a transfência de estudantes para as escolas-núcleo, geralmente localizadas na zona urbana. O atendimento das especificidades das comunidades rurais, como especifica a estratégia 1.10 da meta 1, do PNE de 2014, não é considerado, tendo em vista que as escolas urbanas não têm um currículo específico para os estudantes rurais, ou seja, a Educação do Campo é, nesse contexto, uma política pública claramente ignorada.

De acordo com as narrativas dos entrevistados, como o currículo escolar não contempla as especificidades dos estudantes da zona rural, é necessário um currículo que respeite e considere o contexto em que esses estudantes estão inseridos, de acordo com suas necessidades sociais, culturais e econômicas para que o conhecimento passe a ter sentido e não dificulte o processo de ensino e aprendizagem e a Educação do Campo,

conforme asseveram Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), que entendem que é necessário garantir o atendimento aos que são diferentes, mas não desiguais.

Partimos do pressuposto de que incluir é reconhecer os diferentes como iguais; é reconhecer que o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; é compreender que o currículo não pode silenciar e ocultar a identidade social, cultural e econômica dos sujeitos rurais em prol de um projeto hegemônico. Em conformidade com o pensamento de Arroyo (2014), quando os sujeitos não se reconhecem no tipo de educação que lhes é destinada, as políticas, as diretrizes e os currículos deixam um vazio de legitimidade.

As escolas, independentemente de estarem localizadas em áreas rurais ou urbanas, precisam estar preparadas não para tratar os diferentes com igualdade, para que possam respeitar cada um em sua particularidade e garantir seus direitos como diferentes. A secretária entende que é importante que os estudantes tenham com outra cultura (a cultura urbana), mas reconhece a barreira sociocultural entre os que moram na zona rural e os da zona urbana:

[...] É um mundo novo pra eles, então tem aquela adaptação, aquele processo de adaptação; quando eles saem da sua zona de conforto (sua cultura), né? pra vim (conhecer) pra uma nova cultura. Apesar de que isso é benéfico, mas a gente tem que ver a questão do impacto (social), porque tudo que é novo causa impacto. Então, quando a criança sai da área rural e vem pra área urbana, apesar de ser benéfico pra ele, a gente vê que tem aquela barreira (social) que ele tem que ultrapassar. É o novo pra ele! (SE)

Quando a indagamos sobre se considerava que os estudantes eram contemplados com um currículo que atende às especificidades da zona rural, quando saem de sua localidade para estudar na zona urbana, ela foi enfática ao dizer que o currículo da zona urbana é geral, portanto, não considera as vivências do estudante da zona rural e reconhece a desvantagem no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes:

Na área urbana, o currículo, ele é geral. Na escola da área rural, a gente trabalha a Educação do Campo, aí é um currículo voltado para aqueles estudantes que estão na área rural e isso é uma desvantagem também pra criança porque tem todo um planejamento (na escola rural) para que trabalhe a sua realidade, a sua vivência e na área urbana já é diferente (a escola não atende às especificidades da zona rural). (SE)

Ressalte-se, todavia, que ela concorda com a importância de um currículo que reconheça o contexto, a realidade de seus educandos para o melhor desempenho no processo ensino-aprendizagem: *A gente sabe que é bem mais fácil trabalhar (entender) aquilo que a gente convive, que a gente, né? Então, realmente, os estudantes (da zona rural) ficam um pouco prejudicados nessa situação.* (SE):

Com relação à (educação) rural, a gente vê que a criança que estuda na sua localidade, aonde ele mora, a gente vê que o avanço (educacional) é melhor, está lá trabalhando o seu dia-a-dia. A gente vê que, realmente, a aprendizagem, ela flui melhor do que quando vem pra área urbana. Apesar de que, na área urbana, a criança quando sai da sua localidade e vem pra área urbana ela (a criança) lida com diversas culturas. É um novo mundo! Mas, com relação ao aluno da área rural, a Educação do Campo, a gente vê que tem essa ... é um outro mundo. É um mundo novo quando ele (estudante) sai da área rural e vai pra área urbana. (SE)

Para Caldart (2011), a escola deve respeitar e reconhecer a história e os valores socioculturais dos seus educandos para que possa vincular seus saberes a sua realidade e ao seu contexto social, porque

toda vez que uma escola desconhece ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços. (CALDART, 2011, p. 117).

A Educação no Campo, defendida no Brasil pelos movimentos sociais e pelos camponeses como uma modalidade específica de educação para as populações rurais já está nas legislações – LDBEN, as resoluções do Conselho Nacional de Educação, o Plano Nacional de Educação – como já mencionamos ao longo do texto. Ou seja, a legislação reconhece o direito das populações rurais, dos ribeirinhos, dos povos da floresta e de todas as populações cujas condições de existência são produzidas nesses espaços a serem contemplados com uma escola, uma educação, uma pedagogia e um currículo que reconheça suas especificidades sociais, culturais e econômicas. Todavia, na prática, sua efetivação ainda é uma incógnita, razão pela qual é necessário fazer uma articulação entre os movimentos sociais, os pesquisadores e todos os que lutam em prol da Educação do Campo para continuarem sua bandeira de luta: todos por uma Educação do e no Campo, pois, como temos

observado, cada vez mais as populações rurais estão sendo silenciadas, ocultadas e envolvidas no projeto hegemônico de poder.

A política de Educação do Campo é necessária porque ressalta a necessidade de uma educação que supere a dicotomia entre rural e urbano, tendo em vista que, apesar de existirem diferenças geográficas, culturais e econômicas, ambas podem manter uma relação de interdependência sem sobrepor um espaço ao outro – o rural inferior ao urbano. Salienta, sobretudo, a importância de adequar o currículo à realidade dos estudantes para fortalecer o contexto rural, ou seja, de reconhecimento de pertença de grupo para fortalecimento das comunidades rurais. “[...] pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade e um sentimento que move os sujeitos a defender suas ideias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração” (BRASIL, 2002, p. 36).

Concomitantemente a esse pensamento, a diretora da Escola Prof. Moacir de Albuquerque considera significativo que as escolas – rurais ou urbanas – contemplem um currículo específico para os estudantes da zona rural, para que se sintam contemplados no processo de ensino-aprendizagem:

[...] Acho que (os municípios) deveriam ver isso aí (promover um currículo que atenda as especificidades da zona rural) porque tem estudantes que a gente pensa que ele é especial, que ele é um menino tímido, mas dê uma incheda a ele que ele sabe fazer o serviço. Quer dizer, falta motivação para esses estudantes! Eu acho muito importante se tivesse como trabalhar com esses estudantes do campo, que não fosse só conteúdo, mas que fosse um conteúdo objetivo! (D2)

Independentemente do espaço geográfico em que a escola esteja inserida, seja na zona rural ou na urbana, precisam assumir sua responsabilidade de contemplar os estudantes com um currículo que atenda às suas especificidades sociais, culturais e econômicas. Assim, abordar a Educação do Campo, para os estudantes da zona rural, leva-nos a pensar em uma proposta educativa genuína, que surge da luta dos homens e das mulheres rurais pelo direito à educação de boa qualidade de “afirmação de uma identidade própria para o meio rural, que fortaleça novas formas de relações sociais e produtivas no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa” (COSTA, RODRIGUES, COSTA, 2019, p.147). De acordo com os autores,

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. (COSTA, RODRIGUES, COSTA, 2019, p.147).

O que se pode constatar é que, muitas vezes, ocorrem desencontros entre o transporte escolar e a nucleação de escolas do meio rural em detrimento da Educação do Campo, fazendo com que as ações e os programas transitem por caminhos tortuosos e de maneira desordenada, sem levar em consideração os sujeitos da zona rural, suas realidades e diversidades (PERGHER, 2014).

Portanto, a política de transporte escolar se tensiona com a política de Educação do Campo, porque os estudantes que saem da zona rural para estudar na cidade, além de vivenciar uma cultura diferente da sua, os transtornos por ter que acordar cedo, a lama causada pelo período chuvoso, o sol do verão, as muitas horas de viagens, as estradas com situações precárias e o fato de ficarem expostos esperando os demais colegas até a hora de voltar para casa não contam com um currículo que contemple as especificidades rurais. Logo, o transporte escolar tem ido na contramão do que preconiza a Educação do Campo: vincular os estudantes às suas comunidades com um currículo adequado aos seus valores sociais, culturais e econômicos, a fim de fortalecer as comunidades rurais.

Nesse contexto, a nucleação e o fechamento de escolas rurais incentivado pela política de transporte escolar seriam uma alternativa para manter ou extinguir a Educação do Campo, ainda em processo de consolidação no Brasil? Embora a única maneira de muitos estudantes da zona rural terem acesso à escola seja se deslocando para os espaços urbanos, e o transporte escolar ser fundamental nesse processo, devemos refletir sobre até que ponto a política de transporte inviabiliza os pressupostos da Educação do Campo.

Todavia, importa destacar que, independentemente da localização geográfica da escola, seja situada na zona rural ou na urbana, ela deve contemplar um currículo que atenda às especificidades culturais, sociais e econômicas dos estudantes residentes nos espaços rurais para que possa integrá-lo à sua comunidade e para que eles se reconheçam no lugar onde vivem. Nas palavras de Arroyo (2011, p. 38), o currículo é um território de disputas, que precisa estar aberto para a dinâmica social e, principalmente, para o contexto social dos estudantes, pois, “[...] quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social se

enriquecem, revitalizam. Há tantos conhecimentos vivos pressionando, disputando o território dos currículos.” Nessa premissa, a Educação do Campo propõe um novo modelo de currículo para um novo projeto de sociedade, apesar de ainda disputar seu lugar nos espaços escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já referido, o objetivo inicial desta pesquisa foi de investigar o Programa Caminho da Escola do município de Cuitegi/PB, considerando sua atuação positiva para garantir que os estudantes das zonas rurais tenham acesso à escola e permaneçam nela. Por morar na zona rural, durante minha educação básica, mais precisamente, os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, senti de perto a precariedade do acesso à escola e percebi que, depois da atuação desse Programa no município, a questão do acesso à escola teve mudanças significativas, como a padronização dos ônibus e mais conforto e segurança para os(as) estudantes que, antes, eram transportados em caminhões, os nominados “pau-de-arara”. Todavia, ao fazer este estudo, descobri os efeitos da política até então não verificados, como:

- *O número de transporte reduzido*, que causa cansaço físico e estresse nos (as) estudantes – Como não há transporte suficiente para atender à demanda das zonas rurais do município, um mesmo veículo precisa fazer, numa mesma rota, duas ou mais zonas rurais. Além disso, os motoristas precisam deixar alguns estudantes (crianças do ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental) em suas escolas, porque a escola da sua comunidade foi desativada/fechada. A pouca disponibilidade de veículos, como podemos observar nas narrativas das estudantes, também provoca outro agravante: tempo de espera dos estudantes para retornarem para sua residência. Algumas estudantes alegam que, devido ao tempo de espera, preferem voltar para casa a pé, porque não querem ficar na praça (geralmente ponto de espera dos estudantes) e/ou escola até o horário de o ônibus chegar que, na maioria das vezes, é no horário de busca dos estudantes do turno subsequente: de manhã, por volta das 12h15min, e à tarde, em torno das 18h30min. Assim, restam aos estudantes três alternativas: voltar para suas zonas rurais/residências a pé; conseguir outro meio de transporte, privado ou não; e ficar expostos na praça e/ou na escola até a hora de o ônibus retornar.
- *A desqualificação dos motoristas* (são contratados, muitas vezes, por apadrinhamento político) – De acordo com o secretário de Transporte do município, muitos condutores de ônibus e micro-ônibus escolares não têm,

sequer, Carteira Nacional de Habilitação (CNH) categoria D para transportar estudantes, tampouco o Curso Especializado para Condutores de Transporte escolar. Depois, as estudantes criticam o fato de os motoristas não conhecerem o contexto das estradas e sua realidade (distância percorrida até chegar ao ponto de espera e/ou embarque). Por essa razão, não compreendem nem esperam, quando, por alguma razão, atrasam-se. As estudantes alegam, ainda, que muitos motoristas andam em alta velocidade e, algumas vezes, embriagados colocando suas vidas em risco.

- *O contexto precário das estradas que dão acesso às zonas rurais continua sendo um problema no município.* Apesar de, em algumas zonas rurais, como o Sítio Palmeira, os trechos mais acidentados, especialmente no período chuvoso, terem sido calçados, em outras, as estradas que dão acesso a algumas localidades são, além de precárias, perigosas para o tráfego, seja em dias de estiagem (quando não se faz a manutenção das vias), seja em dias chuvosos, quando a situação se agrava ainda mais, como no Sítio Chã de Mucunã, uma região montanhosa, com várias depressões ameaçadoras para o tráfego de veículos independentemente do período climático. Devido às péssimas condições das estradas de Chã de Mucunã, os (as) estudantes precisam se deslocar para uma zona rural vizinha, onde é o ponto de espera e/embarque, durante quase todo o ano letivo, num trajeto que dá, em média, 2km.
- *O fechamento das escolas rurais também foi um efeito negativo da política no município* – nove escolas foram fechadas em Cuitegi, incentivadas por alguns desses motivos: redução do número de matrículas, infraestrutura precária e contenção de gastos públicos, além da política de transporte escolar, que contribui para deslocar os estudantes de uma comunidade cuja escola foi fechada para uma escola-núcleo, localizada em espaços rurais ou urbanos.

Ter acesso à escola de forma segura é um direito do estudante e garantido pelos órgãos governamentais. Portanto, para garantir melhores condições de acesso dos estudantes de Cuitegi/PB à escola, a gestão municipal, junto com o governo do Estado, deve aumentar a demanda de veículos no município com mais ORE1 ou ORE-2.

Salientamos, também, que o gestor municipal deve ser mais técnico, ao contratar profissionais para atuarem no transporte de estudantes, de modo que a CNH categoria D seja

uma exigência no processo de contratação, e que a Prefeitura promova formação para os motoristas que ainda não têm curso especializado para transportar estudantes, a fim de garantir a segurança e de melhorar a qualidade do deslocamento dos estudantes que dependem dos serviços do transporte escolar para terem acesso à escola.

Além disso, é preciso urgentemente pensar no contexto das crianças e dos jovens das zonas rurais do município de Cuitegi/PB, mais especificamente, do sítio Chã de Mucunã, em razão das péssimas condições das estradas, e no deslocamento diário dos estudantes para irem às escolas que são localizadas na zona urbana, uma vez que o percurso que os(as) estudantes fazem diariamente é de, aproximadamente, 2km. Pensar numa política de pavimentação, pelo menos, nos trechos mais acidentados que dão acesso a Chã de Mucunã também é uma necessidade urgente, não só para garantir o acesso dos estudantes à escola, como também para assegurar a todos os moradores da comunidade melhores condições de vida e acesso às suas necessidades fundamentais: saúde, segurança, água, energia, acesso a serviços comerciais, entre outros.

No que se refere à política de nucleação e fechamento das escolas no município, apesar da política de transporte escolar, pensada para garantir melhores condições de acesso e de permanência dos estudantes das zonas rurais nos sistemas escolares, acabou incentivando a política de nucleação e fechamento das escolas rurais em Cuitegi. Portanto, apenas duas comunidades rurais – Sítio Palmeira e Sítio Malhada – continuam com escolas ativas, pois as demais foram fechadas por três razões principais: redução do número de matrículas, multisseriação e redução de gastos públicos. Consequentemente, os estudantes cujas escolas foram fechadas precisam se deslocar para uma escola-núcleo, geralmente localizada nos espaços urbanos, como as crianças dos Sítios Chã de Mucunã, Gameleira e Barragem, que foram deslocadas para a Escola Municipal Professor Moacir de Albuquerque (anos iniciais do ensino fundamental) e a Escola Municipal Horácio Montenegro (ensino infantil).

Convém enfatizar que, nos espaços rurais, a escola representa bem mais do que um simples prédio, que proporciona a escolarização do ensino infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Numa comunidade rural, a escola é, também, um espaço de discussão coletiva, de atividades culturais, palestras para os mais diversos fins etc. Assim, quando o município fecha uma escola nesses espaços, impede que as famílias das comunidades tenham espaços de debate e de comemorações. Como mencionado nas narrativas deste estudo, especialmente na da secretária de Educação do município, as escolas dos espaços urbanos não contemplam um currículo de educação para os estudantes da zona rural – Educação do Campo – que atenda às

especificidades sociais, culturais e econômicas dessas populações. Assim, os estudantes que precisam se deslocar de suas comunidades para estudar, geralmente, nos espaços urbanos, recebem um ensino descontextualizado de sua realidade, seus saberes sociais, culturais e econômicos, o que provoca o desenraizamento dessas comunidades e seu falecimento gradativamente.

Sabendo que o fechamento das escolas nos espaços rurais tem contribuído para o falecimento de muitas comunidades, porque, além de provocar o desenraizamento da identidade dos sujeitos que vivem nessas localidades, sua história de vida, sua cultura, memórias e valores, contribui para desintegrar a relação das famílias com sua comunidade, provocando a expropriação territorial e, conseqüentemente, o enfraquecimento das comunidades rurais, entendemos que os órgãos públicos devem considerar as escolas como um espaço de sobrevivência rural.

Assim, no município, o transporte escolar, mais especificamente, o Programa Caminho da Escola, tem ido na contramão do que preconiza a Educação do campo: vincular os estudantes às suas comunidades com um currículo adequado aos seus valores sociais, culturais e econômicos, a fim de fortalecer as comunidades rurais. Dessa forma, o município de Cuitegi tem contribuído para desenraizar a cultura local e, conseqüentemente, enfraquecer, gradativamente, as comunidades rurais. Todavia, esse resultado é local, e não, genérico.

Embora haja uma política de transporte escolar e de nucleação, que contribui para o fechamento dessas escolas, é necessário rever as propostas de educação pensadas para essas populações e considerar a manutenção das escolas nesses espaços e/ou a transferência de estudantes da escola rural para a escola rural, ao invés de da escola rural para a urbana. E se não houver nenhuma forma de manter as escolas no espaço rural, que os estudantes sejam integrados nesses sistemas de ensino, e não, silenciados ou excluídos, como vem acontecendo.

Apesar de os sujeitos que vivem nos espaços rurais e os que vivem nos espaços urbanos serem grupos distintos, e de sua relação ser complexa, eles têm uma relação dialética. Portanto, é por reconhecer essa relação de interdependência entre os cidadãos de espaços distintos, mas com direitos iguais, que precisamos discutir. Precisamos reconhecer a trajetória rural de luta, cultura, trabalho e, sobretudo, seu potencial econômico em favor de todos. Precisamos reconhecer a Educação do e no espaço rural como um direito social humano e, sobretudo, como dever do Estado.

Os achados desta pesquisa, conforme o primeiro objetivo específico - *Analisar os documentos norteadores do Programa Caminho da Escola, no período de 2009 a 2019* - demonstraram que a política de transporte escolar, mais especificamente, o Programa Caminho da Escola, sofre influência de diferentes grupos que se destacam por causa do propósito que está por trás de cada um, bem como as relações de poder que eles estabelecem entre si para assegurar e/ou garantir a política, como: instituições e agências (MEC, FNDE, FUNDEB, BNDES, CONFAZ, CMN, CTB, MF, CACS, INEP, UnB, DEEB, COATE, DIRAE, SIGARP, CGAME, PAR, INMETRO, Unb, DETRAN, COTRAN, CIRETRAN) – atuam na execução, na fiscalização, no repasse de verbas, na análise de processos, na prestação de contas, na avaliação e no monitoramento ligadas a políticos e pesquisadores – e as empresas responsáveis pela fabricação e pelo fornecimento do transporte escolar (Iveco Bus, VWCO, Volkswagen, Volare, Caio, San Marino Ônibus LTDA, Mercedes-Benz, EMGEPRON, Agrale, Marcopolo, JTP Transportes, CNH Industrial do Brasil LTDA), que vão desde ônibus até lanchas/barcos, bicicletas e capacetes, são contratadas por meio de licitações. Vale destacar, sobretudo, que as empresas Mercedes-Benz, Iveco Bus e Volkswagen estão entre as que mais venceram o processo de licitação para o fornecimento de ônibus escolares desde o início do programa em 2007.

No que se refere ao segundo objetivo específico - *Verificar o número de beneficiários do Programa Caminho da Escola nas zonas rurais do município investigado entre o período de 2009 e 2019* – no início do trabalho de campo, em março de 2020, dirigimo-nos à sede da Secretaria de Educação para conversar com sua representante e oficializar a realização da pesquisa que já havia sido autorizada. Ao nos receber, a secretária concordou em participar da pesquisa e disponibilizar os documentos necessários para sua efetivação. No entanto, com a instituição do estado de pandemia devido à disseminação da Covid-19, em 18 de março de 2020, os estados e os municípios suspenderam suas atividades presenciais e fecharam seus prédios. Essa ação dificultou o acesso aos dados, apesar de tentarmos, diversas vezes, obtê-los. Em outubro do mesmo ano, houve as eleições municipais. O partido que ocupava a prefeitura não conseguiu se reeleger, e a equipe que compunha a prefeitura e a secretaria foi modificada.

É importante frisar que, entre os meses de março e abril, mais especificamente, entramos em contato, repetidas vezes, com a equipe da secretaria para solicitar o quantitativo de beneficiários do transporte escolar no município, porém não obtivemos as informações, pois a secretária de Educação, que antes ocupava o cargo, pediu exoneração,

e o sistema foi bloqueado. Apesar da nomeação de uma nova secretária para o cargo, até concluirmos este estudo, seu registro ainda não havia sido efetivado e os sistemas continuaram bloqueados, impossibilitando o acesso ao número de estudantes das zonas rurais beneficiários do transporte escolar no município.

Dessa forma, para não deixar de informar o número de beneficiários, mesmo que de forma parcial, acessamos o site https://www.qedu.org.br/cidade/4559-cuitegi/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item= e, através da ferramenta de busca, localizamos o município investigado, as escolas da zona rural e o número de matriculados na zona urbana no ensino fundamental e no médio. Considerando o Censo de 2010, inferimos que 30% do total encontrado residiam na zona rural e precisavam de transporte escolar. Portanto, são 206 estudantes beneficiários do programa.

Por fim, o terceiro e último objetivo específico desta pesquisa - *Investigar a atuação da política de transporte escolar através dos efeitos do Programa Caminho da Escola no município de Cuitegi-PB* - demonstrou, por meio das narrativas dos entrevistados (secretário de Transporte Escolar, a secretária de Educação, diretores e estudantes), que o Programa Caminho da Escola, apesar de garantir o acesso e a permanência dos estudantes da zona rural do município na escola, apresenta problemas estruturais, como número insuficiente de veículos (tempo de espera dos estudantes; um mesmo ônibus faz, numa mesma rota, mais de uma zona rural; problemas mecânicos e transtornos no deslocamento dos (as) estudantes) e estradas precárias (os estudantes precisam percorrer longas distâncias a pé, riscos de acidentes etc.) - desqualificação dos motoristas (sem carteira de habilitação categoria D e curso especializado para transportar estudantes). Além disso, conforme demonstram os resultados deste estudo, o programa também viabilizou a política de nucleação e o fechamento das escolas rurais no município, contrariando os pressupostos da Educação do campo nos espaços rurais.

Embora o objetivo principal deste estudo tenha sido de investigar a atuação da política de transporte escolar no contexto da prática em Cuitegi/PB, ele também demonstrou os resultados e efeitos da política no município, como: tempo de espera dos(as) estudantes para retornarem para casa, ficando expostos(as) na praça ou na escola por horas quando não retornam a pé; nucleação e fechamento das escolas rurais; ensino descontextualizado da realidade dos estudantes e enfraquecimento das comunidades rurais.

Podemos, então, afirmar que a pesquisa atendeu aos objetivos específicos, considerando seus achados, apesar da dificuldade de identificar o número de beneficiários. Todavia, outras questões advindas das atividades de campo nos levaram a entender que são necessárias mais investigações, principalmente sobre os resultados e efeitos da política de transporte escolar em detrimento da Educação do Campo em Cuitegi/PB.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **A Educação Básica do Campo e o Movimento social do Campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzales. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna Molina. **Por uma educação do Campo**. Miguel Gonzales Arroyo, Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina (Organizadores). 5 eds. – Petrópolis, RJ: Vozes, ISBN 978 85 326 3047 6.a 2014p. 2011.
- ARROYO, M. G. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna Molina. **Por uma educação do Campo**. Miguel Gonzales Arroyo, Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina (Organizadores). 5 eds. – Petrópolis, RJ: Vozes, ISBN 978 85 326 3047 6. 2014p. 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BASSO, Jaqueline Daniela. **As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar**. Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal de São Carlos, 2013, 150p.. Disponível em:< <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2650>>. Acesso em: 22.01.2020.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, set./dez. 2004.
- BALL, S. J. Educação global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal.Ponta Grossa, Editora UEPG: 2014.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 332p.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo**. Reunião anual da ANPEd, v. 29, p. 17, 2006. Disponível em: < <https://anped.org.br/sites/default/files/gt06-1780.pdf>>. Acesso em: 01.04.2021
- BAUMANN, Siuzete Vandresen. **Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural: aprendizagens do processo de nucleação em santa rosa de lima** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2012. 166 p. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103417>>. Acesso em: 21.01.2020.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 25/01/2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 25/05/2020.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, 4 de dezembro de 2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Brasília: MEC/DF. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 19/05/2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de abril de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25/05/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Resolução/CD/FNDE nº. 3, de 28 de março de 2007. Cria o Programa Caminho da Escola. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/transporteescolar/transporte-escolar-legislacao>>. Acesso em: 20/01/2019.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 20/01/2019.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 24/05/2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020**. Disponível em:< <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.252-de-20-de-fevereiro-de-2020-244585036>>. Acesso em: 19/06/2020.

CALDART, R. S. **A Escola do Campo em Movimento**. In: ARROYO, Miguel Gonzales. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna Molina. Por uma educação do Campo. Miguel Gonzales Arroyo, Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina (Organizadores). 5 eds. – Petrópolis, RJ: Vozes, ISBN 978 85 326 3047 6. 2014p. 2011.

CALDART, R. S. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Trabalho, educação e saúde, 2009, p.35-64. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198177462009000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 17/03/2020.

CALDART, R. S. (2004). **Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. In Molina, M. C., & Jesus, S. (Org.). Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo, cadernos: Por uma Educação do Campo (pp. 10-31). Brasília, DF:

Ministério do Desenvolvimento Agrário.

CARDOSO JUNIOR, Waldemar dos Santos. **Alfabetização na educação do campo: relatos de professores de classes multisseriadas da Ilha de Marajó**. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16593>>. Acesso em: 21.01.2020.

CAVALCANTE, J. L.. **A Lei de Terras de 1850 e a reafirmação do poder básico do Estado sobre a terra**. Histórica, p. 1-7, 2005. Disponível em: < file:///C:/Users/Larissa/Desktop/LeideTerra.pdf>. Acesso em: 08/08/2020.

COSTA, M. L.; CABRAL, C L. **Da Educação Rural à Educação do Campo**: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 1, n. 2, p. 177-203, 2016. Disponível em: < <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2763/11836>>. Acesso em: 19/02/2021.

DECLARAÇÃO FINAL (VERSÃO PLENÁRIA). Por Uma Política Pública de Educação do Campo. **II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo**. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004, 18p. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/II-Confer%3%aaancia-Nacional-por-uma-Educa%3%a7%c3%a3o-do-Campo-2004.pdf>. Acesso em: 15/04/2020.

DINIZ, Mônica. **Sesmarias e posse de terras**: política fundiária para assegurar a colonização brasileira. 2005. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Revista Histórica. ISSN: 1808-6284, São Paulo, ed. nº 2 de junho de 2005. Disponível em: < <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao02/materia03/Sesmarias.pdf>>. Acesso em: 29.03.2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Federalismo e PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação**. Coletânea de textos da CONAE. Tema Central de Colóquios. 2015. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf> Acesso em: setembro de 2019.

DOCUMENTO REFERÊNCIA. **2ª conferência nacional de desenvolvimento Rural sustentável e solidário**. Brasília-DF, 2013, 72p.

FARIA, Mariana de Sousa, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, outubro de 2015. **Currículo e escola do campo**. Orientador: Edgar Pereira Coelho. Coorientador: Cezar Luiz De Mari.

FERNANDES, B. M. **Diretrizes de uma Caminhada**. In: ARROYO, Miguel Gonzales. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna Molina. **Por uma educação do Campo**. Miguel Gonzales Arroyo, Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina (Organizadores). 5 eds. – Petrópolis, RJ: Vozes, ISBN 978 85 326 3047 6. 2014p. 2011.

FERNANDES, B. M., & MOLINA, M. C. (2004). **O campo da Educação do Campo**. In Molina, M. C., & S. Jesus, M. S. (Orgs.). Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do campo (pp.32-53). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento

Agrário.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA, p. 27-39, 2006. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/artigo_bernardo%20\(texto%20complementar\).pdf](http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/artigo_bernardo%20(texto%20complementar).pdf)>. Acesso em: 02.04.2021.

FEIJÓ, Patrícia Collat Bento. **Transporte escolar: a obrigação do poder público municipal no desenvolvimento do programa**. Aspectos jurídicos relevantes. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 11, n. 1259, 12 dez. 2006. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/9239>. Acesso em: 19 jan. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 eds. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, José Carlos Wanderley Dias de. **Experiência: Programa Caminho da Escola**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) Diretoria de Administração de Tecnologia Concurso Inovação da Gestão Pública Federal. 2007. 10p. Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/319/1/programa%20caminho%20da%20esc%20ola.pdf>>. Acesso em: 18/07/2019.

GROFF, Iliane Bavaresco. **O acesso e a permanência à educação escolar no município de Renascença-PR: percurso de crianças do campo à única escola municipal**. 2018. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2018. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/4046>>. Acesso em: 22.01.2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**, 2010. <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cuitegi/panorama>>. Acesso em: 04/01/2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Escolar**, 2018. Disponível: <nível: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cuitegi/pesquisa/13/78117>>. Acesso em: 04/01/2020.

PEGORETTI, Michela Sagrillo; SANCHES, Suely da Penha. **Análise da acessibilidade dos alunos da zona rural que frequentam escolas urbanas considerando as variáveis distância de caminhada e tempo de viagem**. Latin American Real Estate Society (LARES), 2004. Disponível em: <<http://lares.org.br/Anais2004/trabalhos/G/michela.pdf>>. Acesso em: 19/01/2020.

HAGE, Salomão A. Mufarreje et al. Educação do campo e pesquisa na Amazônia: mudando paradigmas e afirmando direitos. **Encontro de Pesquisa em Educação do Campo no Estado do Pará. Anais... Belém: EDUFPA**, 2008.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan. /abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: 10/01/2020.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas**

educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 10/01/2020.

MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUZZO, Juliana Luisa; RAMOS, Marília Patta. A definição de rural e urbano e o desenvolvimento regional: uma valiação de diferentes metodologias de classificação. Redes (St. Cruz Sul, Online), v. 10, n. 3, p. 103-128, 2005. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/viewFile/11054/pdf>>. Acesso em: 28.03.2021.

MENDONÇA, J. J. S.; SILVA, F. T.; SANTOS, E. S. **O estado e a escola do campo brasileiro: a mercantilização da terra e da educação escolar**. VI FINPED. Fórum Nacional de Pedagogia. 2014. 9p. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_4datahora_04_05_2014_23_16_04_idinscrito_10_0d50264729d99749e3f010495d241f6b.pdf> Acesso em: 17/03/2020.

MOLINA, M. C. e JESUS, S. M. A. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf/view>>. Acesso em: 23/04/2020.

MOURA, A. P.M; CRUZ, R. E. **A política do transporte escolar no Brasil**. 2013. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/AnaPaulaMonteirodeMoura-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 12/01/2021

MUNARIM, A. **Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21**. Em Aberto, v. 24, n. 85, 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3074> Acesso em: 25/04/2020.

NAVARRO, Zander. **Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro**. Estudos avançados, v. 15, n. 43, p. 83-100, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a09.pdf>>. Acesso em: 02.03.2021.

NEVES, Lana Karla Duques. **O impacto dos recursos aplicados no transporte escolar em relação à gestão político-financeira da educação básica: um estudo do financiamento da educação em municípios de Goiás**. 2019. 121 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4276>>. Acesso em: 23.01.2020.

NOGUEIRA, Ariane Martins. **A relação homem – natureza no contexto do fechamento das escolas rurais em Ouvidor (GO)**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4092>>. Acesso em: 21.01.2020

NOZOE, Nelson et al. Sesmarias e apossamento de terras no Brasil colônia. Revista Economia, v. 7, n. 3, p. 587-605, 2006. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2005/artigos/A05A024.pdf>>. Acesso em: 28.03.2021.

PAIVA, Fabio Monari. **A experiência de egressos de uma escola do campo no município de Araraquara - SP**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015. 196p. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-07042015-221338/pt-br.php>>. Acesso em: 23.01.2020.

PASTÓRIO, Eduardo et al. **Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/RS**. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) -Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2015. 161p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9444>>. Acesso em: 23.01.2020. Acesso em: 23.01.2020.

PAULA, Adalberto Penha de. **Educação do campo: desafios para implementação de uma política educacional das escolas do campo**2013. 131p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1356>>. Acesso em: 21.01.2020.

PELLIM, Ezilda Franco. **As políticas de educação para os povos do campo no Brasil: uma análise do município de Nova Olímpia-PR entre 1990 e 2016** / Ezilda Franco Pellim. - Paranavaí, 2017. Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR, 2017.

PINHEIRO, M. S. D. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Cadernos ANPAE. Rio Grande do Sul-UFRGS. Disponível em: Acesso em, v. 15, n. 05, p. 13, 2007. Disponível em: <http://educampo.miriti.com.br/arquivos/Biblioteca/0015.pdf>. Acesso em: 15/02/2020.

RIBEIRO, Andreia Couto; JESUS, Wellington Ferreira de. **A trajetória histórica da política pública de transporte escolar: um olhar sob a assistência dos programas federais para a educação básica**. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 15, n. 66, p. 135-159, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643707>>. Acesso em: 19/01/2019.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva et al. **Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento**. *Educação & Realidade*, v. 42, n. 2, p. 707-728, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/2017nahead/2175-6236-edreal-57687.pdf>>. Acesso em: 20/08/2019.

ROSSATO, G. PRAXEDES, W. **Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia/** Geovanio Rossato, Walter Praxedes. – (Série caminhos da formação docente/ coordenador Nelson Piletti). ISBN 978-85-15-04321-7. 108p. 2015.

SANTOS, Karina Correia, SANTOS, Viviane Correia, RODRIGUES, Walter. Jardim. **Condições do transporte escolar e seus impasses no ensino e na aprendizagem em escolas do campo: o caso do município do Acará. Estado do Pará/** Karina Correia Santos, Viviane Correia Santos e Walter Jardim Rodrigues. 1 ed. - Ananindeua: Itacaíunas, 2015. 76p.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de educação do campo. In: **Cadernos didáticos sobre educação no campo UFBA**. Universidade Federal da Bahia. 2010. p. 13-65. Disponível em: <

SANTOS, Thiago Ferreira dos. **Desvelando cercas**: o cenário da educação básica do e no campo no estado do Tocantins. 2017. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11612/682>>. Acesso em: 21.01.2019.

SANTOS, Cleonice Ferreira dos. **Memória camponesa**: os conflitos pela terra e educação do campo no município de Barreiras (BA). 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9016>>. Acesso em: 21.01.2020.

SANTOS, Edinéia Oliveira dos; NEVES, Márcia Luzia C. **Educação do campo e desenvolvimento territorial**: reflexões e proposições. Entrelaçando. Revista Eletrônica de Culturas e Educação N. 6 · V. 1 · p. 1-10 · Ano III (2012) · Set.-Dez · ISSN 2179.8443. Disponível em: <<https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/index.php/edicoes-entrelacando/42-desenvolvimento-06>>. Acesso em: 04/01/2020.

SILVA, Ester Simão Lopes; ARNT, Ana de Medeiros. **O acesso às escolas do campo e o transporte escolar**.v. 28, 2008. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/ester.pdf> Acesso em: 04/01/2020.

SILVA, Luziane Miranda da. **Desafios e perspectivas da educação do campo**: uma análise em Porto Nacional – TO.2019. 102f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Nacional, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11612/1197>> Acesso em: 21.01.2020.

SILVA, M. S. **Educação do campo e políticas educacionais**: avanços, contradições e retrocessos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n.1, p. 23 – 41, 2018 - ISSN 2238- 8346. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/46390>>. Acesso em: 17/04/2020.

SILVA JÚNIOR, A. F.; NETTO, M. B. **Por uma educação do campo**: percursos históricos e possibilidades. Entrelaçando - **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. Caderno temático: Cultura e Educação do Campo. ISSN 2179.8443. p. 45-60, 2011. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/178695868/POR-UMA-EDUCAO-DO-CAMPO-Percursos-Histicos-e-Possibilidades-Astrogildo-F-Da-Silva-Jnior-e-Mrio-Borg>> Acesso em: 17/04/2020.

SOUZA, Nali de Jesus de. **Desenvolvimento econômico**. Revista de Economia Política, v. 14, n. 2, p. 54, 1994.

STEDILE, João Pedro. **A Questão Agrária no Brasil**: O debate tradicional – 1500-1960. 2ª edição, Expressão Popular. São Paulo, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf>. Acesso em: 04/08/2019.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Editora Autores Associados, 2002, 204p.

WOLFF, Ana Carolina. **Segurança alimentar e alimentação adequada: por uma tecnologia sustentável aplicada à produção agrícola**. II semana de Ciência Política. Anais. ISSN: 2358-4165, São Carlos, 2014, 30p. Disponível em: < <http://www.semacip.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/12/Seguran%C3%A7a-alimentar-e-alimenta%C3%A7%C3%A3o-adequada-por-uma-tecnologia-sustent%C3%A1vel-aplicada-%C3%A0-produ%C3%A7%C3%A3o-agr%C3%ADcola-Unesp.pdf> >. Acesso em: 28.03.2021.

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

INSTRUMENTO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O
SECRETÁRIO DE TRANSPORTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE



**Dissertação: A ATUAÇÃO DO PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA NO
MUNICÍPIO DE CUITEGI/PB: SIGNIFICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO
CAMPO**

Mestranda: Larissa Amaro dos Santos

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues

Roteiro de entrevista semiestruturada 3: direcionado ao secretário de Transporte do
município de Cuitegi-PB.

Nome:

Idade:

Escola:

1. Há quanto tempo você está/esteve no cargo de secretário de Transporte?
2. Quantos e quais são os veículos disponibilizados pelo município para atender ao transporte de estudantes da zona rural?
3. A quantos setores rurais do município o transporte escolar atende? Quais são eles?
4. A rota do transporte escolar supre a necessidade de todos os estudantes da zona rural?
5. Quem são os estudantes que utilizam o transporte escolar?
6. Tem conhecimento se os estudantes deixaram de frequentar a escola por não haver transporte?
7. Quais as principais dificuldades para fornecer transporte escolar ao município?
8. Como a política de transporte escolar e o Programa Caminho da Escola contribuem para melhorar a qualidade da educação no município de Cuitegi-PB?
9. Em sua opinião, qual a importância do transporte escolar para a educação do município de Cuitegi?
10. Gostaria de fazer algum tipo de consideração?

INSTRUMENTO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE



Dissertação: A ATUAÇÃO DO PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CUITEGI/PB: SIGNIFICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Mestranda: Larissa Amaro dos Santos

Orientadora: Profª. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues

Roteiro de entrevista semiestruturada 3: direcionado à secretária de Educação do município de Cuitegi-PB

Nome:

Idade:

Escola:

1. Há quanto tempo você está/esteve no cargo de secretária da Educação?
2. Quais as principais dificuldades relacionadas à área de educação no município de Cuitegi-PB?
3. Como se efetiva o acesso dos estudantes da zona rural à escola por meio do transporte escolar no município?
4. Quem são os estudantes que utilizam o transporte escolar?
5. Sobre os estudantes que utilizam o transporte escolar, você considera que há relação entre a utilização do transporte escolar e o processo de aprendizagem? Explique.
6. A disponibilidade de veículos atende à necessidade de todos os estudantes da zona rural?
7. Qual a importância do transporte escolar para a educação do seu município?
8. Após a chegada do Programa Caminho da Escola, alguma instituição foi nucleada no município?
9. Em sua opinião, existe relação entre a nucleação e a disponibilidade de transporte escolar?
10. Quais as vantagens e/ou desvantagens de os estudantes do campo estudarem nas escolas da cidade?

INSTRUMENTO 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A DIREÇÃO ESCOLAR



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE



Dissertação: A ATUAÇÃO DO PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CUITEGI/PB: SIGNIFICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Mestranda: Larissa Amaro dos Santos

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues

Roteiro de entrevista semiestruturada 3: direcionado à direção escolar.

Nome:

Idade:

Escola:

1. Há quanto tempo você está/esteve no cargo de diretor escolar?
2. Você conhece a realidade do transporte escolar para a população rural no município de Cuitagi-PB?
3. Como se efetiva o acesso dos estudantes do campo à escola por meio do transporte escolar no município?
4. Quem são os estudantes que utilizam o transporte escolar para estudar na escola?
5. A rota do transporte escolar atende à necessidade desses estudantes? Há alguma questão que necessita ser resolvida?
6. Qual a sua opinião sobre o transporte escolar?
7. A partir da instituição do Programa Caminho da Escola, o acesso ao transporte escolar para a população da zona rural teve melhorias? Quais?
8. Sobre os estudantes que utilizam o transporte escolar, há alguma relação dessa utilização com o processo de aprendizagem? Explique.
9. Em sua opinião, quais são os principais motivos para o fechamento das escolas rurais?
10. Gostaria de fazer algum tipo de consideração?

INSTRUMENTO 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS ESTUDANTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE



Dissertação: A ATUAÇÃO DO PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CUITEGI/PB: SIGNIFICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Mestranda: Larissa Amaro dos Santos

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues

Roteiro de entrevista semiestruturada 4: direcionado aos estudantes que residem no campo no município de Cuitégi-PB.

Nome:

Idade:

Escola:

1. Você utiliza transporte escolar para ir à escola? Se sim, como é?
2. O transporte passa próximo à sua casa? Quanto tempo leva esse trajeto (transporte casa-escola, escola-casa)?
3. Acha que a rota do transporte escolar atende à necessidade de todos os estudantes da zona rural?
4. Qual a sua opinião sobre o serviço do transporte escolar?
5. Já perdeu aula por falta de transporte? Explique.
6. Como são as estradas que dão acesso à escola e à sua residência?
7. Estudou apenas na zona rural? Se sim, como foi?
8. Estudou na zona rural ou na zona urbana e/ou na zona rural e urbana? Relate sua experiência.
9. Quais são as vantagens e/ou desvantagens de viver na zona rural?
10. Você aprende na escola alguma coisa sobre a vida na zona rural?

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (TCLE)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **A ATUAÇÃO DO PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CUITEGI/PB: SIGNIFICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO** e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Larissa Amaro dos Santos, aluna do Curso de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação do (a) Prof. (a) Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues.

Esse estudo tem como objetivo geral analisar a atuação do Programa Caminho da Escola nos últimos dez anos (2009-2019) na educação do campo no município de Cuitagi/PB e como objetivos específicos: analisar os documentos norteadores do Programa Caminho da Escola, no período de 2009 a 2019; verificar o número de beneficiários do Programa Caminho da Escola nas zonas rurais do município investigado entre o período de 2009 a 2019 e investigar a atuação da política de transporte escolar através dos efeitos do Programa Caminho da Escola no município de Cuitagi-PB.

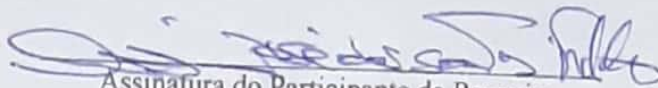
A finalidade deste trabalho é contribuir para o campo teórico das políticas educacionais mediante a uma dissertação que pretende avaliar a atuação do programa Caminho da Escola para a educação do campo entre o período de 2009-2019, com intuito de verificar com este tem contribuído para minimizar a desigualdade existente no sistema educacional brasileiro, de modo que visa compreender a relação existente entre política de transporte escolar e educação do campo.

Solicitamos a sua colaboração para o estudo que será feito mediante a entrevista semiestruturada, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece risco aparente, de ordem física, psicológica, social e educacional aos seus participantes.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.


Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão
dactiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisador

(a): Larissa Amaro dos Santos.

Endereço: Rua Coronel Joao Pimentel, Centro, CEP 58208000 – Cuité/PB.

E-mail: larissal7amaro@gmail.com

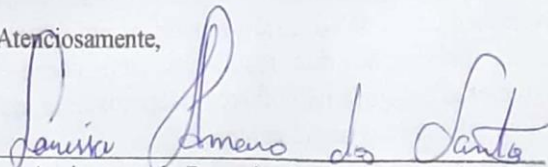
Telefone: (83) 98852-8640

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da
Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Atenciosamente,



Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **A ATUAÇÃO DO PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CUITEGI/PB: SIGNIFICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO** e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Larissa Amaro dos Santos, aluna do Curso de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação do (a) Prof. (a) Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues.

Esse estudo tem como objetivo geral analisar a atuação do Programa Caminho da Escola nos últimos dez anos (2009-2019) na educação do campo no município de Cuitagi/PB e como objetivos específicos: analisar os documentos norteadores do Programa Caminho da Escola, no período de 2009 a 2019; verificar o número de beneficiários do Programa Caminho da Escola nas zonas rurais do município investigado entre o período de 2009 a 2019 e investigar a atuação da política de transporte escolar através dos efeitos do Programa Caminho da Escola no município de Cuitagi-PB.

A finalidade deste trabalho é contribuir para o campo teórico das políticas educacionais mediante a uma dissertação que pretende avaliar a atuação do programa Caminho da Escola para a educação do campo entre o período de 2009-2019, com intuito de verificar com este tem contribuído para minimizar a desigualdade existente no sistema educacional brasileiro, de modo que visa compreender a relação existente entre política de transporte escolar e educação do campo.

Solicitamos a sua colaboração para o estudo que será feito mediante a entrevista semiestruturada, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece risco aparente, de ordem física, psicológica, social e educacional aos seus participantes.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Michelle Paulino Pereira

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão
dactiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisador (a): Larissa Amaro dos Santos.

Endereço: Rua Coronel Joao Pimentel, Centro, CEP 58208000 – Cuitagi/PB.

E-mail: larissa17amaro@gmail.com

Telefone: (83) 98852-8640

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **A ATUAÇÃO DO PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CUITEGI/PB: SIGNIFICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO** e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Larissa Amaro dos Santos, aluna do Curso de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação do (a) Prof. (a) Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues.

Esse estudo tem como objetivo geral analisar a atuação do Programa Caminho da Escola nos últimos dez anos (2009-2019) na educação do campo no município de Cuitegi/PB e como objetivos específicos: analisar os documentos norteadores do Programa Caminho da Escola, no período de 2009 a 2019; verificar o número de beneficiários do Programa Caminho da Escola nas zonas rurais do município investigado entre o período de 2009 a 2019 e investigar a atuação da política de transporte escolar através dos efeitos do Programa Caminho da Escola no município de Cuitegi-PB.

A finalidade deste trabalho é contribuir para o campo teórico das políticas educacionais mediante a uma dissertação que pretende avaliar a atuação do programa Caminho da Escola para a educação do campo entre o período de 2009-2019, com intuito de verificar com este tem contribuído para minimizar a desigualdade existente no sistema educacional brasileiro, de modo que visa compreender a relação existente entre política de transporte escolar e educação do campo.

Solicitamos a sua colaboração para o estudo que será feito mediante a entrevista semiestruturada, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece risco aparente, de ordem física, psicológica, social e educacional aos seus participantes.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

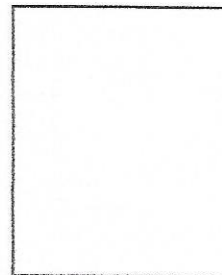
Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.



Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão
dactiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisador
(a): Larissa Amaro dos Santos.

Endereço: Rua Coronel Joao Pimentel, Centro, CEP 58208000 – Cuité/PB.

E-mail: larissa17amaro@gmail.com

Telefone: (83) 98852-8640

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da
Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre A ATUAÇÃO DO PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CUITEGI/PB: SIGNIFICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Larissa Amaro dos Santos, aluna do Curso de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação do (a) Prof. (a) Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues.

Esse estudo tem como objetivo geral analisar a atuação do Programa Caminho da Escola nos últimos dez anos (2009-2019) na educação do campo no município de Cuitegi/PB e como objetivos específicos: analisar os documentos norteadores do Programa Caminho da Escola, no período de 2009 a 2019; verificar o número de beneficiários do Programa Caminho da Escola nas zonas rurais do município investigado entre o período de 2009 a 2019 e investigar a atuação da política de transporte escolar através dos efeitos do Programa Caminho da Escola no município de Cuitegi-PB.

A finalidade deste trabalho é contribuir para o campo teórico das políticas educacionais mediante a uma dissertação que pretende avaliar a atuação do programa Caminho da Escola para a educação do campo entre o período de 2009-2019, com intuito de verificar com este tem contribuído para minimizar a desigualdade existente no sistema educacional brasileiro, de modo que visa compreender a relação existente entre política de transporte escolar e educação do campo.

Solicitamos a sua colaboração para o estudo que será feito mediante a entrevista semiestruturada, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece risco aparente, de ordem física, psicológica, social e educacional aos seus participantes.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.


Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Marta Rejane Cruz de Melo
Gestora Escolar

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão
dactiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisador
(a): Larissa Amaro dos Santos.

Endereço: Rua Coronel Joao Pimentel, Centro, CEP 58208000 – Cuité/PB.

E-mail: larissa17amaro@gmail.com

Telefone: (83) 98852-8640

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da
Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **A ATUAÇÃO DO PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CUITEGI/PB: SIGNIFICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO** e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Larissa Amaro dos Santos, aluna do Curso de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação do (a) Prof. (a) Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues.

Esse estudo tem como objetivo geral analisar a atuação do Programa Caminho da Escola nos últimos dez anos (2009-2019) na educação do campo no município de Cuitagi/PB e como objetivos específicos: analisar os documentos norteadores do Programa Caminho da Escola, no período de 2009 a 2019; verificar o número de beneficiários do Programa Caminho da Escola nas zonas rurais do município investigado entre o período de 2009 a 2019 e investigar a atuação da política de transporte escolar através dos efeitos do Programa Caminho da Escola no município de Cuitagi-PB.

A finalidade deste trabalho é contribuir para o campo teórico das políticas educacionais mediante a uma dissertação que pretende avaliar a atuação do programa Caminho da Escola para a educação do campo entre o período de 2009-2019, com intuito de verificar com este tem contribuído para minimizar a desigualdade existente no sistema educacional brasileiro, de modo que visa compreender a relação existente entre política de transporte escolar e educação do campo.

Solicitamos a sua colaboração para o estudo que será feito mediante a entrevista semiestruturada, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece risco aparente, de ordem física, psicológica, social e educacional aos seus participantes.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Lucicleide Santos Monteiro

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão
dactiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisador (a): Larissa Amaro dos Santos.

Endereço: Rua Coronel Joao Pimentel, Centro, CEP 58208000 – Cuitégi/PB.

E-mail: larissal7amara@gmail.com

Telefone: (83) 98852-8640

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Atenciosamente,



Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **A ATUAÇÃO DO PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CUITEGI/PB: SIGNIFICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO** e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Larissa Amaro dos Santos, aluna do Curso de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação do (a) Prof. (a) Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues.

Esse estudo tem como objetivo geral analisar a atuação do Programa Caminho da Escola nos últimos dez anos (2009-2019) na educação do campo no município de Cuitegi/PB e como objetivos específicos: analisar os documentos norteadores do Programa Caminho da Escola, no período de 2009 a 2019; verificar o número de beneficiários do Programa Caminho da Escola nas zonas rurais do município investigado entre o período de 2009 a 2019 e investigar a atuação da política de transporte escolar através dos efeitos do Programa Caminho da Escola no município de Cuitegi-PB.

A finalidade deste trabalho é contribuir para o campo teórico das políticas educacionais mediante a uma dissertação que pretende avaliar a atuação do programa Caminho da Escola para a educação do campo entre o período de 2009-2019, com intuito de verificar com este tem contribuído para minimizar a desigualdade existente no sistema educacional brasileiro, de modo que visa compreender a relação existente entre política de transporte escolar e educação do campo.

Solicitamos a sua colaboração para o estudo que será feito mediante a entrevista semiestruturada, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece risco aparente, de ordem física, psicológica, social e educacional aos seus participantes.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.



Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão
dactiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisador

(a): Larissa Amaro dos Santos.

Endereço: Rua Coronel Joao Pimentel, Centro, CEP 58208000 – Cuitégi/PB.

E-mail: larissa17amaro@gmail.com

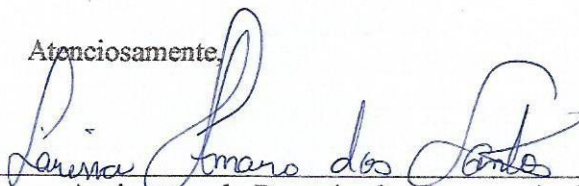
Telefone: (83) 98852-8640

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da
Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Atenciosamente,



Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **A ATUAÇÃO DO PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CUITEGI/PB: SIGNIFICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO** e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Larissa Amaro dos Santos, aluna do Curso de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação do (a) Prof. (a) Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues.

Esse estudo tem como objetivo geral analisar a atuação do Programa Caminho da Escola nos últimos dez anos (2009-2019) na educação do campo no município de Cuitegi/PB e como objetivos específicos: analisar os documentos norteadores do Programa Caminho da Escola, no período de 2009 a 2019; verificar o número de beneficiários do Programa Caminho da Escola nas zonas rurais do município investigado entre o período de 2009 a 2019 e investigar a atuação da política de transporte escolar através dos efeitos do Programa Caminho da Escola no município de Cuitegi-PB.

A finalidade deste trabalho é contribuir para o campo teórico das políticas educacionais mediante a uma dissertação que pretende avaliar a atuação do programa Caminho da Escola para a educação do campo entre o período de 2009-2019, com intuito de verificar com este tem contribuído para minimizar a desigualdade existente no sistema educacional brasileiro, de modo que visa compreender a relação existente entre política de transporte escolar e educação do campo.

Solicitamos a sua colaboração para o estudo que será feito mediante a entrevista semiestruturada, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece risco aparente, de ordem física, psicológica, social e educacional aos seus participantes.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.



Larissa Amaro dos Santos
Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão
dactiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisador
(a): Larissa Amaro dos Santos.

Endereço: Rua Coronel Joao Pimentel, Centro, CEP 58208000 – Cuitagi/PB.

E-mail: larissa17amaro@gmail.com

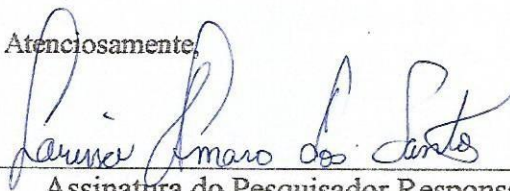
Telefone: (83) 98852-8640

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da
Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Atenciosamente,



Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **A ATUAÇÃO DO PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CUITEGI/PB: SIGNIFICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO** e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Larissa Amaro dos Santos, aluna do Curso de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação do (a) Prof. (a) Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues.

Esse estudo tem como objetivo geral analisar a atuação do Programa Caminho da Escola nos últimos dez anos (2009-2019) na educação do campo no município de Cuitegi/PB e como objetivos específicos: analisar os documentos norteadores do Programa Caminho da Escola, no período de 2009 a 2019; verificar o número de beneficiários do Programa Caminho da Escola nas zonas rurais do município investigado entre o período de 2009 a 2019 e investigar a atuação da política de transporte escolar através dos efeitos do Programa Caminho da Escola no município de Cuitegi-PB.

A finalidade deste trabalho é contribuir para o campo teórico das políticas educacionais mediante a uma dissertação que pretende avaliar a atuação do programa Caminho da Escola para a educação do campo entre o período de 2009-2019, com intuito de verificar com este tem contribuído para minimizar a desigualdade existente no sistema educacional brasileiro, de modo que visa compreender a relação existente entre política de transporte escolar e educação do campo.

Solicitamos a sua colaboração para o estudo que será feito mediante a entrevista semiestruturada, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece risco aparente, de ordem física, psicológica, social e educacional aos seus participantes.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.



Celina fabricio dos santos
Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão
dactiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisador
(a): Larissa Amaro dos Santos.

Endereço: Rua Coronel Joao Pimentel, Centro, CEP 58208000 – Cuitegi/PB.

E-mail: larissal7amaro@gmail.com

Telefone: (83) 98852-8640

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da
Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

ANEXO B – Parecer do comitê de ética em pesquisa

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: A ATUAÇÃO DO PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE
CUITEGI/PB: SIGNIFICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Pesquisador: LARISSA AMARO DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 29724620.6.0000.5188

Instituição Proponente: Universidade Federal da Paraíba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.563.872

Apresentação do Projeto:

tema interessante. projeto bem organizado

Objetivo da Pesquisa:

bem delineados conforme as atividades propostas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

comuns a pesquisa dessa natureza

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

a pesquisa se apresenta bem desenvolvida com zelo metodológico para sua execução

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências institucionais

Recomendações:

nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenhuma

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.563.872

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_1689960_E1.pdf	18/01/2021 14:43:49		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodepesquisa.pdf	18/01/2021 14:42:58	LARISSA AMARO DOS SANTOS	Aceito
Outros	Roteirosdeentrevista.pdf	18/01/2021 14:13:15	LARISSA AMARO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Larissa_Santos.pdf	18/01/2021 13:50:18	LARISSA AMARO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/01/2021 17:04:06	LARISSA AMARO DOS SANTOS	Aceito
Outros	Declaracao_da_instituicao.pdf	05/03/2020 21:41:51	LARISSA AMARO DOS SANTOS	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia.pdf	05/03/2020 21:27:29	LARISSA AMARO DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	05/03/2020 18:56:23	LARISSA AMARO DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	05/03/2020 18:54:37	LARISSA AMARO DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 27 de Fevereiro de 2021

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br