

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOANA MARINA SILVEIRA TAVARES

**POLÍTICA DE TRANSPORTE ESCOLAR E NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS DO
CAMPO: DETERMINAÇÕES GERAIS E ESPECIFICIDADES NA EDUCAÇÃO DO
MUNICÍPIO DE INHAPI – AL (2010-2017)**

MACEIÓ

2019

JOANA MARINA SILVEIRA TAVARES

**POLÍTICA DE TRANSPORTE ESCOLAR E NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS DO
CAMPO: DETERMINAÇÕES GERAIS E ESPECIFICIDADES NA EDUCAÇÃO DO
MUNICÍPIO DE INHAPI – AL (2010-2017)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Georgia Sobreira dos Santos Cêa

MACEIÓ

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

T231p Tavares, Joana Marina Silveira.
Política de transporte escolar e nucleação de escolas do campo : determinações gerais e especificidades na educação do município de Inhapi – AL (2010-2017) / Joana Marina Silveira Tavares. – 2019.
102 f. : il. color.

Orientadora: Georgia Sobreira dos Santos Cêa.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

Bibliografias: f. 94-102.

1. Educação rural – Inhapi (AL) – 2010-2017. 2. Transporte escolar. 3. Políticas públicas. I. Título.

CDU: 37.018.51(813.5)



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

POÍTICA DE TRANSPORTE ESCOLAR E NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS DO
CAMPO: DETERMINAÇÕES GERAIS E ESPECIFICIDADES NA
EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE INHAPI - AL (2010-2017)

JOANA MARINA SILVEIRA TAVARES

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 06 de agosto de 2019.

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Georgiana Sobreira dos Santos Cêa (PPGE/UFAL)
(Orientadora)

Profª. Dra. Edna Cristina do Prado (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. José dos Santos Souza (UFRRJ)
(Examinador Externa)

Aos meus pais, a minha filha e ao meu esposo, os meus amores, meus pilares, o que me mantém de pé e me incentiva a acordar todos os dias com vontade de vencer.

AGRADECIMENTOS

Durante os dois anos do curso de mestrado me deparei com grandes dificuldades, porém, com o apoio de algumas pessoas, foi possível superar os obstáculos. Sem elas, eu não teria conseguido chegar até o fim. Assim, gostaria de agradecer:

Primeiramente a Deus, pois sempre que pensei em desistir me fez encontrar forças, me deu sabedoria e paciência para passar por todas as etapas quando achei que não iria conseguir.

À minha mãe, Janete Silveira, e ao meu pai, José Ailson Tavares, por terem me dado o dom da vida, por todos os ensinamentos ao longo da vida e por todo o apoio emocional.

A toda minha família, irmão, tios, tias, sobrinha e minhas avós, que são minha alegria e incentivo diário.

À minha filha, Ana Júlia, que mesmo sendo uma criança soube compreender as minhas ausências. E só pelo fato de existir já me estimula a querer sempre mais, para que ela possa se espelhar em mim como sempre me espelhei em meus pais.

Ao meu esposo, Martinho Júnior, que sempre me incentivou a evoluir profissional e intelectualmente e que mesmo quando não pude dar a devida atenção, soube compreender sem me cobrar nada.

A todos da família do meu esposo, que estiveram presentes sempre que precisei, prontos para me ajudar em qualquer situação. Em especial ao meu cunhado, Alysson de Melo, que tem me acompanhado nessa jornada, compartilhando angústias e conhecimentos.

À minha orientadora, Georgia Cêa, por toda paciência, por tudo que me ensinou, por tanta dedicação ao nosso trabalho. Um exemplo de profissional e que tenho muito orgulho de ser sua orientanda.

Ao meu professor da graduação, orientador do TCC, Leônidas de Santana Marques, que me ajudou nos primeiros estudos sobre o tema abordado nesta dissertação e me incentivou a prosseguir academicamente.

Aos sujeitos entrevistados, que por meio de seus relatos me possibilitou compreender a dinâmica existente entre o transporte escolar e o processo de nucleação das escolas do campo no município de Inhapi.

À banca examinadora, Edna Cristina do Prado e José dos Santos Souza, pela disponibilidade para avaliar e pelas contribuições no texto da dissertação, possibilitando um olhar mais amplo ao trabalho desenvolvido.

Por fim, agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento por meio da bolsa nos 11 (onze) meses finais do mestrado.

*Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.*

*Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.*

*O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.*

O bicho, meu Deus, era um homem.

Manuel Bandeira (1947)

RESUMO

A efetivação da educação do campo como um direito das populações camponesas ainda é um desafio na realidade educacional brasileira. Duas ocorrências afetam a essa modalidade educacional vêm tornando mais complexa a garantia desse direito: expansão do transporte escolar e nucleação de escolas do campo. O transporte escolar rural (TER) é um direito dos estudantes, principalmente os residentes em regiões camponesas. Embora o TER seja regido por uma legislação que possui a finalidade de garantir uma educação igualitária e de boa qualidade a todos os brasileiros, especialmente àqueles residentes em áreas rurais, o acesso à escola para essa população ainda é problemático, situação que se manifesta também no estado de Alagoas. Esse quadro tem se agravado com o aprofundamento do processo de nucleação de escolas do campo, ocasionando o fechamento de estabelecimentos de ensino em diversas regiões rurais. Para que os alunos de escolas que foram fechadas possam dar continuidade aos seus estudos, vem ocorrendo a expansão da utilização do transporte escolar, especialmente em municípios onde predomina a oferta de matrículas em escolas do campo, como é o caso de Inhapi, cidade localizada no sertão alagoano. Diante desse contexto, esta pesquisa se orientou pela seguinte problemática: em que medida a relação entre política de transporte escolar e nucleação de escolas interfere na materialização da educação do campo como direito para as populações camponesas em Inhapi-AL? Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo geral analisar determinações gerais e específicas que influenciam a oferta do transporte escolar e o processo de nucleação de escolas e que fragilizam a afirmação da educação do campo como direito das populações camponesas, tendo como referência a educação de Inhapi no período de 2010 a 2017. A partir de uma abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou referenciais teórico-metodológicos orientados por uma perspectiva crítico-reflexiva e realizou revisão de literatura sobre transporte escolar e nucleação de escolas, com destaque para a realidade de Alagoas. Os procedimentos metodológicos utilizados foram análise de documentos de política educacional referentes ao transporte escolar e à nucleação de escolas, tanto em âmbito nacional quanto no âmbito da realidade alagoana, e realização de entrevistas semiestruturadas com sujeitos envolvidos com o tema da pesquisa no município de Inhapi, incluindo representantes da secretaria de educação e do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (CACS FUNDEB), além de ex-gestores de escolas que passaram pelo processo de nucleação no período de 2010 a 2017. Entre outros aspectos, o estudo revelou que o fechamento de escolas do campo faz com que os estudantes passem a frequentar escolas nucleadas em localidades distantes de suas moradias, alavancando a necessidade de utilização do transporte escolar. Dessa forma, a educação ofertada no município se distancia cada vez mais da educação do campo, tanto geográfica como pedagogicamente, dificultando a materialização dessa modalidade educacional como um direito, conforme preconizado formalmente.

Palavras-chave: Educação do campo, transporte escolar rural, nucleação de escolas do campo, educação em Inhapi.

ABSTRACT

The realization of rural education as a right of rural populations is still a challenge in the reality of Brazilian education. Two occurrences affecting this educational modality have been making the guarantee of this right more complex: expansion of school transportation and nucleation of rural schools. Rural school transport (TER) it's a student right, especially residents of rural regions. Although TER is governed by legislation designed to guarantee good and equal education for all Brazilians, especially those living in rural areas, access to school for this population is still problematic state of Alagoas. This situation has been aggravated by the deepening of the process of nucleation of rural schools, causing the closure of educational establishments in several rural regions. In order for students from closed schools to continue their studies, there has been an expansion in the use of school transport, especially in municipalities where the provision of enrollment in rural schools predominates, such as Inhapi, a city located in the Alagoas backlands. Given this context, this research was guided by the following problem: to what extent does the relationship between school transport policy and school nucleation interfere with the materialization of rural education as a right for rural populations in Inhapi-AL? Thus, the general objective of the research was to analyze general and specific determinations that influence the supply of school transportation and the process of nucleation of schools and that weaken the affirmation of rural education as a right of rural populations, having as reference the education of Inhapi from 2010 to 2017. From a qualitative approach, the research used theoretical-methodological frameworks guided by a critical-reflexive perspective and conducted a literature review on school transport and school nucleation, highlighting the reality of Alagoas. The methodological procedures used were the analysis of educational policy documents related to school transportation and school nucleation, both nationally and within the reality of the state of Alagoas, and conducting semi-structured interviews with subjects involved with the research structure in Inhapi, including representatives of the Secretariat of Education and the Municipal Council for Monitoring and Social Control of the Fund for Maintenance and Development of Basic Education and Appreciation of Education Professionals (CACS FUNDEB), as well as former school managers who went through the process of nucleation in the period from 2010 to 2017. Among other things, the study revealed that the closure of rural schools leads students to attend nucleated schools in locations far from their homes, leveraging the need to use school transportation. Thus, the education offered in the municipality is increasingly distancing itself from the education of the countryside, both geographically and pedagogically, making it difficult to materialize this educational modality as a right, as formally advocated.

Keywords: Rural education, rural school transport, rural schools nucleation, Inhapi education.

RESUMEN

La realización de la educación rural como un derecho de las poblaciones campesinas sigue siendo un desafío en la realidad educativa brasileña. Dos incidentes que afectan esta modalidad educativa han hecho que sea más complejo garantizar este derecho: la expansión del transporte escolar y la nucleación de las escuelas rurales. El transporte escolar rural (TER, por sus siglas en inglés) es un derecho de los estudiantes, especialmente aquellos que residen en regiones campesinas. Si bien el TER se rige por una legislación destinada a garantizar una educación igualitaria y de buena calidad para todos los brasileños, especialmente los que viven en áreas rurales, el acceso a la educación para esta población sigue siendo problemático. Estado de Alagoas. Esta situación se ha agravado por la profundización del proceso de nucleación de escuelas rurales, lo que ha provocado el cierre de establecimientos educativos en varias regiones rurales. Para permitir que los estudiantes de escuelas cerradas continúen sus estudios, se ha expandido el uso del transporte escolar, especialmente en los municipios donde predomina la inscripción en escuelas rurales, como es el caso de Inhapi, una ciudad ubicada en el serrallo de Alagoas. En este contexto, esta investigación se guió por el siguiente problema: ¿en qué medida la relación entre la política de transporte escolar y la nucleación escolar interfiere con la materialización de la educación rural como un derecho para las poblaciones rurales en Inhapi-AL? Por lo tanto, la investigación tuvo como objetivo analizar las determinaciones generales y específicos que influyen en la oferta de transporte escolar y el proceso de nucleación de las escuelas y que debilitan la afirmación de la educación rural como un derecho de las poblaciones campesinas, con referencia a la educación Inhapi en el período de 2010 a 2017. Sobre la base de un enfoque cualitativo, la investigación utilizó referencias teórico-metodológicas guiadas por una perspectiva crítico-reflexiva y llevó a cabo una revisión de la literatura sobre transporte escolar y nucleación de escuelas, destacando la realidad de Alagoas. Los procedimientos metodológicos utilizados fueron el análisis de los documentos de política educativa relacionados con el transporte escolar y la nucleación de escuelas, tanto a nivel nacional como en el contexto de la realidad de Alagoas, y la realización de entrevistas semiestructuradas con sujetos involucrados en el tema de investigación en el municipio de Inhapi, incluyendo representantes del Departamento de Educación y el Consejo Municipal de Seguimiento y Control Social del Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y la Valorización de Profesionales de la Educación (CACAS FUNDEB), así como ex gerentes de escuelas que pasaron por el proceso de nucleación en el período de 2010 a 2017. Entre otros aspectos, el estudio reveló que el cierre de escuelas rurales hace que los estudiantes asistan a escuelas nucleadas en lugares alejados de sus hogares, aprovechando la necesidad de utilizar el transporte escolar. De esta manera, la educación ofrecida en el municipio está cada vez más alejada de la educación rural, tanto geográfica como pedagógicamente, lo que dificulta la materialización de esta modalidad educativa como un derecho, como abogaba formalmente.

Palabras clave: Educación rural, transporte escolar rural, nucleación de escuelas rurales, educación en Inhapi.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - IDEB da rede municipal de Inhapi – Metas projetadas e índices alcançados nas séries iniciais e finais do ensino fundamental – 2005-2011	26
Quadro 2 - Descrição dos sujeitos entrevistados	31
Quadro 3 - Idade da frota – Transporte escolar no Brasil (2007-2018)	48
Quadro 4 - Metas e estratégias do PNE 2014-2024 que abordam escolas do campo e transporte escolar	70
Quadro 5 - Relação das extensões localizadas na zona rural e distancia até a zona urbana em Inhapi em 2019	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tipificação de veículos utilizados para o transporte escolar no Brasil nos anos de 2007 e 2018	47
Tabela 2 – Matrícula inicial das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino, no estado de Alagoas- 2018.	50
Tabela 3 - Matrículas iniciais por rede de ensino e por localidade no município de Inhapi – 2018	57
Tabela 4 - Número de matrículas da educação básica, segundo localização da escola – 2018.	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização geográfica de Alagoas – Mapa do Brasil	21
Figura 2 – Localização geográfica de Inhapi – Mapa de Alagoas	21

LISTA DE ABREVIATURAS

CACS – FUNDEB	Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CECATE	Centro Colaborador de Apoio ao Transporte Escolar
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DETRAN	Departamento Estadual de Trânsito
EEX	Ente Executor
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
GEITE	Gestão Integrada do Transporte Escolar
GERE	Gerência Regional de Ensino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNTE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCU	Tribunal de Contas da União
TE	Transporte Escolar

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
1.1. Percurso metodológico.....	28
2. TRANSPORTE ESCOLAR COMO GARANTIA DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NA ESCOLA.....	34
2.2. Indicativos da legislação referentes à regulamentação do transporte escolar como direito.....	36
2.3. Programas de transporte escolar em execução no Brasil.....	39
2.4. Funcionamento do transporte escolar, processo de aquisição, financiamento, execução, controle social e fiscalização.....	43
2.5. O transporte escolar em Alagoas.....	49
3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS.....	62
3.1. Constituição e especificidades da educação do campo no Brasil.....	62
3.2. O processo de nucleação das escolas do campo.....	65
3.3. O processo de nucleação das escolas do campo em Alagoas e Inhapi.....	74
4. RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE POLÍTICA DE TRANSPORTE ESCOLAR E PROCESSO DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE INHAPI.....	79
4.1 Naturalização e centralização na expansão do transporte escolar.....	82
4.2 Naturalização e centralização na nucleação de escolas do campo:.....	86
5. CONCLUSÕES.....	95
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICES.....	110
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PARTICIPANTES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE INHAPI.....	111
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM INTEGRANTES DO CONSELHO MUNICIPAL DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (CACs FUNDEB).....	113

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MEMBROS DAS EQUIPES DAS ESCOLAS DO CAMPO NUCLEADAS EM INHAPI.....	115
ANEXOS.....	117
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFAL ...	118

1. INTRODUÇÃO

A educação do campo, modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, em consonância com o princípio constitucional de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, é um direito formal que ainda enfrenta dificuldades de diversas ordens na realidade das populações das áreas rurais.

Considerando a complexidade que envolve a educação do campo em um país da dimensão do Brasil, duas condições, entre outras, são fundamentais para a materialização desse direito às populações rurais: a existência de escolas nessas regiões e a garantia de locomoção das residências até os espaços escolares. Na experiência como professora da educação básica em municípios no interior de Alagoas, é recorrente a convivência com problemas enfrentados por alunos residentes na zona rural, especialmente aqueles que dependem do transporte escolar para chegar à escola na zona urbana. Esses problemas ganharam maior volume a partir do momento em que teve início o processo de nucleação de escolas do campo, resultando no fechamento de espaços escolares e no aumento da necessidade de transporte para se chegar a escolas localizadas em espaços urbanos distantes do local de moradia dos alunos.

Assim, esta pesquisa trata da educação do campo, tomando como objeto de estudo a relação entre política de transporte escolar e nucleação de escolas do campo e tendo como referência empírica a educação do município de Inhapi – AL, no período de 2010 a 2017, período em que esses aspectos passam a marcar de forma mais evidente a problemática da materialização da educação das populações rurais no referido município, justificando o recorte temporal do estudo.

A especificidade da educação do campo como modalidade educacional diz respeito à necessidade de se pensar realmente a forma de organização da vida no campo, considerando a natureza do trabalho e a identidade dos sujeitos camponeses forjada nessas relações. Considerar a universalidade do campo, sua lógica e suas diversas dimensões implica em reconhecer que esse espaço não é somente um lugar, mas um conjunto de relações sociais que envolve grande parte da população, responsável pela sustentação humana em qualquer país (CALDART, 2008). Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015, 15,28% dos brasileiros vivem em áreas rurais, sendo que na região nordeste

esse índice é de 26,88%¹. Esses dados indicam a importância de assegurar às populações rurais o acesso às diferentes políticas sociais, incluindo a educação.

Sobre a educação do campo, um dos direitos da população rural, Caldart (2003, p. 66) indica o seguinte:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro.

Nessa especificidade é importante que se pense uma perspectiva pedagógica que não seja instrumental e que não seja descolada da vida real, que seja pensada para a formação humana em múltiplas dimensões e não de forma aligeirada e fragmentada, pois “[...] a vida real [...] para ser emancipada exige processos educativos mais complexos, densos, relacionais, de longa duração” (CALDART, 2008, p. 79).

Dessa maneira, a educação do campo reconhece a importância institucional da escola, entendida como um dos espaços para a formação humana orientada pela emancipação, em articulação com processos formativos que também acontecem fora dos centros de ensino. É nesse sentido que a educação do campo, em sua materialidade educativa, propõe que processos econômicos, políticos e culturais façam parte da educação onde quer que ela aconteça, seja em espaços informais ou formais, como a escola (CALDART, 2008).

A educação do campo, por meio das lutas dos movimentos sociais do campo, vem sendo reafirmada como importante frente da política educacional, consolidando medidas significativas ao longo dos anos. Algumas conquistas marcantes dos movimentos sociais para a educação do campo no Brasil podem ser elencadas:

- a incorporação, na LDB nº 9.394/1996, da ideia de que a educação do campo deve considerar as necessidades da população do meio rural;
- a realização de encontros nacionais como o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1º ENERA), em 1997;
- a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1997²;

¹ Informação disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

- a realização da I Conferência Nacional: por uma educação básica do campo, em julho de 1998;
- a aprovação da Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo;
- a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), em 2007³;
- a aprovação da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, pelo Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a educação básica do campo;
- a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), em 2012⁴;
- a consideração da educação do campo nos planos nacionais de educação de 2001-2011 e no atual, 2014-2024.

Esses avanços são de grande importância para a educação que se pretende desenvolver no campo e que já vem sendo desenvolvida em alguns lugares do Brasil (FERREIRA; BRANDÃO, 2011; 2017; RAMOS, 2001). Apesar disso, várias contradições atravessam a luta pela terra e, conseqüentemente, a educação do campo. Uma dessas contradições é a que permeia o processo de nucleação das escolas do campo, que deve ser considerada como uma das recentes ameaças à consolidação da educação camponesa. Essa ameaça tem se dado pelo fato de que alguns gestores têm considerado que é mais viável, financeiramente, fechar as escolas localizadas em pequenas comunidades e utilizar o TE para fazer o traslado dos alunos que estudavam nesses centros escolares para escolas situadas em comunidades mais desenvolvidas ou nas zonas urbanas. Nesse contexto, o avanço da política de transporte escolar (TE) é mais um elemento que ameaça a materialização da educação do campo, ao invés de um direito que vem sendo afirmado. Esta contradição se tornou cada vez mais

² O PRONERA surgiu a partir I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária - ENERA, em 1997, decorrente da necessidade de organizar as ações voltadas para a educação dos trabalhadores do campo. Com a articulação do Estado, universidades e movimentos sociais, o programa tem o objetivo de democratizar a educação para os trabalhadores da reforma agrária, educação esta que visa contemplar, por meio de projetos, uma metodologia própria para o campo (CALDART et al, 2012; MOLINA; ROCHA, 2014; SANTOS; SILVA, 2016).

³ O PROCAMPO foi criado em 2007, por meio da pressão dos movimentos sociais do campo sobre o Estado brasileiro, com o intuito de viabilizar parcerias com universidades para a oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, de modo a capacitar professores para a especificidade do ensino no campo, por área de conhecimento (MOLINA; ROCHA, 2014; SANTOS; SILVA, 2016).

⁴ O PRONACAMPO foi lançado pela então presidente Dilma Rousseff, em 2012, com o intuito de apoio financeiro e técnico para a efetivação da educação do campo. O programa visa à melhoria da educação ofertada no campo, com investimento em formação profissional, material didático e pedagógico específico para as populações camponesas, acesso às escolas, melhoria na infraestrutura e na qualidade do ensino. Assim, “O programa está estruturado sob quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica” (SANTOS; SILVA, 2016, p. 141).

evidente na vivência como professora da rede pública em municípios alagoanos. A escolha da realidade educacional de Inhapi como base empírica deste estudo, entretanto, teve outra motivação, além da experiência pessoal.

Inhapi está localizado na mesorregião do sertão de Alagoas e fica a 270 km da capital Maceió, conforme ilustram as Figuras 1 e 2 a seguir:

Figura 1 – Localização geográfica do estado de Alagoas – Mapa do Brasil



Fonte: Wikipédia (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Alagoas>).

Figura 2 – Localização geográfica de Inhapi – Mapa de Alagoas



Fonte: Wikipédia (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Inhapi>)

Em 2018, Inhapi tinha uma população estimada de 18.378 (dezoito mil, trezentos e setenta e oito) habitantes. Segundo dados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Estudos Geográficos (IBGE), o Produto Interno Bruto (PIB) de Inhapi é um dos menores do país: o município ocupa o 5498º lugar entre os 5.570 (cinco mil, quinhentos e setenta) municípios brasileiros em relação a este indicador. Quanto ao rendimento médio mensal per capita da população ocupada, 56,9% recebem até ½ (meio) salário mínimo; a incidência de pobreza atinge 58,8% da população⁵. Segundo Rosendo (2018⁶, p. 6), “Na cidade, fora algum emprego como funcionário da prefeitura ou do pequeno comércio local, não há qualquer outro trabalho além da agricultura. Não há nenhuma indústria no município”.

A situação socioeconômica de Inhapi é assim descrita por Rosendo (2018, p. 1-2):

Inhapi é um dos municípios mais pobres e atrasados do estado e do país. A população possui em atrasadíssimas agricultura e pecuária seminaturais sua principal fonte de renda, bem como em benefícios do governo como o Bolsa Família e aposentadorias. [...] Os dados nos permitem confirmar que se trata de uma agricultura muito atrasada e extremamente minifundizada, o que inviabiliza o uso de técnicas modernas e a rentabilidade da mecanização e automatização agrícolas. O atrasado sistema do minifundismo-latifundismo, o atraso técnico somado às secas que todos os anos varrem a região, impossibilita o desenvolvimento de uma agricultura até mesmo para o autoabastecimento da população, que dirá então para o abastecimento dos centros urbanos brasileiros. Daí a enorme dependência que nos últimos anos o município vem tendo das verbas federais e do Bolsa Família, devido à completa inexistência de reforma agrária e industrialização.

Essas características do município influenciam o fato de Inhapi ocupar a última colocação no estado de Alagoas no tocante à taxa de escolarização de 6 crianças de 14 anos de idade, que é de 82,8%. Inclusive, esse índice é bem menor do que a taxa de escolarização de municípios vizinhos à Inhapi. Destacamos que Mata Grande possuía um índice de 94,4%; Água Branca, 97%; Canapi, 97,5%; Delmiro Gouveia, 96,1%; Pariconha, 97,8%; Olho D'água do Casado, 96,1%; Piranhas, 92,8%; São José da Tapera, 96,6%; Senador Rui Palmeira, 97,7%, e, por fim, Maravilha, com uma taxa de 97,4%. No Brasil, no ano de 2009, a taxa de escolarização era de 97,6% e, em 2011, 98,2% (IBGE, 2010). Considerando dados nacionais, Inhapi figura entre os piores municípios do Brasil quanto à escolarização de crianças na faixa etária do ensino fundamental: é o 5.539º em um total de 5.570 cidades brasileiras⁷. Esses dados demonstram a defasagem de Inhapi na garantia de acesso à escola à população em idade escolar do ensino fundamental, o que indica um percentual significativo

⁵ Dados disponíveis em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/inhapi/panorama>>, especificamente nos itens “Panorama” e “Pesquisa”. Acesso em: 21 jun. 2019.

⁶ Trata-se de um relatório sobre a situação do sertão alagoano, realizado pelo autor em dezembro de 2014, que foi publicado na mídia alternativa NOVACULTURA.info.

⁷ Dados disponíveis em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/inhapi/panorama>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

de crianças fora da escola na faixa etária de 6 a 14 anos, se comparado aos municípios limítrofes e ao Brasil. Portanto, além das determinações gerais da política educacional em âmbito nacional, que afetam tanto o transporte escolar como o processo de nucleação de escolas do campo, há particularidades na realidade de Inhapi que merecem ser conhecidas mais de perto.

Da população estimada de 18.378 (dezoito mil, trezentos e setenta e oito) habitantes em 2018, havia, no mesmo ano, 3.243 (três mil, duzentas e quarenta e três) matrículas no ensino fundamental e 744 (setecentas e quarenta e quatro) matrículas no ensino médio⁸, o que indica que a problemática taxa de escolarização se agrava quando se considera a transição entre as citadas etapas da educação básica. Segundo informações prestadas pela gestão municipal, Inhapi possui 25 unidades escolares, porém somente 5 (cinco) são escolas polos⁹, assim chamadas aquelas localizadas na área urbana, e as demais são extensões, todas estas localizadas na zona rural do município.

Para melhor compreender o nosso objeto de estudo, é necessário considerar que a relação entre política de transporte escolar e nucleação de escolas do campo expressa uma forma determinada de condução dessas dimensões da política educacional por parte de governos que executam, por um determinado período de tempo, as funções do Estado, como indica Höfling (2001). Assim, como indica Caldart (2008), a educação do campo, em oposição à ideia de educação no campo, é, antes de tudo, um conceito formulado a partir das lutas sociais travadas historicamente pelo povo campestre, em articulação com a luta pela terra e pelo trabalho; é, portanto, um conceito em movimento e deve ser pensado a partir da tríade Campo-Política Pública-Educação, do que o Estado é parte integrante.

Considerando a orientação crítico-reflexiva deste estudo, o Estado é tomado como uma força social que, por meio da ação de governos, regula as relações entre trabalhadores e capitalistas, visando à manutenção das relações burguesas. Tendo em vista esta consideração, cabe ressaltar a distinção entre Estado e governo. Assim, o primeiro é composto por instituições que “possibilitam a ação do governo” (HOFLING, 2001, p. 31), e o segundo, de acordo com a mesma autora, se trata de um conjunto de programas e projetos propostos por componentes da sociedade, como políticos e organizações da sociedade civil, para a sociedade como um todo. Dessa forma, os programas e projetos assumidos pelo Estado serão

⁸ Dados disponíveis no endereço eletrônico citado na nota anterior.

⁹ Escola Municipal de Educação Básica Nossa Senhora do Rosário, Escola Municipal de Educação Básica Luiz Celso Malta Brandão, Escola Municipal de Educação Básica Professora Maria da Silva Brandão, Escola Municipal de Educação Básica Senador Rui Palmeira, Escola Municipal de Educação Infantil Urbano Malta Filho (Informações disponíveis em: <<http://www.inhapi.al.gov.br/servicos/unidades-escolares>>, em agosto de 2019).

encaminhados e implementados de acordo com a orientação política dos governos (HOFLING, 2001). Do mesmo modo, a implementação e a manutenção das políticas públicas são responsabilidades do Estado, porém a sua constituição envolve discussões de órgãos públicos e de organizações da sociedade civil.

Em função da exploração da classe trabalhadora pela classe capitalista, os interesses e propostas da classe dominantes prevalecem e isso interfere na ação do Estado. Assim, as políticas públicas, especialmente aquelas de caráter social, como é o caso da educação, visam diminuir desigualdades na sociedade causadas pelo desenvolvimento socioeconômico, redistribuindo benefícios sociais (HÖFLING, 2001; OLIVEIRA, 1989; PERGHER; FARENZENA, 2017).

Machado e Kyosen (2000, p. 62) definem política social como:

[...] uma política, própria das formações econômico-sociais capitalistas contemporâneas, de ação e controle sobre as necessidades sociais básicas das pessoas não satisfeitas pelo modo capitalista de produção. É uma política de mediação entre as necessidades de valorização e acumulação do capital e as necessidades de manutenção da força de trabalho disponível para o mesmo. Nesta perspectiva, a política social é uma gestão estatal da força de trabalho e do preço da força de trabalho.

As políticas públicas, de acordo com Hofling (2001, p. 31), representam “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Na condição de política pública, a educação é uma das principais ações do Estado para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho e para “conformar” os que de alguma forma ficaram de fora desse processo (HOFLING, 2001; OLIVEIRA, 1989; PERGHER; FARENZENA, 2017).

Nessa perspectiva, podemos considerar a educação como uma política pública social implementada pelo Estado, mas não pensada somente pelos seus organismos (HÖFLING, 2001), de modo que a forma e o conteúdo de tais políticas dependerão das forças em jogo na sociedade. É assim que, com o avanço do neoliberalismo, as políticas sociais, restritas à ação dos governos, passam a ser vistas como uma ameaça para a iniciativa privada e, diante disso, os neoliberais defendem que o Estado divida responsabilidades com o setor privado, incluindo aí a educação (HÖFLING, 2001; PERGHER; FARENZENA, 2017;).

Sob a influência da orientação neoliberal, várias medidas na área educacional vão impactar a educação do campo, como a ampliação da participação do setor privado na educação, com a expansão de serviços de transporte escolar para as populações residentes em áreas rurais, e a perspectiva de mercado de otimização de meios, que implica na nucleação de

escolas. Esse cenário fortalece ideias distorcidas e mesmo negativas sobre a realidade da vida no campo, de modo que a educação ofertada neste espaço não tem sido tratada como prioridade e ainda há ideias de que para o campo qualquer tipo de educação é suficiente, pois para trabalhar no campo não precisa estudar muito, aprender as primeiras letras já é o bastante. Porém, é necessário que este tipo de concepção seja revisto, pois é possível construir uma educação que leve em consideração a cultura, a vivência e o saber dos povos que residem nas zonas rurais, com o propósito de que os camponeses tenham direito à educação, assim como as pessoas das zonas rurais possuem (ARROYO, 1999; FERREIRA; BRANDÃO, 2017).

Levando em consideração o exposto, entendemos que tanto o transporte escolar como o processo de nucleação de escolas são dimensões da política educacional, em especial da educação do campo¹⁰, e que estão, ambos, influenciados pelas regras de mercado que têm orientado a ação do Estado brasileiro, nas diferentes esferas de governo.

No caso do transporte escolar, este é legalmente entendido como um dos programas suplementares – juntamente com material escolar, alimentação e assistência à saúde – que constituem dever do Estado brasileiro e que devem concorrer para a garantia do acesso e da permanência dos estudantes à escola (BRASIL, 1988). Isso ganha especial importância quando se considera a população residente nas zonas rurais. Assim, o transporte escolar é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 e por outros diversos decretos, portarias e leis, além de ser contemplado nos Planos Nacionais de Educação de 2001-2011 e de 2014-2024.

Cabe ressaltar, no entanto, que a afirmação do transporte escolar como direito não deveria interferir na garantia de outro direito que é a educação do campo. Tomando como referência o caso de Alagoas, é possível dizer que a expansão do transporte escolar não tem sido capaz de enfrentar problemas crônicos como a precariedade da frota utilizada e a má conservação das vias, o que faz com que os alunos passem muito tempo dentro destes transportes, diversas vezes um tempo até maior do que passam dentro das salas de aula. Para exemplificar, é possível citar uma fiscalização federal realizada em Alagoas, no ano de 2016, ocasião na qual o Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União sistematizou a problemática do transporte escolar da seguinte forma:

Em relação ao Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar na Educação Básica – Pnate, verificou-se que houve dispensa de licitação emergencial para

¹⁰ Em alguns momentos deste estudo, para efeitos de redação, se fará referência à política de transporte escolar, sempre como derivada da política educacional.

contratação de serviços de transporte escolar devido à deficiência no planejamento pela Secretaria de Educação; a atuação deficiente do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CacsFundeb), assim como sua composição em desacordo com os normativos; a existência de veículos utilizados no transporte escolar que não atendem aos requisitos legais estabelecidos no artigo 136 do Código de Trânsito Brasileiro; e a precariedade na execução dos serviços ofertados, acarretando insegurança e desconforto aos alunos; [...] (BRASIL, 2016, p. 2).

O avanço da política de transporte escolar em Alagoas, sem reversão do quadro de precariedades, é correlato ao fechamento de escolas rurais no estado. Segundo o Conselho Estadual de Educação, 32% dessas escolas foram fechadas entre os anos de 2003 a 2012 (ALAGOAS, 2014). Em Inhapi, este fenômeno pode agravar o fato de o município ter uma taxa de escolarização de 82,8% na faixa etária de 6 a 14 anos de idade (IBGE, 2018), ocupando a última colocação nesse quesito entre os 102 municípios alagoanos e ficando entre os 40 piores resultados do país. Ainda, o distanciamento dos estudantes residentes na zona rural de seu local de estudo pode implicar na qualidade da educação do município, como indica o Quadro 1 que trata da evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Inhapi, no período de 2005 a 2017, considerando as metas projetadas e os índices alcançados:

Quadro 1 – IDEB da rede municipal de Inhapi – Metas projetadas e índices alcançados nas séries iniciais e finais do ensino fundamental – 2005-2017:

Anos	Metas 5º ano	Notas 5º ano	Metas 9º ano	Notas 9º ano
2005	--	2.2	--	--
2007	2.3	3.2	--	2.9
2009	2.6	3.1	3.0	3.1
2011	3.0	3.5	3.2	2.8
2013	3.3	3.4	3.5	3.0
2015	3.6	4.2	3.9	3.1
2017	3.9	4.9	4.1	3.2

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados no site do INEP (2018).

Obs: Os traços (--) indicam ausência de informação sobre o resultado.

Os dados disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e expostos na tabela acima mostram que Inhapi tem alcançado as metas projetadas desde o ano de 2007 a 2017 no 5º ano do ensino fundamental da rede municipal. Entretanto, esse resultado não se consolida no 9º ano desta mesma etapa e rede,

pois Inhapi atingiu a meta prevista apenas no ano de 2009. Além disso, a distância entre meta e resultado nas séries finais do ensino fundamental vem aumentando.

A partir das questões tratadas até aqui sobre educação do campo, transporte escolar e nucleação de nucleação de escolas considerando a realidade educacional de Inhapi, o estudo buscou responder à seguinte problemática: Em que medida a relação entre políticas de transporte escolar e nucleação de escolas do campo interferiu na materialização da educação como direito para as populações camponesas em Inhapi-AL no período de 2010 a 2017?

À luz dessa problemática, a investigação teve por objetivo geral analisar determinações gerais e específicas que influenciam na relação existente entre a oferta do transporte escolar e o processo de nucleação de escolas e que fragilizam a afirmação da educação do campo como direito das populações camponesas, tendo como referência a educação de Inhapi no período de 2010 a 2017. Este recorte temporal compreende o período em que se fechou com mais intensidade escolas municipais na zona rural de Inhapi, reproduzindo um movimento que vinha ocorrendo em outras localidades de Alagoas e em outros estados do nordeste, como Ceará, Piauí e Rio Grande do Norte, conforme indicado no Parecer nº 313/2014 - CEE/AL (2014a).

No período do recorte da pesquisa passaram pela gestão municipal de Inhapi 2 (dois) governos. O primeiro teve como gestor Oberdan Tenório (Bel), do Partido da Mobilização Nacional (PMN), que governou Inhapi de 2009 a 2012, eleito pela coligação “Inhapi no caminho certo” (PMDB / PPS / PMN / PTC / PV / PSD). Em 2013 assumiu o prefeito José Cícero Vieira, do Partido dos Trabalhadores (PT), eleito pela coligação “Unidos pelo bem de Inhapi” (PDT / PT / PSC / PSDB / PC do B) e que está em sua segunda gestão. Para a pesquisa, foram feitos contatos com integrantes da gestão atual. Destaca-se que, apesar da diferença entre os grupos políticos representados pelo PMN e pelo PT nas diferentes gestões, no período do recorte é possível perceber que os números de matrículas e de escolas rurais têm diminuído no município, de acordo com informações do IBGE (2018),

Para alcançar o objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar análises e interpretações das relações entre política de transporte escolar e nucleação de escolas do campo no Brasil, de modo a fundamentar a compreensão da especificidade da realidade do município de Inhapi acerca desses aspectos;
- Levantar e analisar documentação referente ao transporte escolar e à nucleação de escolas de campo no Brasil, além de documentos oficiais produzidos pelo governo de Alagoas e pela prefeitura de Inhapi que tratem desses temas;

- Mapear escolas rurais municipais de Inhapi no período de 2010 a 2017 para identificação dos efeitos da nucleação de escolas para as populações rurais em idade escolar;
- Contrastar pontos de vista de gestores municipais, equipes de escolas rurais e conselho municipal de Inhapi sobre assuntos referentes ao transporte escolar e à nucleação de escolas do campo.

O estudo partiu da premissa que há uma relação estreita entre o fortalecimento da política de transporte escolar e o avanço do processo de nucleação de escolas do campo. Tal relação, embora justificada pela necessidade de garantia do acesso e da permanência de estudantes camponeses na escola, vem operando o distanciamento entre a educação ofertada e a realidade de vida desses estudantes, contrariando o sentido da educação do campo como forma de afirmação da identidade camponesa.

Nesse sentido, levando em consideração que a sociedade capitalista carrega o monopólio do conhecimento e que as populações pobres e periféricas são as que sofrem com muito mais intensidade esses efeitos, a hipótese que guiou esse estudo é que a forma como o transporte escolar vem sendo utilizado em muitos municípios brasileiros, fazendo avançar o processo de nucleação das escolas localizadas no campo, está contribuindo para a materialização da negação do acesso ao conhecimento por parte da população camponesa, reforçando aquela monopolização.

1.1 Percurso metodológico

Para tratar do objeto da pesquisa foi utilizado o método dialético, compreendido, de acordo com Gil (2008, p. 13), “[...] como um método de interpretação da realidade”. Segundo Netto (2011), a dialética desenvolvida por Marx para compreender a sociedade burguesa implica em uma relação entre o sujeito e o objeto que parte da aparência do fenômeno para compreender sua essência. A partir desse método buscamos identificar contradições entre a expansão do transporte escolar como mecanismo de acesso e permanência na escola e o distanciamento das escolas nucleadas das comunidades originárias dos alunos residentes em áreas rurais, descaracterizando a educação do campo como forma de afirmação de identidades camponesas.

Pelas características do objeto de estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, pois ela busca compreender uma realidade cujas respostas estão nas relações humanas, nas

intencionalidades e representações, assim essas características dificilmente podem ser representadas por números, como afirma Minayo (2009). A pesquisa, de caráter explicativo, teve “[...] como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2008, p. 28), no caso, a educação do campo em Inhapi, especificamente no que diz respeito às relações entre a política de transporte escolar e o processo de nucleação de escolas do campo.

A revisão bibliográfica permitiu a apropriação das determinações gerais do objeto de pesquisa e foi baseada em material já elaborado sobre o tema de estudo, com destaque para dissertações, artigos científicos e livros. Fazer o levantamento bibliográfico foi de extrema importância para conhecermos o que já foi produzido e publicado sobre o nosso objeto. A revisão de literatura permitiu complementar e aprofundar estudos sobre as categorias educação do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA; 2011; CALDART, 2009; PINHEIRO, 2007; SILVA; SILVA; MARTINS, 2013), transporte escolar (CARVALHO; LEITE; NASCIMENTO, 2017; EVANGELISTA et. al., 2017; FERREIRA; BRANDÃO, 2017; PERGHER; FARENZENA, 2017; RIBEIRO; JESUS 2015; VASCONCELOS 1991) e nucleação de escolas (COSTA, 2011; OLIVEIRA, 2011; SILVA, 2016; RODRIGUES et. al., 2017). Todos esses referenciais adotam uma perspectiva crítica para tratamento das categorias centrais do estudo. Ao invés de destacar um momento específico do texto para tratar da revisão de literatura, optou-se por dialogar com ela ao longo das seções do texto, pois esses referenciais não só indicam elementos sobre as categorias tratadas, mas também ajudam a fundamentá-las.

Quanto aos procedimentos da pesquisa para explorar teórica e empiricamente o objeto de estudo, selecionamos o estudo documental e as entrevistas semiestruturadas¹¹. Esporadicamente, a pesquisa utilizou informações prestadas durante os primeiros contatos com os possíveis entrevistados em conversas não formais.

O estudo documental, segundo Gil (2008), se assemelha com o estudo bibliográfico, porém, ao tempo em que este é composto de referências que fazem parte de contribuições de autores sobre determinado assunto, o estudo documental se apropria de documentos sem tratamento analítico. No caso desta pesquisa, o estudo documental se valeu de documentos oficiais de política educacional que tratam do transporte escolar e da nucleação de escolas do campo.

¹¹ As entrevistas foram realizadas após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (Processo nº 07676119.0.0000.5013).

Os documentos utilizados podem ser divididos em dois grupos: um que aborda de forma geral políticas referentes à educação do campo, transporte escolar e nucleação de escolas do campo, e o outro que as aborda de forma mais específica. Entre os documentos do primeiro grupo estão a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 e as leis nº 10.172/2011 PNE 2001-2011 e nº 13.005/2014 PNE 2014-2024. Do segundo grupo fazem parte os documentos relativos à educação do campo, como a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, o Parecer nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001 e a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008; aos programas voltados para o transporte escolar, como a Portaria Ministerial nº 955, de 21 de junho de 1994, e a Resolução FNDE/CD nº 28, de 28 de junho de 2001, ambas referentes ao Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE); a lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004 e a Resolução/CD/FNDE nº 12, de 17 de março de 2011, que regulamentam o PNATE; a Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, o Decreto nº 6.768, de 10 de fevereiro de 2009, a Lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013 e a Resolução/CD/FNDE nº 45, de 20 de novembro de 2013, todas relativas do Programa Caminho da Escola. No caso da educação do campo, transporte escolar e nucleação de escolas em Alagoas foram considerados os seguintes documentos: o Parecer Nº 313/2014 - CEE/AL, de 11 de novembro de 2014, e a Resolução normativa nº 040/2014 – CEE/AL, de 11 de dezembro de 2014. Foram também considerados documentos do município de Inhapi, como o atual Plano Municipal de Educação (Lei nº 49, de 23 de junho de 2015) e a Lei nº 51, de 30 de setembro de 2015.

Para a análise dos documentos foram levadas em consideração as contribuições de Evangelista e Shiroma (2018) sobre subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional. Este referencial permitiu analisar os documentos centrais do estudo, no sentido de nos instigar a ter uma percepção mais crítica sobre os mesmos. Os procedimentos para a análise de documentos de política apontados por Evangelista e Shiroma (2018) incluíram: leitura aprofundada e atenciosa dos documentos sobre educação do campo, política do transporte escolar e processo de nucleação das escolas do campo; consideração do contexto histórico em que foram produzidos os documentos; identificação do objetivo da produção dos documentos e reconhecimento dos impactos da materialização destes documentos na sociedade.

No caso das entrevistas semiestruturadas, estas, segundo Minayo (2009), misturam perguntas abertas e fechadas em que o indivíduo pode se expressar sem se prender à pergunta formulada. De acordo com Fraser e Gondim (2004), este tipo de entrevista possibilita ao entrevistado expressar sua subjetividade e abordar sobre o tema da entrevista, permitindo o

surgimento de novos questionamentos e de novos elementos, o que não seria possível se a entrevista fosse exclusivamente com questões fechadas.

Os critérios utilizados para selecionar os sujeitos que foram entrevistados na pesquisa consistiram em: estar diretamente envolvido com os processos de planejamento e execução da política de transporte escolar e com a dinâmica de nucleação das escolas do campo em Inhapi (gestores municipais), pertencer à instância de supervisão e controle de políticas educacionais (Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – CACS FUNDEB), bem como estar inserido no contexto em que a prática destas políticas educacionais ocorre (gestores escolares de escolas nucleadas no município de Inhapi).

As entrevistas foram realizadas com os seguintes sujeitos, como mostra o quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Descrição dos sujeitos entrevistados

IDENTIFICAÇÃO DO GRUPO	NÚMERO DE INDIVÍDUOS	DADOS LEVANTADOS
Sujeitos diretamente envolvidos com a política educacional de Inhapi	2	Concepção sobre a política de transporte escolar e o processo de nucleação e dados específicos sobre essas políticas.
Integrantes do CACS FUNDEB	3	Concepção sobre a política de transporte escolar e o processo de nucleação e sobre o nível de envolvimento do CACS FUNDEB na execução destas políticas.
Membros de equipes das escolas do campo nucleadas em Inhapi	1	Concepção sobre a política de transporte escolar e o processo de nucleação, bem como informações sobre as especificidades das escolas nucleadas.
Total de entrevistados	6	

Fonte: Elaboração própria.

As entrevistas foram realizadas com base em um roteiro pré-elaborado de questões semiestruturadas, sendo um para cada categoria de sujeito entrevistado (Apêndice A). As entrevistas foram gravadas e depois transcritas, gerando o material que foi explorado, tendo como referência os procedimentos de análise de conteúdo indicados por Bardin (2016, p. 125): “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Nesse sentido, após a realização das entrevistas, foi feita a transcrição e análise das mesmas. Inicialmente foi realizada a pré-análise do conteúdo das transcrições, buscando adquirir familiaridade com os assuntos tratados e compreender o conjunto de respostas fornecidas pelos entrevistados. Na exploração do material, foram destacados segmentos do conteúdo das entrevistas que permitiam aprofundar a compreensão

dos temas da pesquisa. Nessa etapa também se levou em consideração o referencial teórico, bem como documentos oficiais referentes ao transporte escolar e à nucleação de escolas do campo no Brasil, em Alagoas e em Inhapi.

Três aspectos foram priorizados na análise do conteúdo das entrevistas, considerando os pontos de vista dos respondentes, em articulação com os estudos teórico e documental: a) a reconstituição de dinâmicas, processos e procedimentos que envolveram tanto a política de transporte escolar (definição das formas de contratação e de rotas, por exemplo) como a nucleação de escolas do campo (critérios utilizados e nível de participação das comunidades escolares envolvidas, por exemplo); b) a identificação dos principais temas (acontecimentos, problemas, desafios, soluções etc) recorrentes quanto ao transporte escolar e à nucleação de escolas; c) as avaliações dos sujeitos entrevistados sobre as condições de efetivação da política de transporte escolar e sobre o processo de nucleação de escolas do campo.

A análise das transcrições das entrevistas forneceu os principais elementos para a definição de duas categorias consideradas significativas para o tratamento do objeto e da problemática do estudo, sendo elas: naturalização da ação do Estado e centralização das ações do governo.

O estudo está organizado em cinco seções: introdução, tratamento teórico e empírico do objeto (em três seções) e conclusões. A seção 2, intitulada “Transporte escolar como garantia de acesso e permanência dos alunos na escola”, traz a constituição do transporte escolar como direito, apresentando um breve histórico sobre essa política, bem como explora documentos oficiais sobre o tema. Além disso, apresentamos os programas de transporte escolar que estão em execução no Brasil, seus objetivos e mudanças no atendimento no decorrer dos anos. Por fim, o capítulo expõe dados do transporte escolar na especificidade do estado de Alagoas e do município de Inhapi.

Na seção 3 abordamos a relação entre a “Educação do campo e o processo de nucleação das escolas”. Para tanto, foi apresentado um breve histórico de como tem se dado a educação das classes populares ao longo dos anos no Brasil, em especial a educação direcionada às populações camponesas. Abordamos a importância dos movimentos sociais para a conquista da abordagem atual no que se refere à educação do campo, bem como esse direito por vezes tem sido negado para os trabalhadores camponeses. Discutimos igualmente como vem se constituindo o processo de nucleação das escolas do campo, principalmente das escolas com classes multisseriadas, que têm sido o modelo de escola que mais vem sendo fechada nas zonas rurais do Brasil. Este capítulo abordou, ainda, especificidades de Alagoas e Inhapi no contexto do processo de nucleação das escolas do campo.

“Relações possíveis entre a política do transporte escolar e o processo de nucleação das escolas do campo no município de Inhapi” é o tema da seção 4. Nela identificamos a existência de relações entre a oferta do transporte escolar e o processo de nucleação das escolas do campo e como estas políticas vêm acontecendo na particularidade do município de Inhapi, considerando o período de 2010 a 2017. Para isso analisamos, mais detidamente, as entrevistas que foram realizadas com sujeitos diretamente envolvidos com a educação do referido município, cujo conteúdo foi explorado a partir das categorias naturalização da ação do Estado e centralização das ações do governo.

Nas conclusões foram retomadas as principais evidências do estudo que colaboraram para o enfrentamento da problemática da investigação.

2. TRANSPORTE ESCOLAR COMO GARANTIA DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NA ESCOLA

Esta seção tem como objetivo caracterizar a constituição do transporte escolar (TE) como direito educacional. Levando em consideração os objetivos do transporte escolar e a legislação que o regulamenta, trataremos nesta seção, em seis partes, as especificidades sobre a execução desse objeto da política educacional.

Nesse sentido, inicialmente recuperamos aspectos do processo histórico do transporte escolar no Brasil, levando em consideração o processo de exclusão que tem afetado as populações camponesas desde o período colonial, muito antes, portanto, de se pensar em garantia de acesso à escola. Em seguida indicamos a legislação referente à regulamentação do transporte escolar como direito, expondo apontamentos e indicações legais para essa política educacional.

Damos continuidade à seção apresentando os programas de transporte escolar em execução no Brasil, bem como seus objetivos e mudanças no atendimento no decorrer dos anos. Na sequência, tratamos do funcionamento, do processo de aquisição, financiamento, execução, controle social e fiscalização do transporte escolar no Brasil e no estado de Alagoas.

Por fim, situamos o transporte escolar em Alagoas e na realidade em Inhapi, apresentando documentos oficiais, programas existentes e dados iniciais sobre a educação e funcionamento do transporte escolar, com o intuito de compreender a política educacional e buscar perceber como tem ocorrido o processo de nucleação das escolas localizadas no campo do referido município.

2.1. Histórico do transporte escolar no Brasil

A educação no Brasil é considerada como fator fundamental para o desenvolvimento do país, pois ela é quem pode levar o indivíduo ao mercado de trabalho e assim diminuir as desigualdades sociais existentes. Porém, essa é uma situação contraditória, já que a educação não tem sido prioridade de investimentos do governo, ocorrendo problemas que vão desde infraestrutura até a dificuldade de acesso às escolas, principalmente no que diz respeito ao campo brasileiro (SANTOS, 2010).

De acordo com Lopes (2009), a área rural constitui-se historicamente como um espaço esquecido e com muitas restrições, de modo que as pessoas que residem nessas áreas são por diversas vezes privadas de direitos básicos como saúde e educação.

Nesse sentido, a legislação brasileira atual assume como um dos princípios educacionais a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, conforme determina o inciso I do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Assim, a oferta do transporte escolar tem se constituído como instrumento para assegurar esse direito e como uma alternativa viável e facilitadora para que os povos do campo – que é a localidade de maior abrangência da política do transporte escolar, como afirmam Ribeiro e Jesus (2015) – tenham acesso e possam permanecer nas escolas, diminuindo as desigualdades de oportunidades (SANTOS, 2010).

De acordo com Santos (2010), as longas distâncias do trajeto entre comunidade e escola têm levado os educando a desistir de dar continuidade aos seus estudos e a política educacional do transporte escolar busca contribuir para que esse problema seja sanado, servindo como instrumento essencial de acesso à educação e, indiretamente, ajudando a diminuir as desigualdades.

Ribeiro e Jesus (2015) informam que as primeiras preocupações com o transporte escolar para estudantes da zona rural estiveram presentes na Constituição de 1934 e na Lei nº 4.024/1961 – a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nesta, o TE aparece no artigo 93, item 1, quando inclui a garantia de acesso à escola a maior quantidade possível de educandos como item passível de aplicação de recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino público. O artigo 94, por sua vez, que trata de bolsas para custear estudos, indica, no parágrafo 5º que “Não se inclui nas bolsas de que trata o presente artigo o auxílio que o Poder Público concede a educandos sob a forma de alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica ou dentária, o qual será objeto de normas especiais” (BRASIL, 1961).

Entretanto, no que tange ao transporte escolar, não foram estabelecidas normas especiais para a sua execução, como indicado na Lei nº 4.024/1961.

Na Lei nº 5.692/1971, que reformou a LDB nº 4.024/1961 e que definiu a obrigatoriedade do 1º grau, o transporte escolar é reafirmado como um serviço de assistência educacional:

Art. 62. Cada sistema de ensino compreenderá obrigatoriamente, além de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar, entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o

objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

§ 1º Os **serviços de assistência educacional** de que trata este artigo destinar-se-ão, de preferência, a garantir o **cumprimento da obrigatoriedade escolar** e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, **transporte**, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar (BRASIL, 1971, grifo nosso).

Dessa maneira, percebemos que o transporte escolar é abordado de maneira similar nas duas leis, porém na Lei nº 5.692/1971 há o apontamento sobre a forma de concessão do TE, o que não ocorre na Lei nº 4.024/1961. De todo modo, é possível verificar que transporte escolar passa a integrar a política educacional no período republicano, pelo menos do ponto de vista formal. Entretanto, o transporte escolar só foi assumido efetivamente como dever do Estado na Constituição de 1988 (CF/1988) (RIBEIRO; JESUS, 2015).

Na Constituição de 1988, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola aparece como um dos princípios educacionais (artigo 206, inciso I) e o transporte escolar é indicado como um dos programas suplementares que constituem dever do Estado, juntamente com material didático escolar, alimentação e assistência à saúde, conforme o inciso VII do artigo 208 (BRASIL, 1988). Embora o transporte escolar tenha sido incorporado à política educacional desde a década de 1930, apenas na Constituição Federal de 1988 que ele é explicitamente indicado como dever do Estado.

Inicialmente restrito a estudantes do ensino fundamental, a partir de 2009 o transporte escolar foi estendido para as demais etapas da educação básica (RIBEIRO; JESUS, 2015), ou seja, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Essa expansão do atendimento à educação básica resultou da Lei nº 11.947/2009 e da modificação da obrigatoriedade escolar do ensino fundamental para a obrigatoriedade escolar dos 4 a 17 anos de idade, conforme estabelecido pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que prevê ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, assim incluindo o transporte escolar, por se tratar de um programa suplementar como estabelece a CF/1988 (BRASIL, 2009).

Embora desde 1988 o transporte escolar tenha sido definido como dever do Estado e, portanto, devesse ser objeto de uma política pública específica, as primeiras ações voltadas para o transporte escolar ocorreram anos após a promulgação da Constituição Federal, como será tratado a seguir.

2.2. Indicativos da legislação referentes à regulamentação do transporte escolar como direito

O direito ao transporte escolar está presente em vários documentos oficiais, como na CF/1988, na LDB n° 9.394/1996 e nos Planos Nacionais de Educação 2001-2011 e 2014-2024.

Como tratado anteriormente, na Constituição Federal o transporte escolar aparece como componente de programas suplementares da educação, juntamente com alimentação, material didático-escolar e atendimento à saúde, todos eles definidos como dever do Estado, conforme o artigo 208 da referida lei (BRASIL, 1988).

Na LDB n° 9.394/1996, no artigo 4º, inciso VIII, o transporte escolar é reafirmado como dever do Estado, que deve ser cumprido na forma de programa suplementar; além disso, o transporte escolar é definido como uma das despesas possíveis com manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme o inciso VIII do artigo 70 (BRASIL, 1996). Outro detalhamento importante sobre o transporte escolar presente na LDB n° 9.394/1996 é a definição da responsabilidade das redes públicas estaduais e municipais com relação a ele, como exposto, respectivamente, no artigo 10, inciso VII, e no artigo 11, inciso VI (BRASIL, 1996).

No Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, o transporte escolar aparece associado ao ensino fundamental, às modalidades de educação especial e educação indígena e ao financiamento e gestão da educação. No referido PNE, juntamente com alimentação e livro didático, o transporte escolar é citado como um dos elementos a serem reforçados para a ampliação do atendimento social da escola, ampliação esta definida como uma das diretrizes do ensino fundamental. Como uma das metas desta etapa educacional (meta 17), o PNE 2001-2011 apontava que se deveria, “Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor” (BRASIL, 2001).

No diagnóstico da educação especial, a necessidade de transporte escolar adaptado figurou como uma ação, entre outras, para a consolidação da educação inclusiva, de modo que deveria ser assegurada essa garantia para alunos da educação infantil e do ensino fundamental. Assim, a meta 5 do PNE 2001-2011 apontou para o dever de “Generalizar, em dez anos, o atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental, inclusive através de consórcios entre Municípios, quando necessário, provendo, nestes casos, o transporte escolar” (BRASIL, 2001).

Para alunos com dificuldade de locomoção, a meta 15 propôs “Assegurar, durante a década, transporte escolar com as adaptações necessárias aos alunos que apresentem dificuldade de locomoção” (BRASIL, 2001).

A adaptação do programa de transporte escolar foi indicada, entre outros, como uma necessidade a ser suprida para o atendimento das especificidades dos povos indígenas; nesse sentido, a meta 11 estabeleceu o dever de,

Adaptar programas do Ministério da Educação de auxílio ao desenvolvimento da educação, já existentes, como transporte escolar, livro didático, biblioteca escolar, merenda escolar; TV Escola de forma a contemplar a especificidade da educação indígena, quer em termos do contingente escolar, quer quanto aos seus objetivos e necessidades, assegurando o fornecimento desses benefícios às escolas (BRASIL, 2001).

Por fim, em uma das diretrizes do item “Financiamento e Gestão”, o transporte escolar foi citado como uma das frentes da ação conjunta, partilhada e colaborativa, envolvendo as redes estaduais e municipais (BRASIL, 2001).

Apesar de todos esses indicativos, é possível que o transporte escolar tenha sofrido as mesmas restrições, especialmente de cunho financeiro, que afetaram o PNE 2001-2011 como um todo, conforme indica Souza (2014), ao se referir à insuficiência e inexecutabilidade do referido plano.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, por sua vez, articula o transporte escolar às seguintes metas: universalização da escolarização obrigatória, qualidade da educação básica, alfabetização de jovens e adultos, gestão democrática e financiamento da educação (BRASIL, 2014). Assim, na meta 4, referente à universalização do atendimento à população de 4 a 17 contemplada pela educação especial, o transporte escolar constitui, junto com outras garantias, a estratégia 4.6, que faz indicações de,

Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014).

Quanto à qualidade da educação básica (meta 7), o PNE 2014-2024 prevê a garantia de transporte escolar gratuito para a população abrangida pela escolarização obrigatória e que frequenta a educação do campo; assim, a estratégia 7.13 aponta:

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 a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local (BRASIL, 2014).

Dando continuidade ao sentido da qualidade da educação básica, a estratégia 7.17 da meta 7 indica que se deve, “Ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao (à) aluno (a), em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2014).

Este mesmo aspecto aparece também no caso da alfabetização de jovens e adultos na meta 9, estratégia 9.7 que propõe, “Executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde” (BRASIL, 2014).

No caso da efetivação da gestão democrática no ensino público (meta 19), a garantia de transporte escolar aparece associada à criação de condições para que membros de conselhos e representantes públicos responsáveis pelo controle social possam realizar visitas a estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2014). Por fim, o transporte escolar é indicado como um dos elementos a serem considerados na definição do Custo Aluno Qualidade (CAQ¹²), de modo a permitir a ampliação e a efetividade do investimento em educação (meta 20, estratégia 20.7) (BRASIL, 2014).

Levando em consideração o exposto sobre os Planos Nacionais de Educação, é importante afirmar que não foram encontrados dados que afirmam a efetivação ou não das metas propostas nestes documentos e que encontram relação com o transporte escolar, indicando a fragilidade do controle social sobre a questão.

2.3. Programas de transporte escolar em execução no Brasil

A oferta do serviço de transporte escolar gratuito é de grande importância para a garantia do acesso e permanência na escola, especialmente para as populações atendidas pela educação do campo. Assim, a primeira iniciativa levando em conta o direito garantido das

¹² O CAQ determina valores para cada etapa e modalidade da educação básica, e tem como objetivo garantir que todas as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que cursam ou deveriam cursar a educação básica tenham escolas dignas e capazes de garantir a realização do processo de ensino-aprendizagem. Fonte: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2015. Disponível em: <<http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq>>.

populações das zonas rurais do Brasil, constituída como dever do Estado, aconteceu seis anos após a promulgação da Constituição Federal, com a criação do Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE).

Em 1993, com o PNTE, que seria institucionalizado somente no ano seguinte, surgem as primeiras iniciativas de transporte escolar com financiamento federal, com o intuito de contribuir para a diminuição da evasão escolar e para o ingresso ou reingresso de alunos da zona rural no ensino primário (RIBEIRO; JESUS, 2015).

O PNTE foi criado pela Portaria Ministerial nº 955, de 21 de junho de 1994, com o objetivo de apoiar escolas públicas de ensino fundamental e organizações da sociedade civil para a aquisição de transporte, de forma a garantir o acesso à escola a estudantes de áreas rurais e a estudantes com necessidade especiais (BARROS, 2001). Dada sua importância na política educacional, o programa foi identificado como expressão máxima de uma política nacional de transporte escolar, conforme se verifica em uma nota técnica elaborada pela Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, em 2001 (BARROS, 2001).

O PNTE, inicialmente, caracterizava-se por contribuir com apoio financeiro a municípios que não possuíam recursos próprios para a aquisição de veículos destinados ao transporte de alunos, em especial crianças e adolescentes do ensino fundamental. O PNTE visava atender às populações das zonas rurais, para que os educandos pudessem se deslocar até as escolas no campo, bem como para centros de ensino localizados nas zonas urbanas (RIBEIRO; JESUS, 2015).

A destinação de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o PNTE foi regulamentada pela primeira vez por meio da Resolução FNDE/CD Nº 28, de 28 de junho de 2001 (BARROS, 2001). Em 2004, o PNTE ficou restrito a organizações não governamentais que ofertavam ensino fundamental a estudantes com necessidades especiais, prática extinta em 2007, uma vez que a educação especial passou a compor os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2008a; 2008b).

Com a aprovação da LDB nº 9.394/1996, o transporte escolar é reafirmado como dever do Estado, que deve ser cumprido na forma de programa suplementar, previsto como umas das despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino, e que deve ser responsabilidade das redes públicas estaduais e municipais (BRASIL, 1996). Segundo Ribeiro e Jesus (2015), apesar do caráter neoconservador e neoliberal que deu origem à LDB nº 9.394/1996, essas garantias legais são indicativos importantes para a afirmação de uma política de transporte escolar. De fato, desde a década de 1990 vem ocorrendo à ampliação

significativa de recursos repassados a estados e municípios e do número de alunos atendidos pela política de transporte escolar (FERREIRA; BRANDÃO, 2017; RIBEIRO; JESUS, 2015).

Apesar da afirmação do transporte escolar como dever do Estado na Constituição Federal, na LDB n° 9.394/1996, nos planos nacionais de educação, e apesar da iniciativa do PNTE, em 1994, é a partir da década de 2000 que a política de transporte escolar ganha contornos de “política de transporte em massa de alunos do campo”, como afirmam Ferreira e Brandão (2017, p. 78).

Destacam-se, nesse aspecto, dois programas, atualmente em curso: Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e Programa Caminho da Escola, ambos regulamentados pelo FNDE.

De acordo com a cartilha do Planejamento do Transporte Escolar Rural (FNDE, 2010), o transporte escolar é fundamental para facilitar o acesso e a permanência dos alunos na escola, especialmente os que residem nas zonas rurais, levando em consideração que o Estado tem o dever de oferecer educação para todos.

O FNDE (2010) afirma que, se ofertado em condições favoráveis, o transporte escolar proporciona uma melhoria do aprendizado do estudante, pois, além de facilitar o acesso, melhorando a frequência escolar, permite que o educando permaneça morando no campo. Para que isso aconteça, o FNDE (2010) expõe que é necessário que cada município planeje o funcionamento do transporte escolar adequando-o a sua realidade, tendo como objetivo facilitar o acesso e permanência dos alunos na escola.

O PNATE, instituído pela Lei n° 10.880, de 9 de junho de 2004, passou a prever a assistência financeira a redes públicas municipais e estaduais, incluindo o Distrito Federal, para a garantia de transporte escolar para estudantes matriculados nas respectivas redes, em forma de recursos suplementares, transferidos automaticamente, para a contratação de serviços de terceiros, manutenção, reformas e compra de combustível (BRASIL, 2004). Inicialmente voltado para o ensino fundamental, a partir de 2009, com a Lei n° 11.947, que alterou a lei que criou o PNATE, o programa passou a abranger todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2009c), conforme assinalado anteriormente. Os critérios, referenciais para transferência de recursos e obrigações de estados e municípios frente à garantia de transporte escolar por meio do PNATE são definidos pela Resolução/CD/FNDE n° 12, de 17 de março de 2011 (BRASIL, 2011). Na avaliação de Ribeiro e Jesus (2015, p. 149), “Um importante ganho ao PNATE foi a sua institucionalização e a mudança para repasse automático de recursos decorrentes de aprovação legal”, ao contrário do condicionamento da liberação de

verbas à efetivação de contratos entre as redes públicas e o governo federal, como ocorria com o PNTE. É possível inferir que a agilização do repasse de recursos proporcionado pelo programa colaborou para a ampliação e efetividade do transporte escolar no Brasil.

O Programa Caminho da Escola foi criado pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o principal objetivo de auxiliar estados e municípios na aquisição de transporte escolar e na padronização de suas frotas (BRASIL, 2007). O programa visa à aquisição e padronização de veículos para o transporte escolar, sendo estes ônibus, bicicletas¹³ e embarcações¹⁴, buscando atender as especificidades de cada localidade para ajudar no tráfego pelas vias das zonas rurais, com o intuito de atender melhor as populações do campo, como, por exemplo, as bicicletas, que auxiliam os educandos que percorrem longas distâncias a pé até o local em que estudam ou onde passa o transporte escolar (RIBEIRO; JESUS, 2015). Inicialmente, a compra de novos veículos poderia se dar por meio de adesão à linha de crédito do Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES) e, a partir de 2009, com o Decreto nº 6.768, de 10 de fevereiro, outras duas possibilidades foram acrescentadas – a utilização de recursos do Ministério da Educação e a utilização de recursos próprios (BRASIL, 2009b) – e passaram a ser disciplinadas pelas regras do Programa Caminho da Escola. Os critérios para a utilização dos veículos adquiridos por meio do referido programa foram estabelecidos pela Resolução/CD/FNDE nº 45, de 20 de novembro de 2013, a qual, entre outros, passou a permitir a expansão do transporte escolar para estudantes do Ensino Superior residentes em áreas rurais (BRASIL, 2013b), direito que já havia sido assegurado pela Lei nº 12.816, de 5 de junho daquele mesmo ano (BRASIL, 2013a). Considerando a efetividade do Programa Caminho da Escola, Carvalho, Leite e Nascimento (2017, p. 126) indicam que, de modo geral, em todo o Brasil, vem ocorrendo a “[...] substituição dos veículos antigos e impróprios [...] por veículos mais adequados e novos. Isso garante a prestação de um serviço com mais qualidade, conforto e segurança para os alunos”.

Carvalho, Leite e Nascimento (2017) afirmam que houve uma melhora significativa em relação à utilização do transporte escolar no Brasil desde a implementação do Programa

¹³ Em 2011 teve início a entrega de bicicletas para municípios brasileiros por meio do Programa Caminho da Escola. Foram 70 municípios contemplados com 26 mil bicicletas. Conferir na matéria disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/375-noticias/transporte-escolar-742863653/16996-primeiras-26-mil-bicicletas-serao-doadas-a-70-municipios>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

¹⁴ Em 2010 foram disponibilizadas as primeiras embarcações para o transporte de populações ribeirinhas de Amazonas. Na ocasião, o governo previu a construção de 600 lanchas por meio de acordo de cooperação técnica entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Marinha do Brasil. Outras informações estão disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/375-transporte-escolar-742863653/15610-primeiras-lanchas-vaio-ser-entregues-na-segunda-feira>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

Caminho da Escola, com a aquisição de veículos novos, reduzindo tanto a existência de veículos impróprios para o transporte de alunos como a idade média da frota, sem que se tenha conseguido, porém, diminuir o tempo que os educandos levam para chegar até a escola. Apesar disso, os autores consideram que os resultados da execução do programa têm sido satisfatórios, pois houve certa melhoria na qualidade do serviço ofertado (CARVALHO; LEITE; NASCIMENTO, 2017).

De acordo com Carvalho, Leite e Nascimento (2017), a prestação do serviço de transporte escolar ainda não pode ser considerada como de boa qualidade, uma vez que permanece sendo negligenciado pelo poder público. No entanto, os autores afirmam que é necessário dar continuidade à execução do programa para este seja aprimorado, para que dessa forma possa atender cada vez mais as especificidades locais, com mais segurança, conforto e que seja capaz de diminuir o tempo de permanência dos alunos dentro dos veículos.

2.4. Funcionamento do transporte escolar, processo de aquisição, financiamento, execução, controle social e fiscalização

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988), em seu artigo 212, define os percentuais mínimos de receitas de impostos a serem investidos em manutenção e desenvolvimento do ensino: União, nunca menos de dezoito por cento; Distrito Federal, Estados e Municípios nunca menos de vinte e cinco por cento (BRASIL, 1988).

A LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 68, detalha a origem dos recursos públicos que financiam a educação, sendo eles:

- I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- IV - receita de incentivos fiscais;
- V - outros recursos previstos em lei (BRASIL, 1996).

Assim como na CF/1988, a LDB trata sobre o financiamento da educação e, desta forma, expõe quais são as despesas e serviços que são considerados como manutenção e desenvolvimento do ensino, estando aí incluso o transporte escolar nos gastos financeiros que buscam desenvolver os objetivos básicos da educação, como indica o artigo 70 da LDB nº 9.394/1996:

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII - **aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Sobre o financiamento da política de transporte escolar no Brasil, o órgão responsável é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sendo o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) o principal programa federal financiado pelo FNDE (MOURA, 2015). Assim, de acordo com a Resolução nº 12, de 17 de março de 2011, em seu artigo 2º, o PNATE é definido da seguinte maneira,

O PNATE consiste na transferência, em caráter suplementar, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, de recursos financeiros destinados a custear a oferta de transporte escolar aos alunos educação básica pública, residentes em área rural, com o objetivo de garantir o acesso à educação (BRASIL, 2011a).

De acordo com a Resolução FNDE nº 12, de 17 de março de 2011, que estabelece critérios e formas de transferências dos recursos financeiros do PNATE, os participantes do programa são: o FNDE, responsável pela aprovação, financiamento e fiscalização; Entes Executores (EEX), que são o Distrito Federal, Estados e Municípios, que aderem ao programa; e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (CACS/FUNDEB), responsável pelo acompanhamento, controle social e prestação de contas (BRASIL, 2011a).

Para receber o recurso, os EEX precisam abrir conta corrente específica para o PNATE. O FNDE, por sua vez, independente de autorização do titular, terá acesso às movimentações feitas nessas contas junto aos bancos, assim também como poderá solicitar o fechamento das mesmas, caso identifique incorreções na abertura destas (BRASIL, 2011a). O FNDE também pode estornar ou bloquear valores transferidos aos EEX, de acordo com o artigo 13 da Resolução nº 12, de 17 de março de 2011, nos seguintes casos:

- I – ocorrência de depósitos indevidos;
- II - determinação do Poder Judiciário ou requisição do Ministério Público;
- III - constatação de irregularidades na execução do Programa;
- IV - constatação de incorreções nos dados cadastrais das contas correntes (BRASIL, 2011a).

Os recursos recebidos pelos estados e municípios pelo PNATE são transferidos automaticamente em nove parcelas, correspondentes ao período de março a novembro de cada ano. Para que tal recurso possa ser recebido, os referidos entes precisam ter demanda de alunos da zona rural matriculados na educação básica pública e tais informações são baseadas em informações oficiais do Censo escolar do ano anterior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os valores transferidos devem ser utilizados exclusivamente com despesas do transporte escolar dos alunos da educação básica pública. O montante transferido leva em conta o valor estipulado pelo programa da quantidade de alunos por ano que utiliza o serviço do transporte escolar ofertado pelos entes citados (MOURA, 2015).

Sobre os valores dos repasses, a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, que institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), em seu artigo 2º, parágrafo 2º, dispõe que,

O Conselho Deliberativo do FNDE divulgará, a cada exercício financeiro, a forma de cálculo, o valor a ser repassado aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, a periodicidade dos repasses, bem como as orientações e instruções necessárias à execução do PNATE, observado o montante de recursos disponíveis para este fim constante da Lei Orçamentária Anual, e em suas alterações, aprovadas para o Fundo (BRASIL, 2004).

O Distrito Federal, Estados e Municípios devem ter seus conselhos instituídos para fiscalizar e acompanhar as transferências e a aplicação dos recursos do PNATE. A atuação desses conselhos cumpre um importante papel para a efetivação do programa, visto que a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, expõe que os recursos poderão ser suspensos pelo FNDE caso sejam desobedecidas algumas das exigências que o programa estabelece, como a omissão e rejeição de prestação de contas e o uso dos recursos de forma adversa dos critérios estabelecidos (BRASIL, 2004).

No intuito de fiscalizar a utilização dos recursos, o FNDE estabelece prazos para que seja realizada prestação de contas. Assim, os entes apresentam aos seus respectivos conselhos a prestação de contas sobre a execução do PNATE, para que estes possam analisar e encaminhar ao FNDE pareceres conclusivos sobre a aplicação desses recursos (BRASIL, 2004).

A prestação de contas é de suma importância para a continuidade da oferta do serviço de transporte, por meio do PNATE. De acordo com a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, tanto os documentos como comprovantes (originais ou equivalentes) de pagamentos utilizados para confirmar a execução do serviço devem ser mantidos nos arquivos pelos entes que aderiram o programa pelo prazo de cinco anos (BRASIL, 2004).

Com relação às informações prestadas, caso seja constatado que o responsável utilizou informações falsas para alterar fatos, este responderá nas esferas civil, penal e administrativa, e é o Tribunal de Contas da União (TCU) quem irá fazer o julgamento das prestações de contas apresentadas pelos conselhos dos EEX; no caso de contas reprovadas pelo TCU, o Ente Executor nesta situação deverá apresentar as devidas justificativas (BRASIL, 2004). O FNDE poderá suspender os repasses, em conformidade com o artigo 20 da Resolução FNDE nº 12, de 17 de março de 2011, se:

- I- a prestação de contas não for apresentada na forma ou no prazo estabelecido nos Incisos I a IV e no § 3º do art. 17 ou, ainda, as justificativas a que se refere o art. 18 não vierem a ser apresentadas pelos EEX ou aceitas pelo FNDE;
- II- a prestação de contas for rejeitada;
- III- os recursos forem utilizados em desacordo com os critérios estabelecidos para a execução do PNATE, constatado por análise documental, auditoria ou outros meios;
- IV- houver determinação judicial, com prévia apreciação pela Procuradoria Federal no FNDE (BRASIL, 2011a).

Verifica-se, assim, que o PNATE articula uma ampla rede de órgãos responsáveis por sua fiscalização, incluindo o FNDE, o Ministério da Educação, os órgãos do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e os CACS/FUNDEB, cabendo a qualquer pessoa física ou jurídica denunciar a estes órgãos irregularidades identificadas na execução do programa ou na utilização dos recursos destinados a este (BRASIL, 2004).

Cabe destacar que o FNDE também é responsável pelas transferências de recursos financeiros do Programa Caminho da Escola para a renovação da frota do transporte escolar de alunos da educação básica. De acordo com a Resolução FNDE nº 64, de 16 de novembro de 2011, o FNDE é responsável por estipular os preços dos veículos por meio de pregões eletrônicos em seu site (BRASIL, 2011b).

As transferências e movimentações financeiras referentes ao Programa Caminho da Escola ocorrem em contas correntes abertas em bancos federais que possuem convênio com o FNDE. Assim como no PNATE, o FNDE tem acesso às movimentações das contas atreladas do Programa Caminho da Escola, inclusive de aplicações financeiras, da mesma forma como pode bloquear e estornar recursos que foram transferidos, assim como realizar o bloqueio e

suspensão de repasses. A prestação de contas, o acompanhamento, a fiscalização e o controle social ocorrem da mesma forma com o Programa Caminho da Escola e com o PNATE (BRASIL, 2011b).

Em 2018, o FNDE, em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG), realizou uma pesquisa para avaliar o Programa Caminho da Escola, por meio de disponibilização de questionários, via web, para gestores, conselheiros do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CACS-FUNDEB) e diretores de escolas (FNDE, 2019a).

O relatório técnico da pesquisa referente ao Programa Caminho da Escola, divulgado em 2019, está dividido em quatro tópicos: dados sobre a evasão escolar; padronização da frota; idade da frota de ônibus escolares e avaliação do programa. Quanto à evasão escolar, o relatório aponta que o transporte escolar tem contribuído para que os estudantes permaneçam na escola, diminuindo a evasão escolar em 0,49% entre os anos de 2007 a 2014. Quanto à padronização da frota, o documento indica que, com o programa, foi reduzida a quantidade de veículos impróprios (aproximadamente 15%) para o transporte de alunos e houve aumento de veículos padronizados (3% de ônibus e 11% micro-ônibus), contribuindo para segurança, conforto e qualidade do transporte escolar (FNDE, 2019a). A tabela 1, a seguir, permite a comparação da tipificação da frota utilizada no transporte escolar nos anos de 2007 e 2018:

Tabela 1: Tipificação de veículos utilizados para o transporte escolar no Brasil nos anos de 2007 e 2018 – Em %

Tipo do Veículo	2007	2018
Ônibus	39,3%	42,0%
Micro-ônibus	9,9%	20,7%
Van/Kombi	28,1%	27,5%
Caminhão	5,5%	0,3%
Caminhonete	13,3%	3,1%
Carro de passeio	3,9%	6,1%
Outros	0,003%	0,3%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do FNDE (2019a).

Ao observarmos a tabela 1 com dados de 2007 e 2018 sobre tipificação do transporte escolar no Brasil, percebemos que houve a diminuição da utilização de transportes inadequados para o transporte de alunos, como caminhonetes e caminhões, principalmente. Foi pouco significativo o decréscimo da utilização de Van/Kombi, indicando que quase um terço da frota utilizada no transporte escolar ainda é insegura para o transporte de crianças. Em contrapartida, a utilização de ônibus cresceu 3% e de micro-ônibus 11%. Esses dados

reafirmam o que o relatório técnico da pesquisa referente ao Programa Caminho da Escola apresenta sobre a padronização do transporte escolar.

Quanto à idade da frota, o relatório mostra que esta diminuiu em 6,7 anos, pois passou de uma média nacional de 15,6 anos para 8,9. No que diz respeito à região nordeste, essa redução foi de 9,3 anos, como aponta o relatório. O Quadro 4 abaixo mostra a idade da frota nas regiões brasileiras entre os anos de 2007 a 2018:

Quadro 3: Idade da frota – Transporte escolar no Brasil (2007-2018)

Regiões	Média de Idade da frota em 2007	Média de Idade da frota em 2018
Norte	14 anos	8 anos
Nordeste	18 anos	9 anos
Centro-Oeste	15 anos	7 anos
Sudeste	12 anos	8 anos
Sul	15 anos	9 anos

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do FNDE (2019)

De acordo com esses dados, a região nordeste é aquela onde os transportes escolares possuem mais idade, porém é possível identificar que foi a região com maior índice de redução de idade média da frota. Segundo o FNDE, esses dados significam mais qualidade, conforto e segurança, pois os novos veículos seguem normas específicas para garantir maior segurança (FNDE, 2019a). Fica evidente que a renovação da frota tem ocorrido em todas as regiões do país, o que não significa, necessariamente, que problemas com transporte escolar tenham deixado de existir.

Quanto à avaliação do Programa Caminho da Escola pelos envolvidos na pesquisa, o programa obteve média 4,09, considerando uma nota de 0 a 5, atingindo conceitos “bom” e “ótimo” (FNDE, 2019a). É possível inferir, com isso, que o programa tem colaborado com a garantia de transporte escolar em muitas localidades, por meio da atualização da frota de veículos.

Um programa recentemente criado, no intuito de melhorar a qualidade da oferta do transporte escolar, principalmente no que diz respeito ao PNATE e ao Caminho da Escola, foi o Centro Colaborador de Apoio ao Transporte Escolar (CECATE), lançado pelo MEC em parceria com o FNDE, em 19 de junho de 2018. O CECATE, além de prestar assistência técnica aos municípios e cursos de capacitação aos gestores municipais, buscará ouvir gestores quanto às especificidades de seus municípios para que o transporte escolar tenha a cada dia uma significativa evolução. O FNDE destaca que esse tipo de colaboração já existe

no setor da alimentação escolar e tem tido ótimos resultados, esperando assim que o mesmo aconteça com o transporte escolar (FNDE, 2018).

Dessa maneira, percebemos que os programas direcionados ao transporte escolar são necessários para que essa política seja ofertada de forma a facilitar o acesso e a permanência principalmente dos alunos residentes nas zonas rurais, buscando garantir segurança e conforto para aqueles que utilizam o TE. Porém, é importante compreender que o direito ao acesso e permanência das populações do campo à escola precisa estar articulado com o direito de ter escola na comunidade em que moram ou o mais próximo possível, evitando que os alunos percorram longas distâncias para que isso não venha a interferir no seu processo de ensino-aprendizagem.

2.5. O transporte escolar em Alagoas

Após caracterizarmos o transporte escolar no Brasil, buscaremos nesse momento apresentar um panorama do transporte escolar no estado de Alagoas e no município de Inhapi. Para isso utilizaremos documentos e dados oficiais que possam nos fornecer informações importantes sobre esse tema.

Para iniciar a discussão, antes de apresentar os documentos oficiais que dispõem sobre o transporte escolar no estado de Alagoas, é importante tratar de alguns dados sobre matrículas nas zonas rurais e urbanas em Alagoas, apresentadas na tabela 2 abaixo, visto que essas informações são importantes para que possamos nos atentar sobre a necessidade de garantir o acesso à escola para as populações de áreas rurais.

Tabela 2: Matrícula inicial das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino, no estado de Alagoas- 2018.

Dependência Administrativa	Matrícula inicial											
	Ensino Regular										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré- escolar		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
Estadual Urbana	0	0	21	0	6.982	875	36.803	1.838	77.697	9.349	7.386	22.419
Estadual Rural	31	0	322	0	920	67	1.634	211	5.216	679	527	1.173
Municipal Urbana	9.783	15.249	32.855	3.377	104.267	23.237	85.388	16.557	0	0	46.108	0
Municipal Rural	7.868	3.790	23.194	1.213	58.606	14.586	28.032	8.132	0	0	36.214	0
Estadual e Municipal	17.682	19.039	56.392	4.590	170.775	38.765	151.857	26.738	82.913	10.028	90.235	23.592

Fonte: INEP (2018)

Nota-se que, na rede estadual, 163.370 (cento e sessenta e três mil, trezentos e setenta) matrículas estão localizadas em áreas urbanas, enquanto que 10.780 (dez mil, setecentos e oitenta) estão em áreas rurais. Nas redes municipais, 336.821 (trezentos e trinta e seis mil, oitocentos e vinte e um) delas estão em regiões urbanas, contra 181.635 (cento e oitenta e um mil, seiscentos e trinta e cinco) em regiões rurais. Nestas, é significativa a quantidade de matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental regular – mais da metade das matrículas em escolas de zonas urbanas – e na mesma etapa de ensino na EJA, cujas matrículas representam perto de 44% (quarenta e quatro por cento) das matrículas nessa modalidade. Fica evidente, então, que as redes municipais de ensino de Alagoas dependem muito mais do transporte escolar do que a rede estadual. De todo modo, os dados indicam a importância do transporte escolar para parte considerável dos estudantes. Vejamos, a seguir, como o tema do transporte escolar é tratado na legislação do estado de Alagoas.

No estado de Alagoas está em vigência o segundo Plano Estadual de Educação (PEE): o primeiro, o PEE 2006-2015, estabelecido pela Lei nº 6.757, de 3 de agosto de 2006, que já está findada sua vigência, e o segundo o PEE 2016- 2025, definido pela Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016. Ambos apontam elementos sobre o transporte escolar.

No PEE 2006-2015, o transporte escolar esteve vinculado aos objetivos e metas do ensino fundamental, da educação especial, da educação indígena e da educação do campo. Quanto ao ensino fundamental, o plano indica o intuito de assegurar transporte escolar visando garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor, conforme a meta 2.3.27; no caso da educação especial, a meta 6.3.7 previa a oferta de transporte escolar adaptado para os alunos com dificuldade de locomoção; a meta 9.3.6 indicava a necessidade de se assegurar o fornecimento do transporte escolar como um dos programas de auxílio ao desenvolvimento da educação indígena, juntamente com livro didático, biblioteca escolar e merenda escolar (ALAGOAS, 2006). Quanto à educação do campo, especificamente, o PEE 2006-2015 indicou, no diagnóstico dessa modalidade educacional, o aumento considerável da necessidade de transporte escolar e previu, na meta 10.3.32, a garantia de oferta de TE de boa qualidade, para que o processo do transporte não interferisse no desenvolvimento psicológico e cognitivo dos estudantes de zonas rurais (ALAGOAS, 2006).

No PEE 2016-2025, o transporte escolar está associado à educação especial, qualidade da educação básica, diminuição da taxa de analfabetismo e investimento público na educação pública. Quanto à educação infantil, na meta 4, estratégia 4.6, o transporte escolar é citado como programa suplementar para garantia de acesso e permanência na escola dos alunos com

deficiência. Quanto à qualidade da educação básica, na meta 7, o TE aparece relacionado à qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades; assim, ganham destaque nessa meta a estratégia 7.18, que prevê a garantia do transporte escolar para todos os alunos da educação do campo mediante renovação da frota e padronização de veículos; a estratégia 7.19, que indica para a garantia da adesão aos programas de transporte escolar para atender aos estudantes da educação básica pública. Nesta estratégia, especificamente, mais uma vez o TE escolar é mencionado como programa complementar da educação junto ao material didático-escolar, alimentação e assistência à saúde. Quanto à diminuição da taxa de analfabetismo em Alagoas, e em especial nas áreas rurais do estado, na meta 9, o TE é mencionado na estratégia 9.6 novamente como programa complementar de educação, dessa vez, a ser ofertado aos alunos da Educação de Jovens e adultos (EJA). Quanto aos investimentos públicos, a estratégia 20.8 da meta 20 dispõe que o estado deve planejar o transporte em regime de colaboração com os municípios, de forma a otimizar os gastos e para que possam garantir a oferta de transporte escolar de qualidade, renovando a frota e fazendo manutenção adequado da frota; a estratégia 20.23 orienta aumentar o Custo Aluno Qualidade (CAQ), se houver necessidade, seguindo critérios do PNE, para que haja investimento em qualificação do serviço de transporte escolar, assim como outros programas suplementares de educação, no intuito de contribuir com a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades; na estratégia 20.29, por fim, o PEE 2016-2026 aponta o transporte escolar como uma das garantias para assegurar a ampliação e a qualificação da EJA, sendo necessário o financiamento dessa política educacional (ALAGOAS, 2016).

Levando em consideração outros documentos oficiais do estado de Alagoas referentes ao transporte escolar, cabe destacar a Instrução Normativa de Serviço DETRAN-AL nº 1, de 26 de setembro de 2017, que estabelece critérios para a emissão de autorização para a realização de transporte escolar, tanto para motoristas e acompanhantes, quanto para os veículos que farão a condução dos alunos aos centros de ensino (ALAGOAS, 2017). Esse documento visa organizar o transporte escolar no estado de Alagoas, buscando ofertar melhores condições de acesso à escola, com garantia de conforto e segurança, principalmente por levar em consideração o principal público que utiliza esse serviço, constituído de crianças e jovens (ALAGOAS, 2017).

As exigências para os condutores, que devem ter idade mínima de 21 anos, é que estes entreguem documentação necessária como, por exemplo, Carteira Nacional de Habilitação (CNH) categoria “D”, comprovação de não ter multas graves, gravíssimas e médias, não serem reincidentes no período de 12 meses a contar da emissão da permissão da credencial de

condutor de transporte escolar, assim como declaração de antecedentes criminais. Estes dois últimos requisitos servem também para o acompanhante, que deve ter idade mínima de 18 anos, sendo ele figura indispensável, principalmente nos veículos que atendam alunos na faixa etária de até 9 anos de idade (ALAGOAS, 2017).

Entre as atribuições do condutor estão conduzir os alunos até o destino final e manter o veículo em condições de uso, levando em consideração a higiene, segurança e conforto; quanto ao acompanhante, este deve fazer o embarque e desembarque dos estudantes, em condições de segurança. Além dessas atribuições existem algumas comuns para o condutor e para o acompanhante, como, por exemplo, vestir-se adequadamente, tratar os estudantes com cordialidade e garantir segurança a todos que utilizam o transporte escolar para acessar as escolas (ALAGOAS, 2017).

No que diz respeito aos veículos, estes devem ser tipificados como de transporte de passageiros, e se são de aluguel ou transporte escolar oficial, como é o caso dos programas federais PNATE e Caminho da Escola. O veículo deve estar caracterizado como transporte escolar (com faixas e letreiros) e deve ser descaracterizado quando deixar de ter essa finalidade. Nestes veículos devem constar cintos de segurança em número igual ao de passageiros, assim como deve contar os demais equipamentos de segurança obrigatórios, sendo exigida vistoria semestral (ALAGOAS, 2017).

Para os transportes escolares que trafegam fora de Maceió, o documento do DETRAN indica que estes devem cumprir algumas regras para que o transporte seja autorizado como, por exemplo, apresentação de fotos do local que será atendido e declarações dos municípios sobre as condições das vias. Levando em consideração um dos objetivos do Programa Caminho da Escola, que é o de diminuir a idade operacional dos veículos, a Instrução Normativa de Serviço DETRAN-AL nº 1/2017 dispõe que os veículos que já prestam serviço de transporte escolar não devem ultrapassar os 15 anos e devem ser feitas revisões a cada seis meses; porém, para ser incluído no cadastro ou substituir outro veículo, o transporte não pode ultrapassar os dez anos (ALAGOAS, 2017).

Ao falar em transporte escolar em Alagoas é importante destacar que no estado existe a Gestão Integrada do Transporte Escolar – GEITE, que

[...] tem por objetivo assegurar aos Municípios assistência financeira visando à garantia da oferta de transporte aos alunos da educação básica da rede pública estadual, que residam a uma distância superior a 02 km (dois quilômetros) da sua unidade escolar (ALAGOAS, 2018).

A GEITE é regulamentada pela Portaria SEDUC nº 013/2018, que “Estabelece os

critérios de adesão, às formas de transferência e execução, o acompanhamento e a prestação de contas de recursos financeiros da Gestão Integrada do Transporte Escolar - GEITE e dá providências correlatas” (ALAGOAS, 2018).

A referida portaria considera que a GEITE tem o propósito de auxiliar na garantia de acesso e permanência dos alunos na escola, bem como na melhoria da qualidade da educação básica pública. Este documento regulamenta as formas de adesão, financiamento, execução, avaliação prestação de contas dos recursos financeiros transferidos para os municípios (ALAGOAS, 2018).

Para aderir à GEITE, os municípios precisam enviar a documentação necessária definida pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e abrir conta corrente ou poupança específica para os repasses financeiros do programa. O valor repassado para os municípios é de R\$ 600,00 reais por aluno, tendo como referência os dados obtidos por meio do censo escolar do INEP. Segundo matéria publicada pelo G1 AL, 70% dos municípios alagoanos haviam aderido à GEITE em 2017, beneficiando 26 escolas estaduais com essa verba para o transporte de alunos (G1, 2017). Inhapi, município do recorte desta pesquisa, de acordo com representante da SEMED, aderiu a GEITE em janeiro de 2018, com vistas a conseguir auxílio para o custeio do transporte escolar ofertado para os alunos da rede municipal.

Conforme determina a GEITE, esse recurso deve ser utilizado na manutenção dos transportes escolares, pagamentos de serviços contratados junto a terceiros e aquisição de vale transporte (no caso de haver serviço de transporte coletivo regular na região em questão) (ALAGOAS, 2018). A questão do passe de ônibus ou vale transporte é um projeto da SEDUC para Maceió, embora problemas com licitações tenham ocasionado o não pagamento de muitos condutores de ônibus em 2017, o que provocou algumas manifestações em uma das principais avenidas da capital alagoana. Essas manifestações provocaram a paralisação da oferta do serviço e os alunos que dependem do TE para chegarem à escola tiveram dificuldades para acessarem os estabelecimentos de ensino que estudam. Pensando nisto, a SEDUC divulgou o projeto de passe de ônibus para Maceió, que auxiliaria a minimizar esse tipo de transtorno para os educandos residentes na capital. Assim, para os alunos residentes em Maceió seria ofertado o vale transporte e os estudantes dos demais municípios continuariam com o transporte escolar ofertado por terceiros ou por programas oficiais do governo federal (G1, 2017).

Seguindo determinação do FNDE, a GEITE indica que, caso seja comprovado desvio de finalidade dos recursos, estes serão suspensos pela SEDUC. A prestação de contas será feita pelo município e apresentada a sua Gerência Regional Executiva (GERE); esta, por sua

vez, deve emitir um parecer sobre a prestação de contas do município e encaminhá-lo à SEDUC. Assim como no PNATE e Caminho da Escola, qualquer pessoa física ou jurídica pode apresentar denúncia no que diz respeito à irregularidade na utilização do recurso destinado à GEITE ou na execução do TE. Por fim, a Portaria SEDUC nº 013/2018 ressalta que a SEDUC realizará visitas periódicas aos municípios com o intuito de assegurar o cumprimento das regras estabelecidas para a GEITE (ALAGOAS, 2018).

Em 2019, os problemas da SEDUC com o transporte escolar persistem. De acordo com o *site* da Gazeta Web (2019), 800 proprietários de ônibus fornecedores de TE dos 102 municípios alagoanos ameaçaram mais uma vez entrar em greve no mês de março do corrente ano, caso o governo de Alagoas não regularizasse o débito de 12 milhões de reais, prejudicando cerca de 200 mil alunos, pois estes prestadores de serviço encontravam-se sem receber seus respectivos pagamentos há três meses. Após divulgação da matéria pelo jornal eletrônico, a SEDUC realizou o pagamento referente ao mês de dezembro de 2018. Segundo o secretário estadual de educação, até o final de 2019 o estado de Alagoas buscará municipalizar o transporte escolar e comprar 100 ônibus para Maceió, com o intuito de reduzir gastos.

2.6. O transporte escolar em Inhapi

Desde o primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Inhapi para que fossem assinados os documentos para autorização da realização das entrevistas, pessoas diretamente envolvidas com a política educacional do município foram bastante solícitas e, espontaneamente, prestaram informações que foram muito importantes para a caracterização da oferta transporte escolar do município. Uma vez aprovado o projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Ufal, essas informações passaram a compor o conteúdo da investigação.

Segundo um integrante da SEMED, o TE possuía administração municipal até junho de 2018, a partir de quando o município aderiu à GEITE, de modo que a gestão do transporte escolar da cidade ficou sob a responsabilidade do estado de Alagoas até dezembro daquele ano. Ainda segundo o informante, ao perceber que a gestão municipal conseguia compreender melhor a especificidade local e, conseqüentemente, administraria de forma mais adequada o TE, a SEDUC transferiu novamente essa responsabilidade para a SEMED de Inhapi, que, até o término desta investigação, permaneceu como a responsável pelo transporte escolar de alunos da educação básica que é ofertada pela rede municipal.

Para entender a realidade que permeia o município em questão, é importante afirmar que Inhapi possui uma extensão rural maior que a urbana, estando localizado na mesorregião do Sertão Alagoano. Para ter uma visão melhor sobre essa dimensão, um dos responsáveis pela educação municipal nos informou que atualmente Inhapi possui 25 escolas; destas, 22 estão localizadas nas zonas rurais e 3 nas zonas urbanas. A importância do transporte escolar em Inhapi pode ser inferida a partir de dados do Censo 2018 sobre matrículas de estudantes da cidade de Inhapi em escolas das redes estadual e municipal, considerando a localização das mesmas, conforme indica a tabela 3:

Tabela 3 – Matrículas iniciais por rede de ensino e por localidade no município de Inhapi – 2018

Dependência Administrativa	Matrícula inicial											
	Ensino Regular										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré- escolar		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
Estadual Urbana	0	0	0	0	0	0	216	81	698	0	0	51
Estadual Rural	0	0	26	0	77	0	57	0	29	0	10	0
Municipal Urbana	76	0	228	0	811	0	610	0	0	0	67	0
Municipal Rural	0	0	248	0	918	0	367	0	0	0	0	0
Estadual e Municipal	76	0	502	0	1.806	0	1.250	81	727	0	77	51

Fonte: INEP (2018)

Verifica-se que, em Inhapi, há mais matrículas em escolas da zona rural do que em escolas na zona urbana, especialmente na pré-escola e nas séries iniciais do ensino fundamental; no caso das creches, só há oferta em escolas urbanas e, no caso das séries finais do ensino fundamental, as matrículas são ofertadas majoritariamente na rede estadual.

Cabe ressaltar que, segundo informações prestadas por um dos entrevistados diretamente envolvido com a política educacional de Inhapi, nem todas as comunidades rurais possuem escolas e, por isso, os alunos destas comunidades são deslocados, por meio do transporte escolar, para escolas mais próximas dos lugares onde moram e, em algumas situações, para a zona urbana.

Considerando a realidade de Inhapi, o acesso à educação é condição fundamental para a progressão escolar de crianças e jovens que moram nas zonas rurais do município. Este parece ser um desafio a ser enfrentado na educação de Inhapi, especialmente em se tratando do município com umas das menores taxas de escolarização na faixa etária de 6 a 14 anos no cenário nacional, ocupando a última colocação nesse quesito em Alagoas, diferindo, inclusive, das taxas de municípios limítrofes, conforme apresentado na parte introdutória deste trabalho.

O IBGE aponta que em 2015, se levado em consideração o ranking educacional de Alagoas, Inhapi está na posição 26 entre os 102 municípios alagoanos, porém esse índice leva em consideração apenas as notas do IDEB do ano de 2015 dos alunos dos anos iniciais e finais da educação básica pública ofertada nesta cidade. Dessa forma, percebemos que o IBGE destaca esse crescimento, porém não o relaciona com a taxa de escolarização que levou o município no ano de 2010 à última colocação nesta classificação (IBGE, 2010).

De acordo com informações cedidas por sujeitos da SEMED do município de Inhapi, existem hoje 115 veículos destinados à oferta do transporte escolar para alunos da educação básica pública municipal. Dentre esses veículos, 110 são terceirizados (vans e caminhonetes D-20¹⁵) e 5 são ônibus adquiridos por meio dos programas federais oficiais.

Sobre as rotas que o TE percorre no município, um dos responsáveis pelo funcionamento do transporte escolar informou que cada transporte faz uma rota e, nos casos em que essas rotas possuem muitos alunos, é necessário mais de um veículo para atender a essa necessidade. Essas rotas são atendidas pelos veículos nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

¹⁵ Trata-se do modelo Chevrolet D-20: “A Série 20 foi uma linha de veículos utilitários de grande porte produzidas pela General Motors do Brasil no período de 1985 a 1996, sob a marca Chevrolet. A linha era composta por versões pick-up, de cabine simples ou dupla, com caçamba longa ou curta, e dois SUV [veículos utilitários esportivos] de 3 (Chevrolet Bonanza) ou 5 portas (Chevrolet Veraneio)”. Informação extraída de: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Chevrolet_D-20>. Acesso em: 21 jun. 2019.

Quanto ao aparato legal, em Inhapi o transporte escolar é citado no Plano Municipal de Educação (PME), previsto para o período de 2015 a 2025, e na Lei nº 51, de 30 de setembro de 2015, que foi criada com a intenção de facilitar o acesso da população do município ao ensino superior, já que não existe instituição deste nível de ensino na cidade.

Na Lei nº 49, de 23 de junho 2015, que aprova o PME 2015-2025, o transporte escolar é tratado em termos semelhantes àquele do PEE 2016-2025. No plano municipal, o transporte escolar aparece relacionado à educação especial, à qualidade da educação, à erradicação do analfabetismo e ao investimento público na educação pública. Quanto à educação especial, na meta 4, a estratégia 4.6 dispõe sobre a universalização da educação especial, indicando para a busca de parcerias para manter e ampliar programas suplementares com o intuito de garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência nas instituições de ensino, por meio de transporte escolar e material didático acessíveis a esse público. Quanto à qualidade da educação, na meta 7, o TE é apontado como forma de melhorar o fluxo de alunos nas escolas (INHAPI, 2015a). Nesse sentido, a meta 7.13 estabelece a necessidade de:

[...] garantir em parceria com a União 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 a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local (INHAPI, 2015a).

A estratégia 7.16 do PME 2015-2025, por sua vez, aponta o transporte escolar como uma forma de apoio ao aluno da educação básica, juntamente com outros programas suplementares, que são o material didático-escolar, alimentação e assistência à saúde. Quanto à erradicação do analfabetismo da população com 15 anos ou mais, a meta 9, na estratégia 9.7, dispõe que o TE aparece como forma de apoio aos alunos da EJA junto com os demais programas suplementares, com ênfase para o atendimento à saúde, principalmente no atendimento oftalmológico. Quanto ao aumento do investimento público na educação básica pública, na meta 20, a estratégia 20.7 reforça a importância da implementação do CAQ para o financiamento da educação de todas as etapas e modalidades, sendo o transporte escolar um gasto educacional necessário para o desenvolvimento do ensino (INHAPI, 2015a).

Especificamente quanto ao transporte escolar no ensino superior, a Lei municipal nº 51/2015, que trata sobre o transporte de universitários/cursistas, com respaldo na Lei nº 12.816/2013, assegura transporte aos estudantes da cidade de Inhapi que se deslocam para

instituições de ensino superior localizadas nas cidades de Delmiro Gouveia-AL e Paulo Afonso-BA. O artigo 1º da referida lei municipal define as seguintes condições para a oferta do transporte escolar municipal para estudantes do ensino superior e de cursos técnicos:

- I – O transporte Público e gratuito de responsabilidade do município de Inhapi/AL para as Universidades, Faculdades e/ou Escolas de Ensino Técnico em Delmiro Gouveia/AL e Paulo Afonso/BA que respeitará o calendário das Instituições de Ensino;
- II – O direito dos estudantes serem conduzidos e buscados pelo transporte escolar até suas respectivas instituições de ensino no horário pré-estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município, o qual deverá ser cumprido pelo motorista do transporte escolar;
- III – O horário de saída da sede do Município e o da volta dos estudantes será definido pela Secretaria Municipal de Educação que levará em consideração um horário comum para todas as instituições de ensino;
- IV – Que o universitário/cursista terá 10 minutos de tolerância no horário estabelecido para se encontrar à frente da respectiva instituição aguardando pelo ônibus a partir do horário definido pela Secretaria Municipal de Educação, e o estudante deverá comunicar ao motorista do ônibus com antecedência, caso vá utilizar o horário de tolerância em virtude de prova ou outro motivo justificável;
- V – O direito ao transporte para aos estudantes universitários/cursistas será garantido aqueles que estiverem regulamente cadastrados pela Secretaria Municipal de Educação do Município.

Assim, os residentes de Inhapi que estão no ensino superior ou frequentam cursos técnicos de nível médio, a partir da citada lei, adquiriram o direito a transporte escolar garantido pela administração municipal, desde que cumpram o regulamento da Secretaria Municipal de Educação que estabelece as normas do transporte universitário de Inhapi/AL. É importante destacar que o regulamento e a lei citados devem estar expostos nos veículos utilizados para o transporte destes estudantes (INHAPI, 2015b).

Não foram encontradas explicações sobre a limitação do transporte escolar para estudantes de instituições localizadas em Delmiro Gouveia/AL e Paulo Afonso/BA. Dessa forma, se o aluno estudar em outro município, além dos mencionados, não terá direito ao transporte escolar gratuito garantido por lei pela prefeitura municipal de Inhapi, o que é um problema para o educando, pois possivelmente terá que utilizar de recursos próprios para se deslocar até outras unidades de ensino localizadas em cidades que não sejam as que estão dispostas na Lei municipal nº 51/2015.

Considerando o que foi tratado nesta seção, ressaltamos a importância da oferta do transporte escolar em condições em condições seguras e favoráveis para atender a população que reside em áreas rurais distantes de espaços escolares. Em Inhapi, onde a maioria dos estudantes da rede pública municipal reside na zona rural, a questão ganha relevo, visto que o transporte escolar é uma necessidade de estudantes de todos os níveis e modalidades de

ensino. Porém, é necessário ressaltar que o acesso ao direito ao transporte escolar não deve interferir na efetivação de outros direitos, como é o caso da educação do campo.

É importante destacar que as metas propostas nos planos de educação – nacional, estadual e municipal – propõem, de forma geral, a boa qualidade do transporte escolar para facilitar o acesso e a permanência dos alunos na escola, bem como a efetivação e a importância das escolas do campo. Entretanto, as metas e estratégias desses documentos não explicitam como a garantia do transporte escolar e a afirmação da educação do campo devem se relacionar.

Levando em consideração tanto a discussão sobre a definição do transporte escolar como direito, com a finalidade de facilitar e garantir o acesso dos educandos aos centros de ensino mais próximos de sua residência, como dados gerais sobre a sua oferta em Alagoas e em Inhapi, compreendemos que o transporte escolar, como uma conquista pensada principalmente para os alunos das zonas rurais, tem melhorado em aspectos físicos devido aos investimentos que os governos vêm fazendo nessa política. No entanto, não foram encontrados dados que mostrem o quanto os planos decenais de educação têm avançado e concretizado as metas e estratégias propostas.

É forçoso considerar, ainda, que o governo federal, na gestão Bolsonaro, tem ameaçado a continuidade dos programas de transporte escolar, agravando o cenário de congelamento de gastos públicos iniciado no governo Temer (2016-2018). Matéria da BBC News (2019) informa que estão previstos cortes de 82% no orçamento destinado ao transporte escolar em 2019, já que o investimento previsto era de 29 milhões e terá uma redução de 23 milhões. De acordo com a matéria, gestores e professores afirmam que o transporte escolar tem aumentado o acesso dos alunos à escola e diminuído a evasão escolar. Assim, a cessação destes recursos atingirá vários estudantes, principalmente aqueles mais carentes e os que residem em áreas mais remotas (BBC NEWS, 2019), o que tende a tornar ainda mais dramática a situação da nucleação de escolas do campo, que é a temática a ser tratada na seção seguinte.

3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS

Nesta seção, tratamos inicialmente das bases históricas da educação do campo no Brasil, abordando fatores que contribuíram, ao longo do tempo, para o contexto atual do tipo de educação que é ofertada nas zonas rurais brasileiras.

Em seguida tratamos do processo de nucleação escolar e sua relação com a educação do campo, enfatizando as escolas multisseriadas, que são as mais atingidas pela ação de fechamento de centros de ensino localizados no campo.

Por fim, trazemos dados sobre o processo de nucleação das escolas do campo na realidade do estado de Alagoas e do município de Inhapi, indicando como tem se configurado o fechamento de escolas localizadas no campo ao longo dos anos nessas especificidades.

3.1. Constituição e especificidades da educação do campo no Brasil

Para que possamos entender e discutir o processo de nucleação das escolas do campo – que ocasiona o fechamento de escolas no meio rural – e sua relação com a política educacional do transporte escolar, faz-se necessário tratar da educação do campo, recuperando brevemente seu histórico e destacando algumas de suas especificidades.

A preocupação com a educação das classes populares está presente no Brasil desde a Colônia. Entretanto, essa educação não tem sido prioridade. É nesse sentido que Ramos (2001, p. 1) afirma:

A preocupação com a educação e escolarização das crianças oriundas de classes populares é bastante recente na sociedade brasileira. Uma rápida incursão pela história de nossa educação nos faz perceber a estreita relação de funcionalidade entre ela e os interesses políticos e econômicos de sucessivos governos. Desde sempre, a educação, mesmo a de primeiras letras, foi e continua a ser caracterizada por um certo elitismo e pela exclusão das crianças e jovens oriundos de classes populares.

No que diz respeito à educação ofertada nas zonas rurais, esta tem sido tratada como uma extensão da educação que se tem nas zonas urbanas. Independente de classe social, o modelo de ensino que se tem nas escolas é um padrão único de educação que visa reproduzir uma cultura elitista e com a finalidade de formar o aluno para o trabalho nos centros urbanos, com o intuito de servir ao agronegócio, agroindústria e comércio (FERREIRA; BRANDÃO, 2011).

É assim que tem acontecido historicamente a educação ofertada nas escolas localizadas no campo brasileiro, sem ser dada a devida importância e consideração às especificidades do povo que residem nestes locais, priorizando os centros urbanos. É nessa perspectiva que Ferreira e Brandão (2011, p. 5) expõem que:

Segundo dados do censo populacional 2010 (IBGE, 2010), a população no Brasil é predominantemente urbana. Embora esses dados aparentemente sejam reais, podem ser questionados, pois milhares de municípios brasileiros são de características predominantemente rurais e a educação oferecida nas escolas públicas desses municípios – independente de onde estejam os prédios – é, na sua maioria, uma educação elitista que não atende as necessidades dos homens, mulheres e jovens que vivem e trabalham no campo. Para os que residem no campo, presenciamos o transporte para se estudar nas “cidades”. É a educação preparatória para o trabalho nos centros urbanos, visando atender as necessidades do agronegócio, agroindústria e comércio.

Dessa maneira, é importante destacar o processo histórico do campo, permeado por lutas, muitas delas existentes até os dias atuais, em que os movimentos sociais estão à frente, na busca de garantir direitos pela reforma agrária e pela educação que contemple o campo brasileiro. Como indica Fernandes (1998), a luta pela terra e a resistência camponesa perduram pelos mais de 500 anos do Brasil. Tal luta existe como forma de resistência dos camponeses para entrar na terra e resistir à expropriação. Pelo que se pode perceber essa é uma causa antiga, mas que até os dias de hoje tem características que percorrem todos esses anos, como por exemplo, a violência (FERNANDES, 1998).

A resistência camponesa permanece desde o princípio com a chegada dos colonizadores portugueses quando começaram as lutas contra o cativo, a exploração e contra a expulsão da terra, estendendo-se às lutas dos povos indígenas contra a escravidão e invasões de seus territórios. Muitas guerras e lutas se intensificaram com o desenvolvimento do capitalismo, como indicam Ramos (2001) e Ferreira e Brandão (2011). Considerando o contexto brasileiro na metade do século XIX, Fernandes (1998) associa o surgimento de uma população desprovida de terra aos processos de aprofundamento da propriedade rural e da paulatina transformação dos escravos em trabalhadores que, ao invés de serem vendidos como mercadoria ou produtores delas, passaram a vender sua força de trabalho ao fazendeiro. Dessa forma, mesmo antes do fim do sistema escravocrata, a terra tornou-se cativa e, assim, os escravos tornaram-se livres, muito embora desprovidos de condições mínimas de sobrevivência, incluindo o fato de serem sujeitos sem terra (FERNANDES, 1998).

Faz-se importante ressaltar que a história dos camponeses sempre foi marcada pela expropriação de suas terras; uma vez expulsos, partem para outro lugar e começam a produzir, até que são novamente expropriados do seu lugar. Fernandes (1998) informa que, no contexto

da instauração da república no Brasil, a resistência para a permanência em terras expropriadas e passadas para o nome dos poderosos coronéis, geralmente de forma ilícita, resultava em perseguição e mortes, Exemplo dessa situação foi a Guerra de Canudos¹⁶, liderada por camponeses sem terra que terminaram uma longa peregrinação naquele arraial da Bahia. Embora tivesse um caráter messiânico, o episódio de Canudos pode ser indicado como um dos primeiros movimentos sociais de resistência camponesa à ordem coronelista e latifundiária, cuja resistência foi enfrentada de forma extremamente violenta. Assim como em Canudos, a guerra do Contestado, em Santa Catarina, de caráter político e religioso, também deixou camponeses destroçados (FERNANDES, 1988).

Ainda em terras nordestinas, no final do século XIX o cangaço surgiu como forma de defesa da própria família e de sua dignidade, já que naquela região a expulsão e a perseguição até a morte eram comuns aos camponeses. O cangaço, segundo Fernandes (1998), foi uma forma de organização de camponeses rebeldes que atacavam fazendas e vilas. Para conquistar espaço social e os seus direitos, os camponeses se organizaram, se aliaram a partidos políticos e contaram com o apoio da igreja católica. Também no século XX surgiram as ligas camponesas como forma de organização política de camponeses que resistiram à expropriação e à expulsão da terra. Mesmo assim não tiveram fim a violência e os conflitos por terra, de modo que os camponeses permanecem se organizando, buscando mais condições para lutar contra as injustiças e por seus direitos (FERNANDES, 1998).

A luta pela terra veio seguida da luta por escolas, pois os movimentos entendiam que os estudos eram importantes para eles e que esta era uma causa pela qual deveriam lutar. No princípio, os movimentos sociais, em especial os sem-terra, acreditavam que lutar pela escola era o suficiente, pois estavam lutando por um direito do qual estavam sendo privados simplesmente por serem trabalhadores sem terra, porém, uma vez que outros trabalhadores rurais tinham esse direito negado, perceberem que a escola formal não dava conta de atender as suas necessidades; era preciso lutar por um novo modelo de escola, visto que esta que estava posta desconsiderava sua realidade. Dessa forma, os sem-terra começaram a relacionar a luta pela reforma agrária com a luta por educação, incorporando ao movimento a luta por uma educação do campo como mais uma de suas causas (CALDART, 2003; FERNANDES, 1998).

Caldart (2009) afirma que a educação do campo nasceu da prática da luta, como crítica à educação brasileira, mas não à educação em si mesma, mas porque a sua luta era para que a

¹⁶ A Guerra de Canudos durou de 1896 à 1897, na então comunidade de Canudos, no interior da Bahia, no Brasil (Fonte: Só História. Disponível em: <https://www.sohistoria.com.br/ef2/canudos/p1.php>).

realidade do trabalhador do campo fosse considerada. Esta luta trouxe muitos incômodos à política tradicional, principalmente pelo de ser representada por trabalhadores pobres e do campo. Nesse sentido, algumas indagações da época sobre os protagonistas das lutas, eram ouvidas de diferentes lugares políticos, como as seguintes falas:

“Como assim desgarrados da terra”, “como assim levantados do chão” exigindo direitos, cobrando políticas específicas, discutindo educação, produzindo conhecimento? Puxando a frente das lutas, buscando transformação social? Então os camponeses também querem estudar? E pretendem conceber sua escola, seus cursos? Discutir com professores de universidade? “Só podem ser baderneiros, bandidos, terroristas...” “Mas alguém já não disse que camponeses são sempre reacionários e não são capazes de se organizar e agir como classe?”. “E o proletariado, a classe operária, os partidos políticos que deveriam lhes dar direção? Como ousam agir politicamente em nome da classe trabalhadora?” (CALDART, 2009, p. 41).

O campo brasileiro tem sido lugar de luta dos movimentos. Os movimentos sociais vêm buscando uma educação específica para o campo que sempre foi tão esquecido, com tantos direitos negados. Na busca por uma educação do campo, o papel dos movimentos sociais tem sido fundamental nessa área, pois a sua luta já conquistou vários direitos. Nesse sentido é possível afirmar que a educação do campo só será possível se estiver ligada aos movimentos sociais (ARROYO, 1999; CALDART, 2011; FERREIRA; BRANDÃO, 2011; MOLINA; ROCHA, 2014).

3.2. O processo de nucleação das escolas do campo

Após compreendermos os motivos das lutas dos movimentos sociais, o processo de exclusão que permeia o campo historicamente, as especificidades da educação que se busca para o campo e alguns elementos da política de educação do campo, é possível fazer uma discussão sobre o processo de nucleação das escolas do campo.

Partindo do princípio que a educação do campo deve se dar de forma que leve as especificidades dos camponeses em consideração e que, do ponto de vista formal tal princípio está incorporado em documentos legais que regem a educação brasileira, como vimos anteriormente, podemos tratar de uma realidade que vem se tornando mais marcante no campo brasileiro, e que é o inverso da educação do campo que foi exposta até o presente momento. Trata-se do fechamento de escolas em zonas rurais, consideradas escolas isoladas, que tem ocasionado o remanejamento de alunos destes centros de ensino para outras

escolas mais próximas de comunidades rurais mais desenvolvidas ou para escolas localizadas em centros urbanos. A esse fenômeno se dá o nome de processo de nucleação de escolas.

Ferreira e Brandão (2017) afirmam que o processo de fechamento das escolas do campo teve início na ditadura militar. Os autores destacam que essas medidas acontecem desde a década de 1960, mas analisam essa realidade a partir da década de 1990, em que milhares de escolas foram fechadas no campo brasileiro, na maioria das vezes, sem consulta prévia à população, o que impossibilita a sua manifestação, desrespeitando o que dispõe o parágrafo único do artigo 28 da LDB nº 9.394/1996, que trata da educação básica para a população rural:

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).

Segundo Carvalho, Leite e Nascimento (2017), as escolas isoladas, que foram criadas para conter o êxodo das pessoas do campo para as cidades, costumam ser afetadas por precárias condições estruturais, frágil formação dos professores, baixa remuneração dos profissionais e quantidade insuficiente de estabelecimentos de ensino. Ao invés do enfrentamento desses problemas, muitas dessas escolas vêm sendo fechadas, prática que continua muito atual e que vem aumentando cada vez mais a necessidade do uso do transporte escolar visando garantir o acesso dos estudantes à escola (CARVALHO; LEITE; NASCIMENTO, 2017).

As escolas isoladas costumam seguir o modelo de salas multisseriadas, que atendem a crianças de diversas idades e que estão em diferentes séries da educação básica. Geralmente este modelo de sala, que pode existir isoladamente ou podem também estar localizadas em pequenas escolas, estão situadas “[...] em locais de difícil acesso e conta[m] com baixa densidade populacional; com apenas um professor, todas as séries estudam juntas numa mesma sala de aula” (CALDART et al., 2012, p. 315). Estas classes/escolas são o principal modelo de centro de ensino localizados nas zonas rurais brasileiras (CALDART et. al., 2012; RODRIGUES et al, 2017). Essa forma de organização se dá por vários fatores, dentre eles a quantidade de alunos que existe em uma mesma comunidade, bem como pelo fato de que toda criança tem direito a estudar próximo de onde mora; além disso, o uso do transporte escolar para chegar à escola é cansativo e pode interferir negativamente no aprendizado, sendo estas

salas [...] “uma forma possível e necessária de organização escolar no campo” [...] (CALDART et. al., 2012, p. 315).

Esse tipo de organização dos estabelecimentos de ensino tem sido problematizado, principalmente por gestores da educação, que alegam que o ensino não é produtivo e que, com a nucleação de escolas, pode haver melhoria na forma organização pedagógica (RODRIGUES et. al., 2017), na melhoria na qualidade da educação ofertada nas zonas rurais e na garantia de igualdade de condições de acesso, considerando o que ocorre em escolas urbanas (CARVALHO; LEITE; NASCIMENTO, 2017). Entretanto, várias críticas a esses argumentos vêm sendo elaboradas.

Conforme indicam Ferreira e Brandão (2017), a nucleação de escolas atende um princípio gerencial que parte do pressuposto de que a manutenção de escolas isoladas ou de classes multisseriadas é economicamente inviável. Além disso, é preciso considerar a ameaça ideológica ao pensamento dominante que as escolas campesinas podem representar, visto que estão mais próximas da influência das bandeiras dos movimentos sociais (BREITENBACH, 2011).

Carvalho, Leite e Nascimento (2016), por sua vez, indicam que o aluno é retirado de sua comunidade e, comumente, torna-se dependente do transporte escolar para chegar à escola que vai frequentar, localizada em regiões mais distantes de sua moradia (CARVALHO; LEITE; NASCIMENTO, 2017). Dessa forma, com o fechamento de escolas do campo que passam a ser nucleadas, o que acontece é um distanciamento do aluno da sua realidade, cultura e do seu local de vivência, o que acarreta na construção de uma identidade fragmentada (RODRIGUES et. al., 2017).

Rodrigues et. al. (2017) salientam que os povos do campo incluem populações quilombolas, ribeirinhas, sem terras, dentre outros, que têm suas especificidades, sua cultura, identidade, histórias e lutas, e retirar essas pessoas das suas comunidades para estudarem em centros urbanos ou em comunidades mais distantes significa negar a vivência desse povo. Dessa forma, o processo de nucleação nega a concepção de educação do campo, desconsidera as especificidades dos campesinos (RODRIGUES et. al., 2017) e aumenta a dependência do transporte escolar de alunos residentes em áreas rurais (CARVALHO; LEITE; NASCIMENTO, 2017).

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2018), no Brasil existem mais matrículas nas zonas urbanas do que nas zonas rurais, o que mostra a concentração de alunos matriculados nos centros de ensino

urbanos. Essa dimensão pode ser percebida ao observarmos o quantitativo de matrículas no Brasil no ano de 2018 em escolas urbanas e rurais, conforme indica a tabela 4:

Tabela 4 - Número de matrículas da educação básica, segundo localização da escola – 2018

Localização da escola	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Urbana	42.982.279	34.075.674	355.937	15.116.036	18.603.701	8.906.605
Rural	5.473.588	5.384.944	55.141	830.380	4.499.423	88.644

Fonte: Elaboração própria com base em Notas Estatísticas – Censo Escolar 2018.

Considerando o total de matrículas em escolas urbanas e escolas rurais, é possível indicar que 12,73% são matrículas em escolas rurais, o que significa um contingente considerável de alunos que precisam ter acesso à educação e que acabam sendo atingidos com o processo de nucleação. O Censo Escolar de 2013 revelou que o Brasil possuía, naquela ocasião, 88.261 (oitenta e oito mil, duzentos e sessenta e um) escolas multisseriadas e que, na última década, 44.599 (quarenta e quatro mil, quinhentos e noventa e nove) centros de ensino com salas multisseriadas haviam sido fechados no país (ALAGOAS, 2014a).

A expansão dessa prática por parte de gestores estaduais e municipais vem sendo acompanhada da inclusão de especificidades na legislação e em documentos oficiais da política educacional brasileira, ora de forma geral, como é o caso da LDB nº 9.394/1996 e dos PNE 2001-2011 e PNE 2014-2024, ora de forma específica, como é o caso da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que apresenta diretrizes nacionais para a educação do campo. Isso vem ocorrendo, principalmente, pelo enfrentamento dos movimentos sociais do campo ao fechamento de escolas em áreas rurais. Tal prática, que vem sendo realizada por gestores estaduais e municipais, poderia ser ainda mais danosa para as populações camponesas se não fossem as lutas travadas pelo MST, por exemplo, que questionam a prática do fechamento das escolas localizadas nas zonas rurais e buscam a efetivação da educação do campo (FERREIRA; BRANDÃO, 2017).

O PNE 2001-2011, entre as diretrizes norteadoras do ensino fundamental, indicava o seguinte:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade (BRASIL, 2001).

Na meta 26, referente à gestão, objetivo 11.3.2, por sua vez, indicava que se deveria “organizar a educação básica do campo, de modo a preservar as escolas rurais no meio rural e imbuídas dos valores rurais” (BRASIL, 2001).

Essa dubiedade – substituir as classes isoladas e manter as escolas rurais – ganha maior clareza dezoito anos depois da aprovação da LDB nº 9.394/1996 quando a referida lei fez, pela primeira vez, menção ao fechamento de escolas do campo, no artigo 28, parágrafo único, incluído pela Lei nº 12.960, de 2014, que expõe sobre a necessidade de se levar em conta a manifestação da comunidade escolar a respeito do assunto (BRASIL, 1996).

No PNE 2014-2024, a meta 1, que aborda a universalização da educação infantil para crianças de 4 e 5 anos e o aumento da oferta de creches para crianças de 3 anos, o processo de nucleação das escolas é mencionado exclusivamente na estratégia 1.10, que propõe:

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 (BRASIL, 2014).

Indiretamente, o PNE 2014-2024 indica o seguinte na estratégia 2.10 da meta 2 que trata da universalização do ensino fundamental e da regularização do fluxo escolar: “estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades” (BRASIL, 2014). Por outro lado, na meta 7, referente à qualidade da educação, a estratégia 7.13 indica que se deve “[...] garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória [...] visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local” (BRASIL, 2014).

Sem deixar claro como relacionar a preservação de escolas do campo nas próprias comunidades com a garantia de transporte escolar, o quadro 4, a seguir, coteja metas e estratégias do PNE 2014-2024 que abordam esses temas:

Quadro 4 – Metas e estratégias do PNE 2014-2024 que abordam escolas do campo e transporte escolar:

<p>Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.</p>	<p>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;</p>
<p>Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.</p>	<p>Estratégia 2.6: desenvolver 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;</p> <p>2.10: estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;</p>
<p>Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).</p>	<p>Estratégia 3.7: fomentar a expansão das matrículas 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;</p> <p>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 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;</p>
<p>Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</p>	<p>Estratégia 4.3: implantar, ao longo deste 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;</p>
<p>Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3o (terceiro) ano do ensino fundamental.</p>	<p>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;</p>

<p>Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.</p>	<p>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;</p>
<p>Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:</p>	<p>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 a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;</p> <p>Estratégia: 7.14: desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;</p> <p>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 comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e 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;</p> <p>Estratégia 7.27: desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;</p>

<p>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 deste 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.</p>	
<p>Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.</p>	<p>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;</p>
<p>Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.</p>	<p>Estratégia 11.9: expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;</p>
<p>Meta 12 elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.</p>	<p>Estratégia 12.13: expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;</p>
<p>Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.</p>	<p>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;</p> <p>Estratégia 14.8: estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências;</p>
<p>Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>	<p>Estratégia 15.5: implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;</p>

<p>Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.</p>	<p>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.</p>
---	--

Fonte: Elaboração própria com base no Plano Nacional de Educação 2014-2024.

É visível que o respeito à identidade das comunidades campesinas nos projetos educacionais e na oferta da educação do campo é assinalado no PNE 2014-2024. No corpo da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, isto também se faz presente, especificamente no artigo 8º, ao indicar que os entes federados (estados, Distrito Federal e Municípios) devem elaborar seus planos de educação, tomando como referência o PNE 2014-2024. Para tanto, o inciso II deste artigo indica que estes planos estabeleçam estratégias que “considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014).

Seguindo essa recomendação, todas as estratégias do PNE 2014-2024 citadas anteriormente foram contempladas em planos de educação de estados e municípios, como são exemplos os casos do Plano Estadual de Educação de Alagoas 2016-2015 (ALAGOAS, 2016) e do Plano Municipal de Educação de Inhapi 2015-2025 (INHAPI, 2015).

A indicação de excepcionalidade do fechamento das escolas localizadas nas zonas rurais aparece na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (BRASIL, 2008). Esta resolução indica, em seu artigo 3º, que durante a educação infantil e os anos iniciais do ensino médio, o processo de nucleação deve ser evitado e a educação deve ser ofertada na própria comunidade e, em casos excepcionais, nos primeiros cinco anos do ensino fundamental, se tiver que haver deslocamento dos alunos, este deve se dar intracampo (BRASIL, 2008).

No artigo 4º da Resolução CNE nº 2/2008, que dispõe sobre a nucleação rural nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como na Lei nº 12.960, de 2014, é abordada a necessidade da participação da comunidade escolar nas decisões de fechamento das escolas da seguinte forma:

Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo (BRASIL, 2008).

No artigo 5º, novamente a necessidade de diálogo com as comunidades atendidas é considerada, desta vez no que diz respeito ao processo de nucleação para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, esteja este integrado ou não à educação profissional técnica (BRASIL, 2008).

No artigo 8º da Resolução nº 2/2008, a nucleação está relacionada ao transporte escolar, que é indicado como essencial para as zonas rurais, para pessoas com dificuldade de locomoção ou para deslocamento intra ou extracampo (BRASIL, 2008). Por fim, ainda sobre a nucleação, o artigo 10 da referida resolução a relaciona ao planejamento da educação do campo, sendo necessário avaliar as distâncias, condições das vias de acesso e do transporte escolar, em relação à escola núcleo, caso seja comprovada a necessidade de fechamento de escolas nas comunidades (BRASIL, 2008).

A respeito do processo de nucleação das escolas do campo na especificidade do estado de Alagoas e do município de Inhapi, abordaremos, a seguir, como essa política vem ocorrendo, apresentando dados particulares destas localidades.

3.3. O processo de nucleação das escolas do campo em Alagoas e Inhapi

Em 2017, o estado de Alagoas, de acordo com o IBGE, possuía 503.322 (quinhentos e três mil, trezentos e vinte e dois) matrículas no ensino fundamental e 118.933 (cento e dezoito mil, novecentos e trinta e três) no ensino médio; comparando com outros estados, Alagoas está 16ª (décima sexta) colocação no ranking da educação do Brasil, considerando o quantitativo de matrículas. De acordo com *site* QEdu, que organiza dados do Censo Escolar, no ano de 2010 (período que inicia nosso recorte) Alagoas contava com 1.808 (um mil, oitocentos e oito) escolas públicas localizadas no campo e 1.071 (um mil e setenta e um) urbanas, enquanto que em 2017 (ano final do nosso recorte) haviam 1.411 (um mil, quatrocentos e onze) escolas públicas rurais e 1.129 (um mil, cento e vinte e nove) urbanas. Dessa maneira, percebemos que no decorrer dos anos tem tido um decréscimo na quantidade de estabelecimentos de ensino no campo alagoano, acompanhado de um crescimento nas

escolas das cidades. Levando em consideração o nosso recorte temporal, de 2010 a 2017, 397 (trezentos e noventa e sete) escolas das zonas rurais foram fechadas (QEdu, 2017).

No estado de Alagoas, de acordo com o Parecer nº 313/2014 do Conselho Estadual de Educação de Alagoas, entre os anos de 2003 e 2012 foram fechadas 32% (trinta e dois por cento) das escolas do campo, o que corresponde ao quantitativo de 795 (setecentos e noventa e cinco) escolas nesse período, de acordo com o Censo Escolar de 2013 (ALAGOAS, 2014a). Nessa perspectiva, cabe inferir que nesse período foram fechadas mais escolas localizadas no campo alagoano do que no período considerado nesta pesquisa.

Seguindo a linha dos apontamentos sobre o fechamento das escolas do campo que a Lei nº 12.960, de 2014, e a Resolução CNE nº 2/2008, o Parecer CEE/AL nº 313/2014 indica que,

Alguns estudos realizados acerca do processo de nucleação de escolas do campo no Brasil têm refletido a respeito da maneira como esse processo vem se dando, quase sempre, sem nenhuma consulta às comunidades rurais; desconsiderando os impactos socioculturais do fechamento de escolas e do conseqüente deslocamento de crianças e adolescentes do campo para escolas urbanas, considerando, preponderantemente, critérios financeiros e administrativos, em detrimento de uma análise mais aprofundada a respeito, que considere as vantagens e desvantagens sociais e pedagógicas desse procedimento feito de forma indiscriminada e arbitrária (ALAGOAS, 2014).

Sobre as escolas multisseriadas, o parecer aponta para a necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica executada, pensando nas potencialidades desse modelo de escola e indicando seu aprimoramento. Além disso, o documento indica que cabe às gestões municipais e estaduais investirem em especialização para professores, em estrutura física e em material didático que atendam às necessidades das populações do campo, para que esses modelos de centros de ensino deixem de ser considerados como sinônimo de fracasso escolar (ALAGOAS, 2014).

O Parecer nº 313/2014 - CEE/AL traz a associação entre a educação do campo, as salas multisseriadas e o processo de nucleação das escolas localizadas nas zonas rurais. Essa relação é feita pelo fato de as escolas multisseriadas serem o principal tipo de centro de ensino a ser fechado e o seu alunado transferido para uma escola núcleo (ALAGOAS, 2014a). Assim, o parecer atenta para o incentivo do fechamento dessas escolas, acompanhado do processo de nucleação e, conseqüentemente, do aumento do uso do transporte escolar (ALAGOAS, 2014a).

Outro documento que trata do processo de nucleação é a Resolução Normativa CEE/AL nº 40/2014 que “Dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no

Sistema Estadual de Educação de Alagoas e dá outras providências correlatas” (ALAGOAS, 2014b). O processo de nucleação é mencionado no artigo 6º desta resolução, indicando a necessidade de posicionamento da comunidade escolar sobre o fechamento das escolas, como dispõem similarmente a Lei nº 12.960/2014, a Resolução CNE nº 2/2008 e o Parecer CEE/AL nº 313/2014. Essa indicação se refere a escolas que ofertam as séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (ALAGOAS, 2014b).

Em algumas cidades alagoanas, a maioria das escolas públicas é constituída de escolas rurais, como é o caso do município de Inhapi, município fundado em 1962 que está localizado na mesorregião do sertão do estado de Alagoas e fica a 270 (duzentos e setenta) km de distância da capital Maceió.

Com uma população estimada de 18.652 (dezoito mil, seiscentos e cinquenta e dois) habitantes, Inhapi possui um território de 372 (trezentos e setenta e dois) km² e tem como principais atividades a agricultura familiar e a pecuária (INHAPI, 2018). No ano de 2010, Inhapi possuía 45 (quarenta e cinco) escolas, sendo 1 (uma) privada e 44 (quarenta e quatro) escolas públicas; destas, 41 (quarenta e uma) eram municipais e 3 (três) estaduais; 39 (trinta e nove) escolas estavam localizadas na zona rural e apenas 5 (cinco) na zona urbana (QUEDU, 2018). Em 2017 o município possuía 39 (trinta e nove) escolas, sendo 1 (uma) privada e 38 (trinta e oito) públicas; destas, 35 (trinta e cinco) escolas eram municipais e 3 (três) estaduais e 33 (trinta e três) eram escolas rurais, contra apenas 5 (cinco) escolas urbanas (QUEDU, 2018). Considerando estes dados, verifica-se que entre 2010 e 2017 foram fechadas 6 (seis) escolas em Inhapi, todas elas localizadas na zona rural. A ameaça ao direito à educação das populações do campo no município é agravada pelo fato de Inhapi ter um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0.484 (zero, ponto, quatrocentos e oitenta e quatro) (INHAPI, 2018), o mais baixo de todos os municípios alagoanos, segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (2018).

Na especificidade de Inhapi, de acordo com informações cedidas por pessoa responsável pela educação municipal, em 2019 existem 25 (vinte e cinco) escolas públicas municipais de educação básica; destas, 20 (vinte) estão localizadas na zona rural e 5 (cinco) na zona urbana. Segundo esse representante, foram fechadas algumas escolas entre os anos de 2018 e 2019, não especificando a quantidade exata. Porém, afirmou que os alunos que estudavam nessas escolas que foram fechadas estão matriculados em escolas núcleo na comunidade mais próxima da sua residência ou na zona urbana. Nesse sentido, percebemos

que a quantidade de estabelecimentos localizados nas zonas rurais em Inhapi é considerável, mas que ao longo dos anos esses centros de ensino têm sido reduzidos.

Quanto à organização das escolas em Inhapi, no que diz respeito à disposição da localização das mesmas, um dos sujeitos diretamente envolvido com a política de educação do município informou que as escolas polos (como mencionado por ele) estão localizadas na cidade e as da zona rural do município são extensões destas. Essa organização, segundo o entrevistado, facilita na questão administrativa, pois as escolas localizadas no campo são pequenas, em sua maioria são multisseriadas, não havendo espaço para acomodação da gestão. Nesse caso, a administração é feita a partir das escolas polos, com responsáveis pelas extensões que têm a incumbência de gerir estas unidades de ensino por meio de visitas periódicas, com o intuito de repassar e coletar informações necessárias para o bom funcionamento destas. Essa forma de organização ajudaria igualmente no que diz respeito à gestão dos recursos financeiros repassados ao município, como afirmou um representante da SEMED de Inhapi.

Ao longo da discussão desta seção, especialmente no momento do tratamento de fontes documentais, o transporte escolar foi abordado, demonstrando sua relação com a nucleação de escolas do campo. Como indicado no capítulo 1, desde a criação do PNATE, em 1994, vem ocorrendo o aumento do número de escolas fechadas no campo brasileiro, bem como das matrículas nos centros de ensino urbanos, processo acompanhado, a cada ano, de um crescimento nos recursos financeiros dados aos estados, Distrito Federal e municípios destinados ao transporte escolar (FERREIRA; BRANDÃO, 2017).

Quanto à relação que permeia o fechamento de escolas localizadas no campo e o aumento da demanda da política do transporte escolar, a partir da criação do PNATE, Ferreira e Brandão (2017) expõem:

A análise dos dados indica que, entre os anos de 2002 e 2010, houve o fechamento oficial de 9,43% das escolas localizadas no perímetro rural. Entre 2002 e 2009, houve um aumento de mais de cem por cento no número de alunos transportados rumo aos centros urbanos, passando de 3.913.318 alunos, em 2002, para 8.098.191 alunos no ano de 2009. No período entre 2003 e 2010, houve o fechamento autorizado pelos governos, principalmente municipais, de 2,8%, ou seja, 18.230 escolas públicas localizadas no meio urbano. Fica evidente uma política pública educacional de fechamento de escolas públicas, principalmente no meio rural e uma política de supervalorização do transporte escolar rumo aos centros urbanos em detrimento das escolas do campo (p. 81).

Com o argumento de que as escolas localizadas no campo são economicamente insustentáveis, os gestores agrupam os alunos das escolas fechadas em escolas polos,

submetendo-os à utilização do transporte escolar, que por diversas vezes não é ofertado de forma adequada e faz com que os educandos fiquem por muitas horas dentro dos veículos até chegarem ao centro de ensino em que estão matriculados, sem contar com o tempo que levam de suas residências até os pontos do transporte escolar (FERREIRA; BRANDÃO, 2017).

Levando em consideração a discussão sobre educação do campo no Brasil e os dados gerais sobre o processo de nucleação das escolas em Alagoas e em Inhapi, é possível perceber que a relação inicial que se tem entre as políticas apresentadas até o presente momento é bem contraditória, pois o transporte escolar tem sido encarado de forma equivocada, negando a efetivação da educação do campo e aumentando o processo de nucleação das escolas localizadas nas zonas rurais brasileiras, pois percebemos o aumento da utilização da política de TE à medida que aumenta igualmente o número de escolas fechadas no campo.

É importante destacar que há diferença entre a educação **do** campo, que é a educação reivindicada pelos movimentos sociais e que leva em consideração o modo de vida e demais especificidades do campo, porque o povo tem direito de ter educação no local onde vive, e a educação **no** campo, que é a educação ofertada pelo Estado na maioria das localidades rurais brasileiras, com escolas em situações precárias e com o ensino voltado para a educação de caráter urbano (CALDART, 2009; CALDART et. al., 2012; EVANGELISTA et. al., 2017; FERREIRA; BRANDÃO, 2017), Considerando essa definição, é possível dizer que, no caso de Inhapi, a educação **do** campo ainda está por ser conquistada.

O movimento de fechar escolas localizadas em áreas rurais fere alguns princípios estabelecidos pela legislação para a educação do campo, entre eles, a garantia de escolarização dos camponeses em estabelecimentos próximos às suas moradias. Isso não quer dizer necessariamente que tenha que existir uma escola em cada comunidade, mas que existam escolas bem estruturadas em lugares estratégicos, de modo a atender aos alunos de diversas localidades, sem que estes tenham que percorrer longas distâncias e nem se deslocarem para as zonas urbanas para estudar.

Com base na discussão feita até aqui, na próxima seção refletimos acerca da relação entre a política de transporte escolar e o processo de nucleação de escolas do campo no município de Inhapi, no período de 2010 a 2017, com base em dados e análises resultantes de entrevistas semiestruturadas com sujeitos diretamente envolvidos com a política educacional de Inhapi, integrantes do CACS FUNDEB e membros das equipes gestoras das escolas do campo nucleadas em Inhapi.

4. RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE POLÍTICA DE TRANSPORTE ESCOLAR E PROCESSO DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE INHAPI

A sessão 4 coloca em movimento a relação entre política de transporte escolar e nucleação de escolas do campo, considerando a realidade do ensino público de Inhapi, município do sertão alagoano, no período de 2010 a 2017.

Nesta parte do trabalho, as entrevistas forneceram os principais elementos para as categorias tratadas, que foram analisadas com suporte no referencial teórico da pesquisa, sendo elas: naturalização da ação do Estado e centralização das ações do governo. Ambas colaboram para a compreensão de como vem se dando a relação entre transporte escolar e nucleação de escolas do campo em Inhapi.

Foram entrevistados 6 (seis) sujeitos: 2 representantes da SEMED, 3 membros do CACS e uma gestora de escola nucleada. No caso do CACS, dois entrevistados também atuam na gestão da educação no município e outro representa a sociedade civil. O contato com docentes de escolas nucleadas encontrou algumas dificuldades em função da indisponibilidade de alguns sujeitos e, assim, só foi possível entrevistar uma representante dessas escolas.

A partir da compreensão de como vem acontecendo o processo de nucleação de escolas em Inhapi e de que forma o transporte escolar vem sendo ofertado, identificamos relações existentes entre esses dois aspectos da política educacional de Inhapi. Partimos do pressuposto de que pode haver contradições entre a garantia da educação do campo como um direito fundamental para as populações das áreas rurais e a expansão do transporte escolar rural como estratégia para a garantia do acesso e permanência do aluno na escola. De fato, as entrevistas realizadas com os sujeitos diretamente envolvidos com a política educacional de Inhapi nos mostrou a estreita relação existente entre o avanço do processo de nucleação de escolas do campo e o fortalecimento da política de transporte escolar em Inhapi.

Para tornar mais clara a relação entre transporte escolar e nucleação de escolas do campo, é importante enfatizar e reconstituir a distribuição das escolas no município. Inhapi tem 5 (cinco) escolas municipais, chamadas de escolas polos, sendo que 3 (três) estão localizadas na zona urbana e 2 (duas) em povoados (Promissão e Leobino) próximos da área urbana e que são considerados mais desenvolvidos. A partir das escolas polos são estabelecidas extensões, que são espaços de aprendizagem, muitas vezes organizados em forma de salas multisseriadas, localizados em certas comunidades e povoados. Tais extensões

são identificadas com nomes fictícios e, visto que não possuem CNPJ próprio, suas questões burocráticas permanecem ligadas às escolas polos. No início do ano de 2019 existiam 25 (vinte e cinco) unidades escolares em Inhapi; em julho do mesmo ano foram contabilizadas 21 (vinte e uma) unidades. Ou seja, 4 (quatro) extensões foram fechadas em um período de seis meses.

Mostraremos no quadro 5, a seguir, a relação das extensões das escolas polos no município de Inhapi, em 2019, indicando os povoados em que estão localizadas e a distância média entre estes e a área urbana da cidade:

Quadro 5: Relação das extensões localizadas na zona rural e distancia até a zona urbana em Inhapi – 2019

Nº	INEP	NOME DA ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	DISTANCIA EM KM	ESCOLA POLO
01	27001415	Escola Antonio Florencio	Sítio Serrote dos Flores	9	Escola Municipal de Educação Básica Nossa Senhora do Rosário
02	27001776	Escola Antonio Vieira Barros	Sítio Saco dos Pambús	12	
03	27001784	Escola Arnon de Melo	Sítio Azedém	18	
04	27001890	Escola Joaquim Rosendo Evangelista	Sítio Lamarão	13	
05	27001539	Escola José de Alencar	Sítio Melancia	15	
06	27001717	Escola Manoel Inacio da Silva	Sítio Serrotinho	8	
07	27001580	Escola Princesa Isabel	Sítio Baixa do Mel	9	
08	27001962	Escola Deusdedita Malta Brandão	Sítio Gravata	12	Escola Municipal de Educação Básica Luiz Celso Malta Brandão
09	27001806	Escola Tabuleiro	Sítio Tabuleiro	17	
10	27001482	Escola Graciliano Ramos	Sítio Barreiras	17	
11	27001946	Escola Joaquim Vieira Ramos	Sítio Maracuja	20	
12	27001652	Escola São Vicente	Sítio Laje do Nóia	30	
13	27001725	Escola Luiz Celso Malta Brandão	Sítio Vaca Branca	18	
14	27001555	Escola Nossa Senhora Aparecida	Sítio Lagoa do Tanque	30	
15	27001849	Escola Presidente Medici	Sítio Patos	30	
16	27001830	Escola Jose Florentino Vilar	Sítio Retiro	5	

Fonte: Elaboração própria com base em dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de Inhapi-AL.

Os dados do quadro acima indicam distâncias significativas entre as localidades das extensões e as escolas polos do centro urbano de Inhapi. Isso significa que, com o processo de nucleação e o conseqüente fechamento das escolas (extensões) localizadas nas áreas rurais, constituídas basicamente de salas multisseriadas, os estudantes destas unidades de ensino são transferidos para escolas núcleos situadas em comunidades rurais mais desenvolvidas ou na zona urbana. Sendo inviável a locomoção a pé até as escolas polos, os alunos remanejados se tornam, na maioria das vezes, dependentes do transporte escolar, situação que vem ocorrendo no país, como indicam alguns estudos (CARVALHO; LEITE; NASCIMENTO, 2016; FERREIRA; BRANDÃO, 2017; RODRIGUES et. al., 2017). Percebe-se, até o momento, que duas escolas da rede pública municipal ainda não nuclearam outras escolas, o que pode ser um indicativo de que outras escolas podem ser fechadas.

De acordo com Caldas e Mouette (2017), desde 1980 vem diminuindo cada vez mais a quantidade de escolas nas zonas rurais nos municípios brasileiros, seja por fechamento de unidades escolares, seja pelo fortalecimento de escolas polos que atendam alunos das comunidades circunvizinhas, o que reforça a necessidade de deslocamento e conseqüentemente do uso do transporte escolar. As autoras afirmam, segundo dados do INEP de 2012, que:

[...] a deficiência na quantidade de escolas de escolas na área rural faz com que 48% dos alunos dos anos iniciais e 68,9% dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (de 6 a 14 anos) desloquem-se para as escolas localizadas no meio urbano em todo o país. O problema é ainda mais crítico no ensino médio onde mais de 90% dos alunos da área rural necessitam se deslocar para as escolas urbanas (CALDAS; MOUETTE, 2017).

Essa problemática educacional indica uma relação contraditória entre a expansão do transporte escolar e o aprofundamento da nucleação de escolas do campo, pois o transporte escolar perde o caráter meramente suplementar indicado na legislação e a oferta de educação nos locais de moradia das comunidades campesinas, por meio da educação do campo, acaba sendo fragilizada.

Cabe enfatizar que o transporte escolar é resultado de reivindicações sociais para atender principalmente às populações do campo, de modo a garantir o acesso à escola. Dessa forma, a utilização da política de TE como justificativa para o processo de nucleação de escolas do campo, como vem ocorrendo, indica que tal processo está relacionado à redefinição da relação entre Estado e sociedade em tempos de neoliberalismo, em função da lógica gerencial que demanda a racionalização dos gastos públicos com políticas sociais para

atender a classe trabalhadora, por meio do remanejamento do fundo público para o atendimento de outros interesses, especialmente de grupos privados. Desta maneira, não é correto afirmar que o transporte escolar causa o processo de fechamento das escolas localizadas no campo ou vice versa. É preciso considerar que ambos fazem parte de uma dinâmica orientada pela perspectiva gerencial que acaba por ameaçar a educação do campo como um direito há muito tempo reivindicado pelos movimentos sociais.

Essa mesma dinâmica, que está na base das relações entre transporte escolar e nucleação de escolas do campo em Inhapi, influenciou fortemente nas categorias que destacamos da análise de conteúdo das entrevistas: naturalização da ação do Estado e centralização das ações do governo.

4.1 Naturalização e centralização na expansão do transporte escolar

O direito à educação é garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, Lei nº 9394/96. Nesses documentos, o transporte escolar aparece como um dos programas suplementares, devendo colaborar com a garantia e a efetividade desse direito, contribuindo para o acesso e permanência de estudantes nas escolas; ao mesmo tempo, a educação para a população rural deve assegurar a adequação administrativa e curricular as suas peculiaridades e à natureza do trabalho no campo (BRASIL, 1996). Formalmente, o transporte escolar aparece subordinado à garantia da educação para a população campestre, mas, na prática, o que tem acontecido é o inverso, pois a expansão do transporte escolar tem fragilizado a garantia da educação do campo.

Considerando a especificidade rural de Inhapi e a distribuição das unidades de ensino no município, é preciso reconhecer que o transporte escolar tem um importante papel a cumprir para a efetivação do acesso e permanência dos alunos da rede municipal de educação, visto que o transporte escolar rural é a realização do deslocamento dos alunos, por meio de veículos adequados, da rede pública da educação básica que moram ou estudam nas zonas rurais, realizando o trajeto casa-escola-casa, suprindo a necessidade dos estudantes chegarem à escola (FNDE, 2019b).

Em Inhapi, os programas federais (PNATE e Caminho da Escola) e estadual (GEITE) de transporte escolar estão em pleno funcionamento e é a partir do financiamento destes que a política de transporte escolar é executada.

Em Inhapi há necessidade de transporte escolar intra e extracampo, pois os alunos se deslocam para escolas mais próximas localizadas nas zonas rurais, bem como para escolas

localizadas na área urbana, já que as séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) são ofertadas apenas nas escolas polos, localizadas na área urbana da cidade:

Eu acho que o transporte escolar é extremamente importante para o desenvolvimento educacional do município, porque se não tivesse o transporte, é... os alunos que moram nos sítios não teriam condições de frequentar a escola, porque aqui em Inhapi a partir do 6º ano do Ensino Fundamental só é ofertada em algumas escolas da rede municipal. Aí o transporte escolar é fundamental para os alunos irem para a escola. Tem que ter (CACSI) ¹⁷.

Essa importância é reforçada por representantes da SEMED do município, ao relatar que *“Bom... Só é possível garantir a permanência e a qualidade da educação quando se garante, é..., o acesso e o transporte escolar é peça fundamental para o desenvolvimento da educação no município, porque a maioria dos nossos alunos são da zona rural (SEMED 1)”*, outro representante reforça essa concepção ao afirmar que *“Tem que ter né? Porque tem muito aluno na zona rural (SEMED 2)”*.

Essa importância, entretanto, parece não ser suficiente para a garantia de acesso à escola da totalidade da população em idade do ensino fundamental, visto que a universalização desta etapa da educação básica está longe de acontecer em Inhapi. Entretanto, esse problema parece ser desconsiderado por representantes da SEMED e do CACS, que consideram que o município atende *“100% (cem por cento) dos alunos que necessitam de transporte” (SEMEDI)* e que *“desde que foi iniciada a oferta do transporte escolar em Inhapi, houve um grande avanço, porque hoje podemos dizer que 100% dos alunos público alvo é atendido pelo transporte escolar” (CACSI)*.

Esse tipo de interpretação deixa de problematizar a existência de crianças que não frequentam a escola em Inhapi e também desconsidera que o “público alvo” do transporte escolar pode aumentar ou diminuir, dependendo do nível de atendimento dos estudantes em escolas na localidade onde moram. Nos dois casos, a ação do Estado é naturalizada, seja pela sua omissão frente à quantidade de crianças fora da escola, seja pelo incentivo à expansão do transporte escolar pela via do fechamento de escolas do campo.

Alguns entrevistados informaram, inclusive, que a quantidade de veículos utilizados para o transporte escolar vem aumentando no município:

¹⁷ Optou-se, neste trabalho, por apresentar a transcrição literal das falas dos sujeitos entrevistados, inclusive quando ocorrerem erros gramaticais. Nos casos de dificuldade de compreensão do sentido das falas, serão acrescidas expressões entre colchetes. As falas serão apresentadas em itálico para serem diferenciadas das demais citações.

Sim, aumentou muito, nós temos uma média de seis novos transportes por ano na rede. Como algumas escolas rurais fecham por inviabilidade econômica de manter em atividade nessas escolas, os alunos precisam de transporte para ir para outras escolas aí aumenta a necessidade de ter mais transporte escolar (CACSI).

É... Todo ano aumenta. Porque quando fecha escola, normalmente surgem novas rotas de alunos da zona rural e tem que garantir a todos o acesso ao transporte (CAC2).

Fica visível que o aumento da necessidade de transporte escolar está diretamente relacionado com o fechamento de escolas, sem que haja questionamentos sobre esse processo. A existência de problemas relativos ao transporte escolar que não têm sido devidamente enfrentados pode estar ocasionando a expansão da precariedade desse serviço, ampliando a quantidade de estudantes sendo transportados em condições que estão longe das melhores.

Ao mesmo tempo em que os relatos indicam o quão importante o transporte escolar se faz no município de Inhapi, percebemos que os entrevistados têm consciência de que algumas coisas precisam melhorar. Por exemplo, alguns tipos de veículos são impróprios para o transporte escolar e mesmo assim eles permanecem trafegando com estudantes.

Nessa perspectiva, sobre a qualidade da oferta do transporte escolar, os entrevistados manifestaram opiniões divergentes.

Segundo SEMED 1, “A única coisa que poderia melhorar é o que já estamos tentando fazer, que é tentar substituir as caminhonetes, porque entendemos que esse transporte não é adequado, mas tem lugares de difícil acesso para vans e ônibus”. CACS 1, que também atua na gestão municipal da educação, informou que “Aqui não tem muito problema com transporte não. Só, às vezes, um carro quebra, e tem vezes que não tem como substituir de imediato, aí os alunos ficam sem ir para a escola naquele dia (CACSI). Um representante da sociedade civil, entretanto, manifestou outra opinião:

Eu acho regular, sabe? E acho que tem que ser melhorado o transporte, por causa da segurança das crianças. Por algumas serem transportadas em carros abertos, tem que ter transporte mais seguro, mais ônibus, porque é mais seguro, né? [Sobre problemas com o serviço] Sim, a gente ouve, né, o povo falando que os transportes estão ruins, quebra, não tem conforto... é isso. A gente sempre ouve esses comentários que os transportes tão em péssimas condições (CAC3).

Estes relatos nos informam que requisitos como a padronização e a segurança dos veículos utilizados no transporte escolar não foram atendidos ainda pelo município, reforçando o que Carvalho, Leite e Nascimento (2017) expõem sobre o programa Federal Caminho da Escola, por exemplo. Segundo os autores, o programa tem proporcionado a melhoria da qualidade da oferta do transporte escolar por meio da padronização da frota de

veículos, mas isso não tem sido suficiente para que esse serviço seja considerado de qualidade, pois a ação do poder público ainda é insuficiente.

A esse respeito, dois relatos indicam diferentes graus de centralização da ação do poder público frente aos problemas com o transporte escolar. De um lado, o representante do conselho municipal que fiscaliza as verbas da educação apontou limites na atuação do poder público local para lidar com questões do transporte escolar em função da centralização das decisões no nível nacional:

A qualidade dos transportes, em si, pode ser melhorada com a aquisição de novos ônibus para substituir as camionetes, por exemplo. É... Mas, esse é um passo demorado, porque o município não possui recursos próprios suficientes para aquisição, aí tem que solicitar ao FNDE, e essas coisas demoram porque tem uma dotação orçamentária que tem que ser respeitada (CACSI).

De outro lado, o governo municipal entende que é ágil para lidar com problemas referentes à frota, como exemplifica o depoimento de SEMED 1 ao relatar que “*É que numa frota com 99 veículos terceirizados e 5 ônibus próprios acontecem eventualidades como o transporte quebrar, necessitando solicitar outro. Mas agimos rápido para garantir que o aluno não seja prejudicado. Mas fora isso, não, não temos [problemas]*”.

Segundo informações prestadas pela SEMED, a frota própria que faz o transporte escolar do município de Inhapi é constituída por ônibus adquiridos pelo programa Caminho da Escola, que vem sendo usados por 6 anos, em média. A frota terceirizada resulta da contratação de empresas por meio de licitação, na modalidade de pregão presencial, e a administração dos contratos é realizada por um setor responsável na prefeitura. Essa frota tem um tempo médio de 25 anos de uso. Diante dessa situação, podemos destacar a centralidade do setor privado na oferta de transporte escolar, sem renovação da frota, e a centralização do processo de contratação no poder público municipal.

Embora haja avaliações diferentes sobre a qualidade do transporte escolar em Inhapi, nenhum dos entrevistados indicou a possibilidade de agravamento dessa situação com o fechamento de escolas do campo no município. É preciso considerar que o aumento da utilização do transporte escolar pode trazer alguns transtornos para os alunos que não utilizavam esse serviço antes da nucleação das escolas onde estudavam, levando-os ao enfretamento de algumas dificuldades como, por exemplo, a insegurança em veículos inapropriados, como indicado anteriormente, as más condições das estradas e o tempo de deslocamento entre a moradia e a escola. Principalmente em tempos de chuva, algumas vias da cidade tornam-se intrafegáveis, afastando os alunos das escolas por dias seguidos, pois os

veículos não conseguem chegar a algumas comunidades rurais, o que não ocorria quando estudavam em unidades de ensino em suas localidades de moradia. A isso se soma o fato de que os alunos remanejados para escolas núcleos terão que sair mais cedo de casa e retornarão mais tarde por causa do tempo de permanência dentro dos veículos, tendo em vista que em Inhapi o tempo mínimo médio é de 30 minutos e o máximo de até 90 minutos por viagem. Todos esses aspectos interferem na vida escolar dos estudantes e também na rotina da família.

Podemos afirmar que o direito ao transporte escolar deve ser entendido como uma alternativa para a efetivação do direito à educação, principalmente para as populações do campo, direito este assegurado por documentos oficiais (Constituição Federal de 1988, Lei 9394/96 e Plano Nacional de Educação). Porém, é importante destacar que ao mesmo tempo em que o transporte escolar é um direito para que as populações camponesas tenham acesso e permaneçam na escola, este não deve afetar a efetivação do direito dos camponeses terem educação no local em que moram.

4.2 Naturalização e centralização na nucleação de escolas do campo:

Com relação ao processo de nucleação das escolas, vimos no Plano Municipal de Educação de Inhapi que esse tema é abordado apenas na estratégia 1.10, que está relacionada à meta 1:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 60% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.

[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 (INHAPI, 2015).

Nesse sentido, vemos que o PME de Inhapi indica a pretensão de limitar o processo de nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, como vimos na estratégia 1.10. Porém, o que percebemos com a análise das entrevistas e das observações da dinâmica existente no município é que muitas escolas vêm sendo fechadas e, em contrapartida, tem ocorrido o aumento do uso do transporte escolar. A distribuição territorial da oferta escolar tem ocorrido em Inhapi expandindo a nucleação de escolas, sem que as comunidades tenham papel relevante, contrariando a indicação do PME. Nesse processo, fica visível a naturalização do

fechamento de escolas do campo e a centralização das decisões no poder público para a nucleação.

Nas falas dos entrevistados, identificamos dois principais argumentos para o fechamento de escolas do campo: a pouca qualidade das classes seriadas e a inviabilidade financeira de manter em funcionamento escolas com poucas matrículas. Ambos contribuem para a naturalização deste processo em Inhapi.

De acordo com Caldart et. al. (2012), uma característica marcante das escolas rurais é que, em média, 70% destas são multisseriadas. Isto porque, segundo a autora, essa é uma forma de organização escolar possível no campo para que as crianças que moram em localidades menos povoadas tenham a garantia do direito de estudar em suas próprias comunidades, independentemente do momento da escolarização, permitindo inclusive o acesso de crianças da educação infantil a espaços escolares.

Ao ressaltar a importância das classes multisseriadas em Alagoas, o Conselho Estadual de Educação do estado indica o seguinte:

Uma das vantagens apresentadas, com base no conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky, é que a classe multisseriada reproduz, com mais efetividade, as relações sociais da realidade onde está inserida, possibilitando o interagir com o diferente, a troca de experiência e a ajuda mútua. Aqueles que discordam das classes multisseriadas apontam a baixa qualidade do ensino e a dificuldade que professores/as encontram trabalhando com tantos planejamentos, além da sua heterogeneidade. Vale frisar que essa tão decantada homogeneidade escolar não existe nem nas classes unisseriadas. Para enfrentar esse desafio que se impõe ao professor de turmas multisseriadas, torna-se imprescindível o entrosamento escolacomunidade, uma formação específica do professor para aprender a trabalhar com essa realidade, condições materiais adequadas, vontade interior por parte de professores/as e gestores escolares, e, acima de tudo, compromisso ético e político dos gestores municipais com as comunidades rurais e com a educação do campo (ALAGOAS, 2014a, p. 25).

Entretanto, essa potencialidade das classes multisseriadas é limitada pela condição precária que as caracteriza, tanto em questões físicas quanto de equipamento, e por isso esse tipo de organização pedagógica tem sido muito criticada e desqualificada. Nesse sentido, de acordo com a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, “§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008)”.

Em Inhapi, percebemos que a organização das escolas localizadas no campo, assim como em outros municípios brasileiros, se dá na forma multisseriada. Segundo diversos entrevistados, são escolas em situação precária e inferiores às da zona urbana, assim, na visão

destes, não há problemas em fechar escolas no campo se os alunos vão continuar os estudos em escolas consideradas melhores: *“Bom... [A nucleação] Tem por objetivo a organização do ensino no meio rural, em escolas núcleo, e acaba um pouco com as salas multisseriadas que temos e que não é bom” (SEMEDI)*. SEMED 2 indicou o ano de 2013 como importante para identificar o processo de nucleação de escolas do campo em Inhapi, com o objetivo de *“[...] facilitar no processo burocrático das documentações dos alunos, essas coisas, sabe?, e também para regularização das escolas. Aí escolhia uma escola que seria a Escola Polo e as escolas menores seriam nucleadas a ela (SEMED2)*. Este mesmo representante do órgão gestor sintetiza a validade do processo de nucleação:

Eu gostaria de dizer que a nucleação das escolas tem, muitas vezes, uma ação positiva no nosso município devido resolver em algumas situações as turmas multisseriadas existentes nas escolas do campo. Porque, na verdade, as turmas multisseriadas em sua maioria prejudica o processo de alfabetização de muitos alunos e a inclusão em turmas que ofertam apenas um único ano (1º, 2º, 3º 4º ou 5º ano), possivelmente o trabalho do professor será mais fácil e, principalmente, os alunos irão obter uma aprendizagem significativa e notória ao longo do ano letivo (SEMED2)

Na visão de um representante do CACS, a avaliação é semelhante: *“Num contexto geral, eu vejo que há melhora na qualidade da educação e no desenvolvimento do aluno” (CAC2)*.

Em Inhapi, de acordo com Correia (2019), existe uma determinada quilometragem entre casa e escola, não especificada pelo autor, para que o aluno possa ter o direito ao transporte escolar gratuito para chegar até a unidade de ensino, o que faz com que alguns alunos tenham que percorrer um longo trajeto a pé. Com o clima seco da região sertaneja, as crianças chegam exaustas à escola e em tempo chuvoso muitas delas ficam impossibilitadas de chegar, levando em consideração que algumas vias de difícil acesso ficam intrafegáveis neste período.

Quanto à estrutura física das escolas multisseriadas de Inhapi, Correia (2019) apresenta um cenário de grande precariedade: na maioria das vezes, tais salas são constituídas por uma única sala, com mobília deteriorada e em quantidade insuficiente, uma cozinha e um banheiro para ambos os sexos; são salas pequenas e desgastadas e as reformas, quando existem, se limitam, na maioria das vezes, à pintura destes espaços; a ventilação é precária, assim também como o fornecimento de água e energia elétrica; em algumas destas unidades de ensino não há o fornecimento de energia elétrica e por vezes a água utilizada no local é proveniente de carros pipas e do armazenamento das chuvas em cisternas, sem passar por nenhum tratamento. Esse conjunto de problemas indica a limitação de recursos para as escolas

com salas multisseriadas, o que interfere no processo de ensino aprendizagem (CORREIA, 2019).

Essa realidade tem desestimulado alguns profissionais que trabalham nestas escolas, em especial o professor que acaba por executar funções que não são de sua responsabilidade, como é o caso da realização de matrículas e o controle de frequência a ser repassada para o Programa Bolsa Família (CORREIA, 2019). Nesse sentido, percebemos que a forma como a educação ofertada no campo de Inhapi vem sendo realizada, em especial nas salas multisseriadas, têm afetado alunos da mesma forma que afeta professores.

O discurso do fim das classes multisseriadas e da melhoria educacional se combina com argumentos de caráter gerencial, burocrático e administrativo para justificar o fechamento de escolas do campo. A definição de nucleação dada por um dos entrevistados é clara nesse sentido: *A nucleação é a desativação das escolas que apresentaram baixo número de matrículas (SEMEDI).*

Quanto à forma como o processo de nucleação ocorre e quais critérios são utilizados para o fechamento de unidades escolares, CACS 1 afirma que “[...] quando a escola isolada não tem um número mínimo de aluno para formar uma turma, fica inviável em termos financeiros manter ela funcionando”, reafirmando a naturalização do fechamento de escolas e o critério meramente quantitativo para a tomada de decisão.

Assim, as escolas fecham por uma suposta inviabilidade financeira que sequer é problematizada por nenhum dos entrevistados.

Mesmo que se reconheça a importância da vinculação da educação dos alunos com seus espaços e modos de cultura e de vida, isso não interfere nos critérios utilizados para o processo de nucleação de escolas que visam à redução de custos com a educação, como indica a fala a seguir:

Reconheço que a nucleação das escolas do campo e o deslocamento para escolas distantes da sua comunidade desvinculam os sujeitos da sua forma de viver e da sua cultura, de suas raízes, mas quando vemos que as comunidades apresentam um número baixo de matrículas, vemos que não dá para ela ficar funcionando, aí os alunos e funcionários serão remanejados para escolas que tem um número de matrículas regular ou que a infraestrutura seja melhor (SEMEDI).

Embora a fala do entrevistado esboce o reconhecimento da razão de ser da educação do campo, ao enfatizar que os camponeses possuem seus modos de vida, cultura e raízes e que estes devem ser levados em consideração, é reafirmada a necessidade do fechamento das escolas, tratando esse processo como irremediável.

Sinteticamente, a naturalização do fechamento de escolas se baseia em duas principais compreensões diferentes sobre o processo: uma sustenta a melhoria da qualidade educacional com o fim das classes multisseriadas; outra diz respeito ao aprimoramento da parte gerencial, burocrática e administrativa. Em ambas as situações a nucleação das escolas do campo é vista de forma positiva pela maioria dos entrevistados por diferentes motivos.

Quanto à centralização das decisões no poder público para a nucleação, é importante reforçar que a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que estabelece diretrizes a respeito do possível fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, incluiu no artigo 28 da LDB nº 9.394/1996 o seguinte 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, 1996).

No caso do fechamento de escolas do campo em Inhapi, não foram encontrados documentos que indiquem a observância do que a LDB nº 9.394/1996 passou a prever sobre o assunto, a partir de 2014. Aspectos da dinâmica desse processo em Inhapi podem ser identificados a partir de alguns relatos que serão destacados a seguir.

Com relação ao processo de fechamento das escolas localizadas na zona rural do município, como isso acontece, e quem toma a decisão de que uma unidade escolar deve ser nucleada, os relatos dos entrevistados nos revelam a existência de certo controle da SEMED sobre dados das unidades de ensino:

Assim... Quando acaba o ano letivo, eu realizo uma projeção do quantitativo de alunos por turmas (Educação Infantil ao 5º ano) de cada escola [escola polo e suas extensões]. Em seguida, repasso as informações ao Secretário Municipal de Educação, [...] aí ele observa a redução no número de matrículas e a logística financeira para saber se a escola funcionará no ano subsequente ou não (SEMED2).

Após as escolas localizadas nas zonas rurais realizarem a projeção do quantitativo de alunos, a tomada de decisão é feita pela SEMED, possivelmente com base nesses dados. Tal decisão é tomada unilateralmente pelo secretário municipal de educação, como relata um representante da SEMED que “É... O Secretário de Educação, [...] após decidir que uma determinada escola será fechada, é realizada uma reunião na comunidade para conversar e o porquê da atitude de fechar a escola e aí fala que o povo da comunidade vai ter que matricular os filhos na escola mais próxima (SEMED2)”.

Uma vez tomada a decisão, a comunidade escolar é informada, conforme o seguinte relato: *“Quando há necessidade de paralisar uma escola do campo pela insuficiência de matrículas para formação de pelo menos uma turma, o secretário faz uma reunião com a comunidade local para comunicar a razão pela qual a escola será fechada”* (CACSI).

Então, sob o pressuposto de inviabilidade financeira para a manutenção de determinada escola, a decisão é repassada para a comunidade e já são buscadas estratégias quanto às matrículas na nova instituição de ensino e à locomoção dos estudantes. Do mesmo modo, se planeja para onde serão remanejados os profissionais que atuam nas escolas que irão fechar, como indicado no relato que se segue:

Bem, o Secretário, após verificar que uma determinada escola será fechada, informa aos profissionais daquela escola e também já realiza, vê onde tá precisando desses profissionais e faz o remanejamento deles, mas também não manda para muito longe não. Só se o profissional quiser ir para uma escola e lá tenha vaga (SEMED2).

Considerando os relatos anteriores sobre a forma como se dá o processo de fechamento das escolas localizadas nas zonas rurais, o processo começa com a projeção de matrículas feita pelas unidades escolares, informação que chega à SEMED e é avaliada pelo secretário de educação; se a demanda de matrículas for considerada baixa, se decide pelo fechamento da escola, como uma estratégia de redução de custos; após, a comunidade é informada e são tomadas medidas administrativas para a nucleação. Entretanto, há um relato que contradiz essa dinâmica reconstruída a partir das falas de alguns entrevistados e que afirma a participação ativa da comunidade em discussões e debates sobre as decisões a serem tomadas, como percebemos na seguinte afirmação:

Na realidade, nós sabemos que a população do campo é composta por vários grupos que têm suas próprias histórias, lutas e cultura, é..., elas têm suas especificidades na forma de viver, pensar e se organizar. E tudo isso é considerado quando vemos que a escola precisa fechar, aí sempre consideramos também o que a comunidade acha sobre o fechamento das escolas e participam ativamente nas tomadas de decisões. [...] Olha... A comunidade escolar tem participação direta em todo o processo de tomada de decisões. Há reuniões onde vários pontos são analisados e debatidos. Aí, no final, a melhor decisão para o desenvolvimento do aluno é tomada (SEMED1).

Apesar da contradição entre a gestão da SEMED, pelos relatos, percebemos que a comunidade é ouvida, mas sem muito poder de decisão, pois sua participação passa a ser considerada quando tem início o processo de comunicação aos pais de alunos que determinada escola será fechada e quando são fornecidas orientações de como será feito o

remanejamento dos alunos. Entre as justificativas, a de caráter gerencial é aquela mais amplamente divulgada para a comunidade escolar.

O processo de fechamento de escolas do campo parece estar concluído quando a oferta de transporte para os alunos se locomoverem até a escola núcleo mais próxima está assegurada. Levando em consideração a dinâmica anteriormente anunciada, percebemos que a cada dia que passa mais escolas fecham e a utilização de mais transportes se faz necessária.

Sobre a participação de entidades da sociedade civil nas decisões sobre a nucleação de escolas, os representantes da SEMED entrevistados informaram que não há nenhum movimento social envolvido, do mesmo modo que não há nenhuma reivindicação de implementação da educação do campo no município. Nenhum entrevistado se referiu a manifestações da sociedade civil quando as escolas são fechadas. Porém, um representante da SEMED afirmou que, apesar de não haver manifestações, existem pretensões da secretaria de instalar em algumas comunidades a modalidade de educação do campo, mas que ainda não há nada encaminhado. Essa informação abre espaço para se questionar o tipo de compreensão de educação do campo que vem orientando a gestão da política educacional do município.

A naturalização sobre o fechamento das escolas localizadas nas zonas rurais de Inhapi é evidente ao se analisar as entrevistas. A tomada de decisão sobre esse processo é vista como algo “*que é necessário [o fechamento de escolas]*” e que ocorre sem que haja grandes problemas ao longo do processo, “[...] *só de início com os pais dos alunos, mas logo eles aceitam e os benefícios são muitos, porque o aluno vai para uma escola melhor, com mais recursos pedagógicos*”, como afirmou CACS1.

Dessa maneira, apesar de a gestão naturalizar sua ação sobre o processo de nucleação de escolas, a princípio a comunidade se faz resistente. O fechamento de escolas, do mesmo modo, é posto em dúvida pelo entrevistado do CACS que representa a sociedade civil. Admitindo o desconhecimento de como funciona tal processo, o conselheiro apresenta algumas indagações, como afirma CACS3:

Eu acho que não é bom fechar escolas, mas também não vou julgar, porque não sei o motivo que fecha. Mas eu vejo que não deve ser bom mudar assim de escola, mas se for para uma escola melhor pode ser bom. É complicado falar sobre isso, porque eu não sei bem como isso funciona.

O relato acima indica não só a existência de certezas e dúvidas sobre o fechamento de escolas do campo entre os entrevistados, mas também os diferentes graus de compreensão da dinâmica da política educacional do município entre aqueles que devem geri-la e aqueles que deveriam tomar as decisões.

De modo geral, os entrevistados concordam com a necessidade de fechamento das escolas desde que haja a garantia de acesso à unidade escolar. Consequentemente, os sujeitos avaliam positivamente que se deva ampliar a utilização do TE em função do processo de nucleação das escolas. Assim, o transporte escolar incide sobre dois aspectos: a visão negativa da multisseriação e a manutenção de escolas com poucas matrículas.

Especificamente sobre o transporte escolar é perceptível o aumento de sua utilização, considerando os dados e as entrevistas analisadas. O TE vem sendo utilizado para atender a demanda que surge devido ao processo de fechamento das escolas das zonas rurais, pois [...] *esses alunos são remanejados para outra escola, a mais próxima do lugar onde moram. Aí, quando precisa, o aluno usa o transporte escolar para ir para a escola (CACSI).*

O relato de CACS 2 reforça a dinâmica existente entre o avanço no processo de nucleação e o aumento da necessidade do uso do TE, bem como salienta a argumentação gerencial, ao afirmar que *“As escolas são fechadas por não terem matrículas suficientes para funcionar uma turma, aí os alunos são remanejados e o acesso é garantido para o deslocamento com transporte escolar”*.

Afirmando a importância da garantia de transporte escolar para os alunos das escolas que foram fechadas e corroborando a ideia de deficiência das salas multisseriadas, EC 1 considera que o fechamento de escolas ocorre *“[...] sem muito prejuízo, pois as escolas que os alunos são remanejados são próximas e as que são distantes a secretaria disponibiliza transporte e geralmente vão para escolas melhores”*.

Inferimos, a partir das entrevistas, que a garantia de transporte escolar passa a ser entendida como uma forma de compensar o fechamento de escolas. Assim, esse argumento é utilizado no momento em que é preciso convencer a população campesina a respeito da necessidade de fechar escolas, no intuito de evitar ou apaziguar possível resistência a essa ação. O relato a seguir exemplifica o que estamos afirmando:

O município garante o acesso a todos os alunos dessas extensões, preocupando-se com alunos especiais e tendo em todos os carros [veículos usados no TE] pessoas para acompanhar a locomoção dos alunos, garantindo segurança. Mas, é assim: como a história da comunidade está ligada à escola, o fechamento da mesma traz preocupação aos moradores. Aí, com a quebra desse enraizamento e participando dessas mudanças, as comunidades absorvem e percebem que é o melhor para a melhoria na qualidade da educação de seus filhos (CACSI2).

A ideia de “quebra de enraizamento” indica claramente as ameaças à efetivação da educação do campo representada pela combinação do fechamento de escolas com a expansão

do transporte escolar. A educação do campo persegue exatamente o oposto, que é o enraizamento da cultura, dos valores e modos de vida das populações camponesas.

Outro relato é significativo para a compreensão de como se busca convencer a comunidade de que a educação dos alunos será garantida com a utilização do transporte escolar: *“É claro que alguns pais não concordam com a paralisação da escola, por ser mais perto de suas residências. Mas aí garantimos que seus filhos terão transporte escolar para levá-los até a sua nova unidade ensino. Eles sempre entendem no final”* (CACSS2).

Com isso, é preciso entender que a política de transporte escolar é necessária no processo educacional do Brasil, mas deve ser encarada como suplementar, pois da forma como acontecendo em alguns municípios brasileiros, como é o caso de Inhapi, ela interfere na efetivação da política de educação do campo. Este direito das populações camponesas, apesar de constar em documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988 e a LDB, ainda não foi efetivamente incorporado no cotidiano da educação brasileira.

5. CONCLUSÕES

Este estudo partiu do pressuposto que a educação do campo representa a oportunidade que o povo campestre tem de estudar no local em que vive e de ter uma formação em que suas especificidades e necessidades sejam levadas em consideração.

A educação do campo é, antes de tudo, uma bandeira de luta e uma conquista dos movimentos sociais que faz parte da luta pela reforma agrária. A educação do campo deve ser compreendida como uma relação social movida pelo embate, conflituosa. A discussão sobre a reforma agrária e as necessidades da população campestre ganhou destaque nos anos 1980, no contexto da redemocratização do país, sendo a criação do MST, em 1984, um dos principais emblemas desse processo. A partir da Constituição Federal de 1988, com a ampliação da noção de educação como direito, foi recrudescendo a articulação de movimentos sociais do campo para a elaboração e defesa de um projeto educacional que, articulado às lutas mais gerais das populações campestres, representasse os interesses e necessidades dessa população. Nesse sentido, a partir da pressão dos movimentos sociais, organizações sociais e universidades, a unidade em torno do movimento de defesa da educação do campo começava a surgir, em oposição à ideia da vida campestre como sinônimo de atraso (CALDART, 2003; FERREIRA; BRANDÃO, 2011; MOLINA; ROCHA, 2014; RIBEIRO; JESUS, 2015).

Apesar de ser um direito e constar em documentos oficiais, especialmente em função das lutas sociais, essa modalidade educacional ainda é uma realidade distante para muitos alunos que residem no campo.

A busca de relações entre dois aspectos que atingem a educação do campo – política de transporte escolar e processo de nucleação das escolas do campo – foi a motivação desta investigação, tendo como referência a realidade educacional do município de Inhapi, município do sertão de Alagoas, no período de 2010 a 2017. Com base em referenciais teóricos, fontes documentais e evidências empíricas (dados e entrevistas), buscou-se analisar criticamente tais relações.

No contexto atual, nas áreas rurais do estado de Alagoas, principalmente na mesorregião do sertão, o acesso à escola ainda é um desafio para boa parte da população residente fora das áreas urbanas das cidades. Além disso, as escolas localizadas nessas áreas apresentam condições inapropriadas para que o ensino ofertado seja de boa qualidade; faltam estrutura adequada e recursos profissionais e a maioria destes estabelecimentos de ensino funciona de forma improvisada em galpões ou salões (SILVA, 2015).

O discurso sobre o direito e a qualidade da educação, afirmado ao longo das últimas décadas, foi incorporado por uma ação gerencialista do Estado brasileiro na condução da política educacional. Assim, o fechamento de escolas campo passou a ser justificado por argumentos empresariais como baixa demanda, reduzido número de matrículas e ineficiência do ensino, como as críticas às classes multisseriadas. Orientado basicamente por uma relação econômica de custo/benefício, o fechamento de escolas é muitas vezes naturalizado, como evidenciaram as entrevistas realizadas, pela compreensão de que na nova escola, localizada fora das comunidades dos estudantes, terá um ensino e uma estrutura física melhor.

A isso se soma a compreensão de que a garantia de acesso à educação estará garantida com a oferta de transporte escolar, anunciada como uma ótima opção para que os camponeses tenham acesso à educação, visto que a escola que passarão a frequentar ofertará um ensino de melhor qualidade, como evidenciaram as entrevistas realizadas.

Em meio às contradições existentes nas relações entre transporte escolar e nucleação de escolas do campo, vem ocorrendo a ampliação da utilização de veículos para a locomoção de estudantes, principalmente por meio da contratação de empresas privadas, que são aquelas que mais vêm lucrando com a suposta economia conseguida pelo poder público com o fechamento de estabelecimentos de ensino.

Nesse sentido, podemos perceber que a negligência dos governos com a garantia da efetivação da educação do campo tem perpassado muitos anos e que o devido investimento não tem sido feito em escolas ali localizadas. Ao contrário, fechar escolas do campo tem sido uma estratégia para a economia de recursos públicos e isso é ainda mais problemático em um estado como Alagoas. Dessa forma, é possível afirmar que,

As escolas que resistem nos territórios camponeses no Sertão de Alagoas estão sendo fechadas e esse é só mais um dos entraves da questão educacional em Alagoas, a qual já dispõe de tantos problemas tanto no campo quanto na cidade, perpassando pelo sucateamento das escolas, principalmente as localizadas no campo, a falta de laboratórios para dinamização das aulas e principalmente o reduzido quadro de profissionais (professores(as), zeladores(as), merendeiros(as), etc.) efetivos para atuar nos espaços escolares, sobretudo no campo. Essa problemática evidencia a negligência governamental da qual a educação pública em Alagoas, seja estadual ou municipal, se tornou alvo (SILVA, 2015, p. 112).

Ao invés da efetivação da educação do campo, o que percebemos é o fechamento das escolas localizadas em zonas rurais e, em contrapartida, é ofertado o transporte escolar para que os alunos cheguem até a escola mais próxima de suas casas.

Como visto neste estudo, o transporte escolar como dever do Estado e como direito de estudantes da escola pública, notadamente daqueles vinculados à educação do campo, pode

ser considerado como um elemento “[...] incorporado à dinâmica do direito à educação no Brasil” (RIBEIRO; JESUS, 2015, p. 155). Deve-se salientar, entretanto, que essa conquista recente se deve, em boa medida, à mobilização da sociedade (RIBEIRO; JESUS, 2015), com destaque para o protagonismo dos movimentos sociais do campo (EVANGELISTA et al, 2017; FERREIRA; BRANDÃO, 2017).

Leis, decretos, resoluções e planos nacionais de educação são instrumentos legais que garantem e regulam a política de transporte escolar no Brasil e que se associam, de forma evidente, com esforços não só para a garantia do acesso e permanência da população campesina na escola, mas também para evitar que essa população desista de estudar por conta de dificuldades de locomoção para chegar até os estabelecimentos de ensino.

Do mesmo modo que é preciso reconhecer que a afirmação do transporte escolar como obrigação do Estado é, ao mesmo tempo, afirmação de um direito da população, especialmente aquela que vive em zonas rurais, é preciso perceber que existem aspectos problemáticos que envolvem a questão. Como ressaltam Carvalho, Leite e Nascimento (2017), em função do longo tempo que o transporte escolar foi negligenciado pelo poder público no Brasil,

[...] a situação de precariedade é grande, e as melhorias alcançadas ainda não conseguem qualificar o transporte escolar rural no Brasil como um serviço de qualidade. As melhorias observadas estão ocorrendo de uma forma lenta, porém gradual, e ainda existem grandes desafios, como a melhoria do sistema viário, e a redução do tempo de deslocamento dos alunos no trajeto de sua casa para a escola (CARVALHO; LEITE; NASCIMENTO, 2017, p. 126).

Além disso, outra situação, ainda mais grave, diz respeito ao fato de que a ampliação do atendimento e de recursos para o transporte escolar tem sido correlata ao aumento do número de escolas fechadas, especialmente pela política de nucleação de escolas do campo, como indicam alguns estudos (CARVALHO; LEITE; NASCIMENTO, 2017; EVANGELISTA et al, 2017; FERREIRA; BRANDÃO, 2017; RIBEIRO; JESUS; 2015) e como identificamos na realidade investigada. Dessa forma, ao contrário de permitir a mobilidade dentro de espaços geográficos campesinos, a política de transporte escolar tem como foco o deslocamento de estudantes do campo para os centros urbanos (FERREIRA; BRANDÃO, 2017) e, contraditoriamente, acaba deixando de atender as necessidades e demandas históricas da educação do campo (EVANGELISTA et al, 2017).

As entrevistas e os dados coletados sobre a política de transporte escolar e o processo de nucleação das escolas do campo no município de Inhapi evidenciaram que a materialização da educação do campo tem sido fragilizada como afirmação do direito das populações

campesinas. O que vem ocorrendo em Inhapi é que, a cada ano que passa, fecham-se mais escolas localizadas no campo e, em contrapartida, é garantido o transporte para que os estudantes se locomovam até a escola mais próxima para dar continuidade aos seus estudos. Assim, o fortalecimento da política do TE e o avanço do processo de nucleação de escolas do campo distanciam cada vez mais o tipo de educação ofertada a estudantes campesinos da sua realidade de vida, o que contraria o sentido da educação do campo como forma de afirmação da identidade dos povos do campo. Combinados em uma só dinâmica, transporte escolar e nucleação de escolas do campo reforçam a monopolização do conhecimento característica da sociedade capitalista, pois contribuem com a materialização da histórica negação do acesso da população campesina a formas sistematizadas de compreensão teórica e prática da realidade.

Na realidade investigada, o processo de nucleação das escolas localizadas no campo vem sendo justificado pela secretaria de educação com o argumento de inviabilidade financeira da manutenção de escolas com reduzido número de matrículas. Dessa maneira, a oferta do transporte escolar é entendida como sendo mais viável do ponto de vista financeiro do que todo o gasto com pessoal e material com escolas que possuem poucos alunos. Essa lógica, embora mais evidente nos relatos de agentes do poder público, foi também incorporada por membros do conselho que discute temas educacionais. Estes fatos reforçam as categorias que destacamos da análise de conteúdo das entrevistas, que foram a naturalização da ação do Estado e a centralização das ações do governo nas questões afetas ao transporte escolar e à nucleação de escolas do campo.

As discussões propostas neste estudo, fundamentadas em referenciais teóricos e documentais e na análise de entrevistas, permitem afirmar que, em Inhapi, cada vez mais os alunos da rede municipal que residem na zona rural têm ficado dependentes do transporte escolar, na medida em que o fechamento das escolas localizadas no campo é naturalizado pelos sujeitos envolvidos com a política educacional do município, sem que as populações campesinas tomem parte nos processos decisórios, que são centralizados na gestão municipal. Assim, planejar e efetuar uma política de educação do campo de boa qualidade torna-se uma realidade cada vez mais distante. Essas evidências tendem a agravar ainda mais a condição de vida da população sertaneja, especialmente a classe trabalhadora, que vivencia uma realidade social marcada pela precariedade material, pela dificuldade de acesso ao conhecimento.

O processo de nucleação das escolas do campo e, conseqüentemente, o fim das classes multisseriadas, foi algo defendido pelos entrevistados. Este consenso, no entanto, deve ser problematizado, visto que há controvérsias envolvendo críticas e defesas a esse modelo de educação. De qualquer modo, inferimos que o argumento da pouca qualidade das classes

multisseriadas vem sendo utilizado como motivação do fechamento de escolas localizadas nos espaços campesinos, ao contrário de servir como estímulo para a ação do Estado no sentido de melhorar a infraestrutura dessas classes e de investir na qualificação docente. O que acaba ocorrendo, de fato, é que se torna cada vez mais difícil a efetivação da educação campo, visto que essa modalidade tem como um de seus requisitos que as populações do campo tenham acesso à educação no espaço em que vivem.

A riqueza da realidade investigada permitiu identificar a necessidade de aprofundamento de alguns temas que fugiram ao objeto e ao objetivo deste estudo, mas que mereceriam tratamento em outras ocasiões como, por exemplo, investigar mais detidamente a realidade de cada uma das escolas e ouvir pais e estudantes sobre questões referentes aos temas abordados nesta pesquisa.

Por fim, cabe destacar que a pesquisa buscou contribuir com a compreensão da educação do campo como objeto da política educacional voltado para o enfrentamento de desigualdades regionais e como um direito diretamente afetado pela política do transporte escolar e pelo processo de nucleação das escolas do campo. Espera-se que esta investigação estimule pesquisas futuras nessa esfera do saber e estabeleça diálogos com pesquisadores que já escreveram e buscam refletir sobre a educação do campo, suas especificidades e seus dilemas.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Instrução Normativa de Serviço DETRAN-AL nº 01 de 26/09/2017**. Estabelece critérios para a emissão da autorização que diz respeito o art. 136 do Código de Trânsito Brasileiro destinada aos veículos de pessoas físicas ou jurídicas para a realização do serviço de transporte de escolares no âmbito do Estado de Alagoas, bem como para o registro de seus condutores e acompanhantes. Alagoas, 2017.

ALAGOAS. **Lei nº 6.757, de 3 de agosto de 2006**. Aprova o plano estadual de educação para o período de 2006 a 2015, e dá outras providências. Maceió – AL, 2006.

ALAGOAS. **Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016**. Aprova o plano estadual de educação – PEE, e dá outras providências. Maceió – AL, 2016.

ALAGOAS. **Parecer CEE/AL n. 313/2014**, de 11 de novembro de 2014. Dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas. Maceió, 2014a. Disponível em: <<http://cee.al.gov.br/legislacao/atos-normativos/pareceres-normativos/1.%20Parecer%20de%20Ed%20do%20Campo%20para%20Pleno%20de%2011%20de%20nov.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

ALAGOAS. **Portaria SEDUC N.º 013/2018**. Estabelece os critérios de adesão, às formas de transferência e execução, o acompanhamento e a prestação de contas de recursos financeiros da Gestão Integrada do Transporte Escolar - GEITE e dá providências correlatas. Maceió – AL, 2018.

ALAGOAS. **Resolução Normativa Nº 040/2014 – CEE/AL**, de 11 de dezembro de 2014, Dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas e dá outras providências correlatas. Maceió, 2014b. Disponível em: <<http://cee.al.gov.br/legislacao/atos-normativos/resolucoes-cee/2.%20Resolucao%20Normativa%20de%20Ed%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília- DF, 1999.

Atlas do desenvolvimento humano. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>>. Acesso em: 22 Dez. 2018.

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

BARROS, Helena Heller Domingues de. **Plano Nacional de Transporte Escolar**. Câmara dos deputados, Brasília-DF, 2001.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de Julho de 1934**. Brasília, DF. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 05 Fev. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 05 Fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.768, de 10 de fevereiro de 2009**. Disciplina o Programa Caminho da Escola. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6768.htm>. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 05 Abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.880, 9 de Junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4o da Lei no 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm>. Acesso em: 19 out. 2017.

BRASIL, **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm>. Acesso em: 05 Fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013**. Altera as Leis nºs 12.513, de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, no

âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC; 9.250, de 26 de dezembro de 1995, para estabelecer que as bolsas recebidas pelos servidores das redes públicas de educação profissional, científica e tecnológica, no âmbito do Pronatec, não caracterizam contraprestação de serviços nem vantagem para o doador, para efeito do imposto sobre a renda; 8.212, de 24 de julho de 1991, para alterar as condições de incidência da contribuição previdenciária sobre planos educacionais e bolsas de estudo; e 6.687, de 17 de setembro de 1979, para permitir que a Fundação Joaquim Nabuco ofereça bolsas de estudo e pesquisa; dispõe sobre o apoio da União às redes públicas de educação básica na aquisição de veículos para o transporte escolar; e permite que os entes federados usem o registro de preços para a aquisição de bens e contratação de serviços em ações e projetos educacionais. Brasília, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12816.htm>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB - Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 36/2001.** Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília – DF, 2001. Disponível em:<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUK_EwiiipsOux6nkAhWNIbkGHeaBDaIQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fpronacampo.mec.gov.br%2Fimages%2Fpdf%2Fmn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf&usg=AOvVaw0rdcuv46H_ZZM-k2bwPI5S>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas do Transporte Escolar.** 2ª ed., 156 p.: il. Collor. – (Formação pela Escola). Brasília, 2008a. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/formacao_pela_escola/modulo_pnate_conteudo.pdf>. Acesso em 16 nov. 2018.

BRASIL. **Relatório nº 201601583,** de março a maio de 2016. Programa de Fiscalização em Entes Federativos. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://auditoria.cgu.gov.br/download/8724.pdf>>. Acesso em: 21 de ago. 2018.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE N° 3, de 28 de março de 2007.** Cria o Programa Caminho da Escola. Brasília, 2007. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3127-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-3-de-28-de-mar%C3%A7o-de-2007>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE n° 12, de 17 de março de 2011.** Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE). Brasília, 2011a. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3435-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-12-de-17-de-mar%C3%A7o-de-2011>>. Acesso em 18 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE n° 45, de 20 de novembro de 2013.** Dispõe sobre os critérios para a utilização de veículos de transporte escolar adquiridos no âmbito do Programa Caminho da Escola. Brasília, 2013b. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/5032-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-45,-de-20-de-novembro-de-2013>>. Acesso em 18 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE n° 64, de 16 de novembro de 2011.** Estabelece critérios e procedimentos para a transferência direta de recursos financeiros aos municípios do Programa Territórios da Cidadania (PTC), visando à aquisição de veículos escolares no âmbito do Programa Caminho da Escola. Brasília, 2011b. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3491-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-64-de-16-de-novembro-de-2011>>. Acesso em 15 Fev. 2019.

BRASIL. **Resolução n° 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008.b Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em 05 Abr. 2019.

BRASIL. **Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012.** Aprova normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. **Resolução n° 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisa sem Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Res_%20CNS%20510-2016%20%C3%89tica%20na%20Pesquisa.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2019.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 121, p. 116-123, jun. 2011.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun, 2009.

CALDART, Roseli Salete. et. al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: Santos, Clarice Aparecida (org). **Por uma educação do Campo**. Incra/MDA. Brasília, 2008. p. 67-86.

CALDAS, Eduardo de Lima; MOUETTE, Dominique. Transporte Público Escolar: de uma iniciativa local a uma política nacional. **Revista Gestão e Políticas Públicas**. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-16, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rgpp/article/view/126364>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

CANGAÇO. **InfoEscola Navegando e Aprendendo**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia/cangaço/>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

CARVALHO, Willer Luciano; LEITE, Poliana de Souza; NASCIMENTO, Heitor Pereira de. O processo evolutivo do transporte escolar rural brasileiro no modo rodoviário. **REEC – Revista Eletrônica de Engenharia Civil**, v. 13, n. 1, p. 118-127, 2017.

CAQ – Custo Aluno Qualidade. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 2015. Disponível em: < <http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

CORREIA, Eric Maycon da Silva. **Do cenário nacional para o local: uma trajetória histórica marcada pela sonegação do direito à educação do campo de qualidade – experiência com uma classe multisseriada da zona rural do município de Inhapi-AL**. 60 f. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia- AL, 2019.

COSTA, João Craveiro. A Escola Rural. In: _____. **Instrução Pública e Instruções Culturais de Alagoas & outros ensaios**. Maceió: EDUFAL, 2011. p. 115-119.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. – Petrópolis, RJ: vozes, 2009.

DIAS, Gilvania Lima; MARQUES, Daiane Ferreira; RODRIGUES, Adriège Matias; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, 2017.

ELEIÇÕES 2012. Eleições Municipais de 2012. Toda política, 2012. Disponível em:< <http://www.eleicoes2012.info/ze-cicero-pt-13/>>. Acesso em: 25 Ago. 2019.

ELEIÇÕES 2012. Eleições Municipais de 2012. UOL, 2012. Disponível em: <<https://eleicoes.uol.com.br/2012/candidatos/2012/prefeito/al/12061967-bel.htm>>. Acesso em: 25 Ago. 2019.

ENQUANTO licitação esbarra em burocracia, Seduc-AL estuda conceder passe estudantil a alunos da rede pública. **G1**. Alagoas, 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/enquanto-licitacao-esbarra-em-burocracia-seduc-al-estuda-conceder-passe-estudantil-a-alunos-da-rede-publica.ghtml>> Acesso em: 15 NOV. 2018.

ESTADO deve R\$ 12 milhões a transportes escolares; repasse tem atraso de 3 meses. Portal Gazeta Web.com. 2019. Disponível em: <<https://gazetaweb.globo.com/portal/especial.php?c=72382>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

ESCOLAS estaduais em 26 cidades de Alagoas receberão verba para transporte de alunos. **G1**. Alagoas, 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/escolas-estaduais-em-26-cidades-de-alagoas-receberao-verba-para-transporte-de-alunos.ghtml>>. Acesso em: 15 Nov. 2018.

EVANGELISTA, José Carlos Sena et. al. A política do transporte escolar na educação do campo: impactos e desafios na realidade escolar. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p. 2071-2086, 2017.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teóricos- metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (ORGS.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Editora da Furg, 2018. p. 3-31.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Brasil: 500 anos de luta pela terra. **Reforma Agrária e Desenvolvimento Rural**. Rio Claro, SP, v. 28, n. 1. 2 e 3, p. 1-12, 1998.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**. Cascavel – PR, v. 5, n. 9, p. 1-14, jul./dez, 2011.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Fechamento de escolas do campo no Brasil e o transporte escolar entre 1990 e 2010: na contramão da educação do campo. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 2, p. 76-86, 2017. Disponível em: <<http://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i2.36910>>.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério Público. **Guia de Transporte Escolar**, Brasília, 2011. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/131-transporte-escolar?download=6897:guia-do-transporte-escolar>>. Acesso em: 23 Jun. 2019.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. MEC e FNDE lançam, em Brasília, o primeiro Centro Colaborador de Apoio ao Transporte Escolar. Brasília, 2018a. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/11927-mec-e-fnde-lan%C3%A7am,-em-bras%C3%ADlia,-o-primeiro-centro-colaborador-de-apoio-ao-transporte-escolar>>. Acesso em: 20 Mar. 2019.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. FNDE disponibiliza resultados parciais de pesquisa que avalia o transporte escolar no Brasil. Brasília, 2019a. Disponível em:

<<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/12518-fnde-disponibiliza-resultados-parciais-de-pesquisa-que-avalia-o-transporte-escolar-no-brasil>>. Acesso em: 20 Mar. 2019.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **O Transporte Escolar Rural no Brasil**. Brasília- DF, 2019b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/131transporteescolar?download=13079:apostila_transporte_escolar-o_transporte_escolar_rural_no_brasil>. Acesso em: 23 Jun. 2019.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Planejamento do Transporte Escolar Rural**. Brasília- DF, 2010.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Caminho da Escola. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/caminho-da-escola/caminho-da-escola-apresentacao>> - Acesso em 18 nov. 2018b.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/transporte-escolar/transporte-escolar-apresentacao>> - acesso em 18 nov. 2018c.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

GUERRA de Canudos. **Só História**. Disponível em: <<https://www.sohistoria.com.br/ef2/canudos/p1.php>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil em síntese. Taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos de idade- Inhapi- 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/inhapi/panorama>>. Acesso em: 20 Mar. 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil em síntese. Taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos de idade, por sexo - Brasil - 2007/2015. Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-escolarizacao-das-pessoas-de-6-a-14-anos.html>> Acesso em: 20 Mar. 2019.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo demográfico 2017. Disponível em:< <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/inhapi/panorama>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Notas Estatísticas. Censo Escolar 2018. Disponível em: <download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018>. Acesso em 20 Mar. 2019.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. IDEB – Resultados e Metas rede municipal de Inhapi-AL. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1716855>> . Acesso em: 25 mai. 2019.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Resultados finais do censo escolar (redes municipais e estaduais) anexo I. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 19 Mar. 2019.

INHAPI (AL). **Lei nº 49, de 23 de junho 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Inhapi e dá outras providências. Inhapi – AL, 2015a.

INHAPI (AL). **Lei nº 51 de 30 de setembro de 2015**. Dispõe sobre os direitos dos estudantes universitários e/ou cursistas quanto ao transporte público escolar da cidade de Inhapi/AL e dá outras providências. Inhapi – AL, 2015b.

LOPES, Elisângela Pereira. **Modelo organizacional para o transporte escolar rural nos estados e municípios brasileiros**. Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2009.

MACHADO, Ednéia Maria; KYOSEN, Renato Obicawa. Política e política social. **Serviço Social em Revista**. Londrina, vol. 3, n. 1, p. 61-68, 2000.

MAPA DE ALAGOAS. Wikipédia, 2018. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Inhapi>>. Acesso em: 18 Ago. 2019.

MAPA DO BRASIL. Wikipédia, 2019. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Alagoas>>. Acesso em: 18 Ago. 2019.

MOLINA, Mônica C. ROCHA, Maria Isabel Antunes. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOURA, Ana Paula Monteiro de. **A política do transporte escolar na rede pública municipal de educação de Teresina**. 175 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina- PI, 2015.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes. A nucleação de escolas rurais: alguns elementos para reflexão. **I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação da Paraíba**. João Pessoa – PB, 2011.

OLIVEIRA, Jaime A. Teoria política e políticas sociais: notas para uma investigação. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 16-186, 1989.

PERGHER, Calinca Jordânia; FARENZENA, Nalú. Análise de política como metodologia em estudo do transporte escolar rural. **RBPÆ**, v. 33, n. 2, p. 449-466, 2017.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. In: Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Porto Alegre, p. 1-13, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE INHAPI. Perfil da cidade. Disponível em: <<http://www.inhapi.al.gov.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

QEDu: Use dados. Transforme a educação. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/3873-inhapi/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>. Acesso em: 05 Abr. 2019.

RAMOS, Lílian Maria Paz de Carvalho. Educação das classes populares: o que mudou nas últimas décadas. **TEIAS**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 1-14, jan./jun. 2001.

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**, Campinas, n. 66, p. 135-159, dez. 2015.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. et. al. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017.

ROSENDO, Alexandre. A situação do sertão alagoano: Inhapi. **Nova Cultura**, 2014. Disponível em: <<https://www.novacultura.info/single-post/2018/01/09/A-situacao-do-sertao-alagoano-Inhapi>>. Acesso em: 16 Jul. 2019.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, Tatiára Monteiro Marques. **Transporte Escolar Rural na Perspectiva de Gestores e Planejadores/Operadores: Subsídios para Políticas Públicas**. 182 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, Edilma José da. **A territorialização da política de nucleação e o fechamento de escolas no campo em união dos palmares/al(2005-2015)**. 148 f. 2016. Dissertação (Mestrado em geografia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, 2016.

SILVA, Edilma José da. Terra, Território e Educação: o fechamento das escolas no campo na mesorregião do sertão de alagoas. **Sociedade e Território**, Natal, v. 27. Edição Especial I – XXII ENGA. p. 111-125, 2015.

SILVA, Isabel de oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Infâncias no campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TRANSPORTE escolar, livros didáticos e outros programas sob impacto do bloqueio de verbas na educação básica. BBC News Brasil. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48273329>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

VASCONCELOS, Eduardo Alcantara de. Crianças rurais e acesso à escola: sugestões de política pública. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 93-98, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PARTICIPANTES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE INHAPI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

PESQUISA: Política de transporte escolar e nucleação de escolas do campo: determinações gerais e especificidades na educação do município de Inhapi – AL (2010-2017).

Pesquisadora: Joana Marina Silveira Tavares

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PARTICIPANTES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE INHAPI

A) Caracterização do entrevistado:

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Que atividades você desenvolve na educação de Inhapi?

B) Em relação ao transporte escolar:

4. Na sua opinião, qual a importância do transporte escolar na rede municipal de Inhapi?
5. Você pode explicar como é feita a administração do transporte escolar em Inhapi? (Quantidade necessária de meios de transporte; definição das empresas; administração dos contratos; localidades a serem atendidas; rotas dos veículos; valores envolvidos; participação nas decisões.
6. Quais os tipos de transporte utilizados para transportar os alunos até às escolas?
7. Você sabe informar quando o município começou a utilizar o transporte escolar?
8. Houve aumento do número de veículos utilizados para o transporte escolar? Pode indicar quando e/ou o ano que isso começou a acontecer?
9. Você tem conhecimento de problemas envolvendo o transporte escolar em Inhapi? Em caso afirmativo, poderia citar alguns?
10. Como você avalia o transporte escolar em Inhapi? Algo poderia ser aperfeiçoado?

C) Em relação à nucleação de escolas do campo:

11. Como você compreende o processo de nucleação das escolas? (O que significa; qual o objetivo da nucleação de escolas?)
12. Como é tomada a decisão sobre as escolas que devem ser fechadas e aquelas que devem ser nucleadas?
13. Qual o papel das comunidades que vivem no campo na decisão sobre o fechamento e a nucleação das escolas?
14. Qual o papel das escolas do campo na decisão sobre o fechamento e a nucleação das escolas?
15. Há previsão de fechamento de escolas e/ou de nucleação de escolas?
16. Você gostaria de fazer outros comentários sobre os temas tratados na entrevista?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM INTEGRANTES DO CONSELHO MUNICIPAL DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (CACs FUNDEB)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

PESQUISA: Política de transporte escolar e nucleação de escolas do campo: determinações gerais e especificidades na educação do município de Inhapi – AL (2010-2017).

Pesquisadora: Joana Marina Silveira Tavares

ROTEIRO DE ENTREVISTA- INTEGRANTES DO CONSELHO MUNICIPAL DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (CACs FUNDEB)

A) Caracterização do entrevistado:

1. Qual sua formação acadêmica/escolaridade?
2. Qual sua atuação profissional?
3. Qual segmento você representa no CACS?
4. Há quanto tempo você faz parte do CACS?
5. Que atividades você desenvolve no CACS?

B) Em relação ao transporte escolar:

6. Na sua opinião, qual a importância do transporte escolar na rede municipal de Inhapi?
7. Você sabe informar quando o município começou a utilizar o transporte escolar?
Você tem conhecimento sobre a quantidade de escolas e de alunos que fazem uso do transporte escolar em Inhapi?
8. Quais os tipos de veículos utilizados no transporte dos alunos da rede municipal de educação?
9. Você pode narrar como o transporte escolar é discutido pelo CACS?
10. Houve aumento do número de veículos utilizados para o transporte escolar? Pode indicar quando e/ou o ano que isso começou a acontecer?

11. Você tem conhecimento de problemas envolvendo o transporte escolar em Inhapi? Em caso afirmativo, poderia citar alguns?

12. Como o CACS age em relação à fiscalização do transporte escolar e em relação a sua qualidade e funcionamento?

13. Como você avalia o transporte escolar em Inhapi? Algo poderia ser aperfeiçoado?

C) Em relação à nucleação de escolas do campo:

14. Como você compreende o processo de nucleação das escolas? (O que significa; qual o objetivo da nucleação de escolas?)

15. Qual a participação do CACS no processo de nucleação das escolas do campo em Inhapi? Como o tema é discutido no CACS?

16. Quais os critérios utilizados para o fechamento das chamadas escolas isoladas?

17. Como é tomada a decisão sobre as escolas que devem ser fechadas e aquelas que devem ser nucleadas?

18. Qual o papel das comunidades que vivem no campo na decisão sobre o fechamento e a nucleação das escolas?

19. Qual o papel das escolas do campo na decisão sobre o fechamento e a nucleação das escolas?

20. Há previsão de fechamento de escolas e/ou de nucleação de escolas?

21. Como você avalia o processo de nucleação das escolas do campo em Inhapi? Há problemas? Há benefícios?

22. Você gostaria de fazer outros comentários sobre os temas tratados na entrevista?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MEMBROS DAS EQUIPES DAS ESCOLAS DO CAMPO NUCLEADAS EM INHAPI.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

PESQUISA: Política de transporte escolar e nucleação de escolas do campo: determinações gerais e especificidades na educação do município de Inhapi – AL (2010-2017).

Pesquisadora: Joana Marina Silveira Tavares

ROTEIRO DE ENTREVISTA- MEMBROS DAS ESCOLAS DO CAMPO NUCLEADAS EM INHAPI.

A) Caracterização do entrevistado:

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Qual sua trajetória na educação de Inhapi (experiência profissional)?

B) Em relação à escola que foi fechada:

3. Quantos alunos havia na escola?
4. Quantos funcionários havia na escola (gestores, professores, funcionários)?
4. Como a escola estava organizada (número de turnos; número de turmas; turmas multisseriadas)?

C) Em relação ao transporte escolar:

4. Na sua opinião, qual a importância do transporte escolar na rede municipal de Inhapi?
5. Antes da nucleação/fechamento da escola em que você atuava, quantos alunos faziam uso do transporte escolar? Por quê? Em caso afirmativo, como era a qualidade do transporte escolar? Havia problemas?
6. Antes da nucleação/fechamento da escola em que você atuava na gestão, quantos professores faziam uso do transporte escolar? Por quê? Em caso afirmativo, como era a qualidade do transporte escolar? Havia problemas?
7. Houve aumento da necessidade de transporte escolar depois da nucleação (para alunos e professores)?

D) Em relação à nucleação de escolas do campo:

8. Você tem ideia de quantas escolas foram fechadas/nucleadas em Inhapi?
9. Onde você está trabalhando agora? O que você faz?
10. Você pode narrar como aconteceu o processo de nucleação da escola em que era gestor (a)?
11. Para quais escolas os alunos foram transferidos? Onde essas escolas estão localizadas? Você sabe como essas escolas estão organizadas (número de turmas; número de professores; existência de classes multisseriadas)?
12. Como os alunos que eram matriculados na escola em que era gestor (a) tiveram acesso à escola para qual foram transferidos?
13. Para onde os profissionais da educação que trabalhavam na escola fechada foram remanejados?
14. Quem decidiu para quais escolas os alunos e os professores iriam?
15. Houve participação da comunidade no processo de fechamento da escola e de remanejamento dos alunos?
16. De que forma a proposta foi apresentada a comunidade? Como a comunidade reagiu à proposta?
17. Como você avalia a transferência dos alunos das escolas isoladas para as escolas núcleos?
18. Você gostaria de fazer outros comentários sobre os temas tratados na entrevista?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS

Continuação do Parecer: 3.202.180

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1287879.pdf	31/01/2019 11:36:22		Aceito
Outros	Roteiro de entrevista gestores das escolas nucleadas.docx	31/01/2019 11:34:34	JOANA MARINA SILVEIRA TAVARES	Aceito
Outros	Roteiro de entrevista SEMED.docx	31/01/2019 11:20:57	JOANA MARINA SILVEIRA TAVARES	Aceito
Outros	Roteiro de entrevista CACS.docx	31/01/2019 11:19:23	JOANA MARINA SILVEIRA TAVARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	31/01/2019 00:39:23	JOANA MARINA SILVEIRA TAVARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto de pesquisa.doc	31/01/2019 00:38:19	JOANA MARINA SILVEIRA TAVARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	31/01/2019 00:20:56	JOANA MARINA SILVEIRA TAVARES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	31/01/2019 00:14:34	JOANA MARINA SILVEIRA TAVARES	Aceito
Outros	autorizacao CACS.pdf	31/01/2019 00:09:20	JOANA MARINA SILVEIRA TAVARES	Aceito
Outros	autorizacao SEMED.pdf	31/01/2019 00:08:34	JOANA MARINA SILVEIRA TAVARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Joana_Plataforma_Brasil.pdf	31/01/2019 00:06:16	JOANA MARINA SILVEIRA TAVARES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	31/01/2019 00:03:31	JOANA MARINA SILVEIRA TAVARES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
 UF: AL Município: MACEIO
 Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitetedeticufal@gmail.com