

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MONICA VIEIRA SANDES TEODORO

**Transporte escolar no Brasil: uma análise da produção acadêmica no período de 2004 a
2024**

Uberlândia
2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MONICA VIEIRA SANDES TEODORO

Transporte escolar no Brasil: uma análise da produção acadêmica de 2004 a 2024

Relatório apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-FACED-UFU), para a defesa do Curso de Mestrado em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Leonice Matilde Richter

Uberlândia

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

T314t
2026 Teodoro, Monica Vieira Sandes, 1970-
Transporte escolar no Brasil [recurso eletrônico] : uma análise da
produção acadêmica de 2004 a 2024 / Monica Vieira Sandes Teodoro. --
2026.

Orientadora: Leonice Matilde Richter.
Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.11024>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Richter, Leonice Matilde, (Orient.). II. Universidade
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III.
Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário(a)-Documentalista - CRB-6/3408

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MONICA VIEIRA SANDES TEODORO

Transporte escolar no Brasil: uma análise da produção acadêmica de 2004 a 2024

Relatório apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-FACED-UFU), para a defesa do Curso de Mestrado em Educação.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Leonice Matilde Richter (Faced/UFU) – Orientadora

Prof. Dr. Vlademir Marim (Faced/UFU) – Membro Efetivo

Prof. Dra. Silvina Julia Fernández (FE/UFRJ) – Membro Efetivo

Profa. Dra. Maria Simone Ferraz Pereira (Faced/UFU) – Membro Suplente



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 22/2026/975, PPGED				
Data:	Vinte e seis de junho de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	[14:15]	Hora de encerramento:	[16:43]
Matrícula do Discente:	12412EDU039				
Nome do Discente:	MÔNICA VIEIRA SANDES TEODORO				
Título do Trabalho:	"Transporte Escolar no Brasil: análise da produção acadêmica no período de 2004 a 2024"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Processos de Privatização da Gestão da Educação e da Organização do Trabalho Pedagógico"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/leonice-matilde-richter>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Silvina Julia Fernández - UFRJ; Vlademir Marim - UFU e Leonice Matilde Richter - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Leonice Matilde Richter, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Leonice Matilde Richter, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/06/2026, às 16:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vlademir Marim, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/06/2026, às 16:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **SILVINA JULIA FERNANDEZ, Usuário Externo**, em 30/06/2026, às 10:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7354233** e o código CRC **CA5E4681**.

À William, Samuel e Matheus, por me ensinarem a força do amor e o poder da resiliência e superação.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo presente da vida. A ele, devo tudo.

À minha família, por caminhar comigo durante toda a vida; William, incansável ao meu lado; Samuel, meu primeiro amor infinito (*In memorian*); e Matheus, meu segundo amor infinito; Elloá Cristina, por trazer tamanha alegria em meio a tanta dor. Sem vocês, eu nunca teria forças para continuar.

Aos meus pais, João e Estelina (*In memorian*) por me ensinarem a ser forte em meio ao caos e a alegria nas coisas simples da vida.

À minha orientadora, Profa. Dra. Leonice Matilde Richter, pela competência, responsabilidade e resiliência em nossas orientações.

Ao Prof. Dr. Vlademir Marim, pelas significativas contribuições a este trabalho durante todo o processo dele.

À Prof. Dra. Silvina Julia Fernández, por acreditar em mim e pelas contribuições a este trabalho.

Ao meu amigo Rafael Mesquita, por toda ajuda durante este trabalho.

À minha amiga Lurdinha, por estar ao meu lado com palavras de sabedoria e estímulo.

Ao grupo de leitura “Eu amo ler” por orar e me estimular sempre.

A todos que, de alguma forma, me ajudaram, estimularam e vibraram com essa conquista.

Entender o outro não significa dar-lhe razão, significa simplesmente “Agora conheço a chave com a qual ele lê sua realidade e a minha” (Matus *apud* Huertas, 1996, p. 30-31).

RESUMO

A presente dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e tem como objetivo analisar as produções acadêmicas que abordam o transporte escolar com o propósito de apreender as perspectivas teórico-metodológicas adotadas, os enfoques predominantes e as lacunas investigativas existentes na literatura científica sobre o tema. O recorte temporal compreende o período de 2004 a 2024, tendo como marco inicial o ano de promulgação da Lei nº 10.880/2004, que institui a Política Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE). Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, fundamentada na metodologia do estado do conhecimento, a qual consiste na identificação, sistematização e análise de produções. Neste trabalho, o levantamento das pesquisas foi realizado a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no qual foram identificadas e pré-analisadas 31 produções, sendo posteriormente selecionadas onze produções acadêmicas representativas dos temas identificados nas pesquisas acerca do transporte escolar. Os onze trabalhos delimitados foram, posteriormente, analisados sistematicamente, com o objetivo de mapear e construir sínteses analíticas que contribuam para a compreensão das abordagens privilegiadas, secundarizadas ou ausentes na produção científica sobre o objeto de estudo, assim como para a compreensão do que caracteriza essa produção. Infere-se, a partir da avaliação inicial das produções, que há uma concentração de estudos voltados para a Educação do Campo, o fechamento de escolas e a nucleação escolar, aspecto corroborado pelos resultados obtidos ao final da investigação. Das onze pesquisas selecionadas, cinco abordavam a temática da nucleação escolar, enquanto as outras seis se distribuíam entre diferentes temas: transporte escolar e acesso à educação, transporte escolar e financiamento da educação, transporte escolar e comunidades tradicionais, Programa Caminho da Escola, privatização do transporte escolar e inclusão. Metodologicamente, predominaram as pesquisas de abordagem qualitativa, presentes em dez estudos, enquanto apenas um adotou uma abordagem qualiquantitativa. As análises apontam para a recorrência de temas amplamente debatidos, como o direito à educação, e para a escassez de estudos sobre aspectos relevantes, porém pouco explorados, como o financiamento do transporte escolar e a inclusão.

Palavras-chave: Políticas públicas de educação; Direito à educação; Educação básica; transporte escolar; acesso e permanência na educação básica; Estado do Conhecimento.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Research Line on State, Policies, and Management in Education, within the Postgraduate Program in Education (PPGED) of the Faculty of Education (FACED) at the Federal University of Uberlândia (UFU). Its objective is to analyze academic productions that address school transportation, aiming to apprehend the theoretical-methodological perspectives adopted, the predominant approaches, and the investigative gaps existing in the scientific literature on the topic. The temporal scope covers the period from 2004 to 2024, with the promulgation of Law No. 10.880/2004, which established the National Policy for School Transportation Support (PNATE), serving as the initial landmark. This is bibliographic research, grounded in the methodology of the state of the art, which consists of the identification, systematization, and analysis of productions. In this work, the survey of research was conducted using the Catalog of Theses and Dissertations from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), where 31 productions were identified and pre-analyzed. Subsequently, eleven academic productions representative of the themes identified in the research on school transportation were selected. The eleven delimited works were then systematically analyzed with the objective of mapping and constructing analytical syntheses that contribute to the understanding of the privileged, secondary, or absent approaches in the scientific production on the object of study, as well as to understanding what characterizes this production. It is inferred from the initial evaluation of the productions that there is a concentration of studies focused on Rural Education, school closures, and school nucleation, an aspect corroborated by the results obtained at the end of the investigation. Of the eleven selected studies, five addressed the theme of school nucleation, while the other six were distributed among different topics: school transport and access to education, school transport and education funding, school transport and traditional communities, the “Caminho da Escola” Program, privatization of school transport, and inclusion. Methodologically, qualitative approaches predominated, present in ten studies, while only one adopted a mixed-methods approach. The analyses point to the recurrence of widely debated themes, such as the right to education, and to the scarcity of studies on relevant but little-explored aspects, such as the financing of school transport and inclusion.

Keywords: Public education policies; right to education; school transport; access and permanence in basic education; State of Knowledge.

LISTA DE ILUS TRAÇÕES

Gráfico 1 – Percentuais de atendimentos do transporte escolar, por região, na educação infantil.....	52
Gráfico 2 – Percentuais de atendimentos do transporte escolar, por região, no ensino fundamental	53
Gráfico 3 – Percentuais de escolas, por região, no ensino médio	54
Gráfico 4 – Percentuais de escolas que utilizam o transporte escolar, por região	54
Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas no Catálogo da CAPES (2004-2024)	65
Imagem 1 – Processo de seleção do corpus da pesquisa	70
Quadro 2 – Teses e dissertações selecionadas no Banco da CAPES (2004-2024)	71
Imagem 2 – Registro fotográfico da pesquisa “Educação escolar nas comunidades rurais ribeirinhas amazônicas no distrito de São Carlos em Porto Velho (RO)”	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Atendimento do transporte escolar de 1993 a 2003	49
Tabela 2 – Trecho do Relatório Geral do PNATE, parcela 1, de 18 de abril de 2024	51
Tabela 3 – Pesquisa Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	64
Tabela 4 – Teses e dissertações selecionadas no Banco da CAPES (2004 a 2024)	69
Tabela 5 – Pesquisas selecionada após análise do resumo e introdução	70
Tabela 6 – Numeração dos trabalhos analisados após a delimitação do corpus da pesquisa....	96
Tabela 7 – Temas elencados com base na análise das pesquisas selecionadas.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Cacs-Fundeb	Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECATE	Centros Colaboradores de Apoio ao Transporte Escolar
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CF	Constituição Federal
FACED	Faculdade de Educação
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Escola
GIFOP	Grupo de Investigação em Formação de Professores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAPOPE	Grupo de Pesquisas do Laboratório de Oportunidades Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDE	Manutenção e Desenvolvimento da Educação
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra
PETE	Programa Estadual de Transporte Escolar
PME	Plano Municipal de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Política Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação

PNTE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PTA	Plano de Trabalho Anual
Pólis	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação e Cidadania
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SETE	Sistema Eletrônico de Gestão do Transporte Escolar
TCE-GO	Tribunal de Contas do Estado de Goiás
TEI	Transporte Escolar Inclusivo
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Objetivo geral.....	24
Objetivo específicos.....	25
Organização das seções do trabalho.....	25
1 O DIREITO À EDUCAÇÃO E AO TRANSPORTE ESCOLAR NO BRASIL: ENTRE A LÓGICA DO DIREITO E AS MARCAS DO NEOLIBERALISMO.....	27
1.1 O regime de colaboração e as responsabilidades dos entes federados com o transporte escolar.....	29
1.2 O direito à educação em contexto do Estado neoliberal: o direito sob ataque.....	37
1.3 O direito ao transporte escolar como condição do direito à educação.....	45
1.3.1 Transporte escolar no Brasil pós-Constituição Federal (1988): FAE (1993-2003) e FNDE (2004-2025).....	47
1.3.2 Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar.....	50
1.3.3 Programa Caminho da Escola.....	55
2 O ESTADO DO CONHECIMENTO COMO CAMINHO METODOLÓGICO.....	58
2.1 Aproximações conceituais acerca do Estado do Conhecimento e a sua caracterização.....	58
2.2 Escolha das fontes de produção científica, delimitação dos descritores e seleção inicial das pesquisas	63
3 O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES ACERCA DO TRANSPORTE ESCOLAR NO BRASIL?.....	73
3.1 Enfoques e perspectivas das teses e dissertações analisadas.....	73
3.2 Leitura sistemática e a categorização dos trabalhos analisados.....	96
3.2.1 <i>Direito à educação: acesso, permanência e qualidade.....</i>	<i>98</i>
3.2.2 <i>Nucleação escolar: efeitos do fechamento de escolas no transporte escolar.....</i>	<i>105</i>
3.2.3 <i>Financiamento e os processos privatistas do transporte escolar.....</i>	<i>108</i>
3.2.4 <i>Desigualdades territoriais e particularidades geográficas no transporte escolar.....</i>	<i>113</i>
3.2.5 <i>Transporte escolar inclusivo e equidade.....</i>	<i>116</i>
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	121

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema a produção acadêmica sobre o transporte escolar no Brasil. Considera-se que o transporte escolar constitui um elemento fundamental para a efetivação do direito à educação, uma vez que garante o acesso à escola de muitas crianças e adolescentes que dele dependem para frequentar as atividades escolares.

Vinculada à Linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a pesquisa tem como foco de investigação as políticas públicas de transporte escolar e sua interface com o direito à educação. Esta dissertação pretende desenvolver um Estado do Conhecimento sobre as pesquisas que têm como campo de estudo as políticas públicas de transporte escolar, publicadas no período entre 2004 a 2024. O recorte temporal justifica-se pela promulgação da Lei 10.880, de 9 de junho de 2004, que, dentre outros objetivos, institui a Política Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) (Brasil, 2004) marco legal relevante para o tema em questão, uma vez que institui a transferência automática de recursos financeiros federais para estados e municípios para cobrir custos relacionados, principalmente, à manutenção da frota que opera no transporte de alunos da educação básica, especialmente aqueles que residem em áreas rurais. O objetivo central é analisar as produções acadêmicas que abordam as políticas públicas de transporte escolar, com vistas a apreender as perspectivas teórico-metodológicas adotadas, os enfoques privilegiados, os conteúdos abordados e as lacunas investigativas na literatura acadêmica acerca da matéria.

O transporte escolar é um tema que está diretamente relacionado à garantia do acesso à educação. Esse direito foi garantido na Constituição Federal (CF) de 1988, como expresso no Artigo 208.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]. VII - **atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares** de material didático escolar, **transporte**, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988, grifo meu).

O referido Artigo, no inciso VII, destaca os programas suplementares definidos como essenciais no atendimento aos estudantes e que são, dentre outros, dever do Estado implementá-los. Contudo, o cumprimento deste intento perpassa muitas questões da organização da educação brasileira, tal como o tardio acesso da população à educação, em especial dos

residentes no campo, as restrições de financiamento destinado à educação pública, os limites da efetivação do regime de colaboração entre os entes federados, os movimentos de municipalização da educação e muitos outros que afetam o acesso, a permanência e a qualidade da educação.

Durante minha vivência escolar, residia em área urbana e, embora o tema em questão não esteja diretamente relacionado aos desafios que enfrentei enquanto estudante, encontro pontos de convergência, especialmente no que se refere à necessidade de garantias dos direitos fundamentais à população residente em regiões socialmente vulneráveis, sejam rurais ou urbanas. Dentre tais direitos, destacam-se as políticas públicas voltadas ao acesso e à permanência na instituição escolar, considerando que a educação formal é fundamental para o desenvolvimento individual das crianças, social e para o preparo para o trabalho. Além disso, constitui uma condição essencial para o exercício da reflexão crítica e para a transformação da realidade em que estão inseridas. Nesse contexto, a garantia de uma política consistente de Transporte Escolar assume um papel fundamental para as crianças que vivem em áreas rurais, assim como, em minha trajetória, as políticas sociais de habitação popular e transferência de renda foram determinantes para minha família durante a primeira infância e ao longo de toda a trajetória escolar.

Durante meu percurso formativo, tenho aprofundado os conhecimentos acerca dos direitos dos cidadãos brasileiros, os quais são assegurados pela Constituição Federal de 1988. A cidadania, nesse contexto, é compreendida como a qualidade ou condição do cidadão, relacionado ao exercício de direitos e deveres de um indivíduo no âmbito do Estado-Nação (Pinsky; Pinsky, 2013). Trata-se de um conceito em construção, edificado historicamente no Ocidente, cujo significado varia conforme o tempo, o espaço geográfico e as normas que definem quem é ou não reconhecido como cidadão.

Atualmente, de acordo com a Carta Magna (Brasil, 1988), são considerados cidadãos todos as pessoas nascidas em território nacional ou naturalizadas, independentemente de gênero, credo, orientação sexual ou etnia. Esse documento de 1988 marca o início de uma nova cultura de consolidação de direitos civis, políticos e sociais no país, fruto de intensas mobilizações sociais, sobretudo por parte da sociedade civil. Nesse marco legal, a educação é reconhecida como um direito fundamental, a qual é responsabilidade do Estado e da família.

Contudo, o reconhecimento constitucional, por si só, não assegura a efetivação desses direitos. Inicia-se, a partir de então, uma longa trajetória de lutas e reivindicações por políticas públicas que viabilizem a concretização dos direitos previstos na legislação, tal como o direito à educação.

A compreensão da amplitude e importância dos referidos direitos para o campo educacional no texto Constitucional remonta os movimentos de luta. Como analisa Saviani (2013), ocorreram muitas ações políticas de neutralização dos avanços proclamados em nossa legislação para o campo educacional, alguns direitos foram negligenciados e outros não seguiram um processo tranquilo de implementação.

O conjunto de direitos civis, relacionados às liberdades individuais (Art. 5º), os direitos políticos, vinculados ao exercício do voto (Art. 14), e os direitos sociais, que abarcam garantias fundamentais como a educação, a saúde, a segurança, o trabalho, a moradia e o lazer (Art. 6º), representava um horizonte de esperança de um novo cenário inaugurado pela CF (Brasil, 1988). No entanto, esse momento também suscitava questionamentos sobre como se efetivariam tais direitos, sobretudo os sociais, para as pessoas em situação de vulnerabilidade social, como era o caso da minha família, pessoas negras, pobres e moradoras de comunidades.

Poder-se-ia, de fato, afirmar que havia amplo acesso às instituições escolares, diante das longas filas que se formavam nas portas das escolas públicas na tentativa de garantir vagas para as crianças? Segundo Castro (1988, p. 14), “em 1988, apenas 3,8 milhões de crianças com até seis anos tinham acesso ao que então se denominava educação pré-escolar”.

Tais questionamentos ultrapassavam o campo educacional, estendendo-se a outras áreas essenciais, como o acesso à saúde. À época, o sistema vigente, anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988, atendia prioritariamente àqueles que possuíam vínculo formal de trabalho. Como destaca o Ministério da Saúde, “o sistema público de saúde no Brasil antes de 1988 atendia a quem contribuía para a Previdência Social” (Brasil, 2021).

As dúvidas eram muitas. Entretanto, para respondê-las, seria necessário, antes de tudo, compreender como e para quem se destinavam os direitos previstos na CF, e como seriam efetivados, sobretudo o direito à educação, fundamental para o enfrentamento das desigualdades historicamente construídas.

Saviani (2013, p. 208) salienta que não foram poucas as lutas travadas até a conquista da garantia constitucional do direito à educação. Esse processo foi impulsionado, segundo o autor, pela mobilização de diversos setores da educação nacional, com destaque para a criação e fortalecimento de entidades da sociedade civil, como a Associação Nacional de Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), instituídas entre 1977 e 1979. Soma-se a isso, ainda, a realização de importantes conferências nacionais de educação, as quais contribuíram para o acúmulo de debates e formulações em torno do direito à educação.

Todos esses esforços foram, em um primeiro momento, traduzidos como uma vitória expressiva, materializada na inclusão de uma seção específica dedicada à educação no texto constitucional. Para Saviani (2013), a Seção I do “Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto”

estipula como base do ensino os princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; “valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União”; “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”; e “garantia de padrão de qualidade” (Art. 206, Incisos I a VII. *In*: VITA, 1989, p. 182) (Saviani, 2013, p. 213).

A referida seção da Constituição Federal de 1988 elencava princípios educacionais e direitos fundamentais que, embora me atingissem diretamente, enquanto cidadã comum que transitava pelas ruas do Rio de Janeiro, permaneciam, à época, fora do meu horizonte de compreensão. Isso se devia, em grande medida, à condição de alienação política a que minha família, como tantas outras, foi historicamente submetida. Ainda assim, senti-me instigada a compreender tais direitos, embora, por muito tempo, não encontrasse respostas evidentes ou acessíveis.

Foi em busca dessas respostas que ingressei no curso de Pedagogia, em uma Universidade privada no Rio de Janeiro, após ser contemplada com uma bolsa integral por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni). Permaneci na instituição até o sexto período, quando fui aprovada no processo seletivo de transferência externa promovido anualmente pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), instituição na qual dei continuidade à minha formação. A decisão de prestar a prova foi motivada pelo desejo de obter uma base teórica mais sólida, com a possibilidade de compreender, de forma crítica, minha realidade social, por meio da educação. Como esperado, logo no primeiro semestre da nova instituição, retomei o contato com as obras do educador brasileiro Paulo Freire, em especial “Pedagogia do oprimido”. A leitura provocou um profundo reconhecimento ao identificar-me com a figura do oprimido, forjada por uma educação tradicional que, ao longo de minha trajetória, contribuiu para a manutenção da minha condição de subalternidade, sobretudo pela ausência de diálogo e pela negação da conscientização crítica sobre minha própria realidade.

A ampliação do meu aprendizado tornou-se possível a partir da minha inserção nas reflexões proporcionadas pelo curso de Pedagogia da UFRJ e pela participação no Grupo de Pesquisas do Laboratório de Oportunidades Educacionais (Lapope), sob a coordenação da professora Dra. Silvina Júlia Fernández. No âmbito do grupo, ingressei, como pesquisadora voluntária, no projeto intitulado: “Concepções de planejamento e gestão escolar: políticas públicas, projetos políticos - pedagógicos e democratização no cotidiano escolar”. A pesquisa adotou, como parte de sua metodologia, a seleção de quatorze escolas, nas quais foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as equipes gestoras. Além disso, foram coletados e analisados documentos relacionados ao planejamento escolar, com o objetivo de identificar quais princípios regiam esses processos. Paralelamente, foi realizada uma pesquisa documental referente à legislação específica do município de Duque de Caxias, com base no acervo da Secretaria Municipal de Educação. Nesse contexto, foi analisada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/1996b, o Plano Nacional de Educação (2014), Lei nº 13.005/2014 e o Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias (2015), Lei municipal nº 2.713/2015, com o propósito de verificar as disposições legais relacionadas à formação cidadã.

A experiência proporcionada pela iniciação científica voluntária possibilitou o aprofundamento teórico nos campos de Gestão Escolar e Planejamento Educacional. Além disso, marcou minha primeira aproximação com a pesquisa de campo, visto que permitiu uma observação mais atenta das distintas realidades sociais. Essa experiência foi particularmente significativa em minha constituição como professora e pesquisadora, e despertou-me o desejo de ampliar minha formação.

Neste contexto, foi possível perceber com nitidez a coexistência de duas realidades distintas em diferentes regiões da cidade: uma voltada às camadas mais abastadas, como a classe média alta; e outra vivenciada pelas populações em situação de vulnerabilidade, que enfrentavam a negação sistemática de direitos básicos assegurados pelo Artigo 3º da CF (Brasil, 1988).

Diante dessa constatação, emergiu uma indagação fundamental: se a legislação brasileira é válida para todos os cidadãos, por que apenas alguns conseguem acessá-la, enquanto outros são excluídos de sua efetivação? Essa inquietação, aliada à minha vivência pessoal e acadêmica, impulsionou-me a aprofundar os estudos sobre os campos de forças que operam, não apenas no Brasil, mas em diversos contextos internacionais, ancorados em um novo paradigma político-econômico: o neoliberalismo. Tal questão fez com que eu me interessasse no campo de estudo das políticas públicas de educação e, mais tarde, conduziu-me à delimitação da pesquisa no mestrado.

Após minha graduação, já residindo em Uberlândia, Minas Gerais, iniciei, em 2021, minha atuação docente, em um contexto pós-pandêmico marcado por incertezas e pela adoção do ensino em regime de rodízio¹ como medida de prevenção à Covid-19. A experiência revelou desafios pedagógicos inéditos ao exigir a reinvenção de práticas de ensino frente a uma realidade para a qual a formação inicial não havia me preparado integralmente. Após o período crítico da pandemia, o retorno às aulas presenciais evidenciou profundas lacunas na aprendizagem, sobretudo entre estudantes da zona rural e de regiões mais vulneráveis, que enfrentaram limitações de acesso aos meios digitais e à mediação familiar. Essa vivência reafirmou a urgência de políticas públicas eficazes para garantir o direito à educação em contextos de desigualdade social.

Assim, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFU, as minhas inquietações acerca da efetivação dos direitos sociais, especialmente o direito à educação, tornaram-se ainda mais radicais. A partir do convite de minha orientadora, professora Dra. Leonice Matilde Richter, passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação e Cidadania (Pólis), no qual iniciei uma trajetória de estudos e debates sobre os efeitos da lógica neoliberal na garantia do direito à educação. Tais temáticas ampliaram ainda mais minhas inquietações, à medida em que compreendi as contradições inerentes de um contexto marcado, de um lado, pela luta histórica pela garantia de direitos, e, de outro, pelo avanço de um projeto neoliberal que atua de forma sistemática no sentido de solapá-los. Nesse contexto, realizamos a leitura e a análise de obras fundamentais para a compreensão das transformações nas relações de trabalho e nas políticas educacionais, entre elas *O privilégio da servidão*, de Ricardo Antunes (2018), que ampliou minha visão sobre os desafios da educação em nossa sociedade capitalista.

Além do Pólis, também fui convidada por minha orientadora a participar do Grupo de Investigação em Formação de Professores (Gifop), coordenado pelo professor Dr. Vlademir Marim. Nesse grupo, entre os diversos eixos temáticos abordados, há uma especial atenção, no atual momento, à discussão sobre bases metodológicas para o desenvolvimento das pesquisas acadêmicas. Nesse contexto, deparei-me de forma mais sistematizada com os estudos acerca do estado do conhecimento, que se configuraria, mais tarde, como o aporte metodológico da minha

¹ Durante o período da pandemia, foi adotado um sistema de alternância nas escolas como estratégia para garantir o distanciamento físico e reduzir o risco de contágio pelo vírus. Nesse modelo, as turmas eram divididas em dois grupos: enquanto uma parte dos estudantes frequentava as aulas presenciais durante uma semana, a outra permanecia em casa. Na semana seguinte, os grupos invertiam-se, de modo que os alunos que haviam permanecido em casa passavam a frequentar a escola, enquanto os demais realizavam suas atividades remotamente. Essa organização buscava conciliar a continuidade do processo educativo com as medidas de proteção à saúde da comunidade escolar (Romão, 2023).

pesquisa de mestrado. Nesse grupo, tenho participado de profícuas discussões sobre metodologias de pesquisa, bem como de estudos voltados a diferentes eixos temáticos no campo da educação e de formação de professores. Dentre os temas abordados, destacou-se a problemática das políticas de transporte escolar, compreendido como um direito essencial para garantir o acesso à escola, especialmente para as crianças que dele dependem devido à distância entre a residência delas e a escola. Tal temática mostrou-se particularmente relevante em virtude da participação dos professores Vlademir e Leonice em um projeto de pesquisa cujo foco central era a análise do transporte escolar.

Institucionalmente, essa temática ganhou relevância a partir da classificação da UFU no Edital de Convocação 01/2022 - CGAME/COMAG², que selecionou instituições para atuarem como Centros Colaboradores de Apoio ao Transporte Escolar (Cecate). Tais Centros são definidos como “unidades de referência e apoio constituídas por Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) para desenvolver ações e projetos no âmbito do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e do Programa Caminho da Escola”³.

Na região Sudeste, a UFU passou a desenvolver diversas ações e projetos voltados à formação de gestores, produção de conhecimento, monitoramento e avaliação dos programas, além de apoiar o controle social e prestar assistência técnica na gestão da Política Pública do Transporte Escolar.

Compreende-se que a elaboração dessa política, que resultou na criação dos Cecate, tem mobilizado a temática no âmbito das universidades, instigando a produção de conhecimentos acerca do transporte escolar. Contudo, no âmbito do grupo de pesquisa, ao debatermos sobre o tema, problematizava-se a quantidade de produções acadêmicas existentes, assumindo-se como hipótese a escassez de estudos sobre a temática.

Foi nesse contexto de participação nos dois grupos de pesquisa da UFU, Polis e Gifop, e instigada pelos debates desenvolvidos, que delimitei o objeto de investigação da presente pesquisa. A partir disso, as políticas do transporte escolar e o direito à educação foram delimitados como meu campo de interesse. De tal modo, juntamente com minha orientadora, delineamos uma área de investigação ainda pouco explorada e problematizada por mim.

² Edital de Convocação 01/2022 - CGAME/COMAG, que tem por objeto a convocação de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para apresentarem propostas de participação no processo de habilitação para as linhas de colaboração em pesquisa, ensino e extensão como Centros Colaboradores de Apoio ao Transporte Escolar (CECATE).

³ Mais informações podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/caminho-da-escola/centro-colaborador-de-apoio-ao-transporte-escolar-cecate>.

Partimos do entendimento de que, assim como ocorre com outras políticas sociais, o transporte escolar configura-se como um direito instituído sob a lógica de gestão do Estado. Ressaltamos que, enquanto conquista pós-Constituição Federal de 1988, esse direito tem sido impactado pela incorporação dos princípios neoliberais na condução da gestão do Estado brasileiro, sobretudo a partir das reformas implementadas desde 1990, sob a justificativa de desburocratização e modernização da administração pública, que, segundo Oliveira (2015), no Brasil, “assim como outros países da América Latina, enfrentou durante a década de 1990 um processo de reestruturação do Estado que, justificado pelas necessidades de ajustes estruturais, em grande medida em razão da crise da dívida externa, alterou a relação entre Estado e sociedade civil” (Oliveira, 2015, p. 629).

Segundo a autora citada, dentre os mecanismos adotados estava a forte incorporação de “critérios da economia privada na gestão da coisa pública” (Oliveira, 2015, p. 629). Essas reformas no âmbito do Estado Brasileiro e, em especial, no campo das políticas sociais, de acordo com as análises de Dourado (2002, p. 236), está relacionada ao discurso de “enxugamento da máquina estatal” com consequente perspectiva da “privatização de bens e serviços”. Tal lógica decorre, ainda segundo o autor, do discurso neoliberal de que a reforma do Estado tem como foco superar o assistencialismo estatal. Dourado (2002) retoma, em sua análise, as teses de Bresser Pereira que assumiu na década de 1990, acerca do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado do Brasil.

Aliado a essas premissas, Bresser Pereira (1998, p. 33) advoga mudanças nas formas de organização e gestão do Estado por meio de uma administração pública gerencial que balize como setores do Estado moderno "o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não-exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado". A saúde, a educação, a cultura e a pesquisa científica compõem, nesse projeto, o setor de serviços não-exclusivos, os quais o "Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício do poder extroverso do Estado, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal ('não-governamental')". Tal lógica implica alterações substantivas no campo educacional no que se refere à organização jurídica das instituições educativas, ao possibilitar, entre outros aspectos, novos processos de regulação e gestão e formatos de privatização na arena educacional (Dourado, 2002, p. 236).

As medidas mencionadas acima resultaram na limitação da atuação do Estado ao abrir espaço para disputas e tensões que perpassam a formulação e implementação das políticas públicas no contexto do jogo político e social. A ação do Estado, expressa por meio dessas políticas, revela-se em muitas perdas de direitos. Como aponta Höfling (2001, p. 31), há uma desproporcionalidade de forças que marca esse cenário, especialmente no contexto do modelo

político-econômico neoliberal instaurado a partir das reformas supracitadas. Tal modelo privilegia a lógica do lucro em detrimento da promoção de direitos sociais vigentes no ordenamento jurídico brasileiro, e a racionalidade neoliberal que orienta os projetos de seus idealizadores.

A compreensão da lógica e dos mecanismos que estruturam o neoliberalismo faz-se fundamental para a análise das políticas públicas, uma vez que esse paradigma atua como pano de fundo ideológico e prático na formulação e implementação das ações públicas e, especialmente, na determinação das políticas públicas emanadas pelo Estado. Em muitos casos, suas diretrizes orientam a forma como tais são concebidas e operacionalizadas, sobretudo no que se refere à relação entre Estado, mercado e cidadania, impactando diretamente a população que figura como destinatária dessas iniciativas. No caso da Política Nacional de Transporte Escolar, instituída por meio do PNATE, em 2004, observa-se a presença dessa lógica ao se permitir, por exemplo, mecanismos de terceirização, conforme os marcos do Estado gerencial. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) destaca que:

Ainda que suplementar ao direito à educação, para os alunos que residem em área rural e em locais distantes das escolas, o transporte escolar, embora passível de terceirização, é caracterizado como um serviço público e deve ser ofertado gratuitamente, não sendo, portanto, possível a sua concessão ou permissão à iniciativa privada. A razão é simples: caso concedida ou permitida a exploração comercial, conforme previsto no art. 2º da Lei nº 8.987/1995, o serviço de transporte escolar seria passível de cobrança de tarifas, o que, em alguma medida, excluiria aqueles que não podem pagar os respectivos valores (Brasil, 2021, p. 7).

Contudo, ainda que exista a proteção legal e a garantia de que os estudantes têm direito ao transporte escolar, não podendo recair sobre eles a responsabilidade pela obtenção desse meio, especialmente no caso daqueles que residem em áreas rurais, observa-se estratégias de gestão que permitem a privatização do serviço, de modo a comprometer a efetivação plena desse direito enquanto ação a ser prestada com qualidade pelo Estado.

Embora o transporte escolar não apresente características comerciais, ele pode ser operado e prestado por um agente privado. Alguns municípios optam pela contratação externa, principalmente pela insuficiência de recursos para comprar e manter os veículos, contratar motoristas e gerenciar a operação (Brasil, 2021, p. 9).

Assim, no âmbito das políticas públicas federais, como expresso na citação acima, há uma abertura ao processo de transferência da execução do transporte escolar ao setor privado. A escolha da abertura para modelos privatistas ao invés da administração pública direta insere-

se em uma tendência mundial de transferência de recursos do setor público para organizações e setores privados. Tal modelo privatista, contudo, não é uma exceção, ao contrário, vem acontecendo em ritmo acelerado no Brasil e sua abrangência atinge escalas mundiais, não apenas se repaginando ao longo do tempo, como também utilizando-se de diferentes modelos (Adrião; Silva, 2023), como será analisado nas próximas seções.

Diante dessa delimitação, iniciamos o aprofundamento das leituras e estudos sobre o transporte escolar no Brasil e sua relação com o direito à educação. Embora trate-se de uma política fundamental para a garantia do direito à educação, identificamos um número reduzido de produções acadêmicas dedicadas ao tema, como evidenciaremos ao longo desta pesquisa. Para além dos dados quantitativos, questiona-se o corpus teórico existente no campo acadêmico, adotando uma abordagem de investigação de caráter bibliográfico, com foco no mapeamento e na análise crítica das produções que abordam a Política Nacional de Transporte Escolar e sua interface com o direito à educação.

A relevância do tema e a identificação de uma área que demanda ampliação no olhar impulsionou o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, adota-se como aporte metodológico a realização de um “estado do conhecimento” com o objetivo de analisar os aspectos e dimensões que vêm sendo destacados, privilegiados e/ou silenciados nas produções acadêmicas sobre a temática.

Metodologicamente propõe-se, portanto, o desenvolvimento desta pesquisa com o intento de identificar, sistematizar e analisar as produções acerca do tema, com vistas a responder à seguinte problemática: quais são as perspectivas teórico-metodológicas adotadas, os enfoques privilegiados e as lacunas investigativas presentes na literatura acadêmica sobre o transporte escolar e o direito à educação, com ênfase nas produções publicadas no período de 2004 a 2024? Para tanto, realizamos o levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, como será apresentado detalhadamente na Seção 2 desta pesquisa.

Objetivo geral

O objetivo geral da presente pesquisa é identificar, sistematizar e analisar as produções acerca do transporte escolar e do direito à educação, com o intento de apreender as perspectivas teórico-metodológicas adotadas, os enfoques e as lacunas investigativas na literatura acadêmica acerca do tema, delimitando produções centralmente publicadas no período de 2004 a 2024.

Objetivo específicos

- Analisar as políticas de transporte escolar no Brasil pós-Constituição Federal (1988), de modo a confrontar a lógica do direito à educação e as marcas do neoliberalismo.
- Apreender as especificidades metodológicas do desenvolvimento do estado do conhecimento, a fim de destacar, identificar, registrar e categorizar a produção acadêmica no âmbito da política do transporte escolar em interface com o direito à educação.
- Compreender quais caminhos foram percorridos pela produção acadêmica acerca do transporte escolar, e quais aspectos foram privilegiados ou silenciados centralmente no âmbito da análise das políticas públicas.
- Desenvolver a construção de uma categorização temporal das produções acadêmicas sobre o transporte escolar no Brasil no período analisado.

Organização das seções do trabalho

A presente pesquisa é constituída por esta introdução, na qual são apresentados o tema investigado, a delimitação do problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, a abordagem metodológica adotada e a organização das seções que estruturam o trabalho.

A primeira seção, intitulada “O direito à educação e ao transporte escolar no Brasil: entre a lógica do direito e as marcas do neoliberalismo”, tem como objetivo analisar as políticas de transporte escolar do país no período posterior à promulgação da Constituição Federal de 1988, ao confrontar a lógica do direito à educação e os impactos do neoliberalismo na gestão estatal. Para tanto, desenvolvem-se aproximações conceituais acerca do direito à educação, bem como uma análise de como esse direito é impactado pela racionalidade neoliberal que orienta a organização e a atuação do Estado. Destaca-se, ainda, que o acesso e a permanência de muitas crianças e adolescentes na escola estão diretamente condicionados à existência de políticas públicas que assegurem o transporte escolar, configurando-o como elemento central na efetivação do direito à educação.

A segunda seção, “O estado do conhecimento como caminho metodológico”, tem como foco a apresentação do percurso metodológico da pesquisa, no qual se discute o conceito e as especificidades do “estado do conhecimento”, ao destacar aproximações conceituais, com base em aportes teóricos da área. A proposta consiste em apreender a produção acadêmica referente ao transporte escolar, e adota como recorte temporal os anos entre 2004 a 2024, com o intuito

de identificar, sistematizar e categorizar as produções acadêmicas. O recorte analítico privilegia, especialmente, as produções acerca das políticas públicas de transporte escolar.

A terceira seção, “O que dizem as teses e dissertações acerca do Transporte Escolar no Brasil” destaca os resultados da análise do *corpus* selecionado. A partir do processo de delimitação das produções que compõem o material empírico da pesquisa, foram construídas categorias analíticas que orientaram a interpretação dos dados, conforme a proposta metodológica delineada por Morosini, Nascimento e Nez (2021). Essa visa, ainda, a elaboração de uma proposta de categorização temporal da produção acadêmica sobre o transporte escolar e o direito à educação no país.

Para o processo de identificação e seleção de teses e dissertações, delimitou-se, inicialmente, como campo de busca, as fontes de produção científica disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES . Durante a etapa de seleção, foram definidos descritores relacionados à temática da pesquisa, os quais são utilizados como critérios de busca. Em seguida, procedeu-se a organização do *corpus* de análise a partir de uma leitura flutuante dos resumos das produções identificadas. Na fase inicial, os primeiros achados foram registrados por meio de uma bibliografia anotada, a qual subsidiou a construção de um quadro que orientou a identificação e a seleção das fontes mais relevantes. Essas, por sua vez, compõem a bibliografia sistematizada que fundamenta o *corpus* analítico da pesquisa, conforme descrito na Seção 3.

Diante do mapeamento realizado e da sistematização das categorias analíticas apresentadas na última seção, as “Considerações finais” têm como propósito destacar as principais reflexões e contribuições resultantes desta pesquisa.

1 O DIREITO À EDUCAÇÃO E AO TRANSPORTE ESCOLAR NO BRASIL: ENTRE A LÓGICA DO DIREITO E AS MARCAS DO NEOLIBERALISMO

O objetivo da presente seção é analisar as políticas públicas, formuladas pelo Estado brasileiro no período pós-Constituição Federal de 1988, referentes ao transporte escolar, entendidas como direito fundamental para a efetivação do acesso, da permanência e da qualidade da educação, prioritariamente aos residentes em áreas rurais. Trata-se de um direito essencial para estudantes que, sem essa garantia, teriam seu direito à educação severamente limitado.

Para tanto, inicialmente, será apresentado um panorama histórico relacionado à temática, com a compreensão de que sua efetivação demanda políticas públicas articuladas em regime de colaboração entre os entes federados, sendo o Governo Federal o elemento central para a garantia de medidas de equalização dos direitos nas diferentes regiões do país, sobretudo diante das desigualdades que assolam estados e municípios brasileiros. Nesse processo, destaca-se a construção histórica do modelo federativo do Estado, com suas contradições, desafios e impactos sobre as políticas educacionais, em especial as relacionadas ao transporte escolar.

É nessa esteira que, nesta análise, destacam-se as contradições de um contexto pós-Constituição, no qual muitas lutas foram travadas para a efetivação e estruturação do Estado Democrático de Direito, especialmente porque, na contramão da conquista de direitos sociais, temos enfrentado as marcas da concepção de Estado neoliberal, cuja lógica e prática consistem no ataque ao Estado enquanto promotor de direitos sociais.

A Constituição Federal de 1988 estabelece as leis fundamentais que regem a organização política do país, definindo as regras, competências e atribuições dos poderes públicos, bem como os direitos, deveres e garantias individuais dos cidadãos. Como avalia Vieira (2001, p. 12), a sociedade civil, inicialmente vinculada ao pensamento liberal do século XVIII, atuou para a formulação da concepção de cidadão, compreendido como “aquele que tem direitos e deveres”, em contraposição à figura do “súdito”, que apenas obedece. Nessa direção, destaca-se a relação entre a sociedade civil e o conceito de cidadania. É importante salientar que, no contexto das contradições e lutas próprias da sociedade capitalista, o próprio conceito de “direito” é constantemente atravessado por disputas e transformações, revelando sua complexidade e caráter histórico em construção.

Os direitos mais restritos, existentes dentro do conceito de cidadão transformam-se em muitos direitos de cidadania, tornam-se direitos civis (as garantias individuais), direitos políticos (por exemplo: de reunião, de expressão de pensamento, de voto, de organização de partido) e depois, no século XX, direitos sociais (Vieira, 2001, p. 13).

Evidencia-se, assim, que os direitos sociais são recentes e estão relacionados com as transformações da organização social e a própria definição dos direitos. Ainda, para Vieira (2001, p. 13), na concepção de cidadania gestada no bojo de uma sociedade capitalista, o que se propõe são “pessoas iguais em seus direitos”, contudo, nesta sociedade, “cidadania representa igualdade jurídica”. A visão da cidadania e dos seus respectivos direitos confronta-se com o modelo de sociedade existente, o que, diretamente, afeta a concepção de gestão do Estado e o sentido das políticas por ele emanadas.

No Brasil, o preâmbulo da Constituição expressa o compromisso com a defesa dos direitos ao declarar o país como um Estado Democrático de Direito, pois, como indica Bobbio (1992, p. 92), o “reconhecimento e a proteção dos direitos do homem são a base das constituições democráticas”.

Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional (Brasil, 1988, p. 11).

De tal modo há que se considerar, ao analisarmos os direitos, as contradições presentes em uma sociedade capitalista. Dentre os direitos assegurados, o direito à educação ocupa lugar central no texto constitucional, por constituir elemento basilar para a construção de uma sociedade democrática. Estabelecida como direito de todos os cidadãos brasileiros e dever do Estado e da família, a educação deve ser promovida com a colaboração de toda a sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988), conforme apontado anteriormente.

Nesta direção, no âmbito da educação, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é determinado como um direito público subjetivo. Segundo Duarte (2004, p. 113), esse direito constitui-se em um instrumento jurídico, que, inclusive, controla a atuação do poder estatal, uma vez que o seu titular pode constranger “o Estado a executar o que deve”. A figura do Estado passa a ter que, também, atender as normas e torna-se possível de ser judicializado. “Não é somente o particular que possui deveres em face do cidadão e/ou em face do Estado. O Estado,

na qualidade de administrador público, também é regido por normas de direito e deve se submeter à lei e às normas constitucionais como seus administrados” (Dias, 2012, p. 233).

Nesse sentido, a educação poderá ser exigida judicialmente em caso de não garantia por parte da administração direta. Assim, o acesso de todos os cidadãos às unidades escolares constitui uma das condições essenciais para a efetivação do direito à educação. Para além da oferta de vagas, esse direito exige do Estado a implementação de políticas públicas, conforme disposto no inciso VII do Artigo 208 da CF, por meio da promoção de programas suplementares que assegurem condições estruturais para que todas as crianças possam acessar e permanecer nas escolas.

Entre essas medidas, o transporte escolar destaca-se como uma necessidade fundamental, especialmente para estudantes residentes em áreas rurais, muitas vezes localizadas em regiões de difícil acesso e, como aponta a síntese dos indicadores sociais do IBGE (2024), exceto pelos grandes proprietários de terra, os residentes em área rural não raro, têm contingente populacional em situação de vulnerabilidade, uma vez que “em 2023, cerca de 51% das pessoas em áreas rurais viviam em domicílios beneficiados por programas sociais. Em áreas urbanas, essa proporção era de 24,5%” (Bello, 2024).

A Política Nacional de Transporte Escolar, insere-se no contexto das necessidades de acesso às escolas e vem se desenvolvendo de forma mais estruturada, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Inicialmente, foi implementada no ano de 1993 por meio do PNTE, que, mais tarde, em 2004, foi reconfigurado como PNATE.

1.1 O regime de colaboração e as responsabilidades dos entes federados com o transporte escolar

A CF (Brasil, 1988) estabelece o modelo de organização do Estado brasileiro como uma República Federativa, e propõe a ideia de união entre os entes federados. Como explica Castro (1985), o termo está vinculado às palavras latinas *foedus* e *eris*, que significam aliança, associação ou pacto, e remetem à noção de federação, ou seja, à articulação entre entes autônomos reunidos em associação.

No Brasil o primeiro período longo de Federalismo foi de 1891 a 1964 e apresentou mais continuidade do que descontinuidade dos “elementos constitutivos do pacto federativo” (Lopreato, 2022, p. 3), apesar das peculiaridades econômicas e políticas que envolveram as três fases que o compõem períodos de 1891 a 1930; 1930 e 1946 e 1946 a 1964. Assim detalha o autor:

evolução do federalismo brasileiro em três grandes etapas: (i) de 1891 a 1964; (ii) de 1964 a 1988; e (iii) de 1988 até hoje, vistas aqui como instantes em que se observam mudanças significativas na conformação da estrutura federativa. Certamente, em cada uma delas, pode-se distinguir subperíodos de variâncias das ordens política e/ou econômica capazes de afetar aspectos distintos, responsáveis por explicar a conjuntura. [...] A etapa mais difícil de caracterizar talvez seja a primeira (1891 a 1964), devido às evidentes diferenças entre os três ciclos que a compõem: 1891 a 1930; 1930 a 1946; e 1946 a 1964. A dificuldade maior está em aceitar que o governo Getúlio Vargas, apesar da centralização política e do aumento do controle sobre os entes subnacionais, não indica, de fato, um momento de ruptura. A crescente presença da esfera federal, embora inquestionável, não alterou elementos constitutivos do pacto federativo (Lopreato, 2022, p. 3).

Os ciclos mencionados envolveram a política dos governadores no período da Velha República, quando eles recebiam apoio irrestrito do Governo Federal em troca da eleição de bancadas federais alinhadas, fruto dos movimentos políticos marcados pelo coronelismo local. Dessa forma, tanto o Governo Federal quanto os estaduais evitavam o enfrentamento de opositores.

As primeiras Constituições Republicanas, em 1824 e 1891, continham apenas um artigo e um único princípio dedicado ao tema da educação, respectivamente, a gratuidade e a laicidade. A terceira e importante Constituição para o campo educacional, promulgada em 1934, continha princípios para o campo educacional e todo um capítulo destinado à educação e a localizava como direito de todos. Há, ainda, em 1934, a tentativa de regulação de um plano nacional de educação.

A nova Constituição republicana aprovada em 16 de julho de 1934 foi a primeira a destinar todo um capítulo à questão educacional. Trata-se do Capítulo II, “Da Educação e da Cultura” (idem, p. 544-546), que integra o Título V – Da Família, da Educação e da Cultura. Neste capítulo podemos identificar os seguintes Princípios Educacionais: **Universalidade da educação, ao proclamar, no Artigo 149, que “a educação é direito de todos”; gratuidade do ensino primário.**

Além desses princípios, que deveriam reger a organização da educação, a Constituição de 1934 também definiu como atribuição da União a fixação das diretrizes da educação nacional e a criação do Conselho Nacional de Educação com a tarefa precípua de elaborar o Plano Nacional de Educação. (Saviani, 2013, p. 211, grifos meus).

A promulgação dessa curta Constituição (1934 a 1937) que organizava e assegurava autonomia aos municípios, como expresso no Art. 13. “Os Municípios serão organizados de forma que lhes fique assegurada a autonomia em tudo quanto respeite ao seu peculiar interesse” (Brasil, 1934), logo seria destituída frente ao Período Ditatorial do Estado Novo (1937 a 1945),

instaurado por Getúlio Vargas, que destituiu o Congresso Nacional, diminuiu os poderes do Legislativo e Judiciário, centralizando-os no Executivo, e colocou interventores no lugar dos governadores eleitos; contudo, manteve a divisão dos tributos federais entre os três entes (Castro, 1985, p. 64).

Assim, os importantes direitos elencados na Constituição de 1934 foram interrompidos pela instauração do regime político do Estado Novo. Naquele contexto foi promulgada a quarta Constituição (1937) que, dentre outros princípios, enunciava o ensino pré-vocacional e profissional como primeiro dever do Estado, relativizando o ensino primário, garantido na Carta Magna anterior.

Após o lapso temporal de oito anos e o fim do Estado Novo, é, então, promulgada a quinta Constituição Federal, em 1946, com a tentativa de retomar a Carta de 1934 e a regulação da educação nacional com a elaboração das diretrizes e bases da educação nacional, como aponta Saviani (2013, p. 212).

A Constituição de 1946, promulgada em 18 de setembro de 1946 retomou, de certo modo, a sistemática iniciada com a Constituição de 1934 e interrompida com o advento do Estado Novo. Com efeito, ela mantém a competência da União para legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional” (Art. 5º, Inciso XV, Alínea d) e reserva no Título VI, Da família, da educação e da cultura, o Capítulo II à educação e à cultura onde contempla todos os princípios previstos na Constituição de 1934 (idem, p.256-257). Em decorrência desta nova Constituição, ocorreu uma primeira tentativa de regular a educação nacional globalmente, por meio da elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O restabelecimento da democracia, com a promulgação da Constituição Federal de 1946, marcou a retomada de princípios presentes na Constituição de 1934, especialmente no que diz respeito ao estímulo à descentralização federativa, por meio do reconhecimento da autonomia política dos municípios. Iniciava-se, assim, o processo de descentralização das unidades federadas. Ademais, foi implantado um mecanismo de conciliação destinado a contrabalançar os poderes da União, dos estados e dos municípios, por meio de um sistema de cooperação administrativa e financeira, além da criação de organismos regionais (Castro, 1985, p. 65).

O período acima descrito foi novamente interrompido pelo Golpe Militar de 1964, que destituiu do poder o então presidente João Goulart e instituiu uma Ditadura Militar no Brasil, que durou 21 anos, no período de 1964 e 1985. No início deste período, foram promulgadas duas Constituições Federais brasileiras num espaço curto de tempo (1967 e 1969). A sexta

Constituição Federal (1967), dentre outros princípios, relativizou o direito à gratuidade da educação.

Quanto aos Princípios Educacionais, deve-se observar que há uma relativização do princípio da gratuidade quando, no Inciso III do parágrafo 3º do Art. 168, afirma-se que “sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso do ensino de grau superior (Saviani, 2013, p. 213).

A última Constituição, promulgada em 1988 pela Emenda Constitucional nº 1, restabeleceu a vinculação orçamentária, mas “é preciso registrar que, fora do Título referente à educação, esta Carta Constitucional restabeleceu a vinculação orçamentária com o índice de 20% limitado, porém, apenas aos municípios” (Saviani, 2013, p. 213).

De acordo com Castro (1985), o segundo período do Pacto Federativo brasileiro (1964 a 1988) envolve uma longa interrupção do processo democrático, iniciado pelo Golpe Militar de 1964, e interrompeu novamente o avanço do federalismo no Brasil no longo período de Ditadura Militar, que durou até 1985, transformando o federalismo apenas num simulacro, com fortalecimento do poder central, enfraquecimento das garantias individuais e crescente centralização do aspecto político no poder central, inclusive em relação aos tributos em que “a União foi atribuída a competência para decretar e arrecadar 9 tipos de impostos, enquanto os Estados e os municípios se contentavam apenas dois para cada um deles” (Castro, 1985, p. 66).

Finalmente, com o fim do período da Ditadura Militar no Brasil, foi promulgada a oitava Constituição, em 5 de outubro de 1988, quando o país celebrava o referido documento que mudaria o regime político brasileiro e iniciava um movimento de redemocratização.

O período descrito encerrou-se em 1985, com a eleição indireta de Tancredo Neves para a Presidência da República, em meio a um cenário econômico marcado por profundas dificuldades, como a inflação próxima de 200% ao ano e o elevado endividamento externo. Tal conjuntura intensificou não apenas a crise econômica, mas também a insatisfação de grande parte da população brasileira. Nesse contexto de instabilidade e redemocratização, foi aprovada a atual Constituição Federal, a qual consolidou a República como forma de governo e a federação como forma de Estado no Brasil.

Portanto, o modelo federativo de organização do Estado brasileiro, instituído pela Constituição Federal de 1988, é resultado de um longo percurso marcado por avanços e retrocessos desde a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, consolidada apenas três anos depois, com a Constituição de 1891. Tal modelo atravessou todas as sete

Constituições brasileiras, manifestando-se, em alguns períodos, apenas como uma estrutura meramente formal e figurativa e, em outros, com avanços mais significativos. Essa retrospectiva histórica mostra-se necessária para a compreensão do processo de construção das relações entre os entes federativos no Brasil, tal como estabelecidas pela atual Constituição Federal. Em seu Art. 1º, a Carta Magna define que a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos estados, municípios e do Distrito Federal, constitui-se em um Estado Democrático de Direito, tendo como fundamentos a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, bem como o pluralismo político. Além disso, o Art. 18 estabelece que a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, todos dotados de autonomia nos termos constitucionais. Tais definições impactam diretamente a organização das políticas educacionais, pois, como afirma Cury (2010, p. 151).

ao se abstrair ou esquecer do federalismo como forma de organização do Estado brasileiro, que assim o é desde 1889, pode-se incorrer em uma perda de substância na caracterização da análise das políticas educacionais. Há competências próprias e responsabilidades legais, em matéria de educação escolar, que cabem aos sistemas de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal.

Segundo Cury, em nossa organização, é importante apontar também a diferença entre Estado nacional e União Federativa. O Estado nacional é dotado de soberania, com autoridade sobre seu território e população, enquanto a União federativa, um dos entes federativos que compõe o Estado Federal (República Federativa do Brasil), possui personalidade jurídica de direito interno, com autonomia política e administrativa, como competências específicas definidas na CF (Brasil, 1988). A República Federativa do Brasil é quem pratica os atos de Direito Internacional, ainda que esta seja juridicamente representada por um órgão da União, que é o Presidente da República. O Estado é a pessoa jurídica de direito público internacional, ainda que, por determinação constitucional (Brasil, 1988, Art. 21, Inciso I), a União tenha a competência exclusiva de representá-lo em suas relações internacionais.

Desse modo, as relações entre os entes federativos organizam-se a partir de diferentes instâncias de competências, dentre as quais se destacam as competências privativas, comuns, concorrentes e residuais. No campo educacional, as competências privativas atribuídas à União estão previstas no Art. 22 da Constituição Federal (Brasil, 1988), que estabelece, entre outras atribuições, a competência para legislar sobre as diretrizes da política nacional de transportes (inciso IX) e sobre as diretrizes e bases da educação nacional (inciso XXIV).

No que se refere às competências comuns da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, o Art. 23 (Brasil, 1988) determina, em seu inciso V, a responsabilidade compartilhada de proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação. Já o Art. 24 (Brasil, 1988) dispõe acerca das competências concorrentes, estabelecendo que cabe à União, aos estados e ao Distrito Federal legislar sobre educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação (inciso IX).

Aos estados, o Art. 25 da Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece que estes devem organizar-se e reger-se pelas Constituições e leis que adotarem, desde que observados os princípios constitucionais. Além disso, o § 1º do referido artigo determina que são reservadas aos estados as competências que não lhes sejam vedadas pela própria Constituição Federal. No caso dos municípios, o Art. 30 dispõe, em seu inciso VI, que lhes compete manter, com a cooperação técnica e financeira da União e dos estados, programas de educação infantil e de ensino fundamental. Já ao Distrito Federal, conforme prevê o Art. 32, § 1º, são atribuídas as competências legislativas reservadas aos estados e aos municípios.

Na Constituição atual, o regime federativo é expresso em seu preâmbulo ao instituir um Estado Democrático, como Constituição da República Federativa do Brasil. Esse tipo de regime é explicado por Cury (2010, p. 154) como:

A República Federativa adota um tipo de Estado em que há tanto um autogoverno (concentração) e um governo compartilhado (difusão). Pode-se dizer que o caráter federativo de um Estado nacional se concentra em um polo central de poder e, ao mesmo tempo, difunde-se pela autonomia dos seus membros que possuem competências próprias.

Essa marca de organização política e administrativa do país discorre em um movimento histórico que remonta o desenho da primeira Constituição Republicana em 1891: União, estados e municípios, com etapas contínuas e descontínuas de evolução, mas mantendo o Pacto Federativo brasileiro, como aponta Lopreato (2022, p. 1).

A conformação histórica do País deixou marcas que estão presentes até hoje e definem condições basilares do federalismo brasileiro. A força do governo central na origem do Estado nacional o colocou como a instância responsável por regular e definir as linhas gerais de atuação a serem seguidas. A União situou-se em posição nuclear no pacto de poder, garantiu o arranjo político com os governos subnacionais e a integridade do espaço territorial. As etapas seguintes mantiveram princípio semelhante. A esfera federal continuou a exercer papel proeminente, mas não absoluto, na definição dos caminhos

propostos, mesmo nos momentos de alterações do ciclo político e maior poder dos governos subnacionais.

O autor aponta, ainda, as desigualdades regionais e as diferenças na capacidade de arrecadação tributária entre os entes federativos como características que atravessam todas as etapas do federalismo brasileiro. Tal questão constitui um elemento central nas análises sobre o federalismo, especialmente em razão das profundas disparidades econômicas existentes entre os entes da Federação.

A desigualdade regional e as diferenças de receita tributária disponível per capita constituem outros traços perenes do federalismo brasileiro. A dinâmica econômica engendrou o poder de cada região e deu lugar a um arranjo político peculiar, marcado pela força desigual dos entes federativos. O sistema tributário pouco fez para atenuar esse quadro de desigualdade e a constituição de um sistema de partilha de caráter distributivo, apesar de amenizar o problema, não o resolveu e deixou a questão em aberto, à espera de políticas capazes de enfrentá-las (Lopreato, 2022, p. 1).

A CF (Brasil, 1988) distribuiu competências para cada ente federado, de maneira que a União atua como coordenadora da Política Nacional de Educação e articuladora dos diferentes níveis e sistemas de ensino e a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) em colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal.

Em consonância com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) organiza e regulamenta a estrutura e o funcionamento da educação brasileira, definindo seus princípios, direitos e deveres, bem como os níveis e modalidades de ensino e as atribuições dos órgãos administrativos no que se refere à valorização dos profissionais da educação. No Título IV, que trata da Organização da Educação Nacional, o Art. 8º estabelece que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. O § 1º do referido artigo atribui à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas de ensino e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais, conforme esclarece o canal de ouvidoria e atendimento do Ministério da Educação (MEC).

A implementação dessas ações no âmbito do Ministério da Educação importa no apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento da educação em todo o País sem, contudo, ferir a autonomia dos Entes Federados e de seus respectivos sistemas de ensino, assim como a responsabilidade pela eventual ocorrência de irregularidades (Brasil, 2025).

Os estados e municípios são autônomos para definir suas próprias políticas educacionais, no entanto, precisam respeitar as normas gerais estabelecidas pela União e podem adaptar as diretrizes educacionais às realidades locais de suas regiões. Porém, enfrentam desafios relacionados à capacidade tributária de suas localidades.

A compreensão dessa estrutura político-administrativa é essencial para a análise de qualquer política pública, especialmente as políticas educacionais, como as do transporte escolar. Como aponta Hochuli (2014, p. 26) “analisar a educação e a política pública do transporte escolar pressupõe compreender o arranjo federativo, suas influências e reflexos, bem como o regime de colaboração, previstos na legislação brasileira”.

Dentro do arranjo federativo brasileiro, cabe à União, aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal a responsabilidade pela administração e pelo financiamento da educação por meio do regime de colaboração. “§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (Brasil, 1988), conforme redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

Desse modo, os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal, assim como os 5.570 municípios que compõem tais estados, segundo dados de 2024 do IBGE, têm a incumbência de organizar seus sistemas de ensino por meio do regime de colaboração.

Na esteira do cumprimento das determinações constitucionais e diante dos desafios impostos por um país de dimensões continentais como o Brasil, o regime de colaboração consolidou-se como uma estratégia fundamental para a busca de soluções para problemas comuns e para o fortalecimento da implementação das políticas públicas educacionais. Como destacado anteriormente, o seu surgimento remonta ao manifesto dos pioneiros da Educação Nova em 1932, a qual propunha unidade e multiplicidade ao mesmo tempo para ser capaz de atender às questões de autonomia e interdependência do federalismo brasileiro. A CF de 1988, (Brasil, 1988) no Artigo 211, define que a “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, a descentralização na execução dos serviços e a articulação entre níveis do Estado evita ações descoordenadas entre os entes federados.

Para a citada equalização de oportunidades, fazia-se necessária a organização dos entes, com esta finalidade, ficou definido que “§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório” (Brasil, 2020).

O texto Constitucional não especifica detalhadamente como a citada colaboração entre os entes aconteceria. A LDB (Brasil, 1996b) define, no Artigo 69 que

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Os recursos provenientes dos impostos anteriormente mencionados não constituem a única fonte de financiamento da educação. A educação nacional conta, ainda, com o Salário-Educação, contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados à educação básica pública, conforme previsto na Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, o FNDE, enquanto autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, é responsável pela administração de programas e ações no âmbito da educação básica brasileira, conforme esclarece o próprio FNDE.

Os recursos do Salário-Educação são repartidos em cotas destinadas à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. As cotas do Salário-Educação são repassadas de forma automática, sem necessidade de convênio ou outro instrumento similar, em contas bancárias específicas, abertas exclusivamente no Banco do Brasil, em favor dos entes da Federação (Brasil, s. d.).

O recurso mencionado, com base Constitucional e na LDB (Brasil, 1996b), sustenta diretamente o PNATE, como explicaremos mais adiante. O texto estabelece também, no Art. 10, como incumbência dos Estados, a definição junto aos municípios por formas de colaboração

I - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público (Brasil, 1996).

No âmbito da colaboração entre os entes, foi instituído Sistema Nacional de Educação através da Lei Complementar nº 220/2025, que estabelece normas para a cooperação entre União, os Estados, municípios e o Distrito Federal na elaboração das políticas, programas e ações educacionais. As principais ações incluem: Autonomia dos entes federados, através de leis específicas de cada ente; integração das ações educacionais por meio da articulação dos sistemas de ensino para a implementação das políticas educacionais, sob os princípios de

igualdade, garantia do direito à educação, gestão democrática e transparência das ações educacionais.

Enfim, o modelo organizativo do Estado brasileiro, as atribuições e competências de cada ente, assim como o regime de colaboração relativo à educação nacional, objetiva, dentre outros elementos, efetivar o direito à educação a todos os brasileiros, dada a importância da harmonia entre as instituições políticas para este fim.

1.2 O direito à educação em contexto do Estado neoliberal: o direito sob ataque

É inegável a importância da educação escolar para as sociedades democráticas, visto que ela se configura como elemento central para o bem-estar da sociedade e o alcance dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, que estabelece, no Artigo 3º da CF, (Brasil,1988) o intento de “I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”. Como aponta Saviani (2014, p. 76) “com efeito, a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza”.

No alcance desses objetivos, a educação foi proclamada como direito de todos os brasileiros, o que representou uma conquista expressiva para a educação nacional, conforme disposto no Art. 205 da Constituição Federal de 1988(Brasil,1988). O direito à educação integra o conjunto dos direitos sociais, considerados os últimos a serem consolidados no processo histórico da chamada “Era dos Direitos”. Vinculados à ideia de garantia do bem-estar social para todos os indivíduos, os direitos sociais consolidaram-se ao longo do século XX, sendo precedidos pelos direitos civis – relacionados às liberdades individuais – e pelos direitos políticos, ligados à participação política (Saviani, 2013). No texto constitucional de 1988, tais direitos encontram-se expressos no Art. 6º, que define como direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, bem como a assistência aos desamparados, nos termos da Constituição.

A garantia do direito à educação na Constituição Federal, assim como as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), impôs ao Estado a responsabilidade pelo desenvolvimento de políticas públicas voltadas à efetivação desse direito. Dentre essas políticas, destaca-se aquela que constitui objeto desta investigação: o direito ao

transporte escolar, especialmente destinado à população residente em áreas rurais que necessita desse serviço para acessar e permanecer nas instituições públicas de ensino da educação básica. Tal necessidade decorre, sobretudo, das dificuldades geográficas enfrentadas pelos moradores do campo, como as longas distâncias entre as residências e as escolas e as condições precárias das estradas de terra.

A obrigatoriedade e a gratuidade do ensino demandavam a efetivação do direito garantido no Art. 208 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que estabelece que o dever do Estado com a educação será assegurado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (Brasil, 1988).

Assim, sem ignorar as contradições e as lacunas presentes na Constituição Federal, a citação acima destaca a conquista de direitos assegurados a todos os cidadãos brasileiros. Contudo, no mesmo contexto histórico em que se inicia a implementação da CF/1988, (Brasil, 1988) evidencia-se também o surgimento de movimentos contrários à efetivação desses direitos, especialmente impulsionados pela incorporação dos princípios do neoliberalismo na gestão do Estado, os quais tendem a enfraquecer a dimensão social das políticas públicas.

A lógica e os princípios neoliberais impactam todas as esferas da vida social e altera os modos como os indivíduos se relacionam. O neoliberalismo, contudo, não é fácil de ser definido, como aponta Heinen (2020, p. 9):

O neoliberalismo pode ser tido como modelo político e econômico de nosso tempo. O que é o neoliberalismo, porém, não é algo simples de se responder.

O amplo uso do termo fez com que ele adquirisse múltiplos significados, entre monetarismo, neoconservadorismo, Consenso de Washington e reforma de mercado. Pesquisas indicam que entre os anos 1980 e 2005 o termo, que era usado em poucos artigos, passou a ser mencionado em mais de mil artigos por ano.

Os termos mencionados acima vêm sendo amplamente discutidos em uma crescente produção científica desde a década de 1980, a qual tem contribuído significativamente para o aprofundamento do conhecimento sobre o modelo neoliberal. Essa ampla elaboração teórica demonstra que os significados atribuídos ao neoliberalismo continuam expandindo à medida em que novas pesquisas avançam, evidenciando tratar-se de um fenômeno multifacetado, ainda em processo de definição conceitual.

Neste trabalho, partiremos do debate do neoliberalismo centralmente no âmbito do modelo político e econômico, sem desconsiderar outras abordagens teóricas no sentido de ampliar nossa capacidade analítica e interpretativa acerca de sua complexidade e de seus impactos nas políticas públicas, em especial àquelas voltadas à garantia dos direitos sociais, especialmente no aspecto da construção de novas subjetividades neoliberais (Brown, 2019).

Ainda de acordo com Brown (2019), a trajetória construída pelo modelo econômico neoliberal passou por transformações significativas desde sua formulação inicial, em 1938, quando Walter Lippmann – escritor, jornalista e comentarista político atuante nos anos 1930 – cunhou o termo “neoliberalismo” durante uma reunião de acadêmicos. Contudo, foi apenas uma década mais tarde que esse movimento se consolidou, com a criação da Sociedade Mont Pèlerin, organização internacional fundada em 1947 e composta por filósofos, economistas e políticos de diversos países, reunidos em torno da defesa do liberalismo, de seus valores e de seus princípios. Tais fundamentos permanecem vigentes até a atualidade, não apenas por meio de reformulações estratégicas, mas também pelo fortalecimento contínuo do próprio sistema, mesmo em contextos de profundas crises econômicas, dada sua capacidade de se beneficiar dessas conjunturas, como salientam Dardot e Laval (2016, p. 7-8).

A convicção que tínhamos ao escrevê-la possui fundamento: a crise não foi suficiente para fazer o neoliberalismo desaparecer. Muito pelo contrário, a crise apareceu para as classes dominantes como uma oportunidade inesperada. Melhor, como um modo de governo. Ficou demonstrada que o neoliberalismo, apesar dos desastres que engendra, possui uma notável capacidade de autofortalecimento.

De acordo com Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo é mais do que uma ideologia política, econômica e afins; ele é um sistema normativo que constitui novas subjetividades,

ampliou sua influência ao redor do mundo e ameaça severamente o Estado de bem-estar social. Para os autores, a base ideológica dele traz em si uma ideia particular de democracia, em que o cidadão de direitos e deveres é transformado em um cidadão-consumidor; a liberdade do povo é a liberdade dos mercados concorrenciais; e o sujeito humano é o sujeito empreendedor de si. Este modelo de sociedade é atravessado pela constante guerra civil neoliberal, que se configura constante e abrangente, na qual todos são inimigos de todos.

É em um sentido totalmente diferente que falamos de “guerras civis” do neoliberalismo. A primeira característica dessas guerras conduzidas por iniciativa da oligarquia é que são guerras “totais”: sociais, pois pretendem enfraquecer os direitos sociais das populações; étnicas, já que buscam excluir os estrangeiros de toda forma de cidadania, especialmente restringindo cada vez mais o direito de asilo; políticas e jurídicas, uma vez que recorrem aos meios da lei para reprimir e criminalizar toda resistência e contestação; culturais e morais, pois atacam direitos individuais em nome da defesa mais conservadora de uma ordem moral com frequência referida a valores cristãos (Dardot *et al.*, 2021, p. 27).

De acordo com os autores citados, o projeto neoliberal conta com uma organizada estrutura de poder, a qual visa utilizar-se do Estado para garantir suas ações e finalidades de lucratividade; além de pretender também se utilizar de todo o sistema jurídico nas construções de instrumentos legais que favoreçam os mercados e perpetuem sua ideologia política e econômica.

A professora de ciência política estadunidense Wendy Brown apontou alguns aspectos do Neoliberalismo nos Estados Unidos em seus estudos, como uma racionalidade política, dada a sua eficiência em produzir modelos de sujeitos que atendam à lógica economicista, ou seja, sujeitos empreendedores de si e produtivos para a produção de capital.

Nesse sentido, é perceptível o impacto do neoliberalismo na construção das subjetividades humanas e políticas. “Meu argumento fica intocado pela forma neoliberal de razão e de valoração, e que o ataque do neoliberalismo à democracia tem, em todo o lugar, infletido lei, cultura política e subjetividade política” (Brown, 2019, p. 17). Tal racionalidade já havia sido apontada pelos pesquisadores franceses Dardot e Laval (2009, p. 16), os quais alertaram sobre o impacto do neoliberalismo nas identidades dos sujeitos humanos: “Não destrói apenas regras, instituições e direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades.”.

Para o neoliberalismo, os direitos sociais são como um peso sobre o corpo, gerando dependência do Estado, ineficiência na execução dos serviços públicos e distorções de mercado; o efeito sobre a educação pública é inevitável, na tentativa de transformação dela em

mercadoria. O projeto neoliberal contou com deslocamentos no sentido do Estado de Direito por meio da “racionalidade normativa neoliberal”, como aponta Alencar (2020, p. 25)

O Direito assume um papel importante no projeto neoliberal como um todo, na medida em que a lei concebe, constrói e dá coerência à ordem neoliberal através de instituições e normas. Sem isto, o neoliberalismo não poderia ser um projeto jurídico além de econômico, político e ideológico.

Dardot e Laval (2016, p. 7) já haviam apontado que o neoliberalismo “é um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”. Nesse sentido, Alencar (2020) ainda aponta que, para o neoliberalismo, o Estado de Direitos deve servir aos interesses privados, dado que a justiça deve funcionar como procedimento na condução dos processos e não como justiça substantiva, que se refere ao conteúdo dela, ou seja, o que é considerado justo em termos de regras, princípios e resultados.

Assim, quaisquer esforços em prol da redução da desigualdade ou da “justiça substantiva” em um sistema neoliberal estariam em conflito com a ênfase que o Estado de Direito deveria ter em restrições majoritariamente processuais. O argumento de Hayek salienta a incompatibilidade do Estado de Direito com o Estado de bem-estar social ou do Estado de Direito com a redistribuição de riqueza (Alencar, 2020, p. 32).

Nessa direção, compreende-se que o neoliberalismo é uma estrutura de poder que mantém, amplia e aperfeiçoa a lógica do capitalismo para todas as áreas da vida dentro de uma lógica economicista e concorrencial. Tal estrutura impacta negativamente a democracia, adaptando-a à lógica neoliberal, transformando o governo do povo em governo empresarial e sujeito humano em capital humano, a partir de uma nova racionalidade política do capitalismo.

Brown (2020) esclarece que a origem etimológica da palavra democracia – derivada dos termos gregos *demos* (povo) e *kratos* (poder ou governo) – contrapõe-se a formas de governo como a oligarquia, a monarquia, a aristocracia, a plutocracia, a tirania e o colonialismo. Nesse sentido, a democracia corresponde aos arranjos políticos por meio dos quais o povo governa a si mesmo. A autora argumenta, ainda, que a intensificação das desigualdades sociais e econômicas, produzidas por estruturas concentradoras de poder, compromete a igualdade política e, consequentemente, fragiliza os próprios fundamentos democráticos.

A igualdade política é a base da democracia. Todo o resto é opcional - das constituições à liberdade pessoal, de determinadas formas econômicas às instituições políticas específicas. Somente a igualdade política assegura que a

composição e o exercício do poder político sejam autorizados pelo todo e sejam de responsabilidade do todo. Quando a igualdade política está ausente, seja por exclusões ou privilégios políticos explícitos, pelas disparidades sociais ou econômicas extremas, pelo acesso desigual ou controlado ao conhecimento, ou pela manipulação do sistema eleitoral, o poder será inevitavelmente exercido por e para uma parte, em vez do todo. O *demos* deixa de governar (Brown, 2020, p. 33).

O governo do povo, a partir de representantes eleitos pelo povo e comprometidos com os direitos civis, políticos e sociais, é ameaçado por um ideário que defende a mínima intervenção do Estado na economia; na promoção da liberdade dos mercados; na privatização de empresas estatais e na desregulamentação dos direitos sociais; na redução do papel do Estado, no individualismo e na responsabilização dos sujeitos pelo seu fracasso ou sucesso; na globalização e na abertura econômica, tudo fundamentado na lei de livre concorrência dos mercados (Dardot; Laval, 2009). Ainda de acordo com os autores, o desmonte das estruturas democráticas dificulta a ação coletiva, dado o sistema de concorrência alavancado pelas “Formas de gestão das empresas, desemprego, precariedade, dívida e avaliação” (Dardot; Laval, 2009, p. 9).

No Brasil, observa-se de forma mais acentuada o avanço da implementação do projeto neoliberal a partir da década de 1990, em consonância com o movimento já em curso em grande parte do mundo. As reformas institucionais promovidas no Estado brasileiro, justificadas pelo discurso de modernização do aparelho estatal e de adequação às novas dinâmicas globais, foram apresentadas como estratégias necessárias para atender, de maneira mais eficiente, às demandas de uma sociedade competitiva. O modelo de Estado proposto por essas reformas foi sistematizado por Luiz Carlos Bresser-Pereira (1998), então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado durante o primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que governou o país entre 1995 e 2003, em dois mandatos.

O resultado dessa reforma será um Estado mais **eficiente**, que responda a quem de fato deve responder: O Cidadão. Logo, será um Estado que estará agindo em parceria com a sociedade e de acordo com seus anseios. Será um Estado **menos voltado para a proteção e mais para a promoção da capacidade de competição**. Será um Estado que não utilizará burocratas estatais para executar os serviços sociais e científicos, mas contratará competitivamente organizações públicas não-estatais. Será o que nos propusemos chamar de um estado social-liberal em substituição ao estado social burocrático do século XX (Pereira, 1998, p. 89, grifos meus).

No contexto das reformas, foi então promulgada a LDB (Brasil, 1996b), que, dentre outras providências acerca da educação brasileira, abria espaço para a iniciativa privada, por

meio de seu Artigo 7º “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições”. A reação positiva do mercado privado da educação foi rápida e eficaz, de acordo com Adrião e Araujo (2021, p. 21), foi nesse período que a presença do setor privado na educação altera-se, “seja pelo aumento das matrículas privadas, seja pela incidência de organizações e empresas privadas propondo novas formas de privatização da educação básica”.

Inicia-se, então, as estratégias neoliberais pela mercantilização da educação, com a transformação do processo educativo visto, estranhamente, como mercadoria a ser comercializada, deslocando o sentido público do processo (Leher, 2022, p. 85, grifo meu).

Aplicada na educação, a mercantilização diz respeito à: a) comercialização de um bem (a educação) cuja condição de mercadoria causa ‘estranhamento’ por ter sido estabelecida, historicamente, nas constituições como direito do cidadão e dever do Estado. **O estranhamento é justificado pelo fato de que em muitos países a educação está sendo efetivamente convertida em mercadoria, deslocando a educação do que é comum, público, para a esfera do consumo individual** por meio de contratos entre fornecedores do serviço e os seus consumidores, contratos que pressupõem a existência de lucros.

Atualmente, diversos grupos empresariais atuam na educação brasileira. Um mapeamento realizado em 2013 por Adrião *et al.* (2016), com o objetivo de compreender a atuação desses grupos na educação básica pública brasileira e os limites que tais intervenções poderiam impor ao direito humano à educação, evidenciou o deslocamento de recursos públicos para o setor privado, inclusive para corporações transnacionais. Segundo os autores, esse processo contribui para a limitação do direito à educação, na medida em que subordina políticas educacionais e recursos públicos a interesses mercadológicos.

O direito humano à educação, por sua vez, é tomado com base em sua concepção ampla, na forma como foi desenvolvida pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Organização das Nações Unidas (ONU) mediante as quatro características propostas por Tomasevski (2001), que foram incorporadas em 1999 à Recomendação Geral nº 13 do referido comitê. São elas: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade (Adrião *et al.*, 2016, p. 115).

Nos termos acima, o direito humano à educação é concretizado mediante a disponibilidade de vagas suficientes para todos nas redes públicas. O acesso às unidades escolares deverá ser assegurado nas dimensões física, econômica e não discriminatória. A educação deve ser socialmente aceita, respeitosa aos “direitos humanos e os propósitos públicos, como a cidadania, a redução das desigualdades e a sustentabilidade socioambiental”

(Adrião *et al.*, 2016, p. 116) e adaptável à gestão democrática, de modo a garantir a participação de todos: entes, escola e comunidade escolar.

Nesse prisma, o direito à educação deve preservar a característica fundamental que lhe é assegurada pela Constituição: o acesso a uma educação humanizadora, comprometida com a formação integral dos sujeitos e com a promoção da igualdade social. Tal perspectiva contrapõe-se a um modelo educacional privilegiado para grupos que detêm capital financeiro suficiente para se manterem em uma sociedade marcada pela competitividade e pela desigualdade.

O projeto neoliberal contou com o respaldo do sistema normativo brasileiro para consolidar suas bases de atuação e, nas últimas décadas, vem avançando de forma cada vez mais incisiva sobre a educação nacional. Esse processo tem deslocado o sentido da educação pública para uma lógica privatista, ressignificando, consequentemente, o próprio direito à educação, historicamente conquistado e assegurado pela Constituição Federal de 1988.

Nesse contexto, Adrião (2022, p. 72-73) identifica diferentes dimensões dos modelos privatistas que atuam na educação brasileira. Entre elas, destaca-se a “privatização da oferta educacional”, materializada por meio de bolsas de estudo, convênios e contratos entre governos e organizações privadas, além de incentivos fiscais destinados ao setor privado. A autora também aponta a “privatização da gestão da educação pública”, caracterizada pela transferência ou delegação da administração dos sistemas educacionais a corporações, organizações sem fins lucrativos e parcerias público-privadas. Soma-se a isso a interferência no currículo educacional, evidenciada pela compra ou adoção de propostas curriculares elaboradas por agentes privados, o que amplia a influência mercadológica sobre os processos formativos e sobre as políticas educacionais.

Trata-se de processos sim, pelos quais a educação pública brasileira se subordina a setores privados - corporações, terceiro setor, igrejas, famílias etc.- explicitamente por meio da transferência de responsabilidades do Estado ou da flexibilização de regulamentações para atuação daqueles setores. (Belfield; Levin, 2004). Nesses termos, a privatização é processo mais amplamente entendido que quando limitado ao sentido dos processos de mercantilização (Adrião, 2022, p. 66-67)

Os referidos processos privatistas também podem ser percebidos em políticas e programas vinculados à gestão educacional, como o PNATE, especialmente quando a execução de serviços públicos passa a ocorrer por meio da terceirização e da contratação de empresas privadas.

1.3 O direito ao transporte escolar como condição do direito à educação

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, o transporte escolar é condição essencial para a efetivação do direito à educação, não apenas pelos 8.515.767,049 km², mas pela grande diversidade e desigualdade social e econômica entre seus Estados e municípios, como aponta o IBGE:

Em 2021, 11 municípios responderam por quase 25% do PIB nacional e 16,6% da população brasileira, enquanto as 87 cidades com os maiores PIBs representavam, aproximadamente, 50% do PIB total e 36,7% da população do país. Em 2002, apenas quatro municípios somados representavam cerca de ¼ da economia nacional. Os municípios que responderam por cerca de ¼ do PIB em 2021 foram: São Paulo (SP), com 9,2%; Rio de Janeiro (RJ), 4,0%; Brasília (DF), 3,2%; Belo Horizonte (MG), 1,2%; Manaus (AM), 1,1%; Curitiba (PR), 1,1%; Osasco (SP), 1,0%; Maricá (RJ), 1,0%; Porto Alegre (RS), 0,9%; Guarulhos (SP), 0,9% e Fortaleza (CE), 0,8% (Ferreira, 2024, não paginado).

Nesse contexto, não é difícil observar que alguns estados e municípios enfrentem dificuldades para arcar, isoladamente, com uma responsabilidade que, muitas vezes, ultrapassa seus limites econômicos considerando o elevado montante desse investimento e os impactos econômicos e sociais que recaem sobre a população, conforme apontam os novos recortes geográficos do IBGE.

A maior parte da população brasileira que vivia abaixo da linha de pobreza em 2023 morava em estratos geográficos que abrangiam as regiões Norte e Nordeste, com destaques para os Arcos Metropolitanos. Os estratos com maiores proporções de pobres foram Vale do Rio Purus (AM), com 66,6%, Litoral e Baixada Maranhense, com 63,8%, e Entorno Metropolitano de Manaus (AM), com 62,3%, acima da média nacional (27,4%) (IBGE, 2023, não paginado).

No âmbito do transporte escolar, o Art. 211 da Constituição define que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
 § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão **formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório**. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020).

No âmbito da política de transporte escolar, as ações federais, ao buscarem suplementar os recursos de estados e municípios para a efetivação desse direito, configuram-se como elemento central diante das desigualdades existentes entre os municípios brasileiros. Atualmente, destacam-se duas políticas federais voltadas a essa finalidade: o PNATE e o Programa Caminho da Escola. Contudo, tais ações ainda revelam uma participação relativamente reduzida da União no financiamento do transporte escolar. Como exemplo, em 2024, o FNDE anunciou um investimento de R\$ 872 milhões destinados ao transporte escolar, com o objetivo de suplementar os recursos locais e colaborar para o acesso de crianças residentes em áreas rurais às unidades escolares (Brasil, 2024)⁴.

Ressalta-se, assim, o esforço significativo imposto aos estados e municípios, tendo em vista que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece responsabilidades específicas para esses entes federativos no que se refere ao transporte escolar. O Artigo 10 determina que os estados incumbir-se-ão de “assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual” (Brasil, 1996) e de articular-se com os respectivos municípios para que tal oferta ocorra da forma que melhor atenda aos interesses de alunos e professores. Já o Artigo 11 estabelece que os municípios deverão “assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal” (Brasil, 1996), permitindo, atualmente aos respectivos professores, em trechos autorizados, o uso de assentos vagos nos veículos, conforme estabelece a Lei nº 14.862/2024. Desse modo, evidencia-se que a garantia do transporte escolar recai, majoritariamente, sobre estados e municípios, o que amplia os desafios financeiros e operacionais enfrentados por esses entes, especialmente em contextos marcados por desigualdades territoriais e limitações orçamentárias.

A importância da LDB para o transporte escolar está, também, na atribuição das responsabilidades dos estados e municípios, com vistas a garantir que a distância entre a residência dos estudantes e as unidades escolares não seja uma dificuldade para o cumprimento do direito à educação.

⁴ A informação pode ser consultada no seguinte endereço eletrônico: <https://aprece.org.br/noticia/fnde-anuncia-investimento-de-r-872-milhoes-para-o-pnate/>.

Essas definições políticas no âmbito do transporte escolar remetem a um processo histórico de uma política pública que foi construída com base na realidade de evasão de crianças residentes em áreas rurais. Tanto o PNATE como o Programa Caminho da Escola funcionam em caráter suplementar aos estados e municípios, cumprindo, assim, o Artigo 208 da CF (Brasil, 1988), conforme citado anteriormente. Nas próximas subseções do trabalho, há a avaliação deste processo.

1.3.1 Transporte escolar no Brasil pós-Constituição Federal (1988): FAE (1993-2003) e FNDE (2004-2025)

As primeiras iniciativas da União para financiar o transporte escolar federal surgiram em 1993, com a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), vinculada ao MEC, a qual foi fundada em 1983 em substituição à Fundação Nacional de Material de Ensino (Fename), a partir da Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983, (Brasil, 1983) e foi extinta em 1997, com a transferência das responsabilidades ao FNDE.

Foi nesse contexto da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) foi criado, por meio da Portaria Ministerial nº 955, de 21 de junho de 1994. O Programa tinha como objetivo contribuir financeiramente com municípios e organizações não governamentais para a aquisição de veículos automotores zero quilômetro, destinados ao transporte diário de estudantes da rede pública do ensino fundamental residentes em áreas rurais, bem como de escolas que atendiam alunos com necessidades educacionais especiais (Pergher, 2013, p. 2).

Entre os anos de 1994 e 2003, o PNTE constituiu-se como uma das estratégias de descentralização de recursos voltados ao financiamento de ações educacionais, operacionalizando-se por meio de convênios. Para a efetivação do repasse dos recursos, fazia-se necessária a elaboração do Plano de Trabalho Anual (PTA), iniciado com a apresentação de projetos por órgãos e entidades da esfera pública – federal, estadual, distrital e municipal – além de entidades não governamentais. Tais propostas passavam por processos de triagem, habilitação e avaliação técnica, constituindo condição indispensável para que os entes fossem contemplados com os recursos do Programa.

Nos dois primeiros anos do Programa, o atendimento era restrito aos municípios selecionados pelo Programa Comunidade Solidária⁵, no entanto, sua área de atuação foi

⁵ Art. 1º O Programa Comunidade Solidária, vinculado à Presidência da República, tem por objeto coordenar as ações governamentais voltadas para o atendimento da parcela da população que não dispõe de meios para prover

ampliada, em 1997, para todos os municípios da federação e aqueles que apresentassem nucleação de escolas (Pergher, 2013, p. 2-3), o que envolvia o processo de fechamento de escolas pequenas e mais isoladas e, conseqüentemente, demandava direcionar os estudantes a uma instituição, normalmente maior. Essas características permaneceram até 2003.

O relatório da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), apresentado por Ribeiro e Jesus (s. d., p. 7), evidenciava os limites e os efeitos precarizados do PNTE. Embora o transporte escolar no Brasil demonstrasse ampliação do atendimento ao longo desse período, tal expansão não estava sustentada por uma política permanente e contínua, fato evidenciado, inclusive, pela existência de anos em que não há indicação de valores atribuídos ao Programa. A Tabela 1, apresentada a seguir, destaca a transição da execução da política da FAE para o FNDE, ocorrida a partir de 1997 e os valores repassados à política do transporte escolar.

Tabela 1 – Atendimento do transporte escolar de 1993 a 2003

Veículos Escolares						
Ano	Veículos	Municípios	Alunos	Escolas	Valores	Órgão responsável
1993	-	3.426	-	-	5.829.650	FAE
1994	-	2.752	-	-	15.409.838	FAE
1995	-	343	-	-	26.722.908	FAE
1996	-	623	-	-	37.206.754	FAE
1997	-	414	-	-	19.845.634	FNDE
1998	1.558	1.558	-	-	73.937.564	FNDE
1999	-	-	-	-	-	FNDE
2000	1.469	1.033	344.925	4.893	45.972.662	FNDE
2001	1.448	1.095	555.984	6.073	52.754.035	FNDE
2002	1.128	999	507.042	5.216	47.197.018	FNDE
2003	1.326	-	390.498	1.183	61.392.493	FNDE

Fontes: Relatórios da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) de 1993 a 1996 e Relatório de Atividades do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) de 1997 a 2003.

Fonte: Ribeiro; Jesus (2016).

Como ilustrado, a partir de 1997 o FNDE passa a executar a política federal de transporte escolar. Como autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, (Brasil, 1968) posteriormente alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, (Brasil, 1969) é responsável pela execução de políticas educacionais vinculadas ao MEC. Sua inserção no cenário do transporte escolar ocorreu em decorrência da extinção da FAE, assumindo, assim,

suas necessidades básicas e, em especial, o combate à fome e à pobreza. Parágrafo único. Receberão atenção preferencial na implementação do Programa as ações governamentais nas áreas de alimentação e nutrição, serviços urbanos, desenvolvimento rural, geração de emprego e renda, defesa de direitos e promoção social. Público-alvo legislação: parcela da população que não dispõe de meios para prover suas necessidades básicas e, em especial, o combate à fome e à pobreza. Decreto nº 1.366 de 12/01/1995.

a continuidade do PNTE, então em vigência. De acordo com os dados apresentados na Tabela 1, em 2000, cerca de 344.925 alunos utilizavam o transporte escolar, enquanto, em 2002, esse número alcançava 507.042 estudantes, evidenciando uma ampliação aproximada de 47% no quantitativo de alunos atendidos no período. Em relação aos recursos destinados ao Programa, observa-se um crescimento de aproximadamente 209% entre os anos de 1997 e 2003, passando de R\$ 19.845.634, em 1997, para R\$ 61.392.493, em 2003.

Apesar da ampliação dos investimentos e do número de estudantes atendidos, os dados também demonstram que a quantidade de municípios contemplados de 1995 a 2002 foi inferior à registrada em 1993 e 1994. Tal cenário sinaliza a necessidade de revisão dos critérios de atendimento e dos valores destinados ao financiamento do transporte escolar, especialmente no que se refere ao apoio financeiro prestado pela União aos estados e municípios para a garantia desse direito educacional. Nesse e em outros programas o Governo Federal suplementa os entes.

Diante deste cenário está a importância do caráter suplementar dos programas federais, ou seja, com a finalidade de apoio financeiro aos estados e municípios em relação ao transporte escolar. A ordem do referido suplemento é definida por critérios estabelecidos pela Resolução CD/FNDE nº 18/2021 (Brasil, 2021), a qual será explicada detalhadamente mais adiante.

1.3.2 Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

O PNATE dá início a um novo momento da Política Nacional de Apoio ao Transporte Escolar, em substituição à PNTE, que vigorou de 1993 a 2003, como descrito na subseção anterior. Em 2004, já no âmbito do FNDE, foi publicada a Lei 10.880 (Brasil, 2004) que instituiu o PNATE, com prioridade ao atendimento de estudantes da educação pública residentes em áreas rurais.

Art. 2º Fica instituído o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE, no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Brasil, 2004).

Os recursos financeiros do Programa são repassados em parcelas, atualmente, por meio da Resolução nº 5, de 9 de abril de 2024, (Brasil, 2024) a qual definiu a transferência em duas parcelas, que são direcionadas diretamente a cada Entidade Executora, conforme Resolução nº

18/2021, (Brasil, 2021) preferencialmente nos meses de março e agosto do exercício corrente, mediante o depósito em conta corrente específica.

O cálculo do valor repassado é realizado com base no número de estudantes da educação básica pública residentes em áreas rurais que utilizam o transporte escolar ofertado pelos estados, Distrito Federal e municípios. Para esse cálculo, considera-se os dados oficiais do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao ano imediatamente anterior ao do atendimento, tomando-se como referência o quantitativo de alunos beneficiados. A cada exercício financeiro, o Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação divulga, conforme a Resolução nº 10.880/2004 (Brasil, 2004) os critérios de cálculo e os valores a serem repassados aos entes federativos, observando o montante de recursos disponíveis na Lei Orçamentária Anual para essa finalidade. Nesse processo, considera-se, entre outros aspectos, a renda *per capita* de cada município, associada ao número de estudantes residentes em áreas rurais e matriculados na rede pública de educação básica.

Evidencia-se, no âmbito do Programa, que essa assistência financeira assume caráter suplementar, em consonância com a função atribuída ao Governo Federal e resguardada pelo inciso VII do Art. 208 da Constituição Federal, (Brasil, 1988) que estabelece o dever do Estado com a educação mediante a garantia de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde aos estudantes da educação básica.

O Relatório final do PNATE nº 1, de 18 de abril de 2024, do FNDE, apresenta dados relativos à parcela 1 de 2024, que descreve os valores repassados naquele ano por meio dos critérios estabelecidos pelo FNDE. Nele consta, ainda, o número identificador do município por meio do CNPJ; a sigla da Região; o nome da unidade federativa e o nome do município; a razão social; o número de alunos da educação infantil municipais e estaduais; o número de alunos do ensino fundamental municipal e estadual; alunos do ensino médio estudantes da rede estadual e seus respectivos totais, ou seja, o total de alunos da rede municipal e estadual.

Podemos observar, a título de exemplo, no recorte da Tabela 2, a seguir, disponibilizada pelo FNDE, os valores dos repasses para as cinco regiões brasileiras, de acordo com as diferentes etapas da educação.

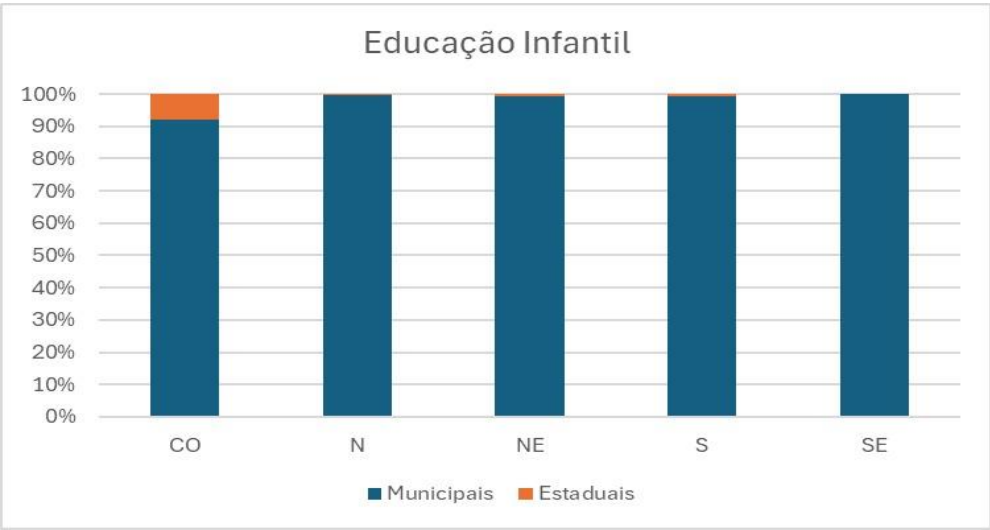
Tabela 2 – Trecho do Relatório Geral do PNATE, parcela 1, de 18 de abril de 2024

Região	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio			Total Rede Municipal	Total Rede Estadual	Total Geral
	Mun.	Est.	Total	Mun.	Est.	Total	Mun.	Est.	Total			
CO	24.991	2.148	27.139	102.423	54.606	157.029	161	35.768	35.929	127.575	92.522	220.097
N	100.900	255	101.155	468.792	73.984	542.776	0	120.448	120.448	569.692	194.687	764.379
NE	340.542	2.822	343.364	1.293.400	44.684	1.338.084	1.364	449.156	450.520	1.635.306	496.662	2.131.968
S	69.088	374	69.462	216.409	129.263	345.672	564	101.294	101.858	286.061	230.931	516.992
SE	102.341	103	102.444	329.199	177.892	507.091	441	114.019	114.460	431.981	292.014	723.995
Total Geral	637.862	5.702	643.564	2.410.223	480.429	2.890.652	2.530	820.685	823.215	3.050.615	1.306.816	4.357.431

Fonte: FNDE (2024).

Para entendermos melhor os valores apresentados na Tabela 2, foram elaborados os Gráfico 1, 2 e 3, os quais mostram os percentuais de atendimentos do transporte escolar, tanto municipal quanto estadual, nas cinco regiões do Brasil, considerando os diferentes níveis de ensino. Os percentuais mencionados indicam que os municípios recebem a maior parte dos recursos, uma vez considerado o número de alunos atendidos na educação infantil e no ensino fundamental.

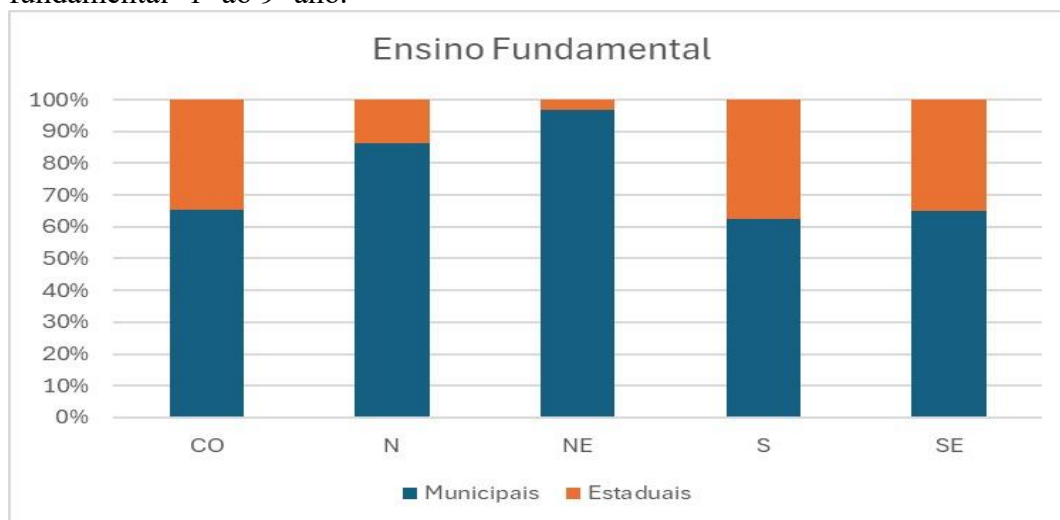
Gráfico 1 – Percentuais de atendimentos do transporte escolar, por região, na educação infantil-4 e 5 anos.



Fonte: FNDE (2024). Elaborado pela autora (2025).

Como a educação infantil é uma responsabilidade prioritária dos municípios, estes recebem repasse prioritário para a suplementação do transporte escolar destinado a essa etapa da educação básica, como evidencia o Gráfico 1.

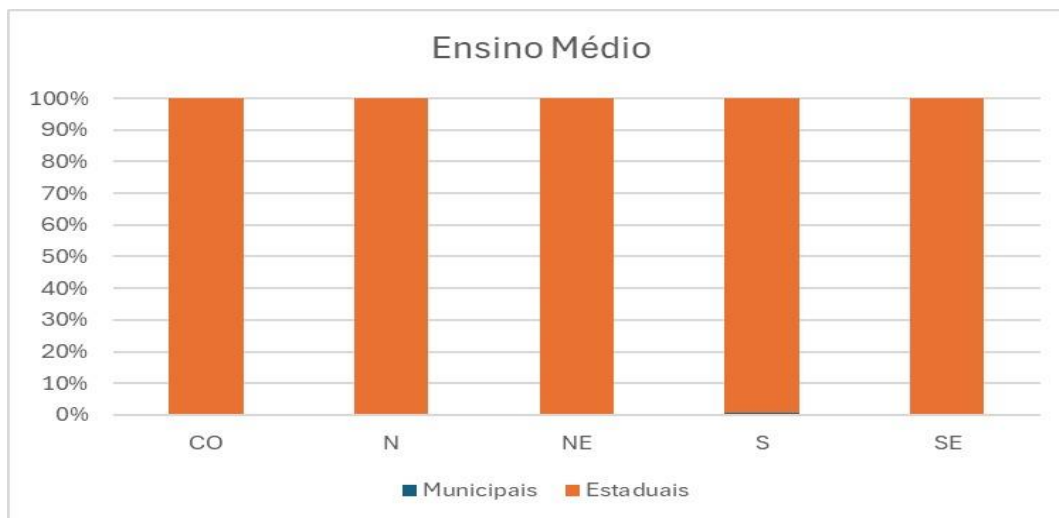
Gráfico 2 – Percentuais de atendimentos do transporte escolar, por região, no ensino fundamental- 1º ao 9º ano.



Fonte: elaborado pela autora (2025).

O Gráfico 2 evidencia a forte predominância das redes municipais na oferta do Ensino Fundamental em todas as regiões brasileiras. Essa configuração resulta tanto do processo de municipalização do ensino fundamental, impulsionado pelas reformas educacionais e pelos mecanismos de financiamento da educação básica, quanto do fato de os municípios serem, em muitos casos, responsáveis pelo transporte escolar dos estudantes das redes estaduais, ao se definir a colaboração entre os entes, conforme permitido na Constituição Federal e regulamentado por normativas posteriores. Essa predominância é mais acentuada na região Nordeste, onde os municípios concentram praticamente a totalidade das matrículas do Ensino Fundamental, seguida pela região Norte. Em contrapartida, as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste registram uma participação mais expressiva das redes estaduais, embora os municípios continuem responsáveis pela maior parte da oferta dessa etapa da educação básica. Já o Gráfico 3 indica os valores recebidos do FNDE, por região, no ensino médio.

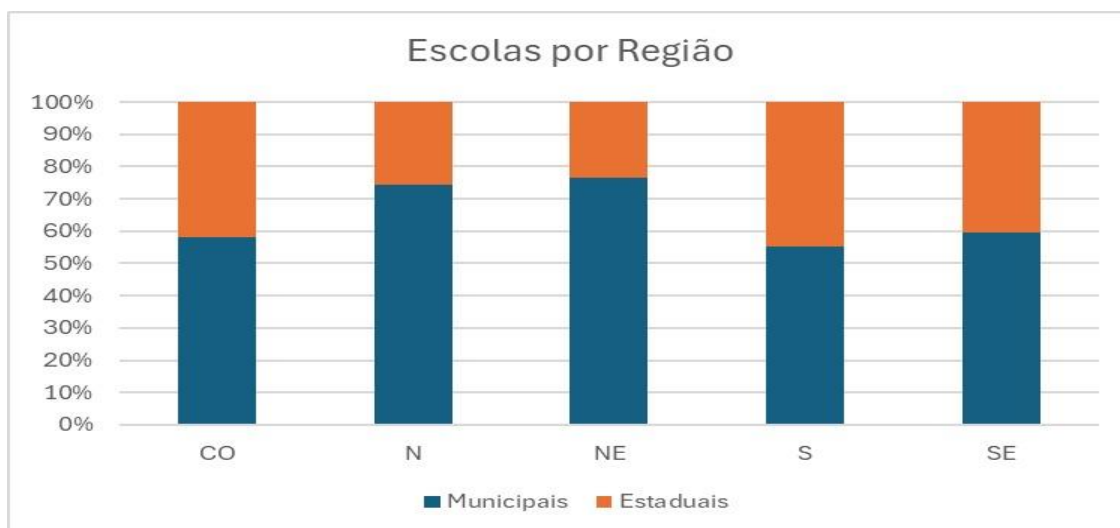
Gráfico 3 – Percentuais de escolas, por região, no ensino médio- 1º ao 3º ano.



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Os percentuais acima são evidenciados, também, pelo número de escolas existentes em cada região do país nos diferentes níveis de ensino, como expressa o Gráfico 4, abaixo, também elaborado com base na Tabela 2.

Gráfico 4 – Percentuais de escolas que utilizam o transporte escolar, por região



Fonte: elaborado pela autora (2025).

A Resolução 10.880/2004 (Brasil, 2004) define, também, que os municípios podem proceder ao atendimento do transporte escolar dos alunos matriculados nos estabelecimentos estaduais de ensino, localizados nas suas respectivas áreas de circunscrição, desde que esteja acordado entre os entes, sendo, nesse caso, autorizado o repasse direto do FNDE ao município da correspondente parcela de recursos. O cálculo do valor a ser repassado se dá, igualmente,

pelo número de alunos matriculados na rede estadual que residem em área rural e fazem uso do transporte escolar e serão, mediante a pactuação, transportados pelo ente municipal. Tal medida ainda estabelece que os repasses dos recursos se darão de forma automática pelo FNDE, sem necessidade de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congênere, mediante depósito em conta corrente específica do Programa.

Portanto, o PNATE tem o objetivo de apoiar o transporte dos estudantes das redes públicas de educação básica, residentes em áreas rurais, por meio de assistência técnica e financeira, em caráter suplementar, a estados, municípios e Distrito Federal. O Programa consiste na transferência de recursos para custear despesas com manutenção, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do ônibus ou embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública. O recurso pode ser usado, ainda, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar. Essa abertura indica as possibilidades dadas pelo Programa ao processo de privatização do transporte escolar.

De acordo com a Resolução nº 18/2021, que estabelece diretrizes para o apoio técnico e financeiro do PNATE, o Governo Federal disponibilizou, aos entes federativos o Sistema Eletrônico de apoio a Gestão do Transporte Escolar (Sete), com o objetivo de auxiliar estados, Distrito Federal e municípios na gestão e no monitoramento do transporte escolar.

O Sete é um *software* desenvolvido pelo Centro Colaborador de Apoio ao Transporte Escolar da Universidade Federal de Goiás (Cecate), o qual foi transferida ao FNDE, atualmente responsável pela sua gestão. O sistema é distribuído gratuitamente e pode ser operado sem *internet*, e permite, por meio da alimentação dos dados, a avaliação federal quanto à realidade do transporte escolar, o que colabora para o acompanhamento do transporte escolar pelos estados, Distrito Federal e municípios.

Portanto, segundo a referência legal (Brasil, 2004), o PNATE objetiva contribuir com a efetivação do direito constitucional à educação a estudantes residentes em áreas rurais, colaborando assim com os entes federado para a garantia do acesso à educação básica, como previsto na CF(Brasil,1988).

1.3.3 Programa Caminho da Escola

O Programa Caminho da Escola foi criado em 2007, por meio da Resolução/FNDE/CD nº 03, de 28 de março de 2007, (Brasil, 2007)com o objetivo de “garantir, prioritariamente, o

acesso diário e a permanência de estudantes residentes em áreas rurais e ribeirinhas nas escolas públicas de educação básica” (FNDE, 2007). Nesse sentido, o Programa buscou renovar, padronizar e ampliar a frota de transporte escolar, além de garantir maior segurança aos estudantes da rede pública durante o trajeto até a escola, contribuindo também para sua permanência no ambiente escolar.

Para isso, a política prevê a aquisição de ônibus, embarcações e bicicletas escolares fabricados especificamente para atender às condições de deslocamentos presentes em regiões rurais e ribeirinhas, onde, em geral, há maiores dificuldades de acesso às unidades de ensino. Os ônibus são produzidos de acordo com especificações técnicas definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia, adequadas às estradas rurais, incluindo reforço estrutural, suspensão elevada e Dispositivos de Poltrona Móvel, destinados ao atendimento de estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida.

Os veículos são disponibilizados pelo FNDE por meio de pregões eletrônicos e podem ser adquiridos pelos entes federativos mediante assistência financeira vinculada ao Plano de Ações Articuladas (PAR), para a utilização de recursos próprios ou o financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social.

No que se refere à manutenção do transporte escolar, a responsabilidade, nos casos de veículos próprios, fica a cargo das prefeituras que realizaram sua aquisição, podendo, inclusive, utilizar recursos do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) para essa finalidade. Já nos casos de veículos terceirizados, as manutenções preventivas e os reparos gerais costumam ser realizados em oficinas contratadas, enquanto intervenções menores, como troca de pneus e ajustes simples, podem ser executadas pelos próprios responsáveis pela operação do serviço.

O Programa, segundo a Resolução nº 03/2007 (Brasil, 2007) visa garantir o percurso do estudante da casa à escola, bem como proporcionar a participação deles em atividades pedagógicas, esportivas, culturais ou de lazer previstas no plano da escola e realizadas fora do ambiente escolar. Os veículos são padronizados e adaptados às condições das estradas, como locais sem pavimentação, terrenos irregulares, alagados, com buracos e lama. Nesse contexto, os veículos buscam oferecer conforto e segurança aos estudantes no trajeto.

As formas de adquirir os veículos incluem assistência financeira do FNDE pelo Plano de Ações Articuladas (PAR), por recursos próprios disponíveis nos Estados e municípios e por linhas de crédito disponibilizadas pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social para aquisição de ônibus zero quilômetros e embarcações novas, exceto bicicletas escolares, as quais fazem parte do Programa Caminho da Escola desde 2010, incluídas durante

a gestão do então Ministro da Educação Fernando Haddad. Esse meio de transporte atua como alternativa saudável pelo estímulo à atividade física e colabora com estudantes que caminhavam até 15km para ir à escola ou até os pontos de embarque dos ônibus (Carvalho; Rosa, 2024). De acordo com os autores:

Por meio do Programa Caminho da Escola, entre os anos de 2010 e 2015, e a partir dos pregões nº 40/2010 e nº 65/2011, foram distribuídas 176.988 bicicletas em 373 municípios brasileiros. De modo geral, os anos em que houve maior distribuição de bicicletas no país foram 2011, com 65.275 unidades, e 2021, com 60.415. O estado que mais adquiriu bicicletas foi a Paraíba, com 45.188 unidades, seguido por Pernambuco, com 28.482 (FNDE, 2018) (Carvalho; Rosa, 2024, p. 9).

O veículo mencionado pelos autores existe em dois tipos: bicicletas aro 20, que devem atender estudantes entre 6 e 11 anos, e aro 26, que atendem estudantes a partir de doze anos de idade e acompanham capacetes também padronizados, que podem ser adquiridos em duas dimensões : 50 e 54 cm, o tipo A e 56 e 62 cm, o tipo B (FNDE, 2019).

Portanto, atualmente, na esfera da União, existem duas políticas públicas de apoio aos entes federados para a oferta do transporte escolar: o PNATE e o Programa Caminho da Escola. Essa realidade revela, contudo, que os maiores desafios relacionados à execução dessas políticas públicas têm recaído, em grande medida, sobre os municípios. Como será demonstrado ao longo da análise do *corpus* de pesquisa desta dissertação, é no âmbito municipal que se concentram as principais dificuldades relativas ao financiamento, à gestão e à operacionalização do transporte escolar.

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO COMO CAMINHO METODOLÓGICO

A escolha do aporte metodológico desta pesquisa fundamenta-se na necessidade de organização do “*design* da pesquisa”, nas palavras de Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 71), para os quais, “após a construção da pergunta de pesquisa e do *design* da investigação cabe ao pesquisador a seleção do material de análise”.

Considerando o objetivo geral da investigação, busca-se a análise das produções acerca do transporte escolar e o direito à educação. Inicialmente, realiza-se a identificação quantitativa das produções científicas disponíveis nas plataformas delimitadas para a pesquisa e, em seguida, procede-se à análise qualitativa, visando a observar o movimento da produção acadêmica sobre o tema no contexto brasileiro.

Após a delimitação quantitativa das produções, propõe-se o desenvolvimento de um Estado do Conhecimento, compreendendo-o como uma metodologia voltada à identificação, à sistematização e à análise crítica da produção científica sobre determinado objeto, a fim de construir um panorama do conhecimento acumulado. Diante disso, coloca-se em questão nesta seção: o que a literatura da área define como Estado do Conhecimento? Quais são os procedimentos metodológicos necessários para sua efetivação? O objetivo da presente seção é justamente apreender as especificidades metodológicas do desenvolvimento do estado do conhecimento, a fim de empregá-lo nas análises.

O referido aporte metodológico constitui uma etapa fundamental desta pesquisa, ao possibilitar a identificação, o registro e a categorização da produção científica relacionada ao tema do transporte escolar. Trata-se de um movimento que permite revisitar criticamente os caminhos já percorridos pela literatura acadêmica, construindo, a partir dessa síntese, novas possibilidades de investigação e reflexão. Ao desenvolver esse retrospecto analítico, busca-se não apenas compreender os limites e avanços das pesquisas anteriores, mas também propor novas pontes teóricas e metodológicas que contribuam para o fortalecimento da compreensão acerca da política de transporte escolar como instrumento de garantia do direito de acesso à escola. Objetiva-se, portanto, nesta seção, delimitar as perspectivas teórico-metodológicas adotadas na pesquisa.

2.1 Aproximações conceituais acerca do Estado do Conhecimento e a sua caracterização

Em face dos avanços em termos de quantidade e qualidade das pesquisas científicas educacionais no Brasil, em constante e crescente movimento, especialmente nos programas de

pós-graduação, e dos desafios que lhes são impostos, a revisão de literatura configura-se como uma dimensão fundamental na construção do conhecimento científico. Para Paludo (2018, p. 18), trata-se da “revisão do referencial teórico-metodológico que sustenta o ofício de pesquisador; a necessidade de refletir sobre a teoria”. Os estudos de revisão de literatura, dentre eles o Estado da Arte e o Estado do Conhecimento, têm como objetivo mapear e sistematizar a produção científica para entender o que, por que e como se dá a produção do conhecimento científico, ou seja, é a produção de um conhecimento sobre a própria produção de uma determinada temática ou área. Como aponta Ferreira (2002, p. 258),

nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Ferreira (2002) salienta, assim, as contribuições dos estudos que têm como foco o processo de análise das produções acadêmicas em um determinado campo do conhecimento, ao descrever e examinar os elementos que compõem tais produções. Nessa mesma perspectiva, Vosgerau e Romanovski (2014, p. 167) avaliam que:

Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. Muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos.

Compreende-se, nesta pesquisa, em consonância com os referenciais teóricos anteriormente destacados, que investigações de caráter bibliográfico, especialmente aquelas fundamentadas em metodologias inventariantes e descritivas, associadas à revisão, avaliação e análise sistemática das produções acadêmicas, podem contribuir significativamente para a

compreensão do que, como e para quais finalidades tais estudos foram desenvolvidos, bem como dos objetos aos quais se dedicaram. Além disso, essas análises possibilitam a construção de um panorama histórico acerca da temática investigada.

Nessa perspectiva, conforme destacam Vasconcellos, Silva e Souza (2020, p. 2), “uma visão panorâmica da produção científica, sobre algum tema, favorece a maior compreensão e a avaliação da relevância desse tema e nos aponta lacunas, contradições, diversidades metodológicas, distintas modalidades de construção do conhecimento”, colaborando, desse modo, para o fortalecimento e o avanço da produção científica na área.

Nesse processo, duas propostas metodológicas destacam-se: o Estado da Arte e o Estado do Conhecimento. Segundo Vasconcellos, Silva e Souza (2020, p. 2), em nosso país, essas duas terminologias “têm sido utilizadas como sinônimo em diferentes e variadas pesquisas. Entretanto, isso não é consenso”. Na mesma direção, Silva e Aguiar (2024, p. 16) destacam:

Quanto à terminologia sobre esse tipo de levantamento, há divergência entre alguns estudiosos, mesmo sendo utilizada em muitas publicações como sinônimos. O termo Estado da Arte é preferido por autores como Romanowski (2002), Brzenzinski (1999) e Sposito (2009). Entretanto, outros consideram que para pesquisas mais restritas, que não têm como objeto de estudo o acúmulo da produção em si, a terminologia Estado do Conhecimento seria mais apropriada e, dentre os autores que preferem utilizar o termo Estado do Conhecimento, destacamos Ferreira (1999), Côco (2010) e Soares e Maciel (2000).

Para os autores que diferenciam os conceitos de “Estado da Arte” e “Estado do Conhecimento”, embora ambos compartilhem o objetivo de reunir e analisar um conjunto de saberes sobre determinado tema, é possível identificar particularidades que os tornam distintos. Romanovski e Ens (2006, p. 37) salientam que os estudos denominados de

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

A terminologia “Estado da Arte”, segundo Silva e Aguiar (2024),

assim como o Estado do Conhecimento, refere-se a uma revisão de literatura, mas é considerado para certos autores como uma nomenclatura ultrapassada não apenas por ter sido utilizada pela primeira vez por volta de 1910, mas também por trazer consigo a ideia de fazer uma revisão de literatura que abranja todas as publicações sobre uma determinada temática, o que parece algo complexo e destoante da era tecnológica, que, atualmente, abarca uma enorme variedade e quantidade de produção científica, mesmo quando considerada apenas as pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, como sugerem alguns autores. Por outro lado, os autores que defendem a terminologia Estado da Arte justificam que, quanto maior a variedade do campo investigativo, maiores as possibilidades de problematização e de contextualização (Silva; Aguiar, 2024, p. 17-18).

Para Teixeira (2023, p. 6), que caracteriza a especificidade dos Estados da Arte:

considerando o objeto investigado, qual seja, os estudos desenvolvidos em um campo ou área de conhecimento dentro de um determinado recorte temporal. Nesta perspectiva, eles são trabalhos dedicados a identificar, mapear, descrever e analisar – sobre múltiplas dimensões e aspectos, conforme o interesse da investigação –, o conjunto das pesquisas desenvolvidas em determinada área de conhecimento. Portanto, são estudos dedicados a investigar a dinâmica evolutiva das pesquisas dentro de uma área, em uma determinada região (país, continente etc.), conforme o recorte temporal definido para o levantamento dos trabalhos pertencentes.

Evidencia-se, portanto, a existência de divergências conceituais entre os autores que discutem as metodologias de pesquisa, particularmente no que se refere às distinções entre o Estado da Arte e o Estado do Conhecimento. Um dos aspectos centrais desse debate diz respeito à abrangência metodológica: para alguns estudiosos, o Estado da Arte apresenta um escopo mais amplo do que o Estado do Conhecimento, uma vez que contempla a consulta a diferentes bases de dados e fontes, de modo a ampliar a sistematização das produções acadêmicas sobre determinado tema, como indicado na citação anteriormente apresentada. Contudo, assim como destacam as autoras compreende-se que,

Independente da denominação adotada pelo pesquisador, defendemos que o levantamento bibliográfico é uma das etapas fundamentais no desenvolvimento de uma pesquisa, pois, permite identificar os resultados que outras alcançaram sobre determinado assunto, dando subsídios para o avançar da investigação proposta com base na produção acumulada, além de permitir localizar lacunas em um dado campo do saber ou objeto de pesquisa (Silva; Aguiar, 2024, p. 19).

No livro *Alfabetização*, Soares e Maciel (2000), nas seções iniciais, apresentam análises acerca do texto “Estado da Arte” e sugerem que este possui um escopo mais amplo quando comparado ao “Estado do Conhecimento”, uma vez que abarcaria maior diversidade de

pesquisas, considerando os múltiplos enfoques atribuídos por uma determinada área do conhecimento. O “Estado do Conhecimento”, por sua vez, refere-se a estudos mais delimitados, centrados em um tema específico e analisados a partir de um tipo particular de publicação científica. Nesse sentido, as autoras, ao adotarem como material de análise exclusivamente teses e dissertações, sem expandir a investigação para outras produções acadêmicas, como livros e artigos, optam pela utilização do termo “Estado do Conhecimento”.

As autoras destacam que:

As pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento (chamadas, usualmente, de pesquisas do “estado da arte”), são recentes, no Brasil, e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. Essa compreensão do “estado do conhecimento” sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses. [...] Assim, a metodologia utilizada para a pesquisa sobre o “estado do conhecimento” a respeito da alfabetização, no Brasil, caracteriza-se como um levantamento e uma avaliação da produção acadêmica e científica sobre o tema, à luz, primordialmente, de categorias que identifiquem, em cada texto e no conjunto deles, as facetas sob as quais o fenômeno vem sendo analisado (Soares; Maciel, 2000, p. 9).

Em direção semelhante, Romanowski¹ e Ens (2006, p. 39-40) destacam que os estudos de Estado da Arte têm como foco a “sistematização da produção numa determinada área do conhecimento”, especialmente diante da “a amplitude do que vem sendo produzido”, pois esta metodologia sistematiza dados e “recebe esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções”. Os autores exemplificam que “para realizar um “estado da arte” sobre ‘Formação de Professores no Brasil’ não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área”. Definem, ainda, que o “estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’”.

Para Silva e Aguiar (2024, p. 18-19) ainda que estes e outros autores apresentem preferência “a escolha por um dos termos (Estado da Arte ou Estado do Conhecimento)” isso “não indica, *a priori*, o tipo de produção que será mapeada”, pois, segundo elas “essa definição é feita a depender do tipo de objeto, da natureza do trabalho e das escolhas dos pesquisadores

envolvidos”. Apontam, ainda, que independentemente do termo empregado, esses levantamentos bibliográficos são essenciais ao permitir a identificação do que já foi produzido sobre o tema.

Frente aos apontamentos aqui destacados, as limitações quanto às definições conceituais e considerando os limites temporais de uma dissertação, assume-se o propósito de desenvolver um Estado do Conhecimento sobre o tema do transporte escolar, tomando como base o material selecionado, que tem como base apenas o recorte em teses e dissertações, conforme será apresentado na subseção seguinte. Como destacam Silva e Aguiar (2024, p. 21), o Estado do Conhecimento envolve a busca por pesquisas acadêmicas selecionadas a partir de um tema delimitado. Contudo, a depender da quantidade de trabalhos identificados, torna-se necessário o “refinamento da busca”, de modo a verificar quais produções, de fato, atendem à delimitação proposta.

2.2 Escolha das fontes de produção científica, delimitação dos descritores e seleção inicial das pesquisas

Segundo Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 72), o desenvolvimento do Estado do Conhecimento envolve uma série de etapas metodológicas, tais como: seleção da fonte de dados; definição dos descritores; realização da busca inicial por meio desses descritores; construção de uma bibliografia anotada e leitura flutuante dos resumos dos trabalhos identificados na busca inicial; construção da bibliografia sistematizada a partir da seleção dos primeiros achados; leitura integral dos trabalhos selecionados; elaboração das categorias analíticas que compõem o *corpus* da pesquisa; organização da bibliografia categorizada; e, por fim, identificação das contribuições e dos achados da pesquisa.

Inicialmente, no processo de desenvolvimento do Estado do Conhecimento, é fundamental, segundo Silva e Aguiar (2024), definir em qual(is) plataforma(s) digitais serão realizadas as buscas. Nesta pesquisa, delimitou-se a utilização de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A escolha dessa base justifica-se pelo fato de reunir produções acadêmicas mais robustas no campo educacional, como dissertações de mestrado acadêmico e teses de doutorado.

Depois de definir a plataforma, delimitamos os descritores que seriam empregados na busca. Eles foram delimitados centralmente, considerando o objetivo geral da pesquisa. Silva e Aguiar (2024, p. 24) destacam que descritores são “palavras indexadas que, por serem padronizadas, servem para facilitar o acesso à determinada informação existente entre as

inúmeras produções que compõem as bases de dados”. Como sintetiza Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 72), “palavras-chave são termos simples para definir temas e identificar obras de determinados assuntos. Descritores são termos padronizados, definidos por especialistas que servem para definir assuntos e recuperar informações”. Para as autoras, esse processo demanda atenção do pesquisador para realmente garantir a seleção do *corpus* de análise.

Desse modo, em consonância com os objetivos da pesquisa, foram delimitados os descritores “transporte escolar” e “educação”, empregados nas buscas realizadas na plataforma selecionada. Em todas as consultas, adotou-se como critério o recorte temporal compreendido de 2004 a 2024, além da utilização do termo “transporte escolar” entre aspas, a fim de refinar os resultados e garantir maior precisão na localização das produções relacionadas à temática. A partir desses critérios, foram identificadas 183 pesquisas. Ao utilizar o operador booleano AND e combinar os descritores “transporte escolar” AND “educação”, obteve-se 57 trabalhos. Delimitamos, ainda, apenas os trabalhos acadêmicos, o que reduziu para 46 pesquisas. Ao incluir o filtro da grande área conhecimento, “Ciências Humanas”, tem-se a delimitação de 33 trabalhos e, por fim, ao marcar a área de avaliação “Educação”, há 31 trabalhos, conforme Tabela 3.

Tabela 3 – Pesquisa Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

Descritor	Operador booleano	Descritor	Filtro	Resultados
“Transporte escolar”			2004 a 2024	183
“Transporte escolar”	AND	“Educação”	- 2004 a 2024	57
“Transporte escolar”	AND	“Educação”	- 2004 a 2024 - Mestrado e doutorado acadêmico	46
“Transporte escolar”	AND	“Educação”	- 2004 a 2024 - Mestrado e doutorado acadêmico - Grande Área Conhecimento: Ciências Humanas	33
“Transporte escolar”	AND	“Educação”	- 2004 a 2024 - Mestrado e doutorado acadêmico - Grande Área Conhecimento: Ciências Humanas - Área de avaliação: Educação	31

Fonte: Capes. Elaborado pela autora (2025).

Ao desenvolver esse processo, há a delimitação de 31 trabalhos, descritos no Quadro 1, abaixo. Destacamos nesta etapa o título dos trabalhos, o ano de publicação, o autor, o grau acadêmico (mestrado ou doutorado) e a instituição na qual a pesquisa foi defendida.

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas no Catálogo da CAPES (2004 a 2024)

n.	Título	Ano	Autor	Grau acadêmico	Instituição
1	Política de transporte escolar e nucleação de escolas do campo: determinações gerais e especificidades na educação do município de Inhapi – AL (2010-2017)	2019	Joana Marina Silveira Tavares	Mestrado	Universidade Federal de Alagoas
2	O impacto dos recursos aplicados no transporte escolar em relação à gestão político-financeira da educação básica: um estudo do financiamento da educação em municípios de goiás'	2019	Lana Karla Duques Neves	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
3	Fechamento das escolas do campo no projeto de assentamento dirigido Anauá, no município de Rorainópolis/RR	2019	Janaene Leandro de Sousa	Mestrado	Universidade Estadual de Roraima
4	A nucleação escolar no assentamento vila Amazônia em Parintins/AM e a precarização das condições de acesso, permanência e qualidade social da educação no campo'	2019	Souza, Rosana Ramos de	Doutorado	Universidade Federal de São Carlos
5	Vamos tirar a educação do quadro negro em que ela está: a nucleação escolar como proposta da reorganização e modernização na educação rural de Uberlândia/MG (1980 a 1990)	2019	Silveira, Tania Cristina da	Doutorado	Universidade Federal de Uberlândia
6	As práticas educativas das educadoras da escola municipal de ensino infantil e fundamental 1º de outubro sob o olhar da educação popular do campo	2019	Souza, Luciane Carneiro de	Mestrado	Universidade Federal da Paraíba
7	A atuação do Programa Caminho da Escola no município de Cuitegi/PB: significações para a educação do campo	2021	Santos, Larissa Amaro dos	Mestrado	Universidade Federal da Paraíba
8	Nucleação das escolas rurais em rio verde/go (1971-2011): fechamento de escolas e as implicações no desenvolvimento sociocultural dos alunos	2021	Pereira, Ana Maria Franco	Doutorado	Universidade Católica de Goiás
9	Nucleação e fechamento de escolas do campo: itinerários pelo direito à educação no município de Baião/PA	2021	Vasconcelos, Areli Ferreira	Mestrado	Universidade Federal do Pará
10	Plano Municipal de Educação: possíveis repercussões na política de atendimento à pessoa com deficiência no município do Recife-PE'	2021	Silva, Arlete Maria Belo da	Mestrado	Universidade Federal de Pernambuco
11	Educação do campo: um estudo da política de nucleação e fechamento das escolas do campo no município de Cametá/PA.	2021	Correa, Vergiliana dos Santos	Mestrado	Universidade Federal do Pará
12	Plano de Ações Articuladas, apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação e seus	2021	Silva, Jose Geraldo da	Mestrado	Universidade do Estado de Mato Grosso

	impactos em três municípios da Baixada Cuiabana				
13	Escola e memória	2021	Oliveira, Karla Roberta Brandao de	Doutorado	Universidade Nove de Julho
14	Reordenamento da rede municipal de Fortaleza: impactos nas práticas da gestão escolar em tempos de avaliação em larga escala	2021	Soares, Erineuda do Amaral	Doutorado	Universidade Estadual do Ceará
15	Fechamento de escolas do campo em municípios da Bahia: estudo de caso dos territórios de identidade do sudoeste baiano, do médio sudoeste e do médio rio de contas	2021	Silva, Sandra Mara do Carmo	Mestrado	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
16	A política do transporte escolar no município de Cametá/PA	2022	Franciely Farias da Cunha	Mestrado	Universidade Federal do Pará
17	Transporte escolar ribeirinho na Amazônia: uma análise sobre os impactos decorrentes do processo de terceirização no município de limoeiro do Ajuru/PA	2022	Lana Raiana Faial Viana	Mestrado	Universidade Federal do Pará
18	Análise do financiamento da educação em Bela Vista de Goiás e sua relação com o fechamento das escolas rurais'	2022	Rocha, Carlos Antonio	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
19	Educação escolar nas comunidades rurais ribeirinhas amazônicas do distrito de São Carlos em Porto Velho (RO)	2022	Alves, Eva da Silva	Doutorado	Universidade Do Vale do Itajaí
20	O fechamento de escolas rurais do município de Limeira/SP a negação do direito à educação aos trabalhadores do campo	2022	Rinaldi, Fernando Cesar	Doutorado	Universidade Federal de São Carlos
21	Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Águia Branca/ES	2022	Silva, Marineth	Mestrado	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
22	Relações interfederativas e o financiamento da educação básica no Brasil e na Argentina	2022	Tormes, Diego Dartagnan da Silva	Doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
23	Território educativo das Águas: os saberes viabilizados no currículo das escolas ribeirinhas no arquipélago do Marajó, Pará	2022	Furtado, Leticia dos Santos	Mestrado	Universidade Federal do Pará
24	Judicialização da educação especial: implicações para a garantia do direito à educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2020)	2022	Barbosa, Ana Claudia Pitanga da Silva	Mestrado	Universidade Católica Dom Bosco
25	O programa nacional de alimentação escolar em Rio Branco, Acre: das percepções dos atores às influências na execução da política	2022	Nogueira, Danila Torres de Araujo Frade	Doutorado	Universidade Federal do Paraná
26	Financiamento da educação especial paulista via parcerias com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos.	2022	Souza, Marcia Maurilio	Doutorado	Universidade de São Paulo
27	A educação do campo e a leitura literária em um território camponês de lutas e desafios: uma experiência escolar em Piratini (RS)	2023	Nunes, Gabriel Barcellos	Mestrado	Universidade Federal de Pelotas

28	O fechamento da escola no campo em Aporé/go sob a hegemonia neoliberal no campo	2023	Freitas, Wansley Ferreira de	Doutorado	Universidade Federal de São Carlos
29	A infância ribeirinha no amazonas: o remanso da travessia na vida e na escola da comunidade Nossa Senhora de Nazaré em Parintins	2023	Leal, Gyane Karol Santana	Doutorado	Universidade Federal de Santa Catarina
30	A gestão do financiamento e a promoção da qualidade do ensino fundamental da rede de educação de um município do sul de Minas Gerais	2023	Silva, Rosilene de Lima Machado	Doutorado	Universidade do Vale do Sapucaí
31	Barra de Pelotas (RS): uma análise da constituição e resistência da comunidade-território tradicional pesqueira a partir da educação ambiental crítica	2023	Fonseca, Fabiane Fagundes da	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande

Fonte: CAPES. Elaborado pela autora (2025).

A análise inicial do processo de seleção dos trabalhos desta pesquisa, considerando os descritores “transporte escolar” e “educação”, o recorte temporal de 2004 a 2024, os níveis de mestrado e doutorado acadêmico, a grande área do conhecimento “Ciências Humanas” e a área de avaliação “Educação”, evidencia que, de 2004 e 2018, não foram identificadas publicações relacionadas ao tema. Apenas a partir de 2019 é que se encontra registros de pesquisas com foco em transporte escolar, vinculados à área de avaliação “Educação”, totalizando seis estudos naquele ano. Em 2020 não foram encontrados trabalhos. Já em 2021 foram identificadas nove pesquisas; em 2022, onze; e, em 2023, cinco estudos. Esses dados demonstram uma recente, mas crescente atenção ao tema transporte escolar na produção acadêmica.

Dezessete trabalhos são publicações de mestrado e quatorze de doutorado. A Universidade Federal do Pará foi a instituição com o maior número de publicações sobre a temática, totalizando quatro trabalhos. A Universidade Federal de São Carlos apresentou três produções, enquanto a Universidade Federal da Paraíba e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás registraram duas publicações cada. As demais instituições contabilizaram apenas uma produção. A análise das instituições quanto à região na qual estão localizadas indicam crescente interesse na temática na Região Norte do Brasil.

A análise dos títulos das trinta e uma teses e dissertações selecionadas indica que a principal abordagem, presente em dez trabalhos, foi a questão da nucleação e do fechamento de escolas. A relevância desse tema evidencia a relação direta entre as políticas de deslocamento de estudantes em áreas rurais, decorrentes do fechamento das unidades escolares, e os impactos consequentes no transporte escolar, relacionados também, dentre outros motivos, à ação do projeto neoliberal na gestão do Estado, objetivando fins econômicos. Essa análise apresenta

questões importantes para o Estado do Conhecimento, ainda que em um movimento inicial. Como aponta Ferreira (2002, p. 265):

Um, primeiro, que é aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção. Nesse caso, há um certo conforto para o pesquisador, pois ele lidará com os dados objetivos e concretos localizados nas indicações bibliográficas que remetem à pesquisa. Ele pode visualizar, nesse momento, uma narrativa da produção acadêmica que muitas vezes revela a história da implantação e amadurecimento da pós-graduação, de determinadas entidades e de alguns órgãos de fomento à pesquisa em nosso país. Nesse esforço de ordenação de uma certa produção de conhecimento também é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam ao longo do tempo; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; multiplicam-se, mudando os sujeitos e as forças envolvidas; diversificam-se os locais de produção, entrecruzam-se e transformam-se; desaparecem em algum tempo ou lugar.

As seguintes temáticas foram evidenciadas a partir da análise do Quadro 1: nucleação, fechamento de escolas do campo e transporte escolar; transporte escolar e acesso à educação; transporte escolar e o financiamento da educação; Educação do campo, práticas pedagógicas e o transporte escolar, educação popular; ; transporte escolar e inclusão; e transporte escolar e as comunidades tradicionais; Programa Caminho da Escola; planejamento e transporte escolar; avaliação externa e privatização, que são apresentadas na Tabela 4. Na Tabela 4, mapeamos os 31 trabalhos listados no Quadro 1, considerando os temas abordados por cada estudo, conforme representado na terceira coluna. Na segunda coluna, indicamos o quantitativo de trabalhos que contemplam cada um dos temas identificados.

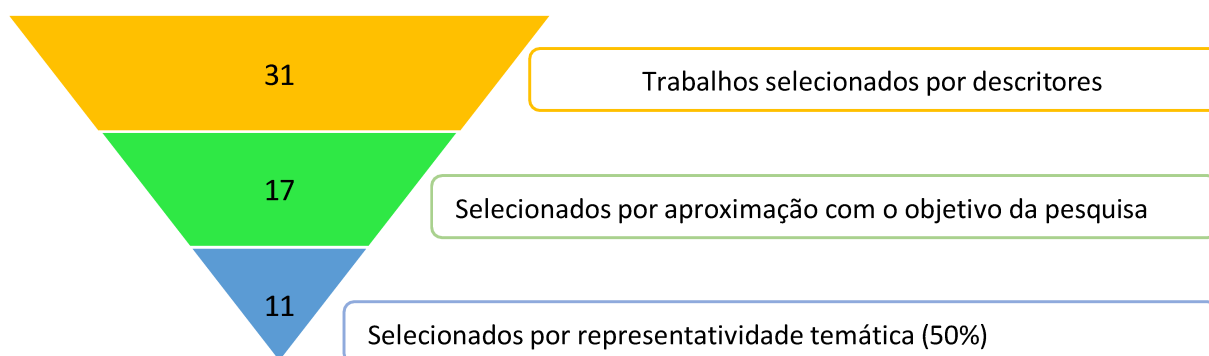
Tabela 4 – Teses e dissertações selecionadas no Banco da CAPES (2004-2024)

Temática	Quantitativo	Número do trabalho – referente ao Quadro 1 (p. 64)
Nucleação, fechamento de escolas do campo e transporte escolar	10	1; 3; 4; 8; 9; 11; 15; 18; 20; 28
Transporte escolar e acesso à educação	1	16
Transporte escolar e o financiamento da educação	4	2; 12; 22; 30
Educação do campo, práticas pedagógicas e o transporte escolar, educação popular	4	6; 13; 27; 29
Transporte escolar e inclusão	2	21; 24
Transporte escolar e as comunidades tradicionais	2	19; 23
Programa Caminho da Escola	1	7
Planejamento e transporte escolar	2	10; 12
Avaliação externa	1	14
Privatização	2	17; 26
Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	1	25
Educação ambiental	1	31

Fonte: Temas do Quadro 1 (p. 64). Elaborado pela autora (2025).

Evidencia-se, no processo de análise, que os termos que mais apareceram referem-se à nucleação, ao fechamento de escolas do campo e ao transporte escolar; o transporte escolar e o financiamento da educação; a educação do campo, as práticas pedagógicas e o transporte escolar, e a educação popular. Há, contudo, temas pouco recorrentes, tais como: Programa Caminho da Escola; avaliação externa; Programa Nacional de Alimentação Escolar e a educação ambiental.

Feitos os destaques mais gerais, como definidos por Ferreira (2002), passou-se, com base na Tabela 4, a realizar a leitura flutuante dos títulos, resumos, palavras-chave e da introdução dos 31 trabalhos, com o objetivo de assegurar uma efetiva aproximação com o foco da pesquisa. Essa etapa permitiu identificar o material bibliográfico que atende aos critérios estabelecidos na busca, de modo a delimitar com maior precisão o *corpus* destinado à análise qualitativa dos trabalhos selecionados. A leitura flutuante é definida por Morosini (2021, p. 128) como a “leitura inicial dos trabalhos analisados”, a qual possui como objetivo contribuir para o processo de seleção das obras alinhadas aos objetivos do estudo. Esse tipo de leitura auxilia na identificação dos campos de interesse relacionados à temática abordada, bem como na análise da pertinência das produções em relação aos objetivos da pesquisa. Assim, com base na leitura da introdução dos 31 trabalhos, avaliando a aproximação com as políticas públicas do transporte escolar, realizamos a seleção de 17 pesquisas, conforme indicado na Imagem 1, em verde.

Imagem 1 – Processo de seleção do *corpus* da pesquisa

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Por fim, conforme apresentado na Imagem 1, os 17 textos foram agrupados com base nas temáticas identificadas nas introduções dos trabalhos, conforme apresentado na Tabela 4. Considerando a representatividade dos diferentes eixos temáticos, selecionou-se uma amostra correspondente a, no mínimo, 50% dos trabalhos de cada eixo para compor o *corpus* da pesquisa, conforme detalhado na Tabela 5 e indicado em azul na Imagem 1.

Tabela 5 – Pesquisas selecionada após análise do resumo e introdução

Temática	Quantitativo	Trabalhos	Critério – mínimo de 50%
Nucleação, fechamento de escolas do campo e transporte escolar	10	1; 3; 4; 8; 9; 11; 15; 18; 20; 28	1; 4; 9; 11; 28
Transporte escolar e acesso à educação	1	16	16
Transporte escolar e o financiamento da educação	2	2; 30	2
Transporte escolar e as comunidades tradicionais	1	19	19
Programa Caminho da Escola	1	7	7
Planejamento e transporte escolar	1	10	10
Privatização	1	17	17

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Com base neste processo descrito ao longo da presente seção, chegamos ao Quadro 2, no qual são apresentados os 11 trabalhos selecionados e assumidos como *corpus* de análise. Nele, identifica-se o título do trabalho, ano da publicação, autor, grau acadêmico e a instituição na qual o trabalho foi desenvolvido.

Quadro 2 – Teses e dissertações selecionadas no Banco da CAPES (2004-2024)

n.	Título	Ano	Autor	Grau acadêmico	Instituição
1	Política de transporte escolar e nucleação de escolas do campo: determinações gerais e especificidades na educação do município de Inhapi – AL (2010-2017)	2019	Joana Marina Silveira Tavares	Mestrado	Universidade Federal de Alagoas
2	O impacto dos recursos aplicados no transporte escolar' em relação à gestão político-financeira da educação básica: um estudo do financiamento da educação em municípios de goiás'	2019	Lana Karla Duques Neves	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
3	A nucleação escolar no assentamento vila Amazônia em Parintins/AM e a precarização das condições de acesso, permanência e qualidade social da educação no campo'	2019	Souza, Rosana Ramos de	Doutorado	Universidade Federal de São Carlos
4	A atuação do Programa Caminho da Escola no município de Cuitegi/PB: significações para a educação do campo	2021	Santos, Larissa Amaro dos	Mestrado	Universidade Federal da Paraíba
5	Nucleação e fechamento de escolas do campo: itinerários pelo direito à educação no município de Baião/PA	2021	Vasconcelos, Areli Ferreira	Mestrado	Universidade Federal do Pará
6	Plano Municipal de Educação: possíveis repercussões na política de atendimento à pessoa com deficiência no município do Recife-PE'	2021	Silva, Arlete Maria Belo da	Mestrado	Universidade Federal de Pernambuco
7	Educação do campo: um estudo da política de nucleação e fechamento das escolas do campo no município de Cametá/PA.	2021	Correa, Vergiliana dos Santos	Mestrado	Universidade Federal do Pará
8	A política do transporte escolar no município de Cametá/PA	2022	Franciely Farias da Cunha	Mestrado	Universidade Federal do Pará
9	Transporte escolar ribeirinho na Amazônia: uma análise sobre os impactos decorrentes do processo de terceirização no município de limoeiro do Ajuru/PA	2022	Lana Raiana Faial Viana	Mestrado	Universidade Federal do Pará
10	Educação escolar nas comunidades rurais ribeirinhas amazônicas do distrito de São Carlos em Porto Velho (RO)	2022	Alves, Eva da Silva	Doutorado	Universidade Do Vale do Itajaí
11	O fechamento da escola no campo em Aporé/go sob a hegemonia neoliberal no campo	2023	Freitas, Wansley Ferreira de	Doutorado	Universidade Federal de São Carlos

Fonte: elaborado pela autora (2026).

É com base nesta seleção que se pretende avançar para o que Ferreira define como um segundo momento do desenvolvimento do Estado do Conhecimento:

Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos. (Ferreira, 2002, p. 265)

A última seção da dissertação dedica-se à apresentação e organização do *corpus* com a efetiva análise dentre à leitura criteriosa de textos acadêmicos referentes à temática e a metodologia utilizada.

3. O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES ACERCA DO TRANSPORTE ESCOLAR NO BRASIL.

Na presente seção, realiza-se a análise das produções acadêmicas selecionadas sobre o transporte escolar, no período compreendido de 2004 a 2024, destacando-se as sínteses das análises dos textos e os contextos nos quais essas investigações foram desenvolvidas. O mapeamento bibliográfico mostra-se fundamental para orientar futuras pesquisas, além de contribuir para a identificação de percursos investigativos, objetivos e interesses da comunidade acadêmica em torno da temática.

As análises aqui apresentadas evidenciam os aspectos privilegiados pelas pesquisas, bem como lacunas investigativas que demandam maior atenção na produção científica relacionada ao tema. Busca-se, assim, colaborar com futuras investigações e evidenciar o que os estudos apontam acerca da realidade da política de transporte escolar no país. Desse modo, em consonância com o problema de pesquisa, destacam-se as perspectivas teórico-metodológicas adotadas e os enfoques privilegiados nas produções analisadas. Para tanto, apresenta-se, inicialmente, a síntese das teses e dissertações selecionadas e, posteriormente, a construção e o desenvolvimento das categorias analíticas.

3.1 Enfoques e perspectivas das teses e dissertações analisadas

Ao todo, conforme descrito na seção anterior, selecionamos onze trabalhos, dos quais três são teses e oito são dissertações. Nesta subseção, apresentamos os títulos, os objetivos gerais, as instituições às quais estão vinculados, as metodologias desenvolvidas, os temas abordados no estudo do transporte escolar e suas principais sínteses.

O primeiro trabalho analisado foi a dissertação defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, intitulada “Política de transporte escolar e nucleação de escolas do campo: determinações gerais e especificidades na educação do município de Inhapi – Al (2010-2017)”, publicada no ano de 2019, de autoria de Joana Marina Silveira Tavares, que investigou

as determinações gerais e específicas que influenciam a oferta do transporte escolar e o processo de nucleação de escolas, 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 (Tavares, 2019, p. 9).

A pesquisa expõe a relação entre a política de transporte escolar e o processo de nucleação de escolas do campo, que se caracteriza pelo fechamento de escolas menores e o agrupamento dos estudantes em escolas polos ou núcleos. Observa-se que, à medida em que escolas rurais são fechadas, sobretudo as multisseriadas, aumenta-se a necessidade do transporte escolar, e fragiliza-se a educação do campo, modalidade educacional garantida pela LDB (Brasil, 1996b) e que deve respeitar as especificidades das comunidades rurais.

À luz de Caldart (2008 *apud* Tavares, 2019), a autora explicita a importância da educação do campo, a partir do respeito e do reconhecimento ao campo como um lugar de relações sociais peculiares, cujos sujeitos sociais são construídos nestas interações sociais. Observamos que a autora assume uma abordagem qualitativa, referenciada na perspectiva crítico-reflexiva e no método dialético fundamentando-se em Gil (2008, p. 13 *apud* Tavares, 2019, p. 28) “[...] como um método de interpretação da realidade”, com a revisão de literatura e análise de documentos da política educacional atinente ao transporte escolar, tanto em âmbito nacional quanto no âmbito da realidade alagoana e aos processos de nucleação de escolas relacionadas. Também desenvolveu entrevistas semiestruturadas com duas pessoas ligadas à política educacional de Inhapi; três integrantes do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Cacs-Fundeb) e um membro da equipe de escola no campo nucleada em Inhapi.

Ademais, a autora coloca em relevo os fatores geográficos e socioeconômicos do município de Inhapi com base nos dados do IBGE, que declara a extensão territorial com 372 km², “localizado na mesorregião do sertão do estado de Alagoas” (Tavares, 2019, p. 76), taxa de pobreza elevada, atingindo o “percentual de 56,9% da população recebendo até ½ (meio) salário-mínimo e incidência de pobreza de até 58,8%”. Nesse contexto, a taxa de escolarização “entre crianças de 6 a 14 anos de idade atinge o percentual de 82,8%, com predominância da oferta em escolas do campo” (Tavares, 2019, p. 22). Referenciando-se em Ferreira e Brandão (2011), a autora alerta que “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” (Tavares, 2019, p. 62), produzindo modelos únicos de educação. Na visão da autora, é necessário que respeitem as especificidades dos povos do campo.

Neste cenário, a autora avalia que o processo de fechamento e nucleação de escolas rurais elege o transporte escolar como alternativa de acesso dos estudantes às escolas distantes de sua residência, considerando prioritariamente os vieses econômicos e administrativos e desconsiderando os efeitos qualitativos do processo. Utilizando-se de dados cedidos pela gestão municipal, informa que, em 2019, das 25 escolas públicas de educação básica existentes em

Inhapi, 20 estavam localizadas na zona rural; no entanto, esse número vem diminuindo com a nucleação das unidades. Essa realidade aumenta a necessidade do transporte escolar para fazer o deslocamento dos estudantes de suas residências até uma das cinco escolas-polo. A autora esclarece que o município conta com uma frota total de “104 veículos utilizados para o serviço de transporte escolar”; no entanto, desse total, “99 veículos são terceirizados, oriundos da contratação de empresas por meio de licitação, e 5 veículos são próprios, adquiridos pelo programa Caminho da Escola” (Tavares, 2019, p. 85).

A pesquisa conclui a negligência dos governos para com a efetivação da educação do campo, a partir de um olhar predominantemente econômico, priorizando a terceirização do transporte escolar e o fechamento de escolas rurais. O estudo comprovou que o aumento da oferta de transporte escolar na região é decorrente do fechamento de escolas rurais, fragilizando a afirmação do direito das populações camponesas. Nesse sentido, é perceptível a importância desse serviço para os estudantes residentes em áreas rurais; no entanto, o estudo evidencia que a utilização do transporte escolar como estratégia para o fechamento de escolas isoladas ocorre sem a necessária problematização por parte do poder público e sem o envolvimento da comunidade no debate sobre as melhores alternativas para garantir a qualidade da educação dos estudantes do campo. O entrelaçamento entre essas duas políticas não é aleatório, mas parte de uma lógica de poder econômico que, frequentemente, prioriza a lucratividade em detrimento de uma avaliação qualitativa mais aprofundada, capaz de evidenciar as melhores alternativas para a efetivação do direito à educação. Nesse ponto, percebe-se a influência da racionalidade neoliberal na condução dessas políticas, utilizando o direito de acesso à escola como justificativa para fragilizar o direito à educação do campo. Em outras palavras, um direito acaba sendo mobilizado de modo a enfraquecer outro direito.

O segundo estudo selecionado foi a dissertação defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, denominada “O impacto dos recursos aplicados no transporte escolar em relação à gestão político-financeira da educação básica: um estudo do financiamento da educação em municípios de Goiás”, na qual a autora, Lana Karla Duques Neves (2019), buscou investigar e compreender o financiamento da política nacional de transporte escolar, diante do “movimento de fechamento das escolas do campo e deslocamento dos alunos residentes no campo para as escolas urbanas” (Neves, 2019, p. 8). O fechamento das escolas e a consequente ampliação da demanda por transporte escolar, segundo a autora, geram um aumento dos recursos destinados a essa política.

A abordagem qualiquantitativa envolveu pesquisa exploratória, documental e empírica com o mapeamento dos valores empenhados com o transporte escolar pelo estado de Goiás em

dez municípios, com vistas a apreender quanto as despesas com transporte escolar impactam no orçamento público em relação ao valor total das despesas com a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Nessa direção, ela analisou os dados de dez municípios goianos localizados em uma das cinco mesorregiões do estado que prestaram contas ao FNDE, sobre o PNATE e possuíam seus dados disponibilizados “no Portal de Transparência da prefeitura e dispunham de certidão emitida pelo Tribunal de Contas dos Municípios do Estado de Goiás (TCM-GO) comprovando o investimento mínimo em manutenção e desenvolvimento do ensino” (Neves, 2019, p. 8). Em seguida, cruzou os dados de relatórios técnicos do Tribunal de Contas do Estado de Goiás (TCE-GO) referentes ao ano de 2016, e valores declarados pelo Estado ao pagamento a terceiros com transporte escolar, para estipular um valor aproximado com a referida despesa.

Sobre o transporte escolar, a autora esclareceu que esse serviço no estado de Goiás geralmente é executado pelas prefeituras, em consonância com a Lei nº 14.556/2003, regulamentada por meio do Decreto nº 5.902/2004. Amparados pela referida lei, 238 dos 246 municípios goianos executam o transporte escolar da rede estadual por meio de parceria com o governo do estado. Os dados disponibilizados na pesquisa revelam que, no ano de 2016, “96,7% dos municípios goianos firmaram parceria com o estado para executar o serviço de transporte escolar” (Neves, 2019, p. 106). Além disso, há municípios que assumem percentuais elevados dos custos desse serviço, chegando a 91,2% da despesa total municipal com transporte escolar, como é o caso do município de Rio Verde (Neves, 2019, p. 96).

O estudo salienta o transporte escolar atrelado à extinção de escolas do campo e ao deslocamento de estudantes para escolas urbanas, uma vez que esse serviço se realiza em um cenário com elevado índice de matrículas de alunos que vivem na área rural, onde 73,8% utilizam o transporte escolar, em comparação com 26,2% que residem em áreas urbanas. Nesse contexto, a autora questiona: “Se a política de transporte escolar conseguiu alcançar os alunos que residem no meio rural, onde está localizada a maioria de suas matrículas, na escola rural ou na escola urbana?” (Neves, 2019, p. 102). Ademais, o estudo conclui uma oscilação nos percentuais de despesa entre os municípios pesquisados, variando de 11,6% em Itaberaí e 28,6% no município de Posse em relação a despesas com manutenção de desenvolvimento do ensino. Tal despesa deve atender a demandas como:

pagamento dos professores e demais profissionais da educação, infraestrutura das escolas e espaço escolares, construções e ampliações de escolas, manutenção dos espaços escolares, aquisição e manutenção de equipamentos e mobiliários, formação continuada, entre outras, necessárias para a efetivação do ensino na rede pública. (Neves, 2019, p.108)

Neste contexto, emerge a necessidade de monitoramento e controle social na aplicação dos recursos destinados à política pública de transporte escolar.

O terceiro trabalho, denominado “A nucleação escolar no assentamento vila Amazônia em Parintins/Am e a precarização das condições de acesso, permanência e qualidade social da educação no campo”, refere-se à tese de doutoramento elaborada por Rosana Ramos de Souza (2019), que com base no processo de nucleação de três escolas do assentamento Vila Amazônia em Parintins, estado do Amazonas questiona até que ponto o referido processo contribui para a qualidade social da educação. A tese explicita o processo de nucleação escolar à sombra da precarização das condições de acesso às unidades escolares, as dificuldades de permanência e os impactos na qualidade social na educação.

A pesquisa coloca em relevo o transporte escolar como política pública que impacta e fragiliza o direito à educação dos povos camponeses. A autora buscou refletir sobre o impacto do deslocamento escolar e seus efeitos na qualidade da educação, apoiada nas reflexões de Dourado (2007 *apud* Souza, 2019) e Dourado e Oliveira, (2009 *apud* Souza, 2019) define que “a qualidade numa perspectiva polissêmica” (Ramos, 2019, p. 2002 *apud* Souza, 2019, p. 21) demanda atenção e análise dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais aos quais os estudantes estão inseridos.

O percurso metodológico ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica; a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, visita *in loco*, observações, análise de microdados do Censo Escolar, do Ideb, taxas de rendimento e dados sobre a distorção idade-série disponíveis na plataforma QE (Ramos, 2019, p. 9).

O estudo inicia-se com uma descrição criteriosa do arcabouço legal que fundamenta o direito à educação dos povos do campo, com respeito às singularidades dessa modalidade educacional, e descreve, em seis seções, a luta por qualidade social na educação dos povos camponeses. Para tanto, assume como referência os aparatos legais estabelecidos a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Tais documentos marcam o reconhecimento da “diversidade como fator inerente à formação do povo brasileiro”; porém, segundo a autora, “no campo educacional havia um tratamento igual para populações que viviam em situações de desigualdade” (Ramos, 2019, p. 33).

Ao analisar, por exemplo, o Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei nº 10.172/2001), a autora afirma que ele trouxe consigo “a visão urbanocêntrica, ao ver como problemas das escolas rurais as salas multisseriadas, omitindo o abandono histórico do Estado em relação às populações do campo” (Ramos, 2019, p. 36). Essa visão tem se constituído, segundo a autora,

como um dos primeiros desafios da educação campesina, parcialmente enfrentado com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Brasil, 2002 *apud* Ramos, 2019), documento que é, em grande medida, fruto das reivindicações do Movimento por uma Educação Básica do Campo.

Desse modo, ela destaca a luta incansável do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) neste processo. Para compreender a força dos movimentos sociais, a autora fundamenta-se em Gohn (2011, p. 336), que compreende os movimentos sociais como “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas”.

A obra explicita o caráter coletivo articulado e organizado dos movimentos sociais, dada a importância do MST para a educação no campo, que “pautado numa organização administrativa e social no âmbito nacional, levantou a bandeira de luta junto a outras instituições em busca de melhores condições educacionais para a população que vive e mora no campo” (Ramos, 2019, p. 33).

A educação dos povos campesinos relaciona-se às problemáticas condições geográficas da Amazônia, com estradas intrafegáveis; à diversidade natural e climática das diferentes regiões que impactam o calendário escolar, sua região, a maior do Brasil e em franco processo de expansão de ocupação territorial; e à desigualdade social, sobretudo pelos moradores de áreas rurais. Nesse contexto, emerge o debate acerca da organização das escolas do campo, especialmente no que se refere ao contraste entre as escolas multisseriadas e as escolas nucleadas ou agregadas, tanto em seus aspectos estruturais quanto sociais. Tais questões não esgotam os desafios enfrentados pela população campesina, mas servem para justificar os discursos políticos que fundamentam a nucleação das escolas multisseriadas em detrimento do investimento em estruturas físicas, profissionais de educação capacitados para esse modelo educacional. Contudo, como destaca,

a escola multisseriada infere uma forma de organização de ensino a ser combatida, substituída nas escolas do campo; no entanto, Hage (2011, p. 105) afirma que “elas representam a maneira possível, viável e exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto próprio como o meio rural”. Sendo a escola multisseriada uma característica das escolas do campo, indicando a heterogeneidade como um aspecto positivo a ser explorado na multissérie, (Ramos, 2019, p. 71)

Nesse sentido, a autora defende que a realidade da escola multisseriada é mais favorável do que a migração dos estudantes para áreas urbanas, dadas as condições geográficas e

climáticas da região amazônica, o que pode causar um desgaste físico significativo aos estudantes no deslocamento até as escolas núcleos.

Do ponto de vista da administração pública, as escolas multisseriadas são modelos que impedem o desenvolvimento satisfatório dos estudantes, sobrando, como única alternativa, o modelo nucleado em que as crianças são deslocadas até a escola núcleo, porque estas oferecem mais condições estruturais e pedagógicas às crianças em áreas mais isoladas. Assim, o acesso e a permanência na escola são favorecidos.

Nesse contexto, o transporte escolar aparece como elemento fundamental à política de nucleação escolar, como instrumento de acesso às unidades. No entanto, na prática, ele não é questionável, como a qualidade social da educação oferecida a esse público, tendo em vista o clima e as estradas que levam ao assentamento Vila Amazônia. Cabe destacar que na pesquisa a autora investiga comunidades que dependem, em grande parte, do transporte feito por vias fluviais. Como salienta a autora: “o acesso entre as comunidades e o núcleo urbano do assentamento ocorre por via fluvial ou terrestre (estradas e vicinais), uma característica da região é a formação de comunidades próximas de lagos e igarapés” (Ramos, 2019, p. 110).

No Amazonas, as questões referentes ao transporte escolar são acentuadas e desafiantes, pois ocorrem por via fluvial, o que, dependendo do processo enchente-vazante-enchente, pode facilitar ou acentuar as circunstâncias de acesso do aluno à escola. Já no período da vazante dos rios, muitas vezes ocorre o isolamento das comunidades, o transporte escolar se torna inviável e os alunos realizam longos percursos para chegar até a escola (Ramos, 2019, p. 89).

Na análise de tal realidade, Ramos (2019) destaca que o transporte escolar no contexto do assentamento, como elemento mediador entre a residência do estudante e a escola, não consegue resolver a questão do acesso escolar, pois, muitas vezes, provoca outro problema educacional, que é a evasão escolar. O estudo concluiu que programas ligados ao Banco Mundial, como o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), impulsionaram o processo de nucleação, mesmo numa região com tantos complicadores geográficos e climáticos. Como salienta a autora

O Banco Mundial, com o discurso de diminuição da pobreza e promoção da equidade e justiça social, propõe projetos de cunho economicista, com ênfase na relação custo-aluno, na jornada de trabalho, tendo menor relevância os impactos sociais e as condições concretas de aprendizagem. No bojo dessas ações, com o discurso de elevar o nível de escolaridade nas microrregiões do Norte e Centro-Oeste, destaca-se o programa Fundescola, financiado pelo Banco Mundial. O Fundescola foi responsável pela construção e reformas de

escolas na área rural de Parintins, impulsionando o fechamento das classes multisseriadas e o deslocamento dos alunos para as escolas-núcleos (Ramos, 2019, p. 150).

Outro fator que impeliu a nucleação das escolas foram os critérios estabelecidos pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) quanto aos valores recebidos de recursos públicos conectados ao número de alunos e não ao número de estabelecimentos de ensino. Logo, desde 1997 foi registrada “redução no número de estabelecimentos escolares nos municípios do Amazonas” (Ramos, 2019, p. 150).

Quanto ao transporte escolar, o estudo concluiu que os programas suplementares de apoio ao PNATE e Caminhos da Escola não asseguram a qualidade e a pontualidade daquilo que é disponibilizado aos alunos, pois o transporte depende de boas estradas, veículos e embarcações em boas condições, licitações e processos legais distantes das decisões da gestão escolar (Ramos, 2019, p. 151).

É possível perceber, ao longo da leitura, as profundas dificuldades dos povos camponeses em ter seus direitos fundamentais garantidos e as formas pelas quais a política de nucleação de escolas não resolve o problema do acesso às unidades escolares e não garante a qualidade social da educação na Vila Amazônia, contexto da pesquisa da autora. Nesse cenário, é perceptível a mão da lucratividade impondo sua lógica racionalista e a política de transporte escolar utilizada para além da sua capacidade naquele contexto geográfico e territorial.

O quarto trabalho, nomeado “A atuação do programa caminho da escola no município de Cuitegi/PB: significações para a educação do campo”, de Larissa Amaro dos Santos (2021) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, procurou analisar a atuação do Programa Caminho da Escola nos últimos dez anos (2009-2019), no município de Cuitegi, no agreste paraibano, e a microrregião metropolitana de Guarabira. O estudo de campo, de cunho bibliográfico, foi referenciado pelo ciclo de política de Stephen Ball “por considerar que esta estrutura conceitual auxilia no estudo das trajetórias das políticas, a partir dos contextos de influência, produção de texto e da prática” (Santos, 2021, p. 7). Desse modo, os estudos detiveram-se em duas escolas da zona rural, mas com localizações diferentes: uma próxima da zona urbana e com melhores condições de acesso, localizada no Sítio Palmeira, e a outra mais distante, com piores condições de acesso, localizada no Sítio Chã Mucunã.

Metodologicamente, a pesquisa de campo com enfoque qualitativo foi realizada por meio de revisão bibliográfica sobre o transporte escolar, utilizando o Estado da Arte/Conhecimento no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em

2020. Além disso, foram conduzidas “entrevistas semiestruturadas com o secretário de Transporte, a secretária de Educação, diretores e alunos beneficiários do programa no município mencionado” (Santos, 2021, p. 7).

Santos (2021) enfatiza os (des)caminhos da educação do campo no Brasil, a partir do modelo de desenvolvimento exploratório, que via a zona rural apenas como um espaço para a produção de riquezas. Isso excluía toda a diversidade da vida social que compõe os povos do campo, além dos avanços e contradições do transporte escolar, ainda atrelados a essa herança exploratória, conforme referenciado por Santos (2021): com Rossato e Praxedes (2015), Arroyo (2009) e Silva e Costa (2013).

Em relação à atuação do Programa Caminho da Escola nas instituições educacionais examinadas, a autora ressalta as competições que envolvem grandes corporações por meio de licitações para a produção e o fornecimento de ônibus escolares. Destaca, em particular, a Iveco, fabricante italiana de veículos comerciais e industriais, que produz 8.500 ônibus escolares no Brasil. Já a Volkswagen é responsável por fornecer 18 mil ônibus ao programa, representando quase 50% dos 40 mil ônibus entregues desde o início do projeto, em 2007, até o final de 2018 (Santos, 2021, p. 99), entre outras empresas. Além disso, a autora mapeou a rede de influência na formulação e implementação da política nacional de transporte escolar, evidenciando diversos órgãos envolvidos nesse processo. Ela menciona “instituições e agências que atuam na política de transporte escolar, seja em sua execução, fiscalização, repasse de recursos, análise de processos, prestação de contas, avaliação e monitoramento” (Santos, 2021, p. 94). Outro aspecto mencionado pelos pais e alunos é a dificuldade de acesso ao ponto de embarque dos ônibus, especialmente para os estudantes que moram no Sítio Chã Mucunã durante as chuvas.

O estudo aponta a atuação positiva do Programa Caminho da Escola no município de Cuitegi, com mais conforto e segurança para os estudantes, mas ainda existem pontos que precisam ser aprimorados, como o número de transportes, que é reduzido no município, a desqualificação dos condutores dos veículos, e a precariedade das estradas de acesso dentro de um contexto geográfico já complicado. Nesse contexto, é necessária a atenção do poder público não apenas para o transporte escolar, mas também para as condições de pavimentação das estradas e na proteção dos alunos.

O quinto trabalho, denominado “Nucleação e fechamento de escolas do campo: itinerários pelo direito à educação no município de Baião/PA”, foi elaborado por Areli Ferreira Vasconcelos, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará. A pesquisa investiga a “política de nucleação e fechamento de escolas do campo, abrangendo seis comunidades e povoados que se localizam no Território Magalhães

Barata – Baião/PA” (Vasconcelos, 2021, p. 17). A autora busca compreender as implicações da referida política na vida das pessoas que dela necessitam para acesso às unidades escolares.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso que tenta responder “como se contextualizam as nucleações, quais são as percepções dos sujeitos envolvidos, suas implicações e mudanças no cotidiano das comunidades?” (Vasconcelos, 2021, p. 27). Para tanto, a autora utiliza revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo.

O caminho metodológico menciona o levantamento de pesquisas relacionadas à temática investigada no banco de dados dos Programas de Pós-Graduação e da Comissão da Capes, entre 2010 e 2019. Em seguida, são analisados os seguintes documentos: Projeto Político-Pedagógico da escola de Novo Tesouro, dados do censo escolar no período de 2010 a 2019, Plano Municipal de Educação de 2014-2024, regimento unificado das escolas de Baião. Seguiu-se às entrevistas semiestruturadas com 16 pessoas: um ex-gestor da Secretaria Municipal de Educação, uma gestora atual, um técnico do setor pedagógico, um diretor sindical, duas pessoas da liderança comunitária, um gestor escolar, dois professores, quatro mães de alunos e três alunos. A autora ainda conta com suas anotações no diário de bordo, as quais apontam suas percepções durante as realizações de todas as entrevistas em diversos espaços do território.

Vasconcelos (2021) aborda os aspectos históricos, sociais e geográficos do município de Baião, os quais contribuíram com o processo de nucleação escolar e fechamento de escolas do campo, em sua maioria, escolas multianos que funcionam na mesma configuração das multisseriadas. A análise da investigação tinha como foco a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental “Novo Tesouro”, localizada na zona rural da colônia Magalhães Barata. Ela funciona como escola núcleo e atende estudantes da educação infantil e do ensino fundamental das seis comunidades. Foram destacadas as tensões inerentes à escolha de sua localização pela comunidade local, que envolvem a distância de uma das comunidades, e, sobretudo, a escola com o maior número de estudantes que utilizam o transporte escolar.

Nesse contexto, o transporte escolar configura-se como elemento central da política de nucleação escolar, uma vez que, sem ele, tal política não poderia efetivar-se nesse território, em razão de suas particularidades geográficas, marcadas pela presença de estradas vicinais e ramais em condições precárias de trafegabilidade, resultado do abandono por parte do poder público e das adversidades climáticas. A autora ressalta que, embora o município de Baião esteja localizado às margens do Rio Tocantins, as comunidades e os povoados utilizam predominantemente essas estradas, por não estarem situados tão próximos ao rio, o que torna

necessário o deslocamento por via terrestre.

As condições de acesso são de fundamental importância às comunidades que ficam situadas às margens das estradas, vicinais e ramais. Estas são a única forma de se chegar à sede do município em busca de atendimento médico, supermercado, farmácia, ou qualquer outro tipo de serviço e interesse (Vasconcelos, 2021, p. 46).

A citação evidencia a importância do transporte escolar para a colônia Magalhães Barata, no entanto, a autora ressalta que a política de transporte escolar foi estabelecida sem a devida problematização em um território com tantas particularidades geográficas evidenciadas nas imagens fotográficas trazidas pela autora, como ônibus e *vans* escolares quebrados na escola, aguardando conserto. Ela conclui que tal política ainda não se faz eficaz para a garantia do acesso e da permanência dos estudantes às unidades escolares, “o transporte que deveria garantir o acesso dos alunos, acaba por ser responsável por faltas, repetências, e pelo não amplo desenvolvimento dos estudantes” (Vasconcelos, 2021, p. 95).

Nota-se, ao longo da leitura do texto, a política de transporte escolar entrelaçada com a política de nucleação e fechamento de escolas de campo, desconsiderando as especificidades da região de Baião/PA e a voz das comunidades locais, evidenciada nas entrevistas semiestruturadas, nas quais as lideranças locais e responsáveis por alunos sequer tinham conhecimento. Ou seja, a política de transporte escolar fragilizada afeta o direito à educação dos estudantes do campo.

O sexto trabalho, “Plano Municipal de Educação: possíveis repercussões na Política de Atendimento à Pessoa com Deficiência no Município do Recife – PE”, foi elaborado por Arlete Maria Belo da Silva, foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. O objetivo da pesquisa buscou:

analisar as possíveis repercussões do Plano Municipal de Educação do Recife (PME 2015-2025), especificamente no que tange à Política de Atendimento Educacional às Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (Silva, 2021, p. 8).

A autora desenvolve uma análise documental de cunho qualitativo, e o município de Recife é o campo de trabalho. Para isso, focaliza “especificamente, os documentos que regem o trabalho dos órgãos que integram a gestão da educação especial no referido município” (Silva, 2021, p. 101). Nesse processo, foram destacadas as políticas públicas contribuintes para a universalização do acesso às unidades escolares no Recife e, dentre elas, o transporte escolar

adaptado para o atendimento das crianças com deficiência. A análise evidenciou, dentre outros elementos, o Transporte Escolar Inclusivo (TEI) como conquista significativa a partir das regularizações.

O estudo destaca que a regularização referente ao TEI antecede ao Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025 para atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais “implantado pela Resolução nº 12, de 08 de junho de 2012, em âmbito nacional, que instrui os entes federados para a adesão ao Programa Caminho da Escola de 2007 em vista da aquisição de veículos acessíveis para estudantes” (Silva, 2021, p. 158) e, mesmo antes da Resolução, o município já se beneficiava com recursos advindos da União, a partir da política de investimentos da União em transporte escolar, pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. O programa encontra-se no âmbito das 27 estratégias que contribuem com a efetivação da meta 4 do PME 2015-2025.

Outro destaque significativo da pesquisa relaciona-se à “Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), criada em 2011 por demanda da pressão dos movimentos sociais” (Silva, 2021, p. 39), a qual foi extinta em 2019 pelo então ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, durante o governo de Jair Messias Bolsonaro. À época, a Secadi desenvolvia diversas ações voltadas à promoção da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Estavam em sua responsabilidade o desenvolvimento de “programas, ações e políticas de Educação voltados para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (Silva, 2021, p. 39) e, dentre eles, o fomento de transportes escolares adaptados, algo necessário para garantir o acesso de estudantes com deficiência às unidades escolares.

Ademais, os dados do censo escolar fornecidos pelo INEP evidenciaram o aumento expressivo de alunos com deficiência e transtornos vinculados à rede municipal e, por consequência, o aumento da necessidade de transporte escolar adaptado às necessidades dos estudantes, entre as mais diversas deficiências.

Ao longo da leitura da pesquisa, evidenciou-se a importância do transporte escolar inclusivo enquanto política pública que contribui para o acesso à educação de crianças com deficiência, bem como sua relevância no PME do Recife enquanto estratégia de efetivação da Meta 4, que trata da universalização do acesso. Nesse contexto, o transporte escolar inclusivo mostra-se fundamental para a garantia do direito à educação desse público. Outrossim, embora o transporte escolar não figure entre as palavras-chave do texto acadêmico, sua importância revela-se central quando se trata de acessibilidade educacional.

O sétimo trabalho “Educação do Campo: Um estudo da política de nucleação e fechamento das escolas do campo no município de Cametá/PA”, de autoria de Vergiliana dos Santos Corrêa (2021), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará – *campus* Universitário do Tocantins, analisa a relação entre o fechamento de escolas no campo e “a política de nucleação do município de Cametá/PA, bem como as contradições advindas desse processo” (Corrêa, 2021, p. 8). O campo empírico da pesquisa é o município de Cametá, localizado a aproximadamente 150 km da capital, Belém. A análise concentra-se em sete comunidades de Cametá, todos localizados às margens da BR 422: Ponta Grande, Calçado, Pissareira, Uxi Beira-rio, Anauerá, Sulapo e Sulapinho. A pesquisadora que reside e trabalha como professora no município de Cametá já ocupou cargos de gestão, experiência que a aproximou da realidade das escolas multisseriadas, alvo, em sua maioria, da política de nucleação escolar e fechamento dessas escolas.

A pesquisa avalia a relação entre “a nucleação das escolas do campo, no contexto educacional voltado para os interesses do capital e como essa nucleação tem contribuído para o fechamento gritante das escolas do campo” (Corrêa, 2021, p. 44). Metodologicamente, desenvolve revisão bibliográfica com levantamento criterioso das teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para compreender o que já havia sido pesquisado sobre o tema e realiza, ainda, a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com membros da escola, da comunidade local e pais de alunos.

A realidade geográfica e política do Estado do Pará, segundo maior estado em extensão territorial do Brasil e localizado na região Amazônica, foi descrito cuidadosamente pela autora, a qual o destaca como alvo da política desenvolvimentista iniciada no Período Militar (1964-1985), dado seu potencial de recursos naturais, constituindo-se objeto de exploração centralmente econômica, desconsiderando as diferenças dos modos de vida das populações camponesas.

Assim como muitos municípios paraenses, localizados na Amazônia, Cametá é um município onde o rio tem uma importância não somente como recurso natural, mas também relevância política, cultural e econômica. É nas canoas, barcos e rabetas (popularmente chamados de “rabudos”), em ônibus nas estradas e ramais do município, motocicletas e mesmo bicicletas, que a cidade, toda manhã, em especial, recebe pessoas, cores, alimentos, animais, cheiros e sabores do povo cametaense para a feira diária (Corrêa, 2021, p. 51).

Cametá também é marcada pelas péssimas condições de trafegabilidade da BR 422, que dá acesso às localidades pesquisadas. Sem asfalto, a rodovia impacta o tráfego, ora pela lama, em período chuvoso, ora pela poeira, em períodos secos que comprometem a visibilidade.

Mesmo com todos esses complicadores, o município oferece todas as etapas da Educação Básica e também o Ensino Superior (Corrêa, 2021).

No que se refere à Educação Básica, objeto de análise da pesquisa, o município oferta “todas as etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e as modalidades Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Quilombola.” (Corrêa, 2021, p. 61). É nesse cenário que a pesquisa busca evidenciar as contradições do processo de nucleação escolar atrelado ao transporte escolar, necessário ao deslocamento de estudantes. Associado ao descaso e ao abandono do poder público com as sete comunidades rurais pesquisadas no município do Pará, a pesquisadora retrata os limites da efetivação do direito à educação.

Ela também descreve o contexto difícil vivenciado pelas comunidades pesquisadas, todas com acesso complicado por estradas de barro, mato alto ao redor, lama excessiva em dias chuvosos e distantes da rodovia principal, dois ficam a cerca de 2 km da rodovia, as demais ficam entre 3 e 4 km. Assim vivem 613 pessoas que compõem essas comunidades. É nesse cenário que a autora analisa a política de nucleação escolar, a qual objetiva o deslocamento dos estudantes até escolas núcleos, sob a retórica de melhoria na qualidade educacional, mas, que serve à lógica economicista que desconsidera a realidade das populações. Tal movimento foi iniciado desde a década de 1970, mas acentuado nas últimas décadas com o consequente processo veloz e abrangente de fechamento das escolas rurais, especialmente entre 1997 e 2019, sob o âmbito da reforma do Estado brasileiro. Nesse período, “foram fechadas mais de 80 mil escolas no campo brasileiro, o que indica que escolas rurais seguiram sendo fechadas em grande quantidade” (Corrêa, 2021, p. 101), o movimento para o fechamento das escolas inicia-se com a paralisação das atividades da escola e, em seguida, seu fechamento sob o argumento de atender ao direito à educação.

Consequentemente, o processo de nucleação e fechamento das escolas ganha destaque o discurso da importância do transporte escolar. A nucleação leva à ampliação da distância entre a escola e a casa dos estudantes e eleva-se a necessidade do transporte escolar. No município pesquisado isso representa inúmeros complicadores frente às péssimas estradas vicinais intrafegáveis no período das chuvas e invisíveis no período seco. Como salienta um professor entrevistado pela autora:

Aí nos fomos enfrentar um problema que na minha concepção é o câncer da educação do campo, que é o transporte escolar, porque daí nossos alunos já ficaram com a necessidade de ter acesso, porque como os locais são longe é só através do transporte, e esse transporte não chega até a casa dos nossos

alunos, chega só na estrada, então eles tem que vim andando, quando é muito longe isso dificulta (PROFESSOR 2) (Corrêa, 2021, p. 143).

No entendimento dela, a política de transporte escolar, algo necessário e importante ao campo, foi deslocada do objetivo original ao vincular-se à política de nucleação escolar, por motivos apenas econômico, desconsiderando os impactos pedagógicos na vida dos estudantes, Para Santos (2019, p. 122), “[...] a nucleação e o transporte escolar são uma estratégia do Estado brasileiro para fechar escolas e esvaziar o campo”. Em síntese, a dissertação destaca a luta dos povos do campo para o acesso à educação mais próxima da residência dos estudantes e o transporte escolar atrelado a tal processo. Essas necessidades defrontam-se com a lógica exploratória do capital iniciada décadas atrás, atravessando como uma espada a educação dos povos campesinos sob diversos argumentos: qualidade na educação, oportunidades educacionais, tais quais a população urbana, dentre outras. No entanto, o que se percebe é a fragilização do direito à educação, contexto no qual o transporte escolar também não consegue atender o acesso dos estudantes, dado ao deslocamento de finalidades na execução da política pública e as limitações geográficas do município. Desse modo, são necessárias alternativas que garantam o direito dos povos campesinos à educação.

O oitavo trabalho de pesquisa, denominado “A política do Transporte escolar no município de Cametá/PA”, foi realizado por Franciely Farias da Cunha (2022) no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará, no *campus* Universitário do Tocantins/Cametá. Essa análise de caso, de caráter qualitativo, teve como propósito investigar o financiamento da política de transporte escolar na cidade de Cametá, que se localiza no estado do Pará, destacando a complexidade territorial da área, caracterizada pela existência de rios, igarapés e furos, além de cobrir uma área de 3.081,367 km e aproximadamente 90 ilhas na região do baixo Tocantins (Cunha, 2022). Frente a esse contexto geográfico, a maior parte da população reside em zonas rurais adjacentes aos rios. O estudo proporciona reflexões significativas sobre as políticas de financiamento em Cametá e seus impactos na execução do transporte escolar, principalmente nas áreas ribeirinhas.

O percurso metodológico incluiu uma revisão da literatura no período entre 2014 e 2020, utilizando os “diretórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), SCIELO, ANPED, Google acadêmico, Banco de teses e dissertações da UFPR e na Revista de Financiamento da Educação (Fineduca)” (Cunha, 2022, p. 23). Além disso, foram realizadas análises documentais dos demonstrativos financeiros do município, contratos de barqueiros e embarcações, bem como registros fotográficos das embarcações. Além disso, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com um secretário de educação, o diretor do

departamento de transportes, dois barqueiros e cinco gestores escolares, com o objetivo de “analisar a oferta de transporte escolar para os alunos das escolas ribeirinhas de Cametá/PA, tendo como base o valor/aluno como indicador utilizado para calcular os recursos destinados à política do transporte escolar” (Cunha, 2022, p. 14).

Nesse contexto, a pesquisa destacou os elementos históricos do financiamento educacional no Brasil, levando à criação do atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundeb). A alocação desses recursos é feita com base na quantidade de alunos, utilizando os dados do censo escolar. O estudo propõe uma revisão do caráter regional da distribuição dos recursos, argumentando que a baixa capacidade de arrecadação de alguns estados brasileiros indica que a distribuição deveria ser nacional, em vez de restrita a cada estado.

A respeito do financiamento da educação em Cametá, a pesquisa revela a limitação na arrecadação do município, o que compromete a qualidade dos serviços educacionais. De acordo com o relatório de receitas e despesas relacionado à manutenção e ao desenvolvimento do ensino do município, em 2021, a arrecadação total foi de 75.228.469,10, sendo que apenas 7.124.298,07, ou 13%, vieram de tributos municipais. A autora ressalta que, apesar de os números parecerem elevados, esses valores continuam sendo insuficientes para atender à população de maneira adequada, resultando na falta de transporte escolar para alguns alunos.

Sobre o transporte escolar em Cametá, tal serviço atende a 141 das 198 instituições de ensino do município. Assim, o relatório dos repasses financeiros alocados ao transporte escolar em Cametá/PA, por meio do PNATE e Programa Estadual de Transporte Escolar (PETE), além do aporte municipal em 2022, totaliza 9.795.588,47. Desse montante, 1.813.942,11 veio do PNATE; 1.981.646,36 do PETE e 6.000.000,00 da contribuição municipal. Esses valores evidenciam os desafios da implementação do transporte escolar na cidade, especialmente devido aos altos custos relacionados ao serviço, principalmente no que diz respeito ao transporte fluvial, embora o município também opere com o terrestre. “Neste cenário, dos 376 veículos que prestaram serviços ao transporte escolar no ano de 2021, 334 eram embarcações destinadas ao transporte escolar fluvial e 42 ônibus destinados ao transporte terrestre” (Cunha, 2022, p. 67). Cabe destacar que a origem das 334 embarcações e dos 35 ônibus era de terceirização, afetando diretamente os baixos valores recebidos pelos barqueiros.

Na sequência dos desafios relacionados ao financiamento e à oferta do transporte escolar em Cametá, as entrevistas semiestruturadas evidenciaram diferentes formas de precarização desse serviço. Entre os principais problemas identificados estão a sobrecarga de profissionais do transporte aquaviário, que acumulam múltiplas funções sem garantias trabalhistas; a

ausência de equipamentos de segurança adequados para os estudantes; a superlotação das embarcações; os frequentes atrasos que comprometem a rotina escolar; a falta de monitores para auxiliar os alunos durante o trajeto; e, em alguns casos, a inexistência de transporte escolar. Tais condições revelam não apenas a fragilidade da infraestrutura oferecida às populações camponesas, mas também a negligência em relação às normativas oficiais e o descumprimento da legislação educacional vigente em um contexto territorial marcado por elevada complexidade geográfica e diversidade sociocultural.

A finalização do estudo abrange as dificuldades relacionadas às características do território amazônico, porém enfatiza a relevância das políticas públicas em levar em conta esses aspectos, a fim de prevenir a evasão escolar. Além disso, ressalta que o índice utilizado para a determinação dos recursos por aluno revela uma inadequação no cenário de Cametá, considerando as provas de uma redução significativa na quantidade de transportes disponíveis. Dessa forma, é necessário revisar e reorganizar a política para atender aos entes federativos e aprimorar a qualidade dos serviços oferecidos à população de Cametá.

A pesquisa evidencia a falta de eficiência na realização do transporte escolar em Cametá, o que representa um risco tanto para os alunos quanto para os barqueiros, em um serviço que é completamente questionável. Além disso, isso demonstra um descaso em relação ao direito à educação, mesmo considerando que há uma política que se baseia nesse direito assegurado pelo Artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Não conseguimos observar a postura das empresas em relação aos contratos dos barqueiros, em relação à ausência de garantias trabalhistas, enquanto a administração municipal argumenta que a situação mencionada está ligada à escassez de recursos financeiros.

O nono trabalho, intitulado “Transporte escolar ribeirinho na Amazônia: Uma análise sobre os impactos decorrentes do processo de terceirização no município de Limoeiro do Ajuru/PA”, foi desenvolvido por Lana Raiana Faial Viana (2022) e objetivou, no âmbito geral, “analisar os impactos sofridos no transporte escolar que é ofertado aos alunos ribeirinhos de Limoeiro do Ajuru após a efetivação da terceirização desse serviço pelas gestões municipais” (Viana, 2022, p. 9). O estudo destaca como palavras-chaves: “Transporte escolar ribeirinho”, “Terceirização” e “Precarização”, em um contexto de pesquisa de cunho qualitativo. Os métodos da pesquisa foram fundamentados no materialismo histórico-dialético, os quais envolveram análise documental, análise de conteúdo e pesquisa de campo, destacando, especificamente, o município de Limoeiro do Ajuru, no estado do Pará.

O percurso metodológico da pesquisa compreendeu, inicialmente, uma revisão bibliográfica, com o objetivo de compreender os elementos constitutivos do objeto de estudo. Em

seguida, realizou-se a análise da legislação educacional e de documentos educacionais disponibilizados pela base de dados QEdú⁶. Esses materiais foram submetidos à análise de conteúdo. Complementarmente, desenvolveu-se uma pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas com onze participantes, sendo oito pessoas diretamente ligadas ao objeto de pesquisa no município investigado e três beneficiários diretos do transporte escolar. Os participantes incluíram: um gestor de escola ribeirinha; o ex-secretário e o secretário adjunto de Educação do município de Limoeiro do Ajuru; o diretor municipal de transporte escolar; um barqueiro; um pai de aluno; um aluno; e o responsável pelo setor de licitações e contratos da prefeitura.

No que se refere à oferta de transporte escolar para o atendimento das 44 escolas do campo do município de Limoeiro de Ajuru – considerando que as outras quatro unidades estão localizadas na zona urbana –, a autora destacou a complexidade climática e geográfica do território em que essas escolas inserem-se. Ressaltou-se, especialmente, a grande extensão territorial e a forte dependência do transporte fluvial, característica de um município marcado pela presença predominante das águas. O conjunto de fatores mencionados soma-se, mais recentemente, à prática de terceirização do serviço de transporte escolar fluvial pela prefeitura desde o ano de 2016, por meio de processo licitatório, em que as empresas vencedoras contratam barqueiros para a execução do transporte escolar fluvial, porém não possuem a frota necessária para a execução dos serviços. Deste modo, cabe aos barqueiros abastecer, manter e operar os veículos aquáticos, recebendo valores calculados apenas no número de rotas operacionalizadas. No total, a cidade possui 262 rotas, divididas em nove polos.

A autora destaca que a prática de terceirização do transporte escolar no município é fruto do desinteresse da prefeitura em executar o serviço e a prerrogativa autorizada pela Resolução/CD/FNDE nº 14, de 8 de abril de 2009, a qual permite, entre seus critérios, “pagamento de serviços contratados junto a terceiros”.

Nesse contexto, a autora destaca a a precarização da oferta do serviço de transporte escolar executado pelos barqueiros, o que foi evidenciado nas entrevistas semiestruturadas. Foram abordadas questões como a baixa remuneração diária paga aos barqueiros; a má qualidade na conservação das embarcações; a ausência de garantias de leis trabalhistas; a

⁶ O QEdú foi idealizado pela Meritt e pela Fundação Lemann em 2012 e está sob a gestão do Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional desde 2020. Composto por diversas plataformas, o portal reúne os principais indicadores da educação básica brasileira, que podem ser consultados nos níveis país, estados, municípios e escolas. Traz também recortes de nível socioeconômico, cor/raça e territórios diferenciados para garantir o olhar para as desigualdades presentes no Brasil, apoiando a busca pela equidade. Nossa missão é que essas informações promovam um debate mais qualificado sobre educação e apoiem educadores e gestores na elaboração de projetos e políticas educacionais.

ausência de monitores para auxiliar o transporte das crianças, que ficam expostas a situações de violência, abusos e até mesmo afogamentos em um território complexo com aspectos que denotam “maré baixa, chuvas intensas no período de inverno, existência de inúmeras ilhas e praias, igarapés rasos e/ou estreitos, entre outros” (Viana, 2022, p. 83), ocasionando um aumento significativo de tempo no trajeto residência- escola para as crianças.

A autora salienta que o serviço oferecido está distante do desejável e desconectado da legislação educacional, a Resolução nº 18, de 22 de outubro de 2021, do Conselho Deliberativo do FNDE/MEC, estabelece: “a otimização das rotas de transporte escolar, visando a proporcionar aos alunos da educação básica pública **o menor tempo de deslocamento possível nos trajetos casa/escola/casa bem como o adequado dimensionamento e tipologia dos veículos utilizados**” (Viana, 2022, p. 84, grifo da autora). Nesse contexto, o estudo evidenciou que

os principais avanços e retrocessos na implementação e no funcionamento de uma das políticas educacionais mais importantes existentes que, nos últimos anos, embora financiada pelo poder público, sua operacionalização tem sido executada por empresas privadas nos mais diferentes municípios da região amazônica (Viana, 2022, p. 116).

Outrossim, Viana (2022) coloca em relevo o caráter genérico da política de transporte escolar no Brasil e ressalta a necessidade de um olhar mais atento e situado para territórios complexos, como o da região Amazônica. Nota-se, ao longo da leitura, o caráter exploratório do transporte escolar fluvial operacionalizado no município de Limoeiro do Ajuru, território marcado por características singulares. Em cada entrevista, evidencia-se a presença, ainda que invisibilizada, de um sentimento de desesperança entre aqueles que efetivam o transporte escolar em seu cotidiano.

O décimo trabalho, “A educação escolar nas comunidades rurais ribeirinhas amazônicas do distrito de São Carlos em Porto Velho (RO)”, trata-se de uma tese de doutoramento elaborada por Eva da Silva Alves (2022), junto ao Programa de Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, com a Faculdade Católica de Rondônia. O estudo etnográfico, de cunho qualitativo, destaca a oferta de um tipo específico de educação escolar para as comunidades ribeirinhas do distrito de São Carlos, um dos doze distritos de Porto Velho, capital do estado de Rondônia. A pesquisa colabora com as reflexões acerca dos direitos básicos da população ribeirinha no referido distrito e em algumas comunidades adjacentes, oferecendo uma representação significativa das dificuldades enfrentadas por professores, alunos e responsáveis na garantia do direito à educação, dentre eles os desafios do transporte escolar.

O percurso metodológico envolveu abordagem etnográfica desenvolvida entre 2019 e 2022, no qual foram utilizados “como procedimentos técnicos a observação direta e participativa, a aplicação de entrevistas, questionários, mapas mentais e gravação de áudios e vídeos” (Alves, 2022, p. 8). Foi desenvolvida análise documental a partir de documentos coletados em “fontes primárias, tendo como base a legislação educacional para o campo; e secundárias, com base em publicações disponíveis em *sites*, *blogs* e em outras páginas sociais da rede de *Internet*” (Alves, 2022, p. 8) e análise bibliográfica. O estudo tem como “objetivo geral investigar a oferta de educação escolar para os alunos” (Alves, 2022, p. 8) do distrito de São Carlos. A pesquisa focaliza duas escolas: Escola Henrique Dias e Escola Professora Juracy Lima Tavares, intencionando, dentre outros objetivos específicos, “identificar as políticas públicas educacionais destinadas as populações do campo implementada do distrito de São Carlos” (Alves, 2022, p. 8).

Dentre os aspectos históricos que impactaram significativamente o distrito de São Carlos até a atualidade, destacados pela autora no contexto macro, estão a grande cheia ocorrida em Rondônia em 2014, cujo impacto atingiu totalmente o distrito de São Carlos, alterando a rotina e a vida social da comunidade e obrigando seus moradores a decidir entre permanecer ou deixar o território diante da enchente. Tal situação expôs o despreparo do sistema escolar para lidar com contextos de crise, o que se evidenciou na queda vertiginosa das matrículas e a consequente evasão significativa de estudantes. Soma-se a esse cenário, em 2020, a pandemia de Covid-19, que comprometeu o atendimento presencial aos estudantes e intensificou a evasão escolar, evidenciando, mais uma vez, a negação do direito à educação.

Acerca do transporte escolar, a autora destaca os impactos educacionais decorrentes de duas paralisações locais do transporte fluvial na região, evidenciados pela expressiva redução no número de matrículas das escolas investigadas, que desempenham papel central no atendimento da população do Baixo Madeira e de áreas adjacentes. De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria de Educação, o total de estudantes matriculados passou de 324, em 2018, para 220, em 2019, em consequência da interrupção do serviço. Esse cenário voltou a ocorrer entre 2021 e 2022, agravado pelos efeitos da pandemia de Covid-19, que contribuiu para o afastamento de muitos estudantes da escola, resultando em apenas 219 matrículas em 2022. Quando comparado ao ano de 2013, período anterior a esses fatores, em que a instituição contava com 513 alunos matriculados, o quadro revela uma redução expressiva do número de estudantes, evidenciando os prejuízos causados pela descontinuidade do transporte escolar e seus impactos sobre o acesso e a permanência na educação.

Alves (2022) destaca ainda os desafios enfrentados pelos estudantes no transporte

escolar fluvial no trajeto até a escola, evidenciados inclusive nos mapas mentais elaborados pelos alunos entrevistados. A longa travessia pelo Rio Madeira, com duração média de uma hora, ocorre em um contexto no qual animais aquáticos aproximam-se das embarcações, além da incidência de vento e chuva que frequentemente fazem com que os estudantes cheguem molhados à escola. Essas experiências foram expressas nos desenhos produzidos pelos alunos, que representaram o transporte escolar exposto ao vento, à chuva e às mudanças das marés, perpassados por sentimentos de medo e insegurança. Considerando que há alunos que utilizam tanto o transporte fluvial quanto o terrestre, a autora destaca que ambos os grupos foram prejudicados pelas paralisações mencionadas. Ademais, por meio de fotografias, ela evidencia a falta de segurança nas embarcações que transportam, em média, quinze estudantes, entre eles crianças ainda pequenas que não sabem nadar, além da ausência de monitores escolares para acompanhar os alunos durante o trajeto.

A autora conclui que o Estado negligencia as políticas educacionais para o distrito de São Carlos em virtude da falta de elementos como “transporte público, infraestrutura física, professores especializados para os alunos que têm necessidades educacionais especiais, livro didático de campo, atendimento público e obrigatório aos alunos na faixa etária dos quatro aos 17 anos” (Alves, 2022, p. 128).

É perceptível a negligência de direitos fundamentais da pessoa humana em toda a região do Baixo Madeira, no estado de Rondônia, especialmente no que se refere aos direitos educacionais relacionados ao acesso dos estudantes às unidades escolares. Trata-se de uma região que, diante de suas especificidades geográficas e das dificuldades enfrentadas pela população, deveria constituir prioridade na implementação e execução de políticas educacionais capazes de garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola.

O décimo primeiro trabalho, intitulado “O fechamento da escola no campo em Aporé/GO sob a hegemonia neoliberal no campo”, é uma tese de doutoramento elaborada por Wansley Ferreira de Freitas (2023), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. O estudo de cunho qualitativo, foi desenvolvido a partir da “pesquisa bibliográfica documental, subsidiada pela técnica da entrevista e o método de análise de dados utilizado foi o Materialismo Histórico-Dialético” (Freitas, 2023, p. 5), e buscou:

- a) Identificar as transformações ocorridas no cerrado goiano a partir da década de 1930, no âmbito político, econômico e social que foram determinantes para a diminuição de sua população; b) Analisar o processo histórico da luta do homem no campo, c) Contrastar o processo de fechamento de escolas no campo no Brasil e em Aporé, apontando os fatores que contribuíram para as

políticas de destituição e deslocamento dos alunos pelo transporte escolar rural (Freitas, 2023, p. 5).

O caminho metodológico foi construído por levantamento bibliográfico, análise documental, entrevistas, questionários semiestruturados, sistematização dos dados interpretação e análise. O autor analisou dados educacionais e sociais no município de Aporé, Goiás, para compreender o lócus da pesquisa, as políticas de ocupação e apropriação do cerrado brasileiro, os aspectos históricos, legais, políticos e sociais da educação no campo no Brasil e no estado de Goiás, as políticas públicas e o protagonismo dos movimentos sociais pela educação no campo, e as políticas de transporte escolar existentes no Brasil: o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), instituído em 1994, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), estabelecido em 2004, e o Programa Caminho da Escola, inaugurado em 2007, os quais contribuíram com o acesso às escolas.

O estudo demonstrou a política de transporte escolar articulada a fatores históricos e geográficos que evidenciam o abandono e a exclusão dos povos do campo desde o início do século XX, processos balizados pelo Estado brasileiro em consonância com a expansão do capitalismo na região Centro-Oeste. A implementação da política de ocupação do cerrado, promovida por Getúlio Vargas em 1938 – conhecida como “Marcha para o Oeste” –, e o consequente movimento de ocupação do território de Goiás foram, em grande medida, responsáveis pela ampliação do latifúndio na região. Atraídos por facilidades de crédito e incentivos governamentais, grandes proprietários passaram a ocupar áreas que, até então, eram predominantemente habitadas e cultivadas por agricultores familiares.

Na década de 1960, a chamada Revolução Verde, concebida como um projeto de modernização agrícola em escala mundial, intensificou esse processo ao introduzir novas tecnologias, formas de trabalho e modos de apropriação da terra. Em estados como Goiás, tal política contribuiu significativamente para a substituição da mão de obra do pequeno agricultor, provocando a redução das oportunidades no campo e impulsionando o êxodo rural, que levou grande parte da população campesina a migrar para os centros urbanos. Conforme salienta Freitas (2023, p. 173), esse movimento não se deu de maneira isolada, mas integrou um processo histórico mais amplo, desenhado e estruturado pelo capital mundial desde o enfraquecimento do sistema feudal no século XV.

Na esteira desse processo histórico, o autor destaca que o fechamento de escolas refletia transformações mais amplas em curso no município. Nesse contexto, a ausência de transporte escolar foi apontada, durante longo período, como um dos principais fatores associados às dificuldades educacionais em Aporé/GO, conforme evidenciado pelo *Diagnóstico da Educação*

Rural (2007), elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e publicado nos *Cadernos SECAD 2* (Freitas, 2023), bem como pelos depoimentos dos entrevistados. As entrevistas semiestruturadas revelam, entre outros aspectos, a precarização do trabalho docente, marcada pela sobrecarga de funções, uma vez que os professores, além de lecionarem, eram responsáveis por atividades de limpeza, preparo de refeições e organização dos lanches escolares. Também evidenciam a insuficiência da formação acadêmica para o exercício da docência e a inexistência ou precariedade do transporte escolar na região. Esse cenário impunha a estudantes e profissionais longos deslocamentos até as escolas, frequentemente realizados a pé ou com o auxílio de animais, agravando as dificuldades de acesso, permanência e qualidade da educação ofertada.

Nesse cenário, o autor aponta o lugar hegemônico no qual o transporte escolar se coloca na resolução das inúmeras questões sociais e educacionais que envolvem o ser humano do campo. Apesar da sua importância como meio de acesso às unidades escolares localizadas na zona urbana de Aporé, ainda não é suficiente na garantia do Direito à educação do município. Os dados numéricos da execução da organização das rotas apontam que, entre os dez veículos que executam o transporte escolar, dentre eles, há sete micro-ônibus e um ônibus, os quais realizam o transporte direto pela prefeitura, e uma kombi e uma van escolar de serviço terceirizado. Tais veículos percorrem longas distâncias, com apenas uma rota abaixo de 100 km, as demais ficam entre 119 e 220.6 km, por vezes atravessando oito propriedades rurais.

Em relação ao transporte escolar, o autor conclui que o movimento do avanço do capitalismo no campo intensifica-se e articula-se com a política de transporte escolar a partir da década de 90 em movimento articulado, dado que sem o transporte escolar, não seria possível fechar escolas e transportar estudantes para a zona urbana, em virtudes das distâncias consideráveis e condições geográficas dos territórios em que estão localizadas as escolas. O autor salienta ainda que o transporte escolar “favoreceu, e muito, a indústria automobilística, movimentando o mercado interno e externo com apoio do governo federal” (Freitas, 2023, p. 174).

Ao longo da obra, tornam-se evidentes os significativos prejuízos impostos às populações do campo pelo avanço do capitalismo ao longo do século XX, impactos que persistem na contemporaneidade e que são denunciados pelo percurso histórico reconstruído pelo autor. Também se destaca a estreita relação entre a política de transporte escolar e o processo de fechamento das escolas rurais no município de Aporé, uma vez que as decisões adotadas desconsideraram as especificidades territoriais e as dificuldades de deslocamento enfrentadas pelos estudantes. Tal cenário repercute negativamente no acesso, na permanência

e no desempenho escolar, subordinando o direito à educação das populações do campo a uma lógica de racionalização de custos e de busca por eficiência administrativa. Como consequência, crianças e jovens são frequentemente obrigados a percorrer longas distâncias para chegar às unidades escolares, aprofundando desigualdades educacionais e sociais já historicamente existentes.

Nesta subseção, apresentam-se os enfoques e as perspectivas identificados nos textos analisados, cujos resumos são apresentados em sequência, conforme a ordem estabelecida na Tabela 4. A análise destaca os principais temas abordados pelos autores, bem como as questões suscitadas acerca da política nacional de transporte escolar no Brasil, evidenciando diferentes problematizações, desafios e contribuições para a compreensão dessa política pública e de seus impactos sobre o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica.

3.2 Leitura sistemática e a categorização dos trabalhos analisados

Com base na leitura sistemática dos textos, conforme registrado ao longo da seção anterior, sintetizamos a Tabela 6, com a atribuição de um número para cada trabalho, de 1 a 11. Esses textos foram a base para o processo de identificação dos temas abordados nas pesquisas, os quais encontram-se apresentados na Tabela 7, por meio da qual estruturamos as categorias analíticas para o Estado do Conhecimento dos trabalhos, como se evidencia na última coluna da tabela.

Tabela 6 – Numeração dos trabalhos analisados após a delimitação do *corpus* da pesquisa

<i>Nº</i>	<i>Pesquisas</i>	<i>Data</i>	<i>Autores/as</i>
1	“Política de transporte escolar e nucleação de escolas do campo: determinações gerais e especificidades na educação do município de Inhapi – AL (2010-2017)”	2019	Joana Marina Silveira Tavares
2	“O impacto dos recursos aplicados no transporte escolar em relação à gestão político-financeira da educação básica: um estudo do financiamento da educação em municípios de Goiás”	2019	Lana Karla Duque Neves
3	“A nucleação escolar no assentamento vila Amazônia em Parintins/AM e a precarização das condições de acesso, permanência e qualidade social da educação no campo”	2019	Rosana Ramos de Souza
4	“A atuação do programa Caminho da Escola no município de Cuitegi/PB: significações para a Educação do Campo”	2021	Larissa Amaro dos Santos
5	“Nucleação e fechamento de escolas do campo: itinerários pelo direito à educação no município de Baião/PA”	2021	Areli Ferreira Vasconcelos
6	“Plano Municipal de Educação: possíveis repercussões na Política de Atendimento à Pessoa com Deficiência no Município do Recife – PE”	2021	Arlete Maria Belo da Silva

7	“Educação do campo: Um estudo da política de nucleação e fechamento das escolas do campo no município de Cametá/PA”	2021	Vergiliana dos Santos Corrêa
8	“A política do Transporte escolar no município de Cametá/PA”	2022	Franciely Farias da Cunha
9	“Transporte escolar ribeirinho na Amazônia: Uma análise sobre os impactos decorrentes do processo de terceirização no município de Limoeiro do Ajuru/PA”	2022	Lana Raiana Faial Viana
10	“A Educação escolar nas comunidades rurais ribeirinhas amazônicas do distrito de São Carlos em Porto Velho (RO)”	2022	Eva da Silva Alves
11	“O fechamento da escola no campo em Aporé/GO sob a hegemonia neoliberal no campo”	2023	Wansley Ferreira de Freitas

Fonte: CAPES. Elaborado pela autora (2026).

Esses trabalhos foram sistematicamente analisados e, com isso, foram registrados os temas abordados, definidos como unidades de registro. Desse processo, sistematizamos as seguintes unidades de registro conforme a Tabela 7: defesa do direito à educação e consequentemente ao transporte escolar; nucleação escolar/fechamento de escola; Rede de influências e disputas por licitação; terceirização, privatização, viés econômico, lucratividade, precarização das condições de acesso e fragilização do direito à educação; financiamento do transporte escolar; negligência dos governos e ineficiência do transporte escolar; capacidade financeira dos municípios; ampliação de demandas por transporte escolar/aumento de matrículas; impacto financeiro no orçamento público/diferença de valor do transporte escolar com base nas particularidades de cada região; qualidade social na educação; particularidades geográficas das regiões atendidas/abandono e exclusão/risco à segurança dos estudantes; e transporte escolar inclusivo.

Observam-se, na Tabela 7, na última coluna, tanto temas amplamente abordados pelas pesquisas sobre transporte escolar, como o direito à educação, quanto temas ainda pouco explorados, como o financiamento desse serviço. Esse dado evidencia a necessidade de ampliação dos estudos sobre tal temática. Com base na análise dos 16 temas identificados nos trabalhos e apresentados na tabela, foram construídas, por meio de um processo de aglutinação temática, cinco categorias analíticas numerada de 1 a 5 na última coluna da Tabela 7: (1) Direito à educação: acesso, permanência e qualidade; (2) Nucleação escolar: efeitos do fechamento de escolas no transporte escolar; (3) Financiamento e a força dos processos privatistas no transporte escolar; (4) Desigualdades territoriais e particularidades geográficas no transporte escolar; e (5) Transporte escolar inclusivo e equidade.

Tabela 7 – Temas elencados com base na análise das pesquisas selecionadas

Temas	Pesquisas											Categorias analíticas
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Defesa do direito à educação e consequentemente ao transporte escolar	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	1
Nucleação escolar/fechamento de escola	x		x		x		x		x	x	x	2
Rede de influências e disputas por licitação	x		x	x				x				3
Terceirização, privatização, viés econômico, lucratividade, precarização das condições de acesso e fragilização do direito à educação	x						x	x	x	x		3
Financiamento do transporte escolar		x										3
Negligência dos governos e ineficiência do transporte escolar	x		x				x		x	x		1
Capacidade financeira dos municípios		x										4
Ampliação de demandas por transporte escolar/aumento de matrículas		x		x								1
Impacto financeiro no orçamento público		x										3
Qualidade social na educação		x										1
Particularidades geográficas das regiões atendidas/Abandono e exclusão	x	x			x		x	x		x	x	4
Transporte escolar inclusivo					x							5

Fonte: CAPES. Elaborado pela autora (2026).

Nas subseções que seguem, desenvolvemos a análise de cada uma das categorias analíticas identificadas.

3.2.1 Direito à educação: acesso, permanência e qualidade

Com a exploração do material e conforme a tabela anterior (Tabela 7), o direito à educação aparece em todos os onze estudos, sendo o tema mais destacado o que evidencia a preocupação dos/as autores/a e a importância da proteção desse direito constitucional desde 1988, o qual é garantido a toda a população brasileira, assegurando que todos os alunos, tanto os que vivem em áreas rurais quanto urbanas, possam ter acesso à educação. Isso foi confirmado pela LDB (1996b), que definiu as diretrizes da educação nacional como responsabilidade da

União. Inicialmente, a lei previa o transporte escolar apenas para o ensino fundamental, conforme o Artigo 4º. No entanto, em 2013, essa legislação foi revisada e ampliada pela Lei 12.796/2013, estendendo essa garantia a toda a educação básica e balizando o caminho dos planos nacionais que defendiam a função social da escola.

Embora as pesquisas analisadas ressaltem a relevância do direito à educação, também existem processos que o fragilizam, principalmente para as comunidades rurais em relação às políticas nacionais de transporte escolar. As investigações discutidas nesse contexto demonstraram a conexão entre o transporte escolar e as políticas de agrupamento e fechamento de instituições de ensino em regiões rurais, especialmente nas localidades mais isoladas. Dessa forma, entre os onze trabalhos analisados, sete tratavam de temas vinculados às políticas de fechamento e agrupamento de escolas, ressaltando a interdependência do transporte escolar com essas políticas, visto que, sem o transporte, a movimentação dos estudantes em direção às escolas urbanas seria inviável na maioria dos casos.

Segundo os estudos de Tavares (2021) e Viana (2022), o fechamento de escolas, combinado com os processos de agrupamento, muitas vezes desrespeita as formas de vida dos habitantes do campo, especialmente aqueles que residem em áreas rurais próximas a rios, onde o tempo e a conexão com a vida diferem de outras partes, funcionando em sintonia com o fluxo dos rios e as condições climáticas da região. Esses processos afastam as populações rurais de suas raízes, alterando sua origem e aumentando a necessidade de transporte escolar, como evidenciado por pelo menos dois estudos.

O direito à educação é um princípio fundamental que garante a todos o acesso ao aprendizado reconhecido internacionalmente. No Brasil, o direito à educação é estabelecido pelo Art. 205 da CF/1988, como discutido nas seções anteriores da dissertação. O Estado deve garantir a educação básica e programas suplementares de apoio ao educando (Art. 208). Essa proteção é essencial para assegurar que os alunos tenham acesso e continuidade em suas jornadas educacionais, além de demandar do governo a criação de políticas públicas que garantam sua efetividade dentro da lógica de gestão no Brasil. No que toca à educação no meio rural, o direito à ela também está presente nesse tipo de modalidade educacional definida pela LDB de 1996b, que está alinhada com o princípio constitucional que assegura igualdade nas condições de acesso e permanência nas escolas.

Os estudos analisados evidenciaram a relevância dessa garantia constitucional. Todos os 11 (100%) trabalhos analisados fazem referência ao direito à educação como elemento basilar das políticas de transporte escolar e fundamentam, em grande medida, as lutas pelo direito à educação dos povos do campo, que em sua grande maioria são atendidos pelo

transporte escolar. Nesse sentido, o direito à educação aparece nas pesquisas como elemento central das lutas dos movimentos sociais que reivindicam um atendimento educacional justo e socialmente referenciado (Tavares, 2019; Neves, 2019; Souza, 2019; Santos, 2021; Vasconcelos, 2021; Silva, 2021; Côrrea, 2021; Cunha, 2022; Alves, 2022; Freitas, 2023). Na perspectiva dos autores (Tavares, 2021; Souza, 2019; Vasconcelos, 2021; Côrrea, 2021; Viana, 2022; Alves, 2022; Freitas, 2023), essas lutas remetem, sobretudo, à resistência ao fechamento das escolas rurais e à defesa da permanência das comunidades em seus territórios. Assim, o transporte escolar é analisado como uma política paliativa diante de uma lógica de gestão que privilegia critérios de custo-benefício em detrimento da garantia à educação com qualidade social.

Tavares (2019) salienta o direito à educação como uma garantia constitucional das populações camponesas, analisando as influências das políticas de transporte escolar sobre a Educação do Campo. Para a autora, tais políticas, quando orientadas por uma lógica neoliberal, tendem a fragilizar a educação do campo ao priorizar critérios de racionalização dos custos em detrimento das especificidades e necessidades das comunidades rurais. Referenciada em Arroyo, 1999; Ferreira; Brandão (2017) autora destaca a falta de prioridade dos governos pela educação ofertada ao campo,

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) (Tavares, 2019, p. 25).

Tavares (2019) salienta o direito à educação como uma garantia constitucional das populações camponesas, analisando as influências das políticas de transporte escolar sobre a Educação do Campo. Para a autora, tais políticas, quando orientadas por uma lógica neoliberal, tendem a fragilizar a educação do campo ao priorizar critérios de racionalização dos custos em detrimento das especificidades e necessidades das comunidades rurais, como pode ser observado na problemática do acesso e da permanência da educação rural no estado de Alagoas.

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 (Tavares, 2019, p. 25).

Na mesma direção, Neves (2019) destaca o direito à educação como um direito de cidadania assegurado a todos os brasileiros. Em sua análise, problematiza os processos de fechamento de escolas e consequente deslocamento dos estudantes para escolas urbanas, evidenciando os impactos dessa dinâmica sobre o transporte escolar. O estudo demonstra que, nos municípios pesquisados do Estado de Goiás, a predominância de estudantes residentes na zona rural contribui para a elevação dos custos do transporte escolar, ao mesmo tempo em que impõe desafios adicionais à garantia do acesso e da permanência na escola.

A pesquisa evidencia que os valores investidos em manutenção do transporte escolar representam percentuais consideráveis em relação aos recursos aplicados pelos municípios em manutenção e desenvolvimento do ensino, e o custo aluno/ano transporte escolar revela-se bastante variável. Ao trabalhar os microdados do Censo Escolar 2016, os resultados apontam que, na zona rural, a maior parte dos alunos que utiliza o transporte escolar está matriculada nas escolas urbanas (Neves, 2019, p. 8).

Assumindo a mesma vertente da explicitação da relação entre direito à educação, ou melhor, os limites desse direito devido à dificuldade de acesso à escola, Souza (2019) também apresenta o direito à educação no contexto das lutas por educação do campo e contra o fechamento de escolas. Salienta a nucleação e a negação de direitos, assim como a necessidade de melhorias na qualidade da educação rural. A autora destaca as ações e os programas dos governos Lula e Dilma Rousseff que buscaram diminuir o abandono histórico e econômico das populações tradicionais, salientando a Secadi como canal de efetivação dos referidos direitos.

Nos governos de Lula e de Dilma Rousseff (2003-2016) foram aprovados, implementados, concretizados diversos programas, projetos e ações que buscavam minimizar o abandono histórico das populações tradicionais, e a SECADI era um canal de efetivação das políticas sociais (Souza, 2019, p. 46).

A autora também conecta o direito à educação ao transporte escolar, que impacta e fragiliza os povos do campo, não sendo possível resolver os problemas de acesso e permanência dos estudantes das escolas núcleos, dado o contexto geográfico, climático e social da região.

No Amazonas, tais fatores referentes ao transporte escolar são acentuados e desafiantes, pois ocorrem não só nas vias terrestres (no período de chuvas, as estradas sem pavimentação tornam-se intrafegáveis), mas também no transporte fluvial, que, dependendo do processo enchente-vazante-enchente,

pode facilitar ou acentuar as circunstâncias de dificuldade de acesso do aluno à escola. Já no período da vazante dos rios, muitas vezes ocorre o isolamento das comunidades, o transporte escolar se torna inviável e os alunos realizam longos percursos para se locomover até a escola (Souza, 2019, p.151)

Na mesma perspectiva, Santos (2011), em sua pesquisa bibliográfica, identificou que o direito à educação figura entre as temáticas mais recorrentes nos estudos que abordam o transporte escolar e a educação do campo. Ao analisar produções publicadas entre 2009 e 2019, a autora evidenciou a centralidade dessa discussão no conjunto das pesquisas examinadas, resultado que converge com os achados da presente investigação.

Dentre as temáticas mais abordadas na pesquisa, o direito a educação e/ou a escola foi o tema mais discutido nas dissertações, e todas (100%) destacam a política de transporte escolar como uma alternativa necessária para garantir o acesso e a permanência dos estudantes da zona rural na escola (Souza, 2021, p. 29).

Evidencia-se, assim, que o transporte escolar se insere no debate sobre o direito à educação, uma vez que constitui, para muitos estudantes do campo, condição fundamental para garantir o acesso e a permanência na escola. Nesse sentido, o direito à educação emerge como elemento central das lutas das comunidades rurais pela efetivação de um direito constitucionalmente assegurado, articulando-se às reivindicações por políticas públicas que garantam condições adequadas de escolarização.

O questionamento atual é sobre que tipo de escola há no campo, ou quais políticas são implementadas para viabilizar o direito à educação dos sujeitos que residem no campo. Mesmo tendo o Brasil grande parcela da população residindo no campo, estes sujeitos coletivos e construtores de sua realidade tiveram e ainda têm seus direitos negados das mais variadas formas. A educação não pensada para estes sujeitos é uma dessas negações (Vasconcelos, 2021, p. 22).

Para Silva (2021) o direito à educação está atrelado à garantia de direitos, tais como segurança, cidadania e universalização. A autora destaca, ainda, ao direito à educação das pessoas com deficiência, o que requer atenção especial quanto ao tema do transporte escolar.

Trata-se, especialmente, do direito à educação cidadã que deve ser assegurado a todas as pessoas, como forma de construir uma sociedade que atenda às exigências da visão humanizadora que adentrou as escolas, especialmente, pela promulgação da CF/1988 e pela LDBEN/1996. Esse aparato da legislação educacional tem se desdobrado na definição das Políticas Públicas Educacionais, para as quais apontamos um recorte específico sobre a educação de qualidade pelo princípio da inclusão (Silva, 2021, p. 34).

Há, então, o direito à educação conectado à garantia do direito à educação dos povos do campo e à qualidade social na educação (Corrêa, 2021). Assim, o transporte escolar aparece como viabilizador desse direito, à medida em que garante o acesso e a permanência dos estudantes na escola, bem como garante as lutas por qualidade social na educação.

As discussões de Carmo (2016) sobre as políticas educacionais, com recorte para a nucleação de escolas do campo, evidenciam a questão do direito à educação no que concerne ao acesso e à permanência dos estudantes na escola com qualidade social. Dessa forma, o transporte escolar passa a ser examinado como o instrumento viabilizador desse direito, sendo esquadrihados seus limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação (Corrêa, 2021, p. 42).

Na mesma direção Cunha (2023), ao abordar o tema do transporte escolar, relaciona-o ao direito à educação, centralmente ao destacar a realidade dos camponeses. Contudo, a autora aborda os desafios da efetivação deste direito frente à análise dos problemas no do transporte escolar. A realidade que se evidencia é de restrição de acesso e dificuldades para a permanência dos estudantes. O registro é de processos de exclusão, evasão e analfabetismo na região Norte do Brasil. Com base no relatório de 2018-se destaca que:

O número de matriculados nas escolas do campo somam 5.473.588 pessoas, entre elas 4.499.423 são da rede municipal e 830.380 são da rede estadual de ensino (INEP, 2018). Porém, segundo o mesmo relatório, os maiores percentuais de exclusão escolar no país se concentram na área rural (8,3%) e um dos entraves na luta para garantir o direito à educação são problemas relacionados ao transporte escolar e outros fatores que impedem o acesso e a permanência na escola (Cunha, 2021, p. 17).

Os dados indicados por Cunha (2021) e, no mesmo sentido, as indicações de Viana (2022) mostram que o direito à educação aparece conectado à qualidade social, especialmente no contexto do acesso e da permanência dos alunos da Educação do Campo nas unidades escolares. Destaca-se, nesse processo, o protagonismo das lutas históricas de diversos grupos da sociedade, em particular dos movimentos sociais e camponeses, que têm atuado na defesa e na consolidação desse direito.

Além disso, o trabalho e as relações socioculturais ocorrem também por meio de viagens pelos rios na Amazônia, o acesso e permanência dos alunos da educação do campo se materializa através de políticas públicas educacionais direcionadas à Educação do Campo, sendo protagonizadas por meio de lutas históricas de movimentos sociais, professores, camponeses e comunidades

eclesiais de base da igreja católica que se engajaram em defesa do direito à educação de qualidade para toda população brasileira (Viana, 2022, p. 2014).

Essa luta é indicada também na pesquisa de Alves (2022), a qual aborda o direito à educação e a oferta educacional nas comunidades ribeirinhas no distrito de São Carlos em Porto Velho, Rondônia. A autora salienta os desafios enfrentados diariamente no acesso e permanência dos estudantes.

Dentre os problemas identificados, os mais significativos foram: falta de professores, falta de transporte escolar público, falta de material didático adequado, falta de merenda e o deslocamento compulsório das famílias. Esses problemas causam prejuízos significativos e irreparáveis aos alunos e às suas famílias, sobretudo no que se refere ao direito à educação, à cultura e a identidade amazônica e ao processo de aprendizagem de qualidade (Alves, 2022, p. 8).

Na pesquisa de Freitas (2023), encontra-se um importante resgate histórico do direito à educação no Brasil, percorrendo sua trajetória desde a Constituição de 1824. O autor evidencia que, naquele contexto, nem todos eram reconhecidos como cidadãos, sendo excluídos desse direito grupos como os negros e os escravizados alforriados. Ao analisar os avanços e retrocessos que marcaram a história da educação brasileira, Freitas destaca o processo de ampliação desse direito até a promulgação da Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como um direito de todos e dever do Estado: “a Constituição Federal de 1988, considerada por muitos como uma legislação democrática, tem como princípio a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, apresentada no Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, deliberado pelo Artigo 205” (Freitas, 2023, p. 76 -77).

O autor, destaca a dívida social, política e econômica que o Brasil tem com os povos excluídos e salienta o contexto de lutas dos movimentos sociais que contribuíram para a minimização da exclusão imposta pelo estado brasileiro em face a construção dos programas sociais.

O processo de exclusão social, político e econômico acompanha a história do Brasil desde o seu surgimento, como se fosse condição inerente desta sociedade, firmada sob o caráter elitista. Contudo, a luta dos movimentos sociais pelo direito à educação produziu inúmeras conquistas em favor do desenvolvimento do campo brasileiro (Richard; Santos 2017, p. 100 *apud* Freitas, 2023, p. 85).

O autor evidencia, ainda, que em lugares onde o transporte escolar é ofertado, não raro, este carece da qualidade necessária às demandas da educação do campo, conforme é

estabelecido na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu Título IV, que trata do acesso e permanência para a conquista da qualidade social, definindo um padrão de qualidade de maneira abrangente.

Art. 8. A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo (Brasil, 2010, p. 2).

Portanto, ao longo desta categoria analítica, evidencia-se que as produções acadêmicas dedicadas à pesquisa sobre o transporte escolar compreendem essa temática como diretamente relacionada à garantia do direito à educação. Trata-se da vertente mais recorrente identificada no processo de análise do *corpus* da pesquisa. Os estudos indicam, ainda, que a conquista desse direito é, em grande medida, resultado de movimentos e lutas sociais, destacando-se, nesse processo, a atuação e a resistência dos povos do campo. Por fim, as produções retratam uma realidade nacional marcada por desigualdades e processos de exclusão que persistem, mesmo diante da garantia constitucional do direito à educação para todos.

3.2.2 Nucleação escolar: efeitos do fechamento de escolas no transporte escolar

A educação brasileira é organizada por níveis, etapas e modalidades de ensino e regida pela LDB (1996b), a qual estabelece as finalidades dos órgãos administrativos. A estrutura da educação nos processos de nucleação escolar constitui uma reorganização da rede pública de ensino, na qual escolas menores passam a ser vinculadas administrativamente a uma escola central, denominada escola-polo, sob uma gestão unificada.

Essa reorganização está diretamente associada ao transporte escolar, que assume a responsabilidade de assegurar o deslocamento dos estudantes até as escolas-núcleo ou escolas-polo. A justificativa apresentada pelo poder público para essa medida é de garantir maior apoio pedagógico, técnico e financeiro às escolas de menor porte, muitas vezes caracterizadas pela oferta de turmas multisseriadas, com vistas a assegurar a qualidade do acesso, da permanência e da conclusão dos estudantes, além de promover a redução dos custos do sistema educacional.

Os efeitos negativos desse modelo de organização escolar são sentidos, sobretudo, na educação do campo. Das onze pesquisas analisadas, sete (63,63%) apontam para a relação entre o fechamento de escolas rurais, a nucleação escolar e as políticas de transporte escolar. Entre os elementos destacados nos textos estão: a precarização do atendimento aos estudantes; a

insegurança decorrente da ausência de equipamentos obrigatórios; a falta de monitores; as precárias condições de trabalho; a exaustão dos condutores; além do tempo excessivo gasto nas rotas, entre outros aspectos.

Nesse contexto, os impactos sobre os processos de aprendizagem tornam-se inevitáveis. Segundo as pesquisas, essa realidade provoca, entre outras consequências, a desistência de estudantes, sobretudo nas áreas ribeirinhas, onde o transporte é realizado, em grande parte, por vias fluviais. Desse modo, os estudos evidenciam que o entrelaçamento entre os temas mencionados tem ampliado as investigações sobre o transporte escolar para além das análises estritamente técnicas das políticas nacionais de transporte escolar no Brasil.

O fechamento de escolas menores e o agrupamento dos estudantes em escolas-polo ou núcleos, especialmente das escolas multisseriadas, que figuram entre as mais atingidas por essa dinâmica no Estado de Alagoas. Tal processo traz diversas consequências, entre elas a ampliação da demanda por transporte escolar. Contudo, o acesso à educação por meio do transporte escolar é compreendido como uma solução paliativa, uma vez que o fechamento das escolas obriga os estudantes a percorrer longas distâncias e, não raramente, enfrentar rotas precárias e inseguras, produzindo impactos negativos sobre o processo educativo e as condições de aprendizagem. 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 (Tavares, 2019, p. 62).

A autora referencia Carvalho, Leite e Nascimento (2016), e salienta também que esse deslocamento dos estudantes de suas raízes culturais no campo produz consequências, como a dependência do transporte escolar e a fragmentação da identidade rural, a partir da oferta de um modelo de educação urbana para residentes em áreas rurais.

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) (Tavares, 2019, p. 67). Alguns dos problemas que permeiam as escolas do meio rural são: insuficiência e precariedade das instalações físicas das escolas; falta de docentes qualificados; falta de apoio e iniciativas pedagógicas; currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo; ensino ministrado por professores com visão de mundo urbano ou de agricultura patronal, sem formação para trabalhar com a realidade do campo; educação alheia a um projeto de desenvolvimento e deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo; educação alienada dos interesses dos trabalhadores e estimuladora do abandono do campo, por apresentar o urbano como superior,

como moderno; ensino articulador do deslocamento dos estudantes para estudarem na cidade, especialmente por não apresentar alternativas de avanço nas séries em escolas do meio rural (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011) (Neves, 2019, p. 82).

Essa realidade evidencia o aprofundamento das mazelas produzidas pelo modelo de nucleação escolar, especialmente a partir da década de 1990. Paradoxalmente, esse processo foi implementado sob o argumento de promover melhorias estruturais, didáticas e pedagógicas. Nessa perspectiva, o transporte escolar seria o mecanismo responsável por garantir o deslocamento dos estudantes até escolas supostamente mais bem equipadas e preparadas para atender às suas necessidades educacionais.

Entretanto, as pesquisas analisadas demonstram que tais expectativas não se concretizaram. Ao contrário, observa-se a precarização do processo pedagógico em decorrência de fatores como as condições geográficas, o longo tempo de deslocamento, as adversidades climáticas das regiões investigadas e os impactos sobre os modos de vida e as identidades culturais das populações camponesas e ribeirinhas. Soma-se a isso a recorrente precariedade do transporte escolar, frequentemente marcada por problemas relacionados à segurança e às condições de funcionamento dos veículos, comprometendo o direito à educação e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

As escolas nucleadas foco deste estudo compõem um tipo de escola dentro do contexto da educação no campo, tendo como base a seriação em lugar das classes multisseriadas. O processo de nucleação escolar foi amplamente difundido no Brasil, no contexto das reformas educacionais na década de 1990. Para os defensores da nucleação, estas escolas proporcionariam aos alunos melhores condições de infraestrutura, professores com nível superior e disponibilidade de materiais didático-pedagógicos — aspectos ausentes ou presentes parcialmente nas escolas multisseriadas. Com isso, o funcionamento das escolas nucleadas exige um transporte escolar com qualidade e pontualidade, e a falta dele ocasionou o fechamento das classes multisseriadas nas pequenas comunidades, provocando o deslocamento dos alunos (Souza, 2019, 15).

O resultado apresenta um quadro de contradições acerca do acesso e da permeabilidade das crianças e jovens à escola núcleo do município, fomentado por transporte escolar e vias de acesso precárias, implicando diretamente na vida dos sujeitos, no sentido de mudanças de hábitos, gerando inseguranças e medos, assim como explicita um acentuado fechamento de Escolas do Campo nos últimos anos (Vasconcelos, 2021, p. 143).

As pesquisas destacadas acima evidenciam que o modelo nucleado não conseguiu atender as expectativas de melhorias pedagógicas em virtude de diversos fatores e, dentre eles,

as condições geográficas e climáticas da região, mesmo em face ao aumento do número de matrículas.

A nucleação e a necessidade de deslocamento dos alunos logo exigiram a garantia do transporte escolar rural pelo Poder Público. No ano de 2004 foi criado o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar, ainda restrito ao Ensino Fundamental; a ampliação do PNATE, em 2009, para o atendimento à Educação Básica, possibilitou um maior número de alunos transportados, inclusive alunos da Educação Infantil. No entanto, o número de alunos atendidos não foi acompanhado de garantias de segurança, qualidade e pontualidade no percurso casa/comunidade/escola. Constatou-se que, ao fechar as escolas multisseriadas nas comunidades e construir ou reformar escolas para utilizá-las como núcleo, a gestão pública torna o transporte escolar rural o único meio de acesso do aluno à escola (Souza, 2019, p. 150).

Vasconcelos (2021), fundamentada nos estudos de Carmos (2016), destaca o termo “nucleação escolar” doze vezes e salienta esse processo na década de 1970, não apenas no Brasil, mas em outros países, como Estados Unidos, Costa Rica e Irã, no entanto, com diferenças nos processos de construção.

Entretanto, ainda segundo Carmo (2016, p. 52), enquanto nos Estados Unidos a implementação da nucleação foi realizada sob importantes debates acerca do tema, no Brasil este debate foi ignorado, pois o período em que o processo de nucleação se iniciou, o país vivia a efervescência da ditadura militar. Neste sentido, a nucleação começou acontecer sem consulta popular e sem que os sujeitos fossem ouvidos (Vasconcelos, 2021, p. 76).

O processo de fechamento e nucleação das escolas do campo evidencia a predominância de uma lógica economicista na formulação e implementação das políticas públicas educacionais, em detrimento de uma análise contextualizada das condições necessárias para a oferta de uma educação de qualidade. Essa dinâmica desconsidera, muitas vezes, as especificidades dos territórios rurais e as necessidades das populações do campo, comprometendo o direito de crianças e adolescentes à educação em seus locais de origem. Além disso, pode fragilizar a garantia da identidade cultural dessas comunidades, elemento fundamental para a efetivação de uma educação socialmente referenciada e comprometida com a diversidade dos sujeitos do campo.

3.2.3 Financiamento e os processos privatistas do transporte escolar

As políticas públicas de financiamento da educação constituem um conjunto de legislações, regras e mecanismos que regulam a arrecadação e a destinação dos recursos

financeiros aplicados à educação. Como defesa, compreende-se que esse recurso deve ser destinado à educação pública com gestão públicas, de modo a garantir que todos os estudantes tenham acesso à educação com qualidade no Brasil e promova igualdade de oportunidades, equidade e a redução das desigualdades sociais.

Nesse processo, o regime de colaboração entre os entes federados é essencial. As principais fontes de financiamento educacionais incluem: receitas de impostos recolhidos pela União, estados, Distrito Federal e municípios. Dentre os principais fundos educacionais destacam-se o Fundeb, que aponta recursos para a manutenção e o desenvolvimento da educação básica, tal como o transporte escolar.

Na esteira do financiamento educacional, as políticas públicas de transporte escolar, enquanto ação do Estado voltada para a promoção do acesso dos estudantes às unidades escolares, encontram eco na literatura acadêmica analisada, no período, em apenas uma pesquisa, a qual buscou compreender os impactos dos recursos aplicados no transporte escolar na educação básica, com foco em 10 municípios do Estado de Goiás. O estudo produzido por (Neves, 2019) concluiu que 17,9% do investimento em Manutenção e Desenvolvimento da Educação (MDE) desses municípios foram investidos no transporte escolar, sinalizando que essa política pública requer elevados volumes de recursos educacionais. Os achados evidenciam, ainda, a existência de uma lacuna investigativa sobre o tema, reforçando a necessidade de novas investigações sobre o financiamento educacional nas políticas de transporte escolar.

Em média, a despesa com a manutenção do transporte escolar foi o equivalente a 17,9% do valor que os municípios pesquisados investiram em MDE. De acordo com a Confederação Nacional dos Municípios (2008), a nível nacional, a despesa com o transporte escolar **é a segunda de manutenção e desenvolvimento de ensino em que incorrem os municípios, menor apenas do que a folha de pagamento de pessoal** (Neves, 2019, p. 108, grifo meu).

Um dos principais desafios encontrados no referido estudo foi relativo aos valores gastos pelos entes federativos, sobretudo o município. O estudo de natureza qualitativa recorreu a diversos dados expostos em portais de transparência públicas para fazer estimativas dos valores utilizados. Outro aspecto importante destacado por Neves (2019) foi a capacidade financeira dos municípios, dado que a LDB (1996b) definiu como responsabilidade dos municípios o atendimento educacional da educação infantil e do ensino fundamental, segmento que concentra números mais elevados de matrículas.

Nessa lógica, municípios com baixa arrecadação tem dificuldades de arcar com a sua parte na responsabilidade pelo transporte escolar, apesar da suplementação do PNATE. O estudo destacou a existência de municípios que assumem até 91,2% da despesa total do transporte. Nesse contexto, investigações e propostas de estratégias que colaborem com a questão são fundamentais.

A subordinação da educação pública a setores privados no contexto da educação brasileira, por meio de processos de privatização, entendidos, dentre outros mecanismos e processos, como a transferência de serviços ou funções públicas para o setor privado, constitui também uma realidade nas políticas de transporte escolar. Essa tendência é evidenciada em pelo menos três dos textos analisados (3/11; 27,27%). Nos documentos oficiais da administração pública, a privatização é frequentemente justificada por discursos de redução de custos e de aumento da eficiência. Tais processos compõem o conjunto de ações associadas à lógica neoliberal, que prioriza o viés econômico em detrimento dos sujeitos aos quais o transporte escolar destina-se. Para Neves (2019), destaca-se a relevância do financiamento educacional como elemento essencial dos programas instituídos no país para a promoção do transporte escolar, sob execução do FNDE: o PNATE e o Caminho da Escola, com destaque para a capacidade financeira da União.

Enfatizamos a relevância de estudos que sintetizam dados sobre o financiamento da educação, evidenciando a participação da União na execução das políticas públicas, uma vez que os recursos financeiros são essenciais para a execução de todo programa educacional. A União é o ente federado que capta o maior volume de recursos públicos, portanto, tem condições de orientar e definir o rumo da educação pública no Brasil por meio das políticas que implementa e das prioridades que estabelece para o investimento de recursos (Neves, 2019, p. 18).

Apesar da referida relevância sobre o financiamento educacional, a autora destaca as dificuldades enfrentadas por ela na construção de um indicador capaz de aferir os valores atribuídos ao transporte escolar, dada a ausência de dados da parte que compete ao município no documento de prestação de contas do FNDE.

Nesta pesquisa, para encontrar o valor que o município recebeu da União, contamos com a ajuda do FNDE, que indicou o passo a passo para acessar a prestação de contas do Pnate, que o município tem por obrigação entregar ao FNDE. Embora haja, nesse documento, um campo disponível para a contrapartida do município, este não é preenchido, ou seja, não é possível a partir daí entender quanto o município gastou de recursos próprios para confrontar o valor informado com a prestação de contas do município no Balanço Anual, por exemplo (Neves, 2021, p. 23).

Além disso, ainda sobre o processo de privatização, de acordo com Santos (2021), é significativo o número de grupos empresariais atuando no transporte escolar, sobretudo em áreas ribeirinhas, evidenciando uma ampla rede de influências na política de transporte escolar em diversos aspectos como, execução, fiscalização ou avaliação ou repasse de verbas, algumas delas descritas na pesquisa 4.

Destaca-se também o interesse do mercado na venda de veículos para o Estado, destinados ao transporte escolar. As principais marcas, de acordo com Santos (2021, p. 4) são “Iveco Bus, VWCO, Volkswagen, Volare, Caio, San Marino Ônibus LTDA, Mercedes-Benz, EMGEPRON, Agrale, Marcopolo, JTP Transportes, CNH Industrial do Brasil LTDA”. Essas empresas produzem ônibus, lanchas/barcos, bicicletas e capacetes, que são contratados por meio de licitações

O cenário evidencia a forma pela qual as políticas públicas de transporte escolar vêm sendo remodeladas em forma de redes e comunidades políticas sob a aparência de legitimidade e credibilidade, enquanto a mão invisível do lucro articula-se e operacionaliza as políticas públicas educacionais. Neste contexto, é possível perceber a redução do papel do Estado na política de transporte escolar no Brasil, transferindo sua responsabilidade para o mercado.

O debate em relação ao processo de privatização remete, ainda, às particularidades regionais e ao tipo de transporte ofertado. O impacto desse cenário é evidenciado pela demanda por transporte escolar em decorrência do fechamento de escolas rurais e da nucleação escolar, intensificada a partir da década de 1990 e mantida até os dias atuais. Como alternativa, muitos municípios têm aderido à privatização do transporte escolar. Ademais, no contexto ribeirinho, os estudos destacam a precarização no atendimento do serviço e as imensas dificuldades enfrentadas pelos barqueiros que efetivamente realizam o transporte escolar. Denunciam, ainda, que, nessas regiões, os recursos destinados ao transporte escolar não atendem às demandas das embarcações, especialmente no que se refere à manutenção. Enfatizam-se, assim, os prejuízos decorrentes dessa realidade e os riscos à segurança das crianças quando expostas a um transporte escolar precarizado, o que revela uma temática que requer novos estudos e pesquisas.

Portanto, nesse cenário, são imprescindíveis pesquisas que abordem o financiamento da educação no Brasil e análises que se debrucem sobre a capacidade financeira dos entes federados para a oferta do transporte escolar. Tal necessidade torna-se ainda mais evidente quando se observa que apenas uma das pesquisas analisadas explorou essa temática. Desse modo, faz-se necessário aprofundar as investigações acerca dos aspectos relacionados à formulação e à execução das políticas de transporte escolar, considerando o elevado

comprometimento das receitas municipais com essa política. Conforme destaca Neves (2019), os gastos com transporte escolar representam a segunda maior despesa vinculada à MDE, ficando atrás apenas da folha de pagamento dos profissionais da educação.

No âmbito dos programas de transporte escolar em andamento atualmente, como o PNATE (2004) e o Programa Caminho da Escola (2007), as pesquisas realizadas ressaltaram os progressos das privatizações, com uma ampla rede de influências e disputas pela execução de serviços terceirizados. Esses aspectos foram apresentados em pelo menos cinco estudos, de Tavares (2021), Ramos (2019), Santos, (2021), Cunha (2023) e Viana (2022).

Quanto ao financiamento do transporte escolar, os estudos salientam os efeitos da oferta de serviços precarizados e, em alguns casos, perigosos para os usuários, comprometendo significativamente a qualidade da educação. Evidenciam, ainda, que as particularidades geográficas e climáticas de determinadas regiões do Brasil nem sempre são consideradas na definição dos valores destinados ao transporte escolar, embora constituam variáveis fundamentais para o financiamento dessa política. Essa realidade é particularmente visível na Região Norte, onde a existência de estradas intrafegáveis, rios que funcionam como hidrovias e localidades de difícil acesso demanda investimentos compatíveis com as especificidades territoriais. A insuficiência de recursos destinados ao transporte escolar nessas áreas contribui para a precarização do serviço e para o comprometimento das condições de acesso e permanência dos estudantes na escola.

As pesquisas analisadas também evidenciam a reconfiguração da política de transporte escolar sob uma lógica economicista e concorrencial, legitimada por instrumentos normativos. Nesse contexto, a execução dessa política tem sido progressivamente reorganizada por meio de processos de terceirização. No âmbito dos programas de transporte escolar, especialmente do PNATE, a possibilidade de terceirização encontra respaldo na Resolução nº 18/2021, cujo Art. 13 estabelece diretrizes para a destinação dos recursos, incluindo a “contratação de serviços terceirizados para a oferta do transporte escolar rodoviário ou aquaviário”, entre outras finalidades. Tal normatização evidencia o alinhamento da política pública a pressupostos neoliberais, contribuindo para a consolidação de uma lógica de gestão orientada por critérios de mercado e para o fortalecimento da hegemonia neoliberal na condução das políticas de transporte escolar.

Para Freitas (2023, p. 169), os procedimentos pelos quais o transporte escolar foi utilizado pela estrutura neoliberal atuam como válvula de escape “da administração pública para fechar escolas em meio ao cenário de abandono e exclusão dos povos do campo em processo lentos, mas eficazes”. Além disso, “o transporte escolar foi tomando aos poucos,

espaço após o fechamento das escolas no campo, primeiramente transportava alguns alunos para as unidades agrupadas, e ao final passou a ser uma das soluções mais viáveis para resolver problemas difíceis de serem solucionados” (Freitas, 2023, p. 171).

O estudo conclui que esse processo integra as estratégias de avanço do capitalismo no campo, utilizando a política de transporte escolar como mecanismo para viabilizar o fechamento de escolas do campo e ampliar a demanda por transporte escolar no contexto das novas dinâmicas econômicas impostas às populações camponesas. Os resultados evidenciam que, sob a influência da racionalidade neoliberal, o transporte escolar vem sendo utilizado de forma articulada a processos que fragilizam os direitos dos povos do campo e comprometem sua permanência nos territórios rurais.

O neoliberalismo, compreendido neste estudo como uma racionalidade político-econômica que influencia significativamente a formulação e a execução das políticas de transporte escolar, incide sobre essa política pública justamente por ela constituir uma estratégia estatal voltada à garantia do direito à educação. Mais do que um modelo econômico, o neoliberalismo opera por meio de dispositivos normativos, institucionais e discursivos que produzem novas subjetividades, redefinem o papel do Estado e legitimam formas específicas de gestão das políticas públicas.

Nessa perspectiva, a estrutura de poder neoliberal não prescinde do Estado; ao contrário, utiliza-se de seus mecanismos legais, administrativos e financeiros para viabilizar objetivos econômicos, especialmente aqueles relacionados à destinação e à apropriação dos recursos públicos. No campo do transporte escolar, essa lógica se manifesta na incorporação de princípios de eficiência, competitividade e terceirização, frequentemente em detrimento das necessidades concretas dos sujeitos atendidos pela política.

Apesar da relevância dessa discussão para a compreensão das transformações recentes nas políticas educacionais, apenas o estudo 11 investigou as relações entre os processos hegemônicos do neoliberalismo e o transporte escolar. Esse dado evidencia uma importante lacuna investigativa e reforça a necessidade de ampliação das pesquisas sobre os impactos das racionalidades neoliberais na configuração, no financiamento e na gestão das políticas de transporte escolar.

3.2.4 Desigualdades territoriais e particularidades geográficas no transporte escolar

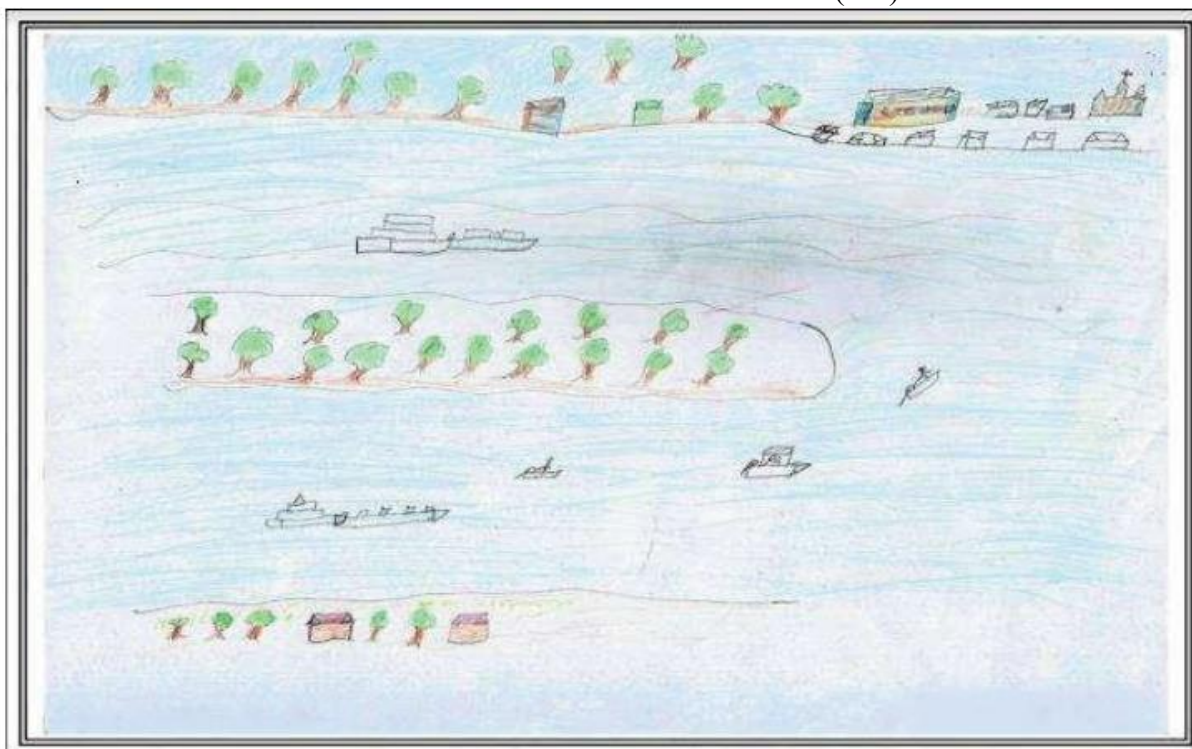
As disparidades regionais existentes em diferentes regiões do país, que refletem distintos níveis de desenvolvimento social, econômico e político, foram destacadas em 7 dos

11 (63,63%) estudos investigados. Essas desigualdades se manifestam nas formas de atendimento do transporte escolar, seja por via fluvial ou terrestre, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste do Brasil.

As particularidades geográficas, climáticas e sociais foram evidenciadas nas pesquisas por meio de diferentes estratégias metodológicas, incluindo registros fotográficos e entrevistas semiestruturadas, como ilustrado a seguir. Na pesquisa de Alves (2022), que utilizou como recurso metodológico as representações dos estudantes que vivenciam o transporte escolar, retrata-se, por meio de um mapa mental produzido por um aluno da Escola Henrique Dias, as dificuldades enfrentadas no transporte escolar para chegar à escola.

A representação do espaço no qual o aluno está inserido foi elaborada com lápis colorido, mas as cenas demonstram a sua percepção sobre os momentos difíceis que tem enfrentado para frequentar a escola. A estrutura física da escola, desenhada em forma minúscula, na nossa análise, não ganha destaque, porque o espaço escolar já não é tão atrativo, por sua vez, a descrição dos outros espaços da comunidade nos leva a inferir o sentimento de pertencimento do aluno em relação ao espaço físico da comunidade (Alves, 2022, p. 103).

Imagem 2 – Registro fotográfico da pesquisa “Educação escolar nas comunidades rurais ribeirinhas amazônicas no distrito de São Carlos em Porto Velho (RO)”



Fonte: Elaborado pelo aluno 1 (Alves, 2021).

Foram destacadas as dificuldades de acesso do transporte escolar por estradas de barro, intrafegáveis nos períodos de chuva e empoeiradas nos períodos secos, dificultando a visibilidade dos condutores; regiões compostas por ilhas, cujo acesso é feito exclusivamente por embarcações que, por vezes, encalham durante os períodos de maré baixa, dentre outros fatores. Ademais, Tavares, 2019; Souza, 2019; Santos, 2021; Vasconcelos, 2021; Cunha, 2023; Viana, 2022; Alves, 2022; e Freitas, 2023 salientaram os aspectos sociais de alguns municípios nos quais a taxa de pobreza alcança 58,8%, evidenciando o abandono e a exclusão das populações do campo em regiões que dependem significativamente do acesso à educação pública.

De acordo com Tavares, 2019; Neves, 2019; Vasconcelos, 2021; Côrrea, 2021; Cunha, 2022; Alves, 2022; e Freitas, 2023, o contexto acima descrito foi desconsiderado na formulação e na execução das políticas de transporte escolar em um país de dimensões continentais como o Brasil. Essa realidade precisa ser revista e debatida, não apenas em relação aos aspectos do transporte escolar, mas também no que se refere às escolas rurais. Alguns autores defendem que, em determinadas regiões, a manutenção das escolas rurais existentes constitui uma necessidade fundamental.

Os impactos dessas políticas sobre a prestação do serviço de transporte escolar, conforme apontado nos textos analisados, são evidentes nas regiões atendidas, especialmente no transporte escolar aquaviário. As pesquisas evidenciaram a desvalorização da mão de obra dos barqueiros, que assumem funções relacionadas à manutenção e ao abastecimento das embarcações. Além disso, verificou-se a ausência de monitores e a existência de situações de insegurança decorrentes da falta de coletes salva-vidas (Cunha, 2023, p. 67), equipamentos exigidos pelas normas que regulamentam o transporte escolar. Tais exigências, muitas vezes, não são observadas pelas empresas terceirizadas contratadas pelos órgãos governamentais, especialmente pelos municípios, para a execução desse serviço público

Para Vasconcelos (2021), as dificuldades de acesso por estradas de barro para chegar nas comunidades de Novo Tesouro, Caju e Taboca no município de Baião, no Pará, as quais são intrafegáveis nos períodos de chuva,

As vicinais que dão acesso as comunidades são de chão batido e estão há muitos anos sem manutenção e no período chuvoso é quando as maiores dificuldades ficam evidentes. Isso se reflete no acesso e permanência dos alunos à escola. É comum os transportes apresentarem problemas mecânicos devido a estradas estarem em condições de difícil tráfego (Vasconcelos, 2021, p. 47).

Só pelo período da maré, porque tem maré que os transportes chegam com facilidade quando a água tá cheia, mas quando a maré tá baixa ele custa a

chegar, cerca de 15 minutos atrasados, porque o transporte encalha, eles têm que descer do transporte, pegar o aluno lá na praia, descer escada, colocar no transporte, empurrar o transporte para poder ir ao embarque. Isso faz com que eles cheguem 15 minutos até 30 minutos atrasados. Mas quando a maré está boa, eles chegam até antes (DIRETOR C, 2022) (Cunha, 2023, p. 86).

As diferentes realidades do transporte escolar e os desafios decorrentes das especificidades territoriais, geográficas e sociais dos municípios têm levado à adoção de distintas estratégias para garantir o acesso dos estudantes às unidades escolares. Entre elas, destacam-se os processos de privatização e terceirização dos serviços de transporte. Contudo, essa alternativa leva, em muitos casos, os municípios a ampliarem ainda mais o recurso destinando ao transporte escolar. Esse cenário evidencia que a garantia do direito à educação por meio do transporte escolar permanece como um desafio financeiro relevante para os entes municipais, demandando investimentos contínuos e mecanismos de financiamento compatíveis com as distintas realidades regionais do país. Destacamos a necessidade da ampliação de pesquisas acerca dos processos de financiamento do transporte escolar.

3.2.5 Transporte escolar inclusivo e equidade

O transporte escolar inclusivo faz parte de um grupo de serviços importante no atendimento às pessoas com deficiências, pois devem oferecer transportes adaptados com rampa de acesso, elevadores, cintos de segurança especiais e assentos adaptados. Esse tipo de transporte é amparado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, com o objetivo de oferecer um ambiente acolhedor e seguro para os estudantes com deficiência.

Muito embora tais veículos sejam significativamente importantes para este público, nos estudos analisados eles só aparecem uma vez como temática de investigação. Silva (2021) destacou o transporte escolar dentre as conquistas associadas ao PME (2015-2025) do município do Recife, especificamente da meta 4, que trata dos objetivos do referido plano às pessoas com deficiência. Ao abordar a temática, Silva (2021) apresenta a relevância da Secadi para a inclusão e equidade para todas as pessoas, referenciada nos cinco modelos tipológicos do conceito da inclusão:

Diante desta questão, destacamos a atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI – criada em 2011 por demanda da pressão dos movimentos sociais, a mesma tem sido responsável pelos programas, ações e políticas de Educação voltados para a

Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola, a Educação para as relações Étnico-Raciais e a Educação em Direitos Humanos, com o objetivo de assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social (Silva, 2021, p. 37).

Ademais, a autora ressaltou que o atendimento do transporte escolar tem sido feito pelo município do Recife por meio de 25 carros adaptados distribuídos entre *vans* e microônibus .

Em relação ao transporte escolar inclusivo, que está sob a monitoria e acompanhamento da GEE, a Educação Especial, conta com o apoio do programa de transporte escolar inclusivo adaptado às pessoas com deficiência que apresentam maior dificuldade de locomoção no transporte comum. Conforme dados de 2019 a Prefeitura do Recife passou a oferecer aos alunos com deficiência da rede municipal de educação do Recife, 25 carros adaptados, sendo 18 micro-ônibus e sete *vans*. Contemplando 330 estudantes da educação especial da rede de ensino do município (Silva, 2021, p. 114).

O estudo revela a necessidade de ampliar as investigações tanto sobre as políticas públicas quanto sobre a execução do transporte escolar destinado ao atendimento de estudantes com deficiência. Além disso, evidencia que a temática ainda recebe atenção limitada na produção acadêmica, apesar da relevância do transporte escolar inclusivo para a garantia do direito à educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, nos debruçamos sobre as teses e dissertações com o intuito de identificar os privilégios e as lacunas nas investigações acadêmicas analisadas à luz do direito à educação e das influências das políticas neoliberais sobre a política pública na atualidade, dado que as referidas políticas vêm sendo impactadas pela lógica neoliberal, que prioriza o viés econômico em detrimento do bem-estar humano, como explicitado ao longo do texto. Desse modo, o problema da pesquisa focalizou em perceber mais detalhadamente os aspectos privilegiados, as lacunas investigativas e os silenciamentos nas entrelinhas dos trabalhos acadêmicos investigados.

Os aportes teóricos mobilizados nesta pesquisa forneceram subsídios para a compreensão do direito à educação como uma conquista histórica resultante de intensas lutas sociais e consolidada juridicamente pela Constituição Federal de 1988. Contudo, esse direito passou a sofrer significativos tensionamentos com o avanço da racionalidade neoliberal, especialmente a partir da década de 1990, cujos reflexos puderam ser identificados nas pesquisas analisadas.

A análise dos documentos oficiais da educação brasileira permitiu compreender a trajetória de reivindicações e disputas protagonizadas por diferentes setores educacionais e movimentos sociais em defesa da educação pública como direito social. Esse percurso evidencia que a garantia do direito à educação não decorreu de um processo linear, mas de constantes embates políticos em torno do papel do Estado e das políticas públicas educacionais.

A partir das contribuições de Cury (2010), foi possível identificar como a organização federativa brasileira influencia a formulação e a implementação das políticas sociais, particularmente as políticas educacionais e de transporte escolar. Nesse contexto, a distribuição de competências e responsabilidades entre os entes federados constitui um elemento central para compreender tanto os avanços quanto os desafios relacionados à efetivação do direito à educação e à garantia do acesso e da permanência dos estudantes na escola.

Heinen (2020), Dardot e Laval (2016), Brown (2019), Alencar (2020), Adrião e Araujo (2021) e Leher (2022) apresentaram as formas pelas quais as políticas sociais e educacionais vêm sendo impactadas pela lógica neoliberal, que possui uma organizada estrutura de poder e utiliza-se do Estado e do sistema jurídico para garantir suas finalidades. O percurso metodológico do Estado do Conhecimento indicou, desde o início, a interconexão entre o transporte escolar e o direito à educação e entre o transporte escolar e a Educação do Campo,

em razão da quantidade de pesquisas identificadas no banco de dados. Essas são as duas questões mais abordadas nas pesquisas acerca do transporte escolar.

Ao aplicar o critério de seleção de, no mínimo, 50%, constatou-se que cinco trabalhos abordavam a Educação do Campo, enquanto os demais temas contavam com apenas um ou dois estudos. Observou-se, ainda, a predominância de abordagens qualitativas em dez estudos, e a abordagem qualiquantitativa em um.

As pesquisas mencionadas destacaram o impacto significativo do transporte na educação rural, especialmente com o fechamento de escolas rurais e a transferência de alunos para escolas núcleos, sem considerar adequadamente a geografia local e os efeitos climáticos nas regiões estudadas. O contexto descrito, combinado com a natureza genérica da política, contribui para as dificuldades de acesso às escolas, especialmente para os alunos que vivem em áreas rurais.

Os estudos também chamaram a atenção para o foco econômico no transporte escolar, que influencia as decisões e ações das administrações públicas na política de transporte escolar, evidenciando a presença marcante da lógica neoliberal nas políticas sociais. O contexto citado, combinado com a natureza genérica da política em questão, contribui para as dificuldades de acesso às escolas, especialmente para os alunos que vivem em regiões rurais. As pesquisas destacaram o foco econômico predominante no transporte, que influencia as decisões e ações adotadas pelas administrações públicas nessa área.

O direito à educação no Brasil exige a implementação de políticas que garantam o acesso dos estudantes às unidades escolares e promovam condições favoráveis à aprendizagem. Para isso, é necessário que o transporte escolar ofereça segurança e bem-estar, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes. Tal política pública deve considerar as particularidades geográficas das regiões atendidas em um país de dimensões continentais, marcado por distintas realidades geográficas, climáticas e sociais.

As lacunas investigativas identificadas apontam para a necessidade de ampliar os estudos sobre temas educacionais relevantes, especialmente aqueles relacionados à inclusão escolar e ao financiamento da educação. Tais lacunas revelam que as pesquisas sobre o transporte escolar no Brasil, no período analisado, foram impulsionadas predominantemente por temáticas correlatas, como a educação do campo, e não pela política de transporte escolar em si.

Esse resultado evidencia a escassez de investigações que tenham como objeto central aspectos fundamentais dessa política pública, tais como a segurança dos estudantes, a qualidade dos veículos utilizados, as condições de oferta do serviço e suas possíveis contribuições para o

acesso, a permanência e a aprendizagem escolar. Trata-se de uma limitação importante, uma vez que o transporte escolar constitui um elemento estratégico para a efetivação do direito à educação, especialmente em contextos rurais e em regiões de difícil acesso.

O estudante que utiliza o transporte escolar vivencia, antes mesmo do início das atividades pedagógicas diárias, uma realidade específica que precisa ser considerada nas análises sobre a qualidade da educação. As condições de deslocamento, o tempo de percurso, o conforto, a segurança e o desgaste físico e emocional decorrentes desse processo influenciam diretamente sua experiência escolar.

Dessa forma, compreender a relação entre transporte escolar e aprendizagem constitui um campo de investigação ainda pouco explorado, mas fundamental para a construção de políticas educacionais capazes de garantir não apenas o acesso à escola, mas também condições adequadas para a permanência e o desenvolvimento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. (org.). **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990**. Brasília: ANPAE, 2022. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/Livro_dialogos_com_producao_academica-Fin-Corr.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.
- ADRIÃO, T. *et al.* Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan./mar. 2016. DOI 10.1590/ES0101-73302016157605. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XvqBzgdTPyJRdkZHw4dKRfd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2025.
- ADRIÃO, T.; SILVA, M. V. Apresentação do dossiê: A privatização da Educação Básica e suas implicações para o direito humano à educação na contemporaneidade. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 37, n. 79, p. 31-38, 2023. DOI 10.14393/REVEDFIL.v37n79a2023-70281. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/70281>. Acesso em: 27 jul. 2025.
- ALENCAR, A. C. Legalidade e estado de direito na era do neoliberalismo. In: HEINEN, L. R. (org.). **Estado e direitos no contexto de neoliberalismo**. Florianópolis: Habitus, 2020. p. 25-46.
- ALVES, E. S. **Educação escolar nas comunidades rurais ribeirinhas amazônicas do distrito de São Carlos em Porto Velho (RO)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.univali.br/acervo/237974/referencia>. Acesso em: 5 jun. 2026.
- BARBOSA, A. C. P. S. **Judicialização da educação especial: implicações para a garantia do direito à educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2020)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1040280-ana-claudia-pitanga.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2026.
- BELLO, L. Em 2023, pobreza no país cai ao menor nível desde 2012. **Agência IBGE Notícias**. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42043-em-2023-pobreza-no-pais-cai-ao-menor-nivel-desde-2012>. Acesso em: 26 jul. 2025.
- BELLO, L. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 13 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 5 jun. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983**. Altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar, a que se refere a Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, amplia suas finalidades e dá outras providências. Brasília, DF, 1983. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7091-18-abril-1983-356755-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 jul. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Aspectos regulatórios do transporte escolar-caderno de estudos**. Brasília: Universidade Federal de Goiás; Centro Colaborador de Apoio ao Transporte Escolar; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, [s. d.]. Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/transporte_escolar/manuais_material_apoio/apostila_transporte_escolar_-_aspectos_regulatorios_do_transporte_escolar.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. **Caminho da Escola**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, [s. d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/caminho-da-escola#:~:text=O%20que%20%C3%A9%3F,escolas%20p%C3%BAblicas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. **Consultas de Valores e Dados Estatísticos**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, [s. d.]. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/Pnate/consultas_e_dados_estatisticos. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969**. Altera dispositivos da Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, DF, 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-872-15-setembro-1969-362742-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e dá outras providências. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do ADCT, prevê a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 90, de 15 de setembro de 2015**. Dá nova redação ao art. 6º da Constituição Federal, para introduzir o transporte como direito social. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc90.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Relatório final do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) nº 1, de 18 de abril de 2024**. Brasília, DF: FNDE, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnate/consultas_e_dados_estatisticos. Acesso em: 8 jun. 2026.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Salário-Educação**. Brasília, DF, [s. d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/salario-educacao>. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. **Histórico PNTE**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, [s. d.]. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/transporte_escolar/historico_pnte.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.880, de 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, DF, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 8 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 8 jun. 2026.

BRASIL. **Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025**. Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) e fixa normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para elaboração e implementação de políticas, de programas e de ações educacionais, em regime de colaboração. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp220.htm?utm. Acesso em: 8 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.862, de 27 de maio de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para permitir que os professores da educação básica pública utilizem os veículos de transporte escolar dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nos termos que especifica; e revoga a Lei nº 10.709, de 31 de julho de 2003. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/38546097/publicacao/38546415?utm>. Acesso em: 8 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.709, de 31 de julho de 2003**. Acrescenta incisos aos arts. 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Revogada pela Lei nº 14.862, de 27 de maio de 2024. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/552585?utm>. Acesso em: 8 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983.** Altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar, a que se refere a Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, amplia suas finalidades e dá outras providências. Brasília, DF, 1983. Revogada pela Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7091-18-abril-1983-356755-publicacaooriginal-1-pl.html?utm>. Acesso em: 8 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 26 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968.** Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP) e dá outras providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15537. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. **Linha do tempo SUS:** os principais marcos do sistema público de saúde brasileiro. Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/sus/ILinha-do-tempo-do-sus>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 18, de 22 de outubro de 2021.** Estabelece diretrizes e orientações para o apoio técnico e financeiro na execução, no monitoramento e na fiscalização da gestão de veículos de transporte escolar no âmbito do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE). Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2021/resolucao-no-18-de-22-de-outubro-de-2021/view>. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 3, de 28 de março de 2007.** Cria o Programa Caminho da Escola. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/caminho-da-escola/legislacao/ResolucaoCDFNDEn3de28de2007.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 5, de 9 de abril de 2024.** Altera a Resolução CD/FNDE nº 18, de 22 de outubro de 2021. Brasília, DF: FNDE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2024/resolucao-no-5-de-9-de-abril-de-2024-resolucao-no-5-de-9-de-abril-de-2024-dou-imprensa-nacional.pdf/view>. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. **Resolução nº 18, de 22 de outubro de 2021.** Estabelece diretrizes e orientações para o apoio técnico e financeiro na execução, no monitoramento e na fiscalização da gestão de veículos de transporte escolar, pelas redes públicas de educação básica dos Municípios,

Estados e do Distrito Federal, no âmbito do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2021/resolucao-no-18-de-22-de-outubro-de-2021/view>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 18, de 22 de outubro de 2021**. Estabelece diretrizes e orientações para o apoio técnico e financeiro na execução, no monitoramento e na fiscalização da gestão de veículos de transporte escolar, pelas redes públicas de educação básica dos Municípios, Estados e do Distrito Federal, no âmbito do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2021/resolucao-no-18-de-22-de-outubro-de-2021/view>. Acesso em: 26 jul. 2025.

BRASIL. **Salário educação**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, [s. d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/salario-educacao>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 955, de 21 de junho de 1994**. Cria o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE). Brasília, DF, 1994. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/transporte_escolar/historico_pnte.pdf. Acesso em: 6 jun. 2026.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Filosófica Politeia, 2019.

CARVALHO, W. L.; ROSA, G. T. S. Bicicletas escolares do programa caminho da escola: formas de distribuição, uso e controle por parte dos municípios brasileiros. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 13, p. e11967, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n13-205. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/11967>. Acesso em: 8 jun. 2026.

CASTRO, J. N. Considerações sobre o federalismo. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 22, n. 85, p. 45-74, jan./mar. 1985. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/181588>. Acesso em: 27 jul. 2025.

CASTRO, M. H. G. **Educação pré-escolar**: a escola das crianças de 0 a 6 anos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1988.

CORREA, V. S. **Educação do campo**: um estudo da política de nucleação e fechamento das escolas do campo no município de Cametá/PA. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11r6uAvZQcrKW4rS4r58TvYpiIALV-01P/view>. Acesso em: 6 abr. 2026.

CUNHA, F. F. **A política do transporte escolar no município de Cametá/PA**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/13KCzA1c1hjtLpqx6ZJUIWrPc1-nINkf_/view. Acesso em: 6 abr. 2026.

CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. p. 149-168. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187336/PDF/187336por.pdf.multi>. Acesso em: 27 jul. 2025.

DARDOT, P. *et al.* **A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo.** Tradução de Márcia Pereira Cunha. São Paulo: Elefante, 2021.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. DOI 10.1590/S0101-73302002008000012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XyLXN7mtdPGgnScr5MgYbHK/>. Acesso em: 27 jul. 2025.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/RNxzrfZJ5H5HTnBVJFNH3vx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2025.

DUQUE DE CAXIAS. **Lei n.º 2.713, de 30 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias para o decênio 2015–2025. Duque de Caxias, RJ, 2015. Disponível em: https://www.cmdc.rj.gov.br/legis/PDF/Lei/PME_Duque_de_Caxias2015.pdf. Acesso em: 5 jun. 2026.

FERREIRA, I. PIB dos municípios mostra que economia do país continuou a se desconcentrar em 2021. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 15 dez. 2023. Atualizado em 26 jan. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38683-pib-dos-municipios-mostra-que-economia-do-pais-continuou-a-se-desconcentrar-em-2021>. Acesso em: 5 jun. 2026.

FERREIRA, N. S. A. AS pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002. DOI 10.1590/S0101-73302002000300013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2026.

FONSECA, F. F. **Barra de Pelotas (RS): uma análise da constituição e resistência da comunidade-território tradicional pesqueira a partir da educação ambiental crítica.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2023. Disponível em: <https://ppgea.furg.br/dissertacoes-e-teses/64-publicacoes-de-2023/1656-13734dissertacao-fabiane-fagundes-da-fonseca>. Acesso em: 6 abr. 2026.

FREITAS, W. F. **O fechamento da escola no campo em Aporé/GO sob a hegemonia neoliberal no campo.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_a83727dbe646026d5bddd6bf4e0f158. Acesso em: 6 abr. 2026.

FURTADO, L. S. **Território educativo das águas: os saberes viabilizados no currículo das escolas ribeirinhas no arquipélago do Marajó, Pará.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1t73evnIJadU9CeJOTwhbL1a_3zyjLsg/view. Acesso em: 6 abr. 2026.

HEINEN, L. R. (org.). **Estado e direito no contexto de neoliberalismo.** Florianópolis: Habitus, 2020. Disponível em: <https://sociodir.paginas.ufsc.br/files/2021/03/EBOOK-PDF-final-ok-155x225mm-175-ESTADO-E-DIREITOS-NO-CONTEXTO-DE-NEOLIBERALISMO.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2026.

HOCHULI, E. B. **A política pública do transporte escolar e a garantia do direito à educação à luz do regime de colaboração: o exemplo do Paraná**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/37846/R%20-%20D%20-%20ELISANGELA%20BELNIAKI%20HOCHULI.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 25 jul. 2025.

HÖFLING, E. D. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. DOI 10.1590/S0101-32622001000300003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/>. Acesso em: 27 jul. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 6 jun. 2026.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Renda domiciliar per capita no Brasil aumenta e atinge R\$ 2.069 em 2024, revela IBGE**. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. 6 de março de 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/renda-domiciliar-per-capita-no-brasil-aumenta-e-atinge-r-2-069-em-2024-revela-ibge#:~:text=O%20Instituto%20Brasileiro%20de%20Geografia,R%24%201.625%2C%20em%202022>. Acesso em: 2 ago. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/component/content/article/1861-novo-portal/institucional/30085-trabalhe-no-censo.html>. Acesso em: 6 jun. 2026.

LEAL, G. K. S. **A infância ribeirinha no Amazonas: o remanso da travessia na vida e na escola da comunidade Nossa Senhora de Nazaré em Parintins**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/250013>. Acesso em: 6 abr. 2026.

LEHER, R. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia covid 19. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 26, 2022. DOI 10.18764/2178-2865.v26nEp78-102. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20262>. Acesso em: 26 jul. 2025.

LOPREATO, F. L. C. Federalismo brasileiro: origem, evolução e desafios. **Economia e sociedade**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 1-41, jan. /abr. 2022. DOI 10.1590/1982-3533.2022v31n1art01. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8668947>. Acesso em: 26 jul. 2025.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete PNTE (Programa Nacional de Transporte Escolar). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/pnte-programa-nacional-de-transporte-escolar/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

MOROSINI, M.; NASCIMENTO, L. M.; NEZ, E. Estado do Conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 55, p. 70-81, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946>. Acesso em: 5 maio 2025.

NEVES, L. K. D. **O impacto dos recursos aplicados no transporte escolar em relação à gestão político-financeira da educação básica**: um estudo do financiamento da educação em municípios de Goiás. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em:

<https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/4276/2/Lana%20Karla%20Duques%20Neves.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2026.

NOGUEIRA, D. T. A. F. **O programa nacional de alimentação escolar em Rio Branco, Acre**: das percepções dos atores às influências na execução da política. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/80321?show=full>. Acesso em: 6 abr. 2026.

NUNES, G. B. **A educação do campo e a leitura literária em um território camponês de lutas e desafios**: uma experiência escolar em Piratini (RS). 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2023. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/14430/Dissertacao_Gabriel_Barcellos_Nunes.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 6 abr. 2026.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul. 2015. DOI 10.1590/ES0101-73302015152440.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 jul. 2025.

OLIVEIRA, K. R. B. **Escola e memória**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2473>. Acesso em: 6 abr. 2026.

PALUDO, C. Contexto nacional e as exigências para a pesquisa em educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, e230062, 2018. DOI 10.1590/S1413-24782018230062. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L4YGGBXcQNYkMjRLqTpQCrM/?lang=pt>. Acesso em: 7 jun. 2026.

PEREIRA, A. M. F. **Nucleação das escolas rurais em Rio Verde/GO (1971-2011)**: fechamento de escolas e as implicações no desenvolvimento sociocultural dos alunos. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

PEREIRA, L. C. B. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998. DOI 10.1590/S0102-64451998000300004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ln/a/xQZRPfMdrHyH3vjKLqtmMWd/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

PERGHER, C. J. Itinerários da política de transporte escolar. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Anais [...]** Recife: ANPAE, 2013. Disponível em:

<https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/CalincaJordaniaPergher-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2025.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2015.

RIBEIRO, A. C.; JESUS, W. F. 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, v. 15, n. 66, p. 135-159, 2016. DOI 10.20396/rho.v15i66.8643707. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643707>. Acesso em: 14 jul. 2025.
- RINALDI, F. C. **O fechamento de escolas rurais do município de Limeira/SP: a negação do direito à educação aos trabalhadores do campo**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/3337d8a9-6f9d-40b6-b9af-31f294f762b7>. Acesso em: 6 abr. 2026.
- ROCHA, C. A. **Análise do financiamento da educação em Bela Vista de Goiás e sua relação com o fechamento das escolas rurais**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4861>. Acesso em: 6 abr. 2026.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 5 jun. 2026.
- ROMÃO, F. **Educação Infantil em contexto de Pandemia (COVID-19): direito ao cuidado e à educação da criança pequena no município de Uberlândia**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/38908>. Acesso em: 5 jun. 2026.
- SANTOS, L. A. **A atuação do Programa Caminho da Escola no município de Cuitegi/PB: significações para a educação do campo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21625>. Acesso em: 6 abr. 2026.
- SAVIANI, D. O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 11, n. 23, p. 45–58, 2011. DOI 10.31496/rpd.v11i23.197. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/197>. Acesso em: 8 jun. 2026.
- SAVIANI, D. **O lunar do sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.
- SILVA, A. M. B. **Plano Municipal de Educação: possíveis repercussões na política de atendimento à pessoa com deficiência no município do Recife-PE**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/41403>. Acesso em: 6 abr. 2026.
- SILVA, J. G. **Plano de Ações Articuladas, apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação e seus impactos em três municípios da Baixada Cuiabana**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021. Disponível em: <https://cms.unemat.br/download/documentos/bloco-documento-arquivo/NwKIhLOf63k9657EMsFocWyIQrMeoF5WXySpuRe0/Aluno-Jose-Geraldo-da-Silva-Plano-de-Acoes-Articuladas-Apoio-Tecnico-e-Financeiro-do-Ministerio-da-Educacao-e-Seus-Impactos-em-Tres-Municipios-da-Baixada-Cuiabana.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2026.
- SILVA, M. **Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Águia Branca/ES**. 2022. Dissertação (Mestrado em

Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12717>. Acesso em: 6 abr. 2026.

SILVA, N. K. B. B. F.; AGUIAR, E. P. Estado da arte ou do conhecimento: o quê, para quê e como. *In*: BARRETO, D. A. B.; DIAS, H. S. M.; GUSMÃO, R. (org.). **Educação: revisões bibliográficas e de literatura**. Vitória da Conquista: Ed. dos Autores, 2024. p. 13-38. Disponível em: https://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2024/03/Ebook-1-Educa%C3%A7%C3%A3o_Revis%C3%B5es-Bibliogr%C3%A1ficas-e-de-Literatura.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.

SILVA, R. L. M. **A gestão do financiamento e a promoção da qualidade do ensino fundamental da rede de educação de um município do sul de Minas Gerais**. 2023. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Sociedade) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14706933. Acesso em: 6 abr. 2026.

SILVA, S. M. C. **Fechamento de escolas do campo em municípios da Bahia: estudo de caso dos territórios de identidade do sudoeste baiano, do médio sudoeste e do médio rio de contas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

SILVEIRA, T. C. **Vamos tirar a educação do quadro negro em que ela está: a nucleação escolar como proposta da reorganização e modernização na educação rural de Uberlândia/MG (1980 a 1990)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/27052>. Acesso em: 6 abr. 2026.

SOARES, E. A. **Reordenamento da rede municipal de Fortaleza: impactos nas práticas da gestão escolar em tempos de avaliação em larga escala**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=105019>. Acesso em: 6 abr. 2026.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

SOUSA, J. L. **Fechamento das escolas do campo no projeto de assentamento dirigido Anauá, no município de Rorainópolis/RR**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Boa Vista, 2019. Disponível em: <https://propei.uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2019/05/7.DISSERTA%C3%87%C3%83O-JANAENE.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2026.

SOUZA, L. C. **As práticas educativas das educadoras da escola municipal de ensino infantil e fundamental 1º de outubro sob o olhar da educação popular do campo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16975>. Acesso em: 6 abr. 2026.

SOUZA, M. M. **Financiamento da educação especial paulista via parcerias com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-11042022-115754/publico/MARCIA_MAUROLIO_SOUZA_rev.pdf. Acesso em: 6 abr. 2026.

SOUZA, R. R. **A nucleação escolar no assentamento vila Amazônia em Parintins/AM e a precarização das condições de acesso, permanência e qualidade social da educação no campo**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_f3b51b396ebd852c6b950616c828610d. Acesso em: 6 abr. 2026.

TAVARES, J. M. S. **Política de Transporte escolar e nucleação de escolas do campo: determinações gerais e especificidades na educação do município de Inhapi – AL (2010-2017)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/6082/1/Pol%C3%ADtica%20de%20transporte%20escolar%20e%20nuclea%C3%A7%C3%A3o%20de%20escolas%20do%20campo%20determina%C3%A7%C3%B5es%20gerais%20e%20especificidades%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20munic%C3%ADpio%20de%20Inhapi%20%E2%80%93%20AL%20%282010-2017%29.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2026.

TEIXEIRA, P. M. M. Estados da Arte: aparando arestas na compreensão dessa modalidade de pesquisa. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 29, e23034, 2023. DOI 10.1590/1516-731320230034. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/vZDnsY48PqFyr5Jc7N7htbp/>. Acesso em: 2 ago. 2025.

TORMES, D. D. S. **Relações interfederativas e o financiamento da educação básica no Brasil e na Argentina**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/245357>. Acesso em: 6 abr. 2026.

UNESCO. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. Organização das Nações Unidas, 2003. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1960%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20relativa%20%C3%A0%20luta%20contra%20a%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2025.

VASCONCELLOS, V. M. R.; SILVA, A. P. P. N.; SOUZA, R. T. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. e37452, 2020. DOI 10.15448/1981-2582.2020.3.37452. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/37452>. Acesso em: 8 jun. 2026.

VASCONCELOS, A. F. **Nucleação e fechamento de escolas do campo: itinerários pelo direito à educação no município de Baião/PA**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1XCo-t-OCKsbGCEvBoaE8z5Yk9Wfp4S86/view?usp=drive_link. Acesso em: 6 abr. 2026.

VIANA, L. R. F. **Transporte escolar ribeirinho na Amazônia: uma análise sobre os impactos decorrentes do processo de terceirização no município de Limoeiro do Ajuru/PA**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1KE68mXT_BZL80PY_p601kmIPBhgCCQpM/view. Acesso em: 6 abr. 2026.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 9-29, nov. 2001. DOI 10.1590/S0101-32622001000300002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sW79rDZ6L4pZK96YKwK8yfR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2025.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014. DOI 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 7 jun. 2026.