



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARINA MARTINS DA SILVA

**EDUCAÇÃO RIBEIRINHA E O TRANSPORTE ESCOLAR NO COMBU:  
DIREITOS, PARTILHAS E REFLEXÕES.**

BELÉM – PARÁ  
2023

MARINA MARTINS DA SIVA

**EDUCAÇÃO RIBEIRINHA E O TRANSPORTE ESCOLAR NO COMBU:  
DIREITO, PARTILHAS E REFLEXÕES.**

Dissertação de mestrado apresentada à Banca de Defesa no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos avaliativos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Conceição dos Santos Costa  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
(Examinador Interno)

---

Prof. Dr. Romier da Paixão Sousa (PPGDRSGEA/IFPA)  
(Examinador Externo)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- M379e Martins, Marina.  
Educação Ribeirinha e o transporte escolar no Combu : :  
Direitos, partilhas e reflexões / Marina Martins. — 2023.  
XXIII, 119 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa  
da Conceição dos Santos Costa  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Belém, 2023.
1. Educação do Campo. 2. Povos ribeirinhos . 3.  
Transporte escolar . I. Título.

CDD 370

---

## AGRADECIMENTOS

Minha dedicação e agradecimento,

Em primeiro lugar à Deus, que sabe o fim desde o começo, que me deu o dom da vida e a capacidade de superação, em meio as dificuldades e desafios, me fortaleceu na convicção de que os seus planos são bem maiores que os meus. Toda minha gratidão e louvor para aquele que me abençoa todos os dias com sua graça e amor infinito.

Especialmente, a minha família que dentro de suas possibilidades me ajudaram na realização desse curso, foram essenciais em minha jornada acadêmica, dispondo de recursos e apoio pra que eu seguisse firmemente em busca de uma formação de qualidade. Ao meu noivo, Romulo Miranda que me acompanhou ao longo desses dois anos e sempre foi meu suporte diante das dificuldades. Aos meus pastores, Naldo Agra e Vitorina Agra, que me cobriram com palavras e orações para que eu concluísse esta etapa.

Aos amigos e companheiros que encontrei no percurso de pós-graduação que me incentivaram e não permitiram que eu desistisse, à Marilene Feijão e Amanda Almeida que não mediu esforços para me ajudar em uma fase delicada do mestrado, com toda certeza, essas pessoas fizeram com que a minha jornada fosse mais alegre. Também aos amigos externos que me regavam de motivação e orações, estes foram como um refúgio para mim quando as coisas ficavam pesadas.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará pela oportunidade de cursar o mestrado. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos que muito ajudou e contribuiu para a realização da pesquisa e permanência no curso.

À todos os professores, sem estes não seria possível a minha formação, não esquecerei dos momentos de reflexão, debate, aprendizado, momentos que certamente ficarão marcados. Por fim, aos professores que diretamente me apoiaram e orientaram, Profa. Maria da Conceição dos Santos Sousa e Prof. Salomão Antônio Mufarrej Hage, pela paciência, compreensão e para além disso, por terem acreditado em minha capacidade para produzir este trabalho com uma temática inovadora, sem vocês eu não chegaria até aqui.

Por fim, gostaria de deixar o meu agradecimento ao Prof. Romier da Paixão Sousa, membro da banca, pela disposição e compromisso em analisar um trabalho tão significativo para minha formação e contribuir para essa realização.

*De todos os lados somos pressionados, mas não desanimados; ficamos perplexos, mas não desesperados; somos perseguidos, mas não abandonados; abatidos, mas não destruídos.*

***Paulo de Tarso***

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a política e a implantação do transporte escolar na comunidade ribeirinha do Combu. A Amazônia é constituída por povos e comunidades tradicionais, onde se inserem os ribeirinhos, que residem e produzem seus modos de vida e existência às margens dos rios. Essas populações necessitam da efetivação de políticas sociais e educacionais que contemplem suas dificuldades e especificidades, sendo necessária a colaboração intergovernamental para o atendimento adequado dessas políticas. No que tange ao direito à educação, o transporte escolar torna-se uma política pública essencial para garantir o acesso e permanência dos sujeitos ribeirinhos nas escolas. Sendo assim, para a construção da pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental, além de observação participante e entrevistas com coordenadores, professores, pais de alunos, barqueiros e monitores. A coleta de dados possibilitou identificar que a política de transporte escolar fluvial nas escolas das Ilhas Sul, onde se insere a comunidade ribeirinha do Combu está sendo efetiva, o contrato realizado entre a SEMEC e a COOPEBARP foi decisório para a melhoria da qualidade e segurança do serviço, o repasse de recursos tem sido suficiente para atender as necessidades dos alunos. Por outro lado, ainda existem impasses a ser superados, como: a ausência e a condição dos portos e a falta de compreensão dos pais e responsáveis com relação a logística do serviço de transporte escolar fluvial, a construção de mais escolas em territórios ribeirinhos, a diminuição do trajeto e tempo dentro das embarcações e a necessidade de diálogo entre as coordenações de educação do campo, transporte e manutenção.

**Palavras-chave:** Educação do campo; Povos ribeirinhos; Transporte Escolar Fluvial.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the policy and implementation of school transport in the riverside community of Combu. The Amazon is made up of traditional peoples and communities, where riverside dwellers are inserted, who live and produce their ways of life and existence on the banks of rivers. These populations need the implementation of social and educational policies that address their difficulties and specificities, requiring intergovernmental collaboration to adequately meet these policies. With regard to the right to education, school transport becomes an essential public policy to ensure access and permanence of riverside subjects in schools. Therefore, for the construction of the research, a bibliographical and documentary survey was carried out, in addition to participant observation and interviews with coordinators, teachers, parents of students, boatmen and monitors. Data collection made it possible to identify that the river school transport policy in the schools of the South Islands, where the riverside community of Combu is located, is being effective, the contract between SEMEC and COOPEBARP was decisive for the improvement of the quality and safety of the service, the transfer of funds has been sufficient to meet the needs of students. On the other hand, there are still impasses to be overcome, such as: the absence and condition of the ports and the lack of understanding of parents and guardians regarding the logistics of the fluvial school transport service, the construction of more schools in riverside territories, the reduction of the route and time inside the vessels and the need for dialogue between the coordination of field education, transport and maintenance.

**Keywords:** Rural education; Riverside peoples; River School.



## LISTA DE IMAGENS

- IMAGEM 1-** Rio Guamá: Duas realidades no mesmo rio.
- IMAGEM 2-** Mapa de localização da Ilha do Combu.
- IMAGEM 3-** Informações sobre o documento de APA do Combu.
- IMAGEM 4-** Porto da Escola Milton Monte em reforma.
- IMAGEM 5-** Evolução do gasto público em educação pública (R\$ bilhões) em proporção do PIB.
- IMAGEM 6-** EMEC Milton Monte.
- IMAGEM 7-** EMEC Sebastião Santos Quaresma.
- IMAGEM 8-** Anexo EMEC São José.
- IMAGEM 9-** Anexo Nossa Sra. dos navegantes.
- IMAGEM 10-** Anexo EMEC Santo Antônio.
- IMAGEM 11-** Mapa de rota – Rota 3, EMEC São José.
- IMAGEM 12-** Documento de romaneio utilizado por barqueiros e monitores.
- IMAGEM 13-** Embarcações utilizadas para o transporte dos alunos das Ilhas Sul.
- IMAGEM 14-** Interior das embarcações.
- IMAGEM 15-** Nuvem de palavras sobre o nível de satisfação dos sujeitos em relação às condições dos transportes escolares oferecidos às escolas das Ilhas Sul.
- IMAGEM 16-** A condição dos portos de alguns alunos.
- IMAGEM 17-** Lancha de apoio Anexo Nossa Sra. dos Navegantes.

### **LISTA DE TABELAS**

**TABELA 1-**Dados sobre o fechamento de escolas em áreas rurais.

**TABELA 2-** Gastos públicos em educação pelo Governo Federal e entes federados (R\$ bilhões).

**TABELA 3-** Valor total repassado para o PNATE de 2019 a 2020.

**TABELA 4-**Dados sobre a formação de professores da área rural em 2020.

**TABELA 5-**Taxas de escolarização e analfabetismo no Pará em 2019/ Taxas de reprovação e abandono no ensino fundamental na área rural em 2021.

### **LISTA DE GRÁFICOS**

**GRÁFICO 1** – Participação dos entes federados nos gastos públicos em educação (%) no ano de 2022.

## **LISTA DE QUADROS**

**QUADRO 1-** Categorias e unidades temáticas da pesquisa.

**QUADRO 2-** Um panorama de teses e dissertações encontradas no levantamento bibliográfico.

**QUADRO 3-** Levantamento documental referente à temática do transporte escolar, PNATE e o direito a educação pública de qualidade e do campo.

**QUADRO 4-** Marcos legislativos referentes a educação e as escolas do campo.

**QUADRO 5-** Programas e ações educacionais destinadas a educação do campo.

**QUADRO 6-** Informações e quantidade de alunos das escolas das Ilhas Sul.

**QUADRO 7-** Detalhes sobre o contrato de prestação de serviço de transporte escolar fluvial.

**QUADRO 8-** Quantidade de transportes escolares das cinco escolas das Ilhas Sul.

**QUADRO 9-** Horários de embarque, desembarque, início e término das aulas.

## LISTA DE SIGLAS

APA – Área de Proteção Ambiental

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CF – Constituição Federal Brasileira

CNE – Conselho Nacional de educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior

CONAE- Conferência Nacional de Educação

CODEM- Companhia de Desenvolvimento e administração da área metropolitana de Belém.

COECAF- Coordenadoria de educação do campo, das águas e das florestas.

COOPEBERP- Cooperativa dos produtores agroextrativistas e dos barqueiros do Pará.

CECATE- Centro Colaborador ode Apoio ao transporte escolar

DIREED – Diretoria de Estudos Educacionais

EMEC - Sistema de tramitação eletrônica dos processos de regulação (Credenciamento e Recredenciamento de Instituições de Ensino de Superior - IES, Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos).

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ENERA- Encontro Nacional de educadores e educadoras do Pará

FPEC- Fórum Paraense de Educação no Campo

FONEC- Fórum Nacional de Educação do Campo

FNDE- Fundo Nacional de desenvolvimento da educação

GEPERUAZ- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia

GT-RA/UNB – Grupo de Trabalho de apoio a reforma agrária da Universidade de Brasília

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INCRA-Instituto Nacional de colonização e reforma agrária

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério de Educação

MPF- Ministério Público Federal

MST- Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra

PNE- Plano Nacional de Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PNTE- Plano Nacional de Transporte Escolar

PNATE- Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PNAD- Programa Nacional de Amostras a domicílio

PPGED- Programa de Pós-graduação em Educação

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROCAMPO-O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO- Programa Nacional de educação no Campo

RIGS- Relações Intergovernamentais

SASE- Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino.

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SCIELO- Scientific Eletronic Library Ontine

TCU- Tribunal de Constas da União

UFPA- Universidade Federal do Pará

UEPA- Universidade Estadual do Pará

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UFG- Universidade Federal de Goiás

UNB- Universidade de Brasília

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
Problemática.....	18
Questões norteadoras.....	21
Objetivos.....	22
Lócus da Pesquisa.....	22
<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>30</b>
Levantamento de produções.....	33
Estrutura da dissertação.....	44
<b>1. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A GARANTIA DO DIREITO DE ACESSO POR MEIO DO TRANSPORTE ESCOLAR.....</b>	<b>45</b>
1.1 Estado e políticas públicas educacionais.....	46
1.2 A configuração das relações intergovernamentais na garantia de políticas públicas para educação do campo.....	52
1.3 A luta dos movimentos sociais pela garantia do direito a educação do campo.....	60
<b>2. A POLÍTICA NACIONAL DE TRANSPORTE ESCOLAR NA AMAZÔNIA RIBEIRINHA.....</b>	<b>70</b>
2.1 Contexto histórico-legal do direito ao transporte escolar.....	70
2.2 O atual Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) - Origem e desenvolvimento.....	74
2.3 A Educação do campo na perspectiva ribeirinha.....	77
<b>3. UM PANÔRAMA DA EXECUÇÃO DO TRANSPORTE ESCOLAR PARA OS ESTUDANTES RIBEIRINHOS DO COMBU.....</b>	<b>83</b>
3.1 O desenvolvimento da política de transporte escolar das Ilhas Sul.....	83
3.2 O serviço de transporte escolar segundo a visão dos sujeitos.....	94
3.2.1 A condição dos transportes escolares oferecidos pela SEMEC às escolas das Ilhas Sul.....	96
3.2.2 Os desafios enfrentados na prestação do serviço de transporte escolar.....	104
3.3 A gestão da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e a política de transporte escolar para as comunidades ribeirinhas.....	111
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNCICES.....</b>	<b>130</b>
<b>Apêndice 1 – Roteiro de entrevistas.....</b>	<b>131</b>

<b>Apêndice 2</b> – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	133
<b>Apêndice 3</b> – Termo de autorização do uso de imagem.....	134

## INTRODUÇÃO

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9.394/96), a educação no Brasil está organizada em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica é estruturada em etapas (Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio) e modalidades de ensino (educação do campo, especial, indígena, quilombola, profissional, EJA e Educação à Distância). A presente pesquisa ressalta a modalidade de educação do campo e chama atenção para a especificidade dos estudantes ribeirinhos, tendo em vista as problemáticas enfrentadas pelos mesmos na luta pelo acesso à formação básica e superior, focalizando a política de transporte escolar.

A Resolução CNE/CEB n. 2 de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008) estabelece o princípio intracampo, no sentido de priorizar que a educação seja ofertada nas próprias comunidades, onde os alunos possam fazer o percurso a pé sem ter que se deslocar por grandes distâncias. Mas quando necessário o uso do transporte escolar, este deve ser prioritariamente do campo para o campo, com menor tempo possível de percurso, pois a escola deve alcançar os alunos e não o contrário (Caldart, 2003).

Vale ressaltar que o inciso 3º do artigo 8º está em concordância com as alterações feitas nos artigos 10 (inciso VII) e 11 (inciso VI) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9393/96). Essas alterações indicam a responsabilidade dos estados e municípios quanto ao transporte escolar de suas respectivas redes de ensino. Além disso, a resolução supracitada permite que, em alguns casos, os veículos municipais transportem alunos da rede estadual e vice-versa, conforme a necessidade.

No caso particular de Belém, trata-se de um território entrecortado por rios, igarapés e canais, com uma área territorial de 1.059,466 km<sup>2</sup>, constituída por 39 comunidades ribeirinhas (comumente chamadas de Ilha), o que corresponde a 65% do seu território. A Ilha do Combu está inserida no contexto amazônico. Os alunos das comunidades ribeirinhas têm como principal meio de acesso às escolas as embarcações. Dessa forma, o transporte escolar é fundamental para assegurar o acesso dos estudantes à escola.

O percurso necessário para que o conhecimento chegue até o aluno envolve esforços e recursos em ações que possibilitem não apenas o acesso à educação, mas também a permanência dos alunos no ambiente formativo, cabe ressaltar o transporte escolar como uma política pública educacional que visa garantir o acesso de estudantes à formação básica nas instituições públicas de ensino. Diante disso, surgiu o interesse de aproximação da realidade



ribeirinha, com destaque para a discussão sobre a política de transporte escolar na comunidade ribeirinha do Combu.

O despertar para a origem desse estudo fundamenta-se no fato de a Amazônia ser constituída por povos e comunidades tradicionais, como agricultores, indígenas, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, entre outros, que, em sua maioria, residem e produzem seus modos de vida e existência às margens dos rios. Essas populações necessitam da efetivação de políticas sociais e educacionais que contemplem suas dificuldades e especificidades. No que tange ao direito à educação, o transporte escolar torna-se essencial como instrumento de acesso e permanência dos estudantes ribeirinhos nas instituições de ensino.

Compreender o contexto geográfico e cultural das comunidades ribeirinhas é essencial para a formulação e o investimento em políticas públicas que atendam às demandas da educação ribeirinha, garantindo a qualidade do ensino e a valorização da cultura e das tradições locais. É necessário que sejam desenvolvidas ações que possam contribuir para a promoção do acesso e da qualidade da educação na região.

A política de transporte escolar representa uma das principais estratégias adotadas pelo governo federal para garantir o acesso à educação para estudantes de áreas rurais e ribeirinhas. No entanto, é importante avaliar os resultados dessa política e identificar possíveis melhorias para atender às demandas da educação nessas regiões, como, por exemplo, a qualidade e segurança dos transportes, ampliação da oferta de escolas e transportes e formação de professores para atuar com as particularidades da educação ribeirinha.

Para Garcia e Sant'ana (2017), a política de transporte escolar tem como finalidade garantir o acesso à educação para estudantes que vivem em áreas rurais, reduzindo as desigualdades educacionais e promovendo a inclusão social. No Combu, o transporte escolar tem um papel crucial na promoção da educação ribeirinha de qualidade, garantindo que os estudantes ribeirinhos possam frequentar regularmente as aulas e ter acesso à educação de qualidade, além de transportar professores e funcionários da escola. Assim, o transporte escolar, como política pública para educação ribeirinha, influencia diretamente o princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência nas instituições de ensino, como estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei N° 9394/96).

No entanto, a implementação da política de transporte escolar ainda enfrenta alguns entraves no intuito de romper as dificuldades de acesso em regiões ribeirinhas do Brasil. Dentre os desafios destacam-se as más condições dos portos, a ausência de trapiches, as longas distâncias, além de embarcações insuficientes e sem segurança para o transporte adequado dos estudantes. Segundo Chaves (2019), a ausência de infraestrutura adequada para o transporte de

estudantes na região amazônica é um grande entrave para o acesso à educação. A autora ressalta que, muitas vezes, os estudantes precisam caminhar longas distâncias para chegar à escola e que a falta de segurança no transporte fluvial também é uma preocupação constante para os ribeirinhos.

Além disso, a falta de recursos financeiros também pode dificultar a implementação da política de transporte escolar em algumas regiões. Segundo Santos (2019), a falta de investimentos na infraestrutura de transporte escolar é um dos principais problemas enfrentados pelos municípios brasileiros. A autora indica que algumas prefeituras não possuem recursos suficientes para manter a frota de veículos em boas condições e garantir o transporte seguro e eficiente dos estudantes.

Nesse contexto, a política de transporte escolar se apresenta como uma solução importante para garantir o acesso dos estudantes ribeirinhos à escola. No entanto, é necessário avaliar os resultados dessa política e identificar possíveis melhorias, a fim de garantir que os estudantes tenham acesso à educação de qualidade. Conforme apontado por Costa e Silva (2015), é importante que as políticas públicas sejam pensadas de forma a atender às demandas específicas das regiões, considerando suas particularidades e desafios. Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar a política e a implantação do transporte escolar na realidade da Amazônia ribeirinha na comunidade do Combu.

### **Problemática da pesquisa**

A comunidade ribeirinha do Combu está localizada no município de Belém, cercada e entrecortada por rios, furos e igarapés, trata-se de uma região predominantemente ribeirinha, onde o único meio de locomoção dos membros das comunidades são as rabetas, cascos, lanchas e embarcações, ou seja, o transporte fluvial. Nesse contexto, é fundamental compreender a realidade educacional dos estudantes ribeirinhos que vivem na região, bem como os desafios enfrentados por eles para acessar uma educação de qualidade.

A Constituição Brasileira estabelece que a educação é dever do Estado e direito de todos, sendo assim, os sujeitos do campo, os sujeitos ribeirinhos têm o direito de uma educação de qualidade em seus territórios. Assim, é necessário partir da compreensão que a educação ribeirinha só acontece a partir do transporte escolar fluvial, pois este é o meio de alunos, professores e funcionários chegarem até a escola para que a educação, de fato, aconteça, sem transporte escolar não há educação ribeirinha. Segundo Nogueira (2015), é importante que as

políticas educacionais levem em consideração a diversidade cultural das regiões, visando promover uma educação que dialogue com as realidades e demandas locais.

As dificuldades expressas no cotidiano e na vida escolar dos alunos camponeses e ribeirinhos refletem nos índices de analfabetismo e evasão escolar, contribuindo para o processo de fechamento de escolas rurais. Os dados disponibilizados pelas pesquisas feitas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia - GEPERUAZ, com base no Censo escolar de 2021, indicaram que 8.268 escolas foram extintas no estado do Pará entre 2000 e 2021. Deste total, 6.809 eram escolas da área rural (Geperuaz, 2021).

No ano específico de 2018, um total de 438 escolas foram extintas. Dessas, 369 eram do campo, sendo 1 estadual e o restante (368) da rede municipal. Além disso, dados do Fórum Paraense de Educação no Campo (FPEC) especificam os municípios que mais fecharam escolas no Estado do Pará em 2018. Esses municípios foram: Belém (18), Conceição do Araguaia (19), Bagre (21), Marabá (29), Itupiranga (32), Breves (37), Alenquer (38) e Prainha (40).

A partir do quadro abaixo, é possível fazer um panorama do fechamento e da situação das escolas em áreas rurais em 2020, que parte do nível Brasil e chega até o Pará (Tabela 1):

**TABELA 1:** Dados referentes ao fechamento de escolas em áreas rurais.

<i>2020</i>	<b>Escolas não regulamentadas</b>		<b>Escolas Paralisadas</b>		<b>Escolas extintas</b>	
	<b>TOTAL</b>	<b>RURAL</b>	<b>TOTAL</b>	<b>RURAL</b>	<b>TOTAL</b>	<b>RURAL</b>
<b>BRASIL</b>	<b>6.439</b>	<b>4.223</b>	<b>36.838</b>	<b>23.114</b>	<b>6.112</b>	<b>4.054</b>
<b>NORTE</b>	<b>2.723</b>	<b>2.180</b>	<b>3.625</b>	<b>3.087</b>	<b>582</b>	<b>515</b>
<b>PARÁ</b>	<b>1.756</b>	<b>1.521</b>	<b>1.583</b>	<b>1424</b>	<b>322</b>	<b>281</b>

Fonte: GEPERUAZ/IBGE/CENSO ESCOLAR, 2023.

Em 2021, um total de 86 escolas foram extintas, sendo que 57 eram da área rural. Isso demonstra que a maioria das escolas paralisadas e extintas são municipais, pertencentes às comunidades rurais que enfrentam diversos problemas, como a insuficiência de recursos, espaço, corpo docente e principalmente acessibilidade. Grande parte das escolas ainda existentes não está regulamentada e tampouco bem estruturada para o ensino. Esse quadro reflete o quanto ainda precisamos colocar na pauta das discussões o direito à educação de qualidade no campo, bem como a necessidade de implementação de políticas de acesso e permanência para os estudantes do campo.

Os números surpreendem e sinalizam o impacto do fechamento dessas escolas na vida e no cotidiano dos estudantes das comunidades rurais, ribeirinhas e quilombolas. O encontro

com a realidade dos quantitativos suscita inquietações que nos levam a pensar por que essas escolas estão sendo fechadas e quais as consequências disso na vida dos sujeitos e no desenvolvimento das comunidades rurais.

De acordo com Garcia e Sant'ana (2017), o transporte escolar é um fator determinante para a permanência dos estudantes na escola, especialmente em regiões onde o acesso é dificultado pela distância e pelas condições geográficas. Dessa forma, compreendo que a política de transporte escolar tem potencial para contribuir na promoção e desenvolvimento da educação ribeirinha e em outras regiões rurais do país.

Diante desse contexto, compreendo que a política de transporte escolar desempenha um papel fundamental para garantir o acesso e a permanência dos estudantes ribeirinhos na escola, bem como contribui para a diminuição dos índices de evasão, fracasso escolar e analfabetismo nas comunidades rurais. Contudo, é preciso avaliar de que forma essa política tem sido efetivada e quais são os impactos desse serviço na promoção de uma educação ribeirinha de qualidade.

Conforme Santos (2000), a educação é um dos principais meios de transformação social e econômica de um território. Nesse sentido, a promoção da educação ribeirinha de qualidade é um tema de extrema importância para o desenvolvimento da região.

A educação ribeirinha ainda é marcada por desigualdades que afetam a qualidade do ensino e a formação dos estudantes. Nessa perspectiva, é necessário um esforço conjunto dos governos federal, estadual e municipal (entes federados) para garantir o acesso à educação nas regiões ribeirinhas. É preciso investir na infraestrutura de transporte, buscando soluções inovadoras e sustentáveis, como o uso de embarcações movidas a energia limpa. Além disso, é importante que as políticas públicas de transporte escolar levem em consideração as particularidades da região e as necessidades específicas dos estudantes ribeirinhos, garantindo um transporte seguro, eficiente e de qualidade.

Diante disso, o estudo problematiza a origem, a abrangência e as condições dos transportes escolares, tendo em vista a relevância de identificar os impactos da política de transporte escolar na promoção da educação ribeirinha de qualidade na comunidade do Combu. Através dessa pesquisa, busca-se identificar os principais desafios enfrentados na implementação da política de transporte escolar na região, avaliando o atendimento às demandas da educação ribeirinha.

Na construção desse estudo, leva-se em consideração os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos, pois estes são relevantes na realização das políticas públicas que contemplem a educação ribeirinha e do campo, dentre as quais destaco o transporte escolar.

Dessa maneira, surge a necessidade de analisar: como se configura a implementação do transporte escolar na realidade da Amazônia ribeirinha na comunidade do Combu?

### **Questões Norteadoras:**

1. Como as relações intergovernamentais influenciam na garantia do direito ao transporte escolar como política pública?
2. Qual a visão dos sujeitos da comunidade em relação ao transporte escolar fluvial oferecido para escolas da comunidade?
3. Como está sendo implementada a política de transporte escolar oferecida aos estudantes das comunidades ribeirinhas do Combu?

### **Objetivos**

**Geral:** Analisar a política e a implantação do transporte escolar na realidade da Amazônia ribeirinha na comunidade do Combu.

### **Específicos:**

- Discutir o campo das relações intergovernamentais e sua importância para o encaminhamento das políticas públicas em educação.
- Analisar a política do direito ao transporte escolar e suas implicações no acesso e permanência dos alunos ribeirinhos e do campo nas escolas;
- Analisar como se configura a política de transporte escolar na comunidade ribeirinha do Combu.

## LÓCUS DA PESQUISA

O lócus da pesquisa, a comunidade ribeirinha do Combu, será tratado sob a perspectiva de território e territorialidade, no sentido de compreender como a comunidade é ocupada na região amazônica. Concorde com Fernandes (2006, p. 38) ao afirmar que “a educação do campo carrega em si o significado territorial”, pois uma educação direcionada para os sujeitos do campo necessita levar em consideração a dimensão territorial. Dessa maneira, a identidade territorial se torna um elemento basilar para a existência dos povos do campo.

A compreensão do território traz consigo o princípio de totalidade, permitindo entendê-lo como um todo, pertencente à realidade. Para isso, é necessário levar em consideração as múltiplas dimensões do território, sejam sociais, econômicas, culturais ou políticas, pois estas constroem a totalidade. A formação dessas dimensões está diretamente ligada às condições e práticas sociais dos sujeitos em suas relações com a comunidade, entre si e com a natureza. (Fernandes, 2000, p. 2002)

Segundo Haesbaert (2004, p. 20), “não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao menos inseri-los num determinado contexto geográfico, territorial”, ou seja, a identidade de determinada comunidade, classe ou grupo possui completude a partir do território. De acordo com Milton Santos (2002) o essencial para uma sociedade, comunidade ou grupo se identifica a partir do conhecimento do território, sendo este um espaço vivo, onde se materializa a existência dos sujeitos. Dessa maneira, o território é o lugar “onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência.” (Santos, 2002, p. 9).

Entre as cidades amazônicas, o Município de Belém possui forte identidade por ser considerado um território entrecortados por rios e florestas, a realidade de Belém inserida no contexto Amazônico suscita cenários multifacetados e aspectos específicos que a caracterizam, reconhecer essas especificidades tendo em vista a heterogeneidade da região belenense, possibilita conhecer os diferentes lócus e sujeitos sociais que residem no território e necessitam da efetivação e implementação de políticas públicas e meios de acesso aos direitos sociais dentre os quais destaco a educação e evidencio política de transporte escolar como um dos meios para a garantia do direito a educação pelo Estado.

Ao olhar para a grande metrópole nos deparamos com as luzes da noite no centro urbano, onde prédios, restaurantes e automóveis movimentam o cotidiano da cidade, mas também há outra Belém, localizada à margem dos rios, da baía do Guajará e do rio Guamá, uma região

insular correspondente a 33.203,67ha composta por 39 comunidades ribeirinhas, dentre as quais estão Outeiro, Mosqueiro, Combu e Cotijuba. Dessa maneira, o Município se divide em duas realidades e dois modos de vida, de uma lado a realidade urbana resultante da colonização, de outro o indígena, quilombola e ribeirinho das comunidades e povos tradicionais. (BELÉM, 2020)

**IMAGEM 1:** Rio Guamá: duas realidades no mesmo rio.



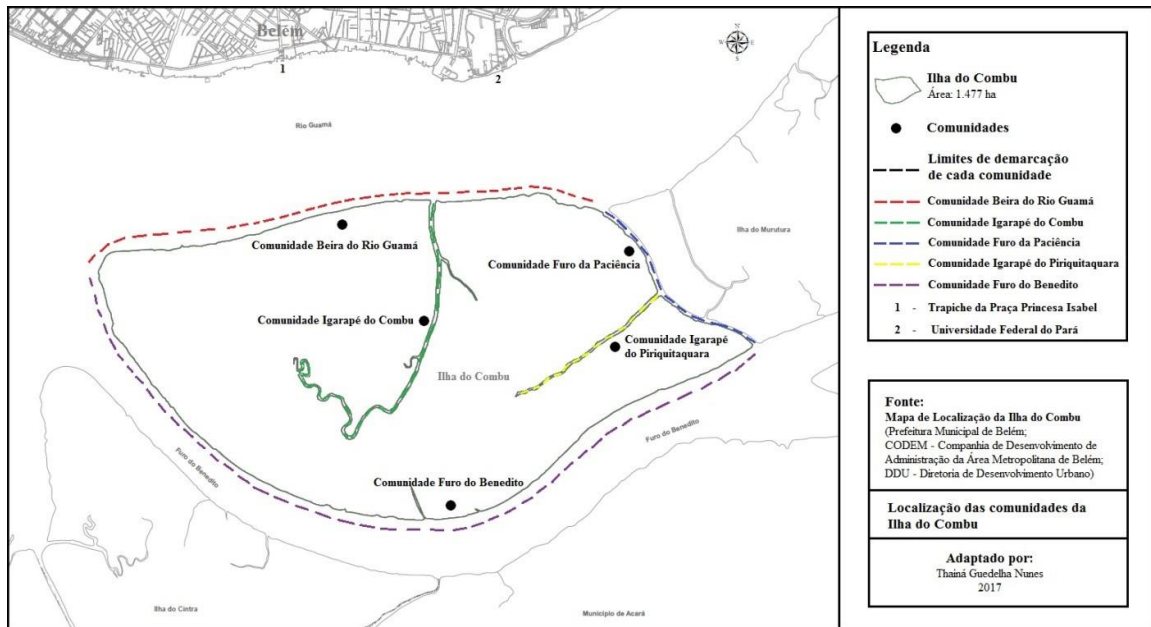
FONTE: Registro feito pela autora, 2023.

O Município de Belém apresenta características territoriais e climáticas peculiares, a região possui relevo com planícies litorâneas e platôs amazônicos, sua área é constituída por 34% de terras continentais e 66% de ilhas. A comunidade ribeirinha do Combu, enquanto lócus de pesquisa, possui destaque na região amazônica, devido à sua relevância ambiental, cultural e social, está localizada a 1,5 km ao Sul de Belém e compreende uma área de 1500 ha. Sua hidrografia é característica da Amazônia, formada por rios, furos, baías e igarapés, está rodeada pelo Rio Guamá, Furos São Benedito e Paciência e está entrecortada pelos Igarapés do Combu e Periquitaquara. (Belém, 2023)

O Combu possui um ecossistema de varzea, por ser um território circundado por rios, ou seja, uma área de floresta inundável que sofre diretamente influência das águas e das marés, seu solo é de característica úmida e argilosa. O clima da região é equatorial com temperatura média de 27° e pluviosidade média anual de 2.500 mm, sua vegetação possui predominância de cipós

e árvores de grande porte, com áreas verdes mais preservadas embora seja uma floresta secundária. (Belém, 2020)

**IMAGEM 2:** Mapa de Localização do Combu



FONTE: CODEM, 2017

Para Matta (2006, p. 15) a proximidade entre Combu e Belém pode causar inúmeras problemáticas: “seja através do consumo de produtos das cadeias produtivas insulares, seja pela pressão por um turismo local, seja ainda por degradação ambiental advinda de resíduos lançados na foz do rio Guamá trazendo impactos para o arquipélago”. Dessa maneira, a comunidade ribeirinha do Combu foi inserida no panorama paisagístico, ambiental e humano amazônico, passou a ser considerada uma Área de Proteção Ambiental (APA) conforme a Lei nº 6083, de 13 de novembro de 1997.

O documento permite: **IV.** A utilização dos instrumentos legais e dos incentivos financeiros governamentais, para assegurar a proteção e uso racional dos recursos naturais; **V.** Aplicação, quando for necessário, das medidas legais destinadas a impedir ou evitar o exercício de atividades causadoras de sensível degradação da qualidade ambiental, em especial as atividades de derrubada dos açazeiros, para a retirada do palmito. (Brasil, 1997)



**IMAGEM 3:** Informações sobre o documento de APA do Combu.

<b>Área de Proteção Ambiental (APA) da Ilha do Combu</b>	
Lei 6.083 de 13/11/97, publicada em Diário Oficial do Estado em 17/11/97.	
Finalidade da APA: promover a proteção e utilização racional dos recursos, visando em especial conter a derrubada indiscriminada de açazeiros para a extração de palmito.	
Localização:	
01° 29' 20" N	48° 25' 54" L
01° 31' 11" S	48° 29' 34" O
Distâncias:	
Norte/Sul: 3.400m	
Leste/Oeste: 6.800m	
Área: 15KM <sup>2</sup> (1.500Ha)	
Fonte: Congresso da Cidade de Belém. Coleção Mapas de Belém, Vol. 1. Formas de Apropriação e Uso do Território. (pág. 79). Belém, Prefeitura Municipal, Congresso da Cidade, SEGEP, FUNPAPA. Belém, 2000.	

A referida lei foi instituída pelo Governo Estadual, com o intuito maior, de criar amparos legais para a preservação do ecossistema do Combu, há quase 26 anos de vigor da lei, ainda é possível perceber o perigo e os conflitos existentes pela apropriação do território em detrimento da proteção do arquipélago.

A região representa um território composto por diversos povoados e comunidades ribeirinhas, cuja a atividade econômica e principal fonte de renda da população está na pesca, extrativismo, cultivo e comercialização do açaí, banana, coco, andiroba, cacau, entre outras. Além do consumo do próprio cultivo para alimentação, os residentes da comunidade também recorrem ao centro da cidade tanto para compra de produtos industrializados, como em busca de determinados serviços. (Belém, 2020)

Existem características culturais, geográficas e territoriais que diferenciam os sujeitos e estudantes ribeirinhos dos alunos da cidade, como os modos de vida e trabalho, os saberes, as práticas e vivências. O Combu é habitado por ribeirinhos e suas organizações familiares, que enfrentam diversas dificuldades para acessar serviços públicos básicos, como saúde e educação, sejam estas estruturais, físicas ou financeiras. Em entrevista feita com Professora Suzy, da Escola Nossa Sr<sup>a</sup> dos Navegantes, a mesma relata a fala da mãe de um aluno:

“Como diz a fala de uma mãe que falou pra mim, Belém é tão perto, mas é tão distante, se torna tão distante, não fisicamente e sim de certos serviços,

principalmente transporte. Eu fui conversar com uma mãe que mora ali no igarapé do Uriboca e eles falaram que, o que mais me marcou na fala dela foi essa questão dela dizer que tudo pra ela, pra Belém é tão distante.” (Sandra, professora)

A Unidade Pedagógica N. Sra dos Navegantes está localizada nas Ilhas Sul, do outro lado da baía do Guajará, a comunidade em si está mais distante do centro, as casas são visivelmente mais carentes e as famílias mais necessitadas. A fala relatada pela professora demonstra como os residentes da comunidade se sentem em relação ao acesso e a prestação dos serviços básicos.

No dia posterior à visita, aconteceria uma ação na escola onde seriam prestados vários serviços de saúde à comunidade, a participação dos pais e da comunidade só foi possível por meio do transporte escolar. A escola colabora para o desenvolvimento da comunidade, os sujeitos ribeirinhos possuem direito ao serviço público, no entanto, ainda existem barreiras para que estes consigam a efetivação desses direitos, dessa maneira, o transporte escolar representa um meio essencial para o acesso aos serviços e efetivação das políticas públicas para a comunidade.

O diretor e gestor responsável por três das cinco escolas da comunidade do Combu, afirma “A escola é a comunidade e a comunidade é a escola”, é importante enaltecer a sensibilidade da gestão em relação as necessidades e especificidades do território ribeirinho. Durante os diálogos realizados com o diretor foi possível identificar o compromisso com a comunidade, além do respeito a cultura, o diretor busca valorizar em suas ações, o conhecimento prévio dos sujeitos da comunidade.

Durante a visita realizada na escola Milton Monte, no mês de abril de 2023 foi identificado que a mesma após 10 anos estava passando por uma reforma, essa seria uma das conquistas alcançadas com a luta e empenho de gestão atual da escola. Dentre diversos reparos, estava a construção do porto para que os alunos desembarcassem dos transportes para escola, mesmo com o projeto de reforma feito, o diretor convidou os barqueiros a dialogarem com a equipe de engenheiros e trabalhadores responsáveis.

O intuito desse diálogo com a equipe responsável pelas reformas é que a obra realizada esteja adequada às especificidades das terras e das águas do território ribeirinho. Os barqueiros e moradores da comunidade mais do que os próprios construtores, conhecem as características da terra, das águas e das marés, esse conhecimento empírico construído a partir da experiência e vivência dos sujeitos ribeirinhos contribui diretamente para a melhor prestação de serviços à

comunidade. Conhecer a realidade física e estrutural das escolas e da comunidade contribui para que se realize intervenções que valorize os sujeitos e sua realidade.

**IMAGEM 4:** Porto da Escola Milton Monte em reforma.



FONTE: Registro fotográfico feito pela autora, 2023.

A imagem acima retrata o momento de desembarque dos alunos da escola Milton Monte, localizada no Rio Furo São Benedito, na costa da Ilha do Combu. O Porto que se encontra em reforma necessitou da construção de uma ponte provisória para que os alunos pudessem adentrar do barco para a escola.

Percebemos que o desconhecimento da especificidade do território ribeirinho, assim como de alguns aspectos e conceitos aqui colocados, poderá implicar no distanciamento da educação em sua relação com as territorialidades dos alunos ribeirinhos, não apenas isso, mas poderá ocasionar que os serviços oferecidos não atendam as reais necessidades da comunidade. Esse entendimento é crucial para os gestores e profissionais da educação ribeirinha, pois quando se realiza uma educação pautada no diálogo com a comunidade e na valorização do conhecimento dos sujeitos, de certo que as ações serão mais assertivas e efetivas tanto para os alunos, como para própria comunidade.

Segundo Batista e Gomes (2015) o viver ribeirinho se estabelece na relação homem/natureza e possui um saber que é repassado entre os núcleos familiares, que sustentam e estabelecem as formas de organização produtiva extrativista por meio das relações sociais. Ou seja, existe um conhecimento específico pertencente aos sujeitos ribeirinhos, que fundamenta o seu modo de vida e trabalho e media suas relações sociais. Nessa perspectiva, as

autoras acrescentam que “o viver ribeirinho acontece não somente com saberes e fazeres, mas também, com a preservação dos recursos naturais.” (Batista; Gomes, 2015, p. 9-10)

O território amazônico para o ribeirinho da comunidade do Combu, representa o lugar de sua moradia e trabalho, assim, ressalto a importância da luta e resistência dos movimentos sociais e populares do campo pelo preservação dos recursos naturais e do território dos povos ribeirinhos, pois o capitalismo, historicamente, demonstra formas de apropriação do território do campo, das águas e das florestas, além de explorar sua terra, também pode causar a destruição e o desapossamento desses territórios com vistas aos interesses do capital econômico.

O desapossamento do território do Combu é um processo que já está acontecendo, devido ser uma região que atrai o interesse de empresários. Ao ser entrevistada, uma das monitoras comenta sobre a venda desordenada dos terrenos que estão à margem do Combu, ao fazer a rota de barco é possível perceber que há vários novos estabelecimentos em construção.

“Outra coisa, além da dificuldade da precariedade dos portos, tu sabes que o povo passa por um processo de venda desordenada de terreno, ali na parte da frente tem alguns locais que os alunos não tem onde embarcar porque os pais venderam o terreno da parte da frente e tem só uma rampa pros alunos embarcarem e desembarcarem.” (Joana, monitora)

Enquanto comentava sobre como a venda dos terrenos pode prejudicar no embarque e desembarque de alunos, a barqueira demonstrou grande preocupação com relação ao futuro das comunidades em um território que está sendo rapidamente ocupado por empresários e sujeitos urbanos que desconhecem o modo de vida das comunidades, e conseqüentemente suas necessidades, além de afirmar que há grande probabilidade de conflitos de interesses entre os membros da comunidade e os empresários.

Nesse entendimento, Oliveira (2010) afirma que os grupos que fazem parte dos povos do campo (quilombolas, ribeirinhos, indígenas, extrativistas, etc) são alvo do processo histórico de desigualdade de classes e preconceitos culturais sustentados pelo capitalismo e por uma racionalidade que está a parte do campo, uma visão colonizadora e hierárquica que posiciona os povos do campo como indivíduos marginalizados e sulbaternizados, dessa forma, se torna importante refletir a relação classe-território, entendendo que estes são indissociáveis.

Por esta razão, Fernandes (2000) compreende que o território se torna um espaço de conflitos e disputas, pois sua produção parte das classes e relações sociais que são distintas e heterogêneas. Esses conflitos emergem porque histórica e geograficamente os grupos, classes,

povos e comunidades podem se expressar por meio do espaço e da construção dos territórios que se constituem em lugares que são expressão de lutas, disputas, resistências e hegemonias.

Para além do entendimento sobre o território, há uma relação entre os conceitos de território e territorialidade. O conceito de territorialidade representa o exercício espacial do poder. Para Hall (2003) a territorialidade é um espaço permeado por diferenças, discutir territorialidade indica a necessidade de dialogar sobre a identidade dos sujeitos sociais, pois não há como constituir identidades sem diferenças, fora das relações de poder. Dessa forma, “a territorialidade é a condição, o meio, o modo, a expressão e projeção espacial das diferenças dos sujeitos” (Pereira, 2020, p. 124)

Ao fazer uma análise da representação dos conceitos de território e territorialidade, percebe-se que os dois são igualmente disputados, pois objetivam a apreensão que reúne não apenas processos, práticas e experiências, mas também relações de poder e uma luta política de classes em defesa do território do campo.

Nessa perspectiva, Fernandes e Molina (2004) afirmam que, no contexto das múltiplas faces do capitalismo, "os paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade". Isso nos leva a refletir sobre a construção de um paradigma para a educação do campo que leve em consideração as territorialidades dos sujeitos do campo e tenha a capacidade para superar, mediante o encontro de respostas e soluções, o paradigma posto como problema (Fernandes; Molina, 2004, p. 32).

Mediante esse diálogo, enfatizo que as políticas públicas educacionais, o currículo, a formação e as práticas pedagógicas na educação do campo necessitam contemplar a dinâmica da sociedade com o território dos sujeitos da Amazônia ribeirinha, assim como suas ações devem partir do reconhecimento da diversidade presente nesse espaço, revelando as contradições existentes no sentido de avançar em direção a superação das lacunas perpetuadas na implementação das políticas de promoção de uma educação do campo.

## METODOLOGIA

Com o intuito de melhor abordar o problema e alcançar os objetivos propostos, compreende-se como primordial dar atenção aos diversos métodos, técnicas de pesquisa. Entro em concordância com Souza e Kerbauy (2017, p. 23) ao afirmar que é necessária a reflexão em relação ao contexto da investigação educacional, pois essa reflexão é o que dará sentido à pesquisa, revelando as motivações e pressupostos que a engendraram.

Na construção desta pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, pois a mesma “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.” (Godoy, 1995, p. 58).

Trata-se de uma pesquisa exploratória, que permite fazer aproximações com o território, as comunidades e as escolas ribeirinhas do Combu, no intuito de desvendar realidades empíricas, perspectivas e percepções do campo ainda não conhecidas, além de promover o debate teórico acerca das interpretações da temática pesquisada (Vasconcelos, 2002, p. 29). Além disso, caracteriza-se como pesquisa de campo nas escolas da comunidade ribeirinha do Combu, tendo em vista a necessidade de abarcar, na coleta de dados, o diálogo com os sujeitos das comunidades ribeirinhas, para entender as implicações do transporte escolar em suas vidas e cotidiano.

Em relação aos **procedimentos técnicos**, compreende-se a dimensão bibliográfica e documental. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 158), o estudo bibliográfico “é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. No que diz respeito à característica documental desta pesquisa, concordo com os seguintes autores ao discorrer sobre o seu valor para o enriquecimento da produção científica.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (Silva, Almeida; Guindani, 2009, p. 03).

Nessa perspectiva, foi utilizada a análise documental, que tem sido explorada no âmbito das pesquisas em educação, representando uma técnica de grande valia para examinar dados qualitativos. Para Ludke e André (1986), "a análise documental pode se constituir numa técnica

valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". Dessa forma, complementa e enriquece o arcabouço teórico, trazendo para a pesquisa novas informações e descobertas relacionadas ao problema.

Os **métodos de coleta de dados** utilizados foram: observação participante e entrevista semiestruturada. Se torna determinante que o pesquisador, enquanto observador, esteja do mesmo lado do observado para vivenciar situações que talvez não perceberia estando à parte da realidade dos sujeitos da pesquisa. De acordo com Lakatos e Marconi (2003) a finalidade da observação participante consiste no intuito de fazer possível que o pesquisador se incorpore à comunidade ou grupo, se envolvendo e participando das atividades cotidianas destes.

As autoras apontam duas formas de observação participante: natural (quando o observador pertence à comunidade ou grupo pesquisado) e artificial (quando o observador não pertence à comunidade ou grupo, mas integra-se com o objetivo de obter informações). Nesta pesquisa se aplica a observação participante superficial.

Foram entrevistados 15 sujeitos sendo: 2 coordenadores, 3 pais de alunos, 3 professores, 3 monitores e 4 barqueiros, os quais serão identificados no texto com nomes fictícios. A escolha pela entrevista se deu pelo anseio de melhor compreender os sujeitos da pesquisa, seus pensamentos, saberes e falas. Por isso, desempenha um papel importante como técnica nas atividades científicas e possui como base o diálogo entre entrevistado e entrevistador, pois "permite a captação imediata e corrente da informação desejada". Quando semiestruturada, é desenvolvida a partir de um esquema básico, permitindo alterações conforme o entrevistador achar pertinente (Ludke; André, 1986, p. 34).

Dessa maneira, compreende-se que há uma intencionalidade em cada elemento da comunicação entre entrevistador e entrevistado. Franco (2005) compreende que os discursos estão vinculados à componentes ideológicos que os sujeitos carregam, além de considerar às condições contextuais em que estes estão inseridos. Ou seja, toda mensagem falada traz consigo significados e informações sobre o seu autor.

Nesse sentido, foram feitos diálogos com o diretor responsável pelas unidades de ensino da comunidade e entrevistas com diversos sujeitos, como: barqueiros, professores e pais de alunos, para melhor mensurar a realidade da política de transporte escolar oferecida na ilha sob a perspectiva do olhar daqueles que podem, com propriedade, revelar os avanços, retrocessos e reflexos dessa política no cotidiano dos sujeitos da comunidade ribeirinha, pois vivenciam e recebem diretamente essa política. Também foram feitos registros fotográficos que estarão presentes em vários momentos da pesquisa.

Em relação as entrevistas, para melhor sistematização das informações adquiridas a partir dos diálogos, foi feita a transcrição das entrevistas, em seguida, a tabulação dos dados de acordo com as perguntas, a partir disso foram feitas as sínteses, observações e por fim as análises das falas. Essas etapas foram organizadas em quadros para que seja possível fazer comparações contextuais que permitiram identificar diferenças e semelhanças, o que está nas entrelinhas das falas dos sujeitos, assim como fazer as articulações e relações necessárias para compreensão das categorias e suas unidades temáticas. (Franco, 2003)

Para fazer a análise dos dados coletados foi utilizada a técnica de análise do conteúdo, seguindo a organização de Bardin (2002), para o autor a organização da análise se dá nas seguintes etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados obtidos e interpretação. Podemos perceber que a interpretação e análise dos dados não iniciam apenas no findar da coleta de dados, mas é um processo contínuo que está presente em várias etapas da investigação, como por exemplo no levantamento bibliográfico e observações, o que ocorre é que, essas interpretações e análises se tornam mais assertivas após a coleta de dados.

Para Franco (2005, p.14), a análise do conteúdo é um procedimento que “assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem”, o que se coaduna a visão de Bardin (1997), para ele:

“A análise do conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência dos conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 1977, p. 38)

Essa técnica traz consigo um processo de categorização, sistematização e análise de dados, mediante a necessidade de fazer uma organização da diversidade dos dados encontrados na pesquisa, pois a categorização da pesquisa colabora para fazer articulações entre o referencial teórico e as observações, interpretações, além de contribuir para a construção de novas categorias. Inicialmente são definidas as categorias analíticas, que são basicamente conceitos retirados do referencial teórico que possibilitarão a interpretação e a análise dos dados. Essas categorias irão abranger aspectos em comum ou que se relacionam entre si. (Oliveira; Neto, 2011). No caso desta pesquisa as *categorias analíticas* são: **Educação do campo, povos ribeirinhos e transporte escolar.**

Dado o seguimento da pesquisa, a partir das categorias analíticas, emergem as categorias temáticas, que são os indicadores de análise e referem-se aos aspectos, fatores e situações da pesquisa que são agrupadas em unidades temáticas, estas são subdivididas com intuito de facilitar a organização dos dados. (Oliveira; Neto, 2011). Dessa forma, utilizando este padrão



de categorização, foi construído o quadro abaixo que demonstra como a análise dos dados desta pesquisa se dará, ou seja, quais as categorias e unidades temáticas contidas nesta pesquisa.

**QUADRO 1:** Categorias e unidades temáticas da pesquisa.

CATEGORIAS TEMÁTICAS	UNIDADES TEMÁTICAS
O processo de implementação do transporte escolar fluvial para as Ilhas Sul	Escolas Contrato Logística Quantitativo de transportes
O serviço de transporte escolar segundo a visão dos sujeitos	Condição dos transportes Os desafios enfrentados na prestação do serviço
A Gestão Municipal de Belém e a política de transporte escolar para as comunidades ribeirinhas	Programas e ações Recursos financeiros Futuras melhorias

FONTE: Quadro elaborado pela autora, 2023.

Sendo assim, a pesquisa se dará nas seguintes etapas:

1. Levantamento de artigos, teses e dissertações junto ao diretório CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além do Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, PPGED-UFGA e PPGED-UEPA, a qual focalizou as seguintes temáticas: Educação do campo; Povos ribeirinhos; Transporte escolar.
2. Levantamento e análise documental referente ao arcabouço legal da educação do campo, transporte escolar e do PNATE;
3. Observações e visitas as escolas da comunidade ribeirinha do Combu;
4. Entrevistas com os sujeitos envolvidos na política de transporte escolar;
5. Análise e discussão referente à revisão da literatura e dados obtidos.

### 1.1 Levantamento de Produções

Para conhecer o panorama das produções acadêmicas realizadas sobre a temática, foi realizado um levantamento nos diretórios mencionados anteriormente. Identificadas as categorias de análise da pesquisa, a saber: **educação do campo, povos ribeirinhos e**

**transporte escolar**, foi realizada a busca de artigos, teses e dissertações e, para o refinamento dos trabalhos, foram escolhidos os seguintes critérios de inclusão e exclusão: a) artigos, teses e dissertações; b) em português; c) disponíveis gratuitamente; d) que possuam algum dos objetos no título ou palavras-chave.

O levantamento bibliográfico permitiu fazer aproximações teóricas em relação à educação do campo, educação ribeirinha e ao transporte escolar. Além disso, tornou possível identificar as principais problemáticas educacionais vivenciadas pelos sujeitos do campo, que se configuram como entrave à prática pedagógica: infraestruturas inadequadas, más condições de funcionamento das escolas - que por vezes não possuem energia elétrica, água ou merenda escolar, longas distâncias até a escola, currículo e material didático que não contemplam os sujeitos camponeses e ribeirinhos, sobrecarga de trabalho para professores unidocentes, além de salários defasados e ausência de formação inicial e continuada para os professores que atuam nas comunidades do campo.

A busca demonstrou que existe um arcabouço teórico considerável em relação à educação do campo. Em contrapartida, quando se trata da educação ribeirinha, o acervo diminui, e no que diz respeito à política de transporte escolar na comunidade ribeirinha do Combu, nenhum trabalho foi encontrado no levantamento. Ainda, vale ressaltar que, no banco de teses e dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA (PPGED), há pouquíssimos trabalhos que problematizam a temática do transporte escolar. A partir das buscas nos bancos de dados, foi possível fazer o levantamento da bibliografia que obteve como resultado: 3 teses, 6 dissertações e 33 artigos científicos. Dentre esses trabalhos, destacamos um breve panorama das teses e dissertações.

**QUADRO 2:** Um panorama das teses e dissertações encontradas no levantamento bibliográfico.

<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>	<b>NOME DO AUTOR</b>	<b>NÍVEL</b>	<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
ANÁLISE DOS IMPACTOS DAS CONDIÇÕES DO TRANSPORTE RURAL NO RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS	ANA PAULA ANTUNES MARTINS	MESTRADO	2010	Programa de Pós-graduação em Transportes – PPGT/UNB
POLÍTICA DE TRANSPORTE ESCOLAR RURAL NO RIO GRANDE DO SUL: CONFIGURAÇÃO DE	CALINCA JORDÂNIA PERGHER	DOCTORADO	2014	Programa de Pós-graduação em

COMPETÊNCIAS E DE RELAÇÕES (INTER)GOVERNAMENTAIS NA OFERTA E NO FINANCIAMENTO				Educação – PPGEDU/UFRGS
POPULAÇÕES RIBEIRINHAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE BELÉM-PA, NO PERÍODO DE 2005-2012.	JENIJUNIO DOS SANTOS	MESTRADO	2014	Programa de Pós- graduação em Educação – PPGED/UFPA
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS: HISTÓRIA E DIÁLOGOS COM AS TERRITORIALIDADES DAS ÁGUAS, DAS TERRAS E DAS FLORESTAS	MARIA ELIANE DE OLIVEIRA VASCONCE LOS	DOUTORADO	2017	Programa de Pós- graduação em Educação – PPGED/UFPA
TRANSPORTE ESCOLAR RIBEIRINHO NA AMAZÔNIA: UMA ANÁLISE SOBRE OS IMPACTOS DECORRENTES DO PROCESSO DE TERCEIRIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE LIMOEIRO DO AJURU/PA	LANA RAIANA FAIAL VIANA	MESTRADO	2022	Programa de Pós- graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC/UFPA
A NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CURRALINHO – ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ: LIMITES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO	ERALDO SOUZA DO CARMO	DOUTORADO	2016	Programa de Pós- graduação em Educação – PPGED/UFPA

ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: O CONTEXTO RIBEIRINHO EM UMA ILHA DA AMAZÔNIA	ELIANA TELES RODRIGUES	MESTRADO	2006	Programa de Pós- graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido – PPGDSTU/NAEA/ UFPA
HISTÓRIA, MEMÓRIA E NATUREZA: AS COMUNIDADES DA ILHA DO COMBU-BELÉM-PA	JOÃO MARCELO BARBOSA DERGAN	MESTRADO	2006	Programa de Pós- Graduação em História Social da Amazônia – PPHIST/UFPA

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

O *primeiro* trabalho se trata de uma dissertação, um estudo de caso realizado no município de Anápolis em Goiânia, especificamente em quatro escolas da região, a mesma objetivou analisar se os impactos das condições do transporte escolar podem influenciar no rendimento dos alunos, para responder a essa interrogação foram utilizados instrumentos de avaliação como questionários e formulários para professores, alunos e condutores no intuito de caracterizar o deslocamento até a escola e o comportamento dos alunos após a trajetória. Os questionários tratavam de temas como avaliação das condições do transporte, indisposições causadas pelo deslocamento, frequência escolar, pontualidade e disponibilidade para estudar em casa. A análise de dados da pesquisa foi feita a partir de três etapas: caracterização do transporte escolar rural da área de estudo, análise das informações de deslocamento e avaliação do rendimento escolar em função das características do deslocamento.

Os resultados da pesquisa demonstraram que as médias dos alunos não sofreram interferência dos aspectos considerados nas condições dos transportes e deslocamento dos alunos. Martins (2010) menciona que esse resultado pode ser reflexo do empenho da escola em melhorar o rendimento e concentração dos alunos em sala de aula, uma das intervenções feitas foi o fornecimento de lanche para os alunos antes da aula, pois alguns professores relataram que muitas crianças ficavam dispersas devido a fome. Além disso, a partir dos relatos de professores e da secretária de educação da região de Anápolis, constatou-se que as condições de vida e a maior participação dos pais na rotina escolar motivam os alunos da zona rural a se dedicarem mais nos estudos, dessa maneira há progressão na melhoria das redes de ensino, assim como das políticas públicas educacionais.

O *segundo* trabalho também se trata de uma tese, um estudo de caso, realizado em três municípios do Rio Grande do Sul (Getúlio Vargas, Ipiranga do Sul e Floriano Peixoto) que objetiva analisar a política de transporte escolar rural para discutir a configuração das competências governamentais e das relações intergovernamentais na oferta e no financiamento. Pergher (2014) relata que as discussões sobre a educação do campo, fechamento e nucleação de escolas foi fundamental para compreender a problemática do transporte escolar, dado esse entendimento, a pesquisa apresenta como a política de transporte escolar foi se constituindo na região, ganhando status de problema público a partir do governo de Olívio Dutra (1999) chegando até a agenda governamental do Estado, quais atores e referenciais foram utilizados, que soluções foram propostas até a formulação do PNATE e como tem sido a implementação dessa política.

Os resultados da pesquisa permitiram comprovar que há grande dependência de recursos da União e do Estado indicando a limitada capacidade financeira dos Municípios para ofertar à educação e o transporte escolar, a existência de uma correlação de forças entre Estados e Municípios, indicando fragilidades e conflitos nas relações intergovernamentais quando se trata de negociações e repasse de recursos, o acúmulo de responsabilidades repassadas aos Municípios pela União e Estados sem o compartilhamento das decisões, por fim, a pesquisa revelou que os Municípios não recebem um montante de recursos suficientes para ofertar o transporte escolar compartilhado com o Estado.

O *terceiro* trabalho se trata de uma dissertação que objetiva analisar as Diretrizes Educacionais para as populações ribeirinhas de Belém, que foram propostas pela SEMEC, no intuito de responder se essas diretrizes foram constituídas a partir de uma política de educação que está relacionada também à política de educação do campo. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa com método dialético, também foram realizadas observações, registros fotográficos e entrevistas na Unidade Pedagógica Maria Clemildes dos Santos que está localizada na comunidade ribeirinha do Caruaru na Ilha de Mosqueiro, em Belém do Pará.

O autor apresenta sua pesquisa como inconclusa, pois afirma que a construção teórica está sempre em movimento e a temática escolhida é apenas o início do caminho a ser percorrido por ele. Apesar disso, Santos (2014) traz contribuições em seu escrito, afirma que toda e qualquer política educacional para as populações ribeirinhas deve partir do seu modo de vida e considerar suas especificidades culturais, ambientais, sociais e econômicas, também constatou ao analisar as diretrizes, que estas não resultaram em políticas específicas para as populações ribeirinhas, mas apenas em ações de governo sem a participação popular na gestão e elaboração

dessas ações, que pouco estão sendo efetivadas. Desse modo, seria necessário que a SEMEC efetivasse uma política pública educacional fundamentada na política de Educação do campo, com potencial para refletir uma educação a partir da identidade e da realidade ribeirinha.

O *quarto* trabalho se trata de uma tese, que objetivou analisar se a construção da história da Educação do Campo no Amazonas a partir das experiências de participação de sujeitos coletivos do campo dialoga com a diversidade sociocultural dos povos do campo e com as territorialidades das águas, das terras e das florestas. Foi utilizada abordagem qualitativa com fundamento na perspectiva dialógica e histórica e metodologia de história oral temática e fontes documentais coletadas no período de fevereiro a outubro de 2016 e maio de 2017. Para análise, foi realizada a triangulação dos dados, que permitiu fazer o diálogo entre a perspectiva teórica e as fontes orais e documentais.

A pesquisa traz informações da trajetória histórica indicando que a construção da história da Educação no Campo está enraizada nos diversos movimentos sociais de luta pelo território, pelas águas e florestas e no que diz respeito ao Amazonas essa construção se articula junto aos movimentos sociais e organizações populares de 1980 e 1990, que colocaram em ênfase a realidade educacional dos povos do campo, além de problematizar questões relacionada ao território, as águas e florestas, diante desse cenário de mobilizações, outros sujeitos coletivos do Amazonas também se mobilizaram afirmando que a Educação do Campo se encontra em movimento, debate e construção. Por isso, mediante os resultados dessa construção, Vasconcelos (2017) defende a tese de que há diálogo da História da Educação do Campo no Amazonas com as territorialidades das águas, das terras e das florestas

O *quinto* trabalho se trata de uma dissertação que se configurou como estudo da política de transporte escolar no município de Limoeiro do Ajuru, em Belém do Pará e problematizou os impactos da terceirização da política de transporte escolar ofertado aos alunos ribeirinhos para identificar os impactos sofridos após a terceirização desse serviço pela gestão municipal. Para compreensão da política do transporte escolar foi utilizado o método do materialismo histórico dialético a partir das categorias de totalidade, mediação e contradição. Para alcançar os objetivos propostos foi realizada uma pesquisa de campo, com aplicação de entrevistas semi-estruturadas.

A pesquisa evidenciou diversas problemáticas originadas após a terceirização do serviço de transporte escolar para os ribeirinhos de Limoeiro do Ajuru. Dessa maneira, Viana (2022) afirma que a estratégia de terceirização do transporte escolar ribeirinho tem influenciado

diretamente para a precarização desse serviço no município refletindo nas condições dos transportes fluviais, que se encontram fora dos padrões exigidos por lei. São contatados barqueiros com transporte próprio sem qualquer amparo das leis trabalhistas, além disso, não há boa relação entre as empresas terceirizadas e os barqueiros, os salários repassados aos barqueiros são baixos e insuficientes para arcar com as despesas de manutenção de suas embarcações o que resulta na utilização de embarcações menores com superlotação, sem equipamentos de segurança, gerando risco de vida às crianças.

O *sexto* trabalho se trata de uma tese, estudo de caso, que versa sobre a nucleação de escolas rurais no Município de Curralinho, localizado no arquipélago do Marajó-PA, dentre os focos de sua análise está o acesso e permanência e o transporte escolar. A pesquisa foi construída a partir do materialismo histórico dialético e se desenvolveu a partir de visitas, observações, entrevistas semi-estruturadas com gestores, professores, lideranças comunitárias, pais e alunos, além disso foi feita análise documental de relatórios de projeto, financeiros e dados educacionais. Dessa maneira, me ateno a expor os resultados do subtópico 4.4 relacionado ao transporte escolas no município. Na pesquisa, o transporte escolar se apresenta como condição para a efetivação da política de nucleação, a ausência do transporte escolar inviabiliza as atividades e o funcionamento das unidades de ensino.

Segundo os resultados de sua pesquisa, no município de Curralinho os transportes foram adquiridos por meio de convênio com MEC/FNDE por demanda apresentada pelo município ao Programa de Ações Articuladas (PAR). Sendo assim o município contava naquele ano (2016) com 8 embarcações para o transporte escolar, que custavam em torno de R\$ 180.250,00 cada uma e atendiam 5 escolas. Carmo (2016) identificou que os recursos financeiros ainda são insuficientes para lidar com as despesas para efetivação dessa política no município, indicando que se há se há precarização na remuneração dos barqueiros, também haverá a precarização do serviço de transporte escolar.

Em linhas gerais, a pesquisa revelou que o serviço de transporte escolar no município de Curralinho não é satisfatório nem tão pouco adequado, pois enfrenta graves problemas, como a falta de regularidade no serviço do transporte escolar que resulta na paralisação das aulas e inviabiliza o cumprimento do 200 dias letivos anuais, a precariedade das embarcações, que não possuem equipamentos de segurança nem a presença de um monitor para os alunos durante o deslocamento, colocando-os em situação de vulnerabilidade. Dessa maneira a pesquisa descreveu com detalhes a realidade da política do transporte escolar no Município de Curralinho assim como, a implicação do transporte escolar na vida e no cotidiano dos alunos.

O *sétimo* trabalho se trata de uma dissertação, estudo de caso, que evidencia a população ribeirinha da Ilha do Combu localizada no estuário amazônico em Belém- PA e objetiva examinar seu modo de vida, compreender as dinâmicas sócio-espaciais e a organização comunitária dessas populações, assim como busca averiguar as territorialidades dessas comunidades com foco para o desenvolvimento regional. A pesquisa contemplou 54 unidades familiares de 4 comunidades (Furo do Benedito, Beira do Rio, Igarapé Combu e Piriquitaquara) e se desenvolveu a partir do método de história oral para recolher depoimentos dos sujeitos, também foram usados questionários com perguntas abertas e fechadas para captar informações sobre aspectos políticos, econômicos e sociais dos ribeirinhos.

O anseio de Rodrigues (2006) era compreender de que maneira os atores tem feito a apropriação do território e como se constroem as novas relações sociais no espaço rural local.

Em relação à ocupação territorial, se dá pela distribuição de terras entre as famílias, a dinâmica econômica da região se evidencia na atividade extrativista e comercialização do açaí ocorrendo por meio do relacionamento com o mercado externo, quanto à educação foi constatado que devido à diversos impasses os jovens não dão continuidade aos estudos para o ensino médio. Os resultados da pesquisa indicaram que a desarticulação enfraquece o processo de organização comunitária, que a conservação do ambiente e do bem-estar da comunidade estão diretamente ligados às ações e práticas que levem em consideração o conhecimento formal e as especificidades locais, assim como reforçou a ideia de se estabelecerem articulações entre a comunidade local e as instituições no sentido de promover a sustentabilidade da região.

O *oitavo* trabalho se trata de uma dissertação que objetivou investigar a história, o passado, o presente, os modos de vida, os processos de re-criação da vida social, as formas de trabalho e os elementos sociais, culturais e econômicos das comunidades do Combu. A motivação inicial do trabalho suscitou também a necessidade de verificar as formas de percepção de controle do território por meio do uso de recursos, do manejo e das concepções presentes nas comunidades do Combu. Para isso, se utilizou como metodologia a história oral para alcançar a memória e as histórias de vida dos sujeitos da comunidade, saber quem são, o que pensam, de que forma interpretam o mundo, além disso, foi feito registro etnográfico das concepções e práticas das comunidades.

A pesquisa demonstrou que a concepção do sujeito ribeirinho é específica e traz consigo realidades materiais e simbólicas que estão relacionadas às diversidades heterogêneas. Os sujeitos das comunidades do Combu fizeram questionamentos sobre o saneamento, energia elétrica, educação e infraestrutura, mas além disso, citaram a cessão do uso da terra, com isso



identificou-se a resistência diante dos interesses dos sujeitos de fora da comunidade e o delineamento de conquistas para os sujeitos que moram nas próprias comunidades. Também se constatou que há uma gestão ambiental em curso por meio do diálogo das comunidades com algumas instituições, contudo, Dergan (2006) afirma que não se deve apenas discutir o conceito de desenvolvimento sustentável ecológico, mas também levar em consideração no processo de gestão, o aspecto social e econômico.

Os trabalhos selecionados possibilitaram caracterizar a educação do campo na perspectiva da Amazônia ribeirinha, onde se insere o estudante ribeirinho que encontra nos rios e nas florestas o seu território e a sua existência, também permitiu o aprofundamento sobre a problemática do transporte escolar e a importância desse serviço para o funcionamento da educação nas comunidades ribeirinhas. Assim, algumas das principais proposições identificadas ao ler o conteúdo dos trabalhos foram: a urgência de diálogos, práticas e reflexões a partir das visões dos sujeitos do campo e das comunidades ribeirinhas, assim como também, a formulação de políticas específicas para as populações do campo. Dessa maneira, o levantamento serviu como parâmetro para constituir um retrato da realidade em relação à temática abordada nesta pesquisa, dando fundamentos para as análises feitas em relação à realidade específica apresentada como *locus* da pesquisa, a comunidade ribeirinha do Combu e os dados encontrados durante a observação, visitas, diálogos e entrevistas realizadas.

Dado o seguimento da pesquisa, a mesma se fundamentou também por meio de documentos legais disponíveis em sites oficiais como Planalto, FNDE, MEC, IBGE e INEP no que concerne à educação do campo, o transporte escolar e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE). Os sites oferecem tanto matérias, dados e textos informativos para o público quanto acesso aos documentos na íntegra. Para melhor sistematizar o aspecto de cada documento, foi elaborado um quadro descrevendo do que se trata cada artigo da lei destacado.

**QUADRO 3:** Levantamento documental referente à temática do transporte escolar, o PNATE e o direito a educação pública, de qualidade e do campo.

DOCUMENTOS	ASPECTOS
<b>Constituição Federal de 1934 – Art. 156</b>	Indica uma reserva especial de no mínimo 20% das cotas da educação no orçamento anual para a realização do ensino nos territórios rurais.

<i>Constituição Federal de 1934 – Art. 157</i>	Dispõe da aplicação de fundos em auxílios para alunos necessitados, incluindo o fornecimento gratuito de vilegiaturas.
<i>Constituição Federal de 1946 – Art.169 a 172</i>	Prevê aplicação mínima de recursos pelos entes federados para o desenvolvimento e manutenção do ensino.
<i>Constituição Federal de 1988 – Art. 6º</i>	Afirma o transporte como direito social.
<i>Constituição Federal de 1988, Art. 23 – inciso 5º</i>	Dispõe sobre a responsabilidade dos entes federados em “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação”.
<i>Constituição Federal de 1988, Art. 206 – inciso I</i>	Dispõe sobre o princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência nas escolas”.
<i>Constituição Federal de 1988 – Art. 208 (Inciso VII)</i>	Dispões sobre o dever do Estado com a educação na garantia de programas suplementares como o transporte escolar.
<i>Constituição Federal de 1988, Art. 211 – inciso 1º</i>	Dispõe sobre a função supletiva e redistributiva da União, com função de assistência técnica e financeira a fim de garantir a equalização de oportunidades e o padrão mínimo de qualidade no ensino.
<i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9393/96), Art.4 (inciso VIII)</i>	Dispõe sobre o dever do Estado com a educação pública e o atendimento ao educando por meio de programas suplementares, como o transporte escolar.
<i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9393/96), Art.10 (inciso VII) e Art. 11 (inciso VI)</i>	Dispõe sobre a responsabilidade dos Estados e Municípios quanto ao transporte escolar de suas respectivas redes de ensino.
<i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9393/96), Art.70 (inciso VIII)</i>	Inclui a manutenção do transporte escolar como despesa de manutenção e desenvolvimento de ensino.
<i>Lei nº 9.503/97 os artigos 136, 137, 138 e 139</i>	Dispões sobre as condições para que as conduções escolares possam circular nas vias de trânsito.

<i>Lei n° 10.880/2004, Art. 1°, 2° e 3°</i>	A Lei institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), dispõe dos objetivos, executores e dinâmica das transferências financeiras feitas no programa.
<i>Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.</i>	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
<i>Resolução n° 2, de 28 de abril de 2008</i>	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
<i>Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010</i>	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

Fonte: elaborado pela própria autora, 2023.

O levantamento documental demonstrou, a partir das leis, decretos e resoluções, que há indicativos legislativos para fundamentar as reivindicações pautadas nas lutas dos movimentos sociais por uma educação do campo. O arcabouço aponta parâmetros para a implementação de uma educação e escolas que consideram a identidade e as dificuldades dos sujeitos do campo. Também permitiu identificar na legislação o transporte escolar via programa suplementar do governo como um meio de acesso e permanência dos alunos à educação básica.

Além disso, para a construção de dados quantitativos, serão utilizadas plataformas básicas como o Fundo Nacional de Educação (FNDE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Ministério da Educação (MEC) e o IBGE e o Censo Escolar. Essas plataformas permitiram o acesso a informações e dados referentes à educação no campo e ao transporte escolar rural.

Por fim, a técnica utilizada para a análise de dados foi direcionada pela necessidade de mensurar o contexto e a especificidade do objeto e objetivos da pesquisa. Quanto aos dados quantitativos, foram elaborados quadros com o intuito de sistematizar e facilitar a interpretação dos mesmos. E para melhor compreender a realidade do que já existe em relação à garantia de direitos, foi utilizada a análise documental.

## **Estrutura da Dissertação**

O capítulo I “**A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A GARANTIA DO DIREITO DE ACESSO POR MEIO DO TRANSPORTE ESCOLAR**” está composto por referências teóricas e legislativas para fundamentar e contextualizar as discussões no campo das políticas públicas. Além disso, dará ênfase à luta dos movimentos sociais em prol da educação do campo. Tendo em vista que a responsabilidade pela implementação das políticas de garantia do direito à educação do campo deve ser compartilhada entre a União e os entes federados, também foram destacadas as relações intergovernamentais na colaboração com o direito ao acesso à educação por meio do transporte escolar.

O capítulo II “**A POLÍTICA NACIONAL DE TRANSPORTE ESCOLAR NA AMAZÔNIA RIBEIRINHA**” aborda a problemática do transporte escolar com vistas às especificidades da educação e do aluno ribeirinho. Foi feito um percurso histórico-legal do direito ao transporte escolar, com ênfase no programa do PNATE. Para isso, foram explorados os principais documentos referentes ao arcabouço legal que asseguram a efetividade do programa. Por fim, se faz uma discussão que aborda a educação do campo com um olhar para a Amazônia ribeirinha.

O capítulo III “**UM PANORAMA DA EXECUÇÃO DO TRANSPORTE ESCOLAR PARA OS ESTUDANTES RIBEIRINHOS DO COMBU**” apresenta a política de transporte escolar oferecida para as comunidades ribeirinhas das Ilhas Sul, onde se insere o Combu, bem como propõe a sistematização de dados e diálogos realizado com coordenadores, pais, professores, barqueiros e monitores para identificar como tem sido a implantação, a oferta e as condições do transporte escolar oferecidos para as escolas ribeirinhas, assim como os principais desafios enfrentados na prestação desse serviço. Além disso, neste capítulo está presente a análise e discussão dos dados coletados na pesquisa à luz da universalização do direito de acesso e permanência dos alunos ribeirinhos à educação. Buscou-se constatar a realidade e as contradições existentes na política do transporte escolar para a educação do campo.

## **1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A GARANTIA DO DIREITO DE ACESSO POR MEIO DO TRANSPORTE ESCOLAR**

Este capítulo tem por objetivo contextualizar o direito de acesso à educação do campo e do transporte escolar a partir das discussões teóricas e legislativas sobre Estado e políticas públicas, destacando como a configuração das relações intergovernamentais podem influenciar na efetivação da garantia do direito à educação e na materialização dos programas e políticas educacionais. Além disso, dá ênfase à luta dos movimentos sociais em prol da educação do campo, destacando as principais conquistas alcançadas nessa trajetória por meio de programas e legislações específicas para educação do campo.

### **1.1 Estado e políticas públicas educacionais**

A educação cabe ao Estado, conforme estabelecido no Art. 205 da Constituição Federal/1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Art. 2º e no Plano Nacional de Educação (PNE Lei nº13.005/2014). É considerada um direito social e inalienável, ou seja, é dever do Estado ofertar e assegurar uma educação pública de qualidade à sociedade. A educação básica obrigatória no Brasil estende-se desde os quatro anos de idade até a conclusão do ensino médio, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), Título III, Art. 4º. O Ministério da Educação e as autoridades jurisdicionais competentes são responsáveis por assegurar o cumprimento da escolarização obrigatória por meio de alternativas institucionais, pedagógicas e de promoção de direitos.

No entanto, a universalização da Educação básica ainda é um grande desafio no que diz respeito à sua extensão a todos os cidadãos brasileiros como direito social. De acordo com contribuição feita ao documento referência do CONAE (2010) (Eixo I, Parágrafo 14) sob análise dos dados e percentuais de amostras do Programa Nacional de Amostras a Domicílio – PNAD (2003), do relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, a história do Brasil o caracteriza como um país de políticas sociais enfraquecidas, o que abriu espaço para intensas desigualdades sobre o espaço que concentra uma das maiores rendas do mundo. Ainda ratifica que o mesmo Estado que reconhece a educação como direito inalienável deve se organizar para garantir o cumprimento desse direito (Ibge, 2023).

A federação brasileira é marcada por desigualdades e conflitos em relação à garantia do direito à educação. De acordo com Pergher (2014), apenas ofertar educação pública e gratuita é insuficiente quando não se proporciona os meios para a concretização da mesma. Além disso, ele salienta que "junto ao direito educacional, outros aspectos basilares e correlatos à oferta

educacional são necessários, como o direito à alimentação, vestuário, material didático e transporte escolar" (Pergher, 2014, p.20).

Diante disso, torna-se fundamental partir desse pensamento, visto que o acesso e a permanência dos alunos da educação do campo ocorrem por meio das políticas públicas. Os programas suplementares previstos na Constituição Federal de 1988 precisam ser efetivados pelo Estado na realidade da Amazônia ribeirinha. O processo educacional de formação ribeirinha exige o transporte escolar, e a ausência dessa política implica na vida e na escolarização de milhares de comunidades e povos rurais.

Nota-se que a materialização das políticas públicas para educação está envolta em um processo de embates e conjunturas do Estado, que podem contribuir ou não para a efetivação das mesmas. Salienta-se que esse processo de definição e implementação de políticas públicas para educação, apesar de conflitos, deve contemplar as populações rurais e os sujeitos do campo em relação à sua especificidade e suas formas de saber e vida. Ou seja, é necessário mobilizar recursos, ações, projetos e programas que focalizem crianças, jovens, adultos e idosos pertencentes aos territórios do campo.

O Estado é compreendido por Hofling (2001) como "um conjunto de instituições permanentes", sendo necessário diferenciar Estado e governo. Fazendo uma abordagem direta sobre isso, o governo seria um conjunto de projetos e programas, em tese, para a sociedade, e o Estado seria aquele que possibilita as ações do governo. Dado esse entendimento, as políticas públicas são vistas como o próprio Estado em ação. Por isso, ressaltamos o papel do Estado na sobrevivência da educação pública, sua intervenção como defensor da educação pública e protetor dos direitos sociais, assegurando o acesso à educação pelo viés democrático. Isso leva em consideração a importância do desenvolvimento social e político da sociedade por meio da educabilidade humana. Sendo assim, consideramos o Estado em ação como aquele que implementa os projetos de governo, por meio de ações e programas específicos para diversos setores da sociedade (Hofling, 2001, p. 31).

Assim, a autora orienta que "visões diferentes de sociedade, Estado e política educacional geram projetos diferentes de intervenção nessa área" (Hofling, 2001, p. 30). Além disso, chama a atenção para as "questões de fundo" que indicam a tomada de decisões e os caminhos de implementação nas estratégias de intervenção governamental, dentre as quais se destaca a relação Estado e políticas sociais (Hofling, 2001, p. 30).

Um breve histórico que perpassa alguns governos brasileiros contextualiza como o aspecto econômico do Estado influencia diretamente na implementação das políticas públicas. Em 2008, ocorreu uma crise econômica que levou o Brasil ao endividamento sem precedentes,

a "dívida de trilhões de dólares". Segundo Reis e Macário (2020), a dívida pública representa um obstáculo à destinação de receitas à União que sejam suficientes para custear as políticas sociais, de educação, ciência e tecnologia. A política de ciência e tecnologia se configura como um importante instrumento de análise da política que rege o modelo econômico vigente. Por essa razão, existe um jogo de interesses no que diz respeito às iniciativas do Estado em relação às ações de estrutura e fomento de produtores de conhecimento, de maneira que se associem com a produção econômica.

A partir dos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), houve um processo de mudança na política econômica, a qual se reduziu se direcionando aos interesses do capital e teve como prioridade a destinação de recursos da União para o pagamento da dívida pública. Em seguida, os governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff também seguiram no mesmo sentido, apontando para uma política econômica orientada no ajuste fiscal e na adoção de políticas sociais focalizadas. Em linhas gerais, essa agenda econômica, administrada por distintos governos desde a década de 1990, tem favorecido a manutenção da dívida pública, a expansão e acumulação do capital na esfera financeira, em detrimento das políticas públicas sociais (Reis, 2017).

No governo Jair Bolsonaro (2019-2022), percebemos que a ideologia do capital em função da dívida pública reverbera. A exemplo disso, temos o desmonte da previdência pública no Brasil, a privatização da educação, a redução do financiamento público para as escolas e universidades federais, as instituições privado-mercantis no mercado de capitais, com vistas no aumento das taxas de lucro, entre outras consequências que afetam de forma direta a educação e as políticas públicas no Brasil.

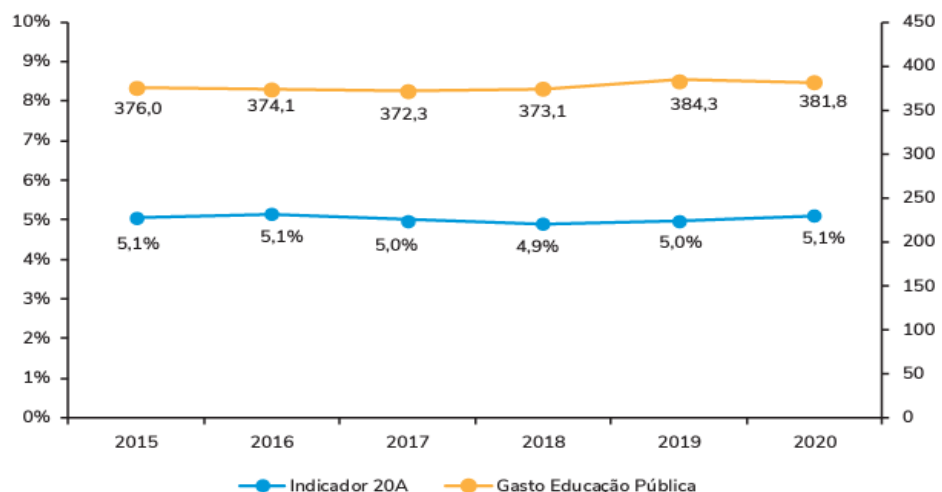
Esses “becos sem saída” na situação econômica do Brasil indicam que a crise do capitalismo afeta não apenas o aspecto financeiro, mas também o âmbito social e cultural, inviabilizando o financiamento adequado para a efetivação das políticas sociais e programas do governo. Não há como pensar em políticas educacionais sem considerar todo o contexto de conjuntura no qual o Estado brasileiro se constitui. Diante desse cenário, a garantia do direito ao acesso à educação se caracteriza como um espaço e foco de disputas, pois envolve recursos e o manejo do fundo público, os quais são escassos em uma sociedade que historicamente se desenvolveu e estruturou de forma capitalista e desigual.

As desigualdades que perpetuam do processo histórico de construção do Estado e dos governos brasileiros, incide diretamente na oferta e qualidade de educação, diante desse cenário, se evidencia a necessidade da efetividade das políticas sociais já existentes e o empenho para criação de novas com intuito de erradicar o processo excludente que se faz por

meio das desigualdades sociais. Sendo assim, para se pensar a implementação das políticas e programas educacionais do Brasil é necessário compreender sobre a dinâmica de financiamento da educação no âmbito das relações intergovernamentais que englobam o nosso país, no sentido de entender como isso reverbera na materialização dos programas do governo para educação básica.

Com base nos dados do Relatório de Monitoramento das metas do Plano Nacional de educação do ano de 2022, é possível ter um panorama dos gastos em educação pública de 2015 a 2020. A meta 20 (Financiamento da educação) estabelece que 10% do PIB deve ser investido em educação até 2024, a análise do alcance e execução dessa meta é feita a partir de dois indicadores: 20A (Gasto público em educação pública) e 20B (Gasto público em educação), esses indicadores devem estar proporcionais ao PIB. Dessa maneira, o relatório indica os seguintes percentuais quanto aos gastos em educação.

**IMAGEM 5:** Evolução do gasto público em educação pública (R\$ bilhões) em proporção do PIB.



FONTE: Print retirado do relatório de monitoramento do PNE com base nos dados do DIREDE/INEP, 2022.

A análise dos dados disponibilizados permitiu identificar que o gasto público em educação pública em proporção do PIB (20A) não obteve aumento nos últimos 5 anos, sendo de 5,1% em 2015 e 2020, sendo que de 2017 para 2018 houve redução de 1% nos gastos em educação pública. Para atingir a meta intermediária (7% do PIB em educação pública até 2019) seria necessário ampliar o gasto em educação em torno de R\$ 140 bilhões, já para atingir a meta final seria necessário dobrar os recursos aplicados em educação pública.

Os dados revelam que a meta final que diz respeito ao financiamento da educação está longe de ser alcançada, tendo em vista que nem mesmo a meta intermediária foi cumprida, os recursos são insuficientes para atender as demandas de investimento na educação pública de



qualidade, o descaso e a falta de prioridade em investir recursos na educação pública brasileira. Por isso, o debate e a socialização dos quantitativos e informações em espaços de discussão e assembleias políticas que levem em consideração a participação popular é relevante. Mas sobretudo, é necessário que se parta do plano de ações para as realizações práticas.

Trazendo o debate para o contexto político atual, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026) representou uma conquista histórica da democracia resultante da luta dos movimentos sociais, assim como trouxe a esperança de novos rumos para a educação brasileira. Os primeiros meses de governo foram marcados pela retomada de programas, ministérios e secretarias de fortalecimento das políticas sociais, além disso, foi criado o Conselho de Participação Social com objetivo de diálogo dos Ministérios com a sociedade em relação a elaboração das políticas públicas.

Destaco a seguir, algumas ações realizadas pelo governo vigente em prol da educação pública de qualidade no decorrer do ano de 2023. No âmbito educacional, o Presidente autorizou a reestruturação do MEC (Decreto Nº 11.342 de 1 de janeiro de 2023), com a recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino (SASE).

Em fevereiro, foi destinado foco à valorização da pesquisa e da ciência, sendo anunciado o aumento das bolsas CAPES e CNPq de iniciação científica e pós-graduação, o aumento foi de 40% para bolsas de mestrado, 25% para bolsas de doutorado, 75% para iniciação científica e 200% para iniciação científica Junior. Além do reajuste financeiro, ao longo de 2023 serão concedidas mais 4.500 novas bolsas do CNPq, sendo 3000 para iniciação científica, 1.000 para mestrado e doutorado e mais 500 bolsas de produtividade em pesquisa. Há cerca de dez anos o valor e o número de bolsas não tinham reajuste, o sistema de incentivo e investimento em pesquisa se encontrava defasado.

Em março, após seis anos sem reajuste, foi anunciado o aumento de 39% na merenda escolar, no mês seguinte, abril, o MEC suspendeu o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio para avaliação e reestruturação da política, por meio da Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023, essa iniciativa impulsionou a criação do Projeto de Lei 2.601/2023 apresentado na Câmara dos deputados no dia 16 de maio de 2023, que objetiva a revogação do Novo Ensino médio e apresenta um modelo fundamentado na garantia do direito à educação de qualidade.

Em relação à educação do campo, especificamente, na educação ribeirinha em Belém, no governo atual, além da reforma em andamento da EMEC Milton Monte, localizada no Furo

São benedito no Combu, iniciada em fevereiro de 2023 e avaliada em quase R\$ 1,5 milhão, foi inaugurada no dia 5 de maio de 2023 o novo prédio da EMEC São José na Ilha Grande, localizada às margens do rio Bijogó, a reforma corresponde ao investimento de mais de R\$ 2,1 milhões, a referida escola é a primeira a oferecer atendimento aos níveis de ensino de 6º ao 9º ano, assim como Educação de Jovens e Adultos (Semec, 2023). Além disso, para atender os estudantes da escola, foi realizado um contrato emergencial para a contratação de 8 embarcações com profissionais que farão o embarque e desembarque de alunos na escola.

No geral, os avanços e ações realizadas a partir do governo atual de Lula da Silva, foram relevantes para promover o fortalecimento da educação pública de qualidade, apesar disso, os desafios estão postos e não são poucos. Segundo Leher (2023) a incompreensão da conjuntura política causa preocupação e sinaliza que os interlocutores da educação pública ainda estão fora dos espaços e centros decisórios de educação. Para superar os desafios educacionais pode começar a ser superada com diálogos e articulações com as instituições educacionais.

Logo, percebe-se que, não há como refletirmos sobre a concepção de Estado sem pensá-lo com referência a uma teoria e projeto político para a sociedade. Essa premissa nos leva a pensar se o projeto político da sociedade brasileira contempla os diferentes sujeitos nela inseridos. Especificamente no âmbito da educação do campo, focalizando o território amazônico, é urgente refletir sobre quais políticas, programas e práticas estão sendo pensados para alcançar os sujeitos do campo e dos rios e também para direcionar a atenção para os impasses vivenciados por esses sujeitos em sua luta pelo acesso à formação básica e superior.

Nesse intuito, dentre as políticas e programas de responsabilidade do Estado para com a sociedade, destacamos o transporte escolar como meio de acesso à educação pública e permanência nas escolas. O acesso à educação se efetiva mediante a possibilidade de chegar até as instituições de ensino, quando isso não ocorre, não há acesso e tão pouco haverá permanência. De acordo com Zabala (1998), as condições de acesso à educação influenciam diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. Apesar da Constituição Brasileira estabelecer o acesso às instituições de ensino em idade escolar, no contexto da educação do campo na perspectiva ribeirinha, a legislação e até mesmo a garantia de vagas não são suficientes para efetivar o acesso ao estudo.

A missão de chegar até a escola para alunos e professores ainda representa um desafio. Os percalços existentes no trajeto intracampo e campo-cidade inviabilizam a qualidade da aprendizagem e o rendimento de profissionais e alunos no processo educacional. De acordo com Egami et al. (2008, p. 3):

Quanto maiores são as barreiras físicas e mais baixa é a situação financeira do aluno, maior é a dependência do transporte para se chegar à escola. O não fornecimento de um meio de transporte pode acarretar no não comparecimento do professor e de muitos estudantes às aulas (Egami et al., 2008, p.3)

O direito à educação pública e de qualidade suscita variáveis nas quais a locomoção está presente como um dos impasses ao acesso e permanência dos alunos nas redes públicas de ensino. São diversas as dificuldades enfrentadas por milhares de alunos, tais como grandes distâncias, más condições das estradas e o sucateamento dos transportes, além da necessidade de maior investimento para financiar os programas e políticas de transporte escolar. Segundo Tedesco (2008), o transporte escolar rural é aquele que permite o embarque e o desembarque de estudantes em área rural, independentemente da distância percorrida pelo veículo.

O inciso I do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) estabelece que a educação será ministrada segundo o princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência”. No entanto, quando se analisa o território brasileiro e amazônico, percebe-se sua característica heterogênea. Em termos de educação, há disparidades entre alunos da zona urbana e rural, pois estes não possuem as mesmas condições de acesso às políticas básicas de educação. Sendo assim, ao se pensar na educação ribeirinha, é necessário levar em consideração o parágrafo único do art. 2º presente na Resolução CNE/CEB 1 de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse parágrafo destaca a identidade da escola e da educação do campo, levando em consideração as questões inerentes à sua realidade.

No centro e nas cidades, há alternativas de locomoção, como ônibus, metrô, vans e os recentes aplicativos de mobilidade urbana. No entanto, no que diz respeito ao território rural, ribeirinha e do campo, é possível perceber que o sistema e as políticas de transporte escolar não contemplam a realidade de milhares de alunos. Assim, Pegoretti (2005, p. 34) afirma que “a organização do transporte escolar deve ser tratada com cuidado pelos administradores municipais, pois influi diretamente na qualidade de vida das crianças no meio rural”.

Ao colocar em evidência a realidade do campo, Câmara (2008) sinaliza a dependência dos moradores do campo em relação ao transporte escolar. Ele também atenta para a necessidade de sua oferta diante de um cenário escasso de serviços básicos e de distanciamento das escolas e do acesso à educação básica e superior. Com base nisso, deve-se levar em consideração as características e a condição dos transportes ofertados. Assim, Pegoretti e Sanches (2006) alertam sobre as interferências para a execução do transporte escolar nos territórios do campo, como marés e más condições das rodovias/portos. Além disso, indicam

que o melhoramento da condição do pavimento das vias é um fator importante a ser considerado no planejamento do transporte rural escolar.

Como visto, o transporte escolar rural se configura como um fator essencial ao considerar o aluno do campo e seu processo educacional. Nessa perspectiva, a partir da análise da relação aluno-transporte, Martins (2010) sintetiza variáveis que podem impactar no rendimento do aluno, sendo algumas delas: a distância percorrida até o desembarque, o tempo de viagem até a escola e as condições do pavimento da rota. Sua pesquisa demonstrou que a ausência do transporte escolar põe em risco a frequência dos alunos. Além disso, muitos veículos utilizados para realizar o trajeto dos alunos não são adequados e não suportam longas viagens com infraestrutura precária.

A política de transporte escolar deve objetivar o acesso dos alunos à educação básica e superior. A necessidade dessa política se justifica pelos desafios existentes na realidade e cotidiano dos alunos das comunidades ribeirinhas e do campo, onde o transporte escolar não é viabilizado. Problemáticas como más condições das estradas e até mesmo dos veículos implicam negativamente na garantia do direito à educação. Por isso, é imprescindível que o sistema de transporte escolar leve em consideração as peculiaridades e realidades locais da população e da região onde o programa é implementado (Silva; Yamashita, 2010).

Logo, percebe-se a importância do transporte como instrumento para agregar o modo de vida dos sujeitos residentes do campo, assim como para efetivar o acesso e permanência dos alunos na escola. O maior indicativo de responsabilidade do Estado quanto à garantia do acesso e permanência está na própria Constituição vigente, que considera essa premissa como um princípio que norteia o ensino, sendo primordial prezar pela “igualdade de condições para o acesso e permanência” (Brasil, 1988). Atingir tal anseio requer refletir, discutir e intervir à luz da realidade dos sujeitos do campo, dentre os quais destacamos o estudante ribeirinho.

## **1.2 A configuração das relações intergovernamentais na garantia de políticas públicas para educação do campo**

As Diretrizes Complementares para Educação do Campo estabelecem, no Art. 1, inciso 1º, que a educação do campo é responsabilidade dos entes federativos (Estados, Distrito Federal e Municípios) e deve ser planejada e executada em formas de colaboração, objetivando a universalização do acesso e permanência na educação básica. Além disso, o inciso 2º indica que a educação do campo deve ser oferecida e regulamentada por cada ente em seus âmbitos de atuação prioritária. Sendo assim, o direito à educação básica no campo também perpassa as

relações que se fazem entre os entes federativos, sejam estas relações intergovernamentais, com potencial para contribuir na efetivação e implementação de políticas educacionais.

Nessa perspectiva, compreendo que a efetivação das políticas públicas educacionais também visa compreender que "O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo" (Hofling, 2001, p.38); para além disso, se debruça em analisar as relações que se fazem entre os governos para que as políticas advindas destes sejam baseadas em objetivos comuns, em que a universalização da educação seja o motor que motive a articulação e cooperação entre os entes federativos para garantir a educação como um direito social que contemple os diferentes sujeitos.

De acordo com o IBGE, o Brasil é considerado uma federação constituída pela União, 26 Estados, o Distrito Federal e 5.570 Municípios. A definição de federação é derivada do latim "foedus", que significa "pacto", e seu entendimento tem essência no compartilhamento de poder e na possibilidade de diferentes entes autônomos dentro de uma mesma nação. Em 1891, o federalismo foi instituído junto à Proclamação da República e passa a ser considerado uma forma de organização do Estado brasileiro, sendo outorgado como alternativa para preservar a unidade territorial com vistas para a criação dos entes federativos, possuindo como principal motor o processo de descentralização, em oposição ao Estado de viés centralizado e unitário.

Sendo o Brasil uma federação, o impacto do Federalismo se dá em todo o seu processo de construção como Estado, principalmente sobre a gestão pública, pois a demanda dos serviços públicos se torna proporcional ao nível de complexidade das relações intergovernamentais. Há gestores municipais, estaduais e federais em várias instâncias do governo, todavia, nem sempre há harmonia entre eles no que diz respeito à tomada de decisões, devido às disputas de natureza político-partidárias.

A responsabilidade de criação e articulação de metas e estratégias a serem cumpridas por todos os entes federativos envolve grandes dificuldades, além de contar com muitas variáveis. Sendo assim, esta tarefa exige um trabalho conjunto e colaborativo que precisa ser desenvolvido na gestão pública brasileira. O contexto histórico do Federalismo revelou a necessidade de descentralização no sistema de organização do Estado para abrir espaço ao desenvolvimento das esferas políticas, administrativas e econômicas. O autor Pedro Ganzelli (2014) faz uma análise que esclarece as relações do federalismo com a estrutura do Estado, assim também como apresenta um dos impasses em sua formação no Brasil:

As relações entre os entes federados apresentam-se condicionadas à estrutura organizacional criada, e constantemente recriada, pelo federalismo brasileiro. O pacto federativo em nosso país se apresenta com uma dinâmica que reafirma a necessidade de colaboração entre os entes federados ao mesmo tempo em que promove a concorrência entre eles. (Ganzelli, 2014, p. 04).

Percebemos o aspecto de centralização na gestão pública como resultado de longos períodos de governos autoritários, especialmente no Regime Militar, o que teve profundas consequências na educação. Afinal, o Brasil passou por 20 anos de Ditadura Militar, que ainda hoje se refletem no sistema de organização da Educação Brasileira e na gestão dos processos educacionais. Ao mencionar as diferenças entre centralização e descentralização, Oliveira (2010) assinala que a descentralização se configura como afastamento do centro, de forma que a tomada de decisões seja feita em diferentes graus de autonomia, enquanto a centralização supõe a tomada de decisões em níveis centrais.

O processo de democratização na década de 1980 foi determinante para a descentralização do Estado Federativo Brasileiro em relação às políticas sociais. Os municípios passaram a ter autonomia para criar seus próprios Sistemas de Ensino e atuar na formulação de políticas educacionais, tanto para a Educação Infantil como para o Ensino Fundamental. Os municípios brasileiros foram legitimados como membros do Regime Federativo a partir da Carta Constitucional de 1988, em seu artigo 1º, afirmando que "A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel de seus Estados, Municípios e Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito [...]".

A partir da Constituição Federal de 1988, surge o termo Regime de colaboração, que distribui responsabilidades de acordo com a ordem jurídica do Estado. A cooperação resulta da existência de mais de um poder sobre um mesmo espaço, evitando a chamada centralização ou supremacia de um só poder. A descentralização torna-se um elemento importante nas relações intergovernamentais, pois emerge como a oportunidade de possibilitar a interlocução entre os entes federados, a melhor distribuição de poder e competências, além de refletir sobre as condições necessárias para que cada um atenda às suas demandas locais.

Em contribuição feita ao material produzido no Congresso Internacional "Educação: uma agenda urgente", Cury (2011, p. 3) considera o regime de colaboração como "o conceito e a estratégia para dar conta de um novo desenho federativo, que ao invés de seguir um sistema hierárquico, prefere um sistema cooperativo". O foco destina-se às formas de cooperação entre os níveis de governo (a União, os estados/Distrito Federal e os municípios), tendo em vista ações e políticas que associam esforços para o desenvolvimento de sistemas públicos, como, por exemplo, o sistema educacional.

De acordo com Werle (2006), o regime de colaboração se constrói a partir de uma perspectiva democrática cidadã com envolvimento de todos, e seu desenvolvimento "compreende a importância de uma cultura de colaboração entre redes, sistemas, entre executivo e legislativo municipal, entre órgãos normativos dos sistemas de ensino e de todos os envolvidos" (Werle, 2006, p. 09).

O Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, demonstra que o desenvolvimento da política de garantia da educação do campo se encontra baseado no regime de colaboração por meio das relações intergovernamentais.

**Art. 1o** A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (Brasil, 2010).

A Organização Federativa do Estado brasileiro, estabelecida pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), revelou a importância de se dar atenção aos processos que permeiam as relações intergovernamentais (RIGs) para o desenvolvimento de políticas públicas sociais, em especial para as políticas de saúde pública e no âmbito da educação básica no Brasil. Embora a legislação não disponha de maneira explícita os mecanismos, a organização e a forma de materialização do regime de colaboração nas unidades territoriais, a mesma estabelece responsabilidades a cada esfera do governo na prestação de serviços educacionais.

De forma sucinta, Sano e Abrucio (2013) entendem a relação intergovernamental como as formas de interação entre os níveis de governo, sendo estas horizontais (entre os entes de mesmo nível) ou verticais (entre a União, Estados e Municípios). Em consonância a isso, os autores salientam que "As RIGs constituem um fenômeno que ocorre sempre que dois ou mais governos interagem para o desenvolvimento ou execução de políticas públicas" (Sano; Abrucio, 2013, p. 217).

No entanto, mesmo com a existência das relações intergovernamentais, ainda permanecem contradições no que cerne ao gerenciamento e materialização acerca das políticas públicas, principalmente no eixo educacional. Posto que, "o cenário educacional brasileiro tem sido marcado por profundas diferenças entre os sistemas de ensino, inter e inter-regionais" (Terto, 2017, p. 397), a efetivação da educação propriamente dita enquanto direito social previsto constitucionalmente em 1988 ainda se configura como algo que deve ser conquistado. Necessita-se de orientações acerca da criação de instrumentos para fortalecimento da gestão

pública nas esferas do governo, entre outras definições que visem o real funcionamento das engrenagens federativas brasileiras (Abrucio, 2010).

Ao analisar a dinâmica federativa, identifica-se que, mesmo com a cooperação nas relações intergovernamentais, também há a presença da competição entre os níveis de governo. Dessa forma, se configura como um grande desafio para os países federais buscar estratégias e possibilidades de fortalecimento do sistema e eliminação das disparidades. Ou seja, é necessário criar um processo de colaboração/cooperação que facilite o reconhecimento da natureza complexa das relações intergovernamentais e permita o desenvolvimento dos objetivos compartilhados entre eles.

Nessa direção, Martins (2003, p.3) apresenta a busca pelo "Equilíbrio Federativo" nas relações intergovernamentais, evidenciando valores nos quais as ações dos entes federados devem estar baseadas. Para o autor, o equilíbrio federativo se faz através de práticas de solidariedade, igualdade nas autonomias e pela dosagem dos recursos distribuídos. Nessa perspectiva, se dispõe de alguns dados quantitativos com base no relatório do PNE e das plataformas do FNDE e INEP, para dimensionar a realidade dos recursos destinados aos entes federados.

**TABELA 2:** Gastos públicos em educação pelo Governo Federal e entes federados (R\$ Bilhões).

<b>Ano</b>	<b>Governo Federal</b>	<b>Estados, Distrito Federal e Municípios</b>	<b>Total: Governo Federal e Entes Federados</b>
<b>2015</b>	R\$ 129.812.064, 37	R\$ 282.819.412, 96	R\$ 398.879.823, 45
<b>2016</b>	R\$ 129.874. 420.934, 43	R\$ 277.626.680.881, 38	R\$ 402.344.292.966, 41
<b>2017</b>	R\$ 121.618.654.421, 87	R\$ 276.561.226.046, 57	R\$ 395.577.033.443, 79
<b>2018</b>	R\$ 120.196.519.495, 08	R\$ 280.465.853.384, 93	R\$ 392.759.489.590, 80
<b>2019</b>	R\$ 120.289.554.414, 64	R\$ 292.125.592.221, 69	R\$ 400.012.804.805, 22
<b>2020</b>	R\$ 122.882.504.438, 76	R\$ 292.841.223.135, 88	R\$ 396.938.862.771, 63

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base nas informações do PNE/FNDE/INEP, 2023.

A tabela possibilita constatar que, de 2015 para 2020, os gastos dos governos municipais tiveram um aumento de R\$ 17 bilhões. Estados e Distrito Federal tiveram um aumento de despesas que somadas chegam a aproximadamente R\$10 bilhões (avanço de 3,5%). Apesar disso, o que demonstra preocupação é perceber que os gastos em educação pelo governo federal



reduziram quando comparado o quantitativo de 2015 ao ano de 2020 e os governos estaduais tiveram uma retração de R\$ 6,9 bilhões (5,3%) em suas despesas.

Os recursos para viabilizar a implementação das políticas no campo são destinados por meio da função supletiva e redistributiva da União (governo federal) para os outros entes federados, inclusive, para os Municípios onde se localiza a predominância das comunidades rurais, essa estagnação identificada no quantitativo dos gastos em educação indica um possível impasse na provisão de recursos para realização e implementação de políticas que estejam de acordo com as demandas sociais e educacionais dos territórios do campo.

Com relação às especificidades do financiamento da educação do campo, está sob responsabilidade da União, via caráter suplementar aos outros entes federados. Essa instância do governo conta com a liberação de recursos (sujeita às condições do Ministério da Educação) para a manutenção e desenvolvimento da educação básica e superior no atendimento às populações do campo, conforme consta nos artigos do Decreto:

**Art. 4o** A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto.

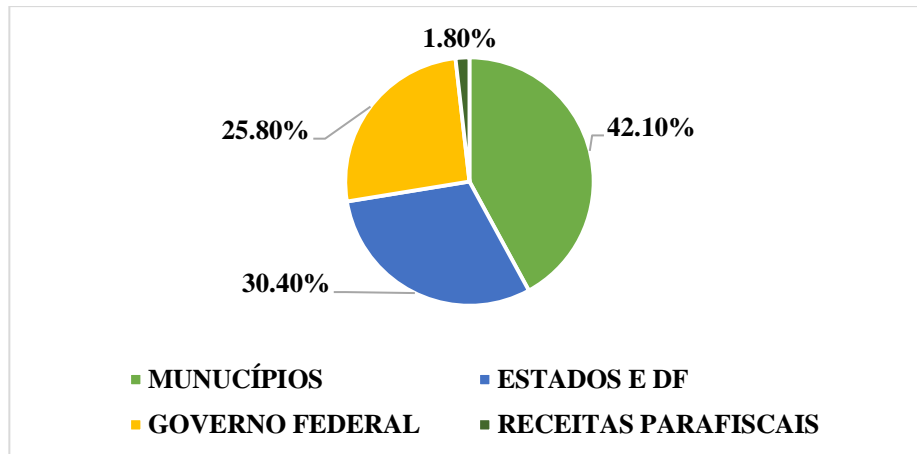
**Art. 9o** O Ministério da Educação disciplinará os requisitos e os procedimentos para apresentação, por parte dos Estados, Municípios e Distrito Federal, de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para atendimento educacional das populações do campo, atendidas no mínimo as seguintes condições. (Brasil, 2010)

No entanto, ainda se identifica a necessidade de maior investimento e liberação de recursos para a realização da educação e do ensino no campo. É preciso prover condições de funcionamento das escolas do campo, levando em consideração as inúmeras dificuldades enfrentadas, tais como: a precariedade na infraestrutura das escolas, a necessidade de transporte escolar para os alunos, a carência e, em alguns casos, a inexistência de água, energia elétrica, material didático e merenda escolar, além do descaso com a formação de professores para atuar no ensino e na construção do currículo adequado aos alunos e às especificidades do campo.

O financiamento da educação como uma política pública requer atenção às relações de cooperação, colaboração e coordenação que se fazem entre os entes federados, principalmente no que diz respeito às normas de redistribuição e suporte financeiro. Para além disso, analisar o financiamento da educação e seus processos se faz importante no que diz respeito às relações intergovernamentais, para entender as raízes do desequilíbrio federativo na destinação de

recursos financeiros para cada ente federado, pois para que seja possível a mobilização e efetivação das políticas e programas em cada instância do governo, é necessário que os recursos financeiros sejam proporcionais e suficientes às suas demandas e atribuições.

**GRÁFICO 1:** Participação dos entes federados nos gastos públicos em educação (%) no ano de 2020.



FONTE: Elaborado pela autora com base em informações do DIRED/INEP.

O gráfico indica que o ente federado com maior participação no total dos gastos públicos em educação foram os governos municipais, enquanto Estados e Distrito Federal reduziram sua participação de 31,7% (2015) para 30,4% (2020). Além disso, segundo os dados do relatório de monitoramento do PNE, o governo federal teve maior participação nos gastos com educação privada (25,8% em 2020) e os gastos parafiscais apresentaram queda de 2,5% para 1,8%. Ao analisar as porcentagens e informações destaco a crescente participação do governo federal com gastos em educação privada.

Essa constatação leva-nos a refletir: Até que ponto a educação privada tem se apropriado dos recursos públicos destinados ao compromisso social do Estado em garantir a educação pública de qualidade? É preciso lembrar que ainda lutamos e resistimos contra o processo de privatização da educação pública, que redefine o papel do Estado e introduz novas estratégias onde a eficiência e a economia estariam acima dos valores públicos, onde o mercado é centro da economia e o setor privado se torna parâmetro de qualidade. Dessa maneira, setores vinculados ao mercado se introduzem no âmbito da educação e começam a influenciar as políticas educacionais e até mesmo os conteúdos da educação. (Chaves, 2009)

O setor privado mercantil é formado por sujeitos individuais e coletivos em um projeto de classes que possui especificidades, os chamados empresários da educação são identificados como “importantes atores políticos, em conjunto ou em suas diferentes entidades

representativas, com condições de impor uma lógica adequada aos seus interesses” (Trigueiro, 2003, p. 50). Estes adentram no sistema do Estado e atuam de maneira intencional em prol de seus interesses, os quais não estão em favor da educação pública, mas sim do mercado.

No Brasil, o processo de privatização ocorre por meio de uma correlação de forças sejam políticas ou econômicas, ao mesmo tempo em que há a existência da luta pelos direitos sociais, por outro lado, há também o setor privado pressionando para tomar a frente da política educacional. Almeida (2019, p. 21) revela que “tais interesses financeiros se dão porque o setor educacional, hoje, é um mercado bilionário, altamente rentável e quase sem risco, já que é sustentado pelos recursos governamentais – independentemente do partido no poder”.

Com isso, ressalto o papel do Estado para a efetivação da educação pública e sua intervenção como defensor e protetor dos direitos sociais, assegurando o acesso à educação pelo viés democrático tendo em vista a importância do desenvolvimento social e político da sociedade por meio da educabilidade humana. Assim também, ratifico a importância da articulação entre os entes federados para que atuem em colaboração na efetivação do direito a educação pública de qualidade e da materialização dos projetos e programas educacionais.

Sendo assim, para diminuir a distância entre os entes federados e colaborar para o desenvolvimento das relações intergovernamentais, compreende-se que a solidariedade pressupõe que cada membro esteja disposto a colaborar um com o outro. A igualdade nas autonomias se manifesta no reconhecimento da capacidade de cada membro em cumprir suas atribuições, evitando assim conflitos de poder. A dosagem dos recursos distribuídos recai sobre um diagnóstico específico em relação ao território de cada ente, a fim de identificar suas reais necessidades, provendo recursos suficientes. Dessa maneira, “a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federados, e a participação supõe a abertura de arenas públicas de decisão” (Cury, 2011, p. 122).

A condição colocada pelo autor permite compreender que a cooperação e o entendimento mútuo entre os entes federados tornam possível perceber as diferentes realidades que os envolvem, no que abrange aspectos específicos de cada território. Por isso, é necessária a articulação entre as instâncias governamentais em prol da universalização do acesso à educação do campo. Nesse sentido, o Decreto do PRONERA estabelece, no Art. 9º (Inciso III), que “Estados e o Distrito Federal deverão constituir instâncias colegiadas”. Essa relação deve contar com a participação de organizações sociais do campo e das universidades públicas, entre outras instituições, além da presença de representantes municipais. O objetivo maior dessa

articulação é a colaboração na “formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo” (Brasil, 2010).

Ainda no artigo 1º do decreto, a relevância do transporte escolar no desenvolvimento da educação do campo está presente no parágrafo 4º, indicando a oferta do transporte escolar como forma de concretização da educação no campo. Ressalta-se que esse serviço deve estar adequado e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. O caso da Amazônia, por exemplo, no âmbito dos municípios belenenses, chama atenção por ser um território de águas, rios e florestas habitadas por diversas comunidades. A característica rural prevalece, e no contexto educacional, isso deve ser refletido nas políticas e programas educacionais. O conhecimento desses aspectos se faz necessário ao regime administrativo brasileiro.

## **1.2 A luta dos movimentos sociais pela garantia do direito a educação do campo**

Embora o Brasil seja um país de predominância agrária, até 1981, a educação do campo não foi mencionada na Constituição Brasileira. Sendo assim, ela surge tardiamente e de maneira não institucionalizada. Diferente do que se almeja, Arroyo, Caldart e Molina (2008) mostram, a partir de suas pesquisas, que a educação destinada às populações do campo é tratada com descaso pelos governos brasileiros. Indicativos disso são as ações compensatórias e assistencialistas, como programas e iniciativas, no intuito de velar a falta de prioridade em relação à educação do campo.

As políticas públicas para a educação do campo se originaram como resultado de vários movimentos populares de reivindicação. Essas políticas são de responsabilidade do Estado no que se refere à sua implementação. Esse processo demanda a integração de diversos atores na tomada de decisões, sejam estes órgãos públicos ou não, bem como organismos e representantes da sociedade civil envolvidos nas políticas implementadas.

A realidade, somada às dificuldades vividas pelos sujeitos do campo, denuncia um cenário preocupante que precisa ser enfrentado. Além disso, sinaliza para a necessidade de fortalecimento dos movimentos populares do campo e lutas sociais para que continuem a intervir de maneira conjunta e articulada na formulação de práticas e políticas públicas pelo direito a uma educação de qualidade para o campo. Dessa maneira, Hage (2006) salienta a participação ativa dos movimentos sociais populares do campo nas últimas décadas em disputas que tratam da agricultura familiar, conquista de terra e, sobretudo, no que diz respeito à vida com dignidade, a qual inclui o direito à educação para o sujeito do campo.

Assim, a educação do campo se insere num processo de lutas e mobilizações por meio dos movimentos sociais e sindicais para garantir o direito à terra e à qualidade de educação nas comunidades. Os sujeitos do campo têm se organizado nacionalmente em prol de uma educação que os represente e contribua, de fato, para sua formação. Uma educação comprometida com o campo e as causas das comunidades, de maneira a agregar o seu modo de vida, constituindo espaços de valorização e dignidade para o sujeito camponês.

Os primeiros debates em relação à educação do campo tiveram início em julho de 1997 com o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - ENERA, realizado em Brasília. Esse encontro foi resultado da articulação entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UNB). O encontro possibilitou refletir sobre o modelo vigente de educação rural no campo, além de proporcionar reflexões pautadas nas inúmeras problemáticas sociais e educacionais vivenciadas nos acampamentos e assentamentos das comunidades rurais (Molina, 2006).

O I ENERA representou um ponto de partida ao ser o primeiro encontro a levantar discussões referentes à educação dos sujeitos camponeses. Além disso, mobilizou um grande número de professores do campo. Medeiros e Aguiar (2015) relatam que durante o encontro, foi feito um convite pelo MST para uma reunião entre os integrantes das Universidades Federais, com o intuito de dialogar e discutir propostas e ações para superar o analfabetismo nas comunidades, assentamentos e acampamentos do território rural.

Em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional de Educação do Campo em Luziânia-Goiás, organizada pelo MST, Universidade de Brasília – UNB, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. Nessa conferência, foi discutido o campo como território e espaço de vida, a luta por uma educação conectada com as particularidades dos sujeitos do campo.

Em agosto de 2004, foi realizada a II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, em Luziânia – GO, a qual reuniu 1.100 educadores e pesquisadores que, junto ao MST, assumiram a luta pelo direito de acesso à educação básica. Além disso, enfatizaram a criação de políticas públicas para a educação do campo, no sentido de garantir acesso e permanência dos alunos do campo na educação básica e superior. Também foi destacada a importância da formação específica para os professores do campo (Garcia, 2009).

As discussões colocadas durante as conferências, que foram determinantes para a fundação do Movimento de Educação do Campo, demonstram a persistente luta pelo direito à educação, acesso e permanência nas comunidades rurais. Ficou evidente o desejo das

populações do campo por uma educação que tenha sentido para eles, em oposição ao modelo de educação rural vigente nas escolas do campo. No campo das políticas, as conferências permitiram a articulação das populações do campo com o governo, no sentido de reivindicar políticas educacionais e de se opor à indiferença do Estado em relação à educação para os sujeitos do campo.

Nessa trajetória de mobilizações, movimentos políticos aliados ao Movimento de Educação do Campo e a Articulação do movimento por uma educação no campo, além da participação de conselhos estaduais e municipais, assumiram um papel importante no embate para que a educação do campo fosse contemplada no corpo das legislações. Isso evidenciou e colocou em pauta as causas dos sujeitos do campo em busca do direito à educação e do acesso e permanência nas escolas. Sendo assim, uma conquista relevante para a educação do campo foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002 (Brasil, 2002).

O documento dispõe de um conjunto de princípios e procedimentos para adequar o projeto político das escolas do campo, para que estejam em conformidade com as diretrizes nacionais referentes às etapas e modalidades da educação básica. A finalidade é legitimar a identidade das escolas do campo a partir de sua vinculação às questões inerentes à realidade do campo e dos sujeitos residentes nesse território. Para isso, é necessário ancorar-se na memória coletiva, temporalidade e saberes próprios dos alunos das escolas do campo, assim como na rede de ciência e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem alternativas e soluções para as problemáticas da realidade das populações do campo (Brasil, 2002).

No ano de 2003, o Ministério da Educação divulgou a Portaria nº 1374 de 03 de junho de 2003, que instituiu um Grupo Permanente de Trabalho com a função de fazer a articulação das ações do Ministério de Educação relacionadas à educação do campo, promovendo discussões, debates e esclarecimentos sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Além disso, o grupo contribuiu para o cumprimento das Diretrizes, apoiando a realização de Seminários Nacionais e Estaduais em prol de sua implementação. Nessa perspectiva, é importante destacar que a resolução que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo inaugurou uma série de conquistas no arcabouço legislativo brasileiro. Dessa forma, destacamos, de maneira cronológica, os seguintes marcos legislativos específicos que se referem à educação do campo no Brasil:

**QUADRO 4:** Marcos legislativos referente a educação e as escolas do campo.

<b>DOCUMENTO</b>	<b>ASPECTO</b>
<i>Resolução 1/2002 do CNE/CEB</i>	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
<i>Parecer nº 1/2006</i>	Reconhece dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)
<i>Resolução 2/2008 do CNE/CEB</i>	Institui Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
<i>Resolução 4/2010 do CNE/CEB</i>	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reconhecendo a educação do campo como modalidade específica e definindo a identidade da escola do campo.
<i>Decreto de nº 7.352/2010</i>	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
<i>Portaria 83/2013 do MEC</i>	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais
<i>Lei nº 12.960/2014</i>	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Esses documentos constituem "uma base legal para o Estado implementar novas ações e programas educacionais para os sujeitos do campo, retomando o debate sobre a universalidade do direito à educação" (Hage, 2006, p. 1168). Por isso, permitem ampliar a definição de parâmetros para regulação e implementação da educação do campo, além de fortalecer a mesma como uma política pública educacional que contribui para o acesso à educação básica e superior e colabora para a construção de um currículo que leve em consideração as realidades e particularidades dos sujeitos do campo.

Podemos citar como outro indicativo de conquista da luta organizada dos movimentos sociais do campo a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, na qual se insere a Coordenação Geral da Educação do Campo. Essa

iniciativa do Ministério de Educação resultou da pressão feita em várias instâncias do governo para que sejam inseridas na gestão educacional e na agenda política a educação do campo através da criação de espaços de reconhecimento e valorização das especificidades do campo.

A história da população camponesa perpassa um processo de exclusão e negação de direitos em aspectos políticos, sociais e econômicos. Contudo, a relevância da atuação e do protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação produziu diversas conquistas que corroboram para o desenvolvimento da educação no campo. Para Santos e Silva (2006), o movimento por uma educação do campo deve estar concatenado às lutas sociais por melhores condições de vida para a população camponesa, pois não há como educar uma população sem que sejam modificadas as condições desumanizantes que a afetam.

Dentre as muitas conquistas adquiridas pelo Movimento de Educação no Campo, estão algumas ações e programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação junto a outros órgãos públicos federais, estaduais e municipais em vinculação com as universidades e as organizações no sentido de avançar em direção ao direito e acesso à educação para as populações do campo. Sendo assim, destacamos alguns desses programas:

**QUADRO 5:** Programas e ações educacionais destinados à educação do campo.

<b>PROGRAMA</b>	<b>OBJETIVO</b>
<i>Programa Projovem Campo Saberes da Terra</i>	Promove a alfabetização e formação de agricultores com idade de 18 a 29 anos que ainda não tenham concluído o ensino fundamental.
<i>Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (PROCAMPO)</i>	Implementa cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência, na segunda fase do ensino fundamental (quatro anos finais) e ensino médio, nas escolas do campo.
<i>Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)</i>	Assegura a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades.



<p align="center"><b><i>Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade</i></b></p>	<p>Concede bolsas a alunos matriculados em cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas de Educação Básica indígenas e do campo – incluindo as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas.</p>
<p align="center"><b><i>Programa Escola da Terra</i></b></p>	<p>Promove a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.</p>
<p align="center"><b><i>Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)</i></b></p>	<p>Fortalece o mundo rural por meio da oferta de educação em diferentes níveis de ensino aos jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária.</p>

Fonte: elaborado pela autora conforme as informações do site oficial do MEC, 2023

No decorrer dos anos, além das lutas e movimentos, diversas práticas educativas foram identificadas a partir das organizações sociais do campo, que tinham como finalidade maior a busca pela garantia do acesso à escolarização e educação básica, assim como o empenho na formação de quadros dirigentes para atuar nos espaços e deliberar a respeito do direito e das políticas direcionadas para suprir as necessidades dos sujeitos do campo. A pressão da organização dos movimentos populares do campo teve resultados concretos, pois levou o Estado a atentar para o desenvolvimento de políticas específicas para o território do campo, de maneira que as práticas educativas do campo também fossem ampliadas e vistas pela sociedade (Santos; Silva, 2016).

Nessa perspectiva, entendemos a relevância de compreender que as conquistas no âmbito das políticas públicas para educação do campo originaram-se a partir de tensões existentes na relação dos movimentos sociais com o próprio Estado. Para Santos e Silva (2016, p.137), a existência desses embates "resultou em experiências históricas para as organizações populares direcionarem outras formas de lutas e posicionamentos, como sujeitos de direitos".

Diante desse cenário, destacamos o desenvolvimento de três programas que são fundamentais na promoção de direitos para os sujeitos do campo: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Programa de Apoio à Formação Superior em

Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). As políticas públicas na representação desses três programas reafirmam os espaços e as lutas advindas do campo.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA origina-se a partir das discussões feitas no I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária - ENERA. Ao identificar a necessidade de escolarizar os trabalhadores e trabalhadoras rurais, o programa teve como motor para sua criação e financiamento a pressão feita pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Em 2001, o Ministério Extraordinário da Política Fundiária lança a Portaria nº 10/98, em 16 de abril de 1998, que institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o qual é incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em 2004, tendo em vista a necessidade de aperfeiçoamento do Pronera, foi elaborado o Manual de Operações que versa sobre os princípios, organização, objetivos, metodologias e ações do programa (Brasil, 2004).

O Manual indica que o PRONERA é um instrumento de resistência pela garantia do direito à educação e escolarização para milhares de adultos e jovens que ainda não tinham a oportunidade de se alfabetizar ou de retomar seus estudos. A experiência do programa tem oportunizado fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, constituindo sujeitos conscientes da identidade e diversidade do seu lugar - comunidade e escola. De acordo com o documento, a finalidade do PRONERA seria:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (Brasil, 2004, p. 17).

Em 2010, foi lançado o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Este documento foi um marco legal histórico para o movimento educacional do campo, pois trouxe a caracterização dos sujeitos e das escolas do campo no corpo da legislação, como consta nos seguintes incisos do §1º do artigo 1º.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta,

os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (Brasil, 2010)

Para além disso, o documento dispõe sobre as atribuições e responsabilidades dos entes federados quanto ao desenvolvimento da educação do campo nos diferentes níveis de ensino, assim como estabelece princípios nos quais a educação do campo será realizada, sejam estes: respeito à diversidade do campo, incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curricular e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo e controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (Brasil, 2010).

O Pronera influenciou na criação de novos programas e políticas públicas com o intuito de dar continuidade ao desenvolvimento da educação do campo. Dessa maneira, em 2007, é criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) através do Ministério da Educação, por iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). O programa funciona por meio de parcerias com Instituições Públicas de Ensino Superior e objetiva oferecer formação através de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, para educadores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

A iniciativa do Procampo indica o reconhecimento da necessidade de formação inicial e continuada específica para que os professores possam atuar nas escolas do campo. Tendo em vista que a prática docente no campo deve levar em consideração o conjunto identitário de especificidades dos alunos do campo. A realidade do aluno do campo não permite que a educação voltada para o aluno urbano seja a mesma oferecida a ele. Por isso, o ideário do professor ao atuar nas escolas do campo, dentro de suas atribuições como planejar a aula, desenvolver metodologias, contribuir na construção do currículo e do projeto político-pedagógico, não pode estar aquém das particularidades inerentes à vida dos sujeitos e alunos do campo.

O programa está fundamentado no princípio de formação. Os diálogos e discussões feitas no âmbito dos movimentos sociais do campo apresentam, como uma das principais problemáticas, o déficit na formação e capacitação de professores com conhecimentos específicos relativos ao campo. Como consequência disso, as aulas, conteúdos, material didático e metodologias são realizados na perspectiva urbanizada, distante do contexto do aluno camponês. Nesse sentido, ainda é imprescindível refletir sobre a prática docente no campo, também como prática social, tendo em vista o seu papel transformador em contribuição para a emancipação de determinada sociedade. Reconhecendo isso, Caldart (2002) defende a necessidade de políticas e projetos de formação para os educadores(as) do campo.

Por isso defendemos com tanta insistência a necessidade de política e projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento por uma educação do campo. (Caldart, 2002, p.36)

Para Santos e Silva (2016), os esforços em colocar em evidência a temática da formação de professores têm potencial para garantir práticas pedagógicas mais coerentes, permeadas pelos princípios da educação do campo em sua trajetória e formas de vida. Nessa perspectiva, é necessário olhar para o aspecto da formação a partir do reconhecimento da realidade dos povos do campo, inseridos e pressionados por um modelo capitalista excludente que exige dos mesmos constantes confrontos e resistências. Por isso, a formação do professor no campo deve estar motivada no desejo de formar uma sociedade contrária a qualquer forma de opressão e processo de exclusão e negação de direitos sociais, e isso está em consonância com os objetivos do Procampo.

Por fim, em 2012, é criado o Programa Nacional de Educação no Campo (PRONACAMPO) pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. O programa foi construído pelo Grupo de Trabalho do MEC/SECADI, formado com a representação de diversos conselhos, como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), movimentos como o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST) e universidades federais como a Universidade Federal de Brasília (UNB) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). De acordo com o documento do programa, o Pronacampo se configura como:

Um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático

específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades. (Brasil, 2012, p. 04).

A implementação do programa está estruturada a partir de quatro eixos transversais: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica. No entanto, o Fórum Nacional de Educação do Campo, ao analisar o programa no sentido das relações que o constituíram, sinaliza algumas críticas. Isso porque identifica que, em sua formulação, ainda há resquícios do pensamento de "Educação Rural" em detrimento à concepção de Educação do Campo, construída com o passar do tempo a partir de um referencial teórico que tem pautado as análises do Fórum e dos movimentos sociais populares do campo (Fonec, 2012).

Diante do exposto, esses programas representam, de certo modo, um passo importante na trajetória de luta dos movimentos sociais e populares de educação do campo. No entanto, ainda há algumas questões a serem superadas no que diz respeito à implementação e desenvolvimento. Além dos problemas no processo de execução, o desenvolvimento das ações e programas enfrenta a insuficiência na liberação de recursos financeiros. Isso inviabiliza a materialização dos programas no campo e nas escolas do campo. Pois, para que seja possível a mobilização e efetivação das políticas em cada instância do governo, é necessário que os recursos financeiros sejam proporcionais e suficientes às suas especificidades socioculturais e territoriais.

Para Hage (2014), apesar de muitos avanços em relação às políticas educacionais para o campo, ainda estamos distantes de efetivar e garantir a educação básica para todos os sujeitos do campo, sejam eles quilombolas, indígenas ou ribeirinhos. As pesquisas e estatísticas realizadas pelo autor junto ao GEPERUAZ demonstram que a educação oferecida no campo em alguns territórios ainda se encontra em estado de precariedade ao acesso e à permanência dos alunos nas escolas das comunidades rurais. Desse modo, a política de transporte escolar é um dos meios para contribuir com o acesso e a permanência dos alunos nas escolas das comunidades rurais, bem como para a diminuição dos índices de evasão escolar.

## **2 A POLÍTICA NACIONAL DE TRANSPORTE ESCOLAR NA AMAZÔNIA RIBEIRINHA**

Este capítulo trata da especificidade do transporte escolar e suas problemáticas no contexto da educação do campo e da Amazônia ribeirinha, assim como faz um percurso histórico-legal do direito ao transporte escolar, com ênfase para o programa Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar. Para isso, foram explorados os principais documentos referentes ao arcabouço legal que asseguram a efetividade do programa, além de serem disponibilizados dados quantitativos advindos do relatório dinâmico do programa no site do FNDE. Por fim, o capítulo aborda a educação do campo com um olhar para a Amazônia ribeirinha, essa discussão está fundamentada a partir dos dados do Grupo de estudos pesquisas em educação do campo, das águas e das florestas na Amazônia (GEPERUAZ).

### **2.1 Contexto histórico-legal do direito ao transporte escolar**

O ano de 1934 traz em si um contexto de transformações que seriam responsáveis pela possibilidade de novos rumos para o desenvolvimento da Educação Nacional. Com a articulação do movimento dos Pioneiros de 1932, surge a Constituição de 1934 com o intuito de organizar um regime democrático que assegure o bem-estar social e econômico. Nesse contexto, quanto à vinculação de recursos para a educação, no Capítulo II – Da Educação e da Cultura – CF/1934 (Art. 156), evidencia-se a aplicação de 10% pela União e pelos Municípios e, no mínimo, 20% pelos Estados e Distrito Federal em recursos e fundos para a manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos.

Além disso, o parágrafo único deste mesmo artigo indica uma reserva especial para o território rural, região na qual incide maior necessidade de políticas e programas de transporte escolar. O texto legislativo afirma que “para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934).

Mediante a análise dos preceitos legais, pode-se afirmar que os primeiros indícios que demonstram a preocupação com a questão do transporte escolar se encontram na Constituição de 1934. O Art. 157 § 2º prevê a aplicação de recursos em auxílios para alunos necessitados e traz o termo específico que nos remete ao transporte escolar: “villegiaturas”.

**Art. 157 § 2º** - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas. (Brasil, 1934)

Ao investigar sobre as vilegiaturas, Júlio Ambrózio (2005) compreendeu que o termo está ligado ao território do estudo e refere-se a uma viagem educativa, um período de férias ou recreio no campo, distante da cidade. Sendo assim, podemos entender, a partir dessa previsibilidade, que a aplicação de recursos e fundos prevista no Art. 157 também irá fornecer os recursos para o deslocamento dos alunos para as atividades educativas que necessitem de viagem.

Entretanto, apesar dessa política ter sido significativa, não durou por muito tempo. Em 1937, com a Declaração do Estado de emergência, tanto a vinculação de recursos para a educação quanto a previsão de auxílios para os alunos são removidas e se inicia o Estado Novo na Era Vargas, configurado como um período autoritário e ditatorial. A partir de então, ocorre um processo de mudanças e transformações onde as reformas educacionais eram pautadas pelo poder central através de Leis Orgânicas baseadas em modelos de regimes fascistas europeus (Vieira, 2007).

Apesar de a Era Vargas ter trazido mudanças como a garantia dos direitos trabalhistas e as reformas educacionais, foi um período demarcado por muita insatisfação e resistência contra o regime da ditadura, o que levou à sua queda com a renúncia de Getúlio Vargas, em 1945. Esse acontecimento abriu espaço para que o país entrasse em novos rumos. Dessa maneira, em 1946, o Brasil passa por um processo de redemocratização, e a previsão da aplicação mínima de recursos para o desenvolvimento e manutenção do ensino pelos entes federados retorna na Constituição de 1946, nos Art. 169 a 172 (Brasil, 1946).

Mesmo experimentando a redemocratização, ainda era presente a educação dualista, ou seja, uma educação de classes, dividida entre o ensino para a elite e para as classes populares. O golpe de 1964, junto à ascensão dos militares, leva o país de volta ao autoritarismo, e a educação passa a ser reduzida às vertentes da família e da cultura, e os recursos para a educação são suprimidos. Contudo, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei nº 4.024/61, traria um novo desenho estrutural para a educação que viria a romper com esse dualismo e supressão (Vieira, 2007).

Após 20 anos de ditadura militar (1964-1985), um novo governo assume o Brasil, dando possibilidades para um novo começo. Em 1988, foi promulgada a atual Constituição da República Federativa do Brasil, que deu o pontapé inicial para se pensar a educação como um direito social, além de trazer subsídios para os programas de assistência estudantil, assim como do transporte escolar. Como artigos que dão fundamento para a política de financiamento do transporte escolar, pode-se citar os Art. 23 (inciso V), 206 (inciso I) e 211 (§ 1º).

**Art. 23 (Inciso V)** - É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

**V** - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação;

**Art. 206 (Inciso I)** - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

**I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

**Art. 211 (§ 1º)** - 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; (Brasil, 1988)

A Constituição Federal de 1988 representou um marco importante na trajetória histórica do direito ao transporte escolar e para o desenvolvimento da educação nacional. Além de apresentar novas diretrizes, ela trouxe alterações na vinculação de recursos, incluindo um percentual do PIB (Produto Interno Bruto) para a educação. Suas definições nos permitem identificar que o campo da gestão e financiamento da educação são responsabilidades e tarefas que devem ser compartilhadas entre os entes federados, de forma organizada, em regime de colaboração (Brasil, 1988).

Sendo assim, a educação como um direito é insuficiente. É necessário que o Estado, como mobilizador das políticas públicas educacionais, também garanta os meios de acesso, as condições e os recursos financeiros para que a educação pública de qualidade seja efetivada na realidade de milhares de alunos. Nessa perspectiva, consideramos a emergência de se discutir a temática do transporte escolar. Pela primeira vez, o termo "transporte" aparece de forma direta no texto constitucional como ação suplementar para o ensino fundamental (Inciso VII, Art. 208 - CF/1988), mas em 2009 é alterado pela Emenda Constitucional nº 59 e passa a atender todas as etapas da educação básica (Brasil, 1988).

**Art. 208 (Inciso VII)** - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, *transporte*, alimentação e assistência à saúde." (Brasil, 1988)

Como visto, o transporte escolar está assegurado na Constituição de 1988 como direito social (Capítulo II, Art. 6º - CF/88), sendo responsabilidade do Estado para garantir as condições e o acesso à educação. A execução das ações e programas suplementares de



transporte escolar acontece por meio de assistência técnica e financeira em função supletiva e redistributiva da União em relação aos entes federados. No entanto, essa forma de organização ainda necessita de discussões quanto à sua regulamentação, distribuição de recursos, autonomia e participação dos Estados e Municípios (Ribeiro; Jesus, 2015).

Outro marco legal que fundamenta o direito ao transporte escolar está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9394/96), o documento maior que trata de assuntos específicos e dá direcionamentos para a educação Nacional. Ela se ampara nos princípios da Constituição e reafirma o dever do Estado com a educação pública no provimento do transporte escolar (Art. 4º, Inciso VIII). Além disso, a LDB 1996 inclui a responsabilidade de Estados e Municípios quanto ao transporte escolar de suas respectivas redes de ensino, acrescentada pela Lei nº 10.079, de 31 de julho de 2003.

**Art. 10 (Inciso VII).** Os Estados incumbir-se-ão de: VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual.

**Art. 11 (Inciso VI).** Os Municípios incumbir-se-ão de: VI- assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Brasil, 1996)

Vale ressaltar que outra indicação importante na LDB/1996 está no Art. 70 (Inciso VIII), o qual inclui como despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino, com foco na consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, a manutenção dos programas de transporte escolar. Nesse sentido, em 1994 foi criado o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) por meio da Portaria Ministerial nº 955, de 21 de junho de 1994, cujo objetivo era contribuir com os municípios e organizações não governamentais com o repasse de recursos financeiros para aquisição de veículos automotores utilizados para o transporte de alunos da rede pública de ensino residentes nas áreas rurais e nas escolas de ensino fundamental que atendiam alunos com necessidades educacionais especiais.

As deliberações presentes nas legislações permitiram que os recursos do Salário Educação (Lei nº 4.420/1964) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) sejam utilizados para a aquisição e manutenção de veículos para o transporte escolar, conforme consta na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

**Art. 18.** Nos termos do § 4º do art. 211 da Constituição Federal, os Estados e os Municípios poderão celebrar convênios para a transferência de alunos, recursos humanos, materiais e encargos financeiros, assim como de transporte escolar, acompanhados da transferência imediata de recursos financeiros correspondentes ao número de matrículas assumido pelo ente federado. (Brasil, 2007)

A partir de 2004, o PNTE foi modificado e passou a atender apenas organizações não-governamentais sem fins lucrativos que mantinham escolas de ensino fundamental com até cem alunos com necessidades especiais. Em 2007, durante o governo de Fernando Haddad, foi lançada a Resolução CD/FNDE n° 63, em 12 de dezembro de 2007, no site do FNDE, que ainda se referia ao programa do PNTE. No entanto, no mesmo ano, o programa foi extinto devido à ampliação dos recursos do Fundeb para as instituições de educação especial.

## **2.2 O atual Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) - Origem e desenvolvimento**

Em 2004, o Governo Federal criou o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) por meio da Medida Provisória N°173, que logo foi convertida na Lei n° 10.880/2004. Esta lei instituiu o PNATE e estabeleceu os objetivos, executores e a dinâmica de transferência financeira referente ao programa. Diferentemente do antigo programa, o PNATE ampliou seu atendimento, superando as restrições do PNTE. Atualmente, o programa contempla qualquer aluno da educação básica pública que resida em áreas rurais que utilize transporte escolar, e seus recursos podem ser utilizados para aquisição de veículos, custeio de despesas de manutenção e pagamento de serviços terceirizados.

Com base na Lei que institui o PNATE, sua finalidade é reduzir as disparidades nas condições de acesso à educação e garantir o acesso e a permanência na escola. O público-alvo do programa são alunos da educação básica pública que residam na área rural. Seu objetivo é disponibilizar transporte escolar para esses alunos, por meio da assistência técnica e financeira em caráter suplementar da União aos Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2004).

Com base nas informações do site oficial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), temos acesso ao entendimento do que seria esse programa de suplementação, bem como o que poderia ser considerado despesa para aplicação dos recursos financeiros destinados ao PNATE.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) consiste na transferência automática de recursos financeiros 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 veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública residentes em área rural. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar. (Brasil, Fnde, 2023)

O programa é gerido por vários órgãos gestores que atuam em diferentes áreas, cada um com funções e responsabilidades que corroboram com o funcionamento do programa. O MEC é responsável por definir políticas públicas, estabelecer critérios e diretrizes para o programa. O INEP/MEC consolida os dados do censo escolar utilizados para calcular o repasse aos entes federados. O FNDE/MEC executa a política pública, transfere recursos do programa para os entes federados, avalia e monitora a execução do PNATE e analisa o processo de prestação de contas pelos entes federados. Por fim, os Conselhos do FUNDEB são responsáveis por fiscalizar o transporte escolar e analisar, em primeira instância, a prestação de contas elaboradas pelos entes federados.

Os recursos destinados ao programa podem ser utilizados para diversos fins e serviços relacionados ao cumprimento da referida lei. A dinâmica de organização e repasses dos recursos financeiros do programa está presente nos parágrafos do Art. 2º da Lei nº 10.880/2004. Os Municípios também poderão atender aos alunos matriculados nas redes estaduais de ensino que estejam localizadas em suas respectivas áreas de circunscrição, estando em comum acordo entre os entes. Será autorizado o repasse direto do FNDE ao Município da correspondente parcela de recursos.

Os repasses são feitos por transferências automáticas aos Estados, Distrito Federal e Municípios em dez parcelas anuais (de fevereiro a novembro). O valor montante de recursos destinados por ano será calculado com base no Censo escolar referente ao ano anterior de atendimento multiplicado pelo valor per capita definido e disponibilizado na página do FNDE (Brasil, 2004).

**TABELA 3:** Valor total repassado para o PNATE de 2019 a 2022.

ANO	VALOR TOTAL PAGO		
	BRASIL	NORTE	BELÉM
2019	R\$ 697. 048. 538, 80	R\$ 123. 017. 224, 79	R\$ 1. 427. 048, 88
2020	R\$ 720. 181. 835, 85	R\$ 125. 740. 787, 81	R\$ 979. 347, 43
2021	R\$ 770. 933. 484, 86	R\$ 138. 614. 017, 33	R\$ 642. 460, 40
2022	R\$ 772. 038. 384, 95	R\$ 129. 651. 876. 78	R\$ 207. 462, 64

FONTE: Elaborado pela autora com base nos relatórios dinâmicos do PNATE/FNDE, 2023.

O recorte temporal demarcado permite constituir um cenário dos investimentos liquidados para a implementação do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) nos últimos quatro anos, dessa maneira observa-se que os valores repassados no

âmbito do Brasil foram crescentes, também que o valor repassado para a região norte decresceu de 2021 para 2022, tendo uma redução de R\$ 8.962.140,55. Apesar dos montantes serem crescentes ao longo dos anos no Brasil e na região Norte, esse crescimento de investimentos não chega ao Município de Belém. É alarmante perceber a evidente queda dos valores repassados para o PNATE em Belém, de 2019 até 2022 ocorreu uma redução de R\$ 1.219.586,24.

As ações do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) seguem as diretrizes do orçamento público estabelecido pela Constituição Federal de 1988, que estrutura o orçamento federal, estadual e municipal regulamentado pela Lei do Plano Plurianual (PPA), Lei Orçamentária Anual (LOA) e Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). Dessa maneira, a assistência financeira destinada ao PNATE fica estabelecida com base no montante de recursos declarados pela Lei Orçamentária Anual (LOA). A política de financiamento do transporte escolar deve seguir os preceitos legais que orientam a gestão e utilização dos recursos do Estado com investimento do governo federal junto aos órgãos municipais e estaduais para a educação.

Em 2018, foi lançado em parceria entre o MEC, FNDE e a Universidade Federal de Goiás (UFG) o primeiro Centro Colaborador de Apoio ao Transporte Escolar (CECATE). Dentre os objetivos da iniciativa, está a capacitação de gestores municipais para lidar com as questões operacionais e legais relacionadas ao transporte escolar rural. A iniciativa contempla a realização de um curso, cartilhas e a criação de um software como ferramenta de gestão do transporte escolar nos municípios. O intuito é avaliar e conhecer os desafios e diminuir os impactos negativos da política de transporte escolar. Contudo, a maior problemática não se insere somente no campo do desconhecimento acerca da gestão do transporte escolar, mas principalmente na redistribuição dos recursos sob a política de financiamento do transporte escolar rural.

O transporte escolar contribui para o acesso e permanência de milhares de alunos, por isso, tanto a política quanto os programas de transporte escolar necessitam ser efetivos nas escolas do campo. Quando direcionamos essa política para o contexto da educação ribeirinha, contata-se a relevância da mesma para que os sujeitos das comunidades tenham a oportunidade de acessar a educação, nas comunidades ribeirinhas, não há como se locomover senão por meio dos cascos, rabetas, lanchas e embarcações.

### 2.3 A educação do Campo na perspectiva ribeirinha

A educação escolar nas comunidades ribeirinhas tem como objetivo atender às necessidades dos estudantes que vivem em regiões ribeirinhas e se caracteriza por uma série de particularidades que a tornam fundamental para a formação dos estudantes e para o desenvolvimento da região. Dessa maneira, as escolas devem estar preparadas para atender às demandas dessas comunidades no que diz respeito às particularidades culturais das comunidades ribeirinhas.

Um dos aspectos mais importantes da educação ribeirinha é a sua relação com a cultura local. Segundo Ramos (2009), a educação ribeirinha deve ser entendida como um processo educativo que leva em consideração a cultura, os costumes e as tradições locais, valorizando a identidade cultural das comunidades ribeirinhas. Dessa forma, ela contribui para a preservação e valorização da cultura local, ao mesmo tempo em que proporciona aos estudantes uma formação integral e contextualizada.

Araújo Freire (2009) destaca que a educação nas regiões ribeirinhas deve estar junto à valorização da história e da realidade dos estudantes. A autora defende que a educação ribeirinha deve ser construída em conjunto com a comunidade, levando em consideração suas demandas e necessidades. Isso implica em um processo de formação de professores e educadores que estejam comprometidos com a realidade educacional e social das comunidades ribeirinhas.

A educação na Amazônia ribeirinha exige formação e capacitações específicas para atuar nas comunidades e participar de maneira coerente na materialização do que se estabelece no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), o qual sinaliza a importância da correlação entre a organização da escola, currículo, metodologias e calendário escolar com a realidade do meio rural, em seus modos de vida, cultura e trabalho. Assim, podemos observar, a partir de alguns dados, a realidade da formação docente nas regiões rurais no ano de 2020 (Tabela 4).

**TABELA 4:** Dados sobre a formação dos professores da área rural em 2020.

<i>2020</i>	<i>Professores temporários</i>		<i>Professores sem graduação</i>	
	<i>TOTAL</i>	<i>RURAL</i>	<i>TOTAL</i>	<i>RURAL</i>
<i>UF</i>				
<i>BRASIL</i>	<b>507.948</b>	<b>134.571</b>	<b>507.948</b>	<b>100.804</b>

<b>NORTE</b>	<b>41.858</b>	<b>34.404</b>	<b>41.858</b>	<b>21.051</b>
<b>PARÁ</b>	<b>17.611</b>	<b>15.736</b>	<b>17.611</b>	<b>8.810</b>

FONTE: GEPERUAZ/IBGE/ CENSO ESCOLAR, 2021.

O quadro acima revela um panorama geral, do macro ao micro, em relação à formação de professores do campo. Percebemos que mais da metade do total de professores temporários do Norte estão na região do campo, quando observamos mais especificamente, no Pará, de 17.611 somente 1.875 não são temporários.

Esses profissionais são contratados por meio de Processo Seletivo Simplificado realizado pela Secretaria de Educação, cumprindo contrato por tempo estabelecido em determinada instituição de ensino, após o encerramento do contrato para serem recontratados, os mesmos precisam ficar um tempo sem vínculo., as condições dessa forma de contratação não permitem uma estabilidade financeira, nem mesmo o seguimento dos projetos de aprendizagem com os alunos. A alta rotatividade de profissionais pode prejudicar o andamento da aprendizagem dos alunos, assim como pode se tornar um impasse frente ao comprometimento e o envolvimento contínuo com os desafios, as causas, cultura e a história dos povos do campo.

Ao fazer a visita e dialogar com o diretor da Escola Milton Monte, localizada no Furo São Benedito, foi constatado algumas ausências, a escola está sem coordenador pedagógico e necessita de duas professoras, o diretor afirmou que, os profissionais não querem trabalhar nas ilhas, são poucos os profissionais concursados nas escolas ribeirinhas e do campo. Esse se configura como mais um dos desafios à educação ribeirinha: a falta de profissionais da educação que tenham preferência por atuar no território das águas e das florestas.

Os quantitativos sobre a formação de professores mostram que tanto no Norte quanto no Pará, mais da metade do total de professores sem graduação está atuando na região do campo. O quesito formação de professores e professoras do campo tem sido reivindicado por meio de lutas dos movimentos dos povos do campo, pois compreende-se a importância de constituir escolas do campo, em suas práticas e projetos políticos pedagógicos, além de fazer uma educação articulada aos saberes, cultura e experiências dos sujeitos do campo.

Como visto na tabela anterior, grande parte dos professores que atuam nas escolas situadas no campo são profissionais temporários, que em sua maioria, não possuem graduação ou a capacitação específica necessária. A formação de professores não é somente uma necessidade identificada pelos representantes dos movimentos sociais em relação às escolas do

campo, mas está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no parágrafo único do artigo 61, nos indicando que a formação é necessária para o atendimento das especificidades presentes no exercício da profissão docente.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I. a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II. a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III. o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Uma das medidas resultantes da luta dos movimentos do campo por uma formação docente de qualidade para os professores do campo foi a criação do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), um programa destinado para professores que atuam na educação básica e não possuem nível superior. O PARFOR foi implementado via regime de colaboração entre a CAPES, os entes federados e as Instituições de Ensino Superior (IES) com intuito de desenvolver formações iniciais e continuadas.

Além do referido programa, também surgiram outros programas como o PRONACAMPO que implementa cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência, na segunda fase do ensino fundamental (quatro anos finais) e ensino médio, nas escolas do campo.

Pensar sobre formação de professores requer fazer reflexões sobre a própria prática docente, pois nela há grande responsabilidade não somente com os alunos, mas com o desenvolvimento da comunidade. Nesse sentido, Santos e Barros (2015) indicam que a educação é fundamental para a formação de sujeitos capazes de atuar como agentes de transformação em suas comunidades. Em consonância com esse diálogo, Soares e Oliveira (2019) afirmam que a educação ribeirinha pode contribuir para a formação de lideranças locais e para o desenvolvimento de projetos comunitários, promovendo a participação ativa dos estudantes na vida social e política da região. Por isso, a atenção para a oferta de uma educação direcionada ao sujeito ribeirinho possibilita o desenvolvimento econômico e social da região.

Para tratar sobre a educação nas comunidades ribeirinhas, é extremamente necessário e urgente conhecer sua realidade e modo de vida. Dessa forma, Paulo Freire (1987) compartilha da importância da dialogicidade que deve ser levada em consideração pelos professores, no sentido de refletir de que maneira poderão construir seus conteúdos para que dialoguem com a

realidade de seus alunos, dando significância ao conhecimento e tornando possível a construção de um currículo com conteúdo e práticas transformadoras na vida do aluno ribeirinho.

De acordo com Oliveira e Carvalho (2019), as escolas da região ribeirinha enfrentam diversos desafios em relação à qualidade da educação, incluindo a falta de infraestrutura adequada, a carência de recursos materiais e pedagógicos, a falta de formação adequada dos professores, a evasão escolar e a dificuldade de acesso. Esses desafios são ainda maiores para os estudantes que residem em localidades mais afastadas e que dependem do transporte escolar para chegar às escolas porque em algumas regiões o transporte escolar não é uma política constante. Esses impasses influenciam de forma direta afetando os níveis de aprendizagem dos estudantes.

Com base nas pesquisas e levantamento de dados realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) no Censo Escolar de 2021, a partir dos dados de 2019 e 2020, é possível fazer um panorama da realidade educacional da área rural no que diz respeito às taxas de escolarização, analfabetismo, reprovação e abandono escolar.

Tabela 5: Taxas de escolarização e analfabetismo no Pará em 2019/ Taxas de reprovação e abandono no ensino fundamental na área rural em 2021.

<i>UF</i>	<i>Taxas de escolarização em 2019 (6 a 14 anos)</i>	<i>Taxa de analfabetismo em 2019 (15 anos e +)</i>	<i>Taxas de reprovação no ensino fundamental (2020)</i>	<i>Taxas de abandono no ensino fundamental (2020)</i>
<b>BRASIL</b>	<b>99,7</b>	<b>6,6</b>	<b>0,7</b>	<b>1,2</b>
<b>NORTE</b>	<b>99,3</b>	<b>7,6</b>	<b>0,8</b>	<b>2</b>
<b>PARÁ</b>	<b>99,1</b>	<b>8,4</b>	<b>0,7</b>	<b>1,7</b>

FONTE: GEPERUAZ/IBGE/CENSO ESCOLAR, 2021.

O quadro acima reflete as consequências da pandemia do Covid-19 na vida escolar e desenvolvimento dos alunos do campo. Para conter os impactos do período pandêmico na educação foi adotada a medida provisória do ensino remoto, tal medida melhor se aplica ao aluno urbano, que possui facilmente acesso aos meios e redes de comunicação. Todavia, quando analisamos a realidade e o contexto dos alunos do campo e, principalmente ribeirinhos, percebe-



se que devido ao difícil acesso e até mesmo a falta de acesso a internet, essa medida não se aplicou a grande maioria dos alunos.

Em diálogo com os professores da Escola Nossa Sr<sup>a</sup> dos Navegantes, localizada no Igarapé do Aurá no Distrito Administrativo de Outeiro, uma escola localizada na Ilha de Várzea, mais distante do centro, com comunidades mais carentes, destaco as seguintes falas dos professores ao responderem sobre as dificuldades dos alunos ribeirinhos para ter acesso a educação.

“...O remoto ajuda? Ajuda, mas a educação ribeirinha ela só é composta se tiver o professor e o aluno, não se aplica aqui, porque primeiro, nós não temos acesso à internet como Belém, aqui as coisas falham, outra coisa, as vezes os pais não tem condições de comprar crédito...” (Sandra, Professora)

A professora evidencia que a educação ribeirinha tem a sua especificidade, uma das principais dificuldades dos alunos é a questão do acesso a internet, essa problemática somada ao contexto da pandemia trouxe impactos no desenvolvimento e aprendizado dos alunos. Em 2021, com o retorno definitivo das aulas presenciais, foi identificada claramente a regressão no aprendizado de milhares de alunos. Além disso, o professor traz a problemática do difícil acesso a internet para o cotidiano atual dos alunos ribeirinhos.

“A dificuldade é mais acesso à internet, porque por exemplo temos grupo de whatsapp das turmas, mas aí quando você posta uma atividade no grupo, nem todos tem acesso, aí alguns chegam com a atividade não resolvida porque não teve acesso aquilo que foi postado, ou a internet falhou ou a mãe não tem aparelho celular ‘pra acompanhar.’” (Célio, professor)

O professor nos possibilita compreender que a falta e o difícil acesso à internet nas escolas ribeirinhas e do campo não se trata somente de uma dificuldade enfrentada no passado ou no período pandêmico, mas é um problema atual, que afeta não apenas alunos, mas professores, funcionários da própria secretaria e todos os membros das comunidades em si.

A educação ribeirinha apresenta particularidades e desafios que precisam ser considerados na formulação de políticas públicas para a promoção do acesso e da qualidade educacional nas escolas. Como destacado por Barbosa e Meira (2018), a educação nas regiões ribeirinhas precisa ser pensada de forma integrada e contextualizada, levando em conta as especificidades e desafios locais, contando com a participação e envolvimento das comunidades.

Para que sejam possíveis as mudanças diante do cenário apresentado, assim como dos desafios postos à efetivação de uma educação de qualidade para os sujeitos do campo,

compreendo a relevância de reflexões e diálogos pautados na realidade dos sujeitos do campo, da Amazônia ribeirinha e das experiências vivenciadas por eles. E, para além disso, dando continuidade aos movimentos sociais do campo, é necessário trabalhar em prol da organização de arenas públicas com a participação ativa e coletiva dos sujeitos do campo em comunicação com os diversos segmentos (culturais, educacionais e políticos). O objetivo é formular e definir políticas, práticas e estratégias para a efetividade da educação e do ensino público de qualidade para atender aos sujeitos das comunidades do campo.

### **3 UM PANORÂMA DA EXECUÇÃO DO TRANSPORTE ESCOLAR PARA OS ESTUDANTES RIBEIRINHOS DO COMBU**

Este capítulo apresenta como tem sido a implantação, a oferta, as condições e os desafios enfrentados na prestação do serviço de transporte escolar oferecidos para as escolas das Ilhas Sul, onde está inserida a comunidade ribeirinha do Combu. Objetiva fazer reflexões que emergiram das observações, registros fotográficos, diálogos com os sujeitos e vivências oportunizadas pela referida pesquisa, sistematizando essas informações para apresentar os resultados da pesquisa. Dessa maneira, todas as descrições e informações contidas neste capítulo estão baseadas na pesquisa exploratória e de campo realizada nas escolas e com os sujeitos das comunidades, os quais serão citados com nomes fictícios.

#### **3.1 O desenvolvimento da política de transporte escolar nas escolas das Ilhas Sul.**

O serviço de transporte escolar deve ser ofertado por meio de normas e regras claras que definam como essa política será implementada, para quem ela será destinada e onde poderá ser utilizada, para isso foi criada a cartilha de Regulação do transporte escolar rural que é destinada aos gestores Municipais, servindo como parâmetro em todo o processo de implementação do transporte escolar rural, desde as questões operacionais até aspectos mais específicos referentes a regulação, licitações e contratos.

Este documento objetiva partilhar orientações acerca de estratégias e elementos para regulação do transporte escolar rural nos Estados e Municípios, dispõe sobre determinadas ações e procedimentos legais que devem ser seguidos para contratação de bens e serviços de transporte escolar para áreas rurais, assim como também indica quais as diretrizes para o desenvolvimento do processo licitatório realizado para contratação do serviço de transporte escolar rural. (Inep, 2005, p.5)

O transporte escolar está assegurado como programa complementar na LDB (Art.4º-VIII) e no ECA (Art.54- VII), portanto é obrigação do Estado, além disso, este deve ser um serviço público, não suscetível à iniciativa privada, ou seja, deve ser realizado sem cobrança de taxas ou tarifas, atendendo o aluno de forma gratuita, garantindo condições de segurança necessárias para realização do trajeto dos alunos.

O serviço de transporte escolar pode ser realizado apenas por Estados, Municípios e terceiros que são contratados pela administração pública mediante o cumprimento das normas do contrato de prestação de serviços, conforme a Lei nº8.666/93 que dispõe sobre licitações e contratos individuais, dessa forma, este poderá ser executado diretamente pela administração

pública por meio de licitações para aluguel de veículo e contratação de profissionais ou por contratos individuais com execução após a licitação.

A forma de implementação da política de transporte escolar na comunidade ribeirinha do Combu é baseada em um planejamento estratégico realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) em parceria com as escolas da região e as associações comunitárias locais. O transporte escolar é oferecido de forma gratuita para os estudantes das escolas municipais e estaduais da região, sendo realizado através de barcos e lanchas, dependendo da distância e das condições de acesso. No caso específico do território abordado por essa pesquisa, as escolas do Combu, o serviço de transporte escolar utilizado provém da SEMEC.

Inicialmente, o objetivo da pesquisa era analisar as escolas do território do Combu, no entanto, ao fazer as visitas de campo e dialogar com o gestor responsável, foi identificado que as escolas que estão dentro do perímetro do Combu possuem anexos que são extensões dessas escolas que juntas integram o grupo de escolas das Ilhas Sul, algumas delas estão situadas para além do território do Combu, mas ainda estão interligadas quando se trata da gestão e do serviço de transporte escolar. Por esta razão, a pesquisa irá considerar a existência dessas escolas, dessa forma, serão explorados dados das escolas do Combu, assim como também, dos seus respectivos anexos.

As escolas sede situadas no Combu são EMEC Milton Monte (Responsável pelos anexos Nossa Sr<sup>a</sup> dos Navegantes e EMEC São José) e EMEC Sebastião Quaresma (Responsável pelo anexo Santo Antônio), o gestor responsável pelas escolas sede é responsável também por seus anexos. Dessa maneira, o transporte escolar fluvial atende ao total de cinco escolas, que se encontram inseridas no território que se denomina “Ilhas Sul de Belém” e se localizam entre rios, igarapés, florestas e várzeas. Cada escola mencionada possui sua especificidade em relação a características territoriais, da comunidade em si e de seus alunos.

Em relação a infraestrutura das escolas, foi possível perceber os esforços por parte da direção, para que as mesmas estejam em boas condições para o ensino e adequadas à realidade dos alunos ribeirinhos. Com muitas lutas e reivindicações, na gestão atual da Prefeitura Municipal de Belém, começou um processo de revitalização das escolas das Ilhas Sul. Foi realizada a construção da EMEC São José, foi feita a reforma dos Anexos Nossa Sr<sup>a</sup> dos Navegantes e Santo Antônio, além disso está em andamento a reforma da EMEC Milton Monte, e já está programado o início da reforma do Anexo São Sebastião Quaresma.

**IMAGENS 6,7,8, 9, 10:** Unidades Escolares das Ilhas Sul

**EMEC Milton Monte**



**EMEC Sebastião dos Santos Quaresma**



**Anexo EMEC São José**



**Anexo Nossa Sr<sup>a</sup> dos Navegantes**



**Anexo EMEC Santo Antônio**



FONTE: Registros fornecidos pela autora e pela direção das escolas, 2023.

As imagens acima possibilitam conhecer a escola ribeirinha e do campo, á beira dos rios e igarapés, uma escola de cores, rodeada pela imponente presença da natureza amazônica. Essas escolas possuem características únicas que constituem suas identidades, a maioria delas possui

estrutura de madeira e sua parte interna possui plantas e decorações que representam o seu território.

As escolas devem contar com espaços de recreação, salas de estudo e de leitura, além de quadras para a prática das aulas de educação física. No entanto, nem todas contam com todos esses espaços disponíveis aos alunos. As unidades de ensino estão situadas à beira dos rios e igarapés, por isso, é necessário atentar para a condição de seus portos para que estes não sejam cobertos pela maré alta, e assim os alunos embarquem e desembarquem sem risco de acidentes, independentemente do clima e das marés. Dessa maneira, as reformas além de sanar as necessidades de salas e quadras, também poderão melhorar a condição e a segurança dos portos que necessitam de melhorias.

É importante ressaltar dois aspectos, o ambiente escolar construído nas escolas é positivo, além disso, tanto o entorno como o interior das escolas são conversados por funcionários e alunos, pois as escolas são vistas pelas organizações familiares, como instituições essenciais para as comunidades, tanto para o desenvolvimento, como para o acesso a serviços básicos. Os professores relatam que a participação dos pais nas programações desenvolvidas pela escola é satisfatória e que os transportes escolares contribuem diretamente nesse processo, deslocando os pais para a escola.

Durante o ano são realizados quatro Conselhos de ciclo (1. Início do ano; 2. Final do primeiro semestre; 3. Início do segundo semestre; 4 Final do ano letivo), uma reunião onde toda a comunidade escolar participa (barqueiros, servidores, pais e responsáveis. Na última reunião de ciclo são colocadas pautas importantes referentes a escola, inclusive é discutido e avaliado o transporte escolar junto à comunidade escolar e os encaminhamentos são decididos coletivamente. Com isso, pode-se constatar que a política de transporte escolar é discutida coletivamente junto à comunidade que recebe esse serviço.

No quadro abaixo, são especificadas algumas informações referentes as escolas das Ilhas Sul, onde se inserem as escolas do Combu, como: endereço, quais níveis de ensino atendem e o gestor responsável por cada unidade de ensino, também são disponibilizados o quantitativo de alunos matriculados em cada uma dessas escolas. Importante ressaltar, em relação ao quadro de profissionais, que os funcionários e professores que atuam nessas escolas possuem vivência e experiência com a educação ribeirinha e do campo, e conseqüentemente, o diálogo com a realidade dos alunos é visto em sua atuação e práticas pedagógicas.

**QUADRO 6:** Informações e quantidade de alunos das escolas das Ilhas Sul.

ESCOLA/ANEXO	ENDEREÇO	NÍVEL DE ENSINO	QUANTIDADE DE ALUNOS	GESTORES
EMEC Milton Monte	Rio Furo São Benedito-Costa da Ilha do Combu-DAOUT	Ed. Infantil ao 5º ano	121	Élison Coutinho Ferreira
EMEC São José (Anexo Milton Monte)	Rio Bijogó-Ilha Grande – DAOUT	Ed. Infantil ao 9º ano e E J A	262	Élison Coutinho Ferreira
EMEC Nossa Sr <sup>a</sup> dos Navegantes (Anexo Milton Monte)	Igarapé do Aurá – DAOUT	Ed. Infantil ao 5º ano e EJA	96	Élison Coutinho Ferreira
EMEC Sebastião dos Santos Quaresma	Igarapé do Combu – DAOUT	Ed. Infantil ao 5º ano	74	José Marques dos Passos
EMEC Santo Antônio (Anexo Sebastião Quaresma)	Igarapé Piriquitaquara-Comunidade de Santo Antônio – DAOUT	Ed. Infantil ao 5º ano	81	José Marques dos Passos

FONTE: SEMEC/COECAAF, 2023.

A partir dessas informações podemos observar no endereço que, a localização das escolas abrange também a Ilha Grande, Igarapé do Aurá (Várzea) e o Igarapé Piriquitaquara, onde estão localizados os anexos das escolas sede. Todos os alunos necessitam e utilizam o transporte escolar fluvial oferecido pela escola, sendo assim, o serviço de transporte escolar das cinco escolas atende ao total de **634 alunos**, da educação infantil, ensino fundamental e EJA, dos turnos da manhã e tarde, além de transportar funcionários e professores.

A autorização para que o transporte escolar fluvial da SEMEC também fosse utilizado por professores e funcionários foi resultante de reivindicações, sendo assim, foram destinadas algumas lanchas para o trajeto dos professores e funcionários. O local de encontro, embarque e desembarque escolhido foi o Porto Náutico Marine Club, localizado na Avenida Bernardo Sayão, no bairro do Guamá, o embarque e partida é feito as 6:30h da manhã, a lancha segue a rota e começa a fazer paradas nos portos da casa dos alunos, assim, professores e funcionários fazem o trajeto para escola junto aos alunos.

Antigamente, o serviço de transporte escolar para as escolas das Ilhas Sul era realizado por meio de contratos individuais com o barqueiro (a) residente ou não das comunidades ribeirinhas, contudo, essa forma de prestação de serviços não trazia segurança diante dos imprevistos. Por exemplo, quando algum imprevisto ocorria com a embarcação, conseqüentemente, os alunos faltariam aula naquele dia, pois não havia nenhuma garantia de que o problema seria resolvido com urgência, esse tipo de contrato não era benéfico ao desenvolvimento da política de transporte escolar nas Ilhas.

Diante dos conflitos gerados por esta forma contratual, a SEMEC interviu lançando um edital para prestação de serviços de transporte, criaram-se as rotas e foram definidos os critérios, assim, a Cooperativa dos produtores agroextrativistas e dos barqueiros do Pará (COOPBARP) – CNPJ: 10.478.514/0001-00, se habilitou, ganhou a licitação e a SEMEC firmou o contrato com a cooperativa que hoje presta serviço para todas as escolas das Ilhas Sul. A COOPEBARP é uma empresa que atua no serviço de logística e transporte desde 2008, seus membros são todos residentes das comunidades ribeirinhas e possuem habilitações para atuar no transporte escolar fluvial como: carteira marítima, curso de condutor de transporte escolar, curso de monitor, entre outras formações relacionadas à segurança, entre outros.

O documento do contrato N° 164/2021 entre a SEMEC e a COOPERATIVA é público e dispõe sobre as partes, o objeto, os fundamentos legais, vigência, valores e classificação orçamentária, também especifica o valor individual de cada embarcação e objetivo para qual esta será destinada. No quadro abaixo estão sistematizadas as principais informações contidas no contrato realizado para prestação de serviços de transporte escolar fluvial.

**QUADRO 7:** Detalhes sobre o contrato de prestação de serviços de transporte escolar fluvial.

<b>EXTRATO DO CONTRATO N° 164/2021 – SEMEC</b>	
<b>PARTES</b>	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E COOPERATIVA DOS PRODUTORES AGROEXTRATIVISTAS E BARQUEIROS DO PARÁ.
<b>OBJETO</b>	Constitui o presente instrumento que tem como objeto a CONTRATAÇÃO DE PESSOA JURIDICA PARA PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS DE TRANSPORTE FLUVIAL (BARCO A MOTOR E LANCHAS)", para realizar o TRANSPORTE ESCOLAR aos alunos que residem na região insular Norte e Sul de Belém que compreende Às Ilhas: Ilhas do Combu, Ilha do Maracujá, Ilha do Papagaio, Ilha Murutucum. Ilha Grande. Ilha Negra e todas as áreas de várzea ao Norte- Ilha de Mosqueiro e que residem longe de suas Unidades Pedagógica bem como, visa a garantia de acesso dos professores, técnicos e demais servidores às Unidades pedagógicas insulares desta SECRETARIA



	MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMEC - EMEC Milton Monte. EMEC Sebastião dos Santos Quaresma e seus anexos escolares: Nossa Senhora dos Navegantes, Nossa Senhora de Nazaré e Santo Antônio, assim como da EMEC EMEC Maria Clemildes e E.M.E.F Remígio Fernandez no âmbito do Município de Belém.
<b>FUNDAMENTO LEGAL</b>	Lei Federal Nº 8.666/93, Nº 10.520/02, Decreto Federal Nº 3.555/00, Lei Municipal Nº 9.209-A/16, Decretos Municipais Nº 47.429105, Nº 49.191/05, Nº 64.684/10 e Nº 48.804A./05, e demais legislações aplicáveis ao assunto.
<b>DATA DA ASSINATURA</b>	17/11/2021
<b>VIGÊNCIA</b>	O contrato vigorará por 12 meses (1 ano), contados da publicação do respectivo extrato no Diário Oficial do Município, podendo ser prorrogado por períodos iguais e sucessivos, limitado a 60 meses (3 anos).
<b>VALOR</b>	O valo do contrato é de <b>R\$ 6.638.400.00</b> (Seis milhões, seiscentos e trinta e oito mil e quatrocentos reais) sendo irrevogável durante a vigência do contrato, salvo caso fortuito e/ou força maior, devidamente comprovado em processo administrativo tombado para este fim.

FONTE: SEMEC/COECAAF, 2023.

No diálogo com os sujeitos da comunidade, percebe-se que o contrato com a cooperativa foi significativo para o desenvolvimento e organização da política de transporte escolar nas comunidades ribeirinhas, além disso, essa relação familiar entre os barqueiros, auxiliares e pais de alunos, por serem membros da própria comunidade trouxe considerável segurança e confiança às famílias de que seus filhos façam o trajeto em segurança para escola. Esse sentimento está presente na fala de pais e mães dos alunos que utilizam o transporte escolar fluvial ao responderem sobre sua relação com os barqueiros e auxiliares.

“É excelente, quem carrega o meu filho é o meu vizinho”. (Pai de aluno 1)

“Ah, a minha relação é muito boa, minha relação com os barqueiros, com os auxiliares, até porque eu conheço cada um, é da comunidade, então eles moram aqui na comunidade, então é muito bom tu poder ter uma segurança, de quando eles pegam teu filho, porque eu sei que eles são barqueiros responsáveis e cuidam das crianças, pra mim é muito bom.” (Ana, Mãe de aluno).

O contrato com a cooperativa contribuiu para a construção de um padrão de segurança e qualidade na prestação do serviço de transporte escolar fluvial para as Ilhas Sul, todas as embarcações e lanchas devem estar em condições adequadas para realizar as rotas, possuir colete salva-vidas para todos, a manutenção da embarcação e do motor devem estar em dia. Além disso, qualquer eventualidade com a embarcação, a responsabilidade é da cooperativa

que deve substituir a embarcação em no máximo 24h, para que não haja prejuízo ao andamento das atividades escolares.

A política de transporte escolar fluvial para as escolas do Combu é realizada mediante o repasse de recursos financeiros provenientes da Prefeitura Municipal de Belém e da SEMEC, dessa maneira, é repassado um valor para a Cooperativa, a mesma retira o seu percentual e repassa o restante entre os seus cooperados, os barqueiros(as) titulares (donos(as) da embarcação ou lancha).

O quantitativo repassado para o barqueiro(a) titular é estipulado mediante um orçamento de gastos feito de acordo com a rota e o valor de manutenção da sua embarcação, esse valor será utilizado para manutenção do motor e das embarcações, assim como para o pagamento dos auxiliares e do seu próprio salário.

Como dito anteriormente, o valor mensal destinado para cada titular de embarcação não é o mesmo, pois irá depender do tipo de embarcação, capacidade de passageiros e manutenção do motor. O contrato de prestação de serviço de transporte escolar firmado em 2021 dispõe de 25 embarcações com capacidade de 25 passageiros cada, sendo que os valores mensais destinados para custear essas embarcações varia de R\$ 21.500,00 a R\$ 26.000,00 para barcos e de R\$ 24.500,00 a R\$ 26.500,00 para lanchas.

Tendo em vista, a expansão do atendimento até o 9º ano e conseqüentemente, a abertura de novas turmas, ao analisar a relação de demanda-transporte no anexo São José, foi identificada a necessidade de aumentar o número de transportes, sendo assim, enquanto o termo de referência da licitação está sendo organizado, foi feito um Contrato emergencial N° 049/2023 com vigência de 180 dias (6 meses), objetivando a garantia do acesso de alunos, professores, técnicos e demais servidores da Secretaria Municipal de educação à Unidade Escolar EMEC São José, anexo da EMEC Milton Monte. O valor total do contrato foi de R\$ 1.860.900,00 (Um milhão, oitocentos e sessenta mil e novecentos reais) e possibilitou a aquisição de mais 8 transportes escolares, sendo 5 barcos e 3 lanchas, o valor mensal destinado a essas embarcações varia de R\$ 35.200,00 a R\$ 4.650,00.

No quadro abaixo, se dispõe da quantidade de transportes escolares fluviais disponíveis para a realização do trajeto dos alunos matriculados em cada uma das cinco escolas das Ilhas Sul no ano de 2023. Para cada embarcação é criada uma rota, os transportes podem ser barcos, lanchas ou lanchas de apoio, a escolha do tipo de transporte escolar será de acordo com a necessidade e condições de acesso onde estão localizadas as casas de algumas crianças.

**QUADRO 8:** Quantidade de transportes fluviais das cinco escolas das Ilhas Sul.

ESCOLA/ANEXO	Nº DE TRANSPORTES	Nº BARCOS	Nº LANCHAS	Nº LANCHAS DE APOIO
EMEC Milton Monte	5	4	1	-
EMEC Sebastião Quaresma	4	1	2	1
EMEC Santo Antônio (Anexo Sebastião Quaresma)	4	1	3	-
EMEC São José (Anexo Milton Monte)	10	5	5	-
EMEC Nossa Sr <sup>a</sup> dos Navegantes (Anexo Milton Monte)	4	3	-	1
<b>TOTAL DE TRANSPORTES</b>	<b>27</b>			

FONTE: SEMEC/COECAF, 2023.

Para cada embarcação há uma rota a ser seguida, as rotas são feitas pela Coordenadoria de Educação do Campo, das águas e das florestas (COECAF) em parceria com a Companhia de Desenvolvimento e Administração da área Metropolitana (CODEM). Assim, representantes desses dois setores são responsáveis pela construção dos mapas das rotas, que são fixados nas embarcações, nele estão presentes à distância da rota, o trajeto, o número de paradas, a localização dos portos e das escolas.

**IMAGEM 11:** Mapa de rota – Rota 3, EMEC São José.

FONTE: Setor de Transportes, 2023.

No decorrer do ano letivo, com o aumento do número de matrículas, tanto o quantitativo de recursos, como o número de embarcações vão gradativamente sendo alterados, assim como ocorreu com o Anexo EMEC São José, assim, na medida em que novos alunos são matriculados, é necessário inserir seus portos no mapa das rotas, ou seja, durante o ano letivo há a necessidade de fazer a atualização das rotas. Essa atualização é feita de acordo com as matrículas, endereço dos alunos e com auxílio de barqueiros e monitores, os representantes visitam as escolas e realizam a rota juntos aos barqueiros, que ao longo ao trajeto vão indicando a localização da casa dos novos alunos onde são feitas as paradas. Dessa maneira, os representantes da COECAF e CODEM registram as alterações por meio de anotações e demarcam as paradas no próprio mapa das rotas através de um aplicativo.

Cada embarcação precisa ter, obrigatoriamente, um barqueiro e um auxiliar, geralmente, a relação entre barqueiros e auxiliares é familiar e o barqueiro tem autonomia para definir o salário de seus auxiliares. Segundo o diretor da escola Milton Monte, os barqueiros e auxiliares também se tornam canais de comunicação entre os pais e a escola, pois além de ter o grupo de whatsapp onde estão inseridos barqueiros, auxiliares, pais e direção, no qual todos se comunicam em relação a logística, horários, rotas e questões do transporte escolar, também é feito o romaneio, um documento onde é anotada a frequência de professores e alunos, observações e ocorrências que possam acontecer no trajeto das rotas e avisos dos pais para a direção da escola e vice-versa.

**IMAGEM 12:** Documento de Romaneio utilizado pelos barqueiros e auxiliares.

<b>ROMANEIO</b> BARCO: JESUS VENCEDOR		Secretaria Municipal de Educação														Prefeitura de Belém Governo da nossa gente														TURNO: MANHÃ 07:15h as 11:15h									
ALUNO	PROFESSOR(A)	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31							

FONTE: Documento fornecido pela secretaria da escola, 2023

Além do romaneio, que serve como uma estratégia de organização e acompanhamento, objetivando a segurança, logística e bom funcionamento do transporte escolar fluvial, também foram estabelecidas algumas normas junto a SEMEC e a direção das escolas, que são compartilhadas e devem ser cumpridas por todos os envolvidos na política de transporte das escolas da comunidade e estão citadas abaixo:

### **NORMAS PARA O TRANSPORTE ESCOLAR FLUVIAL.**

- Todos os alunos devem utilizar coletes de segurança na embarcação;
- Os alunos devem estar no porto para o embarque, no horário que o transporte passar;
- As crianças devem, para maior segurança, estar acompanhadas de um responsável durante o embarque e o desembarque;
- O tempo de espera da embarcação é tão somente para atracação, embarque e/ou desembarque da criança;
- Os portos devem estar livres para o embarque e desembarque;
- As embarcações devem cumprir o itinerário das rotas;
- A escola inicia a partir do embarque da criança na embarcação e os pilotos e auxiliares tem autoridade para organização interna da embarcação;
- Quaisquer solicitações de alteração de porto ou embarcação deve ser previamente comunicado e autorizado pelo setor administrativo da escola;
- Os grupos de comunicação da escola são para questões coletivas de organização, quaisquer dúvidas, críticas ou reclamações devem ser encaminhadas ao privado do setor administrativo da escola.

As normas estabelecidas pela direção da escola objetivam facilitar tanto as relações que se fazem entre os sujeitos que estão envolvidos, como a logística da política de transporte escolar. No entanto, embora tenhamos indícios de que a relação dos barqueiros com os responsáveis em grande parte seja positiva, ainda, que exista o esforço por parte da direção das escolas para facilitar a logística do transporte escolar, alguns conflitos ainda permanecem, pois o diálogo com barqueiros e auxiliares indicou que nem todas as normas estão sendo cumpridas e sinalizam a necessidade da maior colaboração dos responsáveis nesse processo de embarque e desembarque dos alunos.

Este subtópico apresentou como está sendo organizada a política de transporte escolar fluvial para as escolas das Ilhas Sul, como se iniciou e como está sendo implementada, desde o

contrato às normas estabelecidas pelas escolas. O próximo subtópico irá tratar sobre alguns aspectos como a condição dos transportes, os principais desafios enfrentados na prestação desse serviço, entre outras questões que estarão baseadas no diálogo com os sujeitos da comunidade, além disso será possível delinear algumas conclusões acerca do transporte escolar fluvial oferecido para as escolas.

### **3.2 O serviço de transporte escolar segundo a visão dos sujeitos.**

Para mensurar a visão dos sujeitos envolvidos na política de transporte escolar das comunidades, primeiramente, foram feitas aproximações com o cotidiano e o território ribeirinho, oportunizando fazer observações, a partir desta primeira iniciativa, foi possível estabelecer diálogos para que os sujeitos compreendessem a finalidade e a relevância da pesquisa, com isso, foi oportunizado realizar entrevistas semi-estruturadas, ao todo foram entrevistados 15 sujeitos entre coordenadores, professores, barqueiros, auxiliares e pais de alunos, que serão indicados no texto com nomes fictícios.

O roteiro de entrevistas continha perguntas abertas e específicas que objetivavam desvelar por exemplo: qual o nível de satisfação/insatisfação em relação ao transporte escolar, que tipo de dificuldades são enfrentadas por barqueiros e auxiliares na prestação desse serviço para a comunidade, como os sujeitos avaliam a condição dos transportes, que melhorias ainda são necessárias para o bom funcionamento da política de transporte escolar para as comunidades ribeirinhas, entre outros aspectos necessários para avaliar como tem sido a implementação do transporte escolar fluvial nas escolas das Ilhas Sul, onde se insere a comunidade ribeirinha do Combu.

Assim, para melhor sintetizar e partilhar os resultados obtidos com o discurso dos sujeitos, a partir das entrevistas foram criadas neste subtópico, duas unidades temáticas como: 1) Condição dos transportes; 2) Os desafios enfrentados na prestação do serviço. Além disso, os registros fotográficos estarão presentes para ilustrar a discussão relacionada a cada um desses aspectos identificados na pesquisa.

Inicialmente, o diálogo com os sujeitos entrevistados demonstrou uma visão positiva em relação ao serviço de transporte escolar fluvial oferecido pela SEMEC para as escolas ribeirinhas das Ilhas Sul, além de indicar boas relações entre direção, alunos, professores, barqueiros e auxiliares, essa colaboração entre todos facilita viabiliza a articulação necessária para que as ações relacionadas ao transporte escolar sejam coletivas e assertivas.

Todos reconhecem a importância do transporte escolar para a comunidade, evidenciando forte dependência quanto a esse serviço para a comunidade, pois compreendem as características climáticas e regionais de seu território. O transporte escolar é o meio de deslocamento para os professores e alunos, é acessibilidade e a oportunidade de ter e fazer a educação acontecer nas comunidades ribeirinhas.

Quando avaliam o seu presente, externam a satisfação de ter o serviço de transporte escolar funcionando para a comunidade, reconhecendo a diferença e as melhorias que este serviço trouxe para as famílias e para toda comunidade, tendo em vista que, a escola é uma instituição que serve como meio de acesso não somente à educação, mas também a outros serviços públicos. Dessa maneira, o resgate do passado para explicar a importância que o transporte escolar tem para a comunidade, está fortemente presente na fala dos sujeitos, estes relembram como era a realidade e as dificuldades que enfrentavam sem o transporte escolar para conseguir estudar e ter acesso à educação.

“...porque antigamente eu sou morador daqui, nasci e me criei, era só no casco, não existia o transporte escolar, tinha que vir no casco...” (Elias, monitor)

“...há algum tempo atrás tinha muitas crianças que nem conseguiam estudar pela falta do transporte adequado que a gente pode oferecer hoje em dia.” (Calebe, barqueiro)

“...há muito tempo tinha que ir remando pra chegar até escola, mas tinha tempo que tinha como ir e tinha como não ir, porque tinham chovia, aquela coisa, o casco alagava, então hoje em dia, é de suma importância porque tem como trazer os alunos pra escola com mais segurança.” (Dário, monitor)

“...na minha época a gente faltava muita aula porque a gente tinha que ir de casco e voltar de casco...” (Lauro, pai de aluno)

“...na época em que eu estudei, quando eu comecei a estudar nós não tínhamos o transporte, nós tínhamos que ir de casquinho, no remo, pra conseguir chegar na escola, depois de muito tempo que veio um barco já, mas na época que nós estávamos no ensino fundamental maior, mas até o ensino fundamental menor nós tínhamos de que ir de casquinho, se tu não tivesse um casquinho, tu não chegava na escola...” (Eliza, mãe de aluno)

É importante compreender que a acessibilidade no meio ribeirinho não é a mesma do meio urbano, na cidade há diversas opções de transporte, inclusive o transporte público, mas no território das águas a acessibilidade é mais restrita, não há transporte público para que os membros das comunidades se desloquem livremente a qualquer instante, é necessário ter o seu transporte próprio (casco, rabeta, barco ou lancha) e arcar com a gasolina para o seu deslocamento,

Nesse sentido, percebe-se que além do transporte ser o meio de deslocamento para as famílias ribeirinhas das comunidades, este também se tornou uma condição para a educação nas escolas ribeirinhas, pois o transporte faz o deslocamento de alunos, professores e funcionários, ou seja, os sujeitos que fazem a educação, além disso, ainda que as famílias possuam um casco, rabeta ou até mesmo um barco ou uma lancha, a maioria não tem condições de custear a gasolina para levar e buscar seus filhos todos os dias na escola.

Ao levantar essas questões, diante do contexto envolto ao modo de vida e características territoriais das comunidades ribeirinhas evidencia-se que a existência e o acesso à uma educação para os povos ribeirinhos perpassa pelo direito ao transporte escolar.

O acesso à educação é um direito garantido na Constituição Federal a todos os brasileiros. Segundo a lei maior do nosso país, é dever do Estado e da sociedade garantir o cumprimento desse direito. Mas no meio rural ou em locais de difícil acesso o direito à escola depende do cumprimento de outra obrigação: a oferta de transporte escolar, sendo a condição básica para que o aluno possa estudar. (Dias, 2015, p. 224)

Logo, não se trata de uma regalia, um gasto ou apenas um meio de deslocamento. O transporte fluvial é uma condição ao modo de vida dos sujeitos das comunidades ribeirinhas e o transporte escolar se apresenta como um direito e uma condição para a educação ribeirinha, sem o transporte escolar não haveria educação para as comunidades ribeirinhas, a ausência do transporte escolar incide diretamente no processo de formação de crianças, jovens e adolescentes residentes das comunidades.

Sendo assim, é necessário discutir e avaliar não somente a política e a forma de implementação, mas também o nível e a condição dos transportes escolares que estão sendo destinados aos povos ribeirinhos, dessa forma o próximo subtópico irá tratar sobre as condições físicas dos transportes escolares da SEMEC para as escolas das Ilhas Sul, essa avaliação será fundamentada segundo a Cartilha de regulação do transporte escolar e a Cartilha do transporte escolar, documentos criados pelo Fundo Nacional de Educação (FNDE) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com apoio do Ministério de Educação (MEC).

### **3.2.1 A condição dos transportes escolares oferecidos pela SEMEC às escolas das Ilhas Sul.**

A oferta do transporte escolar para os sujeitos ribeirinhos e a garantia de boas condições físicas e estruturais das embarcações favorece o aprendizado dos alunos, pois permite a permanência desses alunos no campo, além de melhorar a frequência escolar. O Poder Público



tem o dever de oferecer um serviço seguro e de qualidade, garantindo o direito de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, como estabelecido no Art. 2º, inciso I da LDB/1996.

Segundo a cartilha de regulação, os principais elementos a serem considerados no sistema de transporte escolar são componentes físicos do sistema (infraestrutura, veículos, equipamentos de gestão e controle), operação (regularidade) e agentes do serviço (operador, alunos e responsáveis, gestores escolares e Poder Público). O documento indica uma série de parâmetros que são necessários para medir a qualidade do serviço prestado, os quais estão citados abaixo.

- O acesso físico ao serviço de transporte escolar rural em condições de segurança.
- A efetiva prestação do serviço de transportar o aluno do ponto de embarque à escola e da escola ao ponto de desembarque.
- O cumprimento dos horários previstos tanto para o embarque dos alunos quanto para sua chegada à escola.
- As condições de bem-estar dos alunos desde o momento de espera da condução, passando pelo tempo de permanência dentro do veículo, de modo que ao chegar à escola estejam em plenas condições de obter rendimento escolar.
- O tratamento dispensado pelos prestadores de serviço aos alunos.
- As condições higiênico-sanitárias do veículo e dos pontos de embarque e desembarque;
- Os aspectos tanto da segurança de circulação quanto dos de segurança pública.
- A adaptação permanente do serviço às demandas que variam.
- O atendimento dos requisitos legais exigidos para a execução do transporte escolar rural. (Fnde, 2005, p.13)

A fala dos sujeitos indicou forte comparativo com o passado, estes afirmam que há dez anos atrás, a condição dos transportes fluviais era muito precária, além de que a quantidade dos transportes era insuficiente para atender a demanda de alunos. Essa realidade enfrentada pelas comunidades ribeirinhas há anos atrás, trazia consequências ao aprendizado e formação dos sujeitos, muitos não conseguiam estudar e outros faltavam bastante as aulas devido à ausência ou falta de regularidade dos transportes, ou seja, o serviço e as condições dos transportes não permitiam o bom funcionamento da política de transporte escolar.

Quando se trata da qualidade e das condições das embarcações oferecidas no serviço de transporte das Ilhas Sul, os barqueiros e monitores indicam o alto padrão de exigência da SEMEC e o compromisso dos profissionais em estar dentro dos parâmetros de qualidade e segurança estabelecidos. A cartilha especifica uma série de normas referentes as embarcações, itinerário, a formação e os requisitos para a contratação de condutores e monitores, assim como dispõe de orientações relacionada a segurança e manutenção dos transportes.

Quanto as embarcações, todas devem estar registradas na Capitania dos Portos, possuindo autorização para trafegar em locais visíveis, dessa maneira, os alunos podem ser transportados em regiões onde transporte é mais eficiente. A cartilha de regulação do transporte escolar indica que a embarcação deverá ser de boa qualidade e não ter mais de sete anos de uso, além disso, deverá possuir cobertura para proteção contra o sol e a chuva e grades laterais para proteção contra quedas. (FNDE, 2005, p. 15)

**IMAGEM 13:** Embarcações utilizadas para o transporte dos alunos das Ilhas Sul.



FONTE: Registros feitos pela autora e pela gestão das escolas, 2023.

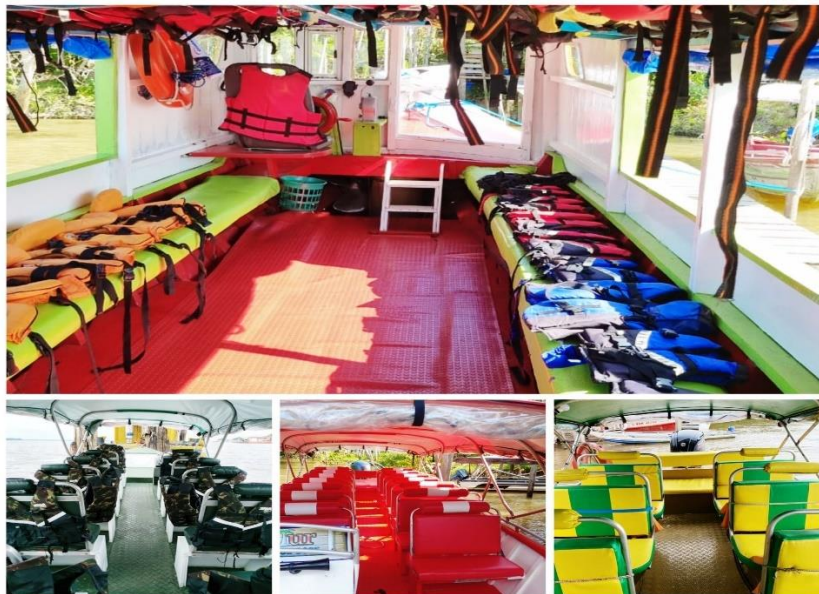
As imagens acima apresentam os transportes utilizados para o deslocamento de alunos e professores para as escolas das Ilhas Sul, entre barcos, lanchas e lanchas de apoio, os transportes são de boa qualidade e seguem os parâmetros de qualidade estabelecidos pela SEMEC. Percebe-se que a pintura das embarcações é nova, assim como é possível identificar que estes possuem cobertura e lona nas laterais, ou seja, visivelmente logo se identifica que estão em boas condições.

A regulação referente ao estado de manutenção das embarcações e veículos deve ser feita pelo Poder Público, assim, são realizadas vistorias periódicas para avaliar a condição e o funcionamento tanto dos transportes como de todos os equipamentos e demais itens utilizados. Nesse sentido, a cartilha indica que “devem ser efetuadas as revisões obrigatórias determinadas

pelo fabricante do veículo. Além disto, deverão ser atendidas, prontamente, as vistorias de ordem dos Detrans, bem como dos órgãos concedentes dos serviços de transporte escolar”. (Fnde, 2005, p.16)

No caso das embarcações, quanto a segurança, as normas estabelecem o uso obrigatório de bóias salva-vidas por todos os passageiros, que devem manter-se sentados durante o trajeto. Para maior segurança durante o deslocamento, as embarcações devem contar com equipamentos auxiliares como colete, buzina, rádio, extintor e GPS, os quais facilitam a comunicação e o bom funcionamento do transporte garantindo qualidade e segurança na prestação do serviço.

**IMAGEM 14:** Interior das embarcações.



FONTE: Registros feitos pela autora e pela gestão das escolas, 2023.

As imagens possibilitam constatar a qualidade interna das lanchas e embarcações, a presença dos coletes salva-vidas, os assentos almofadados gerando maior conforto durante o trajeto, o chão possui carpete evitando acidentes dentro da embarcação, além disso, percebemos o cuidado dos barqueiros com a limpeza da embarcação.

O diálogo com os sujeitos indicou que a manutenção da embarcação é de responsabilidade do barqueiro titular, com o valor mensal repassado para o mesmo, este deverá realizar a manutenção do motor e da embarcação, assim será utilizado para combustível, pintura, compra de coletes salva-vidas, entre outros custos relacionados ao transporte escolar fluvial. A manutenção dos transportes utilizados nas escolas do Combu e das Ilhas Sul é feita 2 vezes ao ano (de 6 em 6 meses), sendo realizada durante os períodos de recesso, a pintura e a troca dos coletes salva-vidas é feita de acordo com a necessidade.

Além dos aspectos referentes a estrutura física das embarcações, devem ser considerados elementos operacionais como a regularidade e itinerário. A oferta do transporte escolar deve ocorrer durante todo o período letivo, atendendo a todos os dias em que houver aula, ou seja, o transporte escolar deve estar disponível em todos os turnos da escola, a garantia do serviço e periodicidade devem ser supervisionadas pelo Poder Público.

O itinerário é estabelecido de acordo com a localização da residência e escola do aluno, contudo a cartilha de transporte escolar estabelece parâmetros quanto ao tempo limite do trajeto do aluno dentro da embarcação, dessa forma, o trajeto residência-escola de cada aluno transportado deve ser de no máximo: 30 minutos para crianças de até 8 anos; 60 minutos para crianças com mais de 8 anos. (Fnde, 2005, p. 15)

Os barqueiros entrevistados, seguem o itinerário estabelecido pela SEMEC e buscam realizar suas rotas em no máximo 1h, porém acontecem imprevistos que podem atrasar a rota, e dependendo da localização, existem lugares mais distantes, com isso, o tempo limite de trajeto pode ser ultrapassado. Além disso, após o término das aulas do turno da manhã, os barqueiros levam os alunos da manhã e já trazem os alunos da tarde, isso demanda um tempo maior para o embarque e desembarque dos alunos com segurança.

Com intuito de promover o bom funcionamento da política de transporte escolar assim como cumprir os itinerários estabelecidos como norma da SEMEC, a direção das escolas junto a equipe de barqueiros e auxiliares estabeleceram os horários viáveis para o transporte dos servidores e alunos dos dois turnos para as escolas do Combu e Ilhas Sul, assim, foi definido os horários de embarque, desembarque, início e término das aulas foi definido da seguinte forma:

QUADRO 9- Horários de embarque, desembarque, início e término das aulas.

<b>Início do Trajeto da Manhã</b>	A partir das 06:00h
<b>Embarque e saída do Porto Náutico (Servidores)</b>	06:30h
<b>Desembarque e chegada de alunos e servidores nas unidades de ensino</b>	07:00h
<b>Início das aulas da manhã (Após o café da manhã)</b>	07:15h
<b>Saída dos alunos da manhã</b>	11:15h
<b>Início do trajeto da tarde</b>	A partir das 11:30

<b>Desembarque e chegada dos alunos da tarde</b>	12:15h
<b>Início das aulas da tarde</b>	12:30h
<b>Encerramento com saída e retorno dos alunos e servidores</b>	16:30h

FONTE: SEMEC/COECAAF, 2023.

Os alunos ribeirinhos precisam se adequar a logística do transporte escolar fluvial, estes acordam bem mais cedo, os alunos da manhã devem estar no Porto as 6:30 e sua aula inicia as 7:30, ao chegarem na escola é servido o café da manhã para as crianças, porém no turno da tarde a situação acaba sendo pior, pois os alunos devem estar no Porto a partir das 11:30, por vezes estes chegam sonolentos, com enjoo ou fome nas escolas, pois para não perder o barco deixam de tomar café da manhã ou almoçar. Segundo a direção, quando o aluno indica que não almoçou em casa, o mesmo é alimentado na chegada, antes de ir para sala de aula.

A cartilha do transporte escolar expressa a preocupação com as longas distâncias que podem ocasionar horários impróprios deixando o aluno cansado e sem concentração em sala de aula (Mec, 2005, p.15). O ideal seria que os alunos passassem menos tempo dentro das embarcações, essa é uma preocupação presente na fala de um dos professores entrevistados, ao ser questionado se o tempo de viagem e as condições físicas do transporte escolar poderiam prejudicar o rendimento dos alunos, o professor responde:

“Sim, tem alunos que moram muito longe, a gente tem aluno que vem do Uriboquinha, ele vai pegar o rio uriboquinha, depois vai pegar o rio Guamá, vai descer pra depois pegar o rio Aurá, é um trajeto muito longo e acaba prejudicando sim, devido ele ter que se arrumar muito cedo, acaba não almoçando ou não tomando café, então isso prejudica sim. Alguns alunos já chegaram e falaram que não se alimentaram, também tenho presenciado alunos dormindo”. (Sandra, professora)

A fala do professor retrata uma realidade que este tem presenciado, de fato, é uma problemática que deve ser discutida, ao pensar em quais soluções poderiam ser aplicadas para essa questão, o professor sugere mais barcos para que os alunos não precisem chegar mais cedo. Por outro lado, penso que a solução mais assertiva seria a construção de mais escolas, pois com a existência de mais escolas, os alunos das regiões mais distantes não precisariam passar tanto tempo nas embarcações para chegar até a escola.

Contudo, superar essa problemática requer um alto investimento, pois junto a construção de mais escolas para as comunidades ribeirinhas também emerge a necessidade a ampliação da quantidade de transportes. Garantir uma educação ribeirinha de qualidade requer um compromisso social da gestão em oferecer os recursos necessários para efetivação das condições de acesso e permanência dos alunos ribeirinhos nas escolas, além de contribuir para o desenvolvimento dessas regiões.

A autorização pra que profissionais possam atuar na realização do transporte escolar de servidores e crianças requer determinado nível de formação, sendo assim, direcionamos o olhar para os sujeitos que atuam para manter o bom funcionamento do transporte escolar como barqueiros e monitores ou auxiliares como costumam denominar entre os sujeitos entrevistados. A empresa contratada tem a responsabilidade de admissão dos barqueiros e condutores do veículo de transporte escolar rodoviário e aquaviário, estes devem atender às recomendações do INEP e as exigências presentes no art. 138 do Código de Trânsito Brasileiro.

O condutor deverá ter um curso específico de transporte de pessoas realizado pela Capitania dos Portos e deverá seguir as seguintes exigências presentes tanto na cartilha de regulação para gestores municipais quanto na cartilha de transporte escolar: Ter idade superior a 21 anos; Ter habilitação para dirigir veículos na categoria “D”; Possuir curso de Formação de Conductor de Transporte Escolar; Não ter cometido falta grave ou gravíssima nos últimos doze meses; Se pilotar embarcações, deve ser habilitado na Capitania dos Portos; Ter sido submetido a exame psicotécnico com aprovação especial para transporte de alunos; e possuir matrícula específica no Detran ou Capitania dos Portos.

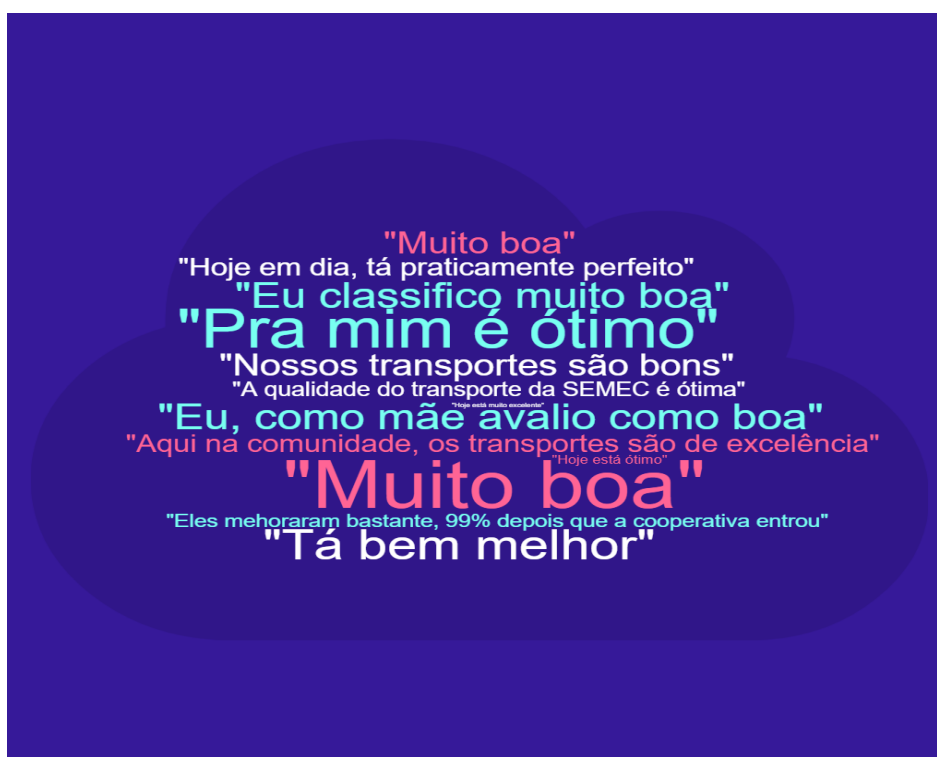
Os monitores também possuem uma função essencial no trajeto de servidores e alunos, segundo a cartilha de regulação “No transporte escolar, o monitor é responsável pelo embarque e desembarque dos alunos e, pelo controle do comportamento e do uso do cinto de segurança pelos estudantes durante o trajeto.” (Fnde, 2005, p. 20).

No decorrer do diálogo com o diretor da escola Milton Monte e com os próprios profissionais, foi identificado que os barqueiros e monitores que prestam serviço para as escolas das Ilhas Sul possuem a formação exigida para atuar com o transporte escolar fluvial, além do conhecimento formal, estes possuem o conhecimento empírico resultante da experiência e vivência dos mesmos em seu próprio território, essa característica se torna um diferencial no cotidiano para realizar o trajeto das rotas e lidar com os diversos imprevistos no percurso.

Esse conhecimento empírico indica o pertencimento desses sujeitos com o território das águas e do campo, a trajetória de vida que esses profissionais trazem consigo possibilita que o seu trabalho e suas relações de trabalho evidenciem as características e particularidades da Amazônia ribeirinha e isto se torna um ponto relevante para aqueles que recebem o serviço de transporte escolar nas comunidades ribeirinhas.

Diante do exposto, com intuito de melhor ilustrar o nível de satisfação em relação ao transporte escolar fluvial oferecido para as escolas das Ilhas Sul, foi feita a nuvem de palavras que está abaixo. A ilustração foi construída com fragmento da fala dos sujeitos ao responderem sobre como avaliavam a condição dos transportes escolares, por meio das quais é possível fazer uma conclusão mais assertiva a partir da visão dos sujeitos que utilizam desse serviço.

**IMAGEM 15:** Nuvem de palavras sobre o nível de satisfação dos sujeitos em relação às condições do transporte escolar oferecido para as escolas das Ilhas Sul.



FONTE: Elaborada pela autora, 2023.

Ao responder a seguinte pergunta: “Como você avalia a condição dos transportes escolares oferecidos para a comunidade?” foi possível perceber que os sujeitos foram unânimes quanto a natureza de suas respostas. A partir da ilustração, identifica-se que o nível de satisfação dos sujeitos em relação ao transporte é considerado alto, tendo em vista que 100% das respostas foram positivas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9393/96), Art.70 (inciso VIII) inclui a manutenção do transporte escolar como despesa de manutenção e desenvolvimento de ensino, assim compreende-se que realizar o ensino também perpassa o direito ao transporte escolar, e não apenas o direito, mas a garantia de que estes estejam em funcionamento e boas condições para as escolas. Como visto neste subitem, a avaliação dos sujeitos em relação às condições dos transportes se revelou positiva. No entanto, durante o processo ainda são identificadas algumas dificuldades na prestação do serviço de transporte escolar as quais serão abordadas no subitem seguinte.

### **3.2.2 Os desafios enfrentados na prestação do serviço de transporte escolar fluvial.**

A prestação do serviço de transporte escolar envolve o movimento e a articulação de grupos como, gestão, barqueiros, monitores, pais e professores, a articulação entre esses grupos possibilita que o desenvolvimento e implementação da política de transporte seja realizada de forma colaborativa. Contudo, o discurso dos sujeitos indicou três impasses na prestação desse serviço para as escolas das Ilhas Sul: 1. A falta de compreensão dos pais e responsáveis.; 2. A condição dos Portos; e 3. A influência do clima e das marés. Algumas dessas questões estão à parte da estrutura física das embarcações em si, mas de alguma forma afetam diretamente a prestação do serviço de transporte escolar para as comunidades ribeirinhas.

A primeira dificuldade está ligada à relação entre pais/responsáveis com os barqueiros e monitores. O diálogo e a comunicação entre esses dois grupos, é fundamental para que o serviço de transporte escolar se desenvolva sem imprevistos ou situações desagradáveis. Os profissionais se queixam sobre a falta de compreensão dos pais com relação ao trabalho dos barqueiros e a logística necessária para que o transporte escolar ocorra, alguns pais não cumprem as normas estabelecidas pela direção da escola, assim como em alguns momentos não são cordiais com barqueiros e monitores, chegando a fazer exigências.

Segundo as normas definidas pela direção das escolas, o aluno deve estar no Porto assim que a embarcação passar, além disso, o tempo de parada é somente para o embarque e desembarque dos alunos. Entretanto, ocorre que, por vezes os alunos não estão no porto quando a embarcação passa, um atraso de 2 a 3 minutos esperando os alunos em cada parada da rota incide diretamente no cumprimento do horário, gerando prejuízos ao andamento das aulas e a rotina escolar.



Por outro lado, também ocorrem imprevistos no trajeto que podem ocasionar no atraso da embarcação, como citado anteriormente, o clima ou a maré, o atraso de um aluno que acarreta no atraso de toda a rota da embarcação, são situações que devem ser dialogadas, pois geram conflitos. Um dos barqueiros entrevistados comenta sobre a dificuldade em relação aos pais dos alunos e afirma que apesar dos imprevistos, os profissionais cumprem as rotas dentro do horário estabelecido.

“...as vezes é com os pais dos alunos, porque a gente não tem aquele... Vou chegar aqui tal hora, aí atrasou 5 minutos e já dizem “Ah eu pensei que não vinham mais”, uma das dificuldades que a gente enfrenta bastante era essa, a gente chegar na casa dos pais, porque a gente faz 4 igarapés, de um pro outro leva um tempo e os pais reclamam “Ah vocês chegaram cedo ou chegaram tarde”, mas a gente cumpre dentro daquele horário.” (Cairo, barqueiro)

Além disso, há outra situação, alguns pais não acompanham seus filhos no porto de embarque e desembarque gerando inseguranças aos monitores, pois a responsabilidade se torna ainda maior com aqueles alunos, tendo em vista a condição dos portos e até mesmo a ausência de trapiches para o embarque e desembarque das crianças, a fala abaixo demonstra a preocupação dos profissionais com a situação relatada.

“...o pai fica lá na casa esperando o aluno vir, então nessa subida que o aluno pode ir, a maioria das pontes são em forma de pau, aí o aluno vai e cai na lama, nós estamos lá, mas o pai tá só lá de cima olhando, não vem buscar o filho” (Dário, monitor)

“...Então, precisaríamos de uma melhor participação dos pais em relação a ir receber o aluno no porto, quando chega, ir entregar a criança no porto, porque muitas das vezes você vê quando o pai não vai receber a criança no porto, como sofre ação de maré, de vento, essas coisas.. É muito complicado você ter que deixar uma criança num porto, aí você deixa ele lá com segurança, mas aquele percurso de lá até dentro da casa dele as vezes dá mais de 50 metros, e esse percurso você se pergunta: “será que ele vai entrar com segurança dentro da casa dele?” (Saulo, barqueiro)

A fala dos sujeitos demonstrou que alguns pais ainda não possuem a consciência em relação à logística e segurança necessária que envolve o serviço de transporte escolar. O canal de comunicação entre escola, pais, barqueiros e monitores é o grupo de whatsapp, neste grupo os pais devem se comunicar com os profissionais sobre qualquer tipo de atraso ou imprevisto relacionado aos alunos e o transporte, caso o aluno não possa ir à escola, é responsabilidade dos pais ou responsáveis avisarem, dessa forma agiliza o trajeto da embarcação.

Conforme a Cartilha de regulação do transporte escolar “Os pais podem discutir o Transporte Escolar, buscando soluções dentro da própria comunidade, garantindo eficiência, economia e segurança no transporte dos alunos.” (Mec, 2005, p. 21). Embora esse espaço coletivo de diálogo seja disponibilizado pela direção das escolas, ainda há a necessidade de que

pais/responsáveis sejam mais colaborativos no que tange ao transporte escolar, especificamente quanto a logística e serviço dos profissionais, ainda, que queiram conhecer sobre a política de transporte escolar.

Outra dificuldade na prestação do serviço do transporte escolar para as escolas das Ilhas Sul é a condição dos portos, que também está ligada aos pais e responsáveis. Segundo os membros da comunidade, as famílias são responsáveis pela construção do próprio trapiche. No entanto, ao fazer a rota para o embarque e desembarque dos alunos das Ilhas Sul, nos deparamos com alguns cenários que além de dificultar o embarque e desembarque dos alunos no transporte escolar, também ocasionam no atraso da rota.

Foram identificadas algumas casas sem porto, outras com troncos finos e sem fixação ou até mesmo situações em que a própria rabeta ou casco são utilizados como trapiche, em alguns casos, quando há existência de pontes, estas não possuem cobertura ou não estão em boas condições trazendo risco aos alunos. Outra situação relatada pelos barqueiros e monitores é quando os pais ou a família vende a frente (que fica à beira do rio) do seu terreno e o aluno fica sem porto, sendo assim, este aluno precisa ir para o porto de outra família para a possibilidade de embarque e desembarque do transporte escolar.

**IMAGEM 16:** A condição dos portos de alguns alunos.



FONTE: Registros fotográficos feitos pela autora, 2023

As situações retratadas nas imagens demonstram a problemática em relação aos portos, um tronco flutuando não deve e nem pode ser utilizado como trapiche, uma rabeta ou um casco não são considerados um porto para embarque e desembarque dos alunos, situações como essa, levam a ocorrência do que acontece na quarta imagem da montagem, quando não há porto, o monitor precisa deixar a criança dentro da sua casa.

As normas da direção da escola orientam que “Os portos devem estar livres para o embarque e desembarque dos alunos”, porém, essa norma não tem sido cumprida por todos os responsáveis, por vezes o barqueiro chega no porto e se depara com um casco ou uma rabeta impedindo que o mesmo encoste no porto, assim, o barqueiro ou monitor precisam chamar o responsável para retirar a embarcação.

As imagens acima ilustram algumas situações com as quais barqueiros e monitores se deparam diariamente ao realizar suas rotas. Quando não há porto ou quando o mesmo gera risco de vida aos alunos, os monitores precisam colocar a criança dentro da sua própria casa. Ao perguntar sobre as dificuldades enfrentadas na prestação do serviço de transporte escolar fluvial para a comunidade, os profissionais relatam sua visão que também registra algumas situações vivenciadas em seu cotidiano, sendo assim, disponho da fala dos próprios barqueiros e monitores.

“No meu ponto de vista são os portos que a gente encontra pra embarcar aluno, porque temos muitos portos muitas vezes que não tem trapiche e por não ter porto pra você embarcar o aluno, você põe muitas vezes em risco a embarcação por sofrer ação de vento e de maré e de muita das vezes você coloca em risco a própria vida do aluno” (Saulo, barqueiro)

”É a questão dos portos, mas não exclusivamente os portos, é que na maioria deles deixam embarcações mal colocadas, então a gente não pode muito encostar de qualquer jeito pra não bater, não danificar tanto o nosso barco quanto o barco dos pais dos alunos.” (Hermano, barqueiro)

“...as vezes a gente chega num porto, tem várias rabetas, aí você não tem como encostar, aí você tem que chamar alguém pra tirar, as vezes você não é correspondido, a pessoa já vem de lá aborrecido, “Ah, vocês não sabem encostar, vocês não são piloto?”, tudo isso a gente ouve né... Pra não encostar do lado, porque se você quebrar um varal desse aí, o camarada já vai cobrar, já manda mensagem pra diretora dizendo: “Olha fulano encostou aqui, já quebrou”, então toda essa dificuldade a gente enfrenta...” (Elias, monitor)

“...as vezes o porto é muito ruim, as vezes é muito ruim de encostar, as vezes a gente encosta no barro, pra não bater a rabeta da pessoa, e pra criança poder saltar melhor, porque ele pode pular de rabeta em rabeta, mas ele pode errar um pulo dele e cair na água, aí vão querer penalizar nós, porque nós que estamos responsáveis por eles.” (Dário, monitor)

“A maior dificuldade é justamente essa falta de porto dos alunos, não tem condição de fazer uma ponte de qualidade, as vezes eles tem a ponte, mas a ponte não é

coberta, então o aluno tem que ficar em baixo de uma árvore ou na casa de alguém...” (Joana, monitora)

A condição de alguns portos não representa apenas uma dificuldade a ser superada na prestação do serviço de transporte escolar, pois foi possível perceber que o porto da casa de cada aluno, retrata a condição econômica de sua família. Nesse sentido, não se pode afirmar que um porto em más condições seria consequência da negligência dos pais e responsáveis, quando não há o conhecimento se os mesmos possuem ou não condição financeira para construir um porto ou uma ponte de qualidade para o embarque e desembarque de seus filhos.

Além dos problemas estruturais, os profissionais ainda precisam lidar com as questões climáticas, como a influência do clima e das marés, tendo em vista que, no caso do transporte escolar fluvial, as condições do trajeto serão proporcionais a condição do clima e das marés, por trabalharem à beira dos rios, os profissionais sofrem a ação de ventos, temporais e maresias, estes podem gerar imprevistos à realização das rotas diariamente.

Referente ao clima, quando há chuva, pode se formar a neblina que dificulta a visão dos barqueiros, ventania e maré alta, a quantidade de chuva e ventania impulsiona e movimentam a maré, encostar o barco nessas condições se torna dificultoso e até mesmo perigoso. Quando esses fenômenos acontecem, o risco de acidentes é mais propício, o que gera insegurança, por esta razão alguns pais optam por não mandar seus filhos para a escola em dias chuvosos.

O nível da maré exige dos barqueiros e monitores conhecimento e habilidades para conduzir a embarcação, pois as dificuldades e intervenções para a maré alta/cheia e baixa não são exatamente as mesmas. Além do cuidado e responsabilidade em preservar a vida dos passageiros, também há o cuidado com a própria embarcação, principalmente no que diz respeito ao motor. A fala dos barqueiros e monitores abaixo relatam as situações e intervenções feitas pelos mesmos em situações de maré alta/cheia e baixa.

“...quando as marés estão muito altas, se torna perigoso, devido a maresia, ao clima chuvoso e as vezes os pais não mandam os alunos devido ao clima, maré grande de chuva porque se torna perigoso, porque as vezes você vai encostar com o barco uma maré correndo, de lançante que a gente chama né? As vezes você pode bater, então há o risco de acontecer, o risco é mais propício de acidente, também atrasa a chegada dos alunos porque a gente tem que ter mais cuidado com a maré alta, na verdade.”

“...a gente enfrenta a maré seca, tem muitos paus, muitos obstáculos pelo meio do caminho, essa lancha tem que parar pra ir no remando a remo, porque não dá pra passar funcionando...” (Elias, monitor)

“A dificuldade aqui pra nós é quando as marés são baixas, porque é difícil de chegar na casa dos últimos alunos porque é pau, toco, tem que ir devagar, as vezes

a gente quebra a palheta no decorrer, quando vem a chuva, há uma dificuldade também, mas nós conseguimos levar o aluno, conseguimos deixar ele lá novamente, mas atrapalha bastante, tanto a chuva como a maré baixa. Quando a maré tá alto, beleza, a gente vai rápido, mas quando está baixa temos que ter muito cuidado, porque a gente vai no barco até certo lugar, depois vem a lancha com duas pessoas, muita das vezes, um tem que ir levantando o motor e o outro no piloto ou então no remo pra poder chegar.” (Cairo, barqueiro)

“...quando a maré tá muito baixa, aí fica de mais difícil acesso chegar na casa dos alunos por conta do igarapé ser cheio de pau, ter um, só um córrego pra passar e esse córrego ter vários pau, então a gente tem que ir devagar na lancha, tem que ir um pilotando a lancha e um levantando o motor, levanta o motor e vai, quando não dá pra passar com motor ligado, desliga o motor e vai com remo até chegar na casa do aluno, pra não bater e conseguir chegar na casa do aluno, porque se quebrar a palheta fica mais difícil a volta.” (Dário, monitor)

A partir da fala dos sujeitos percebemos que também há outro impasse que influencia na realização das rotas, a existência de paus e tocos no meio do caminho, essa é uma característica de algumas regiões do território. A rota realizada junto aos barqueiros para o Anexo Nossa Sra. dos Navegantes revelou que existem casas onde o barco não pode chegar, devido a passagem ser estreita e cheia de troncos no caminho, para solucionar essa dificuldade de acesso, são utilizadas lanchas de apoio para buscar e deixar os alunos que residem nessas regiões.

**IMAGEM 17:** Lancha de apoio Anexo Nossa Sra. dos Navegantes.



FONTE: Registro fotográficos cedidos pela direção da escola, 2023.

As lanchas de apoio representam uma forma de intervenção por parte da gestão em solucionar a situação de alguns alunos que residem em regiões mais distantes e com a presença de paus, troncos e tocos no caminho, uma solução que entra em concordância com os preceitos legislativos, junto a missão de garantir o acesso e permanência com sucesso dos alunos na escola, promovendo uma educação ribeirinha que esteja ao alcance de todos.

Pelo fato dessas regiões também serem mais distantes, os alunos que nelas residem, possuem uma rotina que se torna um pouco mais cansativa, estes precisam se arrumar e se alimentar mais cedo, pois o horário de embarque é adiantado devido o tempo de trajeto ser maior, em consequência disso, os alunos passam mais tempo dentro das embarcações, devido essa logística, professores relataram que alguns desses alunos não conseguem se arrumar ou se alimentar direito, alguns chegam sem tomar banho ou até mesmo com fome na sala de aula. Dessa forma, a logística realizada para esses alunos é a seguinte: a lancha de apoio busca esses alunos e no meio do trajeto o barco fica à espera, assim esses alunos passam da lancha de apoio para o barco que segue para escola, e a lancha de apoio continua o seu percurso para buscar outros alunos.

Diante do exposto, percebe-se que o serviço dos barqueiros e monitores sofre influência de muitos fatores, como por exemplo, a condição dos portos, a ausência de trapiches, a característica das regiões, o clima, as marés, o descumprimento das normas e horários, entre outras questões que por vezes não estão sob o controle dos barqueiros e monitores.

Apesar disso, foi possível perceber que os profissionais atuam com prudência, trabalham de acordo com a maré e respeitando acima de tudo a vida humana e as leis da natureza, pois é necessário ter habilidade e responsabilidade no sentido de garantir a segurança dos passageiros da embarcação, assim como para intervir diante dos imprevistos causados pelos fenômenos da natureza.

Essas dificuldades se põem como impasse frente a prestação do serviço de transporte escolar, para que estas sejam superadas é necessário, assim como os próprios profissionais afirmaram, a consciência dos pais e responsáveis, que só será possível a partir de informação e conhecimento sobre a política e logística para que o transporte escolar atenda aos alunos das unidades de ensino.

Além disso, é necessário a melhoria dos portos, seja na construção de novos ou reforma dos que já são existentes. Quanto a isso, outra solução possível, seria que a própria Prefeitura construísse alguns portos centrais em localidades estratégicas das comunidades, onde os alunos

pudessem embarcar e desembarcar, pois existem famílias que não possuem condições financeiras para reformar seus portos.

As problemáticas vivenciadas pelos sujeitos ribeirinhos diariamente na prestação do serviço de transporte escolar não pode ser solucionada apenas pelos mesmos, mas necessita de intervenções e ações da gestão educacional responsável pela educação do campo, das águas e das florestas, os sujeitos ribeirinhos devem se articular juntos aos representantes para a realização das melhorias necessárias ao transporte escolar fluvial. Nessa perspectiva, o tópico seguinte é o resultado do diálogo com os coordenadores da Coordenadoria de Educação do campo, das águas e das Florestas-COECAF e Setor de Transportes, os quais podem representar a gestão atual que está diretamente ligada à política de transporte escolar para as comunidades ribeirinhas do Combu e Ilhas Sul.

### **3.3 A Gestão da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e a política de transporte escolar para as comunidades ribeirinhas.**

Para além da visão dos sujeitos que vivenciam o transporte escolar fluvial nas comunidades ribeirinhas, no decorrer da pesquisa se fez importante considerar o diálogo com os representantes da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) no intuito de perceber como a política de transporte escolar para as comunidades ribeirinhas têm sido tratada pela gestão educacional de Belém, assim, foram entrevistados dois coordenadores que atuam em setores que estão diretamente ligados à política e os processos relacionados ao transporte escolar fluvial para as escolas das Ilhas Sul.

Servidor da rede há 23 anos, atuando com educação ribeirinha, o primeiro entrevistado assumiu em 2023 a coordenação da Coordenadoria de Educação do Campo, das águas e das florestas (COECAF). Esta coordenação surgiu a partir das demandas dos movimentos sociais do campo, dos sujeitos ribeirinhos e do Fórum Paraense de educação do campo e visa, sobretudo, garantir à educação do campo como política pública, assim como também, assegurar o acesso à educação para os sujeitos do campo.

Referente ao transporte escolar, a maior contribuição da COECAF é acompanhar se esse serviço está atendendo as necessidades dos alunos ribeirinhos, assim, a coordenação atua desenvolvendo um trabalho mais operacional, algumas de suas funções são: visitas às escolas ribeirinhas, realização do trajeto de todas as rotas para criação e atualização do mapa de rotas de cada embarcação e formação com a equipe de barqueiros e monitores.

Aliada à COECAF está o Setor de Transportes da SEMEC, esta coordenação atua na parte administrativa relacionada ao transporte escolar, dentre algumas de suas atribuições está:

gerenciar o contrato e o processo de locação de serviço de transporte escolar fluvial, a fiscalização da execução do serviço e o pagamento no financeiro.

O Ministério de Educação (MEC) compreende o transporte escolar como um direito fundamentado na legislação e que deve ser cumprido pelo Poder Público, sendo que, é de responsabilidade de Estados e Municípios ofertar o transporte em suas respectivas unidades de ensino. No contexto ribeirinho, o transporte escolar fluvial se torna uma garantia de direito à educação para os alunos das comunidades, assim, os coordenadores afirmam:

“O transporte escolar nas comunidades é garantia de direito à educação, não se pode falar em garantia de direito educação sem falar no transporte escolar assumido pelo Poder Público Municipal, Estadual.” (Coordenador COECA/SEMEC)

“O transporte escolar é de fundamental importância para garantir o acesso, permanência e como diz a LDB também, o direito de igualdade do acesso das crianças” (Coordenador- Setor de transportes)

Ambos reconhecem não apenas a necessidade, mas a relevância do transporte escolar para a educação ribeirinha. Nesse sentido, é necessário que a Prefeitura e o governo Municipal de Belém sejam constantes na garantia do transporte escolar nas regiões insulares de Belém, pois sem este, a educação não poderá chegar nesses territórios, ou seja, o transporte escolar representa o acesso à educação para os sujeitos das comunidades ribeirinhas.

Os coordenadores avaliam positivamente a política de transporte escolar para as comunidades ribeirinhas, assim como evidenciam a qualidade dos barcos e lanchas. A gestão compreende que, a partir do governo atual (Lula 2023) foi possível chegar em um momento importante no que diz respeito à eficiência, qualidade e segurança, mas reconhece, sobretudo, que o ponto determinante para a melhoria do serviço de transporte escolar fluvial oferecido às escolas das Ilhas Sul resulta da mudança dos contratos de pessoa física para o contrato com a Cooperativa dos Produtores Agroextrativistas e Barqueiros do Pará (COOPBARP).

Identifica-se a partir do diálogo com todos, que nesse ponto a conclusão é unânime, o contrato com a cooperativa trouxe uma qualidade crescente para o serviço de transporte escolar fluvial, facilitando tanto as relações como as questões de logística e segurança para direção, alunos e professores. Os profissionais da COOPBARP possuem a formação necessária para atuar nas embarcações, assim como, atendem os requisitos estabelecidos pela SEMEC. No entanto, uma das monitoras sinalizou a necessidade da capacitação e formação continuada para barqueiros e monitores, a mesma registra em sua fala:

“Eu diria que muito importante mais capacitação, pra gente trabalhar aqui precisa ter a carteira marítima, curso de condutor de transporte escolar, ESEP, curso de



monitor, só que é feito só uma vez, não tem uma formação contínua, o que eu vejo que precisa melhorar é isso, precisa de mais formação.” (Joana, monitora)

No âmbito educacional, percebe-se que a formação continuada está mais focalizada nos professores(as), no entanto, se torna importante salientar que barqueiros e monitores que atuam no transporte escolar fluvial também são considerados profissionais da educação e necessitam de formação inicial e continuada. Desse modo, a problemática constatada pela barqueira alerta para a necessidade de romper as limitações da formação inicial e partir para um processo de capacitação e formações específicas e contínuas para os profissionais que atuam no transporte escolar fluvial.

Para Nóvoa (2022) o ciclo do desenvolvimento profissional só estará completo com a formação continuada, pois há uma forte ligação entre formação e profissão. Além disso, o autor salienta que formação continuada promove o melhor trabalho em equipe, assim como permite que sejam feitas reflexões conjuntas, pois a associação da profissão junto a formação oportuniza repensar a profissão frente aos desafios atuais.

Embora as normas exijam que barqueiros e monitores realizem uma série de cursos e capacitações para serem contratados e atuar com o transporte escolar, estas são consideradas formações iniciais, realizadas há muitos anos atrás e que necessitam ser atualizadas, desse modo, compreendo que a formação inicial não deve anular o processo de formação continuada.

Ao perceber essa necessidade, a COECAAF começou no início de 2023 a realizar formações semestrais nas escolas com barqueiros e monitores, no território das Ilhas Sul, das cinco escolas, duas já receberam essa formação. A coordenação tem tratado de temas como: “O que é ser educador na perspectiva freiriana”, pois o coordenador enxerga barqueiros e monitores como educadores, sendo estes os primeiros com quem os alunos possuem contato, assim, o mesmo salienta que:

“O processo educativo escolar começa no momento em que as crianças entram no barco, e aí aquele barco já é um território escolar e o ato do barqueiro ou monitor de dar a mão pro aluno, pra que ele sinta firmeza pra entrar no barco, aquele ato já é um ato educativo.” (Coordenador COECAAF/SEMEC)

No âmbito da educação ribeirinha, a visão de processo educativo deve incluir barqueiros e monitores, além de serem os profissionais que oferecem um serviço determinante para a realização da educação no território das águas, enquanto sujeitos ribeirinhos e educadores, também contribuem para que as necessidades da comunidade e dos alunos sejam expressadas, porque, por mais que a COECAAF tente mapear todas as particularidades do território, isso ainda não é possível. Por isso, a realização da formação continuada direcionada para esses

profissionais colabora ao desenvolvimento do processo educativo nas escolas das comunidades ribeirinhas.

Outro ponto discutido junto aos coordenadores se refere aos programas e recursos financeiros destinados para o transporte escolar nas escolas das Ilhas Sul. A cartilha de transporte escolar realizada pelo MEC indica algumas interrogações ao avaliar e fiscalizar os recursos destinados ao transporte escolar.

- O seu Estado e/ou seu município têm verba para manter o transporte escolar?
- A verba destinada é gasta no Transporte Escolar?
- Seu Estado e/ou município estão dividindo as despesas efetuadas com o Transporte Escolar?
- As linhas ou itinerários estão atendendo a todos os alunos?
- A Prefeitura do seu município tem planilhas de custos atualizadas?
- Quando não estão transportando alunos, os veículos ficam parados, aguardando a saída dos alunos? (Fnde, 2005, p.35)

Para liberação dos recursos, o Setor de transportes precisa construir uma planilha de gastos e despesas, que será enviada ao Setor de Planejamento da SEMEC para reservar a dotação orçamentária para custear o transporte escolar, sendo assim, por meio do contrato principal realizado em 2021, foi liberado o valor global de R\$ 6.638.400,00 desse valor é repassado um valor fixo mensal de R\$ 553,200,00 para a Cooperativa, como pagamento pela execução do mês. No entanto, o coordenador do Setor de transportes indica a necessidade do reajuste no valor do contrato, tendo em vista o aumento do salário mínimo, gasolina, diesel, dos equipamentos e peças necessárias ao funcionamento do transporte escolar fluvial.

Com relação aos programas federais, até dado momento, o único programa ativo para essas escolas é o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE). O desmonte dos Conselhos escolares, no governo Bolsonaro, dificultou o acesso aos programas federais, sem as unidades executoras ativas, os programas não chegam até as escolas, com isso, a COECAF não têm tido acesso à vários programas, contudo, a SEMEC, para além das unidades executoras, tem conseguido recursos para atender as necessidades das escolas das Ilhas Sul.

Segundo as informações do Setor de Transportes, o recurso que custeia o transporte escolar fluvial das escolas das Ilhas Sul provém do Fundo Municipal de Educação (FME), do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

(FUNDEB). O recurso do FME é um recurso mensal próprio da Prefeitura, com ele é feito o contrato com a Cooperativa, o recurso do PNATE é um recurso federal no valor fixo de R\$ 310,000,00 (anual) destinado à manutenção de lanchas escolares e locação de barcos e lanchas para o transporte escolar fluvial. O repasse mensal do FUNDEB não está sendo utilizado para o transporte escolar, mas para outras demandas, sendo assim, o que está custeando o transporte escolar das Ilhas Sul é o FME e o PNATE.

Embora nenhuma criança esteja fora da sala de aula por falta do transporte escolar, por mais que os recursos estejam sendo suficientes, estes podem ser melhores, na medida em que as escolas estiverem com seus Conselhos escolares ativos para ter acesso aos programas e recursos diretamente do Ministério de Educação (MEC), sem necessariamente ser o recurso que passa pela SEMEC, inclusive para o transporte escolar. Esse representa um dos desafios a serem superados na questão do transporte escolar, é necessário maior autonomia das escolas em relação as suas unidades executoras para que com os recursos, estas possam responder as suas necessidades.

Nota-se que a efetivação da política de transporte escolar fluvial nas comunidades ribeirinhas das Ilhas Sul envolve um alto custo que resulta na qualidade que os sujeitos expressam ao se referir ao serviço prestado nas escolas, até mesmo alunos do Acará utilizam os transportes da Rede Municipal de Belém, porém, isso nos leva a outra problemática, se esses alunos que residem no Acará estão matriculados e utilizando o transporte escolar da SEMEC significa que não há escolas próximas a sua casa, confrontando o que está estabelecido na LDB/1994 que afirma o direito da criança em estudar em uma escola perto de sua casa.

Por não ter uma escola próxima de sua casa, esse aluno precisa, diariamente, passar muito tempo dentro da embarcação ocasionando o cansaço que reflete negativamente em seu rendimento escolar, até mesmo no território das Ilhas Sul, onde funcionam cinco escolas, ainda há a necessidade de mais escolas para atender aos alunos que residem nas regiões mais distantes. O grande impasse ao refletir sobre como solucionar essa problemática está na questão dos recursos, em muitos casos, a intervenção utilizada tem sido a nucleação de escolas.

Ao discutir essa temática, Hage (2008) indica que, as experiências de nucleação no Brasil ocorrem sem diálogo com as comunidades do campo, assim como, não há uma preocupação em relação aos impactos dessa medida na vida dos sujeitos e das comunidades, dessa maneira o autor compreende que:

“...a retirada das escolas mesmo quando pequenas acarreta um abandono infra-estrutural por parte do poder público, que se afasta ainda mais das comunidades rurais; e, além disso, enfraquece os laços identitários dos sujeitos com o lugar em que vivem, pois a escola na comunidade é um importante instrumento que mobiliza os sujeitos para dialogarem com as questões da realidade em que vivem e sua presença na comunidade é um forte elemento de manutenção de certos valores que mantêm os sujeitos vinculados aos seus modos de vida e convivência.” (Hage, 2008, p.8)

A visão de desenvolvimento da COECAF tem confrontado a ideia de nucleação de escolas, pois esta se apresenta como mais uma solução para baratear a educação ribeirinha e do campo, além de desconsiderar o acesso e permanência dos alunos ribeirinhos em seus territórios. Ao refletir sobre isso, o coordenador da COECAF afirma que:

“O ideal mesmo não seria aumentar várias rotas, mas seria aumentar o número de escolas, aumentar o número de escolas é o ideal, escola próximo da casa das crianças, onde elas passassem no máximo 15 minutos de barco” (Coordenador COECAF/SEMEC)

Nesse sentido, a solução viável para uma educação de qualidade e melhor aprendizagem dos alunos seria a construção de mais escolas nos territórios ribeirinhos, comprometidos nesse intuito, a COECAF tem mediado a abertura de mais duas escolas no território das Ilhas Sul, uma localizada na Ilha do Maracujá e outra na Ilha Grande. Diante disso, nota-se que a melhoria da política de transporte escolar fluvial está diretamente ligada à construção de mais escolas e a diminuição dos trajetos e conseqüentemente, a diminuição do tempo dentro das embarcações.

Além disso, o coordenador do Setor de transportes também sinaliza a necessidade de maior comunicação entre a coordenação administrativa do Setor de Transportes, Coordenadoria de Educação do campo, das águas e das florestas (COECAF) e a Direção de manutenção para agilizar os processos e garantir o acesso e permanência dos alunos por meio do transporte escolar.

Os processos de licitação e contrato de transporte escolar fluvial são demorados, por isso é necessário o diálogo entre as coordenações, principalmente, sobre a previsão de ampliação do número de escolas, por exemplo, pois na medida em que são construídas mais escolas, será necessário um número de transportes para atender as rotas daquela região. Essa comunicação evita que as escolas fiquem sem a disposição do transporte escolar para os seus alunos.

Assim, é importante perceber que existem desafios à gestão municipal no que diz respeito à política de transporte escolar fluvial, garantir o direito a um serviço e uma educação de qualidade para os sujeitos ribeirinhos em seus territórios requer um esforço conjunto e colaborativo daqueles que estão comprometidos com a existência e resistência dos sujeitos do

campo pela garantia dos seus direitos, atingir tal objetivo requer lidar com as novas configurações políticas, culturais e sociais que emergem, sendo que, estas não podem ignorar as características que são próprias da Amazônia ribeirinha.

Logo, considero relevante a continuação dos diálogos, partilhas e reflexões acerca dos direitos dos povos do campo, assim como, das pesquisas e discussões sobre a implementação da política de transporte escolar nas escolas das comunidades ribeirinhas existentes no Município de Belém-PA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa, sou grata pelo percurso que me trouxe até aqui, percebo o quanto me foi oportunizado crescer e vivenciar uma realidade que estava à parte de mim, foi necessário confrontar determinados paradigmas e explorar o que até então era desconhecido: o viver ribeirinho. Observar, refletir e partilhar o cotidiano com sujeitos e estudantes ribeirinhos me possibilitou compreender que o acesso e o direito à educação é um esforço diário e o resultado da união de muitas forças.

O ribeirinho está inserido no conjunto de povos e comunidades tradicionais do campo, representando um grupo que possui uma cultura diferenciada, com formas próprias de organização e reprodução social. A construção das comunidades e das organizações familiares tem um forte elo com a natureza, onde re-criam seu lazer, produzem seu trabalho e existência, caracterizando o território em que residem. Assim, quando tratamos da história e do modo de vida dos sujeitos do campo, assim como dos ribeirinhos, compreende-se que a mesma está diretamente ligada com as territorialidades das águas, das terras e das florestas.

Para o ribeirinho, o rio é a rua, o veículo é o casco e a escola é a comunidade, foi possível perceber a especificidade dos sujeitos ribeirinhos em suas relações e a resistência dos mesmos frente as pressões e modo de viver capitalistas da atualidade. Diante dessa construção como sociedade, emerge a necessidade de que as políticas públicas e sociais sejam efetivadas para essas populações, como por exemplo, o acesso à formação básica para os residentes das comunidades, dessa maneira, concordo com Santos (2014) ao afirmar que toda política educacional para as populações ribeirinhas deve partir do seu modo de vida e considerar suas especificidades culturais, ambientais, sociais e econômicas.

No âmbito da legislação, o transporte escolar está presente na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Código de Trânsito Brasileiro, instituído pela Lei nº 9.503/97, e também na Lei 10.880/04, como programa suplementar oferecido pelo Ministério da Educação (MEC). Essas leis identificam a necessidade do transporte escolar para que alguns alunos tenham acesso a educação, a partir disso, me direciono para uma realidade específica indicando a importância do transporte escolar fluvial para garantir o direito à educação básica em territórios ribeirinhos.

A materialização da política de transporte escolar está envolta em um processo de embates quanto a sua implementação e financiamento, o investimento necessário para que o transporte escolar fluvial de qualidade seja oferecido para escolas ribeirinhas tem alto custo,

sendo assim, a colaboração conjunta entre os entes federados é de suma importância, também é fundamental que a União cumpra com sua função supletiva, dando assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios.

Há uma trajetória de lutas e reivindicações pela garantia dos direitos dos povos do campo que resulta na criação de iniciativas, programas e políticas, esse movimento deve ser contínuo e crescente diante das problemáticas que se evidenciam na prestação dos serviços e políticas sociais destinadas para as regiões ribeirinhas. Importante destacar, que a reforma das escolas das ilhas Sul e o contrato emergencial de mais 8 embarcações para o transporte dos alunos da EMEC São José representam o resultado de reivindicações que não iniciaram no governo atual, mas que perpetuam ao longo dos anos e governos, afinal a infraestrutura das escolas estava sucateada.

Dessa maneira, ressalto que a união dos sujeitos do campo junto aos representantes locais e das causas do campo contribui para promover articulações com potencial para contribuir no desenvolvimento da região e das comunidades. O diálogo entre a comunidade local e as instituições no sentido de promover as melhorias que são emergentes para a qualidade das políticas públicas destinadas para as comunidades ribeirinhas.

As reflexões sobre o contexto ribeirinho permitiram concluir que a representação da palavra “acesso” se assenta nas embarcações, pois este é o meio de deslocamento dentro das comunidades, o casco, a rabeta, o barco e as lanchas são os veículos utilizados pelos ribeirinhos para exercer o direito de ir e vir. Quando se trata de educação, o transporte escolar fluvial se apresenta como a chave motora para o desenvolvimento da mesma nas comunidades, além disso, a política de transporte escolar gera emprego e renda para os membros da própria comunidade, pois todos os profissionais que atuam na prestação do serviço de transporte escolar são residentes das comunidades ribeirinhas.

A pesquisa revelou que, no caso específico das Ilhas Sul, onde se insere o Combu, o envolvimento e o compromisso dos gestores e representantes das escolas com a educação ribeirinha tem sido decisivo na conquista de melhorias para toda a comunidade de pais, alunos e servidores. Foi perceptível a sensibilidade da direção em apresentar o contexto e o modo de vida ribeirinho para os profissionais que atuam nas escolas da comunidade, os professores estão em constante formação e transmitem o cuidado em fazer uma educação que tenha sentido para os alunos ribeirinhos.

Acompanhamos, ao longo da pesquisa, que política de transporte escolar fluvial para as cinco escolas do Combu é efetiva, o quantitativo de transportes consegue atender a demanda dos alunos matriculados nas escolas, a condição dos transportes está em bom estado, as embarcações passam por manutenções anualmente. Quanto a segurança, barcos e lanchas possuem colete salva-vidas para todos, ou seja, os transportes se encontram em conformidade com as exigências da SEMEC, estando dentro dos padrões de qualidade e segurança estabelecidos.

Ainda, foi constatada a forte influência do contrato direto feito com a Cooperativa dos produtores agroextrativistas e dos barqueiros do Pará (COOPBARP), a partir das falas compartilhadas pelos sujeitos percebe-se o quanto o contrato de prestação de serviços de logística e transporte realizado entre a SEMEC e a cooperativa foi significativo para trazer melhorias e garantir o bom funcionamento da política de transporte escolar oferecida nas escolas das ilhas Sul.

No entanto, o diálogo com barqueiros e monitores revelou a necessidade de melhorias na condição dos portos e relação com pais e responsáveis no que se refere ao serviço e logística do transporte escolar fluvial, além disso, o diálogo com a gestão da COECAF e Setor de transportes indicou que ainda é preciso solucionar problemáticas e questões do próprio território, como as regiões distantes, para diminuir as distâncias e o tempo dentro das embarcações é necessário a construção de mais escolas nos territórios ribeirinhos, assim como, o maior investimento para que isso aconteça.

Ainda que em grande parte, o cenário constatado em relação ao transporte escolar fluvial no território do Combu seja positivo, pesquisas como a de Viana (2022) sobre o transporte escolar no Município de Limoeiro do Ajuru/PA revelam circunstâncias e cenários diferentes, sejam estes negativos. Outro fator a ser considerado seria o que alguns barqueiros e auxiliares compartilharam, afirmando que a política e o serviço de transporte escolar da SEDUC, não está no mesmo nível de organização e logística que o da SEMEC, trazendo consequências aos alunos que recebem desse serviço.

Os resultados positivos desta pesquisa não representam a totalidade, mas apenas uma parte do todo, não é possível afirmar que a política de transporte escolar é efetiva e satisfatória em todas as regiões ribeirinhas de Belém, tendo em vista que as condições de oferta, logística, financiamento e implementação não são as mesmas em todas as comunidades. A partir do levantamento bibliográfico se identificou uma lacuna na literatura em relação à temática do



transporte escolar em comunidades ribeirinhas, por isso, ressalto a importância e a necessidade de que sejam feitas pesquisas sobre o transporte escolar em territórios ribeirinhos de Belém-PA.

Considero que, esta pesquisa é apenas uma parte de um conjunto de comunidades ribeirinhas que ainda precisam ser investigadas quanto a implementação do transporte escolar fluvial. A produção desta pesquisa se torna relevante diante do pouco acervo teórico relacionado à temática, a apreensão do conhecimento produzido na construção deste texto oportuniza a abertura de um espaço para refletir sobre a importância do transporte escolar para a educação nas comunidades ribeirinhas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, F. L. Os avanços e limites do federalismo no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 44, n. 2, p. 305-326, 2010.

AMBRÓZIO, J. Educação ambiental, ecologia, turismo e vilegiatura: uma experiência em Angra dos Reis, RJ. **Caderno Virtual de Turismo**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 2005.

ALMEIDA, W. M. Sobre o fim da gratuidade do ensino superior público brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 10-26, jul.–set. 2019.

ARAÚJO FREIRE, E. B. Educação e meio ambiente: reflexões a partir da realidade ribeirinha. In: RAMOS, J. E. M. (Org.). **Educação ribeirinha: um olhar para a realidade do Rio Tapajós**. Belém: Ed. UFPA, 2009. p. 153-165.

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação no campo**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BELÉM. Prefeitura Municipal de Belém. Plano Diretor de Belém. Disponível em: <https://www.belem.pa.gov.br/planodiretor/sobre-o-plano-diretor>.

BRASIL. CNE/CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008**. Define Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_08.pdf).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília (DF): Senado Federal: Centro de Estudos Estratégicos: Escola de Administração Fazendária, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm).

BRASIL. **Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm).

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Parecer n. 1 em 15 de março de 2006.

BRASIL. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB n. 2. Brasília-DF, de 28 de abril de 2008.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE). Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-transporte-escolar/pnate>.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): manual de operações**. Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos\\_programas/0127102302.pdf](http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Lei Nº 10.880**, de 09 de junho de 2004. Institui o Programa nacional de apoio ao transporte escolar – PNATE. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm).

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação – Fundeb. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm).

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 mar. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm).

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. **Institui o Código de Trânsito Brasileiro**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 set. 1997. Seção 1, p. 21016.

BRASIL. MEC. Portaria nº 86 de 1º de Fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília/DF: GABINETE DO MINISTRO.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 4024/61**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. **Lei nº 6.083, de 13 de novembro de 1997**. Dispõe sobre a criação da Área de Proteção Ambiental da Ilha do Combú no Município de Belém. PA. Disponível em: [https://documentacao.socioambiental.org/ato\\_normativo/UC/5130\\_20200928\\_203500.pdf](https://documentacao.socioambiental.org/ato_normativo/UC/5130_20200928_203500.pdf)

BELÉM. Mapa de localização da Ilha do Combú. 2023. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/app/c2ms/v/?id=18&conteudo=4761>.

CALADART, E. M. **Educação do campo**: conceitos, políticas e práticas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 63.

BARDIN, J. L. *Ére Logique*. Paris: Robert Laffont, 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. Lisboa/Portugal; Edições 70, 2002.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo Sem Fronteiras**. Vol.3, n.1, p.60-81. Jan/Jun, 2002.

CHAVES, V. L. J. Parceria público-privada na gestão da universidade pública brasileira. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 33, p. 311-324, maio-ago. 2009.

CÂMARA, M. C. A educação do campo: uma questão de políticas públicas. In: GOMES, R. N. (Org.). **Educação no campo em debate**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 59-74.

CHAVES, L. **Transporte escolar na região amazônica**: desafios para o acesso à educação. In: 5º Encontro Nacional de Educação na Amazônia. 2019.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação**; Documento Final. Brasília: DF: MEC, 2010.

COSTA E SILVA, J. **Políticas públicas para educação: desafios e perspectivas**. In: 2º Seminário Nacional de Políticas Públicas para Educação. 2015.

COSTA, E. et al. Ilha do Combu: Realidades e desafios. **Saúde e meio ambiente: revista interdisciplinar**, v. 4, n. 2, p. 32-48, 2015.

CURY, C. R. J. Educação, Estado e democracia no Brasil: a retomada do regime de colaboração. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO: UMA AGENDA URGENTE, 2011, Brasília. **Anais...** Brasília: Universidade de Brasília, 2011. p. 1-10.

DIAS, S. H. (2015). Crianças do campo: realidade em estudar em uma escola urbana no município de Sinop - Mato grosso. **Revista Eventos Pedagógicos**, 6(2), 218-230.

EGAMI, C. Y. et al. **Panorama das políticas públicas do transporte escolar rural**. In: **Congresso de Ensino e Pesquisa em Transportes**. 2006.

FRANCO, Maria Laura. *Análise do conteúdo*. Brasília, DF: Plano, 2003.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. Paradigmas e educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2004. p. 32.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A escola do campo e a pesquisa do campo**: metas. In: MOLINA, Monica. (org). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília (DF): Ministério do desenvolvimento agrário, 2006.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. Nota de análise sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, 2012. Disponível em: <http://www.fonec.mst.org.br/notas-de-analise/nota-de-analise-sobre-o-programa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pronera/>. Acesso em: 26 fev. 2023.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GANZELLI, A. F. Federalismo, descentralização e política social no Brasil. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE POLÍTICA, PLANEJAMENTO E GESTÃO EM SAÚDE, 2014, Natal. **Anais...** Natal: Abrasco, 2014. p. 01-12.

GARCIA, B. C. A.; SANT'ANA, L. V. B. O transporte escolar como política pública de acesso e permanência dos estudantes ribeirinhos: um estudo de caso na Ilha do Combu. In: XXVIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE RECURSOS HÍDRICOS, 2017, Brasília. **Anais...** Brasília: ABRH, 2017. Disponível em: [https://www.abrh.org.br/SGCv3/UserFiles/Sumarios/22aa6f23850a798a9c62a88aa449660b\\_0063.pdf](https://www.abrh.org.br/SGCv3/UserFiles/Sumarios/22aa6f23850a798a9c62a88aa449660b_0063.pdf).

GARCIA, S. B. **Saberes da Terra: Contribuições da Experiência da Comunidade do Assentamento Nova Vida.** Monografia (Especialização em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró – RN, 2009.

GEPERUAZ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia. **Fechamento de escolas rurais no Pará: uma análise dos dados do Censo Escolar.** Belém/PA, 2021. [Relatório de Pesquisa apresentado ao CNPq].

GEPERUAZ. **Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região Amazônica.** Belém/PA, 2004. [Relatório de Pesquisa apresentado ao CNPq].

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HAGE, S. R. S. Educação do campo e políticas públicas: reflexões a partir da experiência do GEPERUAZ. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 247-270, jun. 2014.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. **MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S.** p. 123-144, 2008.

HOFLING, E. Políticas Públicas de Educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História da educação: trajetórias e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 23-53.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belem/panorama>. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Programa Nacional de Amostras a Domicílio – PNAD (2003). Eixo I, Parágrafo 14. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

LEHER, Roberto et al. NOVAS POSSIBILIDADES HISTÓRICAS PARA A DEMOCRACIA E PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e271371, 2023.

MARTINS, A. P. A. **Análise dos Impactos das Condições no Transporte Escolar Rural no Rendimento Escolar dos Alunos**. 2010. 68 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Departamento de Economia, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8542/1/2010\\_AnaPaulaAntunesMartins.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8542/1/2010_AnaPaulaAntunesMartins.pdf). Acesso em: 26 fev. 2023.

MARTINS, P. S. Política e Planejamento Educacional no Brasil do século 21. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. (Orgs.). **Política e Planejamento Educacional no Brasil do século 21**. Brasília: DF, Liber Livro, 2013. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MEC. Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE). 2023. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/transporte-escolar>.

MPF. MPF ajuíza ação para fim do modelo de ensino por turmas multisseriadas em escolas indígenas de Paragominas (PA). Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/pa/sala-de-imprensa/noticias-pa/mpf-ajuiza-acao-para-fim-do-modelo-de-ensino-por-turmas-multisseriadas-em-escolas-indigenas-de-paragominas-pa>

MEDEIROS, E. A.; AGUIAR, A. L. O. Educação do/no campo: história, memória e formação. **Educação: Teoria e Prática**, v. 25, n. 48, p. 6-18, 2015.

MATTA, Raimundo Alberto de Athayde. **Espacialidade e sustentabilidade na ilha do Combú: um olhar sobre a interface urbano-insular como forma de contribuir para a conservação do espaço na construção da sustentabilidade local**. 2006. 211. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) – Instituto de Tecnologia, Universidade Federal do Pará, 2006.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa**. Questões para reflexão. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Por Uma, Educação do Campo**. 2004.

NOGUEIRA, E. T. Educação e diversidade cultural: reflexões sobre a educação no contexto ribeirinho. **Educação e Diversidade Cultural**, v. 4, n.2, p. 89-102. 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de et al. Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação. **Belém: Eduepa**, 2011.

OLIVEIRA, C. S. **Descentralização e participação popular nos anos 90: o caso do orçamento participativo de Belo Horizonte**. 2010. 170f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

PUGLISI, Maria Laura; FRANCO, Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2005.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. A territorialidade e a resistência: subscrição de um conceito. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 10, n. 1, p. 121-136, 2020.

PEGORETTI, M. S.; SANCHES, S. P. **Definição de um Indicador para avaliar a acessibilidade dos alunos da Zona Rural às escolas da zona urbana**. Revista Educação e Tecnologia, ano 2- nº 1- abr/set-Faculdade de Aracruz – ES, 2006.

PEGORETTI, M. S. **Definição de um Indicador para avaliar a acessibilidade dos alunos da Zona Rural às escolas da zona urbana**. São Carlos, 2005, 178 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana) Programa de Pós-Graduação em Engenharia Urbana da UniversidadUe Federal do São Carlos. Saraiva. 2005.

PERGHER, C. J. **Política de transporte escolar rural no Rio Grande do Sul: configuração de competências e de relações (inter) governamentais na oferta e no financiamento**. 2014. 240 f. Tese (Doutorado em Engenharia Urbana) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

Relatório de Monitoramento do PNE. MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudoseducacionais/estudoseducacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>

Relatório dinâmico do PNATE. FNDE, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnate/paineis-do-pnate>

RAMOS, J. E. M. (Org.). **Educação ribeirinha: um olhar para a realidade do Rio Tapajós**. Belém: Ed. UFPA, 2009.

REIS, F. A. Dívida pública e políticas sociais no Brasil. In: VII Seminário Nacional Sociologia & Política: sociedade, política e meio ambiente: perspectivas e desafios contemporâneos. **Anais...** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017. p. 1-14.

REIS, F. A.; MACÁRIO, R. O. A dívida pública e a destinação de recursos para as políticas públicas no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, v. 22, n. 54, p. 43-56, 2020.

RODDEN, J. Decentralization and the limits of redistribution. **Policy Research Working Paper**, n. 3603, p. 1-25, 2005.

SANO, H.; ABRUCIO, F. L. Redes, fóruns e fóruns de redes: a arquitetura da relação intergovernamental no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, n. 82, p. 215-234, 2013.

SANTOS, C. Infraestrutura de transporte escolar nos municípios brasileiros. **In: 10ª Conferência Nacional de Educação**. 2019.

SANTOS, C. **Infraestrutura de transporte escolar nos municípios brasileiros**. In: 10ª Conferência Nacional de Educação. 2000.

SANTOS, Milton. **O dinheiro e o território. Território, Territórios**. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense/Associação dos Geógrafos Brasileiros. Niterói, 2002.

SANTOS, J. A.; BARROS, R. G. Educação e liderança em comunidades ribeirinhas. In: NASCIMENTO, J. F. et al. (Org.). **Educação ribeirinha: trajetórias, saberes e desafios**. Belém: Ed. UFPA, 2015. p. 101-118.

SANTOS, V.; SILVA, M. A educação do campo em questão: desafios e perspectivas. In: SANTOS, V.; SILVA, M. (Org.). **Educação do campo: experiências pedagógicas e perspectivas políticas**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2016. p. 131-144.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J.F. . Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** , v. 1, 2009.

SILVA, A. R. e Y. YAMASHITA. Modelos de distribuição de recursos para o transporte escolar rural a partir dos princípios da igualdade e da equidade. **TRANSPORTES**, v. XVIII, n. 3, p. 88-96, 2010.

SILVA, S. S.; ALMEIDA, A. B.; GUINDANI, J. F. Documentos e Memória na Pesquisa em Educação: Possibilidades e Desafios. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 18, n. 31, p. 01-14, jan./jun. 2009.

BATISTA, Sônia Socorro Miranda; GOMES, Flávia Ferreira. ST 4 MODO DE VIVER RIBEIRINHO NA ILHA DO COMBU EM BELÉMPARÁ: organização sócio-produtiva. **Anais ENANPUR**, v. 16, n. 1, 2015.

SOARES, J. L.; OLIVEIRA, L. A. A educação ribeirinha como agente de transformação social. In: NASCIMENTO, J. F. et al. (Org.). **Educação ribeirinha: trajetórias, saberes e desafios**. Belém: Ed. UFPA, 2019. p. 137-154.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, MG v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

TCU. Fiscalização de políticas públicas de transporte escolar. 2020. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/fiscalizacao-do-tcu-aponta-irregularidades-na-politica-de-transporte-escolar-de-60-dos-municipios-brasileiros.htm>.

TRIGUEIRO, M. G. S. Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil. Brasília: IESALC/ Unesco, 2003.

TERTO, V. O. **Os desafios da gestão municipal na garantia do direito à educação: a construção da política educacional em cidade mineira**. 2017. 428f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.



VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar:** epistemologia e metodologia operativa, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIEIRA, S. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago.2007.

WERLE, F. O regime de colaboração na educação básica brasileira. **Revista HISTEDBR Online, Campinas**, n. 22, p. 135-150, 2006.

ZABALA, A. **A educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

## APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### **ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

#### **PROFESSORES**

- 1 – Você é residente da Ilha? Senão, relate o seu percurso até a escola.
- 3- Há formação continuada para os professores?
- 4- O currículo, o material didático e as metodologias são adequadas a realidade dos alunos?
- 5- Como você enxerga a educação e o aluno ribeirinho?
- 6- Quais as dificuldades dos alunos ribeirinhos para ter acesso à educação? Cite-as.
- 7- Os alunos que utilizam o transporte escolar costumam chegar atrasados na aula? Se sim, qual a margem de atraso?
- 8 – Você considera que o tempo de viagem e as condições físicas do transporte escolar podem prejudicar o rendimento dos alunos?
- 9- Na sua opinião, qual seria o tempo máximo que os alunos deveriam gastar no deslocamento de casa até a escola?
- 10 – Os alunos que utilizam o transporte escolar rural participam, sem prejuízo, das atividades extraclasse?
- 11 – O transporte escolar é oferecido durante todo o período letivo?
- 12 – Os alunos que utilizam o transporte escolar já apresentaram reclamações relativas ao deslocamento casa-escola?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

**BARQUEIROS E AUXILIARES**

- 1 – Você é residente da Ilha? Senão qual o seu trajeto para chegar ao ponto de embarque?
- 2 – Você recebe/recebeu algum tipo de formação/capacitação para atuar nessa função?
- 3- Você trabalha na função por meio de contrato da prefeitura?
- 4- Se você se sentir a vontade, poderia informar o valor do seu salário?
- 4 – Como funciona a manutenção e controle de qualidade do transporte escolar?
- 5 – Você já enfrentou algum problema na condução do transporte escolar? (Ex: acidente, falha de algum equipamento/peça)
- 6 – Quem mantém a gasolina dos transportes?
- 7- Em média, os alunos gastam quanto tempo no deslocamento casa-escola?
- 8 – O transporte escolar é adaptado para alunos com dificuldade de mobilidade física?
- 9 – Quais melhorias você propõe para o transporte escolar?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

**PAIS DE ALUNOS**

1. Seu filho estuda em qual escola?
2. Qual a importância do transporte escolar para a comunidade?
3. Como você avalia a condição dos transportes escolares oferecidos na comunidade do Combu?
4. Como é sua relação com os barqueiros e monitores?
5. Se caso, algum dia o transporte escolar faltar, como seu filho chegaria até a escola?
6. Que melhorias você propõe para o transporte escolar fluvial na comunidade do Combu?

**APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_,

concordo em participar, livre e espontaneamente, como sujeito entrevistado, na pesquisa intitulada **REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO RIBEIRINHA NA ILHA DO COMBU: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE TRANSPORTE ESCOLAR DO PROGRAMA NACIONAL DE APOIO AO TRANSPORTE ESCOLAR (PNATE)** que possui como objetivo de analisar a política e a implantação do transporte escolar através do Programa Nacional de Apoio ao transporte escolar (PNATE) na realidade da Amazônia ribeirinha na Ilha do Combu, sob a responsabilidade de MARINA MARTINS DA SILVA – Discente do Mestrado em Educação na Linha de Formação de Professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará– PPGED/UFPA. Declaro ter conhecimento dos objetivos e dos procedimentos metodológicos da pesquisa, assim como da possibilidade de interromper a minha participação em qualquer momento no decorrer da pesquisa requerendo reparos legais no caso de me sentir prejudicado(a) com a divulgação não autorizada por mim. Estou ciente de que as informações que darei poderão ser usadas pelo pesquisador nesta pesquisa, e de que a minha identidade não será divulgada, a menos que eu expresse a preferência pela divulgação.

LOCAL \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_

---

Assinatura do (a) Participante

**APÊNDICE 3- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE SOM E IMAGEM**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_,

de posse do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO da pesquisa intitulada (preencher com o título do Projeto de pesquisa: igual ao que consta na Folha de Rosto), após ter ciência e entendimento quanto aos riscos e benefícios que essa pesquisa poderá trazer e métodos que serão usados para a coleta de dados; e por estar ciente da necessidade da gravação de voz e registro de imagens, AUTORIZO, por meio deste termo, que a pesquisadora MARINA MARTINS DA SILVA capture fotografias ou faça gravação de voz de minha pessoa para fins exclusivos da referida pesquisa científica e com a condição de que esse material, na sua forma original, não seja divulgado. Nessas condições, apenas o material derivado do original poderá, nos termos desta autorização, ser divulgado em meios científicos, tais como, grupos de extensão e pesquisa, teses, dissertações, artigos em periódicos, congressos e simpósios ou outros eventos de caráter científico – no sentido de preservar o meu direito ao anonimato como definido na regulamentação ética da pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, a menos que eu expresse a preferência pela divulgação. Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora citados em garantir-me que:

1. a transcrição da gravação de minha voz me seja disponibilizada, caso a solicite;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui tratada e outras publicações científicas dela decorrentes;
3. a minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação científica das informações geradas pela pesquisa, a menos que eu expresse a preferência pela divulgação;
4. a interrupção de minha participação na pesquisa poderá ser feita a qualquer momento,

sem nenhum ônus, mediante mera comunicação com a pesquisadora responsável, que, nesse caso, deverá providenciar a devolução do material relacionado a esta autorização.

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, 2023.

---

Nome completo do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Pesquisador Responsável