



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

AMANDA SILVA DOS SANTOS

**O FINANCIAMENTO DO TRANSPORTE ESCOLAR NA REGIÃO DE
INTEGRAÇÃO DO TOCANTINS - PA: Uma análise do PNATE e do PETE/PA de 2019 a
2023**

BELÉM/PARÁ
2024

AMANDA SILVA DOS SANTOS

**O FINANCIAMENTO DO TRANSPORTE ESCOLAR NA REGIÃO DE
INTEGRAÇÃO DO TOCANTINS - PA: Uma análise do PNATE e do PETE/PA de 2019 a
2023**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas educacionais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Dalva Valente Guimarães Gutierrez.

BELÉM – PARÁ
2024

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)

S237f Santos, Amanda Silva dos.
O FINANCIAMENTO DO TRANSPORTE ESCOLAR NA
REGIÃO DE INTEGRAÇÃO DO TOCANTINS- PA: : Uma
análise do PNATE e do PETE/PA de 2019 a 2023 / Amanda Silva
dos Santos, . — 2024.
206 f. : il. color.

Orientador(a): Profª. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Belém, 2024.

1. Transporte escolar. 2. PETE/PA. 3. PNATE. 4. direito
de acesso à Educação. I. Título.

CDD 379.1120981

AMANDA SILVA DOS SANTOS

**O FINANCIAMENTO DO TRANSPORTE ESCOLAR NA REGIÃO DE
INTEGRAÇÃO DO TOCANTINS- PA: Uma análise do PNATE e do PETE/PA de 2019 a
2023**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação do Instituto de Ciências Educação da
Universidade Federal do Pará – UFPA, como parte dos
requisitos necessários para obtenção do título de Mestre
em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a. Dalva Valente Guimarães Gutierrez
Orientadora Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães
Examinador Interno - Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr.^a. Ilma de Andrade Barleta
Examinadora Externa - Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Prof. Dr. Rubens da Costa Ferreira
Examinador Externo - Universidade Federal do Pará – PPGEDUC/UFPA

Prof.^a. Dr.^a. Maria Edilene do Santos Ribeiro
Examinadora Suplente Interna - Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Joedson Brito dos Santos
Examinador Suplente Externo - Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Dedico este trabalho a minha mãe Ana e a
minha mãe/vó Maria Mocita (*in memorian*)

AGRADECIMENTOS

A Jeová Deus, pela sua forte presença em minha vida, por sua graça, provisão, infinito amor e por me carregar no colo todas às vezes que me senti cansada durante essa trajetória estudantil.

A minha orientadora, professora Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez, pela compreensão das minhas limitações e apoio na superação de cada uma delas, por me conduzir pacientemente em cada etapa desta pesquisa compartilhando seus conhecimentos comigo. À senhora eu devo eterna gratidão, muitíssimo obrigada.

A minha mãe (*in memorian*) Ana Silva dos Santos, minha fonte de inspiração. Foi professora da educação básica, e deixou seu legado na educação pública.

A minha avó e mãe de criação (*in memorian*) Maria Mocita Oliveira, que mesmo sendo analfabeta, reconhecia na educação a transformação de vidas.

Ao meu pai (*in memorian*) Antônio Araujo, por todo amor e afeto compartilhado.

Ao meu avô e pai de criação (*in memorian*) João Valério, por sempre me incentivar a estudar. Nunca esqueço da frase que ele me dizia: “Minha filha, estude para você ganhar do bico da caneta”.

Aos meus Padrinhos, Joana Carmem e João Bosco, que sempre me apoiaram nos meus estudos, desde o ensino fundamental.

Aos meus irmãos Adriane, Marcelo, Aline, Alice, Marcos, Jairo, Joerley, Jane Kelly e João Paulo, por todo afeto compartilhado e pelo amor amigo nos momentos em que eu mais preciso.

Aos meus sobrinhos, Ana Paula, Eliandra, Elias, Layane, Aghata e Emanuel, por todo amor e carinho que tenho por vocês.

Aos colegas e amigos do Grupo Geppoge: Ana Paula, Soraya, Madalena, Keila, Luizete, Joyce, Hélio, Paulo, André, Bruna Safira, Bruna Matos, Luan e Clarice, pelas contribuições diretas ou indiretas ao longo do curso.

Aos meus amigos de uma vida inteira Suziany Portéglio, Najara Mayla, Marcos Paulo, Odiane Cunha, Tayná Machado, Iracema Teles e Eulalia Vieira, por todo acolhimento nos momentos mais difíceis durante a pesquisa e, especialmente, por sempre me incentivarem a nunca desistir do mestrado.

A todos os meus primos, especialmente, as minhas primas parceiras, Silvia, Mônica, Mary, Lenize e Erika, por serem minhas melhores amigas e estarem sempre presentes em todos os momentos da minha vida.

Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça (Cora Coralina).

RESUMO

Esta dissertação tem como tema central o financiamento do transporte escolar nos municípios que compõem a Região de Integração Tocantins/PA. O estudo teve como objetivo analisar o Programa Nacional de Transporte Escolar – PNATE e o Programa Estadual de Transporte Escolar – PETE/PA considerando as possibilidades e limites de sua contribuição no financiamento do transporte escolar dessa região, no período de 2019 a 2023. A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica e o estudo documental. Os dados financeiros foram capturados no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação – SIOPE. Os resultados apontam que as peculiaridades espaço-territoriais dos municípios que compõem a região amazônica requerem por parte do poder público esforço conjunto para o enfrentamento do desafio da garantia de condições de acesso à escola, visto que na maior parte dos municípios a região rural apresenta baixa densidade demográfica e as escolas são esparsas entre si. Nos onze municípios que compõem a R.I. Tocantins, o transporte dos estudantes da rede municipal e estadual entre 2019 e 2023 foi financiado de forma compartilhada entre os entes federativos, com apoio do PNATE e do PETE. Embora a posição de “entreposto” assumida pelo governo estadual leve a questionar os limites da contribuição do ente estadual para o financiamento do transporte escolar aos municípios, os fatores associados às distancias podem acrescer em até oito vezes o valor base do FNDE. Ainda que apresentem um percentual relativamente baixo em relação às despesas com a Função Educação, os recursos do PETE e do PNATE são bastante importantes para a garantia desses programas em relação ao transporte escolar dos municípios da R.I. Tocantins. Em 2019 a receita referente a média gastos com a função educação era de 3,1% e em 2023 representou apenas 2,5%. A institucionalização de repasses dos recursos para financiar o transporte dos estudantes estaduais aos gestores municipais a partir do PETE/PA em lei estadual, transformando essa prática antes discricionária em política pública, é saudada como uma mudança positiva. Todavia, a histórica reivindicação dos sujeitos do campo pelo direito de acesso à educação ainda está por ser atendida, haja vista que no Pará, o transporte escolar ainda compõe as metas do Plano Estadual de Educação – PEE.

Palavras-chave: Transporte escolar; PETE/PA; PNATE; direito de acesso à Educação.

ABSTRACT

This essay has as its central theme the financing of school transport in the municipalities that make up the Tocantins/PA Integration Region. The study aimed to analyze the National School Transportation Program - PNATE and the State School Transportation Program - PETE/PA considering the possibilities and limits of their contribution to financing school transport in this region, in the period from 2019 to 2023. The methodology adopted was the bibliographic review, documentary study and analysis of financial data collected from the website of the National Fund for the Development of Education – FNDE, from the Information System on Public Budgets in Education – SIOPE and Amazon Foundation for Research Support in Pará – FAPESPA. In addition to national and state legislation on school transportation, iconographic resources such as photographs and maps were used as sources. The results indicate that the space-territorial peculiarities of the municipalities that make up the Amazon region require a joint effort on the part of the public authorities to face the challenge of guaranteeing conditions of access to school, since most municipalities the rural region has a low population density and schools are sparsely distributed among themselves. In the eleven municipalities that make up the Tocantins Regional Government, the transportation of students in the municipal and state networks between 2019 and 2023 was financed in a shared manner between the federative entities, with support from PNATE and PETE. However, the PETE resources transferred by the state government to municipalities are mostly the same as those originating from PNATE related to state registration, only transferred to municipal management via adhesion to PETE/PA. This “entrepot” position assumed by the state government leads to questioning the limits of the state entity’s contribution to financing school transport at the municipal level. However, although they represent a relatively low percentage in relation to expenses with the Education Function, the resources of PETE and PNATE are quite important for guaranteeing school transportation in the municipalities of Tocantins Region. In 2019 the budget referred to the average expenses with education was 3,1% and in 2013 represented only 2,5%. The institutionalization of the transfer of resources to finance the transportation of state students to municipal managers from PETE/PA into state law, transforming this previously discretionary practice into public policy, is welcomed as a positive change and meets the historic demand and mobilization of individuals who live in riverside areas in search of guaranteeing the right to education.

Keywords: School transport; PETE/PA; PNATE; right of access to Education

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 _ MAPA DAS REGIÕES DE INTEGRAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ.....	103
FIGURA 2 – RI TOCANTINS - MAPA DOS MUNÍCIPIOS.....	119
FIGURA 3 – BRINQUEDO DE MIRITI.....	136
FIGURA 4 – MAPA DE ABAETETUBA/PARÁ.....	137
FIGURA 5 – PORTO DE ABAETETUBA.....	138
FIGURA 6 – PÁTIO DO TRANSPORTE ESCOLAR DO MUNÍCIPIO DE ABAETETUBA	139
FIGURA 7 – QUADRO COM O CONTROLE DE REVISÃO DOS ÔNIBUS DO TRANSPORTE ESCOLAR. .	140
FIGURA 8 – RIO ACARÁ.....	142
FIGURA 9 – ACARÁ.....	142
FIGURA 10 – MAPA DO ACARÁ/PARÁ	143
FIGURA 11 – TRANSPORTE FLUVIAL ESCOLAR EM ACARÁ.....	144
FIGURA 12 – MAPA DE BAIÃO/PARÁ.....	147
FIGURA 13 – O ABACAXI.....	150
FIGURA 14 – MAPA DE BARCARENA	150
FIGURA 15 – SEDE ALBRAS-ALUNORTE/BARACENA - PA	151
FIGURA 16 – CAMETÁ.....	154
FIGURA 17 – MAPA DE CAMETÁ/PARÁ.....	155
FIGURA 18 – ORLA DE IGARAPÉ-MIRI.....	158
FIGURA 19 – OS PANEIROS DE AÇAÍ.....	158
FIGURA 20 – MAPA DE IGARAPÉ-MIRI/PARÁ	159
FIGURA 21 – MAPA DE LIMOEIRO DO AJURU/PARÁ	162
FIGURA 22 – MAPA DE MOCAJUBA/PARÁ	166
FIGURA 23 – PORTO DE MOJU	169
FIGURA 24 – MAPA DE MOJU/ PARÁ	169
FIGURA 25 – IGREJA MATRIZ DO DIVINO ESPÍRITO SANTO.....	174
FIGURA 26 – PREFEITURA DE MOJU	171
FIGURA 27 – SECRETARIA MUNICIPAL DE TRANSPORTE DE MOJU	171
FIGURA 28 – FESTIVAL DO CAMARÃO	173
FIGURA 29 – MAPA DE OEIRAS DO PARÁ	173
FIGURA 30 – ÔNIBUS ESCOLAR EM OEIRAS DO PARÁ	175
FIGURA 31 – TRANSPORTE NO RIO ARIOCA EM PERÍODO DE SECA.....	176

FIGURA 32 – TAILÂNDIA.....	183
FIGURA 33 – VISTA PANORÂMICA DE TAILÂNDIA	177
FIGURA 34 - MAPA DE TAILÂNDIA/PARÁ	178
FIGURA 35 - VISTORIA NO TRANSPORTE ESCOLAR DE TAILÂNDIA	179

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PARÁ: MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2020	108
TABELA 2 – DADOS SOCIOECONÔMICOS DA REGIÃO DE INTEGRAÇÃO DO TOCANTINS.....	126
TABELA 3 – MATRÍCULA DA REGIÃO DE INTEGRAÇÃO TOCANTINS NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2019	128
TABELA 4 – MATRÍCULA DA REGIÃO DE INTEGRAÇÃO TOCANTINS DE (2023), DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.	129
TABELA 5 – MATRÍCULA DA REGIÃO DE INTEGRAÇÃO TOCANTINS, DE 2019, DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	130
TABELA 6 – MATRÍCULA DA REGIÃO DE INTEGRAÇÃO TOCANTINS, DE 2023, DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	132
TABELA 7 – VALORES DO IDEB DO ENSINO FUNDAMENTAL NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DE INTEGRAÇÃO DO TOCANTINS, NOS ANOS DE 2021 E 2023.	134
TABELA 8 – RECURSOS DO PNATE E DO PETE EM RELAÇÃO À FUNÇÃO EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA DE 2019 A 2023.	141
TABELA 9 – ABAETETUBA: RECURSOS DO PNATE E DO PETE EM RELAÇÃO À FUNÇÃO EDUCAÇÃO DE 2019 A 2023.....	142
TABELA 10 – RECURSOS DO PNATE E PETE NO MUNICÍPIO DO ACARÁ NOS ANOS DE 2019 A 2023.	145
TABELA 11 - ACARÁ: RECEITAS DE TRANSPORTE ESCOLAR (PETE/PNATE) EM RELAÇÃO ÀS RECEITAS TOTAIS E ÀS DESPESAS COM A FUNÇÃO EDUCAÇÃO DE 2019 A 2023	146
TABELA 12 – RECURSOS DO PNATE E PETE NO MUNICÍPIO DE BAIÃO NOS ANOS DE 2019 A 2022	149
TABELA 13 – BAIÃO: RECEITAS DE TRANSPORTE ESCOLAR (PETE/PNATE) EM RELAÇÃO ÀS RECEITAS TOTAIS E ÀS DESPESAS COM A FUNÇÃO EDUCAÇÃO DE 2019 A 2023	149
TABELA 14 – RECURSOS DO PNATE E PETE NO MUNICÍPIO DE BARCARENA ANOS DE 2019 A 2023.	153
TABELA 15 – BARCARENA: RECEITAS DE TRANSPORTE ESCOLAR (PETE/PNATE) EM RELAÇÃO ÀS RECEITAS TOTAIS E ÀS DESPESAS COM A FUNÇÃO EDUCAÇÃO DE 2019 A 2023	153
TABELA 16 – VALORES DOS RECURSOS DO PNATE E PETE NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ NOS ANOS DE 2019 A 2023.....	157

TABELA 17 – CAMETÁ: RECEITAS DE TRANSPORTE ESCOLAR (PETE/PNATE) EM RELAÇÃO ÀS RECEITAS TOTAIS E ÀS DESPESAS COM A FUNÇÃO EDUCAÇÃO DE 2019 A 2023	158
TABELA 18 – RECURSOS DO PNATE E PETE NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI ENTRE OS ANOS DE 2019 A 2023.....	161
TABELA 19 – IGARAPÉ-MIRI: RECEITAS DE TRANSPORTE ESCOLAR (PETE/PNATE) EM RELAÇÃO ÀS RECEITAS TOTAIS E ÀS DESPESAS COM A FUNÇÃO EDUCAÇÃO DE 2019 A 2023	162
TABELA 20 – RECURSOS DO PNATE E PETE NO MUNICÍPIO DE LIMOEIRO DO AJURU ANOS DE 2019 A 2023.....	164
TABELA 21 – LIMOEIRO DO AJURU: RECEITAS DE TRANSPORTE ESCOLAR (PETE/PNATE) EM RELAÇÃO ÀS RECEITAS TOTAIS E ÀS DESPESAS COM A FUNÇÃO EDUCAÇÃO DE 2019 A 2023 ...	165
TABELA 22 – RECURSOS DO PNATE E PETE NO MUNICÍPIO DE MOCAJUBA, NOS ANOS DE 2019 A 2023.	167
TABELA 23 – MOCAJUBA: RECEITAS DE TRANSPORTE ESCOLAR (PETE/PNATE) EM RELAÇÃO ÀS RECEITAS TOTAIS E ÀS DESPESAS COM A FUNÇÃO EDUCAÇÃO DE 2019 A 2023	168
TABELA 24 – RECURSOS DO PNATE E PETE NO MUNICÍPIO DE MOJU, NOS ANOS DE 2019 A 2023	172
TABELA 25 – MOJU: RECEITAS DE TRANSPORTE ESCOLAR (PETE/PNATE) EM RELAÇÃO ÀS RECEITAS TOTAIS E ÀS DESPESAS COM A FUNÇÃO EDUCAÇÃO DE 2019 A 2023	172
TABELA 26 – RECURSOS DO PNATE E PETE NO MUNICÍPIO DE OEIRAS DO PARÁ, NOS ANOS DE 2019 A 2023.....	176
TABELA 27 – OEIRAS DO PARÁ: RECEITAS DE TRANSPORTE ESCOLAR (PETE/PNATE) EM RELAÇÃO ÀS RECEITAS TOTAIS E ÀS DESPESAS COM A FUNÇÃO EDUCAÇÃO DE 2019 A 2023 ...	176
TABELA 28 – RECURSOS DO PNATE E PETE NO MUNICÍPIO DE TAILÂNDIA NOS ANOS DE 2019 A 2023.	180
TABELA 29 – TAILÂNDIA: RECEITAS DE TRANSPORTE ESCOLAR (PETE/PNATE) EM RELAÇÃO ÀS RECEITAS TOTAIS E ÀS DESPESAS COM A FUNÇÃO EDUCAÇÃO DE 2019 A 2023	180

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – QUANTITATIVO E PERCENTUAL DE MUNICÍPIOS QUE ADERIRAM AO PETE/PARÁ POR RI EM 2019.....	20
QUADRO 2 - TESES QUE ABORDAM O TEMA TRANSPORTE ESCOLAR, NO PERÍODO DE 2009 A 2022	26
QUADRO 3 - DISSERTAÇÕES QUE ABORDAM O TEMA TRANSPORTE ESCOLAR, NO PERÍODO DE 2009 A 2022.	27
QUADRO 4 - PROGRAMAS EDUCACIONAIS DESTINADOS À EDUCAÇÃO DO CAMPO	79
QUADRO 5 - UNIDADES REGIONAIS DE ENSINO - URES DA SEDUC/PA	107
QUADRO 6 – METAS E ESTRATÉGIAS DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RELACIONADAS AO TRANSPORTE ESCOLAR (2015-2025)	110

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AMOREAP	Associação dos Moradores da Reserva Extrativista Arióca Pruanã
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FAPESPA	Fundação Amazônia Paraense de Amparo à Pesquisa
FIC	Formação Inicial Continuada
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEFIN	Pesquisa em Gestão e Financiamento da Educação
GEPOOGE	Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Gestão Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento humano Municipal
LDB	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMC	Movimentos das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
NAAC	<i>Nippon Amazon Aluminum Co</i>
ONU	Nações Unidas
PETE/PA	Programa Estadual do Transporte Escolar no Estado do Pará
PIB	Produto Interno Bruto (PIB)

PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escola
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PTAS	Planos de Trabalho Anuais
SECULT	Secretária de Cultura do Pará
SEDUC	Secretaria de Estado e Educação
SETE	Sistema Eletrônico de Gestão do Transporte Escolar
TER	Transporte Escolar Rural
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância (<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i>)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Problematização e Justificativa	18
Questão Norteadora	32
Objetivo geral.....	33
Objetivos específicos.....	33
Referencial teórico-metodológico	33
Procedimentos metodológicos.....	38
Organização da dissertação	39
CAPÍTULO I - O CAPITALISMO EXCLUDENTE E A LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO DIREITO DE ACESSO À EDUCAÇÃO	41
1.1 Capitalismo excludente no Brasil e o impacto no Transporte Escolar	45
1.1.1 A garantia do direito à educação e o transporte escolar na legislação Brasileira	59
1.1.2 O federalismo, as relações intergovernamentais e o financiamento da educação na garantia de políticas públicas para e o transporte escolar	67
1.1.3 A histórica exclusão das populações do campo e o transporte escolar como possibilidade de acesso ao direito à educação	72
CAPÍTULO II - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O TRANSPORTE ESCOLAR NO BRASIL E NO ESTADO DO PARÁ: O PNATE E O PETE/ EM DESTAQUE	82
2.1 A política de transporte escolar como possibilidade de viabilização do direito à educação no Brasil: programas	89
2.1.1 O Programa Nacional de Transporte Escolar – PNTE	90
2.1.2 O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar –PNATE	92
2.1.3 O Programa Caminho da Escola	99
2.2 O Programa Estadual de Transporte Escolar (PETE/PA): uma perspectiva de viabilizar o direito a educação?	102
2.2.1.O Estado do Pará e os desafios da territorialidade no contexto amazônico	103
2.3 A política educacional no estado do Pará, a regionalização do atendimento e o transporte escolar	106
2.4 Programa Estadual de Transporte Escolar do estado do Pará – PETE/PA	111
2.4.1 O Processo de tramitação da Lei nº 8.846, de 9 de maio de 2019.....	112
CAPÍTULO III – O FINANCIAMENTO DO TRANSPORTE ESCOLAR NA R.I DO TOCANTINS-PA A PARTIR DO PNATE E DO PETE/PA	118

3.1 A região de integração do Tocantins: partilhas e reflexões sobre os aspectos histórico-geográficos, campesinato, economia e educação	118
3.1.1 Perfil histórico-geográfico.....	119
3.1.2 Campesinato	122
3.1.3 Perfil Econômico.....	124
3.1.4 – Dados Educacionais	128
3.2 O Financiamento do Transporte Escolar nos municípios da Região de Integração do Tocantins	136
3.2.1 Abaetetuba: A capital mundial do brinquedo de Miriti.....	136
3.2.2 Acará: A terra da mandioca.....	142
3.2.3 Baião: A terra de Santo Antônio e São Raimundo	146
3.2.4 Barcarena: A cidade do festival do Abacaxi	150
3.2.5 Cametá: A terra do Mapará	154
3.2.6. Igarapé-Miri: A Capital Mundial do Açaí.....	158
3.2.7 Limoeiro do Ajuru: A terra do Festival do Açaí	162
3.2.8 Mocajuba: A princesinha do Pará	165
3.2.9 Moju: A terra das Palmeiras.....	169
3.2.10 Oeiras do Pará- A cidade do festival do Camarão.....	173
3.2.11 Tailândia: A fortaleza da Agropecuária.	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	187
ANEXO I - MENSAGEM DO GOVERNADOR HELDER BARBALHO SOBRE O PETE/PA	192
ANEXO II – LEI Nº 8.846, de 9 de maio de 2019	193
ANEXO III – EMENDA MODIFICATIVA SOBRE A PERIODICIDADE DOS REPASSES DO PETE/PA	197
ANEXO IV – EMENDA MODIFICATIVA SOBRE A RELAÇÃO DOS ALUNOS TRANSPORTADOS PELO PETE/PA	198
ANEXO V – ANÁLISE PELAS COMISSÕES DA ALEPA SOBRE O PETE/PA	199
ANEXO VI – CÁLCULO DAS TRANSFERÊNCIAS DO PETE/PA	203
ANEXO VII – MENSAGEM DO GOVERNADOR	205

INTRODUÇÃO

A educação é um fator basilar para o desenvolvimento de um país, e o acesso à educação se constitui em um direito garantido pelas legislações educacionais brasileiras. No entanto, o sistema educacional do Brasil ainda apresenta um padrão deficitário e desigual na oferta e na qualidade do ensino, ficando muitas crianças fora da escola ao longo dos séculos e durante a trajetória de luta por garantia do direito à educação (Haddad, 2007). Pois, o fato de estar assegurado o direito à educação nos textos constitucionais não é o suficiente para se efetivar o acesso e a permanência dos educandos na escola. Dessa forma, alguns requisitos são indispensáveis quando se trata de proporcionar acesso para os educandos aos estabelecimentos escolares, a exemplo do transporte escolar. Para milhões de crianças o transporte escolar é o único meio que viabiliza o deslocamento de suas casas para suas escolas. Especialmente em áreas rurais, o transporte escolar é de suma importância para a continuidade dos estudos no campo e representa um dos serviços essenciais e fundamentais para o acesso à educação e inclusão social (Pergher, 2014).

O Transporte Escolar tem sido inserido nas discussões como um fator necessário para garantir o direito de acesso dos estudantes da rede pública na escola, garantindo assim apoio no trajeto da sua residência à escola e da escola à sua residência, especialmente daqueles que residem no campo. Desta forma, a análise de políticas de transporte escolar como forma de viabilizar a democratização do acesso à educação brasileira tem sido tema de diversos estudos (Carvalho, 2010; Cruz, 2013; Emerick, 2013; Hochuli, 2014; Lopes, 2010; Mello, 2018; Moura, 2015; Pepe, 2017; Pergher, 2014; Pinheiro 2015, Santos, 2010; Santos, 2021; Silva 2009; Sousa, 2020). No entanto, não existiam, até o momento, produções de dissertações e teses que explicassem a política de transporte escolar Nacional em conjunto com a política de Transporte escolar desenvolvida no Estado do Pará, o PETE/PA.

Problematização e Justificativa

O meu interesse pela temática de políticas de Transporte Escolar advém das experiências vivenciadas na minha trajetória estudantil como aluna da educação do campo. Naquela ocasião, como estudante desde a educação infantil até os primeiros anos do ensino fundamental, vivenciei o cotidiano das aulas entre barcos, canoas a remo e longas caminhadas dos colegas para chegar à escola ribeirinha Santana I, às margens do Rio Arioca, na Vila Valério, interior do

município de Oeiras do Pará. Após longos percursos feitos a remo, muitos alunos chegavam cansados e com suas roupas sujas, restando pouca disposição para o estudo. Não raro, alguns desistiam pelo caminho e eu pensava que se aqueles meninos e meninas tivessem melhores condições de chegar à escola, certamente não desistiriam de estudar. Nesse tempo, tudo era muito difícil e o transporte escolar era apenas um sonho.

No decorrer de minha vida acadêmica tive oportunidade de ser selecionada como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no Grupo de Estudo e Pesquisa em Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN), no qual tornei-me vinculada ao projeto de pesquisa intitulado “Financiamento da Educação Básica e Valorização Docente no Município de Barcarena: Impasses e Perspectivas”¹, quando desenvolvi o plano de trabalho intitulado “O Financiamento da Educação no Município de Barcarena de 2010 a 2014. Dentre diversas contribuições para a minha formação pessoal e profissional, ao desenvolver o Plano de Trabalho mencionado, aprofundei os estudos sobre os Programas de Financiamento Educacional vinculados ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (O Programa Nacional de Alimentação escolar – PNAE, o Programa Dinheiro Direto na escola – PDDE, **o Programa Nacional de Transporte Escolar – PNATE**, entre outros).

Como bolsista do Grupo de Pesquisa referido, ampliei meus conhecimentos sobre a política de financiamento da educação brasileira e de como tal política afeta, direta ou indiretamente, todos os envolvidos na educação e nas escolas públicas. Compreendi que a efetivação de políticas de financiamento da educação básica traça rumos que contribuem para a qualidade social da escola que queremos.

Em consequência da pesquisa, como bolsista do PIBIC, busquei realizar revisões bibliográficas e documentais acerca da política de financiamento no Brasil, bem como levantar dados sobre os investimentos financeiros na educação, o que possibilitou os primeiros esclarecimentos de como se configura a vinculação de recursos financeiros para a educação do país. Tal temática me envolveu de modo tão potente que desenvolvi minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no ano de 2015, sobre **“O financiamento da Educação no município de Barcarena de 2010 a 2014 e suas implicações para o pagamento do PSPN aos docentes da rede municipal”**.

Ao longo do ano de 2018, passei a participar como voluntária no Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPPGE), um grupo no qual encontrei um espaço

¹ Esse projeto, ao qual minha bolsa era vinculada, era coordenado pela professora Dr^a Dalva Valente Guimarães Gutierrez.

de saberes e ideias, além de novas possibilidades de pesquisas, estudos e intervenção sobre essa temática, que têm me atraído desde a minha primeira participação como bolsista de pesquisa. Nas reuniões de pesquisa do grupo somos incentivados a participar ativamente dos debates por meio do diálogo livre e democrático. Nesse sentido, por estar envolvida nas discussões acadêmicas relacionadas à linha de pesquisa, que abrangem as políticas públicas educacionais, em 2022 participei e fui aprovada no processo seletivo para o Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFGA, cujo projeto inicial se transformou nesta dissertação, intitulada: **“O FINANCIAMENTO DO TRANSPORTE ESCOLAR NA REGIÃO DE INTEGRAÇÃO DO TOCANTINS- PA: Uma análise do PNATE e do PETE/PA de 2019 a 2023”**.

O percurso metodológico para a seleção da Região de Integração do Tocantins como foco do estudo seguiu o seguinte fluxo:

a) Identificação das Regiões de Integração que tiveram 100% da adesão dos seus municípios ao PETE/PA;

De acordo com esse levantamento, constatou-se que das 12 regiões de integração, apenas as regiões do Araguaia, Carajás, Tapajós e Tocantins obtiveram 100% de adesão dos seus municípios ao PETE/PARÁ. Portanto, dos 144 municípios do estado do Pará, 131 (90,9%) fizeram a adesão ao PETE/PA e apenas 13 municípios² (9,1%) não aderiram ao programa, conforme demonstrado no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Quantitativo e percentual de Municípios que aderiram ao PETE/Pará por RI em 2019

	Região de Integração	Nº munic.	Nº Adesão	Adesão %	Municípios que não aderiram ao PETE em 2019
01	Araguaia	15	15	100	-
02	Baixo Amazonas	13	12	92,3	Monte Alegre
03	Carajás	12	12	100	-
04	Guajará	05	01	20,0	Ananindeua, Belém, Marituba e Benevides
05	Guamá	18	16	88,8	Inhangapi e Vigia
06	Lago do Tucuruí	07	06	85,7	Novo Repartimento
07	Marajó	16	14	87,5	Bagre e Chaves
08	Rio Caeté	15	14	93,3	Bragança
09	Rio Capim	16	15	93,7	Paragominas
10	Tapajós	06	06	100	-
11	Tocantins	11	11	100	-
12	Xingu	10	09	90	Altamira

Fonte: SEDUC/Programa PETE/ PARÁ, 2023.

² Altamira, Ananindeua, Bagre, Belém, Benevides, Bragança, Chaves, Inhangapi, Marituba, Monte Alegre, Novo Repartimento, Paragominas e Vigia.

A região de integração com maior número de municípios a não aderirem ao programa PETE/PA foi a do Guajará, apresentando quatro municípios, Ananindeua, Belém, Marituba e Benevides, provavelmente por se tratar de uma região onde os municípios são mais acessíveis, o que facilita a presença da Secretaria estadual de Educação na execução desse programa.

b) O segundo critério estava associado ao fato de a Região de Integração apresentar dados financeiros completos sobre o PETE. Mediante esse critério, excluiu-se do estudo a R.I do Carajás e do Tapajós que não apresentaram dados dos repasses financeiros dos programas PNATE e do PETE-PA. A primeira, em relação ao município de São Geraldo do Araguaia e a segunda, em relação ao município de Jacareacanga;

c) A R.I do Tocantins foi a única que apresentou a maior quantidade de dados completos em todos os 11 municípios, e, portanto, foi a R.I selecionada para o estudo.

Os dados de repasses financeiros do PNATE de todos os municípios pertencentes a essa região foram capturados no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)³. Os referentes ao PETE/PA foram encontrados no *site* dos Programas Conveniados à Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC)⁴.

O outro fator que muito contribuiu para a escolha da região do Tocantins, se deve ao fato de ela possuir o maior número de escolas na zona rural comparada a outras regiões de integração. Além disso, entre tantas pesquisas sobre o transporte escolar no Brasil, não há nenhum estudo até o presente momento que aborde o financiamento do transporte escolar nos municípios da R.I Tocantins.

Adotou-se como recorte temporal da pesquisa, o ano de 2019 a 2023. A escolha desse período foi definida com base no ano de início do PETE/PA, que ocorreu em 2019 e, 2023 por ser o último ano mais recente que apresenta as receitas dos repasses financeiros do programa feito aos municípios.

A região de integração do Tocantins é composta por 11 municípios: Abaetetuba, Acará, Limoeiro do Ajuru, Moju, Tailândia, Barcarena, Baião, Cametá, Igarapé-Miri, Mocajuba e Oeiras do Pará. Essa região de integração do Tocantins apresenta um labirinto de rios, furos, igarapés e áreas de várzeas em seu contexto espacial geográfico, fato que dialoga com a pesquisa envolvendo o transporte escolar dessa região. E por se tratar de uma região, predominantemente ribeirinha, cascos, voadeiras e popopôs – embarcações de pequeno porte, constituem as principais vias de transportes nas relações comerciais entre os agricultores,

³ Os dados são disponibilizados no *site*: https://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes_01_pc

⁴ O *site* de acesso é o seguinte: https://www.seduc.pa.gov.br/portal/consulta_convenios/programas.php

pescadores e extrativistas com o meio urbano, e é nesse cenário, entre maresias e correntezas das marés que condiciona a vida da população local, que acontece as idas e vindas de estudantes que vivem em áreas rurais, pelo direito à educação (Barros, 2015).

Neste sentido, me dediquei em estudos sobre políticas públicas e o direito à educação, disposta a compreender a lógica entre a oferta do transporte escolar e a democratização do ensino, assim como bem afirma Garcia e Santana (2017), a política de transporte escolar tem como finalidade garantir o acesso à educação, reduzir as desigualdades educacionais e promover a inclusão social.

O aporte teórico sobre o financiamento da educação, federalismo e as relações intergovernamentais se baseia em autores que se dedicam a esse tema, como Abrúcio, 2010; Cury, 2010; Farenzena, 2011; Gutierrez, 2010; Sousa, 2010, para situar o diálogo com a política de transporte escolar no Brasil.

Além disso, neste percurso investigativo, encontrou-se elementos que possibilitaram vislumbrar aspectos importantes entre o tema transporte escolar público e a modalidade de educação do campo. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, a prioridade é 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. Porém, quando houver a necessidade do uso do transporte escolar, este deve ser priorizado para o campo, possibilitando, dessa forma, o menor tempo e a menor distância possível de percurso, pois a escola deve alcançar os alunos e não o contrário (Brasil, 2008; Caldart, 2003).

No caso particular dos municípios que compõem a R.I do Tocantins, que estão inseridos na Amazônia, estes são vistos como de grande relevância nessa pesquisa, demonstrando que há uma dinâmica envolvendo vários povos e comunidades tradicionais dessa região, como agricultores, indígenas, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, que residem e produzem seus modos de vida e existência às margens dos rios. Rios que inundam a vida dessas gentes de realidades ímpares, alimenta, dá de beber e é espaço de lazer, que se transforma em lugar poético de lendas, tais como a Lenda do Boto e a Lenda da Cobra Grande, rios que em uma estação do ano invadem casas, roças e pastos, causando até mesmo danos materiais e em outra época do ano, recua para apresentar praias e calmaria (Almeida, 2010).

Mas, para Lopes (2023), a abundância de recursos florestais, minerais e hídricos a torna alvo dos mais diferentes interesses, em variadas dimensões: econômicas, sociais, políticas e ambientais. Portanto, compreender o contexto geográfico dessa região marcada por conflitos,

disputa por terra, avanços e recuos nas lutas por políticas públicas, como afirma Fernandes (2008), é alicerçado pelas contradições do modo de produção capitalista.

As políticas públicas estão associadas aos aspectos políticos e governamentais que medeiam ações entre Estado e sociedade, na perspectiva de garantir os direitos de cidadania (Carvalho, 2008).

Ao longo do século XX, vários educadores brasileiros denunciaram não apenas as precárias condições em que se desenvolvia a educação no país, mas também o grande número de crianças fora da escola. Em 1988, por exemplo, ano em que se aprovou a Constituição Federal brasileira em vigor, “ainda é [era] grande o número de crianças que ficam [ficavam] fora da rede escolar: 1.400.000 da população de 7 a 14 anos (26.500.000)” (Werebe, 1994, p. 137), ou seja, 5,2% da população dessa faixa etária. No entanto, essa situação de exclusão ainda permanece no século XXI. De acordo com dados do Unicef (2021), embora, de 2016 a 2019, o percentual de estudantes de 4 a 17 anos estivesse crescendo no país, as desigualdades permaneciam. Para essa entidade:

Em 2019, havia quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola no Brasil. A maioria deles, crianças de 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos. A exclusão escolar afetava principalmente quem já vivia em situação mais vulnerável. A maioria fora da escola era composta por pretas(os), pardas(o) e indígenas. Proporcionalmente, a exclusão afetava mais as regiões Norte e Centro-Oeste. E, de cada 10 crianças e adolescentes fora da escola, 6 viviam em famílias com renda familiar per capita de até 1/2 salário-mínimo. A desigualdade social presente em nossa sociedade se reproduzia ao olhar para a exclusão escolar (Unicef, 2021, p. 5).

Historicamente, as populações pobres, camponesas, negras e indígenas têm sofrido mais os efeitos da ausência de políticas públicas, conforme reiteram os dados da pesquisa do UNICEF (2021). Assim, em 2019, a população de 4 a 17 anos era de 40.328.908 crianças e jovens e dessa população, 1.096.468 ou 2,7% estavam fora da escola. De fato, a Região Norte apresentava 4,3% de sua população escolar excluída da escola, o maior percentual entre as Regiões do Brasil. E entre as razões apontadas na pesquisa do UNICEF para a exclusão escolar estava a ausência de escola na localidade ou o fato da escola ficar distante da casa do estudante, denunciando-se assim a falta de transporte escolar ou a falta de recursos para custeá-lo.

Porém, diante de situações como essa, que revelam a ausência da efetivação dos direitos, a luta das classes populares pela efetivação de direito social, com qualidade, democrática e inclusiva se fizeram presentes ao longo da história da educação brasileira (Ponce, 1991), o que

desencadeou a aprovação da educação como um direito público subjetivo na Constituição Federal de 1988.

Para Cury (2002) e Duarte (2004), cabe ao Estado garantir o direito à educação como direito público subjetivo, podendo, inclusive, a pessoa a quem for negado esse direito, responsabilizar criminalmente a autoridade competente que se negue a fazê-lo.

A educação como um direito público subjetivo é prevista na Constituição Federal em vigência desde 1988, que expressa em seu Art. 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (...)” (Brasil, 1988). Para dar consequência à garantia desse direito, o artigo 206 da Carta Constitucional, que trata dos princípios fundamentais da educação, em seu primeiro inciso, enfatiza a necessidade da garantia pelo Estado da: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/1996, trata em seu Art. 4º dos programas suplementares, incluindo o transporte escolar, e determina que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, **transporte-escolar**, alimentação e assistência à saúde” (Brasil, 1996). A luta por educação para a população do campo foi fortalecida com a implementação do “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária”, criado em 1998. Por meio dele, os movimentos sociais tinham como pauta a busca da melhoria na educação para a população do campo e, certamente, contribuíram para a criação de políticas públicas educacionais (Souza, 2007).

Dessa forma, os princípios constitucionais e legais passam a ganhar materialidade com a criação de políticas públicas voltadas para a garantia do acesso ao ensino, a exemplo do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE (Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004); e do Programa Estadual do Transporte Escolar no Estado do Pará – PETE/PA (Lei estadual nº 8.846, de 09 de maio de 2019).

A expectativa com a realização desse estudo é a de colaborar ainda mais com as reflexões sobre a política de transporte escolar no contexto do Estado do Pará, uma vez que os municípios paraenses se diferenciam da maioria dos outros Estados Brasileiros por estar inserido no contexto amazônico, uma região cercada por rios, igarapés e ilhas, tendo dessa forma, um atendimento educacional distinto, principalmente da população ribeirinha, que reside a longas distâncias da escola, e depende do transporte escolar fluvial para poder transitar até aos estabelecimentos de ensino, a fim de que possa ter acesso à escolarização (Viana, 2022).

Então, cada localidade possui diferentes realidades, culturas, políticas e, sobretudo distintas formas de organização da educação básica, o que nos leva cada vez mais às descobertas e razões para lutar por uma educação de qualidade. Pois, Winckler (2007) afirma que se deve analisar a aplicação dos recursos para que ocorra uma distribuição equitativa e não apenas um novo formato de financiamento sem alterar a realidade das desigualdades regionais.

Considerando que a pesquisa em Políticas Públicas Educacionais possibilita a compreensão dos problemas educacionais e pode ajudar a transformar a realidade educacional, no sentido da garantia de uma educação pública gratuita e de qualidade social para todos os estudantes, as leituras realizadas sobre a democratização da educação despertaram atenção ao tema das políticas públicas voltadas para a política de transporte escolar, por ser um programa de relevância social na vida dos estudantes que necessitam enfrentar a distância entre suas casas e a escola que estudam.

Por esta razão, as pesquisas em que se detêm as políticas públicas educacionais ganham importância na medida em que permitem avaliar como as políticas atuais tratam esta questão e de que maneira elas podem ser aperfeiçoadas. Neste sentido, discutir o transporte escolar no Brasil requereu estudo minucioso sobre as literaturas que tratam da temática. E grande parte das literaturas sobre a política ou financiamento do transporte escolar no Brasil, destacam que a exclusão de jovens e adolescente fora da escola continuou ocorrendo ao longo das décadas devido à falta de políticas públicas voltadas para viabilizar os meios de transportes escolar gratuito e seguro para garantir o percurso das idas e vindas entre a residência e a escola desses alunos.

Diante da temática, considerou-se oportuno o estudo sobre o transporte escolar, visto que as novas pesquisas sobre o tema são relevantes para o debate sobre a democratização da educação brasileira para responder as seguintes indagações: Como as políticas de transporte escolar vêm sendo abordadas nos estudos atuais? Em que nossa proposta de estudo difere das demais já realizadas e pode contribuir com o debate sobre o tema? Para responder a essas questões e situar a discussão sobre as políticas de transporte escolar, realizamos um levantamento bibliográfico das teses e dissertações no período compreendido entre 2009 e 2022.

Neste sentido, foram realizadas buscas em bancos de dados que disponibilizam trabalho de teses e dissertações oriundas dos Programas de Pós-graduação existentes no Brasil, a saber; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir dos seguintes descritores: transporte escolar, política de transporte escolar, PNATE, PETE/PA. E como filtros de seleção dos trabalhos utilizou-se a Área Educação, o idioma português e o recorte temporal de 2009 a 2022.

Com base nos descritores e filtros, foram encontrados onze trabalhos, sendo quatro teses de doutorado e nove dissertações de mestrado que versam sobre a política de transporte escolar de diferentes Regiões do Brasil. Ao fazer a leitura dos resumos, constatou-se que todos os trabalhos são compatíveis com o objetivo proposto para a busca, cujos títulos estão destacados nos quadros 2 e 3.

Quadro 2 - Teses que abordam o tema Transporte Escolar, no período de 2009 a 2022

nº	Título	Autor	Instituição	Ano
01	Metodologia para avaliação e distribuição de recursos para o transporte escolar rural	Alan Ricardo da Silva	UNB	2009
02	A oferta de educação básica nas áreas rurais brasileiras: nucleação de estabelecimentos de ensino e transporte de estudantes (1997- 2010)	Gildete Dutra Emerick	UNB	2013
03	Política de Transporte Escolar Rural no Rio Grande do Sul: Configuração de Competências e de Relações (Inter) Governamentais na oferta e no Financiamento	Calinca Jordânia Pergher	UFRGS	2014
04	A implementação da política de transporte escolar rural em três municípios mato grossenses.	Nivaldo Teodoro de Mello	UERJ	2018

Fonte: CAPES; BDTD.

Silva (2009), em sua pesquisa de doutorado intitulada “Metodologia para avaliação e distribuição de recursos para o transporte escolar rural”, ao versar sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos provenientes de áreas rurais, evidencia as possíveis consequências, que são “a repetência e a evasão escolar”, e salienta em como os recursos oriundos das políticas públicas, a exemplo o PNTE, minimiza tais problemas. E concluiu que, o grande problema está na distribuição do recurso público para atacar o problema da falta do transporte escolar.

Emerick (2013), em sua tese de doutorado, intitulada “A oferta da educação básica nas áreas rurais brasileiras: nucleação de estabelecimentos de ensino e transporte de estudantes (1997-2010)”, esclarece que no meio rural, a separação entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental continua sendo um fator relevante para a organização da oferta escolar em locais distintos. Essa divisão influencia diretamente as estratégias de nucleação de escolas e a logística do transporte escolar, devido a fatores como a complexidade da infraestrutura e, especialmente, as demandas de contratação e remuneração dos professores necessários para os anos finais do ensino fundamental. A autora concluiu que ainda que os benefícios trazidos, tais como a ampliação do atendimento, que se expressa no perfil mais diversificado da oferta e na elevação da escolarização da população residente nas áreas rurais, o padrão adotado traz problemas que devem ser considerados.

Pergher (2014), em sua tese intitulada “Política de transporte escolar rural no Rio Grande do Sul: configuração de competências e de relações (inter) governamentais na oferta e no financiamento”, aponta as responsabilidades de cada esfera de governo, na busca pela garantia de equalizar oportunidades e padrões mínimos na qualidade da educação. E concluiu

em seu trabalho que há indícios que as esferas governamentais competem entre si, que a legislação acerca da cooperação e colaboração entre os sistemas de ensino é deficiente e os recursos para a garantia da universalização do acesso, da permanência e da qualidade educacional são insuficientes.

Mello (2018), em sua tese, intitulada “A implementação da política de transporte escolar rural em três municípios mato-grossenses”, destaca o processo de implementação da política pública do transporte escolar rural, faz um diagnóstico dos arranjos das políticas de transporte escolar em três municípios do estado de Mato Grosso: Cáceres; Vila Bela da Santíssima Trindade e Sapezal e analisa a eficiência do transporte escolar rural, no processo de implementação da política do transporte escolar no âmbito governamental sem participação social, seja através dos conselhos, audiências públicas, fóruns ou conferências, apontando que cada um desses municípios adota uma maneira de organizar sua implementação.

Quadro 3 - Dissertações que abordam o tema Transporte Escolar, no período de 2009 a 2022.

nº	Título	Autor	Instituição	Ano
01	Modelo organizacional para o transporte escolar rural nos estados e municípios brasileiros	Elisangela Pereira Lopes	UNB	2009
02	Transporte escolar rural na perspectiva de gestores e planejadores/operadores: subsídios para políticas públicas	Tatiára Monteiro Marques dos Santos	UNB	2010
03	A Política Pública do Transporte Escolar e a garantia do direito à Educação à Luz do Regime de Colaboração: O exemplo do Paraná.	Elisângela Belniaki Hochuli	UFPR	2014
04	A Política do Transporte Escolar na Rede Pública Municipal de Educação de Teresina	Ana Paula Monteiro de Moura	UFPI	2015
05	A trajetória da Política de transporte Escolar Rural no Brasil: Percorrendo o caminho de indicadores de desempenho da Educação Básica.	Andreia Couto Ribeiro	UCB	2015
06	Diagnóstico do Transporte Escolar Rural público no Município de Cachoeiro de Itapemirim – ES	Theo Goulart Bravo Santos Pinheiro	UFES	2015
07	Passe livre estudantil e frequência escolar: uma avaliação dos efeitos do passe livre estudantil na frequência escolar dos educandos da rede pública municipal de São Paulo	Marco Antonio Monteiro Villela Pepe	FGV (SP)	2017
08	A gestão do transporte escolar rural no município de Codó - Ma (2009-2016): uma análise sob a perspectiva conceitual de efetividade	José de Arimatea de Sousa	UFPI	2020
09	A Atuação do Programa Caminho da Escola no Município de Cuitegi/PB: Significações Para a Educação do Campo.	Larissa Amaro dos Santos	UFPB	2021

Fonte: CAPES; BDTD.

Lopes (2009) defendeu a dissertação intitulada “Modelo organizacional para o transporte escolar rural nos estados e municípios brasileiros”, que destaca o transporte escolar rural, diferenciando-o do transporte escolar urbano, apresentando que, os alunos enfrentam grandes distâncias para chegarem as escolas e, na maioria das vezes, em veículos que não

oferecem condições mínimas de transporte, colocando em risco a segurança deles. Evidenciou-se, também, a importância da articulação e cooperação conjunta entre os entes para garantia do direito à educação, mediante a oferta do transporte escolar de qualidade a todos os estudantes que dele dependem para poder acessar e permanecer na escola.

Santos (2010) também disserta sobre o transporte escolar rural, em texto com o seguinte título: “Transporte escolar rural na perspectiva de gestores e planejadores/operadores: subsídios para políticas públicas”. A autora descreve com clareza que, os gestores têm consciência sobre a importância do transporte público rural, pois afirmam que é importante porque facilita/favorece a Educação dos alunos atendidos; o Acesso à escola, no que tange ao deslocamento dos alunos; a Vida familiar, tanto no desenvolvimento da união familiar como na diminuição das despesas. E conclui afirmando que compreender as políticas públicas voltadas ao Transporte Escolar Rural (TER) sob uma abordagem daqueles que vivenciam a realidade, tais como os gestores e planejadores é importante, pois as sugestões emitidas por esses sujeitos são relevantes para o desempenho dos órgãos públicos regionais nas ações referente ao TER. As ações nacionais promovidas pela esfera federal devem ser complementadas por ações regionais, ou seja, evidenciando o quão fundamental é o trabalho das diferentes esferas do poder público, agindo diante de programas que promovem o direito a educação.

A dissertação de Hochuli (2014), intitulada “A Política Pública do Transporte Escolar e a garantia do direito à Educação à Luz do Regime de Colaboração: O exemplo do Paraná”, utilizou como categorias de análise o regime de colaboração e o direito à educação. Como a gestão, normatização e o financiamento dessa política são executados pelos três entes federados, utilizando-se dos dados do estado do Paraná para exemplificar e analisar se o regime de colaboração tem se efetivado na política do Transporte Escolar, assim como se a relação entre os três níveis de governo, respeitado o princípio da autonomia, tem sido de efetivo diálogo, articulação e cooperação.

A autora constatou que, apesar dos inúmeros avanços, muitos desafios continuam presentes nessa política na atualidade, tais como a necessidade de definição dos papéis de cada ente federado no regime de colaboração, tanto no financiamento, por meio da busca do equilíbrio entre a capacidade tributária e a sua participação na política do transporte escolar, quanto na definição de critérios, na normatização e em ações de monitoramento. Evidenciou-se, também, a importância da articulação e cooperação conjunta entre os entes para garantia do direito à educação mediante a oferta do transporte escolar de qualidade a todos os estudantes que dele dependem para poder acessar e permanecer na escola.

Moura (2015), em sua dissertação intitulada “A Política do Transporte Escolar na Rede Pública Municipal de Educação de Teresina”, discutiu acerca da política de financiamento e de atendimento do transporte escolar dos estudantes das escolas públicas municipais de Teresina (PI), no período de 2012 e 2013. A metodologia utilizada baseou-se na abordagem quali-quantitativa, uma vez que agregou dados qualitativos e quantitativos referentes à política do transporte escolar, envolvendo momentos de estudo documental e bibliográfico, entrevistas com gestores e observação das reuniões da Câmara do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) do Município de Teresina (PI), e as vistorias realizadas pelo referido colegiado ao transporte escolar na zona rural e urbana da cidade.

A pesquisa de Moura (2015) apresentou resultados que mostraram que ainda muito precisa ser feito pelas crianças, adolescentes, jovens e adultos, para tenham assegurado o direito à educação, ou seja, o acesso ao ensino de qualidade, dado o contexto histórico de negação desse direito para grande parte da população brasileira. A pesquisa realizada constatou que, em média, 15% dos alunos matriculados na Rede Municipal de Educação de Teresina utilizaram o transporte escolar, entre 2012 e 2013. Além disso, observou-se o aumento da oferta do transporte escolar no município, passando de, aproximadamente, 11% em 2012 para 20% em 2013, considerando os alunos residentes nas zonas rural e urbana de Teresina.

Ribeiro (2015) discutiu em sua dissertação intitulada “A trajetória da Política de transporte Escolar Rural no Brasil: Percorrendo o caminho de indicadores de desempenho da Educação Básica”, os programas federais de transporte escolar brasileiro, como política pública indutora de acesso e frequência para estudantes da educação básica. O Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), vigente até 2003, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), iniciado em 2004 e o Caminho da Escola, começado em 2007, que foram delineados, considerando seus conceitos, objetivos, intencionalidades e forma de efetivação, para apoiar o serviço de transporte de alunos para a escola, desde 1993. A pesquisa constituiu-se de um estudo exploratório, com abordagem quantitativa e análise documental, que compreendeu o tema pelas Constituições, legislações e regulamentações brasileiras, pelo planejamento e estrutura orçamentária, as fontes de recursos, as condições de execução física e financeira e os atores governamentais e da sociedade responsáveis pela implantação dos programas nas esferas públicas.

A partir de dados de atendimento dos programas disponibilizados pelos órgãos gestores, informações dos municípios cadastrados no Censo Populacional do Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE) e dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a autora buscou verificar a evolução dos indicadores educacionais e se os objetivos propostos pelos programas diminuiu o abandono e aumentou o acesso dos estudantes à escola se efetivaram e se apresentam diferentes nos municípios não atendidos pelos programas.

A pesquisa de Ribeiro (2015) foi de abrangência nacional e o recorte temporal considerou o período entre 2004 e 2012, quando da vigência do PNATE e do Caminho da Escola. As informações coletadas permitiram a comparação do desempenho de indicadores educacionais, entre os municípios de mesma característica, participantes ou não dos programas. Seus resultados revelaram que os municípios amparados pelos programas apresentaram melhor desempenho do que municípios não contemplados, entre outros aspectos.

Pinheiro (2015) dissertou sobre o transporte escolar no município de Cachoeiro de Itapemirim, sob a ótica dos diversos envolvidos, para o autor o que torna indispensável conhecer o perfil dos usuários, suas necessidades e assim identificar oportunidades de melhoria. O objetivo deste trabalho consiste em diagnosticar o transporte escolar rural (TER) no município de Cachoeiro de Itapemirim-ES, por meio de visitas às escolas e com aplicação de questionários aos alunos, pais, educadores e motoristas dos veículos escolares. Realizou-se um diagnóstico do serviço ofertado pela Prefeitura Municipal de Cachoeiro de Itapemirim aos alunos da rede municipal de ensino, seguido de uma proposta de ações que possibilitem melhorar as condições do serviço ofertado aos alunos.

A dissertação de Pepe (2017), com título “Passe livre estudantil e frequência escolar: uma avaliação dos efeitos do passe livre estudantil na frequência escolar dos educandos da rede pública municipal de São Paulo” explanou que a universalização do ensino fundamental no Brasil deveria garantir o acesso à educação para crianças na faixa etária adequada, mas ainda há barreiras significativas, como o custo do transporte público, que afetam as famílias de baixa renda. Verificou que para combater o absenteísmo entre esses alunos, foi criado o programa Passe Livre Estudantil. Contudo, análises estatísticas mostraram que o programa não melhora significativamente a frequência escolar, embora ajude estudantes a escolher escolas com melhor desempenho no IDEB e facilite o uso de transporte mais adequado. O autor concluiu que para reduzir efetivamente o absenteísmo, alternativas sugeridas incluem o aumento de recursos para escolas em áreas periféricas, melhorias no cadastro em programas de transferência de renda

como o Bolsa Família, e maiores pagamentos às famílias para cobrir custos essenciais, incluindo o transporte escolar.

Sousa (2020), em sua dissertação intitulada “A gestão do transporte escolar rural no município de Codó - MA (2009-2016): uma análise sob a perspectiva conceitual de efetividade”, explanou que as políticas educacionais brasileiras visam reduzir desigualdades, especialmente por meio do transporte escolar, que busca garantir o acesso de estudantes de áreas rurais à educação básica. Este estudo examinou a gestão do transporte escolar rural em Codó, MA, entre 2009 e 2016, focando na efetividade dessa política. Por meio de análise documental, incluindo contratos de transporte terceirizado e relatórios do FUNDEB, o trabalho avaliou os indicadores de abandono e reprovação escolar, considerando planejamento, fiscalização e controle do serviço.

Sousa (2020) concluiu que a gestão em Codó falhou em alcançar efetividade, pois não conseguiu melhorar a realidade educacional local devido a deficiências nesses aspectos. O estudo sugeriu novas pesquisas sobre a precariedade das escolas rurais e a importância do transporte escolar para assegurar a permanência dos alunos na escola.

Santos (2021) dissertou em seu texto intitulado “A Atuação do Programa Caminho da Escola no Município de Cuitegi/PB: Significações Para a Educação do Campo” sobre a educação ofertada para a população do campo e enfatizou que, população do campo sempre foi marcada por traços de desigualdade no que tange ao acesso e permanência dos estudantes do campo nos sistemas escolares. Uma vez que a garantia desse direito não foi suficiente para assegurar o acesso à escola, houve a necessidade de conceber políticas educacionais para afirmação desse direito. É nesse contexto que emerge no Brasil a política de transporte escolar no intuito de garantir acesso e permanência dos estudantes do campo a escola.

Para guiar a análise do material, a autora usou os seguintes critérios: distribuição anual das pesquisas; área do conhecimento; gênero dos autores; aspectos geográficos da produção; delineamento metodológico, aspectos (temáticas) em evidência e secundarizados. Os dados demonstraram uma dualidade na política de transporte escolar, uma vez que, ao mesmo tempo que o transporte contribui para a garantia do acesso e permanência dos estudantes do campo na escola, também viabilizou a nucleação e, portanto, o fechamento de escolas campesinas que, de acordo com os estudos, contribui para desvinculação cultural e fragilidade das comunidades campesinas.

Santos (2021) concluiu que, ambas as políticas, transporte escolar e nucleação escolar, vão na contramão do que preconiza a Educação do campo: vincular os estudantes às suas comunidades com um currículo adequado aos seus valores sociais, culturais e econômicos buscando fortalecer as comunidades campesinas.

As produções acadêmicas localizadas ao longo do período de 2009 a 2022, sobre o Transporte Escolar, despertaram atenção ao tema das políticas públicas voltadas para o financiamento de transporte escolar por ser um programa de relevância social na vida dos estudantes que necessitam enfrentar a distância entre suas casas e a escola que estudam. Porém, o total de quatro teses de doutorado e nove dissertações de mestrado nos revelam como resultado, que o acúmulo de trabalhos produzidos a respeito dessa temática ainda é pouco significativo.

O transporte escolar se constitui, portanto, como uma política educacional essencial para garantir o acesso de alunos de escolas públicas ao ambiente escolar, assegurando dessa forma o direito à educação.

Com essa investigação constatamos que a oferta do transporte escolar possui grande relevância social na vida de muitos estudantes para terem acesso à escola. As pesquisas que se detêm sobre a atual situação da política do transporte escolar ganham importância na medida em que permitem avaliar como as políticas públicas de educação atuais tratam dessa questão e de que maneira elas podem ser melhoradas diante da relevância da temática, visto que são importantes no marco legal de desenvolvimento para promover o acesso de alunos do campo aos estabelecimentos educacionais, possibilitando a aquisição de material de pesquisa que possa subsidiar futuros debates sobre a política de transporte escolar.

Em contrapartida, o total de trabalhos encontrados que abordam a temática revela a necessidade de mais pesquisas que se detenham às investigações acerca da política do transporte escolar da educação Básica.

Questão Norteadora

Diante de tal cenário, quais as implicações da Política e Financiamento do transporte escolar, programas de transporte escolar em âmbito federal e Estadual, materializadas por meio do PNATE e do PETE/PA, no período entre 2019 e 2023, na garantia do direito à educação na região de integração do Tocantins?

Para tal análise, foram definidos os seguintes objetivos:

Objetivo geral

Analisar o Programa Nacional de Transporte Escolar – PNATE e o Programa Estadual de Transporte Escolar – PETE/PA, considerando as possibilidades e limites de sua contribuição no financiamento do transporte escolar dessa região, no período de 2019 a 2023.

Objetivos específicos

- a. Pesquisar o transporte escolar como um direito à educação no âmbito da política pública nacional no contexto da sociedade capitalista;
- b. Avaliar as possibilidades e limites dos programas de transporte escolar em âmbito Federal e Estadual para a democratização do acesso à educação;
- c. Analisar a política de transporte escolar nas regiões de Integração do Tocantins no Estado do Pará;
- d. Discutir o processo de implementação da Lei nº 8.846, de 9 de maio de 2019, que criou o PETE/PA e suas implicações para o acesso de crianças e jovens para a educação básica.

Referencial teórico-metodológico

A presente pesquisa sobre a política de transporte escolar, tem seus fundamentos no método do materialismo histórico e dialético. A escolha desta abordagem teórica se deve ao fato de entendermos que a política de transporte escolar, quanto fenômeno material, está imersa no contexto do sistema capitalista excludente, como produto de correlações de forças que envolve o antagonismo de classes sociais, portanto, em meio a contradições. Nessa perspectiva, busca-se analisar o objeto interconectado ao contexto social, econômico e político mais abrangente, uma vez que é parte de uma totalidade maior. Sobre a totalidade, Marx (2008) assevera que

[...] as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades [...] (Marx, 2008, p. 47).

Nesta direção, o materialismo histórico e dialético permite uma análise mais apurada no movimento da realidade concreta, possibilitando descobrir sua essência, que se constitui no fenômeno da investigação em sua totalidade, em suas relações com a sociedade, a economia, a

política. Portanto, as análises propostas neste estudo tentam desvelar as contradições que permeiam a política de transporte escolar e as suas consequências para os estudantes do campo, no processo de luta pela garantia do acesso à educação. Para Triviños (1987), a abordagem teórico metodológica baseada no materialismo dialético pode ser definida nos seguintes termos:

O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético tem uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, é também antiga concepção na evolução das ideias, baseia-se numa interpretação dialética do mundo. Ambas as raízes do pensar humano se unem para constituir, no materialismo dialético, uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade. Mas o materialismo dialético não só tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social, mas também aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado (Triviños, 1987, p. 51).

Portanto, o materialismo histórico dialético, na visão de Triviños (1987), baseia-se em uma visão dialética do mundo concreto, oferece uma explicação racional para os fenômenos da natureza. Para Lukács (1979), “o materialismo dialético propõe a confiança e a fidelidade em relação ao mundo objetivo [...]” (p. 236-237), ou seja, há que levar em consideração os acontecimentos concretos do mundo objetivo. De forma que o movimento da história, como parte do mundo objetivo, se constitui nas ações dos homens e, assim, das relações sociais vividas no movimento do real.

Em relação à concepção materialista histórica, Marx e Engels (1998, p. 19) anunciam “[...] partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital [...]”. Desta forma, buscamos a compreensão do nosso objeto a partir da realidade, da vivência daqueles que constituem a base material dos sujeitos da educação do campo, como entes do processo histórico em movimento, em sua totalidade.

Para Lukács (2003, p. 105), “[...] A categoria da totalidade, o domínio universal e determinante do todo sobre as partes [...]”, e, portanto, consiste no conjunto multifacetado de determinações que influenciam as partes, e por isso, a compreensão das partes isoladas, consiste em considerar a história real e os fatos, em sua totalidade, ou seja, as diversas manifestações, por meio das quais o universal e o particular se relacionam, constituindo uma totalidade. Nesse movimento de apreensão do objeto, busca-se considerar as disputas pelos recursos públicos pelas classes, que constituem as bases das relações no capitalismo, e o papel do Estado enquanto mediador desse processo de correlação de forças.

Para Peroni (1990), o Estado adquiriu novas formas de poder ao controlar o setor econômico, políticos e regular os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção logo após a segunda guerra mundial. Esse fenômeno passou a ser considerado por muitos autores como a redefinição do papel do Estado, enquanto o próprio Estado o intitulava como o estado de Bem-Estar social.

No entanto, para Harvel (1989), o Estado tentava contornar o problema, já que as desigualdades sociais causavam tensões por parte da maioria da população que ficava excluída em termos de qualidade de vida, bem-estar social, melhorias nas condições de trabalhos e salários.

Foi nesse contexto, que as disputas de classes se acirraram num espaço de correlação de forças, pois “a relação capital-trabalho sempre tem um papel central na dinâmica do capitalismo e pode estar na origem das crises” (Harvey, 2011, p. 61).

Nesse aspecto, Marx (1982) alegou que a divisão do trabalho em uma sociedade capitalista produz desigualdades, como afirma o autor:

Com a divisão do trabalho, na qual todas essas contradições estão dadas e que, por sua vez, se baseia na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostas umas às outras, estão dadas ao mesmo tempo a distribuição e, mais precisamente, a distribuição desigual, tanto quantitativa quanto qualitativamente, do trabalho e de seus produtos; portanto, está dada a propriedade, que já tem seu embrião, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do homem. A escravidão na família, ainda latente e rústica, é a primeira propriedade, que aqui, diga-se de passagem, corresponde já à definição dos economistas modernos, segundo a qual a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho alheia. Além do mais, divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – numa é dito com relação à própria atividade aquilo que, noutra, é dito com relação ao produto da atividade (Marx, 1982, p. 36-37).

A partir dessa perspectiva, o autor evidencia que a divisão do trabalho se inicia com as diferenças relacionadas às habilidades intelectual e física. Por conseguinte, são formadas as divisões de trabalho e divide as pessoas dentro de uma conjuntura de classes, que atinge vários aspectos da vida social e particular dos sujeitos, incluindo o usufruto dos direitos. A atuação do Estado é decisiva para a construção dessas contradições produzidas pelo mercado mundial, o qual se tornou uma força dominante e opressora da sociedade. Desse modo, Marx (1982) entende o Estado como uma forma de organização constituída pela necessidade de manter os interesses da classe burguesa se apropriando e controlando grande parte das riquezas do mundo, enquanto a maioria sobrevive na miséria, capaz de aceitar qualquer condição de trabalho, como destaca Marx (2013)

O capitalista pode, agora, extrair do trabalhador uma determinada quantidade de mais-trabalho, sem conceder-lhe o tempo de trabalho necessário para sua autoconservação. Pode eliminar toda regularidade da ocupação e, de acordo com sua comodidade, arbítrio e interesse momentâneo, fazer com que o sobre trabalho mais monstruoso se alterne com a desocupação relativa ou total. Pode, sob o pretexto de pagar o “preço normal do trabalho”, prolongar anormalmente a jornada de trabalho sem que haja qualquer compensação correspondente para o trabalhador (Marx, 2013, p. 408).

Logo, as lutas da classe trabalhadora contra as articulações entre o Estado e o sistema capitalista visam o fim das divisões de classe e de trabalho (Marx, 1982). Nesse sentido, a compreensão dos fenômenos analisados pauta-se no entendimento maior de que os acontecimentos cotidianos não são fatores isolados de um espaço social, devendo-se considerar a materialidade e a historicidade que caracterizam tais realidades.

E, para isso, requer análise aprofundada a partir das categorias de análise da construção de mediações a contradições em relação à totalidade, na perspectiva de possibilitar a formação do concreto. Assim, segundo Masson (2009),

Analisar a realidade como totalidade, na sua processualidade, contraditoriedade e historicidade, requer a percepção de que ela não é a simples somatória das partes ou a captura de todos os fatos, mas sim um todo estruturado, unidade de complexidade que não se mostra de forma imediata (Masson, 2009, p. 32).

Em consonância com o sentido teórico e metodológico, o método de Marx também pressupõe o sentido analítico da pesquisa, através das suas categorias de análise. Essas categorias analíticas são tidas “como guias teóricos e balizas para o conhecimento de um objeto nos aspectos gerais. Elas comprovam vários graus de generalização e de aproximação” (Minayo, 2009, p. 178).

A partir desta perspectiva, buscamos conhecer o objeto de estudo, considerando sua singularidade e particularidade, isto é, a política de transporte escolar enquanto objeto particular de estudo mediado pelas contradições e mediações, visando perceber a essência do objeto.

Ao partir dessas premissas, optamos pela utilização das categorias analíticas totalidade, mediação, contradição e suas interconexões com os acontecimentos históricos, políticos, econômicos e sociais. De acordo com Netto (2011, p. 58), “articulando as três categorias nucleares - totalidade, a contradição e a mediação, Marx descobriu a perspectiva metodológica que lhe propiciou o erguimento do seu edifício teórico.”

A primeira delas, totalidade, para Cury (1986), se expressa da seguinte forma:

A categoria da totalidade justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar

dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla (Cury, 1986, p. 27).

Assim compreendido, relacionamos o objeto de estudo desta pesquisa com as categorias de análises. Em relação à categoria totalidade, é possível afirmar que o transporte escolar, por estar inserido no âmbito das políticas públicas educacionais, representa uma totalidade de grande complexidade, pois abrange a pesquisa macro sobre o transporte escolar desde a sua atuação em âmbito nacional até a sua implementação a âmbito estadual e municipal, bem como a educação voltada para o campo.

Neste sentido, a educação é evidenciada como aquilo que Frigotto (1995) denominou de rejuvenescimento da teoria do capital humano, garantindo a função da educação na produção e reprodução das relações sociais.

No que concerne à contradição, Cury (1986) destaca que é o “conceito explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real”. Triviños (1987), neste mesmo campo discursivo, também destaca que:

Os opostos estão em interação permanente. Isto é o que constitui a contradição, ou seja, a luta dos contrários. Desta maneira, a contradição é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos. O fato de que os contrários não podem existir independentemente de estar um sem o outro constitui a unidade dos contrários (Triviños, 1987, p. 69).

Segundo Viana (2022), a política do transporte escolar na Amazônia se constitui como um fato contraditório, pois, deveria ser uma política para a melhoria do acesso dos educandos da educação do campo às instituições escolares. No entanto, nem sempre é o que se materializa, pois de acordo com Carmo (2020, p. 9), “embora a política do transporte escolar enfoca o acesso, pois não há dúvida de que é dever do Estado garantir o acesso de crianças e adolescentes à escola”, observa-se que “a existência desses programas não é garantia de uma qualidade do serviços prestados” o que se consolida é a “falta de pagamento regular aos barqueiros, qualidade das embarcações, falta de equipamentos de segurança nas embarcações”, entre outros aspectos contraditórios na oferta do transporte escolar.

A terceira categoria, denominada mediação, segundo Cury (1986), tem a seguinte visão:

[...] a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório (Cury, 1986, p. 27).

Desse modo, chegamos ao consenso que é possível a formulação de políticas públicas, a exemplo do transporte escolar, para a melhoria da educação, por intermédio dos interesses dos governos, nacional, estaduais e municipais, em consonância com os anseios da população, garantindo assim a qualidade da educação, respeitando sempre o modo de vida de localidade. Trata-se de um movimento contraditório e de enfrentamentos entre concepção e projeto de sociedade e de educação.

Procedimentos metodológicos

Neste trabalho, adotamos como procedimento de pesquisa a revisão bibliográfica, a análise documental e captura de dados nos *sites* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação – SIOPE. Utilizou-se imagens de mapas e fotografias para dar mais evidência às características espaciais do contexto do objeto de estudo.

No processo de pesquisa, pode-se utilizar dados já publicados por outros pesquisadores, desde que estejam devidamente registrados, conforme Fonseca (2002):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Para Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é efetivada através do:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisa anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Para discutir teoricamente a trajetória histórica da luta pelo direito à educação no Brasil no sistema capitalista excludente, utilizou-se categorias teóricas oriundas de diversos autores: Azevedo, 2000; Cunha, 1980; Cury, 1986; Duarte, 2007; Freitag, 2005; Germano, 2005; Mészáros, 2011; Nunes, 2000; Saviani, 2004; 2006; 2013; Teixeira, 1956; Teixeira, 1969; Wood, 2003; Xavier, 2003. Para conceituar política e política pública, realizou-se um diálogo

com os estudos de Arendt, 2007; Dallari, 2004; Farenzena, 2011; Frey, 2000; Gramsci, 1987; Marx e Engels, 1985; Pergher; Farenzena, 2017; Secci, 2012; Souza, 2005.

A pesquisa documental é entendida como aquela que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Lüdke; Andre, 1986, p. 38), no caso, o transporte escolar. Como fontes, além da legislação nacional e estadual sobre o transporte escolar, foram utilizados recursos de imagens como fotografias e mapas.

A confecção dos mapas temáticos iniciou-se por meio do *download* de dados geográficos com os limites dos municípios do estado do Pará. Os limites dos municípios são oriundos da base cartográfica contínua do IBGE (2023). Com o uso do *software* de geoprocessamento QGIS 3.3 foi utilizada a ferramenta "seleção por atributos" para a escolha dos municípios pertencentes à Região de Integração do Tocantins. Em seguida, com as ferramentas de *layout* do QGIS, dez mapas temáticos foram confeccionados por meio do método "monocromático" estabelecido por Martinelli (2011), no qual são escolhidas cores primárias para a diferenciação dos elementos do mapa.

Especificamente, sobre o transporte escolar como política do governo federal, analisamos a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, que instituiu o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE); Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2004, responsável por ampliar o programa para toda a educação básica. Em âmbito estadual foi analisada a Lei nº 8.846/19, que instituiu o Programa Estadual de Transporte Escolar do Estado do Pará – PETE/PA em 2019, que estabelece normas para que o poder público estadual opere com um programa de transporte escolar, voltado para atender o transporte nas rotas municipal, neste caso, municípios pertencentes as regiões de integração do Tocantins.

Organização da dissertação

A Dissertação está organizada em três capítulos, que foram precedidos pela Introdução. No primeiro capítulo, intitulado: “O CAPITALISMO EXCLUDENTE E A LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO DIREITO DE ACESSO À EDUCAÇÃO”, discute-se o direito à educação brasileira, na atualidade, fruto das mediações de sujeitos e correlações de forças típicas de uma sociedade capitalista; o papel das reivindicações da camada popular, que contribuiu com seus ideais para a configuração do que foi alcançado até o presente momento. No segundo capítulo, intitulado: “POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O TRANSPORTE ESCOLAR NO BRASIL E NO ESTADO DO PARÁ: O PNATE E O PETE/ EM

DESTAQUE”, realizamos a análise da política de transporte escolar como possibilidade de viabilização para que o direito à educação. Apresentamos seus fundamentos teóricos, contextualização e a historicidade sobre a conquista da educação pública como um direito. Por fim, o terceiro capítulo, denominado: O FINANCIAMENTO DO TRANSPORTE ESCOLAR NA R.I DO TOCANTINS-PA A PARTIR DO PNATE E DO PETE/PA. Este capítulo trata do Financiamento de transporte escolar (PNATE) e do programa Estadual de transporte escolar (PETE/PARÁ) e suas possibilidades para viabilizar o direito à educação. Além disso, neste capítulo, descrevemos o Estado do Pará, alvo dessa pesquisa, nos aspectos histórico, geográfico, socioeconômico e educacional. Buscou-se constatar, por meio dos recursos financeiros oriundos do PNATE e PETE/PA, se existe na política do transporte escolar Possibilidade de Viabilização do Direito à Educação para o do campo.

CAPÍTULO I - O CAPITALISMO EXCLUDENTE E A LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO DIREITO DE ACESSO À EDUCAÇÃO

A compreensão da luta pelo direito à educação brasileira, na atualidade, requer conhecimento histórico e teórico da sua organização, fruto das mediações de sujeitos e correlações de forças típicas de uma sociedade capitalista, o que inclui evidenciar o papel das reivindicações da camada popular, que contribuiu com seus ideais para a configuração do que foi alcançado até o presente momento.

Mészáros (2011), ao discutir democracia e capitalismo, argumenta que existe uma incompatibilidade estrutural entre o desenvolvimento das relações capitalistas e o exercício democrático. O modo de acumulação capitalista é marcado por crises cíclicas e contínuas, sem considerar os imperativos humanos e sociais, ou que gera desigualdade social. Isso se reflete no acesso desigual à educação, com altas taxas de reprovação e evasão escolar, principalmente entre jovens e adolescentes das camadas populares. Segundo Mészáros (2011), “quando tudo passa a ser controlado pela lógica da valorização do capital, sem que se leve em conta os imperativos humanos-sociedades incluídos” (p. 11), a desigualdade social torna-se estrutural.

Na concepção de Wood (2003), o sentido maior da democracia é a igualdade material entre as pessoas participantes da comunidade, ou seja, não deve haver a separação do político e do econômico, o que difere substancialmente do capitalismo excludente, no qual as desigualdades econômicas são naturalizadas como é bem definido nas palavras da autora:

O capitalismo como terreno político é a “separação formal entre o econômico e o político”, ou a transferência de certos poderes políticos para a “economia” e para a “sociedade civil”, quais as consequências para a natureza e o alcance do Estado e da cidadania? Como o capitalismo gera, entre outras coisas, novas formas de dominação e de coerção fora do alcance dos instrumentos criados para controlar as formas tradicionais de poder político, ele também reduz a ênfase na cidadania e o alcance da responsabilização democrática. [...] Isso tem implicações de grande alcance para a compreensão da democracia e de suas possibilidades de expansão (Wood, 2003, p. 23).

A ampliação, portanto, dos direitos no âmbito econômico, se constituiu o cerne da disputa pela efetivação da democracia no modo de produção capitalista, onde poucos têm muito e muitos têm quase nada ou nada. Diante desse confronto, está de um lado, a possibilidade de viabilização de políticas públicas pelo Estado e do outro, a manutenção e a expansão da propriedade e do lucro do capital.

Deste modo, há documentos normativos que regulamentam a educação como um direito pleno de exercício da cidadania. Um dos principais documentos de proteção dos direitos

humanos e da Educação em âmbito internacional é a “Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH)”. Esse documento enuncia no seu Art. 1º: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (DUDH, 1948). No que diz respeito à educação, o Art. 26 define:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (DUDH, 1948).

Percebe-se, na Declaração de 1948, o quanto a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais da livre iniciativa e o pluralismo político devem ser considerados de grande valia em um Estado democrático de direito.

As Conferências Mundiais de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015) desempenharam um papel fundamental na formulação de políticas educacionais globais, consolidando o direito à educação básica como um direito universal e fundamental.

Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, estabeleceu uma visão ampliada de educação básica. Jomtien representou um marco ao reconhecer que a educação básica deveria ser acessível a todos e abarcava mais que o ensino formal, incluindo alfabetização e educação de jovens e adultos. Souza e Kerbaui (2018) apontam que, ao definir metas de expansão do acesso e da qualidade da educação, a conferência colocou em pauta a necessidade de políticas inclusivas e equitativas, com atenção especial aos grupos vulneráveis e marginalizados.

Dez anos depois, a Conferência de Dakar reforçou os compromissos de Jomtien ao avaliar o progresso e propor ajustes para as metas que não haviam sido atingidas. Em Dakar, os países reafirmaram a meta de garantir que todas as crianças, especialmente meninas e grupos marginalizados, tivessem acesso e concluíssem a educação primária gratuita e de qualidade até 2015. Souza e Kerbaui (2018) destacam que, em Dakar, a ênfase foi na redução das disparidades de gênero e na melhoria da qualidade educacional, reconhecendo que uma educação básica sólida é essencial para o desenvolvimento humano e social.

O Fórum de Incheon representou uma atualização das metas educacionais, almejando o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, particularmente o ODS 4, que visa "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos". Souza e Kerbaudy (2018) discutem como a conferência em Incheon introduziu uma visão ainda mais inclusiva e abrangente da educação, enfatizando a necessidade de garantir que todos, independentemente de gênero, localização, etnia ou condição socioeconômica, possam usufruir plenamente do direito à educação.

Essas conferências foram fundamentais para consolidar o direito à educação como um direito humano essencial. Elas evidenciam que a educação básica deve ser um instrumento de igualdade e justiça social, essencial para promover o desenvolvimento sustentável e a cidadania. Além disso, Souza e Kerbaudy (2018) defendem que, para realizar os objetivos definidos nessas conferências, os países devem estabelecer políticas públicas robustas, com investimentos adequados e estratégias específicas para alcançar os segmentos populacionais mais vulneráveis. Portanto, ao longo das três conferências, o direito à educação evoluiu de uma meta de acesso para um compromisso com a qualidade, equidade e inclusão, refletindo o reconhecimento de que a educação é um pilar essencial para o desenvolvimento individual e coletivo.

A garantia do direito à educação, como expressa nos documentos de Jomtien, Dakar e Incheon, está intrinsicamente ligada à superação de barreiras que limitam o acesso à escola, especialmente para populações em áreas remotas e marginalizadas. Entre essas barreiras, a questão do transporte escolar é fundamental, pois, sem ele, crianças e jovens em regiões afastadas, rurais ou com pouca infraestrutura de mobilidade enfrentam enormes dificuldades para acessar o ensino básico.

As Conferências de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015) reafirmaram o compromisso global com a universalização do acesso à educação básica e com a promoção da qualidade educacional, representando um esforço internacional para garantir o direito à educação como um direito humano fundamental. No entanto, essas conferências ocorreram em um contexto global fortemente influenciado pelas recomendações do Consenso de Washington, especialmente em países em desenvolvimento (Souza; Kerbaudy, 2018).

O Consenso de Washington, surgido no final dos anos 1980, propôs um conjunto de reformas econômicas que incentivava a disciplina fiscal, a redução dos gastos públicos e a privatização de serviços, com o objetivo de estabilizar as economias e atrair investimentos estrangeiros. Essas políticas influenciaram diretamente a forma como muitos países priorizavam e financiavam suas políticas públicas, incluindo a educação. Com o foco em ajustes fiscais e

austeridade, muitos países enfrentaram dificuldades para expandir o financiamento público para a educação, afetando a implementação de metas estabelecidas nas conferências educacionais.

As reformas propostas pelo Consenso de Washington pressionaram os governos a reduzirem o investimento público, o que teve repercussões no setor educacional. Por exemplo, a recomendação de corte de despesas públicas, que incluía gastos com infraestrutura e serviços básicos, limitou a capacidade de muitos países de financiar adequadamente o transporte escolar, uma necessidade fundamental para o acesso universal à educação, especialmente em áreas rurais e remotas. Esse desafio se mostrou especialmente problemático em regiões onde a distância física é uma barreira significativa para o acesso escolar.

Apesar das restrições impostas pelas políticas de austeridade, as conferências de Jomtien, Dakar e Incheon defenderam uma visão de educação inclusiva e acessível, o que impulsionou muitos países a buscar alternativas de financiamento e a implementar parcerias para cumprir essas metas. Em Dakar, a importância de eliminar as barreiras de acesso, como a falta de transporte escolar, foi reafirmada, reconhecendo que a universalização do direito à educação depende da criação de condições práticas para que todos possam chegar às escolas.

Já em Incheon, com uma visão mais ampla e inclusiva do desenvolvimento educacional, as metas foram associadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que integram o crescimento econômico com a justiça social. Isso reforçou a ideia de que o investimento em educação e infraestrutura, incluindo o transporte escolar, deve ser visto como prioridade para a realização da "Educação para Todos".

O Consenso de Washington, ao propor políticas de austeridade e redução do papel do Estado, apresentou desafios para a expansão de serviços educacionais básicos em muitos países, principalmente no que diz respeito ao transporte escolar. No entanto, as metas estabelecidas nas conferências de Jomtien, Dakar e Incheon reafirmaram que a educação deve ser uma prioridade global, e que a superação das barreiras logísticas é fundamental para garantir o direito à educação para todos. Essas conferências demonstram que o compromisso com a educação universal exige políticas públicas robustas, inclusive nas áreas de infraestrutura e transporte, que possibilitem o acesso à escola para as populações mais vulneráveis, em contraste com a visão limitada de austeridade fiscal defendida pelo Consenso de Washington (Souza; Kerbaux, 2018).

Souza e Kerbaux (2018) destacam que, ao afirmar o direito à educação universal, esses documentos não apenas reafirmam o acesso como um direito humano, mas também apontam para a necessidade de políticas públicas específicas que removam os obstáculos logísticos. No caso do Brasil, onde muitas regiões rurais ou de difícil acesso dependem do transporte escolar

para garantir que estudantes cheguem à escola, o investimento adequado nessa área torna-se crucial para a efetivação do direito educacional.

Dessa forma, a luta pelo transporte escolar se alinha com os princípios defendidos nas conferências internacionais: garantir que todos os estudantes, independentemente de onde vivam, possam exercer plenamente o direito à educação. Assim, a política de transporte escolar deve ser vista como uma extensão do direito à educação, essencial para concretizar o compromisso de "Educação para Todos", garantindo que nenhum aluno seja excluído das oportunidades educacionais por falta de acesso físico às escolas.

1.1 Capitalismo excludente no Brasil e o impacto no Transporte Escolar

No caso brasileiro, a ausência do Estado no provimento da educação e do transporte escolar, como sua responsabilidade de oferta, dificultou o acesso dos filhos da classe trabalhadora à educação. Isso fica bem claro nos estudos de Cury (1986) que, ao se reportar à atuação do Estado brasileiro durante a Primeira República (1889-1930), observa que:

Nem a separação Igreja/Estado implicou na prática a definição do Estado na efetiva constituição de uma rede pública de ensino. Ao contrário, na prática, o ensino privado sob hegemonia católica é um ensino elitista que se implanta como um desafio de uma obrigação pública não realizada (Cury, 1986, p. 66-7).

Com a ausência do Estado, os que não tinham condições financeiras de pagar pelo ensino privado foram excluídos da possibilidade de frequência à escola. Desta forma, da proclamação da Primeira República Federativa do Brasil em 1889, até a revolução de 1930, a educação era para poucos privilegiados, enquanto a maioria da população ficava à margem desse direito. Na visão de Anísio Teixeira, o país não tinha um programa de educação com características renovadoras, democráticas, que a considerasse uma nova condição de vida humana e social.

Segundo Ribeiro (2001), o período pós-guerra datado entre 1914 e 1918, começava a emergir no Brasil a tendência industrial do país, amparada pelo sistema capitalista que visava muito lucro advindo da industrialização fortalecida na mão de obra operária barata e jornada de trabalho intensa. Fato este que iria repercutir nas próximas décadas no alto índice de analfabetismo no Brasil. Consequentemente, ao chegar no ano 1920, mais da metade da população de quinze anos ou mais, estava fora da escola. Dos 14.333.915 milhões de habitantes do país, apenas 250 mil eram estudantes (Ribeiro, 2001).

Para Nagle (2001), desde o início da República até 1920 houve um período de efervescência política capitaneada pelas ideias socialistas e anarquistas, que se apresentam “mais sob a forma de luta reivindicatória do que pensamento estruturado” (p. 53). De modo geral, eram considerados “anarquistas” todos os que “perturbassem a tranquilidade da ordem pública” (p. 60). Como o movimento anarquista era dirigido sobretudo por líderes estrangeiros, principalmente italianos e espanhóis, “ficou estabelecida desde cedo a relação entre os anarquistas e os estrangeiros; com isso, coibir as atividades do socialismo e, especialmente do anarquismo e do comunismo era o mesmo que cercear a atividade do estrangeiro” (p. 61).

Esses acontecimentos ajudaram a desenvolver o que ficou conhecido como corrente nacionalista. As ideias nacionalistas no Brasil ganharam impulso com a eclosão da Primeira Grande Guerra mundial, que mostrou a vulnerabilidade do Brasil diante dos perigos internos e externos, quando se desenvolve um rudimentar corpo de doutrina e estratégias de ação voltados para assegurar o patriotismo, a disciplina e a defesa nacional.

As coordenadas básicas desse movimento centraram-se em duas frentes: o serviço militar, para fazer frente ao perigo externo, e a instrução pública, para combater o perigo interno. Na Educação, o nacionalismo se manifestou.

Da mesma forma que na corrente nacionalista se encontram determinadas orientações ruralistas; muitas vezes o fenômeno de ruralização do ensino esteve acompanhado de determinadas orientações nacionalistas. Isso ocorreu porque o nacionalismo representou um esforço de exaltação da terra e da gente brasileira, mas de maneira que à palavra “terra” correspondesse, quase que exclusivamente, por um processo de reinterpretação, um conteúdo de natureza fisiocrática. Neste sentido, “terra” se traduziu em “produtos da terra” e, por meio disso, “terra” e “agricultura” tornaram-se termos sinônimos. É por esse caminho que a ruralização do ensino significou, na década de 1920, a colaboração da escola, na tarefa de formar a mentalidade de acordo com as características da ideologia do “Brasil-pais-essencialmente-agrícola”, o que importava, também, em operar como instrumento de fixação do homem no campo (Nagle, 2001, p. 302).

Na década de 1930, período em que se vivenciava no país o golpe de Estado e o fim da República Velha, a educação brasileira ainda era bastante influenciada por uma base totalmente religiosa da igreja católica, que atuavam contra expansão da educação Pública, resquício do processo de colonização portuguesa na educação brasileira por meio da Companhia de Jesus, os Jesuítas.

Assim, nas primeiras décadas do século XX, durante a instituição do regime republicano no Brasil, o país era liderado pela chamada “Política de Café com Leite”, que consistia no revezamento presidencial entre o Estado São Paulo, principal produtor de café na época, e o estado de Minas Gerais principal produtor de leite. O resultado dessa alternância dos dois estados

no poder político era que apenas eles também detinham maior domínio do poder econômico obtido, principalmente, a partir da exportação de café, além de outros insumos (Cunha, 1973).

Nos anos seguintes, porém, a grande instabilidade política tomou conta do país, somada à crise econômica de 1929, fato que gerou uma forte insatisfação popular e culminou com o Golpe de Estado de 1930, no qual Getúlio Vargas assumiu o poder, em caráter provisório, pondo fim à “Política de Café com Leite”, visto que era oriundo do estado do Rio Grande do Sul.

Nesse novo período, as relações capitalistas se consolidaram no país por intermédio da industrialização, que vinha ocorrendo de forma significativa após a revolução de 1930, a partir do governo provisório de Vargas. Com Getúlio Vargas no poder, a efervescência política se materializa na Revolução Constitucionalista de 1932 (Bolcholz, 2020; Boris, 1981; Lima, 2013; Saviani, 2006).

No que tange à educação durante esse período, segundo Cunha (1980), um marco histórico na educação brasileira com intensa participação de teóricos unidos em prol da educação para a democracia teve início na década de 1930, e ficou conhecido como o “Manifesto dos Pioneiros”, um documento escrito por um coletivo de educadores que, defendia assim, a descentralização educacional como um ato político e princípio democrático, sendo essa uma necessária reforma da educação. Entre as muitas sugestões e ideias contidas no Manifesto, destaca-se a defesa permanente de uma educação pública que deveria ser garantida pelo Estado.

Para Nunes (2000), tal mobilização era em prol de uma educação como meio de dignificar o direito social e a democratização do ensino de qualidade, bem como da pesquisa qualificada comprometida com os problemas sociais. Cunha (1980) acrescenta ainda que por meio da ação desses profissionais, dentre os quais o jornalista Fernando de Azevedo e o educador Anísio Teixeira, foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE).

Segundo Xavier (2003), a ABE patrocinou o encontro de educadores de todo o país, intitulado IV Conferência Nacional de Educação, que aconteceu no ano de 1931 e contou com a presença do então Presidente Getúlio Vargas e Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde Pública. Foi neste evento, que o presidente Getúlio Vargas solicitou aos educadores a sistematização de uma proposta para a educação. Nesse período havia uma expectativa de renovação e esperança por todos os educadores que defendiam os novos ideais liberais, principalmente Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Pautada nessa solicitação, o grupo desses intelectuais, identificados como Pioneiros da educação nova, colocaram em um documento escrito suas impressões acerca desse novo momento e das concepções igualitaristas em relação ao sistema de ensino que defendiam. O grupo, porém, segundo Xavier (2003), entrou em conflito com os intelectuais conservadores

ligados principalmente à igreja católica, pois a defesa do Manifesto por uma escola pública, obrigatória e laica, de responsabilidade do Estado, contrariava a ideia de uma educação privada, baseada nos princípios religiosos, como defendiam os católicos

Entretanto, o Manifesto foi eficaz, sendo inclusive endossada por 26 signatários de prestígio nos campos do direito e das comunicações. A produção do Manifesto foi publicada em 1932 com o título: “A Reconstrução Educacional no Brasil”, mas ficou conhecido como “o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. Dessa forma, a luta pela ampliação da escolarização, voltada para uma reconstrução social na história da educação brasileira, teve iniciativa no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, como bem enfatiza Saviani (2004):

Esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade (Saviani, 2004, p. 33).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, representa um fato histórico na educação brasileira, pois, transferia ao Estado a responsabilidade da concepção de uma escola que fosse pública, laica, gratuita e obrigatória (Bucholz, 2020; Silva, 2011). A voz desse manifesto reverberou com primazia no debate em prol da superação de práticas tradicionais mediante uma normalização do papel do Estado no ensino público, culminando em reivindicações por ação na aplicação de técnicas de ensino inovadoras. Nessa lógica, Teixeira (1956) enfatiza a importância da educação naquele momento histórico, nestes termos:

Nenhum outro dever é maior do que o da reconstrução educacional e nenhuma necessidade é mais urgente do que a de traçar os rumos dessa reconstrução e a de estudar os meios de promovê-la com a segurança indispensável para que a escola brasileira atinja os seus objetivos (Teixeira, 1956, p. 49).

Essa linha de pensamento se tornou um marco na defesa dos princípios democráticos de educação para todos, sobretudo ao defender o ensino público de qualidade, obrigatório e gratuito. Ao analisar o sistema educacional Brasileiro, Anísio Teixeira, em sua obra “Educação não é privilégio” critica a escola que formava a inteligência, mas não formava o intelectual, pois tinha a ideia de que este seria uma das especialidades que a educação posterior iria cuidar, por isso não constitui de fato objeto de formação dessa escola comum a ser inaugurada.

Além disso, desta inovação que a escola nova apresentava, a própria educação escolar tradicional teria de transformar-se para atender à multiplicidade de vocação, ofícios e profissões

em que a nascente sociedade liberal e progressista passou a se desdobrar. A obra também aborda as controvérsias da imparcialidade e objetividade no desenvolvimento da educação, a começar pelo período em que toda educação consistia na especialização do indivíduo favorecido pela classe social a qual pertencia, ou seja, de acordo com Anísio Teixeira, a sociedade formava os homens nas suas próprias classes.

Portanto, as aprendizagens mais específicas para o trabalho e para a participação direta na vida comum, no caso de ofício em artesanatos pelo regime do mestre e aprendiz nos *ateliers* e oficinas, era direcionada para a classe popular. Já a escola e a universidade eram pensadas para a classe burguesa.

Anísio Teixeira (1926) teve a preocupação de demonstrar a função social da educação, num alinhamento ao desenvolvimento econômico e o quanto a educação poderia melhorar a vida daqueles que tivessem acesso a ela. Defendia que a educação é função que assegura a direção e o desenvolvimento do ser humano por meio da sua vida em sociedade, por isso, deve ser estreitamente condicionada à qualidade de vida social desse grupo, ao seu ideal de vida social.

Diante desse cenário, o documento elaborado pelos pioneiros da educação nova apresentava o dever do Estado em relação à educação, sugerindo que a escola deve ser essencialmente pública e acessível, por meio do princípio da “escola comum ou única”, e não apenas de uma minoria que possuía privilégios por meios de viés econômico, na qual “todas as crianças, de 7 a 15” anos possuiriam uma mesma formação, uma educação comum, descrita no documento, no seguinte trecho:

Afastada a ideia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a "escola única" se entenderá, entre nós, não como "uma conscrição precoce", arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos (Manifesto..., 2006, p. 193).

Nunes (2000) afirma que, os signatários do manifesto da educação nova, tinham como foco maior a preocupação em organizar a nação por meio de uma cultura que procurasse assegurar a sua unidade pela instrução pública, pela reforma do ensino e, pela construção de um campo cultural com universidades e escolas acessíveis a todos, para garantir pelo menos o acesso aos espaços sistematizados de educação seria um avanço que, posteriormente deveria ser refinado com condições de acesso e permanência dos alunos, com infraestrutura adequada,

professores bem remunerados e demais condições materiais e pedagógicas para que a escola formasse e transformasse as vidas daqueles que tivessem acesso à educação. Nesse sentido, Teixeira (1969) afirma que:

A escola tem de se fazer prática e ativa, e não passiva e expositiva, formadora e não formalista. Não será a instituição decorativa pretensamente destinada à ilustração dos seus alunos, mas a casa que ensine a ganhar a vida e a participar inteligente e adequadamente da sociedade (Teixeira, 1969, p. 21).

A educação como direito, portanto, de competência pública, não pode prescindir dos meios para o seu acesso. Nesse sentido, o transporte escolar para que crianças, jovens, homens e mulheres possam dela usufruir parece essencial, desde estes tempos remotos. Assim, a educação não poderia ser de exclusividade das elites, o país não trabalharia para reduzir as desigualdades se não compreendesse e investisse num projeto educacional. Democratizar a escola é fazê-la acessível a todos que querem frequentar esse espaço público e que ela não seja reservada apenas à elite. E, sendo assim, o estado tem que propiciar os meios para isso, sendo o transporte escolar um desses meios.

Todo esse movimento resultou em algumas mudanças no âmbito da organização da educação. Assim, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública, bem como importantes reformas que levaram à criação das primeiras universidades. Com a aprovação da Constituição de 1934, definem-se as competências para a Federação, os Estados e Municípios bem como as formas de financiamento da rede oficial de ensino e a gratuidade e a obrigatoriedade para o ensino primário. Também se faculta o ensino religioso (Freitag, 2005). Outras medidas organizativas do ensino foram feitas por meio de diversos decretos, conforme Saviani (2013), sendo eles:

Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação; b. Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; c. Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; d. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário; e. Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas; f. Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; g. Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário (Saviani, 2013, p. 195-196).

Com o golpe de 1937 e uma nova Constituição outorgada no mesmo ano, é adotado o ensino profissionalizante “para as classes menos favorecidas” e declaram-se obrigatórias as

disciplinas de educação moral e política. Data dessa época segundo Freitag (2005), a criação de escolas profissionalizantes em vários estados:

De fato, já um ano após a promulgação da lei, são implantadas, por ordem do governo central, escolas técnicas profissionalizantes (liceus) em Manaus, São Luís, Vitória, Pelotas, Goiânia, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, destinadas a criar, nas palavras do próprio Ministro Capanema, na moderna juventude brasileira, um “exército de trabalho”, para o “bem da nação” (Freitag, 2005, p. 91).

Assim, o ensino técnico-profissional era destinado à parcela da população que não teria acesso ao ensino superior, enquanto os cursos propedêuticos eram reservados a uma pequena camada da população e davam acesso a cursos elitizados tais como: curso de medicina, direito, farmácia e os cursos de engenharia. Com isso, criou-se a “dualidade do sistema educacional que, além de produzir e reproduzir a força do trabalho para o acesso produtivo garante a consolidação e reprodução de uma sociedade de classes” (Freitag, 2005, p. 94).

A situação das populações do campo era ainda mais desvantajosa do que as urbanas, visto que em função do grande déficit educacional nas áreas rurais, o campesinato não teve sequer a possibilidade de participação como mão de obra qualificada, capaz de promover o desenvolvimento industrial da época (Freitag, 2005). As condições de isolamento e dispersão dos locais de moradia na época, sem transporte escolar, certamente colocavam sempre as crianças e jovens em desvantagem em relação ao acesso à educação e ao emprego formal.

Contudo, para Kuenzer (2007), embora a oferta do ensino profissionalizante no Brasil historicamente venha acompanhado do discurso da democratização do ensino, na realidade aprofunda a dualidade estrutural de classe, pois a mobilidade social por meio dele é limitada, como afirma

A expansão da oferta de escolas profissionais, portanto, não resulta em democratização, mas sim em aprofundamento das diferenças de classe. Contudo, esse aprofundamento nem sempre foi claramente percebido, em face da relativa mobilidade social que a qualificação profissional propiciava no regime de acumulação rígida; esta mobilidade, no entanto, era limitada pelas dificuldades de acesso ao ensino superior, obviamente imputada à relação inadequada que a “vítima” estabelecia com o conhecimento (Kuenzer, 2007, p. 1157).

A fase de 1945 a 1960, segundo Freitag (2005), corresponde à aceleração e diversificação do processo de substituição de importações. Em termos políticos, emerge o Estado-desenvolvimentista, que de certa forma conciliava os interesses do empresariado nacional e setores populares que buscavam maior participação econômica e política, contra as antigas oligarquias. Surge também nessa época o capital estrangeiro, visto que o governo de

Juscelino Kubitschek continuou adotando a política de massas iniciada por Getúlio Vargas, mas acelerou a expansão industrial, abrindo mais as portas ao capital estrangeiro.

A educação brasileira, a partir de 1950, segundo Junior (2006), foi marcada por “continuidade e descontinuidade” em meios a centralização focada no crescimento econômico e ruptura na estrutura do Estado, embora muitas reformas institucionais tenham acontecido no decorrer desta década, ainda havia pouco consenso por parte do Estado em priorizar a democratização do ensino e fomentar políticas públicas educacionais.

De acordo com Azevedo (2000), um dos campos de luta desse período foi o processo constituinte de 1946, quando os educadores comprometidos com os princípios liberais-democráticos “conseguiram que na Constituição de 1946 fosse ratificado o direito à escola básica e explicitados os instrumentos legais e financeiros para a sua efetiva viabilização” (p. 37), que, no entanto, não conseguiram ganhar materialidade. A partir daí, a questão educacional ganhou destaque, quando, “Em defesa da escola pública, aglutinaram-se em uma ampla campanha os educadores da velha geração dos ‘pioneiros’, intelectuais, artistas, estudantes e líderes sindicais” (Azevedo, 2000, p. 38) para inscrever suas propostas no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação que tramitou desde 1948, tendo sido aprovado no ano de 1961, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Ao mesmo tempo, amplas mobilizações continuaram no período, cujas reivindicações foram incluídas na proposta de reformas de base, do governo da época, liderado por João Goulart (1961-1964). Entre os movimentos mais significativos, destacam-se os relacionados à garantia do direito popular à alfabetização, como afirma Azevedo (2000)

Nesse contexto, a resolução da questão educacional passou a ser incluída entre as reformas de base reivindicadas nas amplas mobilizações que tomaram conta do país no início dos anos 60, e que conduziram à queda do pacto populista. Ao mesmo tempo, intensificou-se a difusão do papel da educação como instrumento de mobilização política e de ‘conscientização’, dando origem aos movimentos de alfabetização de massa, como o Movimento de Educação de Base (MEB), uma iniciativa de grupos da esquerda católica, as campanhas dos Centros Populares de Cultura (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), e ações mais localizadas, tal como o Movimento de Cultura Popular em Pernambuco e a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” no Rio Grande do Norte (Azevedo, 2000, p. 38).

Esses movimentos também expressavam a correlação de forças entre os setores populares, governo e parte da classe média de um lado e um grupo mais coeso formado pelos representantes do capital estrangeiro, antigas oligarquias, capital nacional de outro lado, conforme explicita Freitag (2005)

Começa a delinear-se no fim do período, uma nova polarização: de um lado os setores populares, representados, até certo ponto, pelo Estado, e por alguns intelectuais de classe média; e, de outro, um amálgama heterogêneo que compreendia grandes parcelas da classe média, da chamada burguesia nacional, do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias (Freitag, 2005, p. 97-8).

A efervescência econômica e política desse contexto culminou com o golpe de 1964 pelos militares, que perdurou durante 21 anos, até meados da década de 1980. Durante o regime de exceção, com o argumento da manutenção da ordem democrática, os militares implantaram na prática uma ditadura militar, “cujo suporte doutrinário foi a Ideologia de Segurança Nacional, cunhada na Escola Superior de Guerra (ESG), influenciada pelos valores e interesses norte-americanos” (Germano, 2005, p. 54), o que garantiu por longo tempo a manutenção da ordem pretendida, à custa da utilização de mecanismos de cerceamento das liberdades.

Um deles, o Ato Institucional nº 5 (AI-5): editado em 13 de dezembro de 1968, que se caracterizou por proibir toda e qualquer manifestação política popular e ampliou os poderes do Presidente da República, que passou a ter o direito de intervir nos Estados e Municípios, confiscar bens privados e censurar a imprensa, as artes e a música (Germano, 2005).

As consequências do regime militar afetaram duramente as possibilidades de participação e organização dos movimentos sociais reivindicativos por educação. Essas vozes foram impedidas de expressar suas aspirações, utilizando-se

[...] da repressão a professores e alunos “indesejáveis” ao Regime através do controle político e ideológico do ensino, visando à eliminação do exercício da crítica social e política, para obter a adesão de segmentos sociais cada vez mais amplos para o seu projeto de dominação. A atuação do Estado na área da educação revestiu-se assim de um anticomunismo exacerbado, de um Anti-intelectualismo que conduzia à misologia, ou seja, à negação da razão, e mesmo ao terrorismo cultural (Germano, 2005, p. 105).

O interior das escolas e da gestão da educação também foi afetado com o autoritarismo, centralização e limitações da participação de professores e estudantes em qualquer tipo de entidade representativa, como afirmam Azevedo e Farias (2018).

O regime autoritário não poderia deixar de estender seus tentáculos à gestão da educação e das escolas. Elas foram submetidas a uma organização com alto grau de hierarquia e verticalização. Proibiu-se os grêmios estudantis como, de resto, todo tipo de entidade representativa do corpo discente e docente nos três níveis de ensino (Azevedo; Farias, 2018, p. 502).

Somente em 1978, que o regime militar começa a enfraquecer. Com o intenso movimento democrático por eleições diretas, na década de 1980 retornam os anseios da população pelo Estado democrático de direito, que culminou com a aprovação da Constituição de 1988.

Para Freitas (2018), a luta pela democracia antecedeu a luta pelas Diretas Já, visto que o processo constituinte de 1986 mobilizou intensamente a sociedade civil pelo fim da ditadura e pela redemocratização do País, “incluindo nessa pauta mais geral, a luta pela educação pública, gratuita, laica e democrática sem discriminação de qualquer tipo” (Freitas, 2018, p. 512), tendo como marco inicial o I Seminário de Educação Brasileira (1978) realizado em Campinas, segundo a mesma autora.

Posteriormente, já em 1986 a luta tomaria um novo impulso com a realização da IV Conferência Brasileira de Educação (CBE)⁵, na cidade de Goiânia, quando se aprovou a Carta de Goiânia. Nessa Carta constam alguns dados diagnósticos da situação educacional pós-ditadura militar, que retratavam a negação do direito à educação.

Mais de 50% de alunos repetentes ou excluídos ao longo da 1ª série de 1º Grau; Cerca de 30% de criança e jovens na faixa dos 7 aos 14 anos fora da escola; 30% de analfabetos adultos, e numeroso contingente de jovens e adultos sem acesso à escolarização básica; 22% de professores leigos; precária formação e aperfeiçoamento profissional dos professores de todos o País; Salários aviltados em todos os graus de ensino (Carta de Goiânia, 1986 *Apud* Retratos da Escola, 2018, p. 460).

Certamente, o grande déficit educacional como legado do regime militar teve como um dos motivos não apenas a falta de escolas, mas também a ausência de políticas públicas que contemplassem a possibilidade de acesso à escola por meio do transporte escolar, especialmente daquelas crianças residentes no campo. Essa situação expressa a histórica desigualdade de classes perpetuada pelo capitalismo para se manter como sistema hegemônico. Para isso, além de manter uma grande maioria explorada no âmbito do trabalho, nega o direito que todo cidadão tem de frequentar a escola. Conforme Molina (2007), o problema das desigualdades não comporta simplificações e reducionismos. Por sua complexidade, ambas as dimensões, internas e externas à escola, devem necessariamente ser consideradas quando se busca a elevação da qualidade e a superação do fracasso escolar. A busca de sua superação, na ótica do Direito à educação, exige, que às políticas de equidade devem ser associadas às políticas de redução e eliminação das desigualdades sociais, fora da escola.

⁵ Esse evento foi realizado por iniciativa da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e da Associação Nacional de Educação (ANDE) e reuniu mais de cinco mil participantes para discutir a educação brasileira (Sheibe; Campos, 2018).

A partir da década de 1980, os direitos humanos, tornaram-se pauta mais relevante das agendas e diálogos das organizações e entidades de classe no Brasil. As lutas e as reivindicações da sociedade civil visavam cada vez mais o fortalecimento da democracia e das políticas públicas para a formação da cidadania. Nesta ocasião, retornam as Conferências Brasileiras de Educação e durante o processo Constituinte de 1987 a 1988 ocorreram diversos confrontos entre os defensores da escola pública e os das escolas privadas.

Os privatistas pressionavam para continuar tendo acesso às verbas públicas para a educação, que as constituições de 1967 e de 1969 haviam lhes concedido, conforme Saviani (1988). Os novos grupos de mobilização nacional que se organizaram pleiteando mudanças em defesa da Escola Pública atuavam em várias frentes em forma de partidos políticos, associações científicas, sindicatos, periódicos, conferências, como descrevem Shiroma, Moraes e Evangelista (2000).

Desde meados da década de 1970 crescia um movimento crítico reivindicando mudanças no sistema educacional. Diagnósticos, denúncias e propostas para a educação eram veiculadas por meio de novos partidos de oposição – criados legalmente em 1979 -, por recém-criadas associações científicas e sindicais da área, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), periódicos, também recentemente criados, como a Revista Educação & Sociedade, a ANDE, os Cadernos do CEDES, e em eventos de grande porte, como as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), as reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entre outros (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000, p. 47).

Estas entidades, em sua maioria, influenciaram as políticas educacionais das décadas posteriores, mas também a composição do texto Constitucional de 1988. A aprovação da Constituição Federal de 1988 consagrou o Estado Democrático de Direito e estabeleceu entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos embasados nos princípios da cidadania, como os direitos civis, os direitos políticos, os direitos sociais e os culturais (Santos, 2010).

O discurso do Deputado Ulisses Guimarães, no ato da promulgação da Carta Magna de 1988, que ficou conhecida como “Constituição Cidadã”, selou o compromisso brasileiro com a democracia e a promoção dos direitos de cidadania:

A Constituição mudou na sua elaboração, mudou na definição dos poderes. Mudou restaurando a Federação. Mudou quando quer mudar o homem em cidadão. E só é cidadão quem ganha justo e suficiente salário, lê e escreve, mora, tem hospital e remédio, lazer quando descansa. Num País de 30 milhões, 401 mil analfabetos, afrontosos 25 por cento da população, cabe advertir: a cidadania começa com o alfabeto. [...] A Constituição certamente não é perfeita. Ela própria o confessa ao admitir a reforma. Quanto a ela, discordar sim. Divergir sim. Descumprir, jamais. Afrontá-la, nunca. Traidor da

Constituição é traidor da Pátria. Conhecemos o caminho maldito. Rasgar a Constituição, trancar as portas do parlamento, garrotear a liberdade, mandar os patriotas para a cadeia, exílio e o cemitério. A persistência da Constituição é a sobrevivência da democracia. Quando, após tantos anos de lutas e sacrifícios, promulgamos o Estatuto do Homem da liberdade e da democracia, bradamos por imposição de sua honra: temos ódio à ditadura! Ódio e nojo! (Guimarães, 1988, p. 114 -15).

Conforme Duarte (2007), o Brasil constitui um Estado social de direito, de inspiração democrática por imposição constitucional. Isto significa, segundo essa autora, “que os postulados subjacentes ao modelo de Estado social e ao regime político democrático não podem ser deixados de lado para a compreensão e a interpretação da ordem jurídica vigente” (p. 693) e que a adoção desse tipo de estado supõe algumas obrigações na perspectiva do atendimento das necessidades coletivas, como afirma:

Assim, como decorrência da adoção do modelo de Estado social, impõe-se aos poderes públicos tarefas tendentes à realização de finalidades coletivas – que não se limitam à produção de leis ou normas gerais (Estado de direito liberal); tampouco à garantia de participação popular no processo de tomada de decisões (Estado democrático de direito). No Estado social de direito, é a elaboração e a implementação de políticas públicas -objeto dos direitos sociais - que constituem o eixo orientador da atividade estatal, o que pressupõe a reorganização dos poderes em torno da função planejadora, tendo em vista a coordenação de suas funções para a criação de sistema públicos de saúde, educação, previdência social etc. (Duarte, 2007, p. 694).

Portanto, com a nova Constituição, os direitos sociais foram não apenas reconhecidos, mas também passaram a ser objeto de ação do Estado por meio de políticas sociais. A educação passou a ter mais visibilidade, por se constituir como direito público subjetivo, definido como “um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve” (Duarte, 2004, p. 114).

Nessa perspectiva, busca-se que o Estado garanta “[...] um patamar mínimo de igualdade, não apenas jurídica, mas também material e efetiva [...], uma posição ativa do Estado no que se refere à proteção de direitos” (Duarte, 2004, p. 114), enfim, que os Poderes Públicos, criem condições concretas de vida digna para todos.

Dessa forma, os movimentos defensores das políticas sociais e, particularmente, da educação mantiveram-se organizados, criando inicialmente o “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB”, ao qual se associavam mais de 30 entidades nacionais de feição sindical, acadêmica, religiosa e profissional” (Shiroma; Moares; Evangelista, 2000, p. 50). Entre as suas principais reivindicações estavam a criação de um Sistema Nacional de Educação; educação pública e gratuita como direito público subjetivo; erradicação do analfabetismo; melhoria da qualidade na educação; valorização e qualificação dos profissionais da educação; democratização

da gestão da educação; financiamento da educação com verbas públicas exclusivamente para as escolas públicas, transparência da gestão dos recursos públicos; ampliação da escolaridade obrigatória, entre outras pautas (Shiroma; Moares; Evangelista, 2000).

Outro ponto importante a destacar foi que, em meados da década de 90, durante o governo Itamar Franco, foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos os documentos orientadores, com exemplo, “A Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e o “Plano Decenal de Educação para Todos” e, a partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso e com continuidade no governo de Luís Inácio Lula da Silva, as políticas públicas para a educação são ressignificadas, baseada na afirmação da declaração Universal do direitos humanos, que “Toda pessoa tem direito à educação”.

E, somente em 1996, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) no governo de Fernando Henrique Cardoso ocorreu, segundo Shiroma *et all* (2000), trouxe as marcas da flexibilização e da desregulamentação presentes nesse governo sob a justificativa de adequação da educação às exigências do mundo moderno do Século XXI. Desta forma, a lei aprovada não impede nem obriga o Estado a mudanças radicais na educação. Portanto, por suas características, a legislação aprovada “por omitir as responsabilidades cabíveis ao Estado, não cerceia o Executivo de pôr em andamento seu próprio projeto político-educativo por outras vias” (p. 51). Nessa perspectiva, segundo essas autoras, o governo “ao incorporar, na legislação, algumas bandeiras do movimento de educadores, consolidadas nos anos de 1980, ceifou-lhes a fecundidade, adulterou o sentido original de seu conteúdo” (p. 52) que teriam sido ressignificadas:

Ou seja, o Estado não foi capaz de democratizar o ensino para toda a população brasileira. Nos anos 2000, o Unicef, também denuncia um déficit histórico de exclusão escolar que ainda permanece no século XXI. De acordo com dados do Unicef (2021), embora de 2016 a 2019, o percentual de estudantes de 4 a 17 anos estivesse crescendo no país, as desigualdades permaneciam. Para essa entidade,

Em 2019, havia quase 1,1 milhão crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola no Brasil. A maioria deles, crianças de 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos. A exclusão escolar afetava principalmente quem já vivia em situação mais vulnerável. A maioria fora da escola era composta por pretas(os), pardas(o) e indígenas. Proporcionalmente, a exclusão afetava mais as regiões Norte e Centro-Oeste. E, de cada 10 crianças e adolescentes fora da escola, 6 viviam em famílias com renda familiar per capita de até 1/2 salário-mínimo. A desigualdade social presente em nossa sociedade se reproduzia ao olhar para a exclusão escolar (Unicef, 2021, p. 5).

No Brasil, uma das formas mais evidentes pelas quais o capitalismo excludente se manifesta na educação é no acesso ao transporte escolar, especialmente em regiões mais afastadas dos centros urbanos. A ausência de políticas públicas robustas e eficazes de transporte escolar agrava ainda mais as desigualdades, deixando os filhos das famílias trabalhadoras sem condições de frequentar a escola. O transporte escolar, que deveria ser garantido pelo Estado como parte do direito de acesso à educação, muitas vezes é precário ou inexistente em áreas rurais ou periféricas, onde vive uma população mais pobre.

Essa exclusão ficou evidente já na Primeira República (1889-1930), quando a ausência de uma rede pública de ensino acessível e de um sistema de transporte escolar adequado limitava o acesso à educação. Cury (1986) observa que nem a separação entre Igreja e Estado implicou, na prática, uma responsabilidade efetiva do Estado na constituição de uma rede pública de ensino. Ao contrário, privilegiou o ensino privado elitista, sob hegemonia católica, predominante, e aquelas sem condições financeiras foram excluídas da possibilidade de frequentar a escola. A situação é perpetuada pela negligência em relação ao transporte escolar, essencial para que as populações de áreas rurais e afastadas tenham acesso às unidades de ensino.

Souza (2021) examina as complexas relações entre o sistema capitalista e os problemas de pobreza e exclusão social, destacando o caso brasileiro como um exemplo significativo de como essas dinâmicas afetam a população. O autor argumenta que o capitalismo, ao priorizar a acumulação de riqueza e a competitividade, contribui para a ampliação das desigualdades, gerando cenários de marginalização e vulnerabilidade social para amplas camadas da população.

No contexto brasileiro, essas questões são ainda mais evidentes devido a uma história marcada pela desigualdade social, concentração de renda e acesso limitado a serviços básicos para uma parcela significativa da população. Souza (2021) aponta que, embora o Brasil tenha passado por períodos de crescimento econômico e políticas de redução da pobreza, o modelo de desenvolvimento capitalista no país, historicamente, favoreceu a elite econômica, concentrando a riqueza em poucos setores e regiões.

Souza (2021) sugere que a luta contra a exclusão social no Brasil exige uma revisão das políticas econômicas e sociais para que o desenvolvimento capitalista não continue aprofundando as disparidades. Ele destaca a necessidade de uma reforma que promova um sistema econômico menos excludente e que fortaleça as políticas públicas de inclusão, principalmente em áreas de maior vulnerabilidade. Para ele, um capitalismo com maior responsabilidade social e políticas redistributivas eficazes poderia contribuir para um Brasil mais justo e com menos desigualdades.

Assim, segundo Souza (2021), enquanto o sistema capitalista, sem mecanismos reguladores eficazes, tende a perpetuar a pobreza e a exclusão social, é fundamental que o Estado brasileiro e a sociedade promovam políticas e ações voltadas para a construção de uma economia que seja, ao mesmo tempo, produtiva e inclusiva, promovendo o desenvolvimento social e o bem-estar para toda a população.

O impacto da falta de transporte escolar é um reflexo direto do capitalismo excludente. Como coloca Ribeiro (2001), durante o início do século XX, o Brasil vivenciava uma crescente industrialização, o que aprofundou as desigualdades sociais, culminando em altos índices de analfabetismo e exclusão escolar. Muitas crianças e adolescentes não conseguiam acessar a escola simplesmente porque não havia transporte adequado para levá-los até lá, evidenciando a relação entre a precarização dos serviços públicos e a exclusão social.

No Brasil, o transporte escolar, que deveria ser garantido pelo Estado como parte do direito de acesso à educação, muitas vezes é precário ou inexistente em áreas rurais ou periféricas, onde vive uma população mais pobre.

A ausência de um sistema de transporte escolar eficiente contribui para a perpetuação da desigualdade no acesso à educação. Isso é especialmente problemático em um país com vastas áreas rurais, como o Brasil, onde as distâncias entre as comunidades e as escolas são grandes. A luta pela democratização do direito à educação deve, portanto, incluir a exigência por transporte escolar público e de qualidade, que seja capaz de garantir a todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica, o acesso à educação.

Quanto às políticas Públicas para o Transporte escolar no Brasil, somente a partir de 1993 que o Ministério da educação (MEC) implantou o primeiro Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), em 2004 o PNTE foi substituído pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e em 2007 o Programa Caminho da Escola, que serão detalhados nos próximos capítulos. Neste sentido, os dados evidenciam que a educação nacional e o transporte escolar foram negligenciadas durante muito tempo pelo Estado brasileiro.

1.1.1 A garantia do direito à educação e o transporte escolar na legislação Brasileira

[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (Bobbio, 2004, p. 25).

O direito à educação declarado em lei tem origem no século XIX e início do século XX, em países como França e Alemanha (Brandão, 2021). Contudo, os estudos sobre a instrução pública, ampliam-se durante o século XIX na Europa (Moura; Oliveira; Guimarães, 2022).

Rousseau (1973), em sua obra "O Contrato Social", de suma importância na filosofia política, fala do “pacto social” respaldado na soberania da sociedade, a soberania política da vontade coletiva regida por leis, que beneficiam a todos igualmente, para assim, manter a ordem social. O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão na base das Constituições democráticas modernas (Bobbio, 1992, p. 1).

O modelo de Estado pelo texto constitucional estruturado no Estado Social e Democrático de Direito impõe ao Poder Público brasileiro, não apenas o respeito aos direitos individuais, como direito à liberdade religiosa, direito de ir e vir, a moradia, lazer, segurança e alimentação, mas a concretização dos direitos sociais por meio da elaboração e implementação de políticas públicas (Duarte, 2007).

E, dentre os direitos sociais, encontra-se a educação. Para Oliveira (2000), o direito à educação é hoje reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem e é consagrado na legislação de, praticamente, todo o País. Porém, todos os direitos prescritos nas legislações, são frutos de uma luta histórica, como bem afirma Cury (2010)

[...] a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por instituições mais democráticas, luta por efetivações mais realistas, luta contra descaracterizações mutiladoras, luta por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática de sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais (Cury, 2010, p. 14).

Portanto, toda lei é fruto da correlação das forças políticas presentes em um determinado espaço e tempo. A luta pela educação vem sendo associada a outras necessidades sociais como moradia, saúde, transporte, água, alimentação, saneamento básico, iluminação pública, entre outras condições mínimas de sobrevivência.

De acordo com Sarlet (2004), a garantia do atendimento desses direitos fundamentais fica a cargo do Estado Democrático de Direito Social. Para essa autora, os direitos fundamentais sociais constituem “exigência inarredável do exercício efetivo das liberdades e garantia da igualdade de oportunidades, inerente à noção de uma democracia e um Estado de Direito de conteúdo não meramente formal, mas sim, guiado pelo valor da justiça material” (Sarlet, 2004, p. 248). Nesse

sentido, a complexidade dos problemas sociais contemporâneos e atuais colocam novos desafios para a garantia dos direitos sociais que reclamam a efetividade das políticas públicas, especialmente as voltadas para a garantia do direito à educação, como destaca Silveira (2009):

O direito à educação, como dever do Estado e direito de todos está incorporado na legislação brasileira, no entanto os dados estatísticos brasileiros sindicam que muito ainda deve ser feito para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, sem exceções, tenham acesso a esse direito e, principalmente, a um ensino de qualidade (Silveira, 2009, p. 12).

É certo que, todos os cidadãos brasileiros têm direito social à saúde, à educação, ao trabalho, entre outros. Entretanto, houve necessidade de resguardar tais direitos em legislações específicas que as garantam, sendo esse o primeiro passo para se viabilizar a democracia, como bem descreve Bobbio (2004): “sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos” (Bobbio, 2004, p. 6).

Ao ser expressamente declarado e reconhecido como um direito fundamental social de todo cidadão, o direito à educação é validado na Constituição de vários países, inclusive no Brasil. No decorrer do percurso histórico pela implementação das legislações brasileiras evidenciou-se um conjunto de transformações de ordem histórica, social e política no Brasil. Segundo Ribeiro e Jesus (2015), ao longo do percurso histórico de criações das legislações brasileiras, constata-se a promulgação de cinco e a outorga de duas Constituições, vigentes desde 1824 até os dias atuais.

A primeira constituição do Brasil de 1824 traz poucas indicações sobre educação. Porém, no que concerne os Direitos do Cidadão, em seu Art. 179, apresenta que a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade é garantida a todos os cidadãos. De acordo com Pinto e Adrião (2006), a Constituição Imperial de 1824 determinava a obrigatoriedade da instrução primária gratuita a todas as pessoas.

Com a promulgação do Ano Adicional de 1834, foi transferido para as províncias o direito de legislar, e a obrigação de manter os ensinos: primário e secundário, retirando assim a obrigação do governo central de responsabilizar-se por tal oferta, limitando sua responsabilidade apenas às escolas da capital do Império e às vinculadas ao ensino superior.

A discussão pela democratização do acesso ao ensino teve início na Primeira República quando, na Constituição de 1891, de acordo com Ribeiro e Jesus (2015), definindo-se o ensino leigo a ser ministrado nos estabelecimentos públicos. Essa Constituição dispôs em seus aspectos gerais sobre o direito à educação no Título IV, Seção II – Declaração de Direitos. Embora tenha

definido a laicidade do ensino público, não estabeleceu a obrigatoriedade de um ensino gratuito de responsabilidade do Estado, que contemplasse a todos, pois designou às famílias e ao Estado o papel de garantir o direito à educação.

Além disso, essa mesma Constituição não previu recursos para que Estados e Municípios oferecessem escola em número suficiente. Neste mesmo período, com o fim do modo de produção escravocrata desencadeou-se, nos centros urbanos, a reivindicação por parte da sociedade civil e as lutas pela oferta da escola pública. Nesse sentido, as Constituições de 1824 e 1891, embora tenham abarcado a educação em seu texto, não a definiram como uma obrigação a ser cumprido pelo estado (Oliveira; Santelli, 2020).

Durante a década inicial de 1930, houve muitas disputas em torno dos direitos sociais, pois, profundas transformações ocorreram no Estado brasileiro, tais como: Revolução de 1930, enfraquecimento do Estado Oligárquico, crescimento do setor industrial, ideia de modernização do país e o estímulo ao nacionalismo. O país começava um processo de crescimento econômico acelerado, criando as primeiras estruturas burocráticas de administração pública no Brasil e, portanto, criando também condições para que se modificassem o nível de aspirações de parte da população brasileira.

É, então, que a demanda social de educação cresce numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino, na perspectiva da construção de um novo sistema de ensino, tendo como ideologia os defensores da Escola Nova, que enquanto defendiam a laicidade do ensino; a escola pública, os conservadores contestavam esses princípios e tinham à frente a Igreja Católica, defendendo a escola particular (Ianni, 1996; Oliveira, 2002; Ranieri, 2009).

Neste sentido, para Brandão (2021), a Constituição de 1934 destaca-se por trazer várias reformas e investimentos na educação, entre elas: a gratuidade do ensino primário descrita da seguinte forma:

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1934).

A Constituição Federal de 1934 foi a primeira Carta Magna a estabelecer orientações para o financiamento da educação, instituiu que a união aplicasse não menos de 10%, Estados e o Distrito Federal 20% e municípios 10% da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. É válido ressaltar que um dos principais destaques a essa Constituição, consta em seu capítulo II – Da Educação e da Cultura. O parágrafo único

do Art.156, versa 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, indicando, dessa forma, reserva especial para o ensino na zona rural, área que mais necessita de recursos para ser viabilizada.

Portanto, a Constituição Federal de 1934 estabeleceu um procedimento que, existe até hoje: a vinculação de um percentual mínimo da receita de impostos para ser aplicado em educação. Estabeleceu ainda 20% dos recursos da União para o ensino rural, como observa Oliveira (2001 *apud* Pinto; Adrião, 2006):

Caberia à União e aos municípios aplicar, na manutenção e no desenvolvimento do ensino, nunca menos de 10% da renda resultante dos impostos, e aos estados e Distrito Federal, no mínimo, 20%. Nessa ocasião, o artigo 156, parágrafo único, criou uma subvinculação de 20% da alíquota da União para o ensino rural (Oliveira, 2001 *apud* Pinto; Adrião, 2006, p. 25).

E na sequência, o artigo 157, § 2º da Constituição Federal de 1934, que trata da aplicação dos recursos públicos na educação, enfatiza que: "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, grifos meus).

De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra Vilegiatura, significa “temporada que se passa fora da zona de habitação habitual”, indicando a possibilidade de este ser o primeiro momento da história em que uma legislação aborda a preocupação com o deslocamento do aluno para a zona rural, portanto, pode constituir o embrião do transporte escolar na zona rural. Porém, embora essa política tenha sido de grande importância (mesmo sendo restrita ao deslocamento de alunos necessitados), durou somente até 1937, pois a Carta Constitucional de 1937, vigente durante o Estado ditatorial do governo Vargas, não trouxe mais essa expressão.

Além disso, outros dispositivos, principalmente os relacionados a recursos financeiros também foram suprimidos durante os regimes ditatoriais. Neste sentido, Oliveira (1998) descreve a oscilação da vinculação de recursos financeiros para a educação nos textos constitucionais e leis da educação, nos seguintes termos:

Na constituição de 1937 foi suprimida, sendo reintroduzida em 1941 como consequência da Conferência Interestadual de Educação, na CF de 1946 foi novamente consagrada com alíquotas de 10% para a União e 20% para os estados, Distrito Federal e Municípios, a Lei nº 4.024/61 ampliou para 12% a vinculação da União, a Constituição de 1967 suprimiu-a novamente. A Emenda Constitucional Nº 1 de 1969 retomou (Oliveira, 1998, p. 125-126).

A Constituição de 1946 declarou que a educação é direito de todos, sendo o ensino primário obrigatório, oficial e gratuito para todos e estabeleceu que à União cabia legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo os requisitos mínimos para que fossem estipuladas em seu Capítulo II, do Título VI, à Educação e à Cultura, definidos nos artigos 166 a 168. Em relação ao direito à educação, o Art. 166 define que: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1946).

Em 20 de dezembro de 1961 aprovou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, que em termos de legislação, foi o primeiro texto legal a estabelecer a educação enquanto direito e dever do Estado, nos seguintes termos:

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - Pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor; II- Pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (Brasil, 1961).

O regime de ditadura militar, período de 1964 a 1985, começou a dar sinais de esgotamento com o processo de redemocratização do país mediante as mobilizações nesse sentido, destacando-se o movimento das “Diretas já”, que mobilizou protestos de cunho popular ocorrido em maio de 1983 e foi até 1984, objetivando a retomada das eleições diretas ao cargo de presidente da República no Brasil (Cunha, 1998).

A Constituição Federal promulgada em 1988, enfatiza nos artigos 205, 206, 208 e 211, que a oferta da educação brasileira está relacionada aos conceitos de direito, igualdade, obrigatoriedade, gratuidade e colaboração (Hochulli, 2014). No Art. 205, a Constituição Federal de 1988 considera a educação como um direito social fundamental e garante que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Já no artigo 208, a Constituição Federal Brasileira de 1988 destaca que o dever para garantir tal direito deve ser compartilhado entre Estado e a família, sendo de total responsabilidade do Estado prover programas educacionais suplementares para atender a oferta do ensino fundamental, descrito na seguinte redação:

Art. 208. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...] VII - atendimento ao educando, **no ensino fundamental público**, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, **transporte**, alimentação e assistência à saúde; [...] (Brasil, 1988).

Com a aprovação da Emenda Constitucional de 2009, houve a alteração desse inciso, passando o atendimento dos programas a abranger toda a educação básica, com a seguinte redação: Art. 208, inciso VII, em que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de “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, Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996), seguindo os pressupostos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, determina ao Estado o atendimento de programas educacionais para o Ensino Fundamental. Em 2013, a LDB se adequou à Emenda Constitucional nº 59/2009, por meio da Lei nº 12.796 de 2013, ampliando esses Programas para toda a Educação Básica, visando garantir o acesso à educação, conforme o Art. 4º:

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...] VIII - 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, 1996. Redação dada pela Lei 12.796, de 2013, grifos meus).

As políticas públicas, que abrangem os Programas de Transporte Escolar, se configuram como políticas públicas destinadas a dar assistência ao acesso e à permanência dos alunos que frequentam a escola pública.

Ainda em relação à garantia do direito à educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/90, em seu artigo 4º, enfatiza que:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

O ECA também reforça a obrigatoriedade do transporte escolar ao definir em seu artigo 208, inciso V, que o “não oferecimento ou oferta irregular” do serviço educativo como motivador de “ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente”, nestes termos:

Art. 208. Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular:

(...) V - de programas suplementares de oferta de material didático-escolar, **transporte** e assistência à saúde do educando do ensino fundamental (BRASIL, 1990, grifos meus).

O Transporte Escolar também é mencionado em uma das metas do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Este documento traz um conjunto de vinte metas para a Educação a serem alcançadas dentro de um período de dez anos (2014-2024). A Meta nº 7, Estratégia de nº 7.13, refere-se ao transporte escolar:

[...] garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro), e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local (Brasil, 2014, p. 63).

Neste sentido, as legislações que tratam da obrigação de proporcionar meios de acesso à educação, impõem o dever ao Estado de criar condições materiais para a garantia do direito à educação. Ou seja, o Poder Público tem o inescusável dever de levar a população à escola, fazendo-o por intermédio de transporte escolar para os que dele necessitam. No entanto, a garantia dos direitos constitucionais, segundo Moura (2015), está limitada pelas profundas desigualdades econômicas e sociais existentes entre as diferentes regiões do Brasil.

Saviani (2004), ao discutir a necessidade de uma proteção social por meio da educação, enfatiza que o direito à educação deve ser garantido em todas as suas dimensões, o que inclui uma garantia de transporte para os estudantes. Assim, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, representou um marco na luta por uma educação pública, gratuita, laica e obrigatória, mas ainda hoje enfrentamos desafios relacionados ao acesso, especialmente no que diz respeito ao transporte escolar.

O transporte escolar, como parte das políticas públicas educacionais, é um componente essencial para garantir a universalização do ensino, principalmente em regiões mais afastadas e de difícil acesso. Portanto, a luta pela democratização da educação no Brasil, desde o início do século XX até os dias atuais, deve ser entendida como uma luta não apenas pelo direito ao ensino em si, mas também pelo direito aos meios necessários para garantir o acesso, como o transporte escolar, que continua sendo um obstáculo significativo para muitas crianças e adolescentes brasileiros.

Historicamente, a necessidade cada vez maior de inserção social e econômica de crianças jovens e adultos tornaram mais premente a necessidade de educação. No entanto, o direito à educação a ser garantido pelo Poder Público vai além da oferta de vaga na escola pública, necessitando de recursos que permitam desenvolver políticas que garantam condições de acesso à educação em todas as regiões brasileiras. A esse respeito, deve-se levar em conta que o formato do federalismo brasileiro comporta “uma diferenciação acentuada na distribuição das receitas fiscais, no padrão das políticas públicas e, no caso da educação, grande diversidade na forma e nos meios de provimento desse direito” (Oliveira; Santana, 2010, p. 9).

Por isso mesmo, se faz necessário que o Estado propicie meios e condições de acesso e permanência na escola (Moura; Cruz, 2013) de forma colaborativa. E um desses meios certamente é a criação de políticas que subsidiem a oferta do transporte escolar gratuito, especialmente para que os alunos residentes do campo possam usufruir de iguais condições de acesso e permanência nas unidades de ensino (Amaro; Rodrigues; Saturnino, 2019).

Nesta perspectiva, torna-se necessário compreender as relações intergovernamentais (RIGs) existentes na federação Brasileira, que contribuem para o entendimento e discussão sobre o financiamento da educação.

1.1.2 O federalismo, as relações intergovernamentais e o financiamento da educação na garantia de políticas públicas para e o transporte escolar

O federalismo brasileiro, em conjunto com as relações intergovernamentais colaborativas (RIGs), é fundamental para a implementação de políticas públicas educacionais, especialmente as que se refere ao financiamento do transporte escolar, serviço é crucial para garantir o direito à educação de alunos em áreas rurais e de difícil acesso, onde rios, igarapés e estradas precárias apresentam desafios significativos. A articulação entre os entes federativos – União, estados e municípios – é indispensável para assegurar a oferta desse serviço, essencial para o acesso à educação.

O Brasil adotou o federalismo como forma de organização do Estado, permitindo a criação de entes federativos com autonomia política, administrativa e financeira, inclusive na educação. A Constituição de 1988 consolidou essa estrutura ao definir claramente as competências da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, promovendo a descentralização fiscal e a autonomia legislativa. Contudo, conforme Farenzena (2011), a Constituição de 1988 foi a primeira a reconhecer os municípios como entes federativos

independentes, com responsabilidade pela arrecadação de impostos e legislação sobre temas educacionais, por exemplo. De acordo com Gutierrez (2010), "o conceito de financiamento da educação envolve a definição das condições materiais e de recurso para a formação, implantação e avaliação das políticas educacionais e dos programas e das ações a elas relacionadas" (p. 52).

Para Cury (2010, p. 160), o federalismo brasileiro é estabelecido na Carta Magna de 1988 onde se lê: "a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito". Para Souza (2009), o federalismo é entendido como uma forma de organização do Estado, na qual as ações são desenvolvidas de maneira descentralizada e autônoma entre níveis de governo. Abrucio (2010, p. 41) afirma que "o federalismo é uma forma de organização territorial do Estado e, como tal, tem enorme impacto na organização dos governos e na maneira como eles respondem aos cidadãos". No entanto, esse desenho organizativo comporta assimetrias e desigualdade entre seus componentes, que trazem muitas implicações para a garantia do direito à educação, conforme avalia Pergher (2014):

Cabe situar que nossa federação é marcada por muitas desigualdades sociais. Para garantir o direito educacional, não tem sido suficiente ofertar a educação pública e gratuita; é necessário proporcionar meios para que essa oferta se concretize. Ou seja, junto ao direito educacional, outros aspectos basilares e correlatos à oferta educacional são necessários, como direito à alimentação, a vestuário e material didático e ao transporte escolar (Pergher, 2014, p. 20).

Desse modo, os programas suplementares representam estratégias adotadas pelo governo federal para garantir o acesso à educação para estudantes de áreas rurais. Dentre esses, tem-se os programas que buscam garantir o transporte escolar desses estudantes.

A Constituição de 1988 estabelece, em seu artigo 211, que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração. A União desempenha um papel redistributivo e supletivo, fornecendo assistência técnica e financeira para reduzir desigualdades educacionais em todo o território nacional. O artigo 212 também estipula a aplicação de percentuais mínimos de recursos provenientes de impostos na educação: 18% para a União e 25% para estados e municípios. Esse mecanismo busca garantir a cooperação entre os entes federativos na promoção do direito à educação. No que se refere ao transporte escolar, legislação complementar determina que o atendimento se faça também de forma cooperativa. Assim, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, do Conselho Nacional de Educação, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento

de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, considera que o transporte escolar é de responsabilidade dos municípios e estados (Brasil, 2008), como pode-se observar no Art.8º, § 3º:

Art.8, § 3º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei nº 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa (Brasil, 2008).

Portanto, a lei recomenda que estados e municípios operem o atendimento do transporte escolar em regime de colaboração. Embora a Constituição tenha garantido a vinculação de receitas à educação, a centralização da arrecadação tributária pela União cria uma dependência significativa de estados e municípios em relação aos repasses federais. Abrucio (2005) observa que essa dependência limita a autonomia financeira dos entes subnacionais, dificultando a execução de políticas públicas educacionais, especialmente em áreas de maior custo, como o transporte escolar.

Entretanto, como apontam Linhares, Cunha e Ferreira (2012), a distribuição de responsabilidades e recursos entre os entes federativos ainda apresenta desafios que afetam diretamente a implementação de políticas públicas, como o transporte escolar. Segundo Soares e Machado (2018), o federalismo é uma estrutura em que o poder político é distribuído entre diferentes níveis de governo, cada um com autonomia em diversas áreas. No caso brasileiro, essa divisão busca refletir a diversidade regional e promover o equilíbrio no atendimento das demandas locais sem comprometer a unidade nacional.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), criado em 2004, exemplifica uma política pública que busca garantir a oferta desse serviço de forma colaborativas entre os entes federados. No entanto, essa cooperação nem sempre ocorre de forma fluida, o que tende a comprometer a efetividade do programa, que depende de uma articulação eficiente entre os diferentes níveis de governo, conforme Soares e Machado (2018). Além disso, segundo os autores, são muitos os desafios a enfrentar relacionados à infraestrutura, à geografia e ao volume de recursos repassados, que muitas vezes são insuficientes para atender às demandas, sobretudo em áreas rurais de difícil acesso. Essa ideia também é corroborada por Gouveia *et al.* (2011), para quem, apesar do modelo cooperativo, a implementação de políticas públicas enfrenta obstáculos

devido às disparidades regionais e à desigualdade na distribuição de recursos. Isso reflete diretamente na qualidade e eficiência de serviços como o transporte escolar.

Ao redistribuir os recursos, a União desempenha um papel de suma importância na tentativa de equalizar as desigualdades regionais e garantir que estados e municípios tenham condições de oferecer serviços educacionais de qualidade. Contudo, como argumentam Linhares, Cunha e Ferreira (2012), o transporte escolar continua a enfrentar desafios importantes, principalmente nas regiões mais carentes, onde a infraestrutura é precária e os custos elevados. Nesses casos, a colaboração entre os entes federativos é ainda mais necessária.

É importante destacar que, historicamente, no que concerne o financiamento da educação, embora a União seja responsável por fornecer parte significativa dos recursos para o transporte escolar, a execução diária desse serviço é realizada pelos municípios, com apoio dos estados, em áreas mais deficientes em infraestrutura de transporte. A dependência dos entes subnacionais em relação aos repasses federais compromete a autonomia local, impactando diretamente a continuidade e qualidade do serviço, especialmente em municípios menores com baixa capacidade arrecadatória.

A história do financiamento educacional no Brasil, conforme Gouveia *et al.* (2011), revela uma longa trajetória de adaptações e mudanças, culminando na Constituição de 1988, que trouxe conquistas importantes, como a vinculação de receitas para a educação. Durante o período colonial, por exemplo, a arrecadação de tributos como o "Quinto" e o subsídio literário já buscava financiar a educação pública. As Constituições Federais de 1934 e 1988 ampliaram as garantias para a aplicação de recursos em educação, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), atualmente, coordena o financiamento de diversos programas, incluindo o PNATE.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, reforça a necessidade de destinar recursos públicos à educação, assegurando que as políticas educacionais sejam implementadas de maneira contínua. O transporte escolar, vinculado a essas receitas e programas de financiamento, é parte vital das relações intergovernamentais e da efetivação do direito à educação no Brasil.

Em resumo, no contexto do federalismo brasileiro, relações intergovernamentais cooperativas são essenciais para garantir o financiamento e a execução de políticas educacionais como o transporte escolar. Apesar dos avanços institucionais e da colaboração entre os entes federativos, ainda há desafios estruturais, financeiros e logísticos que afetam a efetividade dessas políticas, sobretudo nas regiões mais remotas, onde a necessidade de transporte escolar é maior.

Atualmente, as fontes de financiamento da educação advêm das receitas de impostos, sendo que a Constituição Federal de 1988 ampliou para 18% da receita resultante de impostos, o índice mínimo a ser aplicado pela União, e, aos Estados e Municípios, pelo menos 25% de suas respectivas receitas de impostos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, FNDE, que é uma autarquia vinculada ao Ministério da educação, MEC, é responsável pelo financiamento de diversos programas voltados para a educação Básica, dentre eles está o programa de transporte escolar nacional, o PNATE.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/ 1996 (LDB), também reafirma no artigo 68, sobre a vinculação de recursos para a educação no seguinte trecho:

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:
I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;
III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
IV - receita de incentivos fiscais;
V - outros recursos previstos em lei (Brasil, 1996).

E logo em seguida, no artigo 69, reafirma os percentuais mínimos que devem estar vinculados aos impostos de transferência para a aplicação na manutenção e desenvolvimento do ensino público. Segundo Moura (2015), esta vinculação institucional é uma forma majoritária de assegurar recursos para manter o desenvolvimento da educação. Portanto, a política de transporte escolar, quando analisado à luz das relações intergovernamentais, expressa-se nas receitas e vinculação dos recursos, iniciada em 1993 com o PNTE, em 2004 com o PNATE e em 2019 como Programa PETE/PA, que serão detalhadas nos próximos capítulos.

A prestação do serviço de transporte escolar impacta diretamente na oferta da educação do Campo que tem seus territórios cercados por rios, igarapés e longas estradas.

E assim como o transporte escolar, a educação do Campo também 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 pública. No entanto, o acesso ao direito fundamental à educação vem sendo negado, especialmente, à população do campo, como veremos a seguir.

1.1.3 A histórica exclusão das populações do campo e o transporte escolar como possibilidade de acesso ao direito à educação

O contexto social brasileiro é marcado por grandes desigualdades econômicas, sociais e políticas. Parte da sociedade vem sendo historicamente excluída dos direitos sociais básicos, a exemplo das populações do campo (ribeirinhas, caiçaras, assentados, quilombolas, indígenas). Neste sentido, destaca-se a luta pelo acesso à educação pública e pelos meios que possam viabilizar tal oferta para a população do campo, a exemplo do transporte escolar no Brasil.

No Brasil, esse contexto desigual é, inicialmente, marcado pela colonização portuguesa até 1822. Durante o processo de colonização do Brasil, após as descobertas das terras brasileiras pelos portugueses, foi estabelecido um sistema por eles conhecido como Capitânias Hereditárias⁶, cujo principal objetivo era a posse da terra, fundamentada pela lógica produtiva das relações estabelecidas naquela época entre latifúndio, religião e escravidão (Coutinho, 2009). A educação era ofertada pelos padres jesuítas que aqui chegaram chefiados pelo Padre Manoel da Nóbrega, com a missão de “educar” a nova colônia portuguesa, instituindo a fase jesuítica da educação colonial, ligada diretamente à política colonizadora europeia que favorecia o capitalismo de acumulação primitiva.

Desde o período colonial, passando pelo período Imperial até a primeira República (1891-1930), a trajetória de desenvolvimento econômico no Brasil foi marcada pelo interesse das grandes elites sobre o poder da terra e tudo o que dela se originava. O latifúndio cresceu nesse país durante o sistema de trabalho escravo entre os séculos XVI e XVII. Nessa época, o Brasil teve suas atividades econômicas fortalecidas pela extração de ouro, pedras preciosas, cana-de-açúcar, criação de gado e plantação de café. Portanto, este modelo de acumulação de riquezas não tinha interesse nenhum em oferecer educação aos povos indígenas e negros.

Durante a primeira República, algumas grandes fazendas de café e cana-de-açúcar patrocinavam as escolas de ler e escrever (alfabetização) anexas às fazendas. Portanto, a educação na zona rural só começou a se expandir e a despertar o interesse estatal, quando da obrigatoriedade de leitura e escrita para participação no processo eleitoral. E, conseqüentemente, com o passar dos séculos, o meio rural continua sendo alvo das grandes elites, sendo dominado por essa classe através do capitalismo moderno alicerçado nas grandes empresas e nos latifúndios, como bem afirmaram Marx e Engels (2005), no manifesto

⁶ Capitânias hereditárias foram a primeira tentativa da Coroa portuguesa de organizar a ocupação das terras do Brasil. O sistema foi implantado na década de 1530 e consistiu em destinar aos nobres portugueses o direito de explorar uma região chamada de capitania.

comunista de 1848, que transformações sociais são resultantes de conflitos e lutas dentro das tensões criadas na sociedade pelas contradições do próprio sistema capitalista.

Em tal contexto, a oferta de educação sob a responsabilidade do Estado demoraria muito para se efetivar, em especial, a oferta para a educação do campo. A luta pela educação do campo ocorre entre conflitos decorrentes da luta pelo direito à terra aos ex-escravos, brasileiros pobres, posseiros e imigrantes, que se tornaram mão de obra barata para o latifúndio até os dias atuais, visto que o capitalismo sempre deteve a propriedade da terra, transformando-a em uma mercadoria controlada pelos donos do capital. Em condições isoladas, geograficamente, as crianças e jovens filhos desses trabalhadores ficam sem acesso à educação.

A educação rural, nas legislações brasileiras, data do ano de 1946, época em que estava no poder o general Eurico Gaspar Dutra, quando a lei do Ensino primário foi aprovada. E o grande destaque da Lei foi o Artigo n.º 56, § Único:

Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. Quanto ao ensino agrícola, a estrutura implantada pelo Decreto-Lei 9613/46 foi a de cursos de nível médio divididos em cursos de formação e cursos pedagógicos. Os de formação se subdividiam em cursos de 1º e 2º ciclos. O de 1º ciclo, por sua vez, se subdividia em básico (4 anos) e de maestria (2 anos). O de 2º ciclo era constituído dos cursos técnicos (3 anos), tais como: de agricultura, de horticultura, de zootecnia, de práticas veterinárias, de indústrias agrícolas, de laticínios e de mecânica agrícola. Os cursos pedagógicos se subdividiam em cursos de (2 anos) para formar professores nas áreas de educação rural doméstica e em cursos (1 ano) didática do ensino agrícola e administração do ensino agrícola (Ribeiro, 2001, p. 150).

Porém, essa novidade na lei não tinha como objetivo tornar a educação como prioridade no meio rural, sendo que o interesse estava em apenas controlar as tensões existentes no campo, e a oferta se resumia a cursos profissionalizantes para a educação rural, pois isso interessava ao capitalismo que buscava trabalhadores capacitados em serviços maquinários para o setor agrícola.

Os aportes teóricos sobre a Educação do Campo indicam que há algumas décadas, a educação do campo era denominada de Educação Rural, e especificamente, no caso da Amazônia, denominava-se Educação ribeirinha. Os estudos também afirmam que esse tipo de educação foi segregado, negligenciado e marcado por fortes exclusões no que compete à inserção nas políticas públicas educacionais. Entre essas exclusões, destaca-se a política do transporte escolar para garantir as condições de igualdade, acesso e permanência escolar (Arroyo; Caldart; Molina, 2009; Hage; Cruz, 2015).

Portanto, foi somente a partir das últimas décadas que os poderes públicos entenderam que a educação no campo é uma ação estratégica para a melhoria de vida de todos os sujeitos

que vivem no campo, que pode colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e nacional (Santos, 2010).

Portanto, para continuar o dialogo a respeito da luta da população do campo pelo direito a educação, seguida da oferta do transporte escolar público, é importante conhecer as marcas das desigualdades do sistema escolar articuladas entre múltiplos fatores sociais, tais como o projeto de desenvolvimento econômico no Brasil, a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), pela garantia de direito, todo o processo histórico de exclusão educacional do campo e os diferentes interesses do capitalismo agrário.

Desse modo, Munarim (2006) adverte que para mediar um processo de construção de uma política pública de Educação do Campo, é preciso levar em conta as contradições de, pelo menos, três ordens:

As lutas de hegemonia inerentes às organizações populares e suas manifestações corporativistas; as barreiras internas e arraigadas na estrutura do MEC e, de resto, na estrutura de todo o aparato governamental e estatal; e, por fim, as reações de fundo mais classista, cuja manifestação, ainda que muito dissimulada, ao olhar crítico é percebida nos próprios paradigmas da educação nacional vigente, e contra o que, por excelência, a ideia de Educação do Campo se insurge (Munarim, 2006, p. 18).

Historicamente, no Brasil, a zona rural sempre foi vista como um espaço muito propício para o desenvolvimento econômico relacionado à produção agrícola e às questões fundiárias, conseqüentemente, a garantia do direito à educação para a população do campo foi renegada concomitante com os avanços nas últimas décadas, conforme Leite (1999) evidência:

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (anônimo) (Leite, 1999, p. 14).

Por esse pensamento, a educação designada ao meio rural foi sendo definida a partir do entendimento que a sociedade tinha sobre os que viviam no campo (Oliveira; França; Santos, 2011), ou seja, que “para a escola rural qualquer coisa serve, pois, para mexer com a enxada não há necessidade de muito estudo” (Arroyo; Caldart; Molina, 2009, p. 39). Para Fernandes (2006), um exemplo considerável a analisar é que “enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência” (p. 74).

Neste sentido, a educação dos moradores do campo bem como a implementação de políticas públicas auxiliares a ela, a exemplo do transporte escolar, não faz parte dos interesses dos donos do agronegócio, por se tratar de uma demanda que não está contemplada no modelo de desenvolvimento que lhes interessa. Além disso, a Educação Rural surgiu com o pressuposto de acelerar a modernização do mundo global na zona rural e transformar sua produção em uma agricultura capitalista.

Segundo Coutinho (2019), deve-se considerar que, todas as vezes que houve algum indicativo de política pública educacional ou de construção de projeto pedagógico específico para a educação do camponesa no Brasil, raramente os sujeitos do campo participavam dessas elaborações, ficando totalmente excluído desse diálogo, pois, não se reconhecia nessas políticas o povo do campo como o sujeito da história no seu saber cultural e fazer pedagógico.

No processo de feitura ou de elaboração dessas políticas, ignora-se a participação dos sujeitos do campo e a sua realidade, centraliza-se a cultura, impondo ao sujeito do campo uma cultura diferente da sua, um ensino de cunho urbano e industrial, como esclarece Arroyo (2009). Em síntese, sucessivos governos brasileiros tentaram sujeitar o morador do campo “a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos” (Coutinho, 2009, p. 46), que negam sua cultura e os desrespeitam em suas condições objetivas de vida.

Para Caldart (2004), a educação no campo sempre esteve vinculada às lutas sociais no espaço camponês. Portanto, o cenário que deu origem ao movimento “por uma educação do campo” é marcado por violência, desumanização, desigualdade, opressão e injustiça, pois, para a autora:

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos da realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistências no e do Campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludentes; sujeitos da luta pela terra e pela reforma agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas...(Caldart, 2004, p. 20).

A luta histórica desses sujeitos tem sido pela garantia de vida em condições extremamente difíceis, o que demonstra grande capacidade de resistência. Por sua vez, Fernandes e Molina (2004), ao considerar as inúmeras faces do desenvolvimento capitalista, indica diferentes paradigmas que controlam as questões do campo no Brasil. Tal como a frequente maneira tradicional de ver o espaço rural como lugar de atraso, muitas vezes, associando a imagem do povo que habita o campo como pessoas desprovidas de inteligência,

desconsiderando os saberes culturais e a força de trabalho desempenhada por eles, para usufruto de milhões de pessoas do mundo todo.

E, infelizmente, esse paradigma, se fortalece por falta de investimento em políticas públicas voltadas para o desenvolvimento e valorização da população do campo. O acesso a educação de qualidade é um desafio, com escolas distanciadas entre si, é necessário investimento na política do transporte escolar para colaborar com o deslocamento dos alunos até as respectivas unidades escolares.

Porém, pautados na defesa de um novo modo de ver o campo, unidade entre movimentos sociais e organizações camponesas, foram criados o Movimento dos Sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil (UNEFAB), a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), o Movimentos das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e movimentos e organizações quilombolas e indígenas. Esses movimentos passaram a lutar pela implementação de um projeto popular de desenvolvimento que contemplasse a construção de um projeto político pedagógico para as escolas camponesas que incluísse todos os sujeitos do campo (Arroyo, 2011; Fernandes; Molina, 2004).

Para Caldart (2011), o MST passou a lutar pelo direito de acesso à escola a partir da organização social de massas de luta pela reforma agrária. Para essa autora, o movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra é um dos movimentos que vem colocando o campo em movimento, por meio da luta incansável por garantias de direitos, tanto de posse de terra quanto dos direitos educacionais.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, criado em 1998 constitui uma prova de que a luta dos movimentos sociais pelo fortalecimento e pela criação de políticas públicas educacionais para melhoria na educação da população rural vem logrando êxito (Souza, 2007). Neste sentido, ele contribuiu de forma significativa para o processo de reconstrução que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo.

O diálogo a respeito da luta da população do campo pelo direito à educação, requer destacar alguns dos eventos que permitiram avançar nas discussões que enveredam a histórica exclusão escolar desses sujeitos. De acordo com Caldart (2004), em julho do ano de 1997, foi realizado o primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Neste evento, entre as diversas pautas, foram debatidas as diretrizes e metas para a Educação do Campo e, na ocasião, houve manifestação de repúdio à falta de investimentos e melhorias

para a educação do Campo.

No ano seguinte, em 1998, foi realizada a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, que segundo Caldart (2004), nessa Conferência ficou estabelecida uma nova referência em relação a esse tipo de educação, que passaria a ser: “Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural” (p. 10). A respeito da especificidade dessa nova nomenclatura e de seu significado teórico como definidor da identidade e da cultura da população do campo, Arroyo, Caldart e Molina (2009) assim se pronunciaram:

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra que pisa, melhor ainda a partir de sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental na formação cultural (Arroyo; Caldart; Molina, 2009, p. 141-142).

Nesse sentido, o pensar a partir de referências que não as suas, leva a população do campo ao esvaziamento cultural, à alienação de seu espaço de convivência e ao enfraquecimento de sua identidade. Além disso, a referência “campo” também encerra o pensar a terra a partir de uma lógica diferente da lógica capitalista, que a vê tão somente como possibilidade de obtenção de lucro, como destaca Viana (2022):

Essa nova referência, reconhece como população camponesa, povos tradicionais que mantêm seus modos de vidas e culturas a partir da sua relação com a terra e com a natureza, no qual fazem dela seu modo de sobrevivência e subsistência, numa relação diferenciada da lógica do capitalismo, pois não a vê como objeto de lucro, e sim de manutenção familiar por meio dos seus recursos, tirando dela apenas o necessário para a subsistência (Viana, 2022, p. 19).

Congruente com essa posição defendida pelos movimentos em prol da Educação do Campo, em 2001, foi aprovado o Parecer sobre as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no qual a parecerista Edla de Araújo Lira Soares destaca o significado da educação do campo:

A educação do campo tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana (Brasil, 2001, p. 1).

Com base no parecer, em 2002 foi aprovada a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”. Essa Resolução trata a respeito da especificidade da identidade da escola do campo no § Único do Art. 2º:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002).

Portanto, a educação do campo a partir dessa legislação, passa a ser mais considerada em suas especificidades. Não obstante, mesmo como educação rural, tem sido amparada ao longo dos anos, por meio dos programas que subsidiam políticas públicas voltadas para o fomento da educação, como a política de transporte escolar, ainda que de forma precária.

Especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, que assegurou ao aluno da escola pública o direito ao transporte escolar, como forma de facilitar seu acesso à educação, o Art. 206, inciso I, garante que haverá igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, complementado pelo artigo 208, inciso VII, que garante o 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).

Em 1996, foi publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), que no artigo 28 estabeleceu as seguintes normas para a educação do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Entretanto, ainda que a educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade tenha sido assegurada pela Constituição Federal de 1988, a educação ofertada para a população do campo sempre foi marcada por traços de desigualdade no que tange ao acesso e à permanência dos estudantes nos sistemas de ensino. É nesse contexto que “emerge no Brasil a política de transporte escolar, com o objetivo de atender à demanda dos estudantes do campo e garantir o acesso à escola” (Amaro; Rodrigues; Saturnino, 2009, p. 370).

A política do transporte escolar tem como objetivo diminuir as desigualdades de acesso e permanência dos alunos na escola e cooperar para a redução do alto índice de evasão escolar. Ou seja, é de extrema necessidade a oferta do transporte escolar de qualidade para facilitar o acesso até a escola, colaborando assim para o acesso, permanência e o desenvolvimento integral dos alunos. Para Ranieri (2009), o direito à educação propicia a adultos e crianças marginalizados a integração na comunidade, a emancipação feminina e a proteção contra a exploração sexual e do trabalho das crianças. De acordo com Santos (2010), um dos fatores primordiais para a melhoria da educação no campo é, sem dúvida, a promoção de um transporte escolar público eficiente e de qualidade.

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

Dentre algumas conquistas advindas pelo Movimento de Educação no Campo, estão alguns programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação em parceria com outros órgãos públicos federais, estaduais e municipais, objetivando avançar em direção ao direito e acesso à educação para as populações camponesa. Sendo assim, destacamos alguns desses programas:

Quadro 4 - Programas educacionais destinados à educação do campo

PROGRAMA	NORMATIVA	OBJETIVO	NO QUE TANGE O TRANSPORTE ESCOLAR
PROGRAMA DE APOIO A FORMAÇÃO SUPERIOR EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO NO CAMPO (PROCAMPO)	Resolução/CD/FNDE nº 06, de 17 de março de 2009	Apoia a implementação de 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 nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.	Nada consta

PROGRAMA PRO-JOVEM CAMPO SABERES DA TERRA	Resolução/CD/FNDE nº 45, de 14 de agosto de 2009	O Pro Jovem Campo - Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental.	I- Transporte de educandos no Tempo Escola e em outras atividades formativas do Programa; II-Transporte de educandos no Tempo Escola e em outras atividades formativas do Programa; III- Viabilizar o deslocamento ou transporte dos educandos aos locais de realização das atividades do Tempo-Escola;
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)	Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.	Apresenta por meio da oferta de educação em diferentes níveis de ensino aos jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária.	Nada consta
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (PRONACAMPO)	Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013	Promove a melhoria do ensino na 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.	Disponibilização de transporte escolar conforme a demanda apresentada pela Secretaria de Educação no PAR. A ação prevê a entrega de lancha escolar a gasolina (20 lugares) e a diesel (31 e 53 lugares); bicicletas escolares e capacetes e ônibus escolar em quatro modelos: pequeno (29 lugares), 4x4 (23 lugares), médio (44 lugares) e grande (59 lugares).
PROGRAMA ESCOLA DA TERRA	Portaria nº 579, de 02 de junho de 2013	Promover 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 dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.	Nada consta

Fonte: Ministério da Educação (MEC,2024)

O levantamento das legislações a partir das resoluções, decretos e portarias demonstrou que entre os anos 2009 e 2013, foram criados cinco programas educacionais destinados à educação do Campo. Nessa perspectiva, entendemos a relevância da materialização das políticas públicas voltadas para à educação do campo, que foram conquistadas por meio dos movimentos populares do campo. No entanto, o transporte escolar se torna um instrumento essencial de acesso dos estudantes ribeirinhos nas instituições de

ensino. Neste sentido, é necessário mobilizar recursos e ações para que a oferta do transporte escolar desses sujeitos estudantes da escola do campo aconteça. Porém, das cinco legislações analisadas que estabelecem diretrizes para a operacionalização dos programas, apenas dois citam o transporte escolar: O Pro-Jovem Campo - Saberes da Terra, criado em 2009 e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), criado em 2013, nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, respectivamente, ambos do Partido dos Trabalhadores – PT.

Infelizmente, ainda que através de muita luta para construção de políticas públicas educacionais para o campo, uma Educação para as populações do e no campo ainda pressupõe a superação de grandes desafios, principalmente em território amazônico, onde as especificidades geográficas e climáticas são diferenciadas, conforme se verá nos próximos itens dessa dissertação.

O próximo capítulo deste trabalho se propõe a tratar das políticas públicas para o Transporte escolar no Brasil. Nessa perspectiva, abre-se possibilidades para se fazer a reflexão sobre as políticas de Transporte Escolar como possibilidade de garantia do direito à educação no âmbito da federação, como uma política macro.

CAPÍTULO II - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O TRANSPORTE ESCOLAR NO BRASIL E NO ESTADO DO PARÁ: O PNATE E O PETE/ EM DESTAQUE

Analisar a política de transporte escolar como possibilidade de viabilização para que o direito à educação seja efetivado, demanda apresentar seus fundamentos teóricos, contextualização e a historicidade sobre a conquista da educação pública como um direito. A política de transporte escolar é um elemento essencial para a concretização do direito de acesso à educação, especialmente em áreas rurais e de difícil acesso. Para muitos alunos, o transporte escolar é a única forma de garantir a frequência regular às aulas, superando as barreiras geográficas e econômicas que limitam sua participação no processo educacional. Neste capítulo, discutimos as bases teóricas que fundamentam essa política e sua importância no contexto educacional brasileiro, buscando compreender o papel das políticas públicas na garantia desse direito.

O conceito de política é amplamente discutido. De acordo com Dallari (2004), o primeiro passo para se compreender o conceito básico de política é aprender a sua origem e sua abrangência. E por estar relacionado ao tema de políticas públicas, faz-se necessário compreender a origem da palavra “política”. Assim, etimologicamente, política vem do grego, deriva do adjetivo pólis (politikós) e se refere à vida na cidade, organização social que procura atender à necessidade de convivência dos seres humanos e toda ação humana que produz algum efeito sobre a organização, funcionamento e os objetivos de uma sociedade.

O termo “política” se expandiu graças à influência dos filósofos da Grécia antiga, em especial ao filósofo Aristóteles, por intermédio de sua grande obra intitulada “política” considerada pelos estudiosos do assunto como o primeiro manuscrito a tratar sobre as funções, as divisões do Estado e as diversas formas de governo (Bobbio, 2000; Dallari, 2004).

Bobbio (1909), em sua obra “Dicionário de política” afirma que o termo “política” é notoriamente ambíguo por possuir significados diversos. Esse autor destaca alguns termos mais populares estudados pelos gregos, tais como "democracia", "aristocracia", "déspota" e "política", sendo a maior parte destes termos derivada da linguagem comum e conserva a fluidez e a incerteza dos confins. O autor ainda acrescenta que nenhum termo da linguagem política é ideologicamente neutro, pois cada um deles pode ser usado como base na orientação política do usuário para gerar reações.

Para Arendt (2007, p. 22), a política se baseia na pluralidade dos homens e trata da convivência entre diferentes. “Os homens se organizam politicamente para certas coisas em

comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças”. De acordo com Arendt (2007), o homem não nasce um ser político, mas a política se estabelece por meio das relações em sociedade. Portanto, o homem é um ser político pela própria relação que estabelece com o outro na vida social em prol dos interesses gerais e da organização pública.

Para Max Weber (1968, p. 58), a política pode ser conceituada na sua essência como “o conjunto de esforços feitos com vistas a participar do poder ou a influenciar a divisão do poder”, podendo ser entendida como uma disputa ou um conflito de interesses entre lutas de classes. Esse conceito dialoga com a visão gramsciana de política, entendida como uma luta entre as diferentes classes sociais que compõem a sociedade civil em busca de alcançar a hegemonia (Gramsci, 1987).

Marx e Engels (1985) conceituam o organismo estatal como um instrumento de classe atuando em favor dos interesses capitalistas e descrevem “políticas públicas” como forma de regulação pelo Estado e as relações entre desiguais, conforme características da sociedade capitalista.

No dicionário Aurélio, o termo política significa “ciência do governo dos povos e dos negócios públicos”. Ao adensar sobre os argumentos de política, Dallari (2004) conclui que “política é a conjugação das ações de indivíduos e grupos humanos, dirigindo-as a uma finalidade comum” (Dallari, 2004, p. 10). Pelos princípios éticos é preciso atingir um objetivo em que prevaleça “o bem de todos”. Sendo assim, o termo política para os liberais está relacionado ao ato humano de governar, direcionar e de tomar decisões, por meio de princípios, objetivos e diretrizes concernentes à gestão de pessoas. Assim,

A política constitui a instância em que o poder é representado e legitimado, indicando o modo como a sociedade compreende e organiza a si mesma. A política e o poder, portanto, não são algo que se possa simplesmente determinar empiricamente, já que estão desde sempre conectados à representação desses princípios que os legitimam. Daí a ênfase a essência do poder é tornar visível um modelo de organização na cena política (Trindade, 2013, p. 165).

O exercício da política é visto como a forma de garantir, por meio das leis, a igualdade de direitos e deveres dos cidadãos. Apesar da popularização do uso do termo, a política vem ganhando conotações impopulares porque muitas vezes está associada não aos interesses coletivos, mas aos desvios de conduta por aqueles que a praticam no âmbito dos cargos eletivos. A esse respeito, ao analisar o caso brasileiro, Pergher e Farenzena (2017) afirmam que:

No Brasil, falar em política é algo cotidiano e corriqueiro. É senso comum tratar a política como algo ruim, repulsivo e diretamente ligado ao conceito de partido político e, por consequência, a corrupção, escândalos, desvios de dinheiro e situações que

pintam a política como grande vilã! Isso demonstra uma das dificuldades percebidas na compreensão, interpretação e utilização do próprio termo política. (Pergher; Farenzena, 2017, p. 449).

Diante disso, as pessoas passam a associar política às campanhas eleitorais, partidos políticos com más atuações, corrupções e omissões, acreditando ser algo que não se pode discutir, pois acreditam estar intimamente ligado à política partidária de interesses escusos. Mas segundo Frey (2000), na língua inglesa, são as três concepções que dão sentido à palavra política: *Polity*, direcionada às instituições políticas; *politics*, enfocando os processos políticos e *policy*, apresentada para designar o conteúdo das políticas públicas. Essas distintas significações são aprofundadas nos estudos de Pergher (2014), para quem:

A polity é a esfera da política que faz a diferenciação entre política e sociedade civil, é a parte institucional, a organização jurídico-política; no Brasil, por exemplo, são características da polity o federalismo, o presidencialismo, a organização do Estado em poderes, a organização partidária. A atividade política, as relações políticas, os processos políticos, as relações intergovernamentais, a atuação dos partidos políticos, a competição política caracteriza a politics, e é essa a interpretação geralmente mais utilizada nas conversas informais quando é feita referência à política. E, por fim, a policy refere-se à ação pública, às decisões/ações do Estado (policies, no plural), ou seja, o governo em ação através das políticas públicas (Pergher, 2014, p. 25).

Considerando essas três acepções, o conceito de políticas que corresponde à política pública de transporte escolar, objeto deste trabalho, está associado ao conceito de *policy*, ou seja, corresponde à ação do governo, às decisões do Estado na oferta de política pública. Em relação ao conceito de políticas públicas, Azevedo (1997) argumenta que:

O conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam em suas definições e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente [...] as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Neste sentido, são construção informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade (Azevedo, 1997, p. 01).

Isso significa dizer que as políticas públicas, em maior ou menor grau, refletem determinados tempos históricos e sociais, variando conforme o tempo e o contexto socioeconômico e cultural. As teorias sobre as políticas públicas têm sua origem nos Estados Unidos, conforme descreve Souza (2005)

A política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição europeia de estudos e

pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que propriamente na produção dos governos. Assim, na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o Estado e sobre o papel de uma das mais importantes instituições do Estado, ou seja, o governo, produtor, por excelência, de políticas públicas (Souza, 2005, p. 02).

Nos Estados Unidos (EUA), essa vertente de política é analisada na área acadêmica sem se estender sobre as bases teóricas do papel do Estado, enfatizando apenas os estudos sobre a ação dos governos. Já na Europa, ao contrário dos EUA, os estudos sobre política pública começam a partir das teorias explicativas sobre o Estado e sobre o papel de uma das instituições do Estado, que é o governo, fazedor de políticas públicas.

Segundo Santos (2010), no Brasil, os mais de 20 anos de redemocratização não foram suficientes para estabelecer um sistema político-institucional efetivo no planejamento de políticas públicas eficazes para o fortalecimento direito à educação juntamente com transporte escolar de qualidade voltado para o atendimento à educação do campo.

Parada (2006) define a política e as políticas públicas como entidades diferentes, porém se influenciam de maneira recíproca; ambas têm relação com o poder social, mas a política é um conceito amplo, como já descrito, enquanto as políticas públicas, segundo o autor, correspondem a soluções específicas de como tratar os assuntos públicos (Parada, 2006, *apud* Pergher; Farenzena, 2017).

Tal conceito é bastante semelhante ao formulado por Secci (2012), que define política pública como uma diretriz bem elaborada e que contém intencionalidade de resolução de problemas sociais relevantes, nestes termos:

Uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante (Secci, 2012, p. 2).

Na visão de Fernandes e Molina (2004), as políticas públicas do Estado se constituem como um “conjunto de ações resultantes de um processo de institucionalização de demandas coletivas, construídas pela intervenção do estado e sociedade”. Nessa mesma perspectiva, Lopes (2008) também considera que as políticas públicas, embora demandadas pelo povo, são discutidas e decididas em última instância, por agentes institucionais, ou seja, pelos dirigentes públicos e representantes parlamentares.

É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade. Ou seja, o bem-estar da sociedade é sempre definido pelo governo e não pela sociedade. Isso ocorre porque a sociedade não consegue se expressar de forma integral. Ela faz solicitações (pedidos ou demandas) para os seus representantes (deputados, senadores e vereadores) e esses mobilizam os membros do Poder Executivo, que também foram eleitos (tais como prefeitos, governadores e inclusive o próprio Presidente da República) para que atendam às demandas da população (Lopes, 2008, p. 05).

Todavia, tais decisões devem ser balizadas em leis. Nesse sentido, Farenzena (2011) ressalta que a elaboração de políticas públicas requer um quadro normativo que remeta à orientação de ações endereçadas à obtenção de determinados fins ou objetivos, conforme explicitado pela autora.

Uma política pública constrói um quadro normativo de ação ou um quadro geral de ação. As decisões e ações estão reunidas num quadro geral de ação que funciona como uma estrutura de sentido, um quadro de ação que congregue mobiliza recursos (em sentido amplo) e produtos para atingir objetivos, finalidades; o significado do termo “normativo”, neste caso, diz respeito a haver fins a atingir, a um “dever ser” resultante das decisões/ações que constituem a política (Farenzena, 2011, p. 96).

Ao trazer a expressão “política pública” para um contexto prático, Vendramini (2014) conceitua a natureza das políticas públicas como sendo de ordem estrutural ou emergencial. De acordo com sua abrangência, pode atingir níveis universais, segmentais e fragmentadas. Avançando em sua classificação o autor as caracteriza como: distributivas, redistributivas e regulatórias, conforme explicita

São consideradas distributivas aquelas que oferecem bens e serviços aos cidadãos, tais como serviços recreacionais, de policiamento ou educacionais. As políticas redistributivas se definem pela extração de recursos ou bens de um determinado grupo e os oferecem a outro grupo, tais como as políticas de imposto e de bem-estar. Quanto às políticas regulatórias estas se referem às políticas de orientação, e geralmente, indicam o que o indivíduo pode ou não fazer, como proteção ao meio ambiente e a política de segurança pública (Santos, 2013, p. 13 *apud* Vendramini, 2014, p. 03).

Por esse viés, as políticas públicas educacionais, a exemplo do transporte escolar, são caracterizadas como políticas redistributivas, pois têm como essência assegurar o acesso e a permanência de crianças e adolescentes à escola, considerando os elementos histórico, geográficos das diferentes localidades.

No que se refere as políticas públicas educacionais do Brasil, Farenzena (2011) considera que as decisões e ações governamentais, tanto do governo federal como de governos estaduais e municipais, ordenam as seguintes interações: “Entre os agentes governamentais e a sociedade

civil; a configuração institucional do Estado e da área da educação; o ordenamento jurídico, abrangendo direitos, garantias e condições de escolarização” (Farenzena, 2011, p. 103).

Em síntese, considerando o conceito de políticas públicas na perspectiva liberal, segundo os diversos autores consultados, estas podem ser entendidas como ações, metas e planos que visam alcançar o bem-estar da sociedade e do interesse público, colocando, assim, o governo nacional, estaduais e municipais, em ação. Como parte das políticas públicas, as políticas sociais derivam das condições objetivas em que se desenrola o modo de produção capitalista entre as constantes crises e os diferentes rumos para a sua superação.

Assim, nos contextos sociais capitalistas, cujo estado assume o formato de Estado liberal, as políticas públicas, especialmente as políticas sociais, tais como a educação têm sido resultado da correlação de forças entre as classes e suas representações existentes nesse tipo de sociedade. Para Vieira (2004), a política social não pode ser compreendida por si mesma, mas sempre em contexto, como afirma

A política social consiste em estratégia governamental e normalmente se exhibe em forma de relações jurídicas e políticas, não podendo ser compreendida por si mesma. Não se definindo a si, nem resultando apenas do desabrochar o espírito humano, a política social é uma maneira de expressar as relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção. Portanto, os planos, os projetos, os programas, os documentos referentes em certos momentos à educação, à habitação popular, às condições de trabalho e de lazer, à saúde pública, à Previdência Social *não se colocam como totalidades absolutas* (Vieira, 2004, p. 142-3).

Dessa forma, “não se pode analisar a política social sem se remeter à questão do desenvolvimento econômico [...] decorrente de processo de acumulação particular de capital” (Vieira, 2004, p. 142). Isto porque, segundo este mesmo autor, a política econômica e a política social apenas formalmente se distinguem, pois “Através dessas políticas, é possível evidenciar-se a ação do Estado no sentido de incentivar e ampliar o capitalismo em determinado país” (Vieira, 2004, p. 142). Por conseguinte, por mais fortes que sejam as lutas em prol das políticas sociais, elas se configuram como reivindicações por mudanças no âmbito do sistema, não sendo, portanto, capazes de romper com a ordem estabelecida. Neste aspecto, Vieira (1992) assevera que

Acalentada pelos interesses políticos, pelas lutas políticas, a política social geralmente é construída no regime liberal-democrático com confronto parlamentar, com discussão das reivindicações e das proposições correntes na sociedade, ou numa porção delas. Mas, note-se, a política social não visa a romper, não almeja isto, nem rompe ordenamento jurídico consagrado nos poderes do Estado: O legislativo, o executivo e o jurídico (Vieira, 1992, p. 97).

Ou seja, quando se trata de viabilizar políticas sociais no campo de disputas presente na sociedade capitalista, nem sempre todas as demandas sociais são absorvidas ou atendidas pelo Estado, e tampouco colocam em risco a estabilidade de continuidade do sistema. Isto porque embora as leis garantam a igualdade de cidadania e de direitos, na prática os interesses político-econômicos se sobrepõem aos interesses sociais, prevalecendo a desigualdade, como afirma o mesmo autor

Na democracia liberal, portanto, a política social toma como alvo a igualdade de cidadania para os homens pertencentes à sociedade orientada pelo mercado e caracterizada pela desigualdade econômica. Por isto, a política está atrelada à política social, mas se colocando normalmente acima desta. Os direitos sociais integrantes da cidadania podem **mitigar a desigualdade** dos homens e até contribuir à mudança nas condições de produção, não abolindo a situação desproporcional estabelecida entre os poucos possuidores de capital e os muitos vendedores de força de trabalho (Vieira, 1992, p. 97, grifos meus).

No caso de políticas sociais tais como a educação e o transporte escolar, embora não tenham poder de romper com as desigualdades sociais, certamente elas podem contribuir com a luta dos menos favorecidos em busca da viabilização de seu direito de acesso à educação. Essa situação tem muita similaridade com o que nos fala Aristóteles (2001), quando aborda o conceito de justiça política. Para esse filósofo, o conceito de justiça política traça parâmetros para garantir a autossuficiência do grupo.

Quando se considera a oferta de transporte escolar como prioridade pelo estado, garantindo-se o acesso do estudante à educação, isso pode estar associado, minimamente, ao conceito de justiça política na vida escolar do aluno como sujeito de direitos.

Não obstante, concordamos com Mézáros (2008), para quem a superação das desigualdades sociais presentes na sociedade capitalista com sua lógica desumanizadora, requer a construção de uma sociedade para além do capital. E, isso também requer uma reflexão mais aprofundada sobre a dinâmica do capitalismo, suas crises estruturais e suas contradições na perspectiva de apreender o processo de construção de políticas de garantia de direito à educação no Brasil.

No contexto educacional, as políticas públicas desempenham um papel importante na garantia do acesso à educação, conforme prevê a Constituição Federal de 1988. A implementação de programas como o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e o Programa Estadual de Transporte Escolar (PETE) /PA) são exemplos concretos de como o Estado se compromete a garantir que os alunos, especialmente aqueles em áreas rurais, possam exercer seu direito à educação.

O transporte escolar, ao facilitar o acesso físico às escolas, contribui para a concretização do direito à educação, que está diretamente ligado ao princípio da equidade. A Constituição de 1988, em seu artigo 205, afirma que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, promovendo o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No entanto, a efetivação desse direito enfrenta desafios, especialmente em regiões de difícil acesso, onde as condições geográficas, como rios e estradas não pavimentadas, dificultam a mobilidade dos estudantes. O transporte escolar se apresenta, nesse contexto, como uma solução para garantir que esses alunos possam frequentar a escola de maneira regular e segura, superando as barreiras impostas pelas condições territoriais e socioeconômicas.

Nessa perspectiva, nos últimos anos, tem havido mudanças na legislação educacional que apontam a necessidade da criação de políticas de transporte escolar, o que tem propiciado que o governo federal, os estados e alguns municípios venham criando e implementando políticas de transporte escolar. Neste capítulo focalizaremos um pouco mais a respeito do desenvolvimento das políticas de transporte escolar no Brasil, baseado nos programas.

2.1 A política de transporte escolar como possibilidade de viabilização do direito à educação no Brasil: programas

A Política Pública do transporte escolar foi instituída para assegurar a garantia de direitos já conquistados e assegurar a permanência do educando do campo matriculado tanto nas escolas dos espaços campestres quanto nas escolas da cidade que recebem alunos do campo. A base legal para a criação das políticas de transporte escolar no Brasil está consagrada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no próprio Plano Nacional de Educação.

Em âmbito nacional, o transporte escolar tem se constituído como uma política de amparo ao direito de frequentar o ensino público no Brasil. Sua origem nas legislações brasileiras, como já foi mencionado anteriormente, possivelmente, aparece pela primeira vez no texto constitucional de 1934 (Art. 157 § 2º). Neste trecho da lei se previa a aplicação dos recursos dos fundos educacionais para auxiliar os alunos necessitados nas vilegiaturas, ou seja, nos deslocamentos escolares na zona rural (Brasil, 1934).

Todavia, Santos (2021) afirma, que somente em meados da década de 1990, durante o governo de Itamar Franco (1992-1994), que a política de transporte escolar é implementada no

Brasil com o objetivo de dar suporte ao acesso dos estudantes residentes do campo, que vivenciavam condições precárias nos seus respectivos itinerários de idas e vindas para a escola. Portanto, os programas foram criados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e passaram a ser executados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para dar suporte ao transporte escolar de estudantes da educação básica.

Dentro dos parâmetros históricos, segundo o MEC (2023), constam a criação três programas de transporte escolar por intermédio do Ministério da Educação (MEC), no âmbito do governo federal. O primeiro programa de transporte escolar de iniciativa federal foi o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), que consistia na destinação de recursos para a manutenção do transporte escolar e começou a ser implementado em 1994, perdurando até 2006.

O segundo programa instituído recebeu a nomenclatura de Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), implantado em 2004 e o terceiro, o Programa Caminho da Escola, vigente desde 2007. De maneira geral, os programas se baseiam em um processo de descentralização de recursos e de responsabilidades, consistindo na assistência técnica e financeira da União aos municípios e estados para a manutenção do transporte escolar e para a aquisição de veículos, destinados, exclusivamente, ao transporte dos alunos matriculados nas escolas da rede de ensino pública estadual e municipal, prioritariamente, residentes no meio rural.

Observa-se, agora, mais detalhadamente as características e o histórico de cada um desses programas de transporte escolar criados no âmbito da União.

2.1.1 O Programa Nacional de Transporte Escolar – PNTE

A origem do primeiro programa de transporte escolar nacional remonta ao ano de 1993, quando, segundo Moura (2015), o governo federal passou a prestar assistência financeira aos municípios. A partir de 1994, passou a ser chamado de Programa Nacional de Transporte Escolar – PNTE, oficialmente criado por meio da Portaria Ministerial nº 955/1994, conforme a autora

O Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), primeiro programa de transporte instituído em âmbito federal, teve origem, em 1993, junto à Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), através da assistência financeira prestada aos municípios. Contudo, a institucionalização do Programa ocorreu no ano posterior, por meio da Portaria 955, de 21 de junho de 1994, com o objetivo de contribuir financeiramente com os municípios para a aquisição de veículos automotores, destinados ao transporte de alunos, residentes em área rural, matriculados na rede pública de ensino fundamental. Em 2000, o mesmo Programa passou a atender ainda às organizações não-governamentais (ONGs) filantrópicas sem fins lucrativos, mantenedoras de escolas de educação especial que atendia alunos do ensino fundamental (Moura, 2015, p. 45).

Não obstante, inicialmente o Programa “era uma modalidade de assistência financeira voluntária, portanto dependia da elaboração de Planos de Trabalho Anuais (PTAs), como condição para a celebração de convênio entre o governo federal e estados e municípios” (Moura; Cruz, 2014, p. 4). Portanto, ao longo de sua existência, segundo essas autoras, o PNTE atendeu aos municípios, levando em conta variados critérios, tais como: municípios inseridos no Programa Comunidade Solidária; Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); maior percentual de alunos da zona rural transportados; número de alunos beneficiados pelo transporte escolar; maior percentual orçamentário investido em educação e maior percentual de escolas que atendam as séries iniciais do ensino fundamental na zona rural.

Ainda assim, o programa sofreu descontinuidades e caracterizou-se pela parcialidade no atendimento, visto que focalizou em alguns anos, apenas alguns municípios os critérios estabelecidos, conforme o relato de Hochuli (2014):

Nos anos de 1995 e 1996, o PNTE atendeu aos municípios priorizados pelo Programa Comunidade Solidária. A partir de 1997, foram contemplados os demais municípios, sendo que em 1998 houve um acréscimo de 270% no repasse dos recursos e no ano de 1999 o programa não foi executado devido a problemas econômicos e orçamentários enfrentados pelo país. No ano 2000, o programa PNTE foi retomado vigorando até o ano de 2003. (BARROS, 2001). A partir de 2004 o PNTE passou a atender, exclusivamente, as Organizações Não-Governamentais (ONGs), sem fins lucrativos, mantenedoras de escolas de ensino fundamental especializadas em atender alunos com necessidades educacionais especiais residentes em áreas rurais e urbanas, vigorando até 2007 (Hochuli, 2014, p. 64).

O PNTE contribuía financeiramente com municípios e organizações não-governamentais na compra de veículos automotores novos, e os beneficiados eram alunos da rede pública, no ensino fundamental residentes em áreas rurais. Tal programa também assistia escolas do ensino fundamental que atendessem alunos com necessidades educacionais especiais.

Apesar de ter sido importante ponto de partida, no que se refere à política de transporte escolar no Brasil, o PNTE não foi contínuo, e, dentre as intercorrências verificadas na sua trajetória, Castro (2001) aponta as interferências de ordem política, considerando que a garantia dos recursos previstos pelo programa fortalecia posições dos atores políticos, tanto nas instâncias regionais quanto nas instâncias locais.

Portanto, a partir do ano de 2004, o PNTE passou a atender somente as organizações não-governamentais sem fins lucrativos. Essa mudança modificou de certa forma o objetivo original desse programa e ele foi extinto no ano de 2007 (MEC, 2023). Ao mesmo tempo, em 2004 foi criado o PNATE.

Atualmente, os investimentos no transporte escolar de alunos do campo vêm de dois

programas executados pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC: o PNATE e o Caminho da Escola, que veremos a seguir.

2.1.2 O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar –PNATE

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) foi instituído pela Lei nº 10.880 de 9 de junho de 2004, com o objetivo de “garantir o acesso e a permanência dos alunos à escola do ensino fundamental público, residentes em área rural que utilizem transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios” (MEC, 2004).

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, o atendimento dos programas federais passou a abranger toda a educação básica (Art. 208, VII). Neste mesmo ano, foi publicada a Medida Provisória nº 455, de 28 de janeiro de 2009 – posteriormente transformada na Lei nº 11.947, de 2009, pela qual o PNATE foi ampliado para toda a educação básica. O Art. 30 dessa legislação, altera parte da Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, que passa à seguinte redação:

Art. 30. Os Arts. 2o e 5o da Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, passam a vigorar com a seguinte redação:

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

“Art. 5º O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e aplicação dos recursos repassados à conta do PNATE serão exercidos nos respectivos Governos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, pelos conselhos previstos no Art. 24, § 13, da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007.

§ 1º Fica o FNDE autorizado a suspender o repasse dos recursos do PNATE nas seguintes hipóteses:

I - omissão na prestação de contas, conforme definido pelo seu Conselho Deliberativo;
II - rejeição da prestação de contas; ou
III - utilização dos recursos em desacordo com os critérios estabelecidos para a execução do Programa, conforme constatado por análise documental ou de auditoria.”
(NR) (Brasil, 2009).

Além de ampliar a abrangência do PNATE, a Lei nº 11.947, de 2009 também atribui aos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – CACS/Fundeb, no âmbito dos estados e municípios, a competência de acompanhar e fiscalizar a execução do PNATE bem como de avaliar a prestação desse programa.

Ribeiro e Jesus (2014), em estudo realizado sobre a redistribuição dos recursos para o

transporte escolar no Brasil, constataram que ao longo da evolução de atendimento ao transporte escolar, a principal transformação verificada nesse Programa foi justamente a ampliação da abrangência do atendimento para toda a educação básica, incluindo, portanto, os estudantes da educação infantil e do ensino médio.

O referido programa (PNATE), consolida-se numa política de suplementação de recursos financeiros aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios, destinados a custear a oferta de transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, com o objetivo de garantir o acesso à educação. A Resolução do FNDE, nº 12/2011, em seu Art. 2º, certifica que

Art. 2º o PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do ensino fundamental público residentes em área rural que utilizem transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios. Com a publicação da Medida Provisória 455/2009, o programa foi ampliado para toda a educação básica, beneficiando também os estudantes da educação infantil e do ensino médio residentes em áreas rurais (Brasil, 2012).

A gestão e o financiamento do PNATE, atualmente, ocorrem conforme as orientações contidas na Resolução nº 18, de 22 de outubro de 2021, que “Estabelece diretrizes e orientações para o apoio técnico e financeiro na execução, no monitoramento e na fiscalização da gestão de veículos de transporte escolar, pelas redes públicas de educação básica dos Municípios, Estados e do Distrito Federal, no âmbito do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE”. Essa mesma Resolução define os participantes no programa.

Art. 4º Participam do PNATE:

I – o FNDE, responsável pela normatização, pelo controle, pelo monitoramento, pela fiscalização e avaliação do Programa bem como pela transferência dos recursos financeiros e pela assistência técnica às Entidades Executoras;

II – as Entidades Executoras – EEx, responsáveis pelo recebimento, pela execução, oferta de transporte escolar e prestação de contas dos recursos financeiros transferidos pelo FNDE à conta do PNATE, sendo elas:

a) os estados e o Distrito Federal, responsáveis pelo atendimento aos alunos das escolas da educação básica pública das respectivas redes estaduais e distrital, nos termos do inciso VII do Art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e

b) os municípios, responsáveis pelo atendimento aos alunos das escolas de educação básica pública das respectivas redes municipais, nos termos do inciso VI do Art. 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

III – os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – CACCS/Fundeb, órgãos colegiados de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento, instituído no âmbito dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, responsáveis pelo acompanhamento e controle social, bem como pela análise da prestação de contas do Programa e emissão de parecer conclusivo acerca da utilização dos recursos, conforme estabelecido na Lei nº 14.133, de 25 de

dezembro de 2020, Art. 33, § 2º, inc. III (Brasil, 2021).

Portanto, o PNATE comporta três níveis de participação na sua implementação: o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁷, autarquia responsável pela normatização e assistência financeira; as Entidades Executoras responsáveis pela implementação do PNATE, no caso, os Estados, Distrito Federal e Municípios; e os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – CACS/Fundeb, que devem analisar e fiscalizar os gastos das EEx, como programa, além de avaliar a sua prestação de contas.

As Diretrizes e o Objetivo do Programa são tratados no Art. 2º, da Resolução 18/2021, que aborda os elementos fundamentais para a aplicação dos recursos do PNATE e a oferta de transporte escolar por parte dos estados, Distrito Federal e municípios, sendo eles os seguintes:

Art. 2º A oferta de transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por parte dos estados, do Distrito Federal e dos municípios deve observar o disposto nesta Resolução.

I – a utilização de veículos adequados ao transporte escolar, que atendam às condições satisfatórias de segurança e conforto, compatíveis às determinações legais do Código de Trânsito Brasileiro (Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997), do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), dos normativos que regulamentam a utilização de embarcações, quando for o caso, e das demais legislações nos âmbitos federal, estadual, distrital e municipal, se aplicáveis;

e II – a otimização das rotas de transporte escolar, visando a proporcionar aos alunos da educação básica pública o menor tempo de deslocamento possível nos trajetos casa/escola/casa bem como o adequado dimensionamento e tipologia dos veículos utilizados, observados:

a) pleno atendimento aos estudantes da educação básica pública, prioritariamente aos residentes em área rural, que necessitem do transporte escolar para frequentar as instituições de ensino, observando sempre os preceitos legais e constitucionais, sobretudo os princípios da eficiência, do interesse público e da economicidade;

b) uso de veículos escolares no atendimento à rede de ensino pública de educação básica, ressalvada a presença de auxiliares e/ou monitores; e

c) uso do Sistema Eletrônico de Gestão do Transporte Escolar – SETE, disponibilizado no endereço eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE na internet, para a gestão da operação do transporte escolar na Entidade Executora (Brasil, 2021).

O transporte escolar a ser utilizado pelos estudantes deve seguir determinados padrões que assegurem condições satisfatórias de segurança e conforto, seguindo regulamentações que levem em conta as regras para a boa utilização dos transportes terrestres e fluviais. Estas devem considerar as normas de trafegabilidade, higiene, segurança e acessibilidade de pessoas com deficiência.

⁷ O FNDE foi criado pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968 como Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e da Pesquisa (INDEP), mas sofreu alteração com o Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, passando a receber a atual nomenclatura de: FNDE (MEC, 2019).

Devem, ainda, considerar a otimização do tempo de tráfego, pela adoção do tipo de transporte que propicie maior rapidez, mas também segurança e economicidade. Devem atender com prioridade aos estudantes residentes em área rural, cujos veículos ou embarcações utilizadas devem atender apenas o transporte de estudantes.

Além disso, a partir de 2001, passam a utilizar o Sistema Eletrônico de Gestão do Transporte Escolar – SETE, disponibilizado no endereço eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE na internet, para auxiliar na gestão da operação do transporte escolar. Tais medidas estão relacionadas à busca da eficiência, do interesse público e da economicidade, princípios que fazem parte da gestão de recursos públicos, como os do PNATE.

Quanto à forma e aos critérios de repasse dos recursos financeiros, a Resolução nº 18/2001 prevê o seguinte:

Art. 6º A assistência financeira à conta do PNATE será transferida em caráter suplementar às Entidades Executoras, de forma automática, sem necessidade de convênio, ajuste, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósito em conta-corrente específica, conforme disposto na Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004.

Art. 7º O montante dos recursos financeiros a serem destinados anualmente às EEx é o resultado da multiplicação do valor per capita definido para cada município pelo número de alunos matriculados na rede de ensino pública da educação básica, residentes em área rural que utilizem o transporte escolar, registrado no Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no ano imediatamente anterior ao ano do repasse.

§ 1º Os valores per capita de que trata o caput considerarão as diferenças regionais, geográficas, educacionais e operacionais do transporte escolar de cada EEx, obedecida a metodologia composta por variáveis que possibilitem a atualização anual em conformidade com o Anexo – Assistência Financeira do PNATE, que poderão ser alterados por decisão do Conselho Deliberativo do FNDE, desde que respeitados os critérios previstos neste artigo (Brasil, 2021).

O PNATE atende financeiramente, aos Estados, Distrito Federal e municípios, de forma automática, não sendo necessário convênio ou inscrição prévia dos beneficiários, bastando apenas que os dirigentes educacionais das Prefeituras municipais, do Distrito Federal e dos Estados informem no Censo Escolar a quantidade de alunos matriculados na educação básica, residentes em área rural, que utilizam transporte escolar. Feito isso, o município passa a ser beneficiado com o recurso.

Até o ano de 2023, os valores eram transferidos aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, em dez parcelas anuais, de fevereiro a novembro, conforme o Art.8º da Resolução 018/2012, em conta específica para esse fim. No entanto, esse dispositivo foi alterado pela Resolução nº 05 de abril de 2024 e passou a ter a seguinte redação: “Art. 8º Os valores apurados na forma do Art. 7º serão transferidos diretamente a cada EEx, **em duas parcelas**,

preferencialmente nos meses de **março e agosto** do exercício corrente, mediante o depósito em conta corrente específica” (Brasil, 2024, NR, grifos da autora).

Os valores *per capita* são definidos considerando as diferenças regionais, geográficas, educacionais e operacionais do transporte escolar de cada ente subnacional e são disponibilizados na página do FNDE para consulta.

Diversos autores têm tratado em seus estudos sobre os recursos do PNATE e constatado, que, embora não sejam suficientes, os recursos repassados aos Estados e Municípios pela União, para subsidiar o transporte escolar são muito importantes. Os estudos de Pergher (2014) revelam a variação dos valores *per capita*-ano do PNATE, de 2004 até o ano de 2013, nestes termos:

O valor do *per capita* aluno/ano praticado no Pnate tem sido o seguinte: nos anos de 2006 a 2008, variou entre R\$ 81,56 e R\$ 116,36; em 2009, houve reajuste de 8% e passou a variar de R\$ 88,13 a R\$ 125,72; em 2010, reajuste de 37%, ficando a variação entre R\$ 120,73 e R\$ 172,24; sendo o mesmo valor nos anos de 2011, 2012 e 2013 (Pergher, 2014, p. 88).

Portanto, os valores foram variando de 2004 até o ano de 2010, ficando no mínimo R\$ 81,56 em 2004 e máximo de R\$ 172,24 em 2010, valor que permaneceu inalterado até o ano de 2013. Em sua pesquisa sobre esse tema, Hochuli (2014) também evidenciou que desde 2004, quando foi criado o PNATE, até o ano de 2011, a União repassou aos outros entes federados mais de três bilhões de reais por meio desse programa, mas que estes valores não representam a totalidade dos gastos com o programa, visto que os outros entes federados também contribuem, como afirma:

De 2004 a 2011, a União, por meio do PNATE, repassou mais de três bilhões de reais para o transporte escolar, visando cumprir com seu papel supletivo, redistributivo e de assistência financeira e técnica aos demais entes, conforme definidos na legislação. Esse montante, no entanto, não representa a totalidade dos investimentos na área. Outros recursos financeiros, materiais e humanos são aplicados, anualmente, pelos estados e municípios que são os entes responsáveis pela garantia do transporte escolar, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/1996 (Hochuli, 2014, p.16).

Nesse aspecto, observa-se que no ano de 2004, ano inicial de vigência do PNATE, os Municípios vinham aplicando valores consideráveis na manutenção do transporte escolar, conforme Pergher (2014):

Segundo o Mapa do Transporte Escolar Brasileiro (INEP, 2006), a situação percebida em todo país, com relação aos gastos em transporte escolar por esfera de governo, é a seguinte: enquanto os municípios investiram, em novembro de 2004, R\$ 241.827.266, os estados investiram R\$ 67.383.291. A União, por sua vez, através do programa Pnate

e de outros recursos federais, destinou, em novembro de 2004, o montante de R\$ 70.572.639 a estados e municípios. Os estados, segundo os dados apresentados nesse ano, foram os que apresentaram o menor valor entre os entes (Pergher, 2014, p. 89).

Conforme os valores indicados por Pergher (2014), em novembro de 2004, de um total de R\$ 379.783.196,00 investidos na manutenção do transporte escolar em todo o país, a União contribuiu com o percentual de 18,5%, os Estados 17,7% e os municípios 63,6%. Isso significa que entre os entes federados, os municípios foram os que mais investiram no transporte escolar naquele mês, e os estados investiram o menor percentual. Provavelmente, isso se deve ao fato de que são os municípios que atendem a maior parte das matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, etapas em que se concentram os estudantes que moram no campo.

Para a implementação do PNATE, os Estados também podem autorizar a União a efetuar o repasse do valor correspondente aos alunos da rede estadual diretamente aos respectivos municípios, que por consequência, também passam a arcar com os custos acessórios de manutenção, como os custos administrativos e de pessoal, por exemplo. A Resolução nº 18/2021 define os critérios para o repasse dos recursos do Estado a serem geridos pelos municípios. Para isso, é necessário formalizar a autorização por meio de ofício ao órgão, conforme o Art. 10 da referida Resolução

Art. 10. Os estados, em conformidade com o Art. 2º, § 5º, da Lei nº 10.880, de 2004, poderão autorizar o FNDE efetuar a transferência dos recursos financeiros correspondentes aos alunos matriculados nos estabelecimentos estaduais de ensino diretamente aos seus respectivos municípios.

§ 1º A transferência dos recursos financeiros, quando autorizado na forma estabelecida no caput, deverá ser feita exclusivamente para o município onde estão matriculados os alunos da respectiva rede estadual de ensino, computados no censo escolar do ano anterior ao atendimento.

§ 2º A autorização de que trata o caput independe de acordos, convênios, parcerias ou outros instrumentos congêneres celebrados entre os estados e os municípios e não afasta a responsabilidade de os estados assumirem a oferta do transporte escolar da rede estadual de ensino, nos termos do inciso VII do Art. 10 da Lei nº 9.394, de 1996, – LDB.

§ 3º A autorização para que o repasse dos recursos seja feito diretamente aos municípios deverá ser formalizada até o quinto dia útil do mês de fevereiro, por meio de ofício encaminhado ao FNDE, ou por qualquer outro meio eletrônico que porventura venha a ser disponibilizado pelo FNDE para atender a este fim específico (Brasil, 2021).

Por suas características, o PNATE inclui-se entre as políticas que cumprem a função redistributiva da União em relação aos Estados e Municípios. Pela forma de sua implementação intergovernamental, também comporta características do regime de colaboração necessário na gestão dos recursos públicos conforme preceitua a Constituição brasileira. Esta é a conclusão a que também chega Hochuli (2014)

(...) a política pública do transporte escolar, por ser uma política intergovernamental e representar uma ação colegiada, em que participam a União, os estados e os municípios, necessita da cooperação entre os entes federados para afinar sua relação e colaboração no que tange às decisões, à formulação da política e aos mecanismos de financiamento. A questão do papel e da participação de cada ente federado no transporte escolar passa pela discussão da responsabilidade de cada um e, também, pelo regime de colaboração (Hochuli, 2014, p. 61).

Com base em estudos do MEC (2010), Hochuli (2014) conclui que “o custo do transporte escolar representa, para a maioria das prefeituras, uma despesa mensal significativa, correspondente, muitas vezes, ao que o governo repassa por ano, pesando no orçamento” (Hochuli, 2014, p.16). Mas em que se pode empregar os recursos do PNATE? De acordo com a Resolução nº 18/2021, os recursos podem subsidiar o seguinte:

Art. 13. Os recursos repassados à conta do PNATE serão destinados a:

I – despesas de manutenção em veículos escolares rodoviários, de propriedade da EEx, devidamente licenciados pelo órgão de trânsito competente, tais como: reformas, seguros, licenciamento, impostos e taxas (do ano em curso), pneus, câmaras, peças, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica, funilaria, recuperação de assentos, aquisição de combustíveis e lubrificantes, além de outras peças e serviços necessários para adequada manutenção dos veículos;

II – despesas de manutenção em embarcações utilizadas no transporte escolar de propriedade das EEx que estejam devidamente inscritas nas Capitânias dos Portos e da Certificação Estatutária Aplicável, tais como: reforma, seguros, impostos, registro e taxas (do ano em curso), peças, serviços de mecânica do motor, conjunto de propulsão, equipamentos embarcados, aquisição de combustíveis e lubrificantes, além de outros serviços necessários para a adequada manutenção das embarcações;

III – contratação de serviços terceirizados para a oferta do transporte escolar rodoviário ou aquaviário; e

IV – aquisição de passe estudantil, quando houver oferta de serviço regular de transporte coletivo de passageiros na EEx (Brasil, 2021).

As principais despesas de transporte escolar se classificam como de manutenção do ensino, ou despesas correntes, tais como: manutenção em veículos rodoviários ou barcos escolares, de propriedade do Estado ou da Prefeitura envolvendo reformas, seguros, licenciamento, impostos e taxas (do ano em curso), pneus, câmaras, peças, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica, funilaria, recuperação de assentos, aquisição de combustíveis e lubrificantes, conjunto de propulsão, equipamentos embarcados, aquisição de combustíveis e lubrificantes, além de outras peças serviços necessários para a adequada manutenção dos veículos e embarcações.

Pode-se ainda utilizar os recursos para a contratação de serviços terceirizados para a oferta do transporte escolar rodoviário ou aquaviário, além de custear o passe estudantil em transporte regular. Apesar das limitações apresentadas pelo programa, alguns autores registram a importância da criação do programa de transporte no Brasil. Para Lins (2020), o PNATE pode

contribuir com a redução dos índices de evasão e repetência

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) figura entre as principais ações federais na área da educação básica. Sua criação levou em consideração que a oferta de transporte escolar pode facilitar o acesso e a permanência dos alunos no ambiente escolar, podendo contribuir com a redução dos índices de repetência e de evasão (Lins, 2020, p. 20).

Moura (2015) compactua do mesmo pensamento ao tratar o transporte escolar como política necessária, “não somente para os alunos residentes na zona rural, como também, para aqueles com necessidades educacionais especiais” (p. 38). Santos (2021) considera o transporte escolar “uma política educacional essencial para garantir o acesso de um número considerável de estudantes de escolas públicas ao ambiente escolar, condição para que se garanta o direito à educação” (p. 86).

Neste sentido, segundo esses autores, o direito de acesso do aluno à rede pública de ensino pode ser materializado por meio do transporte escolar, cuja falta pode afetar a trajetória escolar, especialmente, dos estudantes que residem longe da escola, nas áreas rurais. Outra importante iniciativa do governo federal no atendimento ao Transporte escolar foi o Programa Caminho da Escola, visto a seguir.

2.1.3 O Programa Caminho da Escola

O Programa Caminho da Escola também se destina a atender alunos moradores da zona rural. O Caminho da Escola foi criado pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, com a justificativa de atender à “necessidade de ampliar, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência dos alunos matriculados na educação básica da zona rural das redes estadual e municipal”.

O objetivo da Resolução foi aprovar diretrizes e orientações para que Estados e Municípios pudessem se habilitar a buscar financiamento junto ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), que disponibilizou linha de crédito especial para a aquisição de ônibus, mini ônibus e micro-ônibus zero quilômetro e de embarcações novas para os estados e municípios, conforme prevê o Art. 1º dessa Resolução

Art. 1º - Aprovar as diretrizes e orientações para que os municípios e estados se habilitem ao Programa Caminho da Escola e possam buscar financiamento junto ao BNDES, para custear projetos educacionais nos exercícios de 2007 a 2009, visando à aquisição de ônibus e micro-ônibus, de transporte coletivo, zero quilômetro, assim,

como embarcações, destinados ao transporte diário dos alunos matriculados na educação básica da zona rural das redes estadual e municipal, no âmbito do Programa (Brasil, 2007).

Assim, o Programa Caminho da Escola atinge diretamente e tem como beneficiários todos os alunos matriculados nos sistemas de educação básica das redes públicas de ensino dos Estados, Distrito Federal e municípios residentes em área rurais ou onde não haja transporte público coletivo ofertado.

A educação deve ser oferecida, preferencialmente, em área escolar onde o estudante reside, em ambiente educacional que observe as peculiaridades de sua realidade social, porém, nem sempre isso pode ocorrer e surge a necessidade de transportar as crianças para uma unidade escolar de outra localidade, como forma de assegurar seu acesso à educação. Mas quais os critérios para a obtenção dos recursos? Que quantidade de veículos poderia ser adquirida pelos entes federados? A Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, considerando a necessidade de ampliar, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência dos alunos da educação básica transportados da zona rural dos sistemas estadual e municipal, a esse respeito definia os seguintes critérios:

Art. 2º - O financiamento a que se refere o artigo anterior poderá ser requerido pelos municípios e estados que possuam alunos matriculados na educação básica da zona rural das redes estadual e municipal e será destinado à aquisição específica de ônibus, miniônibus e micro-ônibus de transporte coletivo, zero quilômetro, assim como embarcações novas, e poderá ser pleiteado de acordo com os seguintes critérios:

§ 1º - As aquisições serão agrupadas em lotes, como abaixo descrito:

I - um ônibus de 44 passageiros;

II - dois micro-ônibus de 23 passageiros;

III - um micro-ônibus de 23 e um mini-ônibus de 31 passageiros;

IV - duas embarcações de 25 a 30 lugares;

IV - um micro-ônibus de 23 passageiros e uma embarcação de 25 a 30 lugares.

§ 2º - Os municípios cujo número de matrículas na educação básica da zona rural das redes estadual e municipal, segundo o Censo Escolar do INEP, seja inferior ou igual a 200 (duzentos) alunos, poderão pleitear apenas um dos subitens descritos no parágrafo 1º.

§ 3º - Os municípios cujo número de matrículas na educação básica da zona rural das redes estadual e municipal, segundo o Censo Escolar do INEP, seja superior a 200 (duzentos) alunos e inferior ou igual a 500 (quinhentos) alunos, poderão pleitear até dois dos subitens descritos no parágrafo 1º, cabendo ressaltar que o mesmo subitem pode ser pleiteado mais de uma vez.

§ 4º - Os municípios cujo número de matrículas na educação básica da zona rural das redes estadual e municipal, segundo o Censo Escolar do INEP, seja superior a 500 (quinhentos) alunos e inferior ou igual a 1.000 (mil) alunos, poderão pleitear até três dos subitens descritos no parágrafo 1º, cabendo ressaltar que o mesmo subitem pode ser pleiteado mais de uma vez.

§ 5º - Os municípios cujo número de matrículas na educação básica da zona rural das redes estadual e municipal, segundo o Censo Escolar do INEP, seja superior a 1.000 (mil) alunos e inferior ou igual a 2.000 (dois mil) alunos, poderão pleitear até quatro dos subitens descritos no parágrafo 1º, cabendo ressaltar que o mesmo subitem pode ser pleiteado mais de uma vez.

§ 6º - Os municípios cujo número de matrículas na educação básica da zona rural das redes estadual e municipal, segundo o Censo Escolar do INEP, seja superior a 2.000 (dois mil) alunos e inferior ou igual a 3.500 (três mil e quinhentos) alunos, poderão pleitear até cinco dos subitens descritos no parágrafo 1º, cabendo ressaltar que o mesmo subitem pode ser pleiteado mais de uma vez.

§ 7º - Os municípios cujo número de matrículas na educação básica da zona rural das redes estadual e municipal, segundo o Censo Escolar do INEP, seja superior a 3.500 (três mil e quinhentos) alunos, poderão pleitear até seis dos subitens descritos no parágrafo 1º, cabendo ressaltar que o mesmo subitem pode ser pleiteado mais de uma vez (Brasil, 2007).

Portanto, os critérios estabelecidos para definir a quantidade de itens a serem adquiridos pelo estado ou municípios levavam em conta o número de estudantes matriculados na zona rural. Essa quantidade variava de no mínimo 1 veículo ou barco para o mínimo de 200 alunos matriculados até 6 veículos ou barcos ou veículos e barcos, para as redes estaduais e municipais que apresentassem acima de 3.500 alunos matriculados na zona rural.

Em 2009, o Decreto nº 6.768, de 10 de fevereiro de 2009 ampliou seus objetivos que passaram a englobar a renovação da frota de veículos escolares das redes municipais e estaduais de educação básica na zona rural; a garantia da qualidade e segurança do transporte escolar na zona rural, por meio da padronização e inspeção dos veículos disponibilizados pelo Programa; a garantia do acesso e a permanência dos estudantes moradores da zona rural nas escolas da educação básica; a redução da evasão escolar.

De acordo com o site do MEC (2023), em 2010 o Programa Caminho da Escola inovou ao dar aos estudantes uma nova alternativa de acesso às escolas públicas, a bicicleta escolar, que pode diminuir o esforço diário desses alunos até a escola. No âmbito do Programa Caminho da Escola, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), foram adquiridas 6.404 bicicletas e capacetes escolares, no ano de 2011, com vista a possibilitar aos estudantes uma nova alternativa de acesso às escolas públicas.

Por fim, em 2022, o Decreto nº 11.762, de 04 de agosto de 2022 revoga o Decreto nº 6.768, de 10 de fevereiro de 2009, estabelecendo novas bases para o Programa Caminho da Escola, mas que pouco se diferenciam da anterior, estando em vigência até o presente momento. O Art. 3º do Decreto nº 11.762, de 04 de agosto de 2022, assim especifica:

Art. 3º O Programa Caminho da Escola permitirá a aquisição de veículos padronizados para o transporte escolar, por meio da adesão à ata de registro de preços nacional gerenciada pelo FNDE.

§ 1º A aquisição de veículos a que se refere o caput poderá ser realizada por meio de:

- I - dotações orçamentárias consignadas ao Ministério da Educação;
- II - linhas de crédito concedidas por instituições financeiras autorizadas a funcionar pelo Banco Central do Brasil; ou
- III - recursos próprios ou de outras fontes dos entes federativos que aderirem ao

Programa Caminho da Escola.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a participação dos entes federativos no Programa Caminho da Escola ocorrerá por meio do planejamento baseado no diagnóstico, na análise e na aprovação técnica e financeira da demanda de veículos e da assinatura de termo de compromisso viabilizado pelo plano de ações articuladas.

§ 3º A assinatura do termo de compromisso a que se refere o § 2º implicará adesão à ata de registro de preços nacional gerenciada pelo FNDE.

§ 4º Nas hipóteses previstas nos incisos II e III do § 1º, os entes federativos deverão aderir ao pregão eletrônico para registro de preços nacional gerenciado pelo FNDE.

§ 5º Fica dispensada a exigência de adesão ao pregão eletrônico para registro de preços nacional gerenciado pelo FNDE, de que tratam o caput e os § 3º e § 4º, nas hipóteses de indisponibilidade ou de inexistência de ata de registro de preços para bicicletas escolares do Programa Caminho da Escola, em situação excepcional devidamente motivada e justificada, que comprometa o atendimento à rede de ensino, e amparada por resolução específica do Conselho Deliberativo do FNDE (Brasil, 2022).

Tanto em 2009 como em 2022, as legislações diversificam as fontes de recursos que permitem a aquisição dos veículos, podendo ser consignadas pelo próprio MEC, por meio de linha de crédito em instituições financeiras autorizadas a funcionar, pelo Banco Central do Brasil ou ainda com recursos próprios de cada ente federativo.

Em síntese, o transporte escolar, embora necessário desde a implantação das primeiras escolas na zona rural, ganha maior impulso em âmbito nacional a partir de 1994, quando da aprovação da Portaria nº 955, de 21 de junho de 1994, que instituiu o Programa Nacional de Transporte do Escolar – PNTE, a primeira forma de auxílio a estados e municípios no financiamento do transporte escolar para o ensino fundamental, por parte da União. Em 2004, por meio da Lei nº 10.880 de 09 de junho de 2004, foi criado o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE, mas ainda restrito ao ensino fundamental. A partir de 2009, o PNATE passa a abranger toda a Educação Básica.

Não obstante, ainda assim, vem se constituindo em um financiamento complementar a essa ação, visto que a manutenção do transporte escolar, pela legislação atual, cabe aos estados e municípios. Além do PNTE e do PNATE, a União tem coordenado o Programa Caminho da Escola, com o objetivo de orientar diretrizes para captação de recursos de empréstimos junto a instituições financeiras para a aquisição de veículos e barcos que auxiliem no transporte escolar. O item, a seguir, trata da política de transporte escolar no Estado do Pará, em consonância com a política de transporte escolar nacional, o PNATE.

2.2 O Programa Estadual de Transporte Escolar (PETE/PA): uma perspectiva de viabilizar o direito a educação?

A leitura da política de financiamento do transporte escolar no Pará, requer que situemos

o contexto de criação do PETE/PA em 2019, uma vez que, conforme Peroni (2003), uma política não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas. Nesse sentido, nesse item trazemos um pouco da caracterização do estado do Pará, considerando seus aspectos: histórico, socioeconômico, político, geográfico e educacional, e, sobretudo o lugar que ocupa na região Amazônica.

2.2.1.O Estado do Pará e os desafios da territorialidade no contexto amazônico

O Estado do Pará está localizado em uma das mais ricas regiões do país, a região Norte, situada na Amazônia brasileira. Em termos de recursos naturais, essa região detém a maior parcela da principal floresta tropical do mundo, possui vasta diversidade biológica e mineral. Com área geográfica de 1.247.955,238 Km², o que equivale a 14,65% do território nacional (Fapespa, 2022), população estimada de 8.116.132 pessoas em 2022 e densidade demográfica de 6,51hab/km², para o mesmo ano (IBGE, 2022), e, portanto, seu território possui uma extensa área ainda pouco habitada. O Estado do Pará faz fronteira com os estados do Amazonas, Amapá, Mato Grosso, Maranhão, Tocantins e Roraima, bem como com os países da Guiana Francesa e Suriname (Fapespa, 2022).

O Pará possui um total de 144 municípios e, administrativamente, está dividido em 12 regiões de integração⁸, sendo elas: **Araguaia, Carajás, Guamá, Baixo Amazonas, Guajará, Lago de Tucuruí, Marajó, Rio Caeté, Rio Capim, Tapajós, Tocantins e Xingu**, conforme figura 1, a seguir.

Figura 1 - Mapa das Regiões de Integração do Estado do Pará



Fonte: Foto reprodução/Governo do estado do Pará

⁸ A divisão do Estado do Pará em Regiões de Integração foi realizada por meio do Decreto nº 1.066, de 19 de junho de 2008. A proposta de regionalização para o estado surgiu da constatação de que as regionalizações estabelecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Mesorregião e Microrregião – não mais refletiam a realidade estadual. A identificação das 12 Regiões de Integração levou em consideração as seguintes características: População (IBGE); Densidade Populacional (IBGE); Concentração de Localidades (GEOPARÁ); Repasse de ICMS (SEFA); Renda per capita (IBGE); Acessibilidade física (SIGIEP); Consumo de Energia Elétrica (Rede Celipa); Leitos por mil habitantes (DATASUS / SEEPS); Índice de Desenvolvimento Humano – IDH (PNUD); Telefonia Fixa (Telemar); Índice de Alfabetização (IBGE) e fatores geopolíticos.

O Pará tem como capital o município de Belém, o mais populoso do estado. Com uma exuberante rede hidrográfica caracterizada por um emaranhado de canais, furos, baías, lagos e igarapés, o Estado do Pará “apresenta com uma grande extensão de rios, três bacias hidrográficas, sete macrorregiões hidrográficas e uma parte de um dos maiores Aquíferos do mundo, o aquífero Alter do Chão” (Fapespa, 2022, p. 21). Tal configuração espacial requer ainda mais o uso de embarcações fluviais no trajeto escolar dos estudantes. Os principais rios paraenses são: “rio Paru, rio Jari, rio Trombetas, rio Curuá, rio Amazonas, rio Tapajós, rio Iriri, rio Xingu, rio Parauapebas, rio Tocantins, rio Acará, rio Pará, rio Guamá, rio Caeté e rio Capim” (Fapespa, 2022, p. 21). O território paraense conta ainda com abundância de recursos florestais e minerais. Os municípios do estado do Pará apresentam características rurais específicas da região Amazônica, o que reflete diretamente no cotidiano dos seus sujeitos, como bem descreve Cruz (2008) sobre o contexto rural-ribeirinho amazônico.

A natureza é, sem dúvida, um elemento a ser considerado no entendimento da diversidade da Amazônia, sobretudo no que se refere à compreensão das territorialidades e dos modos de vida e, consequentemente, das identidades das populações ribeirinhas. Essas populações têm uma intensa relação com os ecossistemas que se relacionam, mostrando uma relação de simbiose com a natureza, os seus ciclos e sua dinâmica. É na relação com os ecossistemas da várzea, o rio e a floresta (habitat) que as populações ribeirinhas constroem todo o seu modo de vida (habitus) ou, numa linguagem geográfica, seu gênero de vida. Essa intensa relação com a natureza pressupõe um conhecimento aprofundado da sua dinâmica, de seus ciclos, que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais. Esse imenso acervo de conhecimento é transferido por oralidade de geração em geração, através do senso prático que compõe um ethos ribeirinho que, junto com um conjunto de simbologias, mitos e rituais associados à caça, a pesca e atividades extrativistas, compõe uma matriz de racionalidade ambiental muito particular de uso-significado da natureza (Cruz, 2008, p. 58).

Portanto, a Amazônia com sua diversidade e complexidade em território, populações, costumes e identidade, diferenciam-se enquanto sujeitos de práticas sociais em suas particularidades. De acordo com Corrêa e Hage (2007), as condições de vida das populações amazônicas do campo são ainda mais precárias, pois no campo é onde se manifestam as maiores carências de infraestrutura material, como afirmam os autores:

A Amazônia é marcada por uma ampla diversidade, composta por populações que vivem no espaço urbano e rural, habitando um elevado número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas metrópoles, que em sua maioria, possuem poucas condições para atender às necessidades dessas populações, por apresentarem infraestrutura precária e não dispor de serviços essenciais e direitos básicos, sobretudo na territorialidade do campo (Correa; Hage, 2007, p. 19).

Dessa forma, é indispensável a oferta do transporte escolar no Estado do Pará para o atendimento das crianças e adolescente residentes do campo, que necessitam desse serviço de forma pública e efetiva. É válido ressaltar que, o Estado do Pará é o segundo maior Estado do País em extensão territorial, habitado na sua maioria pela população que vive no meio rural, a população do campo, tais como: pescadores, extrativistas, ribeirinhos, quilombolas, assentados, camponeses, peconheiros, lavradores, caiçaras etc. que, de modo geral, sobrevivem da agricultura familiar.

Em termos econômicos, o Pará se destaca como a maior economia da Região Norte, sendo forte exportador de minerais, atividade que contribui significativamente para a composição do Produto Interno Bruto (PIB) estadual, que no ano de 2020 foi de R\$ 215.935.604.000,00, com PIB *per capita* de R\$ 24.846,00 (Fapespa, 2022). Sua produção mineral de ferro, manganês, calcário e ouro se localiza em todo o estado, em especial na região da Serra dos Carajás. Em 2020, por exemplo, o município de Canaã dos Carajás registrou o maior Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* não apenas do estado, mas também do País, quando apresentou o valor de R\$ 591.101,11 em razão da extração de minério de ferro. No mesmo ano, o PIB *per capita* brasileiro foi de R\$ 35.935,74. Contudo, essa grande riqueza paraense parece não se refletir na qualidade de vida de sua população. Assim, em 2010, o estado do Pará apresentou índice de Desenvolvimento Humano – IDH de 0,646 (IBGE, 2010), ficando em posição 24º entre as 27 Unidades Federativas (PNUD Brasil, 2017) e, em 2015, apresentou IDH de 0,682 (Fapespa, 2022), índices considerados médios⁹ pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), um programa das Nações Unidas (ONU).

Em 2022, eram 2.102.706 famílias inscritas no CadÚnico, para se candidatar a beneficiárias de Programas Sociais do governo federal, sendo que destas, 1.789.394 famílias inscritas possuíam rendimento familiar mensal de até 1/2 Salário-Mínimo. As taxas de mortalidade infantil e de mortalidade na infância no ano de 2021, no Pará foram de 14,67 % e 16,94%, respectivamente (Fapespa, 2022). Das 1.167.171 pessoas empregadas formalmente, 690.928 ocupam empregos no setor de serviços, portanto, 59,19% ou mais da metade do contingente de empregados, o que significa que os demais setores como indústria, comércio, construção civil e agropecuária, juntos somam apenas 40, 81% dos empregos formais.

Vejamos sobre as peculiaridades da educação no Estado do Pará.

⁹ A classificação da mensuração do IDH pelo PNUD considera muito baixo os índices de (0 a 0,499), baixo (0,500 a 0,599), médio (0,600 a 0,699), alto (0,700 a 0,799) e muito alto (0,800 a 1) (IPEA/PNUD, 2017).

2.3 A política educacional no estado do Pará, a regionalização do atendimento e o transporte escolar

A política de oferta da Educação Básica no Pará é implementada pela Secretaria Estadual de Educação-SEDUC, criada pela Lei nº 400, de 30 de agosto de 1951, constituindo-se como um órgão de administração direta do governo do Estado, responsável por implementar a política educacional da rede estadual do Pará, em relação à educação básica (SEDUC, 2012). Por meio da Lei nº 6.170, em 15 de dezembro de 1998, criou-se o Sistema Estadual de Ensino que, em seu Art. 8º, define sua abrangência, sendo:

- I - as instituições de educação básica e superior criadas e mantidas pelo Poder Público Estadual;
- II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público Municipal;
- III - as instituições de ensino fundamental e médio, criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- IV - a Secretaria de Estado de Educação, como órgão executivo;
- V - o Conselho Estadual de Educação, como órgão normativo, consultivo e deliberativo;
- VI - as instituições de educação básica criadas e mantidas pelo Poder Público dos Municípios que não criarem seu próprio sistema;
- VII - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada, situadas nos Municípios que não criarem seu próprio sistema (Pará, 1998, p. 3).

Para dar cumprimento a uma de suas metas de descentralizar as ações técnico-administrativas e pedagógicas da SEDUC, foram criadas Unidades Regionais de Educação desde 1972, pela Lei nº 4.398, de 14 de junho de 1972, que foi sendo modificada sucessivamente (Gutierrez, 2010). Assim, em 1989, o Decreto Estadual nº 6.069, de 09 de maio de 1989 definia as competências dessas unidades, sendo elas: “programar, coordenar, orientar, executar, controlar e avaliar as atividades da Secretaria, em sua área de circunscrição de acordo com as normas, atribuições e delegações estabelecidas pelo órgão central” (Pará, 1989 *apud* Gutierrez, 2010, p. 191).

A partir de então, a SEDUC passou a operar o sistema descentralizadamente. Atualmente, conta com 20 “Unidades Seduc na Escola – USE’s”, sediadas em algumas escolas da região metropolitana¹⁰ de Belém e 19 “Unidades Regionais de Ensino - URE’s” em todo o estado, sediadas nos municípios.

De acordo com Ferreira (2018) a composição das UREs, em cada região, abrange os seguintes municípios:

¹⁰ As 20 USES, congregam 349 Escolas Estaduais, situadas em Belém e nos municípios que estão na Região metropolitana de Belém: Ananindeua, Marituba, Benevides e Santa Bárbara do Pará (Ferreira, 2018).

Quadro 5 - Unidades Regionais de Ensino - URES da SEDUC/PA

Nome e número da URE	Total de Municípios	Total de Escolas	Municípios
1ª Bragança	5	47	Augusto Correa, Bragança, Tracuateua, Vizeu, Cachoeira do Piriá
2ª Cametá	5	12	Baião, Cametá, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará
3ª Abaetetuba	6	44	Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Miri, Moju e Tailândia
4ª Marabá	17	61	Abel Figueiredo, Bom Jesus do Tocantins, Brejo Grande do Araguaia, Canaã dos Carajás, Curionópolis, Eldorado do Carajás, Itupiranga, Jacundá, Marabá, Nova Ipixuna, Palestina do Pará, Parauapebas, Piçarra, Rondon do Pará, São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia e São João do Araguaia,
5ª Santarém	4	38	Aveiro, Belterra, Mojui dos Campos e Santarém
6ª Monte Alegre	3	8	Almerim, Monte Alegre e Prainha
7ª Óbidos	7	23	Alenquer, Curuá, Faro, Juruti, Óbidos, Oriximiná e Terra Santa
8ª Castanhal	9	48	Castanhal, Curuçá, Inhangapi, Marapanim, Santa Maria do Pará, São Domingos do Capim, São Francisco do Pará, São Miguel do Guamá e Terra Alta
9ª Maracanã	3	21	Igarapé Açu, Magalhaes Barata e Maracanã
10ª Altamira	8	17	Altamira, Anapu, Brasil Novo, Medicilândia, Porto de Moz, Senador José Porfírio, Uruará, Vitória do Xingu
11ª Santa Izabel do Pará	9	35	Bujaru, Colares, Concórdia do Pará, Santa Izabel do Pará, Santo Antônio do Tauá, São Caetano de Odivelas, São João da Ponta, Tomé Açu e Vigia.
12ª Itaituba	6	12	Itaituba, Jacareacanga, Novo Progresso, Trairão, Placas e Rurópolis
13ª Breves	8	15	Anajás, Bagre, Breves, Chaves, Curralinho, Gurupá, Melgaço e Portel
14ª Capanema	11	51	Bonito, Capanema, Nova Timboteua, Ourém, Peixe-boi, Primavera, Quatipuru, Salinópolis, Santarém Novo, São João da Ponta e São João de Pirabas
15ª Conceição do Araguaia	15	27	Água Azul do Norte, Bannach, Conceição do Araguaia, Cumaru do Norte, Floresta do Araguaia, Ourilândia do Norte, Pau D'arco, Redenção, Rio Maria, Santa Maria das Barreiras, São Félix do Xingu, Tucumã e Xingura
16ª Tucuruí	5	10	Breu Branco, Goianésia do Pará, Novo Repartimento, Pacajá e Tucuruí
17ª Capitão Poço	3	23	Capitão Poço, Garrafão do Norte, e Nova Esperança do Piriá
18ª Mãe do Rio	7	21	Aurora do Pará, Dom Elizeu, Ipixuna do Pará, Irituia, Mãe do Rio, Paragominas e Ulianópolis
19ª Belém	---	---	Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides e Santa Bárbara
20ª Ilhas	8	25	Cachoeira do Arari, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa Vista e Soure
Total	129	538	

Fonte: Ferreira (2018).

Todavia, ainda que a SEDUC esteja presente nessas 20 unidades regionais descentralizadas, nem sempre elas contam com recursos técnicos, materiais e humanos para dar conta das suas finalidades, como afirma Gutierrez (2010)

Criadas com o objetivo de descentralizar as ações da SEDUC, as URE's apresentavam problemas crônicos de funcionamento em razão dos poucos recursos materiais e humanos que dispunham para funcionar. Por causa dessa situação, suas ações vinham sendo muito limitadas, restringindo-se ao município em que estavam sediadas, deixando de fazer visitas sistemáticas aos outros municípios da região ou apenas servindo de entreposto das decisões que continuavam sendo tomadas em Belém, onde os processos se arrastavam por meses e até anos (Gutierrez, 2010, p. 193).

A questão da dificuldade de gestão da educação básica ofertada pela rede estadual presente nos municípios, especialmente das escolas da zona rural, foi uma das justificativas para que o governo paraense, a partir da política de fundos iniciada no estado em 1997, implementasse uma política específica de municipalização da Educação infantil e do Ensino Fundamental no Pará (Gutierrez, 2005).

Essa política se reflete no quadro atual de atendimento à Educação Básica no Estado, pois a maior parte das matrículas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental estão sob a responsabilidade das redes municipais, onde se localizam as escolas em área rural, como se pode verificar nos dados estatísticos do ano de 2020 emitidos pelo INEP, conforme tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Pará: Matrícula na Educação Básica por dependência Administrativa – 2020

Dependência Administrativa	Infantil		Fundamental		Médio	Total
	Creche	Pré-escola	1º ao 4º ano	5º ao 9º ano		
Estadual	0	59	46.292	120.025	306.845	473.221
Federal	0	47	523	1.303	1.169	3.042
Municipal	70.712	207.223	644.308	416.397	0	1.338.640
Privada	10.207	26.708	74.417	51.121	27.035	189.488

Fonte: INEP. Nota: Não inclui as matrículas de EJA, Ed. Profissional e Educação Especial

No ano de 2020, as matrículas presenciais da Educação Básica no estado do Pará, incluindo todas as dependências administrativas, somaram 2.004.391, segundo o INEP (2020). Destas, 23,14% são atendidas pela rede estadual, 0,15% pela rede federal, 66,7% pelas redes municipais e 9,4% pelo setor privado. As redes municipais se encarregam da maior parte das matrículas na educação Infantil e no Ensino Fundamental, o que demonstra o processo massivo de municipalização desse atendimento.

Em relação ao aspecto educacional do campo, Hage (2005) apresenta um estudo em que se constata que mais de 70% das escolas da região Amazônica oferecem ensino multisseriado, e quase a metade das escolas funcionam em condições de muita precariedade.

No caso da Amazônia...a situação no campo é preocupante, pois 29,9% da população adulta é analfabeta; 3,3% anos é a média de anos de escolarização dessa população; e 71,7% das escolas que oferecem o ensino fundamental nas séries iniciais são

exclusivamente multisseriadas, atendendo 46,6% dos estudantes em condições precárias e com pouco aproveitamento na aprendizagem (Hage, 2005, p. 44).

Neste sentido, as populações do campo, na Amazônia, necessitam de mais atenção por parte do poder público para que possam ter seus direitos à educação garantidos efetivamente. No Estado do Pará, boa parte da população do campo tem ficado à margem das políticas públicas educacionais, visto que, no ano de 2005, Hage (2005) constatava:

No Pará, Estado que constitui o lócus específico onde o estudo se desenvolveu, os dados apresentados no relatório de pesquisa ao CNPq, revelaram um quadro alarmante em que as escolas multisseriadas constituem a modalidade predominante de oferta do primeiro segmento do ensino fundamental no campo, atendendo 97,45% da matrícula nessa etapa escolar. Nessas escolas, a taxa de distorção idade série é de 81,2%, chegando a 90,51% das crianças matriculadas na 4ª série; e a taxa de reprovação equivale a 23,36%, atingindo um índice de 36,27% na 1ª série (Hage, 2005, p. 45).

Os dados estatísticos da educação do campo, no Pará, apresentados por Hage (2005) revelam que essa modalidade tinha dificuldades em seu funcionamento. A educação para a territorialidade do campo no Estado do Pará, em 2005, apresentava altos índices de analfabetismo, evasão escolar, distorção série-idade e o funcionamento de classes multisseriadas ocorria de forma precária, situação que em grande medida ainda persiste atualmente.

Dados da Fapespa (2022) revelam que ainda persistiam na Educação Básica, incluindo todas as dependências administrativas, 15,8% de evasão e 10,3% de reprovação no ano de 2021. A Distorção idade/série, no ensino fundamental, apresentou uma taxa de 25,0% e no Ensino Médio 44,7%, no ano de 2022. Ou seja, a educação no Estado do Pará carrega a marca de exclusão, na medida em que grande parte da população continua sem acesso à educação, o que demanda maior atenção à implementação de políticas de transporte escolar.

O Plano Estadual de Educação do Pará, aprovado mediante a Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015, para vigor de 2015 a 2025, menciona o Transporte Escolar em 06 das suas 20 metas, traçando 07 estratégias para a implementação do transporte escolar, visando ampliar o acesso à educação básica nas suas diversas etapas e modalidades. Essas metas além de permearem as etapas e modalidades de atendimento da Educação Básica, apontam que o atendimento das crianças que apresentam a necessidade de implementação do transporte escolar está diretamente relacionado com a qualidade da educação, conforme se pode conferir no quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Metas e estratégias do Plano Estadual de Educação relacionadas ao Transporte Escolar (2015-2025)

METAS	ESTRATÉGIAS
META 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 40% (quarenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PEE.	1. O atendimento da educação infantil no Estado do Pará é fundamental para a melhoria do desempenho escolar da criança no percurso de escolarização da educação básica, o que requer a melhoria da qualidade da gestão municipal quanto ao planejamento educacional para atender as crianças em idade de acesso a pré-escola, abrangendo desde a elaboração de currículo, o planejamento da expansão da estrutura física das redes municipais, a formação de professores, o assessoramento pedagógico, alimentação e transporte escolar .
META 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PEE.	2.15) Assegurar, no âmbito de suas competências, transporte escolar para a área rural, ribeirinha, praia e áreas com difícil acesso;
META 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	4.6) manter e ampliar, no âmbito de sua competência, programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;
META 7: Elevar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias para o Ideb:	7.19) Assegurar transporte gratuito , no âmbito de sua competência, acessível e seguro para todos(as) os(as) estudantes da educação do campo, populações fronteiriças, comunidades quilombolas e indígenas, e povos das águas, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com as especificações definidas pelo órgão competente, e financiamento compartilhado, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento da casa até a escola e vice-versa, até o quinto ano de vigência deste PEE; 7.22) Aprimorar o atendimento ao (à) estudante em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte , alimentação e assistência à saúde;
META 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 91,9% (noventa e um inteiros e nove décimos por cento) até 2017 e, até o final da vigência deste PEE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 35% (trinta e cinco por cento) a taxa de analfabetismo funcional	9.9) Promover ações de atendimento aos(as) estudantes da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte , alimentação e saúde, em articulação com as áreas de saúde e de assistência social, na vigência do PEE;
META 20: contribuir para ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5o (quinto) ano de vigência deste PEE e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.	20.7) assegurar financiamento, em regime de colaboração com a União, para políticas e estratégias de solução de problemas do transporte escolar , enfrentados principalmente pelos municípios, em relação ao gerenciamento e pagamento de despesas, na vigência do PEE;

Fonte: Plano Estadual de Educação do Pará, 2015-2025.

Possivelmente por isso, no ano de 2019, o governo do estado criou o Programa Estadual de Transporte Escolar do estado do Pará – PETE/PA, pela Lei nº 8.846, de 09 de maio de 2019, que será visto na sequência do trabalho.

2.4 Programa Estadual de Transporte Escolar do estado do Pará – PETE/PA

O Programa Estadual de Transporte Escolar do estado do Pará – PETE/PA, foi aprovado pela Lei nº 8.846, de 09 de maio de 2019, durante o governo de Helder Barbalho¹¹ (MDB). De acordo com fontes governamentais, Helder Barbalho vem se destacando como político em âmbito nacional por implementar políticas de desenvolvimento regional e por investir em infraestrutura e serviços públicos básicos, com resultados significativo na educação, saúde e segurança pública. O noticiário da Agência Para do dia 18 de outubro de 2024¹² estampou a manchete “Organização 'Todos Pela Educação' conhece ações paraenses que alavancaram a educação pública estadual” cujo teor foi o seguinte:

Os olhares de especialistas em educação estão direcionados ao Pará, que registrou o mais expressivo avanço no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), saltando da 26ª para a 6ª posição no ranking nacional. O resultado, divulgado pelo Ministério da Educação, mostrou o crescimento de 1,3 ponto, entre 2021 e 2023, no Ensino Médio, para 4,3 no índice atual, o maior aumento já registrado na história do Ideb.

Para conhecer as ações da Secretaria de Estado de Educação (Seduc) que contribuíram para este salto de qualidade, a presidente do “Todos Pela Educação”, Priscila Cruz, esteve em Belém cumprindo uma agenda extensa (G1, 18/10/2024, meio eletrônico).

No entanto, segundo Gutierres, Ferreira e Alvares (2019), Helder Barbalho tem visto seu nome envolvido em processos que apontam irregularidades na gestão de recursos públicos, incluindo acusações de improbidade administrativa, além de acusações e investigações por crimes eleitorais e corrupção. Ainda assim, Helder conseguiu consolidar a sua carreira política

¹¹ Helder Zahluth Barbalho, nascido em 18 de maio de 1979, em Belém, é um político brasileiro filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Filho do também político Jader Barbalho e da deputada federal Elcione Barbalho, Helder tem uma trajetória política marcada pela atuação em diversas esferas do poder público. Iniciou sua carreira como vereador de Ananindeua (1997-1999), município da região metropolitana de Belém. Posteriormente, foi eleito prefeito da cidade, onde exerceu dois mandatos consecutivos (2005-2012). Em 2015, foi nomeado Ministro da Pesca e Aquicultura no governo de Dilma Rousseff. Após a extinção da pasta, foi substituído pelo Ministério da Integração Nacional, no governo de Michel Temer, onde desempenhou um papel fundamental em ações de combate à seca no Nordeste.

¹² Notícia disponível no site: <https://www.agenciapara.com.br/noticia/60585/organizacao-todos-pela-educacao-conhece-acoes-paraenses-que-alavancaram-a-educacao-publica-estadual>

e obteve expressivo apoio eleitoral na última campanha, quando foi reeleito governador do estado em primeiro turno, com 70,41% com mandato previsto até 2025 (TRE/PA).

No contexto apresentado, em 2019, uma de suas principais ações foi a criação do Programa Estadual de Transporte Escolar (PETE/PA), regulamentado pela Lei nº 8.846, de 9 de maio de 2019.

O programa foi desenvolvido com o objetivo de oferecer transporte seguro e de qualidade para estudantes de regiões rurais e de difícil acesso, atendendo à necessidade crítica de mobilidade escolar no estado. Essa política responde às demandas por melhoria da educação no Pará, uma vez que a ausência de transporte adequado é um dos principais obstáculos que afetam o acesso e a permanência dos alunos na rede pública, especialmente em comunidades isoladas.

2.4.1 O Processo de tramitação da Lei nº 8.846, de 9 de maio de 2019

Para melhor compreender o processo de aprovação da Lei que aprovou o PETE/ PA, destacamos o trâmite da Minuta do Projeto de Lei apresentada pelo governador Helder Barbalho ao Presidente da ALEPA¹³.

No dia 02 de abril de 2019, foi protocolado na Assembleia Legislativa do Pará a o Projeto de Lei do Transporte Escolar acompanhado de mensagem do governador Helder Barbalho, datada de 20 de março do mesmo ano e endereçada ao presidente da Assembleia Legislativa, deputado Daniel Barbosa. A mensagem do governador, nº 008/19, contém o seguinte teor:

Tenho a honra de submeter à apreciação e deliberação de Vossa Excelência e seus ilustres pares, o Projeto de Lei que "Institui o Programa Estadual de Transporte Escolar no Estado do Pará (PETE/PA) e dá outras providências", iniciativa inédita em nosso Estado, mas que acompanha as boas práticas já adotadas em outras unidades da federação. A intenção do referido Programa, além de estimular a colaboração entre Estado e Municípios, com a transferência de recursos que, certamente, aquecerão a economia local, gerando emprego e renda, é a de dar segurança jurídica aos gestores municipais e aos estudantes usuários do transporte escolar. À medida que se abandona uma lógica de negociação subjetiva e estritamente política, para a adoção de critérios objetivos e técnicos, além de garantir mais recursos para a maioria dos Municípios. O que ao longo dos últimos anos vem sendo uma transferência voluntária, agora passa a ser uma transferência legal incondicionada para aplicação específica. Deixa de ser uma decisão discricionária do gestor estadual e passa a ser um dever decorrente de uma política pública criada por lei. Por fim, com esta iniciativa quero reafirmar o compromisso deste Governo com o Poder Legislativo, Prefeituras e Secretarias

¹³ Assembleia Legislativa do estado do Pará é o órgão de poder legislativo do estado de Pará, exercido através dos deputados estaduais. Fica localizada em Belém e possui 41 deputados estaduais, que são eleitos pelo sistema proporcional de lista aberta. Assembleia, que significa reunião de pessoas, sempre determinada por normas jurídicas, com vista à prática de certos atos ou atividades em função de seu Povo. Assegurado na primeira Constituição do Brasil, de 1824, o Poder Legislativo era formado, no tempo do Império por Deputados e Senadores eleitos de acordo com suas rendas anuais.

Municipais, pais, mães e estudantes, na constante busca pela melhoria da qualidade da educação em nosso Estado. Essas, Senhor Presidente, Senhoras e Senhores Deputados, são as razões que me levam a encaminhar a essa Casa Legislativa o Projeto de Lei em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação de Vossas Excelências (Mensagem nº 008/2019 – Gab.Gov/PA).

O Projeto de Lei recebeu na ALEPA o nº 65/2019 e tramitou nas seguintes comissões: Comissão de Constituição e Justiça (Relator Dep. Ozório Juvenil), Comissão de Fiscalização Financeira e Orçamentária (Relator Dep. Júnior Hage) e a da Comissão de Educação (Relator Dep. Alex Santiago) parlamentares da assembleia legislativa do Pará, durante o trâmite da Lei nº 8.846, de 9 de maio de 2019. O projeto recebeu a proposta de duas Emendas modificativas, por iniciativa da deputada Paula Gomes e do deputado Elias Faustino, ambas concernentes ao Art. 3º. A primeira emenda se propôs modificar o § 2º, com a seguinte justificativa:

A emenda visa modificar o Art. 3, § 2º que onde se lê: “A relação de alunos efetivamente transportados deverá ser validada pelas Unidades Regionais de Educação e Unidades Seduc na Escola à qual a escola onde o aluno estiver matriculado estiver circunscrita”.

Lê-se: “A relação de alunos efetivamente transportados deverá ser compatível com os dados contidos no Sistema Educa censo do INEP/MEC vigentes, referentes à escola à qual o aluno estiver matriculado” conforme acordado em discussão em reunião conjunta (Proposta de E.M).

Essa emenda visa transferir o controle das matrículas dos estudantes usuários do transporte escolar da SEDUC para o INEP.

A emenda visa modificar o Art. 3º, § 4º que onde se lê: “A periodicidade dos repasses, bem como as orientações e instruções necessárias à execução do PETE/PA serão definidas em regulamento.

Lê-se: “A periodicidade dos repasses, bem como as orientações e instruções necessárias à execução do PETE/PA serão definidas em regulamento, respeitando-se sempre a periodicidade do repasse em 10 (dez) parcelas mensais durante o ano letivo vigente, conforme acordado em discussão em reunião conjunta.

Em seguida o Projeto de Lei tramitou nas comissões. A Comissão de Constituição e Justiça exarou o seguinte parecer:

O Projeto *sub examem* gestado pelo Poder Executivo, tem por objeto máximo, instituir em Lei, 'O Programa Estadual de Transporte Escolar- PETE/PA, visando desburocratizar todo o processo que envolve o transporte veicular de alunos que residam distantes das suas respectivas escolas públicas ou residentes nas áreas rurais de seus municípios, e oferecer-lhes de forma garantida e durante todo o ano letivo, transporte seguro e de boa qualidade. Para tanto, o Governo mediante o Programa, vai autorizar os repasses do Governo Federal destinado à esse fim, direto na conta das

Prefeituras que aderirem ao PETE/PA. Conforme a exposição supracitada nota-se o inquestionável amparo constitucional do Projeto de Lei nº 65/2019, originário do Poder Executivo Estadual e que atende ainda, aos pressupostos legais e quanto a boa técnica legislativa, “encaminho aos nobres Pares minha indicação de voto favorável à sua aprovação nesta CCJ, para que possa seguir seu trâmite regimental. É o voto deste Relator pela Comissão de Constituição e Justiça” (ALEPA, Sala das comissões, 16 de abril de 2019).

A comissão de Fiscalização Financeira e Orçamentaria, por sua vez, em voto favorável, acrescentou o seguinte:

Observa-se tratar-se apenas de transferência direta aos Municípios paraenses via adesão ao Programa Estadual de Transporte Escolar no Estado do Pará PETE/PA que ora quer instituir através do presente Projeto de Lei, das verbas federais constitucionais já orçamentadas na Lei Orçamentária Anual (LOA), oriundas do PNATE- Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar, e que farão parte dos orçamentos das prefeituras e não mais do Estado (ALEPA, Sala das comissões, 16 de abril de 2019).

A Comissão de Educação, emitiu justificativa favorável em seu parecer, nos seguintes termos:

O Projeto de Lei nº 65/2019 do Poder Executivo, mostra-se inovador e vai ao encontro da redução burocrática que muitas vezes deixa as crianças e jovens do nosso interior sem transporte escolar, exatamente pelo engessamento burocrático das prefeituras provocado pela centralização, dos recursos do PNATE (Programa Federal Nacional de Transporte Escolar) no orçamento do Poder Executivo Estadual. Trazendo uma proposta bem elaborada através do PLO nº 65/2019, o Poder Executivo, na pessoa Ilustre do Governador Helder Barbalho, sensível à eliminação desse entrave burocrático, busca, através do Programa Estadual de Transporte Escolar, transferir, diretamente os recursos federais do PNATE, às Prefeituras que aderirem ao PETE/PA, incorporando-os aos seus respectivos orçamentos, em cumprimento a pseud lei. Por essa elogiável visão do Governador; por seu elogiável mérito e, nada encontrando que possa interromper seu trâmite regimental nesta Casa, sou de voto favorável ao prosseguimento de seu trâmite; discussão e aprovação por esta Casa (ALEPA, Sala das comissões, 16 de abril de 2019).

Dessa forma, o Projeto de Lei Nº 65/2019 sobre o PETE/PARÁ, foi aprovada no dia 09/05/2019 transformando-se na Lei nº 8.846, de 9 de maio de 2019, publicada em Diário oficial do Estado no dia 10 de maio de 2019.

O PETE/PA foi criado com o objetivo de garantir transporte escolar para alunos do ensino fundamental, médio e da educação de jovens e adultos da rede estadual de ensino, através de ajuda financeira aos municípios que se inscreverem no programa, como se constata no Art. 1º da Lei:

Fica instituído o Programa Estadual do Transporte Escolar no Estado do Pará - PETE/PA, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, com o objetivo de garantir transporte escolar de alunos de ensino fundamental, ensino médio, e educação de jovens e adultos da rede pública estadual, por meio de assistência

financeira aos municípios, observadas as disposições desta Lei.

§ 1º Poderão, também, ser transferidos recursos do PETE/PA aos municípios que comprovarem a realização de transporte escolar de alunos matriculados no ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, residentes em área rural de seu território para escola da rede pública estadual localizada em outro município, mediante a avaliação de real necessidade pela SEDUC (Pará, 2019).

De acordo com a Lei nº 8.846, de 9 de maio de 2019, o modo de operacionalização financeira do Transporte Escolar no Pará decorrente do PETE deverá ocorrer da seguinte forma:

Art.1 § 2º A transferência de recursos financeiros do PETE/PA dar-se-á de forma automática para os municípios integrantes do Programa.

§ 3º A transferência será efetuada pelo Estado em conta corrente específica no Banco do Estado do Pará a ser indicada pelo município, na qual os recursos serão movimentados exclusivamente por transferência eletrônica (Pará, 2019).

Além disso, para participar do PETE, o município tem que formalizar a adesão ao Programa. Como bem define o Artigo 2º.

Art. 2º Para participar do PETE/PA, o município deverá se habilitar no Programa mediante a assinatura de um Termo de Adesão a ser celebrado com o Estado, na forma do regulamento, sem necessidade de qualquer outro acordo, contrato ou convênio.

§ 1º O Termo de Adesão de que trata o caput deste artigo terá vigência de um ano e será prorrogado automaticamente.

§ 2º O município poderá desistir da adesão ao PETE/PA a qualquer tempo, resguardada a manutenção do serviço de transporte escolar até o término do ano letivo em curso, devendo apresentar manifestação do interesse na retirada do Programa com sessenta dias de antecedência (Pará, 2019).

No que tange ao artigo 3º a Lei nº 8846, de 9 de maio de 2019, definiu o seguinte nos parágrafos 2º e 4º, sobre a assistência financeira:

Art. 3º O montante da assistência financeira do PETE/PA será definido em consonância com os indicadores constantes no Anexo Único desta Lei.

§ 2º A relação de alunos efetivamente transportados deverá ser validada pelas Unidades Regionais de Educação e Unidades Seduc na Escola à qual a escola onde o aluno estiver matriculado estiver circunscrita

§ 4º A periodicidade dos repasses, bem como as orientações e instruções necessárias à execução do PETE/PA serão definidas em regulamento (Pará, 2019).

Até 2023, o repasse financeiro era feito em 10 parcelas, tendo como base o valor definido pelo FNDE e a área territorial do município. A Lei também prevê a autorização dos repasses dos recursos do FNDE relativos aos estudantes da rede estadual para os municípios, assim como prevê a possibilidade de planejamento conjunto do calendário letivo, nos artigos 8º e 9º, respectivamente

Art. 8º O Estado autorizará o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, órgão vinculado ao Ministério da Educação - MEC, a repassar diretamente aos municípios os recursos do PNATE, relativos aos alunos de ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos da rede estadual de ensino, beneficiados com o transporte escolar executado pelos municípios.

Art. 9º A SEDUC promoverá, em conjunto com os municípios interessados, anualmente, o planejamento conjunto das matrículas e turnos de funcionamento das escolas das redes estadual e municipal de ensino, de modo a racionalizar e reduzir custos com o transporte escolar (Pará, 2019).

Em relação aos valores, o PETE/PA define os seguintes:

Quadro 7 – Cálculo das Transferências do Programa Estadual de Transporte Escolar

Item	Descrição	Referência
1	Quantidade de alunos Rurais usuários do transporte escolar por municípios	Censo Escolar do ano anterior
2	Quantidade de aluno Urbano usuários do transporte escolar por municípios	Censo Escolar do ano anterior
3	Fator FNDE. Valor médio do repasse do FNDE para transporte escolar	R\$ 175,09
4	Area Territorial dos Municípios Paraenses	Dados do IBGE
5	Valor Per Capita por aluno urbano SEDUC/PA- Equivalente á três vezes o valor o valor médio do repasse do FNDE (3 X R\$175,09)	R\$525,27
6	Valor Per capita por aluno rural de acordo com classificação territorial – município com área territorial de 5.000 km – SEDUC/PA- equivalente a quatro vezes o valor médio do repasse FNDE (4xR\$175,09)	R\$ 700,36
7	Valor per capita por aluno rural de acordo com classificação territorial- Município com área territorial de 5.000 km até 10.000 km – SEDUC/PA equivalente a cinco vezes o valor médio do repasse FNDE (5xR\$175,09).	R\$ 875,45
8	Valor per capita por aluno rural de acordo com classificação territorial- Municípios com área territorial de 10.000 Km2 até 20.000 Km2 SEDUC/PA- Equivalente a seis vezes o valor médio do repasse FNDE (6xR\$175,09).	R\$ 1.050,54
9	Valor Per Capita por aluno rural de acordo com classificação territorial – municípios com área territorial de 200 .000km até 50.000 km SEDUC/PA Equivalente a sete vezes o valor médio do repasse FNDE (7x R\$175,09).	R\$ 1.225,65
10	Valor per capita por aluno rural de acordo com classificação territorial- Municípios com área territorial maior que 50.000 Km2- SEDUC/PA Equivalente a oito vezes o valor médio do repasse FNDE (8xR\$175,09)	R\$ 1.400,72

Fonte: Fonte: Anexo 1 da Lei nº 8.846, de 9 de maio de 2019.

O quadro acima apresenta como foi definido o Cálculo das Transferências do Programa Estadual de Transporte Escolar. O “Fator FNDE” representa a média dos repasses deste fundo para custear o transporte escolar dos Municípios, para calcular o valor per capita urbano, foi usado o Fator FNDE multiplicado por três (3). É considerada a mesma per capita urbana para todos os Municípios, pois este valor considera apenas o deslocamento dentro da sede. Quanto aos valores per capita rurais, estes são apresentados em cinco níveis diferentes de acordo com as áreas territoriais dos Municípios, subsequentemente: menor que 5.000Km²; entre 5.000Km² e 10.000Km²; entre 10.000Km² e 20.000Km²; entre 20.000Km² e 50.000Km²; e maior que

50.000Km². Para cada um dos níveis foi acrescentado um Fator FNDE a mais que o anterior. Os menores terão o Fator FNDE multiplicado por quatro (4), até os maiores que terão o fator multiplicado por oito (8).

É importante destacar que o PETE/PA, atende alunos residentes da região Amazônica, local que apresenta singularidades que devem ser valorizadas e respeitadas na elaboração das políticas públicas para essa localidade. E as principais vias de deslocamento que compõem as Ilhas atendidas pelo Programa de transporte escolar (PETE/PA) são os Rios, ou seja, os meios pelo qual os alunos são transportados até os estabelecimentos escolares são através das embarcações. Pois, o próprio contexto geográfico exige um planejamento diferenciado na qualidade e segurança do transporte ofertado, de modo a atender as necessidades dos alunos. Isto porque, como bem descreve Caldart (2004) em seus estudos sobre a educação no campo, é preciso que os estudantes do campo sejam priorizados com políticas públicas consistentes, que garantam de fato o acesso à educação

A educação do campo tem se desenvolvido em muitos lugares por meio de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não trata de desvalorizar ou de ser contra estas iniciativas porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas, é preciso ter clareza de que isto não basta. A educação somente se universaliza quando se torna um sistema, necessariamente público. Não pode ser apenas soma de projetos e programas. Por isso, nossa luta é no campo das políticas públicas porque esta é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo do campo a educação (Caldart, 2004, p. 17).

Ou seja, mesmo que o transporte escolar tenha ficado a cargo dos poderes municipais, na maioria das vezes não tem levado em conta os indicadores de qualidade e segurança para a realização de um transporte seguro para os alunos.

Porém, um ponto importante a ser destacado na legislação do PETE/PA é o Artigo. 10 que apresenta uma exceção na forma de repasse, a prever que “Excepcionalmente e mediante decisão fundamentada, os municípios poderão receber recursos adicionais em razão de peculiaridades regionais não observados pelos parâmetros dispostos” (Pará, 2019).

Em síntese, os alunos beneficiados são aqueles que residem em área rural e que estudam em escolas estaduais em outro município, visto que o transporte é feito por meio de ônibus, micro-ônibus, vans e barco (Lima; Gutierrez, 2021), mas são, prioritariamente, os matriculados na rede estadual de ensino.

No próximo capítulo, será detalhado o financiamento do transporte escolar na R.I Tocantins por meio do PNATE e do PETE/PA.

CAPÍTULO III – O FINANCIAMENTO DO TRANSPORTE ESCOLAR NA R.I DO TOCANTINS-PA A PARTIR DO PNATE E DO PETE/PA

Este capítulo trata do Financiamento de transporte escolar (PNATE) e do programa Estadual de transporte escolar (PETE/PARÁ) e suas possibilidades para viabilizar o direito à educação. Partindo desse propósito, o subcapítulo, a seguir, apresenta, em regras as características históricas- Culturais, socioeconômica e educacionais da região de integração do Tocantins, alvo dessa pesquisa e que aderiram ao programa PETE/PA.

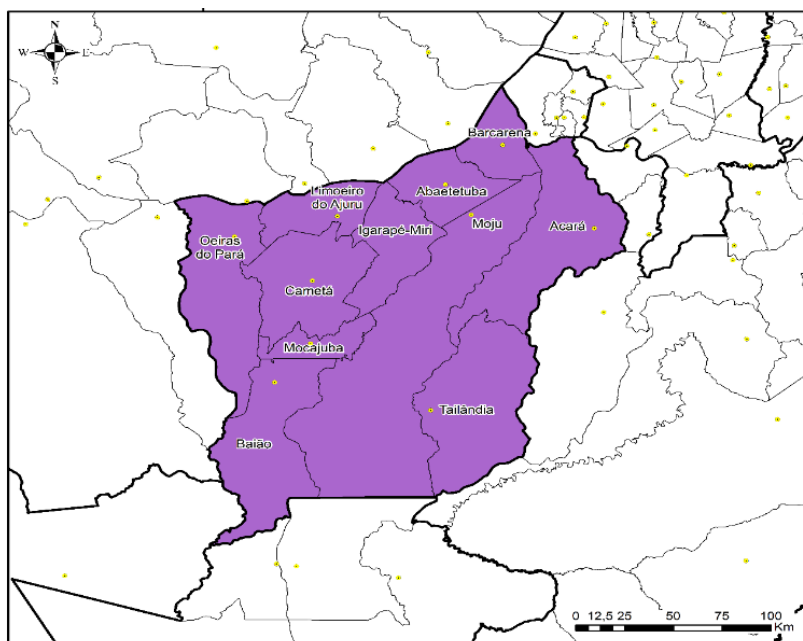
3.1 A região de integração do Tocantins: partilhas e reflexões sobre os aspectos histórico-geográficos, campesinato, economia e educação

A Região de Integração do Tocantins, localizada no estado do Pará, possui um contexto histórico e cultural que remonta aos primórdios da colonização portuguesa na Amazônia. Situada às margens do rio Tocantins, essa região foi historicamente marcada pela ocupação indígena, seguida pela chegada dos colonizadores que exploraram as riquezas naturais, como o pau-brasil, as drogas do sertão e, posteriormente, a borracha, no auge do ciclo econômico da Amazônia, no final do século XIX e início do século XX.

A miscigenação entre povos indígenas, colonizadores europeus e africanos escravizados deu origem a uma rica diversidade cultural que se manifesta até os dias atuais nas práticas religiosas, festividades populares e tradições orais, como o folclore e o artesanato. O sincretismo religioso é uma característica marcante da região, com forte presença do catolicismo popular, ritos afro-brasileiros e manifestações indígenas.

A Região de Integração (R.I) Tocantins é formada por 12 municípios (Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia). Os municípios estão distribuídos espacialmente na R.I Tocantins, conforme observado na figura 2, a seguir.

Figura 2 – RI Tocantins - Mapa dos municípios



Fonte: Fapespa. <http://www.fapespa.pa.gov.br/sistemas/radar2017/mapas.html>

A apresentação das características da região de Integração do Tocantins está organizada, de acordo com o perfil histórico-geográfico, cultural, econômico. Além dos aspectos sociais e as características educacionais e o campesinato dessa região.

3.1.1 Perfil histórico-geográfico

O território do Tocantins encanta com seus belos rios, variado bioma, fauna, florestas, diversidade cultural e com sua população alegre e acolhedora. No entanto, ao mesmo tempo, impacta e choca pela desigualdade social visível "a olho nu" na região. Por isso, é marcado pelo paradoxo de contradições agudas, com conflitos e lutas por direitos, como bem afirma Oliveira (2020).

A região do Tocantins é caracterizada por sua diversidade cultural e seus vastos recursos naturais, sendo que os movimentos sociais organizados emergiram da luta pelos direitos das populações, demandando acesso não apenas à educação, saúde e lazer, mas também às políticas públicas voltadas para o contexto rural (Oliveira, 2020).

A ocupação do território teve início no século XVII, com o surgimento de freguesias, vilas e a implantação da sede de uma capitania hereditária, fundada, em 1620, no território que depois veio a ser o município de Cametá, às margens do rio Tocantins. Essas localidades passaram à condição de municípios, em sua maioria, no século XX. Os primeiros povoamentos

na região do Tocantins ocorreram com o surgimento das cidades de: Cametá (1620), Oeiras do Pará (1653) e Baião (1694). Nos séculos seguintes, surgiram as cidades de Barcarena (1709), Igarapé Miri (1710), Abaetetuba (1745), Moju (1754), Acará (1839), Mocajuba (1953) e Limoeiro do Ajuru (1956). Já a cidade de Tailândia tem sua origem no século XX, sendo seu povoamento ligado aos assentamentos rurais conduzidos pelo Instituto de Terras do Pará (ITERPA), às margens da PA-150, na segunda metade da década de 1970 (Oliveira, 2020).

Durante o período colonial, a região do Tocantins tornou-se importante para a expansão da fé católica devido a chegada dos portugueses dos Açores em Cametá, o município mais antigo da região, e a formação de aldeamentos indígenas. Em 1620, foi criado, pelos franciscanos, o núcleo de Cametá-Tapera, que depois ficou sob o domínio dos jesuítas, administrado pelos padres da Piedade (Malheiro; Trindade Júnior, 2010).

No ano de 1633, segundo Basto *et al.* (2010), Feliciano Coelho de Carvalho recebeu do governador do Estado, seu pai, a concessão de "todas as terras do Cametá" para criar nelas uma capitania. A partir daí, na vila de Cametá foi organizado o sistema de recrutamento de indígenas para as tropas, enquanto outros indígenas ficaram subordinados aos aldeamentos religiosos. No entanto, a capitania de Cametá apresentou uma série de complicações ligadas às dificuldades de povoamento. O donatário, então, fundou a vila Santa Cruz de Cametá e organizou o deslocamento de mais de 300 colonos para se instalarem nas terras, em 1649.

Portanto, o processo de colonização da região do Tocantins foi marcado não só pela força política e militar do Estado português, mas também estruturado pelas ordens religiosas, que ocuparam o campo por meio do cultivo das drogas do sertão, trabalho realizado, em grande parte, por índios dominados e destribalizados (Malheiro; Trindade Júnior, 2010).

Na década de 1970, ocorreu um período de extração de minérios em todo o território paraense, principalmente na Região Tocantina. Novos projetos de exploração mineral surgiram para atender à expansão econômica mundial, nacional e local. Em Barcarena, foi instalado o complexo portuário-minero-metalúrgico Albrás-Alunorte, composto pela junção de dois empreendimentos: a Albrás (Alumínio Brasileiro S/A) e a Alunorte (Alumina do Norte do Brasil S/A), com o objetivo de produzir alumínio primário para exportação.

Outro evento marcante para a região, nas décadas de 1970 e 1980, foi a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT), erguida durante o regime militar para sustentar as grandes corporações do setor de alumínio no Pará. Esse projeto intensificou a abertura de rodovias, como a PA-150, que liga Moju ao sudeste do Estado, e a PA-151, localizada na região nordeste, que favoreceu a integração viária para o escoamento de produtos do sul, sudeste e nordeste do

Pará. Esse empreendimento pode ser compreendido dentro da lógica do capital, relacionado à exploração mineral no Tocantins. Embora a usina tenha sido construída na região do Lago, ela se conecta com a Região Tocantina pelo potencial hídrico e pela posição geográfica privilegiada da bacia do Araguaia-Tocantins.

Segundo Manyari (2007), a descarga dos rios Araguaia e Tocantins é a décima quinta maior do mundo, com uma altitude entre 70 e 80 metros. Essas condições ideais atraíram atenção para a instalação da usina, na era dos grandes projetos minero-metalúrgicos e agropecuários, pois sua construção poderia garantir a funcionalidade de vários empreendimentos, especialmente a Albrás-Alunorte. No entanto, a usina causou profundas alterações ambientais e sociais na região. De acordo com Almeida (2010), a Eletronorte, responsável pela UHT, teve sua capacidade duplicada nos últimos anos para acompanhar o aumento da produção das indústrias de alumínio no Pará e Maranhão, vinculadas a grandes corporações como a Vale e a Alcoa.

Assim, a R.I do Tocantins é um território profundamente influenciado tanto pelo meio natural quanto pelo artificial, como as rodovias de integração, conforme destacado por Barros (2015). A implantação desses grandes projetos alterou significativamente o uso do território, que antes tinha no rio Tocantins seu principal meio de comunicação e transporte. Isso modificou o uso ribeirinho do território e transformou a dinâmica de vida das populações que dependiam de atividades tradicionais, como a agricultura familiar e a pesca.

Atualmente, segundo Lopes (2023), a Região de Integração do Tocantins corresponde a, aproximadamente, 3% do território paraense, sendo cortada pelo rio Tocantins, que faz parte do complexo estuário amazônico e se comunica com os rios Pará, Moju e Guamá.

No que diz respeito ao processo de regionalização de Integração (R.I) do Estado do Pará, em 2007, o estado dividiu o território paraense em 12 regiões de integração. Tal divisão ocorreu com base no Decreto nº 1.066/2008, no âmbito da criação da Secretaria de Estado de Integração Regional (Seir), durante a gestão da governadora Ana Júlia Carepa, com o objetivo de melhorar o planejamento. Nesse contexto, o território paraense foi dividido nas seguintes regiões de integração: Araguaia, Carajás, Baixo Amazonas, Guamá, Guajará, Lago de Tucuruí, Marajó, Rio Capim, Rio Caeté, Tapajós, Tocantins e Xingu.

A justificativa para essa divisão foi a constatação de que o modelo de mesorregiões e microrregiões, utilizado pelo IBGE, que agregava municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais, já não refletia adequadamente a realidade do Pará. Nessa perspectiva, a R.I do Tocantins era associado, exclusivamente, à microrregião de Cametá,

excluindo os municípios de Acará, Barcarena, Moju e Tailândia dessa divisão. A solução proposta foi uma nova divisão, baseada no conceito de Regionalização de Integração (R.I). Nesse novo formato, municípios com características sociais, culturais, econômicas, históricas e geográficas semelhantes foram agrupados, dando origem ao Território de Cidadania da R.I do Tocantins, que incorporou todos os doze municípios, atualmente, presentes na região de integração do Tocantins: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia.

Segundo a Seir, 12 critérios foram levados em conta durante a proposição da nova regionalização, a saber: população, densidade populacional, concentração de localidades, repasse de Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), renda *per capita*, acessibilidade física, consumo de energia elétrica, leitos por mil habitantes, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), índice de alfabetização e fatores geopolíticos (Dias; Oliveira, 2011). A partir desse processo, o "Baixo Tocantins", termo com o qual a população que habita esse território se identifica, passou a ser oficialmente reconhecido pelo governo do estado, como Região de Integração (RI) do Tocantins.

Localizada no nordeste do Pará, a região do Tocantins abrange uma área territorial total de, aproximadamente, 36 mil quilômetros quadrados, o que representa 3% da área total do Pará, e possui mais de meio milhão de habitantes (IBGE, 2021). A área é, predominantemente, constituída por terra firme e regiões de ilhas ou áreas de várzeas (Reis, 2015). Os rios desempenham um papel de grande importância no território, pois ao redor deles surgiram os primeiros núcleos urbanos, que abrigam os principais serviços públicos, como escolas e postos de saúde (Cardoso; Lima, 2006).

3.1.2 Campesinato

O campesinato na região de integração do Tocantins, historicamente, tem sido protagonista na luta pela terra e pela preservação de seus direitos territoriais. Movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outras organizações locais, têm buscado garantir o acesso a políticas públicas voltadas à reforma agrária, à regularização fundiária e ao desenvolvimento sustentável.

Almeida (2010) apresenta uma análise detalhada sobre o campesinato no contexto amazônico, especificamente na região do Tocantins, no Pará, destacando a complexidade desse grupo social, que é formado por agricultores familiares, ribeirinhos e populações tradicionais,

profundamente conectados ao território e à natureza, sobretudo aos rios que permeiam a vida econômica e social da região.

Segundo Almeida (2010), o campesinato na Amazônia, especialmente na R.I do Tocantins, carrega uma herança histórica que remonta ao período colonial e à formação das primeiras aldeias e quilombos. Essas populações foram moldadas pela resistência à exploração, tanto por parte dos grandes latifundiários quanto pelo Estado. A luta pela posse da terra e pela preservação dos modos de vida tradicionais é um dos elementos centrais que define a trajetória desses camponeses, que enfrentam desafios relacionados à expansão da fronteira agrícola e aos grandes projetos de desenvolvimento, como a construção de hidrelétricas e a instalação de indústrias extrativistas.

Almeida (2010) também chama a atenção para a importância da agricultura de subsistência e do extrativismo na vida econômica do campesinato. O cultivo de mandioca, a pesca, o extrativismo do açaí e de outros produtos da floresta são atividades essenciais que garantem a subsistência dessas populações, além de gerarem excedentes que são comercializados em mercados locais. No entanto, essas práticas tradicionais frequentemente se veem ameaçadas pela pressão de atividades industriais e pelo agronegócio, que têm transformado o uso da terra e dos recursos naturais na região. O autor enfatiza ainda a relação intrínseca entre o campesinato e as águas da R.I do Tocantins. Os rios desempenham um papel vital na vida dessas comunidades, servindo como meio de transporte, fonte de alimentos e base para a organização social e cultural. A partir dessa relação com as águas, os camponeses desenvolvem uma visão particular de mundo, que integra o conhecimento ambiental e a resistência aos impactos dos projetos de infraestrutura, como barragens e mineração, que afetam diretamente seus modos de vida.

Almeida (2010) concluiu que o campesinato na R.I do Tocantins não é apenas um ator econômico, mas também um agente político. Suas lutas pela terra, pelo território e pela preservação dos recursos naturais são, na verdade, uma forma de resistência contra a marginalização e o desmantelamento de seus modos de vida tradicionais, em face dos interesses de grandes corporações e políticas governamentais, que favorecem o desenvolvimento de megaprojetos na Amazônia.

Nesse sentido, vale salientar que na R.I do Tocantins também tinha um movimento de resistência conhecido como Anilzinho, ocorrido em 1986, nas margens do rio Anilzinho, na R.I do Tocantins, que representa um marco significativo na história do campesinato da região. Esse movimento foi o primeiro grande esforço de luta pela tomada do Sindicato dos Trabalhadores

Rurais, sendo um dos mais antigos e relevantes da Amazônia. O Anilzinho também simbolizou a adesão da Igreja Católica à luta pela terra na região, alinhando-se com um movimento mais amplo que já havia ganhado força em outras partes do Brasil (Costa, 2006).

A luta pela terra, como a exemplificada pelo Anilzinho, se conecta diretamente às formas de resistência do campesinato contra a exploração latifundiária e os grandes projetos de desenvolvimento que ameaçam seus modos de vida tradicionais. O movimento não só marcou a história do sindicalismo rural na Amazônia, mas também reforçou a posição dos camponeses como protagonistas nas lutas políticas, ao lado de aliados como a Igreja, na defesa de seu território e da preservação dos recursos naturais.

Assim, o Anilzinho é um exemplo claro de como o campesinato amazônico, descrito por Almeida, articula-se em torno de uma luta pela sobrevivência, pelo direito à terra e pela manutenção de seus modos de vida, o que demonstra a profunda inter-relação entre resistência política, identidade social e os recursos naturais que moldam a vida dessas comunidades na R.I do Tocantins.

As políticas de desenvolvimento rural e de assistência técnica, embora limitadas, têm oferecido algum suporte para a agricultura familiar, promovendo práticas agroecológicas e reforçando o papel do campesinato como guardião da biodiversidade e do conhecimento tradicional.

3.1.3 Perfil Econômico

A história econômica da região da R.I do Tocantins tem como um dos seus elementos constitutivos o sistema de *plantation*, introduzido pelos colonizadores portugueses. Esse modelo econômico era baseado no latifúndio, na monocultura, no uso de mão-de-obra escrava e voltado para o mercado externo. Inicialmente, a ocupação das terras da região focou no cultivo do cacau e, posteriormente, na produção de cana-de-açúcar. Essa conjugação de fatores resultou em uma alta concentração de terras e na presença significativa de populações negras, que participaram ativamente da economia local. Essas populações trabalhavam nos engenhos de açúcar, nas fazendas de cacau, nas plantações de tabaco, algodão e arroz, além da criação de gado (Brasil, 2011).

As sesmarias distribuídas na região do Tocantins foram utilizadas para o cultivo de cacau, cana-de-açúcar, tabaco, mandioca, e, em menor escala, para a criação de gado. Esses latifúndios impulsionaram a produção de cacau, que era exportado seco para os portos europeus,

com destino principal aos centros de beneficiamento e transformação do produto em chocolate, sobretudo na França (Pará, 2009).

Além da colonização portuguesa, outros atores sociais desempenharam papéis fundamentais no processo de ocupação da R.I do Tocantins. Entre eles estavam os indígenas que fugiam das missões e se embrenhavam nas florestas, formando múltiplas aldeias; negros fugidos que constituíam quilombos em áreas de difícil acesso, muitos dos quais existem até hoje; e inúmeras comunidades tradicionais que se assentaram ao longo das margens do rio Tocantins. Essas populações foram responsáveis pela formação de povoados que impulsionaram o desenvolvimento e a ocupação territorial (Malheiro; Trindade Júnior, 2010).

Segundo o censo do IBGE (2022), a Região de Integração do Tocantins apresenta uma população total de 739.881 habitantes, sendo 390.579 (52,79%) residentes na área rural e 349.302 (47,21%) em áreas urbanas. Esses dados revelam uma forte presença de populações rurais, que continuam a desempenhar um papel significativo na economia local. Atualmente, a R.I. Tocantins se destaca como a maior produtora de dendê no estado do Pará, além de abrigar o complexo industrial Albrás/Alunorte, localizado em Barcarena. As transformações econômicas na região foram intensificadas a partir da década de 1980, quando ocorreu um aumento significativo dos fluxos migratórios, principalmente direcionados ao município de Barcarena, que se tornou um polo de atração devido à instalação de indústrias e ao desenvolvimento da infraestrutura local (Plano Plurianual de 2016-2019).

O fortalecimento da infraestrutura de transporte escolar é fundamental para garantir o acesso à educação dos estudantes da RI do Tocantins, uma vez que grande parte destes precisa percorrer longas distâncias para chegar às escolas, o que reforça a importância dos investimentos públicos nessa área. A seguir, vamos apresentar a tabela 2 que retrata os dados socioeconômicos dos municípios que fazem parte da Região de Integração (RI) Tocantins. A Tabela 2 apresenta um panorama abrangente dos dados socioeconômicos dos municípios pertencentes à RI Tocantins, oferecendo uma visão detalhada do perfil dessas localidades. Os indicadores analisados incluem, entre outros, a população total, a PIB *per capita*, o índice de desenvolvimento humano (IDH), além da área territorial. Esses dados são fundamentais para compreender as disparidades e potencialidades de cada município, permitindo a formulação de políticas públicas mais eficazes e direcionadas às necessidades específicas da região.

Tabela 2 – Dados socioeconômicos da Região de Integração do Tocantins

Município	População (2022)	Taxa de escolarização (2010)	PIB <i>per capita</i> (R\$)	IDHM (2010)	Área (2022)
Abaetetuba	158.188	97,7 %	12.150,04	0,628	1.610,654
Acará	59.023	92,9 %	25.714,69	0,506	4.344,384
Baião	51.641	91,4 %	11.367,06	0,578	3.759,834
Barcarena	126.650	97,3 %	71.473,92	0,662	1.310,338
Cametá	134.184	96,7 %	9.897,38	0,662	3.081,367
Igarapé-Miri	64.831	93,5 %	10.908,41	0,547	1.996,79
Limoeiro do Ajuru	29.569	97,7 %	16.981,77	0,541	1.490,186
Mocajuba	27.198	96,5 %	14.164,30	0,575	871,171
Moju	84.094	93,1 %	16.005,52	0,547	9.094,139
Tailândia	72.493	89,7 %	11.579,35	0,588	4.430,477

Fonte: Fapespa, 2024. Nota: PIB *per capita* relativo ao ano de 2021.

No que concerne o quantitativo populacional, os dados evidenciados pela tabela 2 mostram que o município mais populoso da RI no Censo relativo ao ano de 2022, é Abaetetuba com 158.188 habitantes, enquanto o menos populoso é Mocajuba com 27.198 habitantes. Municípios como Acará e Baião possuem populações menores, mas têm áreas territoriais extensas, indica baixa densidade populacional.

Assim, a quantidade de habitantes na RI varia significativamente entre os municípios, o que pode refletir não apenas a dimensão territorial, mas também baixo grau de urbanização e de desenvolvimento econômico. Além disso, quanto maiores as distancias, mais dispendioso fica garantir o transporte escolar.

A taxa de escolarização é a porcentagem dos estudantes (de 6 a 14 anos) em relação ao total de pessoas (do mesmo grupo etário), podendo ser líquida ou bruta (IBGE). Nessa R.I., segundo dados do IBGE, a taxa de escolarização em 2010 variava de no mínimo 89,7% em Tailândia ao máximo de 97,7% em Abaetetuba e Limoeiro do Ajuru, evidenciando que nenhum município universalizou o acesso à educação de 6 a 14 anos, o que requer a continuação de políticas educacionais que facilitem esse acesso, a exemplo do transporte escolar.

Portanto, de acordo com os dados da tabela 2, Tailândia tem a menor taxa de escolarização, indicando possível necessidade de mais investimentos em educação, uma vez que a taxa de escolarização é um indicador importante de análise educacional, pois está fortemente correlacionada com o IDHM, sugerindo que investimentos em educação podem levar a melhorias no desenvolvimento humano.

O PIB *per capita* é outro aspecto vital, que evidencia o nível de riqueza e a distribuição econômica, que pode influenciar diretamente a qualidade de vida dos habitantes, nesse sentido o PIB *per capita* reflete uma grande variação econômica entre os municípios. Barcarena se destaca com um PIB *per capita* de R\$ 71.473,92, muito superior ao dos outros municípios, sugerindo uma economia local forte, possivelmente impulsionada por atividades minerais ou de exportação. Em contrapartida, municípios como Cametá e Baião têm PIB *per capita* abaixo de R\$ 10.000,00, o que pode indicar uma economia mais fragilizada.

No que concerne o IDHM, este oferece uma visão mais ampla do bem-estar geral, considerando fatores de saúde, educação e renda. Segundo os dados da tabela 2, o IDHM dos municípios varia entre 0,506 em Acará (classificado como baixo) e 0,662 em Barcarena e Cametá, que são as cidades com melhor desempenho em termos de desenvolvimento humano. Assim sendo, Acará, com um IDHM de 0,506, indica uma baixa qualidade de vida em comparação com os outros municípios, o que pode ser associado ao menor acesso a serviços básicos direcionados a população.

De acordo com dados da tabela 2 a área territorial Moju tem a maior (9.094,139 km²), enquanto Mocajuba tem a menor área (871,171 km²). A vasta área de alguns municípios, como Moju e Tailândia, pode trazer desafios logísticos e de infraestrutura, especialmente por ser regiões com baixa densidade populacional.

É importante destacar que a área territorial que pode impactar a gestão dos recursos e a implementação de políticas públicas, especialmente em municípios com extensões grandes, onde o desafio de infraestruturas pode ser mais pronunciado. Portanto, a análise integrada desses dados permite uma compreensão mais completa das necessidades e potencialidades de cada município, orientando decisões estratégicas e políticas públicas mais eficazes.

Portanto, os dados da tabela 2 evidenciam que a RI do Tocantins é muito diversa e desigual, uma vez que tem municípios com número elevado populacional, PIB *per capita* e outros com indicadores baixos. Destaca-se que, Barcarena é uma exceção, com o maior PIB *per capita* e uma boa taxa de escolarização e IDHM, indicando um desenvolvimento econômico e social acima da média. Acará e Baião são municípios que enfrentam maiores desafios, com baixos índices de desenvolvimento humano e PIB *per capita* menores. Tailândia se destaca negativamente pela menor taxa de escolarização, o que pode ser uma área para melhorias em políticas públicas.

3.1.4 – Dados Educacionais

A seguir apresentamos os dados de matrículas e número de escolas na zona urbana e rural da rede municipal de ensino na RI Tocantins, com intuito de analisar o perfil educacional da rede municipal em municípios desta RI.

Tabela 3 – Matrícula da Região de Integração Tocantins na Rede Estadual de Educação, 2019

Região de Integração Tocantins	Matrícula Escola Básica/2019				
	Urbana Estadual	Nº de escolas	Campo/rural Estadual	Nº de escolas	Total Mat.
Abaetetuba	15.015	16	4.778	7	19.793
Acará	2.501	2	0	0	2.501
Baião	1.027	1	903	1	1.930
Barcarena	5.434	8	2.296	4	7.730
Cametá	3.422	5	2.807	3	6.229
Igarapé-Miri	2.891	3	0	0	2.891
Limoeiro do Ajuru	1.497	2	0	0	1.497
Mocajuba	1.898	3	0	0	1.898
Moju	4.017	1	0	0	4.017
Tailândia	3.240	3	678	1	3.918

Fonte: Quedu, 2024.

De acordo com dados evidenciados pela tabela 3, sobre número de escolas na educação básica em 2019 na região de Integração Tocantins, temos alguns pontos principais sobre a distribuição de alunos e número de escolas em áreas urbanas e rurais para os municípios mencionados.

Destaca-se a predominância de escolas e matrículas localizadas na área urbana: A maior parte das matrículas está concentrada em áreas urbanas. Abaetetuba, por exemplo, possui 15.015 matrículas urbanas, o maior número entre os municípios, em contraste com 4.778 matrículas na área rural. Quanto a distribuição de Escolas: A quantidade de escolas segue uma tendência semelhante, com mais unidades urbanas que rurais na maioria dos municípios. Abaetetuba tem 16 escolas urbanas contra 7 rurais, enquanto Barcarena possui 8 escolas urbanas e 4 rurais.

De acordo com dados evidenciados pela tabela, alguns municípios estão sem matrículas rurais sob a dependência da rede estadual como Acará, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Moju, não apresentam matrículas na área rural, o que pode indicar ausência de escolas rurais ou uma migração dos estudantes rurais para escolas urbanas.

Municípios com menos matrículas e escolas: municípios como Baião e Tailândia têm poucas matrículas e escolas em áreas rurais, com valores baixos, como 903 matrículas em Baião e 678 em Tailândia.

Portanto, a partir dos dados apresentados pela tabela, a tendência é que há um foco maior em escolas localizadas na zona urbanas na Região de Integração Tocantins, com uma menor oferta educacional rural, possivelmente devido à distribuição populacional ou a questões de infraestrutura educacional nas áreas rurais. Assim como esses dados podem ser utilizados para avaliar a alocação de recursos e planejar estratégias para melhorar a cobertura educacional nas áreas rurais da região.

A tabela 4, a seguir, apresenta o quantitativo de matrícula, de 2023 nos municípios da Região de Integração Tocantins

Tabela 4 – Matrícula da Região de Integração Tocantins de 2023, da Rede Estadual de Educação.

Região de Integração Tocantins	Matrícula Escola Básica/2023				
	Urbana Estadual	Nº de escolas	Campo/rural Estadual	Nº de escolas	Total Mat.
Abaetetuba	11.194	15	5.170	9	16.364
Acará	1.308	2	1.258	1	2.258
Baião	837	1	820	2	1.657
Barcarena	4.223	5	2.172	3	6.395
Cametá	3.071	5	3.015	4	6.086
Igarapé-Miri	1.418	2	1.910	2	3.328
Limoeiro do Ajuru	831	2	744	1	1.575
Mocajuba	1.712	2	342	1	2.054
Moju	2.333	3	1.913	1	4.246
Tailândia	3.395	3	627	1	4.022

Fonte: Quedu, 2024

De acordo com dados evidenciados pela tabela 4, as matrículas escolares de 2023, para a Região de Integração Tocantins, observa-se algumas mudanças significativas em relação a 2019 tanto na quantidade de matrículas quanto no número de escolas, em áreas urbanas e rurais:

Diminuição de Matrículas Urbanas em Alguns Municípios: Municípios como Abaetetuba e Barcarena apresentam uma redução no número de matrículas urbanas em comparação a 2019. Por exemplo, Abaetetuba passou de 15.015 para 11.194 matrículas urbanas, indicando uma possível migração para escolas rurais ou uma queda na população escolar urbana.

Outro aspecto apresentado pela tabela é o aumento de matrículas rurais em Alguns Municípios: A quantidade de matrículas em áreas rurais aumentou em municípios como Abaetetuba, que passou de 4.778 para 5.170 matrículas, e Igarapé-Miri, que foi de 0 para 1.910 matrículas rurais. Isso sugere uma possível expansão das oportunidades educacionais no campo ou mudanças populacionais.

Distribuição de Escolas, ocorreu um aumento no número de escolas rurais em alguns municípios. Abaetetuba, por exemplo, passou de 7 para 9 escolas rurais, e Cametá de 3 para 4. Esse aumento de unidades escolares rurais pode indicar um esforço para melhorar o acesso à educação em áreas mais afastadas.

Destaca-se na tabela que teve municípios com crescimento equilibrado, Cametá manteve um número estável de matrículas urbanas, com 3.071 em 2023, próximo dos 3.422 em 2019, e aumentou suas matrículas rurais para 3.015. Esse equilíbrio pode apontar para uma distribuição mais uniforme das oportunidades educacionais entre áreas urbanas e rurais. Por outro lado, o menor número de matrículas e escolas em pequenos municípios: Limoeiro do Ajuru e Baião continuam com matrículas e escolas em números relativamente baixos, tanto em áreas urbanas quanto rurais. Limoeiro do Ajuru, por exemplo, tem 831 matrículas urbanas e 744 rurais.

Assim, a tendência geral: Os dados mostram um movimento para maior equidade no acesso escolar, com um crescimento considerável de matrículas e escolas rurais em alguns municípios. Isso pode ser parte de uma política para diminuir a desigualdade educacional entre zonas urbanas e rurais, aproximando a oferta educacional das comunidades rurais. Esses dados são importantes para identificar onde esforços adicionais podem ser necessários para garantir o acesso à educação e orientar políticas públicas voltadas para a melhoria da cobertura educacional, especialmente em áreas rurais.

Agora apresentamos o quantitativo de Matrícula da Região de Integração Tocantins de 2019 e 2023 da Rede Municipal de Educação.

Tabela 5 – Matrícula da Região de Integração Tocantins, de 2019, da Rede Municipal de Educação

Região de Integração Tocantins	Matrícula Escola Básica/2019				
	Urbana Municipal	Nº de escolas	Campo/rural municipal	Nº de escolas	Total
Abaetetuba	12.137	40	10.082	129	22.219
Acará	4.394	8	14.637	148	19.031
Baião	3.374	9	4.776	62	8.150
Barcarena	18.729	30	5.453	67	24.182
Cametá	9.269	19	24.581	184	33.850
Igarapé-Miri	5.920	18	11.223	95	17.143
Limoeiro do Ajuru	2.187	4	4.966	46	7.153
Mocajuba	6.398	15	2.608	43	9.006

Moju	6.978	20	15.438	150	22.416
Tailândia	13.603	18	5.272	49	18.875

Fonte: Quedu, 2024

De acordo com dados evidenciados pela tabela 5, as matrículas escolares municipais de 2019, para a Região de Integração Tocantins, observa-se uma dinâmica diferenciada em relação à quantidade de matrículas e número de escolas entre as áreas urbanas e rurais estaduais.

A tabela apresenta a alta concentração de matrículas rurais em alguns Municípios: Em municípios como Acará e Cametá, o número de matrículas, nas áreas rurais, é significativamente maior do que nas urbanas. Acará tem 14.637 matrículas rurais, mais que o triplo das matrículas urbanas (4.394). Cametá também segue essa tendência, com 24.581 matrículas rurais em contraste com 9.269 urbanas. Isso sugere que a população escolar desses municípios está amplamente distribuída em áreas rurais, exigindo uma maior cobertura de escolas nessas regiões.

Assim, o número de escolas rurais: O número de escolas municipais em áreas rurais é, consideravelmente, alto em todos os municípios, refletindo a necessidade de atender a uma população mais espalhada, geograficamente. Cametá, por exemplo, possui 184 escolas municipais rurais, enquanto Barcarena tem 67 escolas. Isso indica um esforço para assegurar o acesso à educação, apesar das distâncias nas áreas rurais.

Na tabela evidencia-se a distribuição urbana x rural: Nos municípios de Abaetetuba, Moju e Igarapé-Miri, também há uma quantidade expressiva de matrículas rurais, ainda que com menor disparidade em relação às urbanas. Por exemplo, Abaetetuba tem 12.137 matrículas urbanas e 10.082 rurais, mostrando um equilíbrio relativo. Essa distribuição sugere que a demanda por educação é elevada em ambos os contextos, urbano e rural.

Diferença de Matrículas e Escolas: Barcarena é um caso particular, com uma alta concentração de matrículas urbanas (18.729) e um número expressivo de escolas rurais (67), embora com menor número de matrículas (5.453). Isso pode indicar que a população urbana é densa, enquanto a área rural é mais extensa, demandando mais unidades escolares para cobrir uma população espalhada. Menor número de escolas e matrículas em alguns municípios: municípios menores, como Limoeiro do Ajuru e Baião, apresentam números mais baixos de matrículas e escolas em ambas as áreas, refletindo uma menor demanda escolar. Limoeiro do Ajuru possui apenas 4 escolas urbanas e 46 rurais, com um total de 4.966 matrículas rurais.

Portanto, a presença robusta de escolas em áreas rurais destaca um esforço para atender as comunidades distantes dos centros urbanos. Além disso, a demanda rural é significativa em

municípios como Acará e Cametá e evidencia a importância de políticas educacionais voltadas para a inclusão e melhoria da infraestrutura nessas áreas, garantindo que estudantes em regiões mais afastadas tenham acesso a oportunidades educacionais adequadas. Esses dados mostram a importância de continuar fortalecendo a rede de ensino nas áreas rurais, especialmente em municípios com alta demanda, o que é essencial para a inclusão educacional em regiões de difícil acesso.

Tabela 6 – Matrícula da Região de Integração Tocantins, de 2023, da Rede Municipal de Educação

Região de Integração Tocantins	Matrícula Escola Básica/2023				
	Urbana Municipal	Nº de escolas	Campo/rural municipal	Nº de escolas	Total
Abaetetuba	13.429	42	10.093	127	23.522
Acará	4.016	9	14.127	137	18.143
Baião	2.903	9	4.872	56	7.775
Barcarena	20.568	35	5.243	66	25.811
Cametá	2.884	19	13.458	179	16.342
Igarapé-Miri	5.696	14	10.321	90	16.017
Limoeiro do Ajuru	2.026	5	4.775	45	12.347
Mocajuba	5.109	11	2.677	41	7.786
Moju	6.629	20	13.869	137	20.498
Tailândia	12.642	18	4.815	41	17.457

Fonte: Quedu, 2024

De acordo com a tabela 6, de matrículas escolares municipais de 2023 para a região de Integração Tocantins, percebe-se algumas mudanças e tendências significativas em comparação a 2019, como aumento de matrículas urbanas em alguns municípios, como Abaetetuba e Barcarena tiveram um aumento notável nas matrículas urbanas. Abaetetuba passou de 12.137 para 13.429 matrículas urbanas, enquanto Barcarena aumentou de 18.729 para 20.568. Este crescimento indica uma possível expansão da população urbana ou uma migração de estudantes para as áreas urbanas.

Redução de Matrículas em Áreas Rurais de Alguns Municípios: Apesar do aumento em matrículas urbanas, alguns municípios apresentaram uma leve redução no número de matrículas rurais. Em Acará, as matrículas rurais caíram de 14.637 para 14.127, e em Barcarena de 5.453 para 5.243. Essa redução pode estar ligada a mudanças demográficas ou a uma migração para áreas urbanas.

Outro aspecto apresentado na tabela é a redução do número de escolas rurais em algumas localidades: A tabela mostra uma rápida redução no número de escolas rurais em municípios

como Abaetetuba, que passou de 129 para 127 escolas. Embora pequeno, esse decréscimo pode ser um reflexo de fechamento de unidades em áreas com baixa densidade populacional, visando otimizar recursos. Mudança Significativa em Cametá: O município de Cametá apresentou uma diminuição significativa nas matrículas urbanas, de 9.269 em 2019 para 2.884 em 2023, enquanto as matrículas rurais caíram, drasticamente, de 24.581 para 13.458. Esta mudança significativa pode indicar uma reestruturação do sistema educacional ou uma redistribuição dos estudantes entre zonas urbanas e rurais.

Assim sendo, ocorreu estabilidade em municípios menores, como Limoeiro do Ajuru e Baião, mantiveram números estáveis de matrículas e escolas, tanto em áreas urbanas quanto rurais, com pequenas variações. Por exemplo, Baião teve uma leve queda nas matrículas urbanas (de 3.374 para 2.903) e um aumento nas rurais (de 4.776 para 4.872).

Aumento nas Escolas Urbanas em Vários Municípios: Em alguns municípios, como Barcarena e Abaetetuba, houve um aumento no número de escolas urbanas. Barcarena passou de 30 para 35 escolas, enquanto Abaetetuba foi de 40 para 42. Este aumento pode estar acompanhando o crescimento populacional urbano.

Portanto, os dados mostram um movimento de crescimento nas matrículas urbanas em vários municípios, com algumas oscilações nas localidades rurais. O aumento do número de escolas urbanas, especialmente em municípios de maior porte, como Abaetetuba e Barcarena, indica uma resposta ao crescimento urbano. No entanto, a redução no número de escolas rurais em certas localidades sugere uma reavaliação da infraestrutura escolar para atender, adequadamente, a demanda das áreas mais afastadas. Essas mudanças refletem a necessidade de políticas educacionais adaptadas para cada região, buscando equilibrar o acesso à educação nas zonas urbanas e rurais e otimizar a distribuição das unidades escolares conforme as mudanças na distribuição populacional.

A tabela 7, a seguir, apresenta os resultados de desempenho educacional para séries iniciais e séries finais nos municípios da Região de Integração Tocantins em 2021 e 2023. Os valores representam indicadores de qualidade da educação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ou uma medida similar de desempenho escolar, sendo pontuados em uma escala de 0 a 10, para observarmos o desempenho dos municípios nas avaliações em larga escala.

Tabela 7 – Valores do IDEB do ensino fundamental nos municípios da região de integração do Tocantins, nos anos de 2021 e 2023.

MUNICÍPIO	2021		2023	
	Séries iniciais	Séries finais	Séries iniciais	Séries finais
Abaetetuba	4,2	4,1	4,4	4,5
Acará	4,7	4,3	4,3	3,5
Baião	4,2	3,3	3,9	3,8
Barcarena	4,7	4,3	4,5	3,9
Cametá	4,2	4,1	4,1	3,5
Igarapé-Miri	4,9	4,5	4	3,5
Limoeiro do Ajuru	-	4,2	4,2	4,1
Mocajuba	3,7	4	4,2	3,1
Moju	4,9	4,4	4,9	4,2
Tailândia	4,4	3,6	4,3	3,8

Fonte: INEP, 2023

De acordo com os dados da tabela 7, que apresenta os valores do IDEB nos municípios da RI Tocantins, nas séries iniciais, a maioria dos municípios mantém ou apresenta pequenas variações no desempenho nas séries iniciais, entre 2021 e 2023.

Em algumas cidades, como Moju e Mocajuba, mostram melhorias nas séries iniciais entre os anos de 2021 para 2023. Por outro lado, Igarapé-Miri e Tailândia, apresentam leve queda nos resultados, enquanto Acará teve uma queda mais significativa nas séries iniciais (de 4,7 em 2021 para 4,3, em 2023).

No que concerne as séries finais, a tabela 7 apresenta que o desempenho tende a ser mais volátil, com quedas em quase todos os municípios. Sendo que, Acará apresenta uma redução expressiva de 4,3, para 3,5, indicando um declínio significativo na qualidade educacional das séries finais, entre 2021 e 2023. Os municípios de Cametá, Igarapé-Miri, e Baião também mostram diminuições acentuadas, com declínios que podem sugerir desafios no acompanhamento do desempenho de alunos mais avançados. Em contraste, Abaetetuba foi um dos poucos municípios que apresentou uma melhoria nas séries finais de 4,1 no ano de 2021 para 4,5 no ano de 2023.

Assim sendo, a partir dos dados analisados, ficou evidente que Abaetetuba teve uma evolução positiva, especialmente nas séries finais, sugerindo um possível aprimoramento na qualidade educacional ao longo do período. Acará - Séries iniciais: queda de 4,7 para 4,3. Séries finais: queda significativa de 4,3 para 3,5. Portanto, Acará enfrentou uma queda geral no desempenho em ambas as séries, especialmente nas séries finais, o que pode indicar a

necessidade de intervenções educacionais. Já o município de Baião - Séries iniciais: queda leve de 4,2 para 3,9. Séries finais: melhora leve de 3,3 para 3,8. Isso mostra uma melhora modesta nas séries finais, mas o desempenho ainda permanece baixo.

O município de Barcarena - Séries iniciais: queda leve de 4,7 para 4,5. Séries finais: queda de 4,3 para 3,9. Assim, Barcarena teve uma queda nas séries finais, mas o desempenho nas séries iniciais permanece relativamente forte. Cametá - Séries iniciais: estabilidade de 4,2 para 4,1. Séries finais: queda de 4,1 para 3,5. Embora as séries iniciais tenham se mantido estáveis, as séries finais mostram uma redução significativa, o que mostra os desafios na transição entre as séries. Igarapé-Miri - Séries iniciais: queda de 4,9 para 4,0. Séries finais: queda de 4,5 para 3,5. Assim sendo, houve uma redução significativa em ambas as séries, com um destaque negativo nas séries finais, que caíram de 4,5 para 3,5.

No que concerne os municípios de Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju e Tailândia, no Limoeiro do Ajuru as Séries iniciais - sem dados para 2021, mas 4,2 em 2023. Séries finais: leve queda de 4,2 para 4,1. Desse modo Limoeiro do Ajuru apresenta estabilidade nas séries finais, mas falta de dados para comparar as séries iniciais. Mocajuba - Séries iniciais: aumento de 3,7 para 4,2. Séries finais: queda acentuada de 4,0 para 3,1. Portanto as séries iniciais apresentaram uma melhora significativa, mas as séries finais tiveram um desempenho pior, sugerindo desafios para manter o progresso nas etapas educacionais posteriores. Moju - Séries iniciais: estabilidade em 4,9 nos dois anos. Séries finais: queda de 4,4 para 4,2. Embora as séries iniciais tenham mantido um bom desempenho, houve uma leve queda nas séries finais, ainda que o desempenho se mantenha relativamente alto. Tailândia - Séries iniciais: queda leve de 4,4 para 4,3. Séries finais: melhora leve de 3,6 para 3,8. Assim sendo, Tailândia apresenta um desempenho estável, com uma pequena queda nas séries iniciais e uma leve melhoria nas séries finais.

Portanto, em muitos municípios, o desempenho das séries finais foi pior em 2023, do que em 2021, sugerindo desafios no acompanhamento educacional e políticas que assegurem a evolução educacional, nos municípios como Abaetetuba e Moju, mostraram desempenhos relativamente positivos, enquanto outros, como Acará, Cametá e Igarapé-Miri, apresentam uma tendência de declínio em ambas as séries. A variação de desempenho entre os municípios pode indicar diferenças regionais em termos de recursos educacionais, formação docente, infraestrutura escolar ou condições socioeconômicas.

3.2 O Financiamento do Transporte Escolar nos municípios da Região de Integração do Tocantins

Este tópico trata da aplicação dos recursos financeiros do transporte escolar destinado a região de Integração do Tocantins - os recursos do PNATE e do PETE/PA. Partindo dessa premissa, apresentamos uma breve caracterização de cada município que compõem essa região de integração.

3.2.1 Abaetetuba: A capital mundial do brinquedo de Miriti

Figura 3 – Brinquedo de miriti

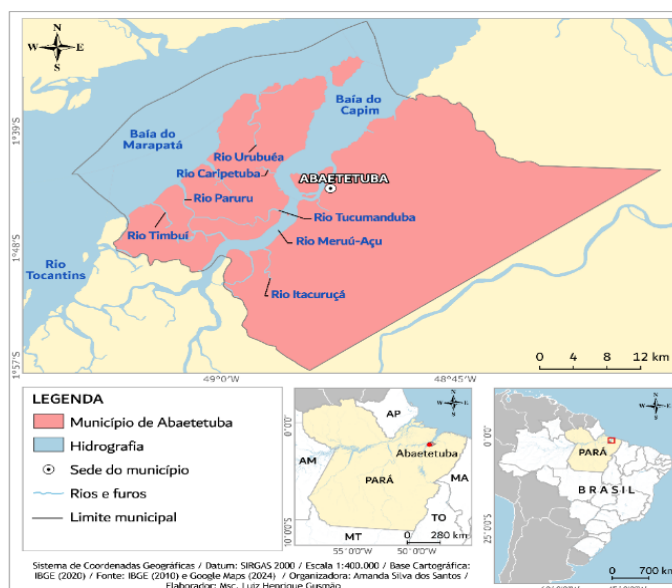


Fonte: fotografia de Simoneti.

O município de Abaetetuba exemplifica bem a dinâmica das cidades ribeirinhas amazônicas, onde a proximidade com os rios é um elemento fundamental tanto para a economia quanto para a organização social e territorial. Abaetetuba tem uma extensão territorial de 1.611 km², o que representa cerca de 0,1% da área total do estado e 5,0% da Região de Integração do Tocantins. Com uma densidade demográfica de 98,21 habitantes por km², o município possui uma população de 158.188 mil habitantes, segundo o Censo de 2022 do IBGE.

Em relação ao mapa de Abaetetuba, a figura abaixo mostra a extensa área territorial do município e a abundância de rios e ilhas. Os corpos hídricos mais caudalosos são a Baía do Capim e a Baía do Marapatá. Na porção oeste de Abaetetuba há muitos rios, com destaque para o Rio Meruú-Açu, Timbuí, Tucumanduba, Paruru e Urubuêa. Em grande parte desses rios há intensa circulação de estudantes em direção às escolas mais afastadas, uma vez que há diversas comunidades ribeirinhas e vilas nessas ilhas.

Figura 4 – Mapa de Abaetetuba/Pará



Fonte: Organizado pela autora a partir do IBGE (2023)

A origem do município de Abaetetuba está ligada à história de duas vilas distintas: Abaeté e Beja, que posteriormente se uniram em um único município. A área foi, inicialmente, explorada pelos frades capuchos de Santo Antônio, que fundaram a aldeia de Samaúma, mais tarde chamada Freguesia de São Miguel de Beja. Em 1773, outras famílias começaram a se estabelecer na região de Abaeté, dando início à sua urbanização. Segundo a Fapespa (2023), a vila de Abaeté foi elevada à condição de município em 1883, incorporando também as terras da antiga Freguesia de Beja. Com a Proclamação da República, houve várias mudanças administrativas e disputas pela posse de terras, inclusive com a Igreja Católica, que acabou sendo indenizada pelo município. Em 1895, Abaeté foi elevada à categoria de cidade. Em 1943, o nome foi alterado para Abaetetuba, devido a uma lei federal que proibia duplicidade de nomes entre cidades brasileiras. O município passou por períodos de anexação a outros territórios, mas sempre retomou sua autonomia.

Uma das expressões culturais mais expressivas do município de Abaetetuba são os brinquedos de miriti. Segundo Lobato, Pinheiro e Ribeiro (2014), os brinquedos de miriti são fabricados há mais de duzentos anos no município de Abaetetuba, e se constituem uma entre as muitas tradições que ainda sobrevivem atualmente e que foram inventadas no século XIX, assim, a tradição é importante por razões econômicas e culturais: no primeiro caso, por aquecer a economia do município sendo fonte de renda para muitas famílias, e no segundo, por ser um patrimônio histórico da cidade e do estado, marcando a identidade local.

A economia de Abaetetuba gira em torno de um Produto Interno Bruto (PIB) de cerca de R\$ 1,9 bilhão. Segundo a Fapespa, a maior parte deste valor é gerada pelo setor de serviços, que responde por 42,6% do valor adicionado. A administração pública contribui com 37,9%, seguida pela agropecuária (15,4%) e pela indústria (4,2%). O município é reconhecido, nacionalmente, pela produção de açaí e pelo cultivo de dendê, além de possuir forte presença no extrativismo vegetal, especialmente, em áreas de várzea, onde se destacam o manejo sustentável e a coleta de produtos florestais.

A localização de Abaetetuba, às margens do rio Tocantins, oferece uma posição estratégica para o transporte e comércio fluvial, o que facilita o escoamento de produtos locais e a conexão com outras regiões. O transporte escolar também é beneficiado pela rede fluvial, já que muitas das comunidades ribeirinhas dependem das vias aquáticas para acessar as escolas. Este contexto traz desafios ao município, que necessita garantir a infraestrutura adequada e a manutenção de embarcações escolares para atender à demanda dos alunos das zonas rurais e ribeirinhas. No âmbito do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), Abaetetuba recebe recursos que auxiliam na manutenção dessa logística complexa, garantindo o acesso à educação para estudantes em áreas de difícil acesso.

Figura 5 – Porto de Abaetetuba



Fonte: fotografia Amanda Silva

Uma análise dos dados educacionais de Abaetetuba revela tanto avanços quanto desafios significativos no setor educacional do município. Segundo o IBGE, em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 97,7%. Na comparação com outros municípios do estado, ficava na posição 13 de 144. Já no *ranking* nacional, ficava na posição 2574 de 5570. Em relação ao IDEB, no ano de 2019, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na

rede pública era 4,7, em 2021 era 4,2 e em 2023 era de 4,4. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 97 e 60 de 144 e no *ranking* nacional ficava nas posições 4.815 e 4.161 de 5.570. Com uma população majoritariamente rural e ribeirinha, Abaetetuba enfrenta desafios estruturais, especialmente no que diz respeito ao acesso e à qualidade da educação em áreas mais afastadas.

Segundo a Secretaria de Educação do município, nos termos da licitação de transportes do ano de 2021, a rede de ensino municipal, continha 20.920 alunos matriculados, destacando um quantitativo de 3.840 que se encontravam residentes em Estradas e Ramais do Município de Abaetetuba, os quais mais necessitam da utilização do Transporte Escolar Terrestre, justificando assim a necessidade de contratação de empresa de transporte terrestre. Assim, o Município de Abaetetuba, aderindo ao Programa Estadual de Transporte Escolar, assume também a responsabilidade de atender aos alunos da Rede Estadual de Ensino, como mostra o Art. 3º da Lei Estadual nº 8.846, de 9 de maio de 2019. A adesão do município ao Programa Estadual de Transporte Escolar reflete o compromisso em garantir a mobilidade dos estudantes, tanto da rede municipal quanto da estadual, assegurando o acesso à educação em conformidade com a Lei Estadual nº 8.846/2019. No entanto, persistem desafios logísticos, como a manutenção da frota e a adequação da infraestrutura terrestre e fluvial, essenciais para atender essa complexa rede de transporte escolar.

Figura 6 – Pátio do transporte escolar do município de Abaetetuba



Fonte: fotografia Amanda Silva

Segundo a coordenação do transporte escolar de Abaetetuba, o município enfrenta desafios únicos em função de sua geografia, com 72 ilhas que compõem grande parte de sua área territorial. Por essa razão, o transporte escolar é realizado majoritariamente na área ribeirinha, utilizando 343 embarcações conhecidas como rabetas. Dentre elas, três lanchas

foram adquiridas por meio do Programa Caminho da Escola, garantindo acesso à educação para os estudantes das ilhas. A diversidade nas embarcações empregadas reflete a realidade econômica local: enquanto as localidades com maior densidade populacional utilizam embarcações maiores, as áreas menos povoadas recorrem a embarcações menores, o que impede a padronização do transporte. O tamanho e tipo das embarcações dependem do poder aquisitivo dos locatários locais, criando uma rede de transporte escolar adaptada às condições.

Ainda segundo a coordenação do transporte escolar, no transporte rodoviário, a frota é composta por um ônibus do Caminho da Escola e 51 ônibus não padronizados pelo programa, que operam em 43 rotas licitadas distribuídas em 14 áreas da zona rural. O custo total mensal do transporte escolar no município é de cerca de 2 milhões de reais. No entanto, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) fornece apenas 2 milhões de reais por ano, e o Programa Estadual de Transporte Escolar (PET) contribui com 7 milhões de reais anuais. Uma diferença de 14 milhões de reais é coberta pela prefeitura, demonstrando o grande esforço financeiro necessário para manter a logística escolar no município. Essa situação evidencia a complexidade e os altos custos envolvidos no transporte escolar em Abaetetuba, especialmente devido às características geográficas e à necessidade de prover acesso à educação em áreas de difícil acesso.

Figura 7 – Quadro com o controle de revisão dos ônibus do transporte escolar.

CONTROLE DE REVISÃO PREVENTIVA DOS ÔNIBUS.					
PLACA	DATA / FILTROS	PRÓXIMA TROCA	TABULEIRO	PNEUS	DES- CULO LUBRIFICANTE
002-2988	VENCIDOS	22.936.7	ATUALIZADO	OK!	SAE15W-40
002-2988	OK!		VENCIDO	OK!	DIESEL: V-POWER-S.10
					KM TROCA 52936.7
					(30/02/24)
					ANDRÉ - MANAR
					WALMIR - TARDE
ESCALA SEMANAL					
HORÁRIOS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
06:30 às 12:00	ANDRÉ	ANDRÉ	ANDRÉ	ANDRÉ	ANDRÉ
08:00 às 12:00	MARCOS	MARCOS	MARCOS	MARCOS	MARCOS
12:00 às 18:00	WALMIR	WALMIR	WALMIR	WALMIR	WALMIR
13:00 às 19:00	REGINALDO	REGINALDO	REGINALDO	REGINALDO	REGINALDO

Fonte: fotografia Amanda Silva

Os sujeitos que residem nas localidades sem grandes condições financeiras, são obrigados a utilizarem transporte escolar sem o devido conforto.

Na tabela 8, a seguir, serão apresentados os percentuais do transporte escolar (PNATE e PETE/PA 2019-2023) no com intuito de perceber qual relação deste com a função educação¹⁴ no município de Abaetetuba.

Tabela 8 – Recursos do PNATE e do PETE em relação à função educação do município de Abaetetuba de 2019 a 2023.

ABAETETUBA					
ANO	PNATE (A)	PETE (B)	Total (C)	Função Educação (D)	% (C/D)
2019	2.374.066,50	5.391.721,46	7.765.787,96	137.467.907,56	5,64
2020	2.380.752,07	5.722.163,16	8.102.915,23	104.428.473,61	7,75
2021	2.963.859,19	5.447.487,64	8.411.346,83	138.482.583,43	6,09
2022	1.574.199,79	6.576.468,60	8.150.668,39	214.996.376,61	3,40
2023	267.823,71	9.897.294,24	10.165.117,95	239.634.130,57	4,24

Fonte: Siope/FNDE e Programas Seduc, 2024.

A partir da soma total das receitas do PETE e PNATE relacionado as despesas com a função educação, a coluna dos percentuais evidenciam que o maior percentual ocorreu em 2020, atingindo 7,7%. Em contrapartida, o menor percentual foi registrado em 2022, com 3,4% dos gastos da função educação. Em valores absolutos os recursos do PNATE e do PETE (2019-2023) em 2019 totalizaram R\$ 7.765.787,96 e em 2023 totalizaram R\$10.165.117,95. Em termos percentuais os recursos são considerados baixos e não chegam a 8%. Todavia, observa-se que os valores repassados por meio do PETE são superiores aos do PNATE em todos os anos, embora as matrículas do campo sejam em número inferior as da rede municipal. Este fato pode estar relacionado a aplicação do fator/ FNDE utilizado pelo PETE, considerando as distâncias, conforme explicitado no quadro nº 7.

A tabela 9, a seguir, demonstra as receitas totais, as despesas com a função educação e as receitas do PNATE e do PETE no município de Abaetetuba entre os anos de 2019 até 2023. Dimensiona-se o montante destinado à função educação em relação às receitas totais; os montantes das receitas do PETE/PNATE (C) em relação aos gastos com a função Educação e os montantes dos referidos programas (PETE/PNATE) em relação às receitas totais no mesmo período.

¹⁴ De acordo com o FNDE, o valor da função educação, ou Salário-Educação, é de 2,5% da remuneração total paga aos empregados. Este tributo é recolhido por empresas e entidades vinculadas ao Regime Geral da Previdência Social. O Salário-Educação é uma fonte de financiamento para a Educação Básica Pública, permitindo o desenvolvimento de programas, projetos e ações.

Tabela 9 – Abaetetuba: Recursos do PNATE e do PETE em relação à função educação de 2019 a 2023.

ABAETETUBA						
ANO	Receitas Totais (A)	Função Educação (B)	Receitas PETE/PNATE (C)	% (B/A)	% (C/B)	% (C/A)
2019	260.085.138,86	137.467.907,56	7.765.787,96	52,8	5,6	2,9
2020	269.060.432,24	107.428.473,61	8.102.915,23	39,9	7,5	3,0
2021	362.286.444,45	138.482.583,43	8.411.346,83	38,2	6,0	2,3
2022	445.011.444,44	214.996.376,61	8.150.668,39	48,3	3,7	1,8
2023	539.686.175,28	239.634.130,57	10.165.117,95	44,4	4,2	1,8

Fonte: Siope/FNDE e Programas Seduc, 2024.

Considerando os gastos da Função Educação em relação às receitas totais do município de Abaetetuba, observou-se a variação do máximo de 52,8% (2019) para o mínimo de 44,4% em 2023. Observa-se, que os gastos com a função educação ficou acima de 50% apenas no ano 2019.

3.2.2 Acará: A terra da mandioca

Figura 8 – Rio Acará



Fonte: Prefeitura municipal do Acará.

Figura 9 – Acará



Fonte: Prefeitura municipal do Acará.

O município do Acará é conhecido por sua forte ligação com o meio ambiente e pelas práticas agrícolas, destacando-se como o maior produtor de mandioca do Brasil e também na produção de óleo de palma (dendê). Acará é um município localizado na Região de Integração

do Tocantins, no estado do Pará. Com uma população estimada de 59.023 mil habitantes em 2022, segundo dados do IBGE, Acará se destaca por sua vasta extensão territorial de 4.344 km², o que representa cerca de 0,3% da área total do Pará e 13,6% da Região de Integração do Tocantins.

Figura 10 – Mapa do Acará/Pará



Fonte: Organizado pela autora a partir do IBGE (2023)

O mapa do município de Acará revela as pequenas extensões de rios no território. Contudo, o Rio Acará é importante para a navegação, devido à sua conexão com o Rio Guamá e o Rio Moju. O Rio Guamá, localizado no norte do município, é outro local relevante para o transporte de pessoas e cargas, já que estabelece ligação com a capital do Estado do Pará - Belém.

Segundo dados da Fapespa (2023), o município de Acará tem suas origens no período colonial, quando exploradores portugueses, atraídos pela facilidade de navegação no rio Acará e pela fertilidade do solo, instalaram um núcleo de colonização que se tornaria a sede do município. Em 1758, a povoação era elevada à freguesia com o nome de São José de Acará. Ao longo de sua história, o município passou por diversas reorganizações territoriais, incluindo anexações e desmembramentos, sendo extintos, em 1930 e restaurados, em 1935.

Acará também desempenhou um papel importante na história política do Pará, sendo lar de figuras como Felipe Patroni, criador do primeiro jornal da Cabanagem, e Batista Campos, líder Amazônia da Revolução da Cabanagem. Além disso, Júlio César Ribeiro de Souza, pioneiro da aviação na Amazônia, também era natural de Acará. Atualmente, o município possui três distritos: Acará (sede), Guajará-Miri e Jaguarari, e tem sua economia baseada na agricultura e na extração de madeira. A economia de Acará, segundo a Fapespa (2023), é fortemente baseada na agropecuária, que responde por 64,3% do valor adicionado ao PIB municipal, estimado em cerca de R\$ 1,4 bilhão. O município é reconhecido pelo cultivo de

dendê e outros produtos agrícolas, sendo um importante polo de produção agropecuária na região. A administração pública também desempenha um papel significativo na economia local, contribuindo com 22,3% do PIB, seguida pelos setores de serviços (9,3%) e indústria (4,2%).

A cidade de Acará, enfrenta desafios geográficos e estruturais que influenciam diretamente a necessidade de transporte escolar. Com áreas ribeirinhas e grandes distâncias entre comunidades e escolas, é necessário que o transporte escolar não inclua apenas veículos terrestres, mas também embarcações, essenciais para garantir o acesso dos alunos à educação. Abarcando tanto as áreas urbanas quanto as rurais, o município precisa de uma solução robusta que consiga atender às necessidades dos alunos, minimizando os impactos das barreiras naturais e geográficas da região.

Figura 11 – Transporte fluvial escolar em Acará



Fonte: Amanda Santos

Nesse contexto, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) é essencial para garantir o acesso à educação para os estudantes dessas áreas de difícil acesso. O município realiza processo de contratação “pregão”, uma modalidade de licitação que permite a escolha da proposta de menor preço. Segundo a Secretaria Municipal de educação, a decisão pela contratação terceirizada é fundamentada pela insuficiência da frota municipal, que não consegue atender a todas as rotas necessárias, especialmente nas áreas rurais mais distantes. A ausência desse transporte escolar resultaria em prejuízos para os alunos, uma vez que a distância entre suas comunidades e escolas torna inviável o deslocamento sem esse serviço.

A evolução dos dados educacionais de Acará, entre 2010 e 2021, reflete tanto progresso quanto desafios que ainda precisam ser superados. Em 2010, a taxa de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos era de 92,9%, colocando o município na 105ª posição entre os 144 municípios do Pará e na 5342ª posição no *ranking* nacional, evidenciando dificuldades em alcançar níveis mais altos de inclusão. Já em 2021, o desempenho de Acará no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) também apresentava limitações. Nos anos iniciais do ensino

fundamental da rede pública, o IDEB foi de 4,7, enquanto nos anos finais, foi de 4,3. Comparado a outros municípios paraenses, Abaetetuba ocupava as posições 49ª e 42ª, respectivamente. No cenário nacional, o município ficou nas posições 4177ª e 3810ª, diminuindo a necessidade de maiores investimentos em qualidade educacional.

Esses dados demonstram que, embora Acará tenha progredido em aspectos como a taxa de escolarização, o desempenho acadêmico continua aquém das metas desejadas, especialmente quando comparado com o restante do país. Isso evidencia a importância de políticas públicas externas para a melhoria do acesso e da qualidade da educação. As políticas públicas de transporte escolar desempenham um papel importante na garantia do direito à educação, proporcionando condições mínimas para que crianças e adolescentes possam acessar as escolas de forma segura.

A seguir serão apresentados os valores do transporte escolar no município de Acará com intuito de perceber qual relação deste com a função educação.

Tabela 10 – Recursos do PNATE e do PETE em relação à função educação do município do Acará de 2019 a 2023.

ACARA					
ANO	PNATE (A)	PETE (B)	Total (C)	Função Educação (D)	% (C/D)
2019	2.267.742,40	984.659,88	3.252.402,28	96.296.818,48	3,37
2020	2.399.147,15	984.659,88	3.383.807,03	98.430.549,96	3,43
2021	2.603.492,12	354.936,24	2.958.428,36	112.569.788,66	2,62
2022	1.594.545,84	1.463.321,33	3.057.867,17	159.956.927,15	1,91
2023	2.775.194,09	2.364.934,31	5.140.128,40	165.931.716,54	3,09

Fonte: Siope/FNDE e Programas Seduc, 2024.

Na relação entre o total dos recursos do PNATE e PETE e a função educação de 2019 a 2023, destacou-se o ano de 2020 que apresentou o maior percentual atingindo 3,4%. Em contrapartida, o menor percentual foi registrado em 2022, quando os recursos do PETE/PNATE representaram apenas 1,9% dos gastos da função educação no município do Acará. No entanto, neste município ocorreu o inverso do que ocorreu em Abaetetuba, observa-se que os valores do PNATE são em maior quantitativo em todos os anos comparados com os do PETE. Este fato pode estar associado aos quantitativos de matrículas, que no ano de 2019 foi 19.031 na rede municipal comparado com 2.501 da rede estadual do mesmo ano, e 2023 o número de matrículas foram de 18.143 comparado com 2.258 da rede estadual do mesmo ano.

A seguir será apresentada a tabela das despesas com a função educação com relação às receitas totais recebida pelo município.

Tabela 11 - Acará: Receitas de transporte Escolar (PETE/PNATE) em relação às Receitas totais e às Despesas com a função Educação de 2019 a 2023

ACARÁ						
ANO	Receitas Totais (A)	Função Educação (B)	Receitas PETE/PNATE (C)	% (B/A)	% (C/B)	% (C/A)
2019	143.151.779,62	96.296.818,48	3.252.402,28	67,2	3,3	2,2
2020	152.350.889,97	98.430.549,96	3.383.807,03	64,6	3,4	2,2
2021	197.292.584,96	112.569.788,66	2.958.428,36	57,0	2,6	1,1
2022	251.351.271,30	159.956.927,15	3.057.867,17	63,6	1,9	1,2
2023	281.475.647,67	165.931.716,54	5.140.128,40	58,9	3,0	1,8

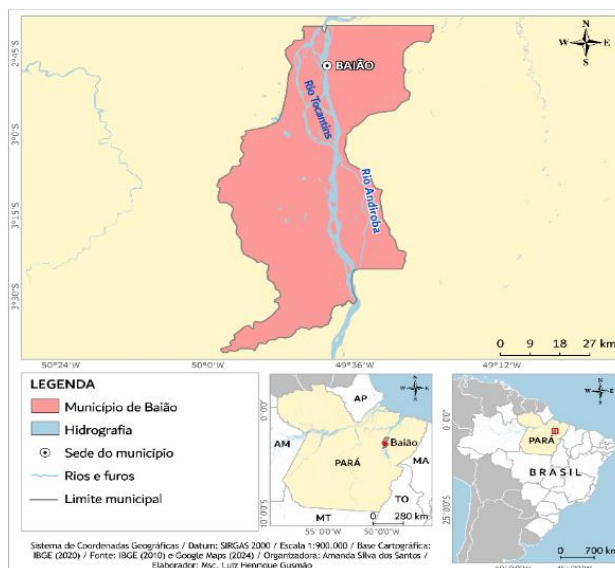
Fonte: FNDE e Programas Seduc, 2024.

Considerando os gastos da função educação em relação às receitas totais do município do Acará, variaram do mínimo de 1,1% (2021) ao máximo de 2,2% (2019 e 2020). Todavia, em números absolutos o mínimo representou quase 3 milhões de reais no ano de 2021, observa-se que o município tem na função educação a sua política pública mais dispendiosa, visto que os gastos com a função educação ficaram sempre acima de 57%, chegando a quase 70% em 2019.

3.2.3 Baião: A terra de Santo Antônio e São Raimundo

O município de Baião - Localizado na Região de Integração do Tocantins, no estado do Pará, possui uma área territorial de 3.760 km², representando 0,3% da área total do território paraense e 11,8% da Região de Integração do Tocantins. O município tem uma densidade demográfica de 13,15 habitantes por km² e uma população de, aproximadamente, 51,6 mil habitantes (IBGE, 2022). O Produto Interno Bruto (PIB) de Baião é de cerca de R\$ 562,1 milhões de reais, sendo que 48% do valor adicionado vem da agropecuária, um setor de grande importância na economia local. Segundo a Fapespa, a administração pública contribui com 37,7% do PIB, enquanto os serviços respondem por 11,5% e a indústria por 2,8%. Baião é marcado por atividades agrícolas e extrativistas, o que inclui a produção de mandioca, açaí e outras culturas típicas da região amazônica.

Figura 12 – Mapa de Baião/Pará



Fonte: Organizado pela autora a partir do IBGE (2023)

O mapa do município de Baião mostra a grandiosidade do Rio Tocantins, que corta o território de norte a sul. Esse rio é o mais importante do município, já que conecta Baião com os demais municípios da região, além de abrigar muitas comunidades ribeirinhas nas ilhas ao longo do percurso. Além disso, outro rio secundário na dinâmica da navegação é o Andiroba, que corta a porção leste de Baião.

Segundo a Fapespa (2023), o município de Baião originou-se de um povoado fundado em 1694, após uma doação de terras feita pelo governador Antônio de Albuquerque Coelho de Carvalho ao português Antônio Baião, que distribuiu o povoado às margens do rio Tocantins. Em 1769, o nome "Baião" foi oficializado pelo governador Fernando da Costa de Athayde Teive. Em 1833, o povoado foi elevado à categoria de vila, chamada Nova Vila de Santo Antônio do Tocantins. Baião enfrentou crises políticas ao longo do tempo, incluindo a desorganização administrativa de 1885 e disputas durante o início do período republicano em 1897. Ao longo dos anos, houve vários desmembramentos territoriais, resultando na criação dos municípios de São João do Araguaia, Conceição do Araguaia, Marabá, Mocajuba e Tucuruí. Atualmente, Baião é composto pelos distritos de Baião, Joana Peres e São Joaquim de Itaquara.

No município de Baião, o padroeiro é Santo Antônio, comemorado em junho com uma procissão do Círio e festividades como novenas e arraial. Em janeiro, no lugarejo do Maracanã, ocorre a Festa de São Sebastião, com procissões e cerimônias religiosas. As manifestações culturais incluem cordões de pássaros e animais, como Japiim, Beija-Flor e Jacaré, além do samba-do-cacete de origem afro-indígena. O patrimônio histórico inclui a igreja Matriz de

Santo Antônio de Pádua (1922) e a antiga sede da Prefeitura (1906). O artesanato é limitado a peças feitas com materiais locais, e o município conta com uma Biblioteca e uma Casa de Cultura apoiadas pela Prefeitura (Fapespa, 2023).

O município de Baião, localizado na Região de Integração do Tocantins, no estado do Pará, apresenta desafios significativos em termos de indicadores educacionais. Em 2010, a taxa de escolarização da população entre 6 e 14 anos de idade era de 91,4%, um dado preocupante, já que posicionava Baião no 118º lugar entre os 144 municípios do Pará e no 5424º lugar no *ranking* nacional, composto por 5.570 municípios. Esses números revelam fragilidades na inclusão escolar de crianças e adolescentes, refletindo dificuldades estruturais

Outro indicador importante, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), também evidencia as carências do município. Em 2021, o IDEB da rede pública para os anos iniciais do ensino fundamental era de 3,5, enquanto para os anos finais era de 3,3. Esses resultados colocaram Baião nas posições 126 e 111 entre os 144 municípios paraenses, e nas posições 5057 e 4754, respectivamente, no cenário nacional. Esses índices demonstram que o município enfrentou barreiras para alcançar as metas educacionais básicas e para garantir uma educação de qualidade aos seus estudantes, o que aponta para a necessidade de ações mais efetivas e investimentos contínuos no setor educacional.

No que se refere ao transporte escolar, Baião enfrenta desafios logísticos devido à sua vasta área territorial e predominância de áreas rurais e ribeirinhas. Grande parte das estradas vicinais são de difícil acesso, especialmente durante o período de chuvas, quando as condições se agravam e algumas vias se tornam intransitáveis. Além disso, o transporte fluvial é uma modalidade essencial para a locomoção de estudantes de comunidades ribeirinhas, que depende de embarcações para acesso à educação, pois muitas localidades são isoladas e só acessíveis pelos rios. O município conta com o apoio do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e do Programa Estadual de Transporte Escolar (PETE), que fornecem recursos para a manutenção e ampliação das rotas de transporte escolar, tanto por vias terrestres quanto fluviais.

A seguir serão demonstrados os recursos do PETE e do PNATE repassado para financiar o transporte escolar entre os anos de 2019 a 2023 do município de Baião.

Na tabela 12, a seguir, serão apresentados os valores do transporte escolar (PNATE e PETE/PA) e relação destes programas com a função educação no município de Baião, com intuito de analisar a relevância dos recursos do transporte escolar no município.

Tabela 12 – Recursos do PNATE e PETE no município de Baião nos anos de 2019 a 2022

BAIÃO					
ANO	PNATE (A)	PETE (B)	Total (C)	Função Educação (D)	% (C/D)
2019	349.142,08	338.974,24	688.116,32	-	-
2020	441.121,02	392.289,24	833.410,26	-	-
2021	546.293,31	281.067,57	827.360,88	-	-
2022	333.426,09	-	333.426,09	-	-
2023	377.248,07	989.085,26	1.366.333,33	70.615.353,11	1,93

Fonte: FNDE e Programas Seduc, 2024.

De acordo com dados evidenciados na tabela, nos anos de 2019 a 2022, não há informações sobre o total da função Educação, o que impede o cálculo da porcentagem de participação dos recursos do PNATE e PETE no orçamento educacional global do município.

Embora, observa-se que os valores dos programas (PNATE e PETE) se mantiveram em um patamar relativamente estável, com pequenas variações. É importante destacar que, no 2022, o município não registrou nenhum recurso alocado para o PETE, resultando em uma redução significativa no total destinado aos dois programas, que somaram R\$ 333.426,09.

Portanto, ao longo dos anos, os recursos do PNATE e do PETE tiveram uma participação limitada em relação ao total da função Educação em Baião, conforme indicado pelo dado disponível de 2023 (1,93%). Essa análise sugere que, embora esses programas complementem o orçamento educacional, representam uma fração menor dos gastos totais do município com Educação.

A seguir será apresentada a tabela das despesas com a função educação dimensionados em relação a totalidade das receitas totais arrecadadas pelo município.

Tabela 13 – Baião: Receitas de transporte Escolar (PETE/PNATE) em relação às Receitas totais e às Despesas com a função Educação de 2019 a 2023

BAIÃO						
ANO	Receitas Totais (A)	Função Educação (B)	Receitas PETE/PNATE (C)	% (B/A)	% (C/B)	% (C/A)
2019	-	-	688.116,32	-	-	-
2020	-	-	833.410,26	-	-	-
2021	104.881.824,62	44.000.684,12	827.360,88	41,9	1,8	0,7
2022	129.686.227,20	55.988.224,95	333.426,09	43,1	0,5	0,2
2023	158.720.435,08	70.615.353,11	1.366.333,33	44,4	1,9	0,8

Fonte: SIOPE/FNDE e Programas Seduc, 2024. Nota: os dados dos anos de 2019 e 2020 estão ausentes no SIOPE

É importante destacar que, as receitas totais do município e os montantes da função Educação nos anos de 2019 e 2020 não foram fornecidas. Portanto não foi possível mapear este

município como os demais. Quanto os anos de 2021, 2022 e 2023 observou-se pelos percentuais que o menor percentual ocorreu em 2021 com 41,5 e maior em 2023 com 44,4%.

3.2.4 Barcarena: A cidade do festival do Abacaxi

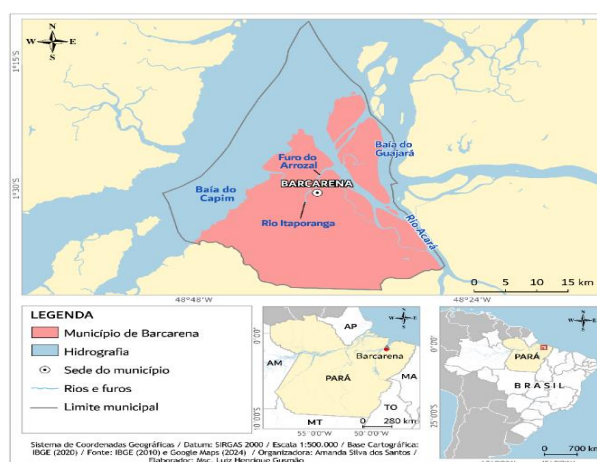
Figura 13 – O abacaxi



Fonte: Hélio Santos.

O município de Barcarena está situado à margem direita do rio Mucuruçá, distante de Belém aproximadamente 14,6 Km. Apresenta área de 1.310,336 Km² e densidade demográfica de 98,70 habitantes por km², sua área corresponde a 0,1% da área total do território paraense e a 4,1% da Região de Integração do Tocantins. O PIB da cidade é de cerca de R\$ 9,2 bilhões de reais, sendo que 67,4% do valor adicionado advém da indústria, na sequência aparecem as participações dos serviços (21,1%), da administração pública (8,9%) e da agropecuária (2,6%).

Figura 14 – Mapa de Barcarena



Fonte: Organizado pela autora a partir do IBGE (2023)

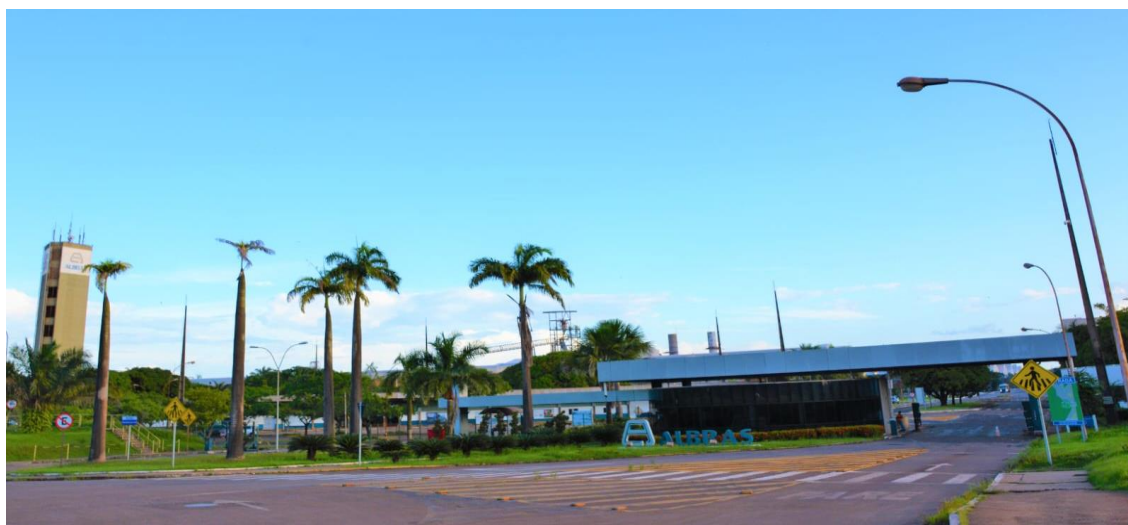
A partir do mapa de Barcarena, é possível perceber que o município é banhado por uma grande baía ao norte do seu território (Baía do Capim) e tem vários rios próximos à cidade. A Baía do Capim, juntamente com o Rio Acará, são os corpos hídricos mais extensos de Barcarena e por onde um número considerável de estudantes navega em direção às escolas. Outros corpos hídricos de destaque são o Rio Itaporanga, o Furo do Arrozal e a Baía de Guajará (ao leste).

O município de Barcarena, segundo o IBGE (2022), foi inicialmente habitado pelos indígenas Aruans, oriundos do Marajó, e teve presença europeia a partir do final do século XVII. Os jesuítas catequizaram os Aruans e fundaram a Fazenda de Gibirié, que se tornou uma Missão de São Francisco Xavier, posteriormente elevada à freguesia e depois à vila, em 1897.

O nome Barcarena, segundo a lenda, surgiu da combinação das palavras "Barca" e "Arena". O município tem manifestações religiosas, com destaque para a festa de Nossa Senhora de Nazaré em novembro e São Francisco Xavier, padroeiro da cidade, realizada em 3 de dezembro. Festividades como a Quinzena Cívico-Cultural em homenagem a Eduardo Angelim e a Batista Campos já não são mais realizadas, sendo lembradas apenas pela população mais antiga. Atualmente, festivais como o do Abacaxi, Peixe, Caranguejo e Açaí da praia do Caripi são expressões culturais do município (Gutierrez, 2012).

A cidade apresenta uma posição geográfica privilegiada, abrigando vários empreendimentos da área minero-metalúrgica, entre eles a indústria de alumínio Albrás/Alunorte, posteriormente transformada na empresa Hydro. Conta também com o maior porto da região, o Porto de Vila do Conde, que constitui o terminal Norte de um corredor fluvial com atendimento internacional de navios de grande calado.

Figura 15 – Sede Albras-Alunorte/Baracena - Pa



Fonte: Hélio Santos.

Nas análises da Fapespa (2023) para a contribuição dos setores econômicos ao PIB, verifica-se que a Indústria deteve uma parcela de 40% do Valor Adicionado Total; seguida dos Serviços com 23,7%; da Administração Pública, que contribuiu com uma parcela de 11,2%; da Agropecuária, com 1,8; e dos Impostos sobre produtos, com 23,3%.

A principal fonte de renda do município origina-se da industrialização e exportação de Alumínio. Para a Indústria, as atividades mais relevantes na geração de Valor Adicionado para o setor foram a Indústria de transformação, tendo como principal segmento o de metalurgia com a produção de laminados de alumínio, de fundição de metais não-ferrosos e suas ligas e de fabricação de fios, cabos e condutores elétricos; e a construção civil.

O município de Barcarena apresenta indicadores educacionais que destacam seu desempenho relativo em comparação com outros municípios da região e do país. Em 2010, a taxa de escolarização para crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos era de 97,3%, colocando Barcarena em uma posição relativamente favorável dentro do estado, ocupando o 24º lugar entre os 144 municípios paraenses. No cenário nacional, o município figurava na posição 3221 de 5570, evidenciando um esforço significativo na inclusão escolar dessa faixa etária.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Barcarena também apresentou avanços, embora ainda haja espaço para melhorias. Em 2021, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública foi de 4,7, enquanto para os anos finais alcançou 4,3. Esses resultados posicionaram o município em 49º e 42º lugar, respectivamente, no *ranking* estadual, e nas posições 4177 e 3810 no cenário nacional. Esses números refletem um desempenho acima da média estadual, porém, indicam desafios a serem superados no contexto nacional. Para melhor alcançar resultados, Barcarena precisa continuar investindo na qualidade da educação básica, especialmente na melhoria das condições de ensino e aprendizagem, aumentando o desempenho dos alunos e reduzindo as desigualdades em relação ao exterior.

Em relação à política de transporte escolar em Barcarena, é importante mencionar que o município enfrenta desafios devido à sua geografia peculiar, marcada por áreas ribeirinhas e uma infraestrutura viária limitada em certas localidades, o que torna o transporte fluvial essencial para atender estudantes de comunidades mais distantes. Segundo Gutierrez (2017), o transporte escolar em áreas como Barcarena enfrenta um contexto de dificuldades logísticas, especialmente em relação à deslocação de estudantes que vivem em zonas rurais e ribeirinhas. O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e o Programa Estadual de Transporte Escolar (PETE) têm sido fundamentais para garantir que essas crianças e

adolescentes tenham acesso à educação, suprimindo a necessidade de embarques e veículos adequados para realizar o transporte.

A seguir, serão apresentados os valores do transporte escolar no município de Barcarena e a relação destes programas com a Função Educação.

Tabela 14 – Recursos do PNATE e PETE no município de Barcarena anos de 2019 a 2023.

BARCARENA					
ANO	PNATE (A)	PETE (B)	Total (C)	Função Educação (D)	% (C/D)
2019	989.475,96	1.803.777,18	2.793.253,14	134.422.650,96	2,0
2020	1.099.994,97	1.803.777,18	2.903.772,15	127.730.945,11	2,2
2021	1.643.442,45	-	1.643.442,45	132.229.985,40	1,2
2022	591.574,57	1.261.605,27	1.853.179,84	218.571.196,09	0,8
2023	1.562.100,04	3.229.985,40	4.792.085,44	292.216.082,41	1,6

Fonte: FNDE e Programas Seduc, 2024.

No que concerne ao total dos recursos do PNATE e PETE com relação a função educação de 2019 a 2023, o ano de 2021 não apresentou dados dos recursos para o PETE. Portanto, os percentuais indicam que o maior percentual ocorreu em 2020, atingindo 2,2%. Por outro lado, o menor percentual foi registrado em 2023, com apenas 1,6% dos gastos da função educação. Destaca-se que a variação na série histórica de 2019 a 2023 do município, foi mínima.

A seguir será apresentada a tabela das despesas com a função educação com relação às receitas totais recebida pelo município.

Tabela 15 – Barcarena: Receitas de transporte Escolar (PETE/PNATE) em relação às Receitas totais e às Despesas com a função Educação de 2019 a 2023

BARCARENA						
ANO	Receitas Totais (A)	Função Educação (B)	Receitas PETE/PNATE (C)	% (B/A)	% (C/B)	% (C/A)
2019	476.430.685,75	134.422.650,96	2.793.253,14	28,2	2,07	0,5
2020	478.276.144,61	127.730.945,11	2.903.772,15	26,7	2,27	0,6
2021	592.771.545,49	132.229.985,40	1.643.442,45	22,3	1,24	0,2
2022	704.650.423,58	218.571.196,09	1.853.179,84	31,0	0,84	0,2
2023	852.467.794,24	292.216.082,41	4.792.085,44	34,2	1,63	0,5

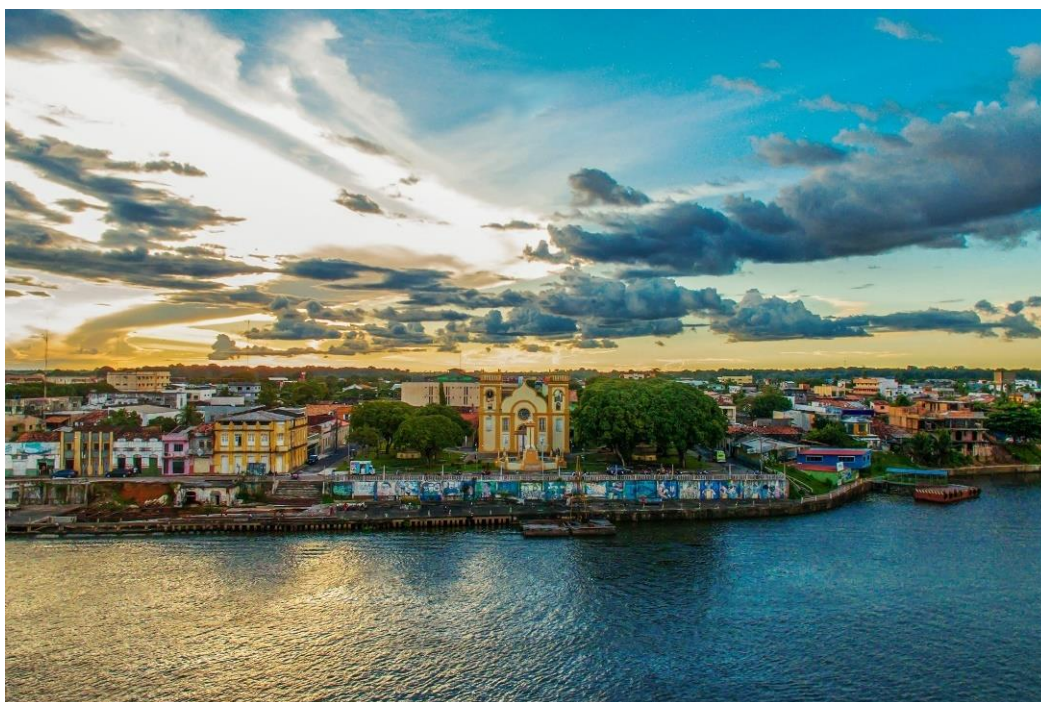
Fonte: SIOPE/FNDE e Programas Seduc, 2024.

Considerando os gastos da função educação em relação às receitas totais do município, observou que o percentual maior foi representado em 2023 com 34,2%, e o menor 22,3 % em 2021. Observa-se que os gastos com a função educação ficaram sempre acima de 30%, apenas em 2022 e 2023. É válido ressaltar, que o município de Barcarena é um caso excepcional, por possuir

um programa de transporte escolar específico da rede municipal, por intermédio da aprovação da Lei Municipal Nº 1901/97, que concede o passe livre aos estudantes nas empresas de transporte nas rotas municipal rural e urbana. Mas, tal programa será explorado em outros estudos oportunos.

3.2.5 Cametá: A terra do Mapará

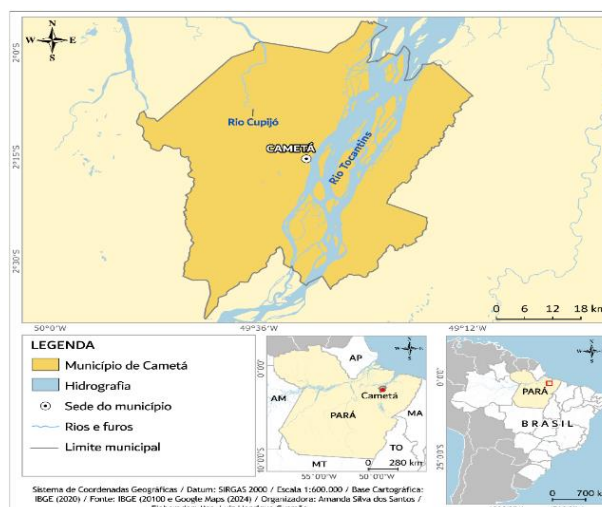
Figura 16 – Cametá



Fonte: Toninho Castro

Os dados mais recentes do IBGE indicam que **o município de Cametá**, no estado do Pará, possui uma extensão territorial de 3.081.599 km². Em 2022, a população estimada era de, aproximadamente, 139.664 habitantes, e a densidade demográfica é de 45,32 habitantes por km². O Produto Interno Bruto (PIB) do município, em 2021, foi de cerca de R\$ 1,49 bilhão, com a seguinte distribuição setorial: 47,5% oriundo da administração pública, 28,4% da agropecuária, 19,4% do setor de serviços e 4,8% da indústria.

Figura 17 – Mapa de Cametá/Pará



Fonte: Organizado pela autora a partir do IBGE (2023)

O mapa de Cametá evidencia a relevância do Rio Tocantins para as comunidades que vivem às suas margens. É o principal rio de navegação para fins de estudo e de trabalho, devido à sua extensão e conexão com os demais municípios da região. Em menor proporção está o Rio Cupijó, que deságua no Rio Pará, na confluência da Ilha do Marajó.

Segundo a Fapespa (2023), Cametá teve sua origem por volta de 1620, fundado pelo frade capuchinho Frei Cristóvão de São José, que catequizava os indígenas Camutás, moradores originais da região. O povoado se desenvolveu e, em 1633, tornou-se a Vila Viçosa de Santa Cruz de Camutá, sob a invocação de São João Batista. A administração religiosa passou por várias ordens, como as Carmelitas e os Jesuítas. Em 1713, Cametá foi reconhecida como vila, e em 1848, foi elevada à categoria de cidade. Durante a Cabanagem, foi sede do Governo da Província e desempenhou papel importante nas lutas entre brasileiros e portugueses. Cametá foi confirmado como município, em 1930. Em 1961, parte de seu território foi desmembrada para criar o município de Limoeiro do Ajuru. Atualmente, Cametá é formada por sete distritos: o distrito-sede (Cametá), Carapajó, Curuçambá, Joaba, Moiraba, e Vila do Carmo do Tocantins.

Cametá é conhecida por sua riqueza histórica e cultural, sendo chamada de "terra de notáveis" e destaca-se pela grande quantidade de monumentos históricos entre os municípios paraenses. Entre os principais patrimônios estão a Catedral de São João Batista, construída em 1757, e a Catedral de Nossa Senhora das Mercês, erguida no século XIX. Outros marcos incluem a Capela de Bom Jesus dos Aflitos (1825), a Igreja de Parijós, a Igreja de São Benedito (1872), o Grupo Escolar D. Romualdo de Seixas (1899), e o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1942).

Além disso, Cametá possui importantes edificações, como a antiga Casa de Câmara e Cadeia, hoje sede da prefeitura, o Palacete Azul (1927), e várias residências históricas, como a dos Moreira e dos Peres. A cidade também contém equipamentos culturais, como o Museu Histórico, que abriga a Biblioteca Pública, a Casa da Cultura, e o cinema “Cine Príncipe”.

O transporte escolar no município de Cametá é um tema de grande relevância, especialmente, considerando as necessidades específicas dos alunos que residem em áreas distantes. Os programas do governo federal, como o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa Caminho da Escola, bem como o Programa Estadual de Transporte Escolar (PETE/PA), têm como objetivo principal atender a estudantes da educação básica, priorizando aqueles que residem na zona rural. Esses programas, embora suplementares, são essenciais para garantir o acesso à educação.

Uma análise dos dados educacionais de Cametá, em 2010 e 2021, revela uma trajetória de avanços moderados e desafios persistentes no campo educacional. Em 2010, a taxa de escolarização para crianças de 6 a 14 anos era de 96,7%, posicionando o município na 37ª posição entre os 144 municípios do Pará e na 3987ª posição no *ranking* nacional. Esse dado demonstra um cenário de inclusão escolar relativamente positivo em comparação com outros municípios do estado, mas ainda distante de posições mais específicas no âmbito nacional. Em 2021, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Abaetetuba apresentou resultados inferiores às metas condicionais. Para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública, o IDEB foi de 4,2, e nos anos finais, de 4,1. Em comparação com outros municípios do estado, Cametá ocupava as 97ª e 60ª posições, respectivamente, e no contexto nacional, como 4815ª e 4161ª posições. Esses números indicam uma necessidade urgente de políticas mais eficazes para melhorar o desempenho educacional, especialmente em termos de qualidade de ensino e infraestrutura.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Cametá (2023), a gestão do transporte escolar por meio da contratação de veículos proporciona uma utilização mais eficiente dos recursos públicos. A terceirização desses serviços, conforme apontam dados do Tribunal de Contas da União (TCU), pode resultar na redução de custos operacionais, uma vez que evita gastos relacionados à manutenção de uma frota própria. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação de Cametá enfrenta a limitação de sua própria frota, o que torna a contratação de uma empresa especializada uma solução viável e necessária para atender a demanda de transporte escolar. Para Wanzeler e Pereira (2017), a compreensão do transporte escolar no arquipélago de Cametá é crucial para melhorar as condições de acesso e ensino-aprendizagem dos filhos de ribeirinhos.

Segundo Veiga, Ribeiro e Pereira (2016), os conflitos em torno do transporte escolar envolvem aspectos econômicos, como os custos públicos e as pressões para contratação de mais barcos, onde barqueiros de comunidades que não apoiam o governo são excluídos. Também há questões culturais e ecológicas, com pais preferindo enviar seus filhos para escolas na cidade e vilas, além de disputas sobre as rotas ideais entre gestores e barqueiros, que conhecem as melhores condições dos rios. A maioria dos barcos não atende às regulamentações de segurança e os barqueiros carecem de treinamento e documentação adequada. As embarcações também enfrentam dificuldades com o acesso aos pontos de embarque e desembarque e horários irregulares.

A seguir, serão demonstrados os recursos do PETE e do PNATE repassado para financiar o transporte escolar entre os anos de 2019 a 2023, do município de Cametá.

A seguir, serão apresentados os valores do transporte escolar (PNATE e PETE/PA) e relação destes programas com a função educação no município de Cametá.

Tabela 16 – Valores dos recursos do PNATE e PETE no município de Cametá nos anos de 2019 a 2023.

CAMETÁ					
ANO	PNATE (A)	PETE (B)	Total (C)	Função Educação (D)	% (C/D)
2019	2.599.347,74	1.135.633,74	3.734.981,48	156.268.324,12	2,39
2020	3.184.573,58	1.309.639,73	4.494.213,31	153.751.269,33	2,92
2021	3.597.673,39	1.674.534,47	5.272.208,46	173.995.774,16	3,03
2022	1.813.942,11	1.981.646,36	3.795.588,47	367.052.553,87	1,03
2023	4.009.193,94	3.175.406,53	7.184.600,47	316.717.399,23	2,26

Fonte: FNDE e Programas Seduc, 2024.

De acordo com o total dos recursos do PNATE e PETE e a função educação de 2019 a 2023, os percentuais demonstram que o maior percentual ocorreu em 2021, alcançando 3,03%. Em contrapartida, o menor percentual foi registrado em 2022, com 1,03%. Considerou-se que em termos percentuais os recursos são considerados muito baixos, que não chegam a 4%. Em valores absolutos os recursos do PNATE e do PETE (2019-2023) totalizaram R\$ 3.734.981,48 em 2019, e R\$7.184.600,47, em 2023. No caso de Cametá, observa-se que os valores repassados por meio do PETE são inferiores aos do PNATE em todos os anos, este fato pode estar relacionado as matrículas da rede municipal, que somando as matrículas (2019 e 2023) chegaram a 50.192, enquanto a matrícula da rede estadual (2019 e 2023) somaram apenas, 12.315.

A tabela a seguir, demonstra as receitas totais, as despesas com a função educação e as receitas do PNATE e do PETE no município de Cametá entre os anos de 2019 até 2023.

Tabela 17 – Cametá: Receitas de transporte Escolar (PETE/PNATE) em relação às Receitas totais e às Despesas com a função Educação de 2019 a 2023

CAMETÁ						
ANO	Receitas Totais (A)	Função Educação (B)	Receitas PETE/PNATE (C)	% (B/A)	% (C/B)	% (C/A)
2019	248.713.734,36	156.268.324,12	3.734.981,48	62,8	2,39	1,5
2020	281.313.295,39	153.751.269,33	4.494.213,31	54,6	2,92	1,5
2021	309.075.867,25	173.995.774,16	5.272.208,46	56,2	3,03	1,7
2022	464.422.650,70	367.052.553,87	3.795.588,47	79,0	1,03	0,8
2023	495.435.283,86	316.717.399,23	7.184.600,47	63,9	2,26	1,4

Fonte: FNDE e Programas Seduc, 2024.

Considerando os gastos da função educação em relação às receitas totais, Cametá apresentou o percentual mínimo de 63% em 2021, e o percentual máximo de 79% em 2022. Tratando em números absolutos, destaca-se o ano de 2023, onde o município arrecadou R\$ 495.435.283,86, e destinou-se para a função educação R\$ 316.717.399,23.

3.2.6. Igarapé-Miri: A Capital Mundial do Açaí

Figura 18 – Orla de Igarapé-Miri



Fonte: Amanda Santos

Figura 19 – Os paneiros de açaí



Fonte: Amanda Santos

O município de Igarapé- Miri possui uma extensão territorial de 1.997 km², que corresponde a 0,2% da área total do território paraense e a 6,2% da Região de Integração do Tocantins. O município de Igarapé-Miri, de acordo com as estimativas do IBGE para o ano de 2021, possuía uma população de 63.367 habitantes, que representava 7,4% da população total da Região de Integração do Tocantins e 0,7% da população estadual. Segundo dados agregados da Fapespa (2023), o Produto Interno Bruto (PIB) do município, em 2020, alcançou o patamar

de R\$ 628 milhões, valor este que se apresenta abaixo dos PIB médios da região (R\$ 1.588 milhões) e do estado do Pará (R\$ 1.500 milhões). Em termos de PIB *per capita*, obteve o valor de R\$ 10 mil, encontrando-se assim abaixo da média do estado (R\$ 25 mil), em 2020.

Figura 20 – Mapa de Igarapé-Miri/Pará



Fonte: Organizado pela autora a partir do IBGE (2023)

O mapa de Igarapé-Miri mostra diversos rios próximos à sede municipal. O rio de maior destaque é o Tocantins, na porção oeste. Outros rios relevantes dentro da dinâmica natural e de navegação são o Rio Meruú-Açu, Maiauatá e o Igarapé-Miri. Há pequenos afluentes do Rio Tocantins na porção oeste do território, como Sumaamá e Anapu, onde também há pequenas comunidades ribeirinhas.

Segundo a Fapespa (2023), o município de Igarapé-Miri, segundo os folhetos do Tenente-Coronel Agostinho Monteiro Gonçalves de Oliveira, possui origens que remontam ao início do século XVIII, antes do reinado de D. João V. Em 1710, João de Melo Gusmão recebeu a concessão de uma sesmaria na região, onde existia uma fábrica de remoção de madeiras. Após algumas transações de propriedades, Jorge Valério Monteiro, que roubou a área da fábrica, e sua esposa, Ana Gonçalves de Oliveira, introduziram a devoção a Sant'Ana, levando à construção de uma capela em 1714. Jorge Monteiro enriqueceu e vendeu suas propriedades em 1730, que passou para João Paulo Sagres de Barros, que continuou a tradição da Festa de Sant'Ana.

A freguesia tornou-se vila, em 1843 e, em 1845, a Câmara Municipal foi instalada. Em 1877, parte do território foi desmembrada para Belém, e em 1896, Igarapé-Miri foi elevada à categoria de cidade. Após a Revolução de 1930, o município foi, temporariamente, anexado a

Abaetetuba, mas recuperou sua autonomia logo em seguida. Atualmente, Igarapé-Miri é composto pelos distritos de Igarapé-Miri (sede) e Maiauatá (Fapespa, 2023).

Igarapé-Miri é um município com um calendário vibrante de festividades religiosas e culturais ao longo do ano. A principal festa é a festa em homenagem à padroeira, Nossa Senhora de Santana, que começou em 1714, com a construção da primeira igreja. As comemorações ocorrem de 16 a 26 de julho e incluem o Círio Terrestre. Outras festividades importantes incluem a Festa de São Sebastião, que começa em 9 de janeiro, com a “ramada” e culmina no dia 20; as celebrações de Santo Antônio dos Inocentes, em junho. As manifestações culturais de Igarapé-Miri são ricas e diversificadas. O grupo Cordão do Camarão é conhecido pelos autos juninos, enquanto os bois-bumbás "Estrela D'alva" e "Flor de Ouro" e o "Pássaro Galo" também são populares. A produção artesanal é variada, incluindo itens de barro, tala, ouriço da castanha e casca de coco, que se transformam em produtos como alguidares, peneiras, chapéus e bonecas. O patrimônio histórico da cidade abrange a igreja de Nossa Senhora Santana, a Casa da Cultura e a capela do Bom Jesus. Os equipamentos culturais disponíveis incluem uma Biblioteca Municipal.

O município de Igarapé-Miri, localizado na Região de Integração do Tocantins, no estado do Pará, apresenta indicadores educacionais que revelam tantos progressos quanto os desafios ao longo dos últimos anos. Em 2010, a taxa de escolarização da população entre 6 e 14 anos de idade era de 93,5%, um dado que colocava o município na 99ª posição entre os 144 municípios paraenses e na 5290ª posição no *ranking* nacional de 5570 municípios. Esses números evidenciam dificuldades na universalização do acesso à educação básica no início da década passada. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Igarapé-Miri mostrou um desempenho positivo em 2021, com o IDEB da rede pública atingindo 4,9 nos anos iniciais do ensino fundamental e 4,5 nos anos finais. No contexto estadual, o município ocupou as 26ª e 22ª posições, respectivamente, enquanto no cenário nacional, ficou nas 3843ª e 3358ª posições, de 5570 municípios. Esses resultados indicam que, embora Igarapé-Miri tenha avançado na qualidade da educação, com desempenho acima da média estadual, ainda há desafios em termos de competitividade no âmbito nacional.

O progresso no IDEB é um sinal de que os esforços locais têm gerado impacto positivo, especialmente na elevação da qualidade do ensino nos anos finais do ensino fundamental. Contudo, para que o município continue melhorando, é necessário investir ainda mais na infraestrutura educacional, na formação docente e em políticas públicas que garantam a permanência e o sucesso dos alunos nas escolas, ampliando, assim, seu desempenho nos *rankings* estaduais e nacionais.

O transporte escolar em Igarapé-Miri, pode ser considerado um serviço essencial que visa garantir o acesso à educação de crianças e adolescentes que residem em áreas rurais e de difícil acesso. O município enfrenta desafios geográficos que torna o transporte escolar importante para a inclusão educacional. O sistema de transporte escolar em Igarapé-Miri é coordenado pela Secretaria Municipal de Educação, que busca atender a demanda de alunos matriculados nas escolas da rede pública. O município participa de programas estaduais, como o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE), que fornece recursos financeiros para a manutenção e operação do transporte escolar.

A seguir serão apresentados os valores do transporte escolar no município de Igarapé-Miri com intuito de perceber qual relação deste com a função educação.

Tabela 18 – Recursos do PNATE e PETE no município de Igarapé-Miri entre os anos de 2019 a 2023.

IGARAPÉ-MIRI					
ANO	PNATE (A)	PETE (B)	Total (C)	Função Educação (D)	% (C/D)
2019	1.524.964,49	920.273,04	2.445.237,53	82.701.494,12	2,95
2020	1.720.231,21	994.237,73	2.714.468,94	79.482.155,86	3,41
2021	627.086,92	-	627.086,92	87.162.416,80	0,71
2022	1.763.626,46	1.303.450,17	3.067.076,63	127.173.432,03	2,41
2023	2.340.527,25	2.008.654,07	4.017.181,32	162.855.587,18	2,46

Fonte: FNDE e Programas Seduc, 2024.

Com relação aos dados totais dos recursos do PNATE e PETE em relação a função educação de 2019 a 2023, os percentuais demonstram que o maior percentual ocorreu em 2020, alcançando 3,41%. Em contrapartida, o menor percentual foi registrado no ano seguinte, em 2021, com apenas 0,71% dos gastos da função educação. Considerou-se termos percentuais que os recursos de Igarapé- Miri, são considerados muito baixos, pois não chegam a 4%. Em valores absolutos os recursos totais do PNATE e do PETE (2019-2023) em 2021 totalizaram o mínimo R\$ 627.086,92, e em 2023 totalizaram R\$ 4.017.181,32. Neste município, observa-se que os valores repassados por meio do PETE são inferiores aos do PNATE em todos os anos, fato que pode estar relacionado as matrículas da rede municipal serem superior as matrículas da rede estadual.

A tabela a seguir, demonstra as receitas totais, as despesas com a função educação e as receitas do PNATE e do PETE no município de Igarapé-Miri entre os anos de 2019 até 2023.

Em relação ao mapa de Limoeiro do Ajuru, é possível perceber a diversidade de rios em seu território. Dentre todos, o Rio Tocantins é o mais relevante no transporte de cargas e de pessoas, já que permite a conexão com os demais municípios da região. Por outro lado, o Rio Pará e o Rio Cupijó também são importantes na dinâmica municipal. Há outros rios menores em Limoeiro do Ajuru que permitem o deslocamento nas zonas rurais e mais afastadas da cidade.

O município de Limoeiro do Ajuru, segundo a Fapespa (2023), foi criado a partir do desmembramento de Cametá, embora sua origem histórica não seja claramente definida. As narrativas sobre sua formação são contraditórias, enquanto Carlos Rocque sugere que Limoeiro do Ajuru surgiu do distrito de Joana Coeli e parte do distrito sede de Oeiras.

A história de Limoeiro do Ajuru remonta a 1895, quando foi elevada à categoria de Vila sob a denominação de Limoeiro, pela Lei nº 324, de 6 de julho daquele ano, e não aparece mais na relação dos distritos de Cametá. A primeira tentativa de constituir Limoeiro do Ajuru como município ocorreu em 1955, mas foi declarada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal. Finalmente, a criação oficial do município ocorreu em 29 de dezembro de 1961, através da Lei Estadual nº 2.460, com terras desmembradas de Cametá. O nome "Limoeiro do Ajuru" provém do rio Limoeiro, que banha a região, e do termo tupi "Ajuru", que se refere a uma árvore de madeira dura com frutos comestíveis, associado ao papagaio-verdadeiro (*Amazona aestiva*).

Nos aspectos culturais, a manifestação religiosa mais significativa em Limoeiro do Ajuru é a Festa do Dia dos Reis, que ocorre no dia 6 de janeiro, em homenagem ao "menino Deus". Durante essa festividade, a população reza ladainhas em suas casas, acompanhadas pelo banguê, um conjunto musical que inclui banjo, bumbos e pandeiros. O artesanato local é notável, sendo predominantemente produzido em tela. Um dos trabalhos mais característicos é o "chapéu de timbói", feito de uma espécie de cipó, que exemplifica a criatividade e a habilidade das artes locais.

Quanto aos equipamentos culturais, o Limoeiro do Ajuru conta com uma Biblioteca Municipal e uma Casa da Cultura, ambas vinculadas à Prefeitura Municipal. Essas instituições desempenham um papel fundamental na promoção da cultura local, proporcionando acesso à literatura e às atividades culturais, embora ainda haja espaço para o fortalecimento e a diversificação das iniciativas culturais na cidade.

Dadas as questões geográficas do município, a Secretaria de Educação de Limoeiro de Ajuru considera que há uma grande concentração de estudantes residentes na região ribeirinha que necessitam se deslocar até a escola. Assim, fazem uso de contratação de embarcações que servem de transporte escolar, por meio de licitações, justificando essa contratação pela falta de veículos próprios.

O município de Limoeiro do Ajuru, situado na Região de Integração do Tocantins, no estado do Pará, apresenta indicadores educacionais que mostram tantas conquistas quanto áreas que demandam maior atenção. Em 2010, a taxa de escolarização para crianças e adolescentes de 6 a 14 anos era de 97,7%, colocando o município em uma posição destacada no estado, ocupando o 13º lugar entre os 144 municípios paraenses. No cenário nacional, Limoeiro do Ajuru estava na 2574ª posição entre os 5570 municípios, o que demonstra um bom desempenho em termos de inclusão escolar, acima da média de muitos municípios brasileiros. No entanto, quando se analisa o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o cenário se torna mais desafiador, especialmente para os anos finais do ensino fundamental. Em 2021, o IDEB para os anos finais da rede pública foi de 4,2, o que colocou o município na 52ª posição no estado e na 4001ª posição no *ranking* nacional. Infelizmente, não há dados disponíveis para o IDEB dos anos iniciais no mesmo período, o que limita uma análise completa do desempenho educacional.

Esses números indicam que, embora Limoeiro do Ajuru tenha bons índices de escolarização, o município enfrenta desafios para melhorar a qualidade da educação, especialmente nos anos finais do ensino fundamental. Para avançar, é essencial fortalecer as políticas educacionais voltadas à melhoria do ensino e da aprendizagem, investir na formação continuada de professores e promover um ambiente escolar que favoreça o sucesso acadêmico, garantindo que os alunos progridam de forma mais consistente ao longo de sua trajetória escolar.

A seguir serão apresentados os valores do transporte escolar (PNATE e PETE) do município de Limoeiro do Ajuru e a relação destes programas com a Função Educação

Tabela 20 – Recursos do PNATE e PETE no município de Limoeiro do Ajuru anos de 2019 a 2023.

LIMOEIRO DO AJURU					
ANO	PNATE (A)	PETE (B)	Total (C)	Função Educação (D)	% (C/D)
2019	858.008,22	544.354,81	1.402.363,03	34.033.076,59	4,12
2020	1.043.125,71	614.915,21	1.658.040,94	35.386.560,38	4,68
2021	888.298,48	707.873,88	1.596.172,36	36.734.466,13	4,34
2022	494.502,59	905.447,29	1.399.949,88	58.591.915,70	2,38
2023	1.358.641,98	1.165.191,26	2.523.833,24	67.274.693,54	3,75

Fonte: FNDE e Programas Seduc, 2024.

Com relação aos dados totais dos recursos do PNATE e PETE em relação a função educação de 2019 a 2023, os percentuais demonstram que o maior percentual ocorreu em 2020, alcançando 4,68%. E o menor percentual foi registrado em 2021, com 2,38% dos gastos da função educação. Considerou-se em termos percentuais que houve pouca variação entre os anos

analisados. Em valores absolutos os recursos totais do PNATE e do PETE (2019-2023), notou-se que apenas nos anos de 2022 o recurso do PNATE foi inferior ao recurso do PETE.

A tabela a seguir, demonstra as receitas totais, as despesas com a função educação e as receitas do PNATE e do PETE no município de Limoeiro do Ajuru, entre os anos de 2019 até 2023.

Tabela 21 – Limoeiro do Ajuru: Receitas de transporte Escolar (PETE/PNATE) em relação às Receitas totais e às Despesas com a função Educação de 2019 a 2023

LIMOEIRO DO AJURU						
ANO	Receitas Totais (A)	Função Educação (B)	Receitas PETE/PNATE (C)	% (B/A)	% (C/B)	% (C/A)
2019	61.615.562,30	34.033.076,59	1.402.363,03	55,2	4,12	2,2
2020	66.453.542,89	35.386.560,38	1.658.040,94	53,2	4,68	2,4
2021	76.300.375,41	36.734.466,13	1.596.172,36	48,1	4,34	2,0
2022	107.728.815,03	58.591.915,70	1.399.949,88	54,3	2,38	1,2
2023	120.434.029,51	67.274.693,54	2.523.833,24	55,8	3,75	2,0

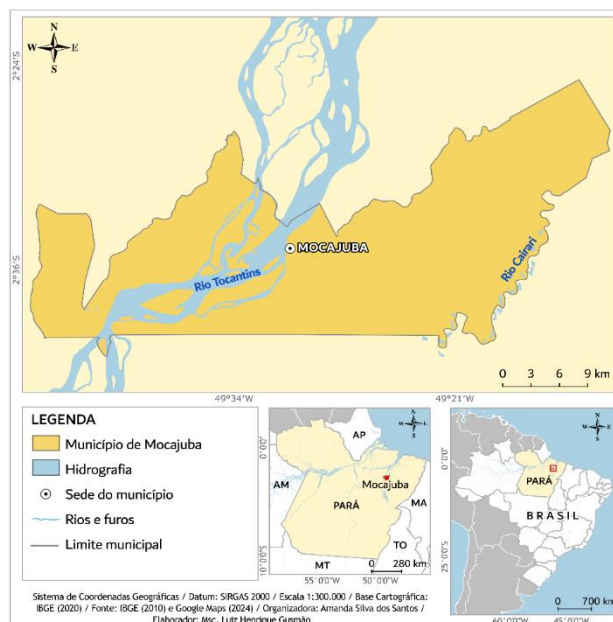
Fonte: FNDE e Programas Seduc, 2024.

Considerando os gastos da função educação em relação às receitas totais do município de limoeiro do Ajuru, observou-se que o percentual, manteve-se, basicamente, estável nas serie analisadas sendo de 52,2% (2019) e 55,8 (2023).

3.2.8 Mocajuba: A princesinha do Pará

Segundo a Fapespa (2023), **o município de Mocajuba** possui uma extensão territorial de 871 km², que corresponde a 0,1% da área total do território paraense e a 2,7% da Região de Integração do Tocantins. Apresenta uma densidade demográfica de 36,64 habitantes por km2. O Produto Interno Bruto (PIB), de Mocajuba em 2020, alcançou o patamar de R\$ 496 milhões, valor este que se apresenta abaixo dos PIB médios da região (R\$ 1.588 milhões) e do estado do Pará (R\$ 1.500 milhões). Em termos de PIB *per capita*, obteve o valor de R\$ 16 mil, encontrando-se assim abaixo da média do estado (R\$ 25 mil), em 2020.

Figura 22 – Mapa de Mocajuba/Pará



Fonte: Organizado pela autora a partir do IBGE (2023)

O mapa de Mocajuba revela que o Rio Tocantins é praticamente o único que permite o deslocamento de cargas e de pessoas no território. Ao longo do Rio Tocantins, também há muitas comunidades ribeirinhas que o usam para deslocamento entre as zonas rurais e a cidade.

O município de Mocajuba teve origem em um pequeno povoado chamado Maxi, localizado no rio Tueré. O progresso do local levou a Assembleia Legislativa da Província a elevá-lo à categoria de freguesia, em 1853. No entanto, devido às limitações geográficas, a sede foi transferida para um sítio oferecido por João Machado da Silva, chamado Mocajuba, nome derivado da palmeira "mucajá". A mudança foi oficializada em 1854. Em 1872, Mocajuba foi elevada à condição de vila e, em 1873, o município foi oficialmente instalado, com Jerônimo Antônio de Farias como o primeiro presidente da Câmara Municipal. Durante a República, em 1890, a Câmara foi dissolvida e substituída por um Conselho de Intendência. Em 1930, o município foi extinto e anexado a Baião, mas em 1953, foi reinstaurado. Atualmente, Mocajuba é composto pelo distrito-sede e pelo distrito de São Pedro de Viseu (Fapespa, 2023).

O município de Mocajuba, localizado na Região de Integração do Tocantins, no estado do Pará, apresenta um panorama educacional que reflete tanto avanços quanto desafios. Em 2010, a taxa de escolarização de crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos era de 96,5%, posicionando Mocajuba em 44º lugar entre os 144 municípios paraenses e em 4193º lugar no *ranking* nacional, composto por 5.570 municípios. Esses dados mostram um cenário

relativamente positivo em termos de inclusão escolar, com a maioria das crianças dessa faixa etária frequentando a escola.

No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os dados de 2021 evidenciam áreas que precisam de atenção para melhorar o desempenho educacional. Nos anos iniciais do ensino fundamental, o IDEB da rede pública foi de 3,7, colocando o município na 120ª posição no estado e na 5024ª posição no *ranking* nacional. Já nos anos finais, o IDEB foi um pouco melhor, alcançando 4,0, o que posicionou Mocajuba em 72º lugar no estado e na 4314ª posição no cenário nacional. Esses resultados indicam que, embora Mocajuba tenha uma taxa razoável de escolarização, a qualidade do ensino, especialmente nos anos iniciais do fundamental, ainda carece de melhorias significativas. Quanto a questão do transporte escolar no município, Silva e Pereira (2017) argumentam que as populações rurais de Mocajuba, tanto da terra-firme quanto ribeirinhas, enfrentam grandes dificuldades no acesso à educação, necessitando de transporte escolar, que geralmente é de baixa qualidade. O fechamento de escolas do campo entre 2000 e 2011 e a criação de escolas nucleadas aumentaram a distância percorrida pelos estudantes. O transporte escolar atende tanto localidades de terra-firme quanto ribeirinhas, mas enfrenta sérios problemas como falta de estrutura, baixa capacitação dos condutores e descaso do poder público. A maioria das turmas no campo opera no regime multisseriado e a taxa de analfabetismo é alta. Violação de direitos, tanto dos estudantes quanto dos condutores, é comum, agravando as dificuldades no transporte escolar e na educação rural em Mocajuba.

A seguir serão apresentados os valores do transporte escolar no município de Mocajuba e a relação destes programas com a Função Educação.

Tabela 22 – Recursos do PNATE e PETE no município de Mocajuba, nos anos de 2019 a 2023.

MOCAJUBA					
ANO	PNATE (A)	PETE (B)	Total (C)	Função Educação (D)	% (C/D)
2019	483.786,55	509.161,72	992.948, 27	44.671.532,97	2,22
2020	497.478,97	451.643,99	949.122,96	46.294.840,41	2,05
2021	429.696,91	162.805,96	592.502,17	55.128.190,34	1,07
2022	464.375,90	716.702,50	1.181.078,4	67.339.586,91	1,75
2023	581.957,03	1.152.584,40	1.734.541,43	81.546.766,52	2,12

Fonte: FNDE e Programas Seduc, 2024.

De acordo com dados evidenciados dos totais dos recursos do PNATE e PETE em relação a função educação de 2019 a 2023, os percentuais demonstram que o maior percentual ocorreu em 2019, sendo de 2,22%. E o menor percentual foi registrado em 2021, com apenas

1,7%. Considerou-se termos percentuais que os recursos de Mocajuba são considerados muito baixos, pois não chegam a 3%. Em valores absolutos os recursos totais do PNATE e do PETE (2019-2023) em 2021 totalizaram o mínimo R\$ 592.502,17, e em 2022 totalizaram o máximo de R\$1.181.078,4. Neste município, observa-se que os valores repassados por meio do PETE foram superiores aos do PNATE nos anos 2019, 2021,2022 e 2023. Sendo que apenas em 2020 os recursos do PNATE superaram os valores do PETE.

A tabela a seguir, demonstra as receitas totais, as despesas com a função educação e as receitas do PNATE e do PETE no município de Mocajuba entre os anos de 2019 até 2023.

Tabela 23 – Mocajuba: Receitas de transporte Escolar (PETE/PNATE) em relação às Receitas totais e às Despesas com a função Educação de 2019 a 2023

MOCAJUBA						
ANO	Receitas Totais (A)	Função Educação (B)	Receitas PETE/PNATE (C)	% (B/A)	% (C/B)	% (C/A)
2019	74.666.501,73	44.671.532,97	992.948, 27	59,8	2,22	0,01
2020	85.243.100,51	46.294.840,41	949.122,96	54,3	2,05	1,11
2021	97.601.292,59	55.128.190,34	592.502,17	56,4	1,07	0,60
2022	128.233.909,81	67.339.586,91	1.181.078,4	67,3	1,75	0,92
2023	137.667.403,47	81.546.766,52	1.734.541,43	59,2	2,12	1,25

Fonte: SIOPE/FNDE e Programas Seduc, 2024.

Considerando os gastos da função educação em relação às receitas totais, o município de Mocajuba apresentou o percentual mínimo de 54,3% em 2020, e o percentual máximo de 67,3% em 2022. Observa-se que os gastos com a função educação ficaram sempre acima de 50%, em todos os anos analisados.

3.2.9 Moju: A terra das Palmeiras

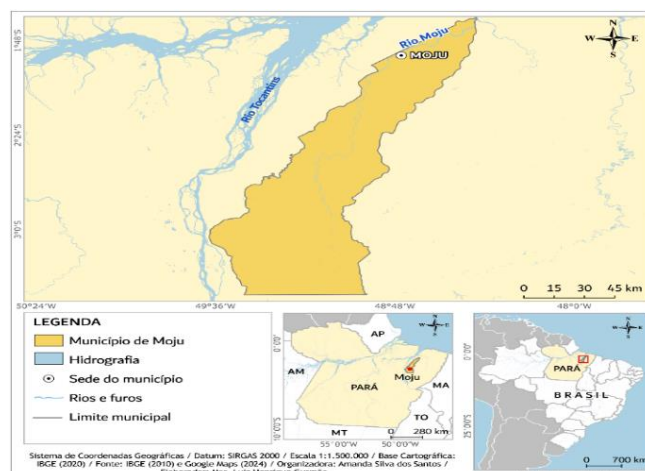
Figura 23 – Porto de Moju



Fonte: Amanda Silva (2024)

O **município de Moju** possui uma extensão territorial de 9.094 km², que corresponde a 0,7% da área total do território paraense e a 24,8% da Região de Integração do Tocantins. Apresenta uma densidade demográfica de 9,26 habitantes por km², com 83 mil habitantes. O Produto Interno Bruto (PIB), que é a soma em valores monetários de todos os bens e serviços finais produzidos em Moju em 2020, alcançou o patamar de R\$ 1.267 milhões, valor este que se apresenta abaixo dos PIB médios da região (R\$ 1.588 milhões) e do estado do Pará (R\$ 1.500 milhões). Em termos de PIB *per capita*, obteve o valor de R\$ 15 mil, encontrando-se, assim, abaixo da média do estado (R\$ 25 mil), em 2020.

Figura 24 – Mapa de Moju/ Pará



Fonte: Organizado pela autora a partir do IBGE (2023)

A partir do mapa de Moju, é possível observar que o Rio Moju é o principal local de navegação dentro do município, atravessando-o de norte a sul. O Rio Tocantins, por sua vez, está mais distante da sede municipal e banha apenas um pequeno trecho no sul do município.

O município de Moju, no Pará, teve origem em um povoado fundado nas terras de Antônio Dornelles de Sousa. Inicialmente chamado de Sítio de Antônio Dornelles, foi doado à Irmandade do Divino Espírito Santo e elevado à categoria de freguesia em 1754. Apesar disso, a freguesia só foi oficialmente reconhecida em 1839, devido à decadência do povoado. Moju foi elevada à vila e município em 1856, com jurisdição sobre as áreas dos rios Acará e Moju. A instalação oficial do município enfrentou repetidos atrasos e dificuldades.

Em 1870, Moju foi novamente elevada à vila, e a instalação do município ocorreu em 1871. No entanto, disputas políticas e administrativas marcaram sua história, culminando na extinção do município em 1887. Moju recuperou sua autonomia em 1889, mas sua Câmara Municipal foi substituída por um Conselho de Intendência com a queda da monarquia.

Ao longo do século XX, Moju passou por diversas mudanças territoriais e administrativas, sendo extinto e reintegrado em diferentes momentos. Em 1991, parte de seu território foi desmembrada para criar os municípios de Goianésia do Pará e Breu Branco. Hoje, Moju é composto por dois distritos: Moju (sede) e Cairari. O nome "Moju" vem da língua Tupi e significa "rio das cobras".

As características culturais do município de Moju têm como principais manifestações religiosas as festividades marianas em maio e a festa do padroeiro, o Divino Espírito Santo, realizada no segundo domingo de Pentecostes, que começa com o Círio Fluvial. Outras celebrações religiosas importantes incluem a procissão de Corpus Christi em junho e a Festa de Nossa Senhora de Nazaré em dezembro, com uma tradição de 101 anos.

Na cultura popular, Moju tem um grupo de boi-bumbá chamado Boi Tira-Fama e grupos de quadrilhas organizados por mães e alunos da Escola Estadual "Lauro Sodré". Durante o Natal, o Clube de Mães, ocasionalmente, organiza uma pastorinha. O artesanato local é simples, com peças utilitárias como peneiras, tipitis, paneiros e vassouras. Moju também conta com uma Biblioteca e uma Casa da Cultura como principais equipamentos culturais (Fapespa, 2023).

Figura 25 – Igreja Matriz do Divino Espírito Santo



Fonte: Amanda Silva

Figura 26 – Prefeitura de Moju



Fonte: Amanda Silva

O município de Moju, localizado na Região de Integração do Tocantins, no estado do Pará, apresenta indicadores educacionais que refletem tanto avanços quanto desafios ao longo dos anos. Em 2010, a taxa de escolarização de crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos era de 93,1%, posicionando o município na 102ª colocação entre os 144 municípios do estado e na 5326ª posição entre os 5570 municípios do Brasil. Esses números indicam dificuldades na inclusão escolar dessa faixa etária, evidenciando a necessidade de investimentos para ampliar o acesso à educação básica.

No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Moju apresentou resultados positivos em 2021, com o IDEB da rede pública nos anos iniciais do ensino fundamental atingindo 4,9, o que colocou o município na 26ª posição no estado e na 3843ª posição nacional. Nos anos finais do ensino fundamental, o IDEB foi de 4,4, posicionando Moju em 29º lugar no Pará e na 3595ª posição no cenário nacional. Esses resultados mostram que, embora o município enfrente desafios em termos de inclusão, a qualidade da educação registrou avanços, especialmente em relação ao desempenho dos alunos nos anos finais.

Figura 27 – Secretaria Municipal de transporte de Moju



Fonte: Amanda Silva (2024)

A seguir serão apresentados os valores do transporte escolar no município de Moju e a relação destes programas com a Função Educação.

Tabela 24 – Recursos do PNATE e PETE no município de Moju, nos anos de 2019 a 2023

MOJU					
ANO	PNATE (A)	PETE (B)	Total (C)	Função Educação (D)	% (C/D)
2019	1.722.581,06	1.816.558,75	3.539.139,81	94.758.974,20	3,73
2020	1.840.183,73	2.113.759,52	2.113.759,52	97.823.571,24	2,16
2021	1.552.100,98	-	1.552.100,98	115.110.429,86	1,34
2022	681.951,01	2.843.161,63	3.525.112,64	154.182.394,66	2,28
2023	2.306.478,98	2.843.161,63	5.149.640,61	186.227.351,55	2,76

Fonte: FNDE e Programas Seduc, 2024.

Com relação aos dados totais dos recursos do PNATE e PETE em relação a função educação de 2019 a 2023, os percentuais demonstram que o maior percentual ocorreu em 2019, alcançando 3,73%. E o menor percentual foi registrado em 2021, com 1,34% dos gastos da função educação. Considerou-se em termos percentuais que houve variações entre os anos analisados. Em valores absolutos os recursos totais do PNATE e do PETE (2019-2023), no ano de 2021 o PETE não forneceu dados, e os recursos do PETE foram superiores aos valores do PNATE em todos os anos analisados.

A tabela a seguir, demonstra as receitas totais, as despesas com a função educação e as receitas do PNATE e do PETE no município de Moju entre os anos de 2019 até 2023.

Tabela 25 – Moju: Receitas de transporte Escolar (PETE/PNATE) em relação às Receitas totais e às Despesas com a função Educação de 2019 a 2023

MOJU						
ANO	Receitas Totais (A)	Função Educação (B)	Receitas PETE/PNATE (C)	% (B/A)	% (C/B)	% (C/A)
2019	151.919.008,37	94.758.974,20	3.539.139,81	2,67	3,73	2,32
2020	187.572.629,33	97.823.571,24	2.113.759,52	52,1	2,16	1,12
2021	224.144.732,23	115.110.429,86	1.552.100,98	51,3	1,34	0,69
2022	293.283.111,12	154.182.394,66	3.525.112,64	52,5	2,28	1,20
2023	324.957.553,77	186.227.351,55	5.149.640,61	57,3	2,76	1,58

Fonte: SIOPE/FNDE e Programas Seduc, 2024.

Considerando os gastos da função educação em relação às receitas totais, o município de Mocajuba apresentou o percentual mínimo de 2,67% em 2019, e o percentual máximo de 57,3% em 2023.

3.2.10 Oeiras do Pará- A cidade do festival do Camarão

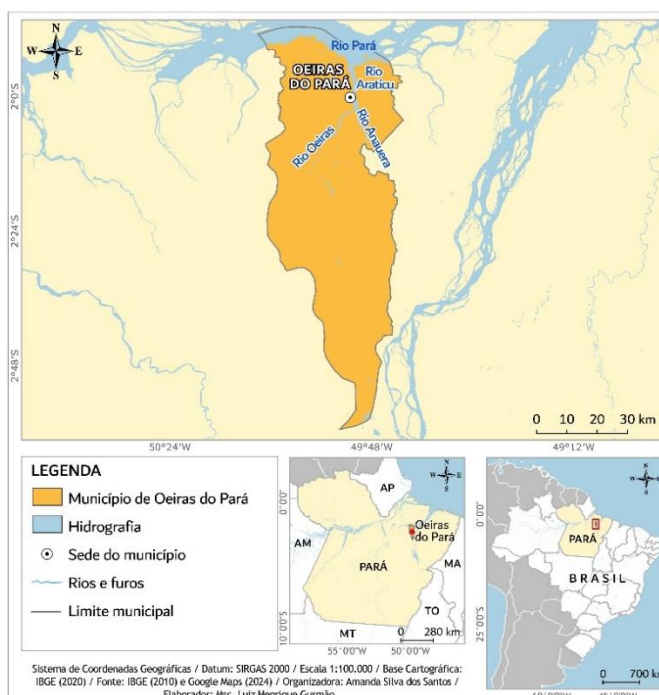
Figura 28 – Festival do camarão



Fonte: Amós Santana

O município de Oeiras do Pará possui uma extensão territorial de 3.852 km², o que corresponde a 0,3% da área total do estado do Pará e 3,5% da Região de Integração do Tocantins. De acordo com as estimativas do IBGE para o ano de 2021, sua população era de 33.182 habitantes, representando 5,4% da população total da Região de Integração do Tocantins e 0,4% da população estadual. A densidade demográfica do município é de 8,61 habitantes por km². O PIB da cidade é de aproximadamente R\$ 419,1 milhões, sendo que 46,8% do valor adicionado provém da agropecuária, seguido pela administração pública (40,7%), serviços (10,2%) e indústria (2,2%).

Figura 29 – Mapa de Oeiras do Pará



Fonte: Organizado pela autora a partir do IBGE (2023)

A partir do mapa de Oeiras do Pará, é possível perceber que a navegação dentro do município ocorre pelos rios Oeiras, Anauera e Araticu. O rio Araticu é por onde ocorre o acesso à cidade de Oeiras do Pará e que a conecta com o rio Pará, próximo à ilha de Marajó. Os rios Oeiras e Anauera banham a parte sul do município, e é por onde as comunidades mais afastadas da cidade conseguem se deslocar até as instituições de ensino localizadas às margens.

O município de Oeiras do Pará teve seu povoamento iniciado por volta de 1653, com a presença de uma missão jesuíta no rio Araticu, onde se formou um importante aldeamento indígena devido à fertilidade do solo e à proximidade com Belém. Em 1758, após a expulsão dos jesuítas, o governador Francisco Xavier de Mendonça Furtado elevou a aldeia de Araticu à categoria de vila, renomeando-a Oeiras, seguindo a política de substituição de nomes indígenas por portugueses. No século XIX, Oeiras foi anexada à Vila de São João Batista de Currálinho em 1865, mas voltou a ser município em 1868. Em 1890, sua Câmara Municipal foi dissolvida, e foi criado o Conselho de Intendência Municipal. Em 1922, Oeiras foi extinta novamente, sendo anexada a Currálinho, mas em 1943, passou a se chamar Araticu, nome que durou pouco tempo. O nome Oeiras do Pará foi restabelecido, e em 1961, ocorreu o desmembramento do território para a criação do município de Bagre. Atualmente, Oeiras do Pará conta apenas com o Distrito-Sede (Fapespa, 2023).

Segundo a Fapespa (2023), em Oeiras do Pará, a principal manifestação religiosa é o Círio em homenagem à padroeira Nossa Senhora da Assunção, com novenário e arraial. Na cultura popular, destacam-se o samba-do-cacete e bois-bumbás, além de festas como a Festa do Camarão e o Torneio de Férias em julho, período de maior movimentação no município. O artesanato local é pouco expressivo, sendo limitado a peças utilitárias como paneiros e bacias feitas de barro e tala. A Biblioteca e a Casa da Cultura, principais equipamentos culturais, operam de forma precária.

Segundo a Secretaria de Educação de Oeiras do Pará, o transporte escolar do município conta com uma rede de transporte que abrange tanto rotas terrestres quanto fluviais, devido à sua localização geográfica e à predominância de rios como meio de transporte em algumas comunidades. A frota de veículos escolares é composta por 6 ônibus, 5 micro-ônibus, 8 lanchas padronizadas e 174 barcos terceirizados, que operam para garantir que os alunos possam se deslocar de suas residências até as escolas, para a Secretaria de Educação a forma como é feito o transporte é segura e eficiente. O serviço é fundamental para atender às necessidades dos

alunos que residem em áreas distantes dos centros urbanos, contribuindo para a redução da evasão escolar e a promoção de uma educação inclusiva.

Figura 30 – ônibus escolar em Oeiras do Pará



Foto: Amanda Santos

O município segue as diretrizes do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e do Programa Estadual de Transporte Escolar (PETE/PA), ambos voltados a auxiliar na manutenção e ampliação da frota, além de garantir a qualidade do serviço prestado. A Secretaria de Educação monitora continuamente a operação do transporte escolar, buscando otimizar as rotas e assegurar que todos os estudantes tenham acesso regular e seguro às escolas. No entanto, desafios como a manutenção dos veículos e lanchas, as condições das estradas e dos rios, e o orçamento destinado ao transporte escolar são pontos que exigem constante atenção e planejamento por parte da gestão municipal para que o serviço continue a atender as demandas locais de maneira satisfatória.

A imagem abaixo retrata o período de seca em uma localidade do município, conhecido como Rio Arioca, nesse período as embarcações maiores não conseguem chegar em vários trechos do rio, necessitando utilizar cascos de pequeno porte e sem cobertura, como esse ilustrado na imagem, para que os alunos sejam transportados até a escola.

Figura 31 – Transporte no Rio Arioca em período de seca.



Foto: Daniel Rodrigues

A seguir, a tabela 26 apresenta os valores destinados aos programas PNATE e PETE em Oeiras do Pará e sua relação com o orçamento total da função Educação entre 2019 e 2023.

Tabela 26 – Recursos do PNATE e PETE no município de Oeiras do Pará, nos anos de 2019 a 2023.

OEIRAS DO PARÁ					
ANO	PNATE	PETE	Total	Função Educação	%
2019	1.148.470,40	364.012,11	1.512.482,51	47.306.466,49	3,19
2020	1.020.645,65	364.012,11	1.384.657,76	44.214.547,54	3,13
2021	926.197,93	230.844,32	1.157.042,25	55.475.791,04	2,08
2022	589.103,92	322.461,97	911.565,89	82.647.530,01	1,10
2023	1.548.194,99	641.867,84	2.190.062,83	104.695.869,41	2,09

Fonte: FNDE e Programas Seduc, 2024.

De acordo com dados evidenciados, os recursos do PNATE com relação aos dados totais dos recursos do PNATE e PETE em relação a função educação de 2019 a 2023, os percentuais demonstram que o maior percentual ocorreu em 2019, alcançando 3,19%. E o menor percentual foi registrado em 2021, com 1,10% dos gastos da função educação. Em valores absolutos os recursos do PETE foram inferiores aos recursos do PNATE (2019-2023).

A tabela a seguir, demonstra as receitas totais, as despesas com a função educação e as receitas do PNATE e do PETE no município de Oeiras do Pará entre os anos de 2019 até 2023.

Tabela 27 – Oeiras do Pará: Receitas de transporte Escolar (PETE/PNATE) em relação às Receitas totais e às Despesas com a função Educação de 2019 a 2023

OEIRAS DO PARÁ						
ANO	Receitas Totais (A)	Função Educação (B)	Receitas PETE/PNATE (C)	% (B/A)	% (C/B)	% (C/A)

2019	80.963.101,63	47.306.466,49	1.512.482,51	58,4	3,19	1,86
2020	90.823.619,19	44.214.547,54	1.384.657,76	48,6	3,13	1,52
2021	109.458.198,50	55.475.791,04	1.157.042,25	55,4	2,08	1,05
2022	158.928.974,90	82.647.530,01	911.565,89	51,9	1,10	0,57
2023	168.952.193,73	104.695.869,41	2.190.062,83	61,9	2,09	3,1

Fonte: FNDE e Programas Seduc, 2024.

Considerando os gastos da função educação em relação às receitas totais, o município de Oeiras do Pará apresentou o percentual mínimo de 48,6% em 2019, e o percentual máximo de 61,9% em 2023.

3.2.11 Tailândia: A fortaleza da Agropecuária.

Figura 32 – Tailândia



Fonte: Prefeitura municipal

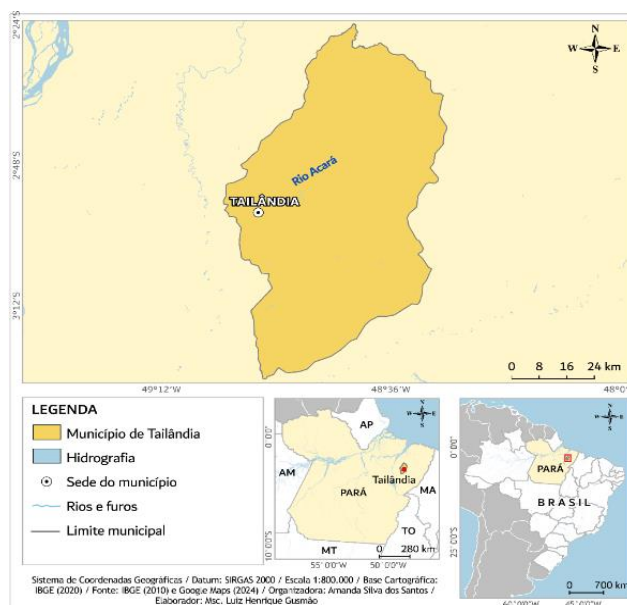
Figura 33 – Vista panorâmica de Tailândia



Fonte: Prefeitura municipal

O município de Tailândia possui uma extensão territorial de 4.430 km², que corresponde a 0,4% da área total do território paraense e a 13,8% da Região de Integração do Tocantins. O município de Tailândia, de acordo com as estimativas do IBGE para o ano de 2021, possuía uma população de 111.554 habitantes, que representava 13% da população total da Região de Integração do Tocantins e 1,3% da população estadual. O Produto Interno Bruto (PIB), que é a soma em valores monetários de todos os bens e serviços finais produzidos em Tailândia, em 2020, alcançou o patamar de R\$ 1.078 milhões, valor este que se apresenta abaixo dos PIB médios da região (R\$ 1.588 milhões) e do estado do Pará (R\$ 1.500 milhões). Em termos de PIB *per capita*, obteve o valor de R\$ 10 mil, encontrando-se assim abaixo da média do estado (R\$ 25 mil), em 2020.

Figura 34 - Mapa de Tailândia/Pará



Fonte: Organizado pela autora a partir do IBGE (2023)

Em relação ao mapa do município de Tailândia, o Rio Acará é o local mais importante para a navegação para aqueles que utilizam o transporte hidroviário. Os outros rios (Tocantins e Moju) não atravessam o município e estão muito distantes da cidade.

O município de Tailândia, no Pará, teve suas origens ligadas ao trabalho de assentamento de posseiros, organizado pelo tenente Pinheiro, funcionário do Instituto de Terras do Pará (ITERPA), em terras que, originalmente, pertenciam ao município de Acará. O desenvolvimento de Tailândia foi impulsionado pela construção da Rodovia PA 150, na década de 1970, que atraiu posseiros, fazendeiros e grileiros, gerando intensos conflitos pela posse da terra. Com o reconhecimento da área como uma zona de conflitos, o governo estadual, por meio do ITERPA, interveio para mediar a situação. Em 3 de junho de 1978, o tenente Pinheiro coordenou o projeto de Assentamento Dirigido de Tailândia, o que levou ao crescimento das comunidades locais. O nome "Tailândia" foi sugerido durante uma reunião pró-emancipação, em referência ao país asiático que, na época, também passava por conflitos. A pacificação do local foi dedicada a São Francisco de Assis, tornando-o padroeiro da cidade. Em 1988, durante o governo de Hélio da Mota Gueiros, Tailândia conquistou sua emancipação política e administrativa com a promulgação da Lei nº 5.452. O primeiro prefeito eleito foi Francisco Nazareno Gonçalves de Souza. Hoje, Tailândia é composta apenas pelo distrito-sede (Fapespa, 2023).

A principal manifestação religiosa de Tailândia é a festa em homenagem ao padroeiro, São Francisco de Assis, que ocorre de 4 a 10 de setembro, incluindo missas e arraial. Na cultura

popular, destacam-se a Feira de Arte e Cultura, a Festa de Produtos Locais, as festas juninas e a Festa do Caju. Diversos eventos são organizados ao longo do ano para incentivar o surgimento de grupos folclóricos e fortalecer as tradições culturais do município.

O município de Tailândia, localizado na Região de Integração do Tocantins, no estado do Pará, apresenta desafios significativos no campo da educação, refletidos nos indicadores educacionais ao longo dos anos. Em 2010, a taxa de escolarização de crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos era de 89,7%, o que colocava Tailândia na 129ª posição entre os 144 municípios paraenses e na 5473ª colocação entre os 5570 municípios do Brasil. Esses dados apontam para dificuldades na universalização do acesso à educação básica no município, implicando a necessidade de políticas públicas mais eficazes para aumentar a inclusão escolar. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os dados de 2021 mostram um cenário de desempenho moderado. O IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental, na rede pública, foi de 4,4, situando Tailândia na 80ª posição no estado e na 4604ª posição no *ranking* nacional. Já nos anos finais do ensino fundamental, o município obteve um IDEB de 3,6, ocupando a 101ª posição no Pará e a 4643ª posição no país. Esses resultados demonstram que, embora a qualidade da educação nos anos iniciais seja um pouco superior, ainda há um longo caminho a percorrer para melhorar o desempenho nos anos finais.

O transporte escolar em Tailândia, Pará, é uma das prioridades da Secretaria Municipal de Educação, visto que o município possui uma extensa área rural com diversas comunidades que dependem desse serviço para garantir o acesso à educação. A Prefeitura de Tailândia tem investido na ampliação e melhoria da frota de veículos, incluindo ônibus e embarcações escolares, para atender às áreas de difícil acesso, principalmente durante o período chuvoso, quando as condições das estradas e rios podem se tornar mais desafiadoras.

Figura 35 - Vistoria no transporte escolar de Tailândia



Fonte: Site da prefeitura de Tailândia, 2024.

O transporte escolar é oferecido tanto para alunos da educação infantil quanto do ensino fundamental e médio, sendo fundamental para reduzir a evasão escolar, especialmente em comunidades mais distantes da sede do município. A gestão municipal também trabalha em parceria com o governo estadual para garantir o financiamento adequado desse serviço, buscando recursos e programas que ajudem a manter e ampliar o atendimento.

A tabela a seguir apresenta os valores destinados aos programas PNATE e PETE em Tailândia e sua relação com o orçamento total da função Educação entre 2019 e 2023.

Tabela 28 – Recursos do PNATE e PETE no município de Tailândia nos anos de 2019 a 2023.

TAILÂNDIA					
ANO	PNATE	PETE	Total	Função Educação	%
2019	595.601,38	604.760,86	1.795.963,62	84.212.747,24	2,13
2020	221.028,72	711.709,11	932.737,83	79.787.931,86	1,16
2021	857.604,70	152.488,70	1.010.093,4	99.353.727,30	1,01
2022	377.142,18	835.138,90	1.212.281,08	133.692.529,92	0,90
2023	610.644,23	1.208.823,47	1.819.467,70	143.616.118,26	1,26

Fonte: FNDE e Programas Seduc, 2024.

De acordo com dados evidenciados, os recursos do PNATE com relação aos dados totais dos recursos do PNATE e PETE em relação a função educação de 2019 a 2023, os percentuais demonstram que o maior percentual do município de Tailândia ocorreu em 2019, alcançando 2,13%. E o menor percentual foi registrado em 2022, com 0,90% dos gastos da função educação.

A tabela 29 apresenta os recursos do PETE e do PNATE repassado para o município do Tailândia para financiar o transporte escolar entre os anos de 2019 e 2023, serão demonstrados a seguir. Importante destacar que eles foram dimensionados em relação a totalidade das despesas com a função educação no mesmo período, conforme a tabela seguir:

Tabela 29 – Tailândia: Receitas de transporte Escolar (PETE/PNATE) em relação às Receitas totais e às Despesas com a função Educação de 2019 a 2023

TAILÂNDIA						
ANO	Receitas Totais (A)	Função Educação (B)	Receitas PETE/PNATE (C)	% (B/A)	% (C/B)	% (C/A)
2019	156.470.432,38	84.212.747,24	1.795.963,62	53,8	2,1	1,14
2020	170.452.218,73	79.787.931,86	932.737,83	46,8	1,1	0,54
2021	215.846.155,44	99.353.727,30	1.010.093,40	46,0	1,0	0,46

2022	287.712.271,66	133.692.529,92	1.212.281,08	46,4	0,9	0,42
2023	297.319.706,15	143.616.118,26	1.819.467,70	48,3	1,2	0,61

Fonte: SIOPE/FNDE e Programas Seduc, 2024.

Considerando os gastos da função educação em relação às receitas totais, o município de Tailandia apresentou o percentual mínimo de 46,8% em 2019, e o percentual máximo de 653,8% em 2019.

A análise do financiamento do transporte escolar na Região de Integração do Tocantins, no estado do Pará, entre os anos de 2019 e 2023, a partir do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e do Programa Estadual de Transporte Escolar do Pará (PETE/PA), revela um cenário de desafios e contribuições significativas para a garantia do direito à educação.

Entre as possibilidades de contribuição, destaca-se o papel do PNATE como um mecanismo essencial para garantir o acesso e a permanência dos estudantes da educação básica nas escolas, especialmente em áreas rurais e ribeirinhas. A transferência direta de recursos para os municípios possibilita a manutenção e ampliação dos serviços de transporte, cobrindo custos como combustível, manutenção de veículos e pagamento de prestadores de serviço. De maneira complementar, o PETE/PA reforça esse financiamento ao disponibilizar recursos estaduais que contribuem para suprir deficiências e garantir maior capilaridade ao atendimento.

No entanto, há limites evidentes no alcance dessas políticas. Os recursos do PNATE, ainda que essenciais, são frequentemente insuficientes para cobrir a totalidade da demanda, especialmente em regiões com características geográficas desafiadoras, como a Região de Integração do Tocantins. O transporte escolar fluvial, por exemplo, apresenta custos elevados devido à necessidade de embarcações específicas, combustível e manutenção diferenciada, o que nem sempre é contemplado adequadamente pelos repasses federais e estaduais. Além disso, a dependência dos municípios desses programas expõe fragilidades na continuidade do serviço, uma vez que atrasos ou cortes no repasse comprometem diretamente a oferta do transporte escolar.

Outro aspecto limitante está na dificuldade de fiscalização e gestão eficiente dos recursos, que pode impactar negativamente a qualidade do serviço prestado. Problemas como veículos inadequados, rotas mal planejadas e precarização do trabalho dos motoristas são desafios recorrentes que afetam a efetividade dos programas e, consequentemente, a garantia do direito à educação.

Diante desse contexto, conclui-se que, embora o PNATE e o PETE/PA sejam fundamentais para viabilizar o transporte escolar na Região de Integração do Tocantins, a efetivação desse direito ainda enfrenta entraves estruturais e financeiros. A superação desses desafios demanda ampliação dos investimentos, maior fiscalização na aplicação dos recursos e planejamento integrado entre os entes federativos, garantindo assim um serviço de transporte escolar acessível, seguro e eficiente para todos os estudantes da região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação analisou o financiamento do transporte escolar na Região de Integração do Tocantins, no estado do Pará, com foco nos programas PNATE e PETE/PA, no período de 2019 a 2023. A pesquisa evidenciou a relevância da política de transporte escolar como um fator determinante para a garantia do direito à educação, especialmente para a população do campo, onde as escolas rurais estão inseridas.

Os dados coletados e análises reveladas que tanto o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) quanto o Programa Estadual de Transporte Escolar (PETE/PA) são essenciais para viabilizar o acesso dos estudantes nas áreas rurais à escola, promovendo a democratização do ensino em regiões historicamente marginalizadas. No entanto, uma pesquisa também revelou a persistência de desafios, como a insuficiência de recursos repassados e a dificuldade de implementação das políticas de transporte escolar devido às especificidades territoriais da região amazônica, caracterizadas por áreas de difícil acesso e por uma distribuição populacional dispersa.

Uma análise das receitas do PETE/PA, de 2019 a 2023, na Região de Integração do Tocantins mostrou que, embora o programa tenha contribuído para a melhoria do acesso à educação, a execução dos recursos ainda enfrenta barreiras relacionadas à gestão local e à adequação dos repasses às reais necessidades do transporte escolar fluvial e terrestre. Além disso, a concessão que, embora o governo federal e o estadual sejam de maneira complementar, a autonomia dos municípios é um fator crucial para a efetividade da política, especialmente em um contexto de federalismo cooperativo.

Uma análise dos programas PNATE e PETE/PA revelou que o transporte escolar é vital para garantir o acesso à educação, especialmente em regiões de difícil acesso, como é o caso da Região Tocantina. No entanto, a pesquisa aponta que, apesar da sua importância, a insuficiência dos repasses financeiros é um dos maiores obstáculos à efetividade dessas políticas. Isso é especialmente evidente em municípios como Abaetetuba, onde os custos logísticos são significativamente maiores do que os recursos oferecidos pelos programas federais e estaduais.

Diante desse cenário, é fundamental considerar a necessidade de aumentar o financiamento dessas políticas, considerando as particularidades geográficas e socioeconômicas da Amazônia. Como demonstrado, os municípios enfrentam desafios únicos, como grandes áreas de floresta e rios, que veículos são desativados como embarcações adequadas e seguras para o transporte de alunos. Um aumento nos repasses, aliado a uma

política de diferenciação regional poderia contribuir para minimizar os impactos desses específicos.

Os dados socioeconômicos dos municípios do RI Tocantins, apresentados na Tabela 2, mostram uma heterogeneidade significativa entre as localidades, com variações em indicadores como população, PIB *per capita* e IDH. Essas diferenças socioeconômicas influenciam diretamente a distribuição e a qualidade da infraestrutura educacional e do transporte escolar, especialmente nas áreas rurais. Municípios como Abaetetuba e Moju destacam-se pelo crescimento no número de escolas e matrículas rurais, enquanto outras localidades, como Acará e Barcarena experimentam uma estabilidade ou, até mesmo, a queda nas matrículas urbanas.

O aumento do número de escolas em áreas rurais, em diversos municípios da região, parece refletir esforços do poder público em expandir a oferta educacional nessas áreas, seja por meio de iniciativas de políticas públicas focadas em educação rural ou por mudanças demográficas. O caso de Abaetetuba, com a expansão significativa nas matrículas rurais, é emblemático, evidenciando uma tendência de equilíbrio entre a queda das matrículas urbanas e o crescimento das matrículas rurais, possivelmente devido à maior cobertura do transporte escolar nas ilhas e áreas rurais.

Entretanto, as disparidades no número de matrículas e na distribuição de escolas entre os municípios sugerem a necessidade de uma análise aprofundada sobre o impacto do financiamento do transporte escolar, especialmente no que tange à capacidade de atender a todas as rotas de maneira eficaz e equitativa. O fato é que o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e o Programa Estadual de Transporte Escolar (PETE/PA) não cobrem integralmente os custos do transporte nos municípios, como o caso de Abaetetuba, onde o gasto anual ultrapassa em muito o financiamento recebido levanta questões sobre a sustentabilidade financeira dessas políticas.

Outro ponto relevante é a gestão municipal, que tem um papel importante na execução dos recursos destinados ao transporte escolar. A pesquisa acordada para que a autonomia municipal permita que as prefeituras adaptem o transporte às realidades locais, o que, por um lado, é positivo, mas, por outro, pode criar disparidades entre os municípios, principalmente quando faltam capacitação técnica e recursos para uma administração eficiente. O padrão não padronizado das embarcações e dos ônibus usados no transporte escolar em áreas como Abaetetuba e outros municípios ribeirinhos da região reflete uma adaptação necessária às condições locais, mas também evidencia a falta de uniformidade no atendimento às necessidades dos alunos. Em muitos casos, o poder aquisitivo dos locatários locais dita o tipo de embarque

utilizado, o que pode gerar desigualdade no acesso ao transporte escolar de qualidade.

Conclui-se que, embora a expansão de matrículas e escolas rurais em alguns municípios do RI Tocantins seja um indicativo positivo de ampliação da oferta educacional, as limitações financeiras e estruturais no transporte escolar apresentam desafios que precisam ser superados para garantir que os estudantes, especialmente nas áreas rurais e de difícil acesso, tenham acesso pleno e equitativo à educação. O sucesso das políticas públicas de transporte escolar dependerá de um planejamento mais integrado entre as esferas municipais, estaduais e federais, além de um aumento substancial nos recursos destinados ao transporte escolar, de modo a cobrir os elevados custos logísticos impostos pelas particularidades geográficas da região.

Além disso, é fundamental que se procure uma maior padronização dos veículos e embarques, garantindo que todos os alunos, independentemente da localização, tenham condições adequadas e seguranças de transporte, pois apesar dos avanços eficientes obtidos, a política de financiamento do transporte escolar na região ainda precisa ser aprimorada para garantir uma oferta com mais igualdade e equidade, respeitando as particularidades geográficas e socioeconômicas da região amazônica. Para tanto, recomenda-se a ampliação dos repasses financeiros, maior integração entre as esferas de governo e o fortalecimento da gestão municipal para melhorar a aplicação dos recursos.

Outro aspecto que deve ser aprofundado é a relação direta entre a expansão da oferta educacional em áreas rurais e o transporte escolar. Os dados indicam que o crescimento do número de escolas em áreas rurais, especialmente em municípios como Abaetetuba, está intrinsecamente ligado à capacidade do transporte escolar de conectar estudantes a essas novas instituições. Isso demonstra que as políticas educacionais voltadas à expansão da infraestrutura escolar em áreas remotas só serão adequadas se acompanhadas por uma política de transporte robusta e bem financiada.

É importante ressaltar que a criação de novas escolas em áreas rurais não pode ser vista isoladamente como um indicador de sucesso. Para que a democratização do acesso à educação seja plena, é necessário garantir que os estudantes cheguem às escolas com segurança e regularidade. Portanto, a ampliação do acesso à educação deve ser pensada de maneira integrada, contemplando tanto a infraestrutura física das escolas quanto as condições de transporte, que permitem o deslocamento dos alunos.

Em resumo, embora a pesquisa tenha evidenciado avanços na política de transporte escolar na Região de Integração do Tocantins, os desafios ainda são muitos. A democratização do acesso à educação em áreas remotas depende diretamente da capacidade de adequação do

financiamento e da gestão às particularidades regionais. Para superar essas barreiras, é essencial um planejamento integrado entre as esferas municipal, estadual e federal, além de um aumento nos repasses financeiros que contemplem as necessidades logísticas impostas pela geografia local.

Assim, a presente dissertação contribui para o debate sobre o financiamento do transporte escolar na Região de Integração do Tocantins e, em áreas de difícil acesso, mas também abre espaço para reflexões futuras sobre a necessidade de uma política educacional mais inclusiva e adaptada à realidade amazônica. A continuidade desse debate é essencial para que os direitos educacionais de crianças e adolescentes sejam plenamente garantidos, especialmente naquelas regiões onde o acesso à educação depende diretamente da oferta de transporte escolar eficiente e seguro.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Reforma do Estado no federalismo brasileiro**: a situação das administrações públicas estaduais. Brasília, DF: Enap, 2005.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Trad. Reinaldo Guarany. 7.ed. Rio de Janeiro: Beltrando do Brasil, 2007.

ARROYO, M. G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M. C.; (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 4. ed. - Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

AZEVEDO, Janete Maria L de. **O Estado, a política educacional e a regulação do Setor educação no Brasil**: uma abordagem histórica, 2000.

AZEVEDO, Janete Maria, L de e FARIAS, Maria da Salete, B de. **Democratização da gestão da educação**: avanços e perspectivas. Retrato da escola/Escola de formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação -v.12,n.24,nov/2018.

BARCARENA. **Lei municipal nº 1.901 de 26 de março de 1997**. Estabelece normas para que o poder público municipal conceda o passe livre aos estudantes nas empresas de transporte nas rotas municipal – zona rural – urbana – rural – e intermunicipal e dá outras providências.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004**. Instituto Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar-PNATE(...) e dá outras providências.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo .

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

BUCHOLZ, Luíze Gomes. **O perfil ideológico do manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932 a partir de quatro de seus signatários**: Fernando De Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Paschoal Lemme. Cascavel, 2020.

CAMPOS, F. Itami. **Ciência Política**: Introdução à Teoria do Estado. Goiânia: Vieira, 2005.

CARMO, E. S. D. **A nucleação das escolas do campo no município de Curralinho – arquipélago do Marajó**: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Pará, Belém (2016).

CARTA DE GOIÂNIA, IV. **Conferência Brasileira de Educação**, 1986.

CASTRO, J. A. **Financiamento da educação no Brasil**. Brasília, DF, dez. 2001.

CLASSES MULTISSERIADAS: Desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, S. M. (Org.) **Educação do Campo na Amazônia**: Retratos de realidades das escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Edições UFC, 1980

DALLARI, Dalmo Abreu de. **O que é participação política?** Coleção Primeiros Passos. Editora: Brasiliense, 1991.

DUARTE, C.S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação e Sociedade**, vol. 28 – Número Especial – 2007.

EccoS – Revista Científica. São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008.

FARENZENA, N. Controle institucional em políticas federais de educação básica no Brasil. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação** - Periódico científico Editado Pela ANPAE, (2011). 26(2). <https://doi.org/10.21573/vol26n22010.19716>.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930**: historiografia e história. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Mary Azevedo de (Ogs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: “Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo”, 2004.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade/ 7ª ed.** rev. São Paulo: Centauro, 2005.

FREITAS, Helena. C.L de. 30 anos da Constituição: avanço e retrocessos na formação de professores. **Retrato da escola**/Escola de formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação -v.12,n.24,nov/2018.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (org.). Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil. Brasília: **IPEA**, 2011.

GUTIERRES, D. V. G. Financiamento da educação básica no município de Barcarena: implicações para a democratização educacional por meio da valorização do magistério. **Relatório de Pesquisa**, 2012.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. **A municipalização do ensino no município de Altamira/PA e suas implicações para a democratização educacional**. 2010. 367 f. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS. Porto Alegre.

HAGE, S.M. Educação na Amazônia: Identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. *In*: HAGE, S. M. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém, Gráfica e Editora Gutenberg Ltda. 2005.

HOCHULI, Elisângela Belniaki. **A política pública do transporte escolar e a garantia do direito à educação à luz do regime de colaboração**: o exemplo do Paraná Dissertação de Mestrado. Curitiba, 2014.

LINHARES, Paulo de Tarso; CUNHA, Alexandre dos Santos; FERREIRA, Ana Paula Lima. Cooperação federativa: a formação de consórcios entre entes públicos no Brasil. *In*: LINHARES, Paulo de Tarso Frazão (org.). **Federalismo à brasileira**: questões para discussão. Brasília: IPEA, 2012. p. 43-64.

MARTINELLI, Marcelo. **Mapas da Geografia e Cartografia Temática**. São Paulo: Contexto, 2011.

MARTINS, Clicia Bühner *et al.* **As concepções de estado e as influências do neoliberalismo na política educacional**. Olhar de professor, v. 2, n. 1, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 5ª. ed., São Paulo: Global, 1985.

MASSON, G. **Políticas de formação de professores**: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. 2009, 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MOLINA, Mônica. Desigualdades e Direitos: desafios para a qualidade da educação básica do campo. **Simpósio da ANPAE**, 2007

MONARCHA, Carlos. **História da educação brasileira**: formação do campo. 2ed. ver. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

MONTEIRO, F. G. **O salário-educação como política de combate às desigualdades educacionais na educação pública de municípios do estado do Pará**, 2019.

MOURA, Maria Lenúcia de; OLIVEIRA, Márcia Betnia de; GUIMARÃES, Ênio José Gondim. **Currículo escolar e direitos democráticos**: tentativas de desconstrução da educação v.5, nº 17, Edição Especial. 2022.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na primeira República**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&a, 2001. O direito à educação. *In*: Oliveira, Romualdo Portela de; Adrião, Theresa (Orgs.). Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, M. dos S. de; SANTELLI, I. H. da S. O direito à educação na ordem constitucional brasileira: texto e contexto. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 14, n. 53. dezembro de 2020.

OLIVEIRA. Sobre a necessidade de controle social no financiamento da educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PERGHER, C. G; FARENZENA. Análise de política como metodologia em estudo do transporte escolar rural. **RBPAE** - v. 33, n. 2, p. 449 - 466, mai./ago. 2017.

PINTO, J. M. e ADRIÃO, R. T. Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil. **Revista Científica**. São Paulo, 2006.

PINTO, José Marcelino de R. **Os Recursos para a Educação no Brasil no Contexto das Finanças Públicas**. Brasília, DF. Editora Plano, 2000.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 1991. p.17 - 112. Coleção Educação Contemporânea.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco (Coord.); RIGHETTI, Sabine. **Direito à educação: aspectos constitucionais**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

RIBEIRO, A.C. e JESUS, W. F. A trajetória histórica da política pública de transporte escolar: um olhar sob a assistência dos programas federais para a educação básica. **Histedbr** on-line, Campinas-SP, nº 66, p. 135-159, 2015.

SANTOS. Tatiara M, Marques. **Transporte escolar rural na perspectiva de gestores e planejadores/operadores: subsídios para políticas públicas**. Brasília-DF, 2010.

SAVIANI, D. **História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário**.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, MARIA. C. M. M e EVAGELISTA, O. **Política Educacional** – Rio de Janeiro 2000.

SILVA JÚNIOR, A.F; Borges Netto, M. **Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades**, N. 3 p. 45-60, Ano 2, 2011.

SILVEIRA, Adriana Dragone. Atuação do Ministério Público para a proteção do direito à educação básica. In: Nina Beatriz Stocco Ranieri. (Org) **Direito à educação: aspectos constitucionais**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, v.1, p.123-141.

SOARES, Márcia Miranda; MACHADO, José Ângelo. **Federalismo e políticas públicas**. Brasília, DF: Enap, 2018.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: Reflexões em torno dos Movimentos Sociais do Campo. **Caderno Cedes**, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago, Campinas, 2017.

WINCKLER, C. R.; SANTAGADA, S. **O Fundeb: novos horizontes para a educação básica?** Indicadores Econômicos FEE, v. 35, p. 1-12, 2007.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**. São Paulo: Boitempo editorial, 2003.

XAVIER, Libânea N. **A reorganização do campo educacional no Brasil manifestações, manifestos e manifestantes**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

ANEXOS

ANEXO I - MENSAGEM DO GOVERNADOR HELDER BARBALHO SOBRE O PETE/PA



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ

MENSAGEM Nº 008/19-GG

Belém, 28 de março de 2019.

A Sua Excelência o Senhor
Deputado DANIEL BARBOSA SANTOS
Presidente da Assembleia Legislativa do Estado
Local

ESTADO DO PARÁ	
Assembleia Legislativa	
Recebimento de PROJETO	
1. À SRC, para registrar e autuar;	
2. À SAM, para publicar no avulso;	
3. Às Comissões de:	
Em _____	
Ass. _____	

Senhor Presidente,
Senhoras e Senhores Deputados,

Tenho a honra de submeter à apreciação e deliberação de Vossa Excelência e seus ilustres pares, o Projeto de Lei que "Institui o Programa Estadual de Transporte Escolar no Estado do Pará (PETE/PA) e dá outras providências", iniciativa inédita em nosso Estado, mas que acompanha as boas práticas já adotadas em outras unidades da federação.

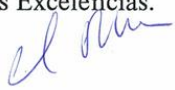
A intenção do referido Programa, além de estimular a colaboração entre Estado e Municípios, com a transferência de recursos que certamente aquecerão a economia local, gerando emprego e renda, é a de dar segurança jurídica aos gestores municipais e aos estudantes usuários do transporte escolar.

A medida que abandona-se uma lógica de negociação subjetiva e estritamente política, para a adoção de critérios objetivos e técnicos, além de garantir mais recursos para a maioria dos Municípios.

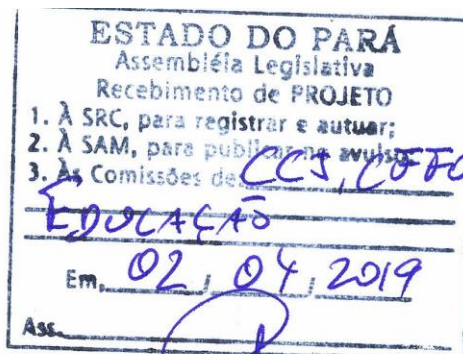
O que ao longo dos últimos anos vem sendo uma transferência voluntária, agora passa a ser uma transferência legal incondicionada para aplicação específica. Deixa de ser uma decisão discricionária do gestor estadual e passa ser um dever decorrente de uma política pública criada por lei.

Por fim, com esta iniciativa quero reafirmar o compromisso deste Governo com o Poder Legislativo, Prefeituras e Secretarias Municipais, pais, mães e estudantes, na constante busca pela melhoria da qualidade da educação em nosso Estado.

Essas, Senhor Presidente, Senhoras e Senhores Deputados, são as razões que me levam a encaminhar a essa Casa Legislativa o Projeto de Lei em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação de Vossas Excelências.


HELDER BARBALHO
Governador do Estado

ANEXO II – LEI Nº 65/2019 QUE DISPÕES SOBRE O PETE/PA



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ

PROJETO DE LEI Nº 65/2019

Institui o Programa Estadual de Transporte Escolar no Estado do Pará (PETE/PA) e dá outras providências.

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ estatui e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Programa Estadual de Transporte Escolar no Estado do Pará (PETE/PA), no âmbito da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), com o objetivo de garantir transporte escolar de alunos de ensino fundamental, ensino médio, e educação de jovens e adultos da rede pública estadual, por meio de assistência financeira aos Municípios, observadas as disposições desta Lei.

§ 1º Poderão, também, ser transferidos recursos do PETE/PA aos Municípios que comprovarem a realização de transporte escolar de alunos matriculados no ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, residentes em área rural de seu território para escola da rede pública estadual localizada em outro Município, mediante a avaliação de real necessidade pela SEDUC.

§ 2º A transferência de recursos financeiros do PETE/PA dar-se-á de forma automática para os Municípios integrantes do Programa.

§ 3º A transferência será efetuada pelo Estado em conta corrente específica no Banco do Estado do Pará a ser indicada pelo Município, na qual os recursos serão movimentados exclusivamente por transferência eletrônica.

§ 4º Os recursos financeiros de que trata este artigo deverão ser incluídos nos orçamentos dos Municípios beneficiados.

Art. 2º Para participar do PETE/PA, o Município deverá se habilitar no Programa mediante a assinatura de um Termo de Adesão a ser celebrado com o Estado, na forma do regulamento, sem necessidade de qualquer outro acordo, contrato ou convênio.

§ 1º O Termo de Adesão de que trata o *caput* deste artigo terá vigência de 1 (um) ano e será prorrogado automaticamente.



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ

Fl. 2 do Projeto de Lei nº

§ 2º O Município poderá desistir da adesão ao PETE/PA a qualquer tempo, resguardada a manutenção do serviço de transporte escolar até o término do ano letivo em curso, devendo apresentar manifestação do interesse na retirada do Programa com 60 (sessenta) dias de antecedência.

Art. 3º O montante da assistência financeira do PETE/PA será definido em consonância com os indicadores constantes no Anexo Único desta Lei.

§ 1º A definição do montante previsto no *caput* deste artigo poderá basear-se em estudo técnico a ser realizado pela SEDUC que aponte peculiaridades das rotas de transporte escolar de cada Município.

§ 2º A relação de alunos efetivamente transportados deverá ser validada pelas Unidades Regionais de Educação e Unidades Seduc na Escola à qual a escola onde o aluno estiver matriculado estiver circunscrita.

§ 3º A SEDUC divulgará até 31 de janeiro de cada exercício financeiros os recursos a serem repassados a cada Município participante do PETE/PA, observado o montante de recursos disponíveis para este fim da Lei Orçamentária Anual (LOA).

§ 4º A periodicidade dos repasses, bem como as orientações e instruções necessárias à execução do PETE/PA serão definidas em regulamento.

§ 5º Os recursos do PETE/PA repassados ao Município, enquanto não utilizados, deverão ser aplicados em fundo de aplicação financeira de curto prazo ou em operação de mercado aberto lastreado em títulos da Dívida Pública Federal.

§ 6º Os rendimentos provenientes das aplicações de que trata o § 4º deverão se voltar para o atendimento do Programa.

Art. 4º Os recursos do PETE/PA destinam-se exclusivamente ao pagamento das despesas com o serviço de transporte escolar, que pode ser executado de forma direta ou terceirizada, vedada sua utilização para fim diverso.

Art. 5º Os recursos repassados aos Municípios serão movimentados nas contas específicas pelo Ordenador de Despesas, que se fica obrigado a:

I - utilizar recursos de acordo com as normas estabelecidas para execução do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), no Código de Trânsito Brasileiro, além do regulamento a ser editado para o PETE/PA;

AS



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ

Fl. 3 do Projeto de Lei nº

II - apresentar a prestação de contas de acordo com regulamento do Programa;
III - atender integralmente os calendários letivos dos alunos da rede municipal e estadual e todos os níveis de ensino.

Parágrafo único. Em caso de descumprimento dos incisos I, II e III, deste artigo, o Ordenador de Despesas poderá ser responsabilizado civil, criminal e administrativamente.

Art. 6º O controle e a fiscalização da execução dos serviços, do repasse e da aplicação dos recursos do PETE/PA serão realizados pela SEDUC e pelos demais órgãos de controle e fiscalização.

Art. 7º Os Municípios que aderirem ao PETE/PA prestarão contas dos recursos recebidos, anualmente, até o dia 28 de fevereiro do ano subsequente.

Parágrafo único. Os documentos que instruírem a prestação de contas, juntamente com os comprovantes de pagamentos efetuados com recursos do PETE/PA, serão mantidos pelo Estado e pelos Municípios em seus arquivos, pelos prazos previstos na legislação em vigor.

Art. 8º O Estado autorizará o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), a repassar diretamente aos Municípios os recursos do PNATE, relativos aos alunos de ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos da rede estadual de ensino, beneficiados com o transporte escolar executado pelos Municípios.

Art. 9º A SEDUC promoverá, em conjunto com os Municípios interessados, anualmente, o planejamento conjunto das matrículas e turnos de funcionamento das escolas das redes estadual e municipal de ensino, de modo a racionalizar e reduzir custos com o transporte escolar.

Art. 10. Excepcionalmente e mediante decisão fundamentada, os Municípios poderão receber recursos adicionais em razão de peculiares regionais não observados pelos parâmetros dispostos no art. 3º desta Lei.

Art. 11. O Poder Executivo disponibilizará na Lei Orçamentária Anual o montante de recursos financeiros a ser utilizado no PETE/PA, em cada exercício financeiro, à conta de dotação orçamentária específica.

SA

06



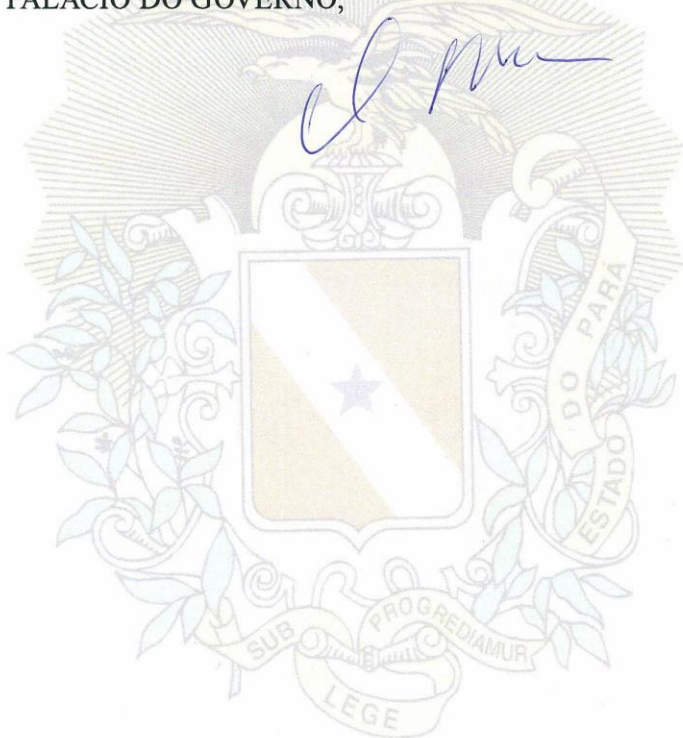
GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ

Fl. 4 do Projeto de Lei nº

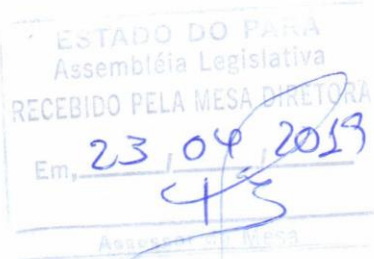
Art. 12. O Poder Executivo regulamentará esta Lei em até 60 (sessenta) dias a contar da publicação.

Art. 13. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO,



ANEXO III – EMENDA MODIFICATIVA SOBRE A PERIODICIDADE DOS REPASSES DO PETE/PA



Estado do Pará
Assembleia Legislativa



EMENDA MODIFICATIVA AO PROJETO DE LEI Nº 65/2019 - PODER EXECUTIVO

Modifica o Art. 3, § 4º:

A periodicidade dos repasses, bem como as orientações e instruções necessárias à execução do PETE/PA serão definidas em regulamento, respeitando-se sempre a periodicidade do repasse em 10 (dez) parcelas mensais durante o ano letivo vigente.

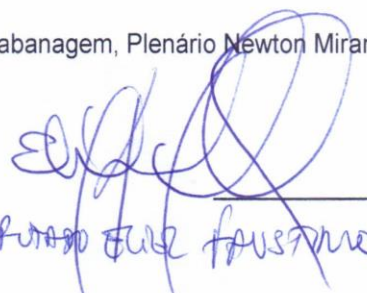
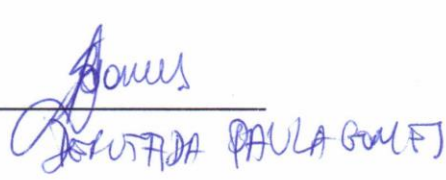
JUSTIFICATIVA

A emenda visa modificar o Art. 3, § 4º que onde se lê: "A periodicidade dos repasses, bem como as orientações e instruções necessárias à execução do PETE/PA serão definidas em regulamento."

Lê-se:

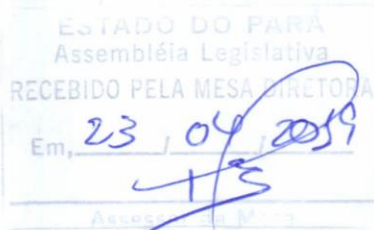
"A periodicidade dos repasses, bem como as orientações e instruções necessárias à execução do PETE/PA serão definidas em regulamento, respeitando-se sempre a periodicidade do repasse em 10 (dez) parcelas mensais durante o ano letivo vigente.", conforme acordado em discussão em reunião conjunta.

Palácio Cabanagem, Plenário Newton Miranda, em 23 de abril de 2019.

DEPUTADO EUZÉBIO FAUSTINO DEPUTADA PAULA GOULART

ANEXO IV – EMENDA MODIFICATIVA SOBRE A RELAÇÃO DOS ALUNOS TRANSPORTADOS PELO PETE/PA



Estado do Pará
Assembleia Legislativa



EMENDA MODIFICATIVA AO PROJETO DE LEI Nº 66/2019 - PODER EXECUTIVO

Modifica o Art. 3, § 2º:

“A relação de alunos efetivamente transportados deverá ser compatível com os dados contidos no Sistema Educacenso do INEP/MEC vigentes, referentes à escola à qual o aluno estiver matriculado.”

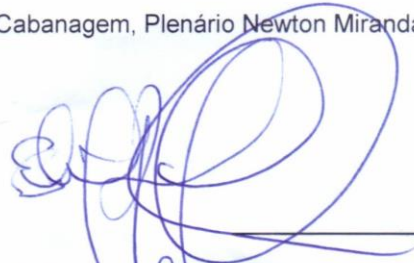
JUSTIFICATIVA

A emenda visa modificar o Art. 3, § 2º que onde se lê: “A relação de alunos efetivamente transportados deverá ser validada pelas Unidades Regionais de Educação e Unidades Seduc na Escola à qual a escola onde o aluno estiver matriculado estiver circunscrita.”

Lê-se:

“A relação de alunos efetivamente transportados deverá ser compatível com os dados contidos no Sistema Educacenso do INEP/MEC vigentes, referentes à escola à qual o aluno estiver matriculado.” conforme acordado em discussão em reunião conjunta.

Palácio Cabanagem, Plenário Newton Miranda, em 23 de abril de 2019.


Jor. ELIZA FAUSTINO


Jor. PAULA GOMES

ANEXO V – ANÁLISE PELAS COMISSÕES DA ALEPA SOBRE O PETE/PA



PODER LEGISLATIVO
ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ
Comissão de Constituição e Justiça
Comissão de Fiscalização Financeira e Orçamentária
Comissão de Educação

REUNIÃO CONJUNTA

PROJETO DE LEI Nº 65/2019.

ORIGEM: PODER EXECUTIVO (REGIME NORMAL).

Institui o Programa Estadual de Transporte Escolar no
Estado do Pará (PETE/PA) e dá outras providências.

1. DO RELATÓRIO E ANÁLISE

O Projeto de Lei em epígrafe, capeado pela Mensagem nº 0008/19-GG, datada de 28.03.2019, firmada por Sua Excelência o Governador Helder Barbalho, aporta nesta Comissão de Constituição e Justiça, para análise de seus pressupostos constitucionais, de juridicidade, oportunidade e regimentalidade.

O Projeto *sub examem* gestado pelo Poder Executivo, tem por objeto máximo, instituir em Lei, o Programa Estadual de Transporte Escolar – PETE/PA, visando desburocratizar todo o processo que envolve o transporte veicular de alunos que residam distantes das suas respectivas escolas públicas ou residentes nas áreas rurais de seus municípios, e oferecer-lhes de forma garantida e durante todo o ano letivo, transporte seguro e de boa qualidade. Para tanto, o Governo mediante o Programa, vai autorizar os repasses do Governo Federal destinado à esse fim, direto na conta das Prefeituras que aderirem ao PETE/PA.

O Projeto em sua forma original não recebeu qualquer emenda parlamentar no prazo regimental destinado a esse fim, e passa a ser objeto da análise conjunta.

2. DA ANÁLISE QUANTO A CONSTITUCIONALIDADE

O Projeto de Lei sob análise quanto aos seus aspectos formal e material; e de sua juridicidade, encontra o necessário amparo constitucional no art. 208, Inciso VII, da CF/88, que abaixo reproduzo *in verbis* para melhor entendimento:

CF.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC Nº 14/96; EC Nº 53/2006 e EC Nº 59/2009)

[.....]

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.
(grifei).



PODER LEGISLATIVO
ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ
Comissão de Constituição e Justiça
Comissão de Fiscalização Financeira e Orçamentária
Comissão de Educação

2

Quanto a iniciativa, a mesma está garantida ao Governador do Estado, conforme dispõe o art. 105, II, "d", da Constituição Estadual e que abaixo faço reproduzir sua dicção para melhor compreensão dos nobres Pares, o Projeto atende à todos os requisitos de sua perfeita constitucionalidade.

CE

Art. 105. São da competência privativa do Governador do Estado as leis que:

[.....]

d) criação, estruturação e atribuições das Secretarias de Estado e órgãos da administração pública;

3. DO VOTO (CCJ)

Conforme a exposição supra e que comprova o inquestionável amparo constitucional do Projeto de Lei nº 65/2019, originário do Poder Executivo Estadual e que atende ainda, aos pressupostos legais e quanto a boa técnica legislativa, encaminho aos nobres Pares minha indicação de voto favorável à sua aprovação nesta CCJ, para que possa seguir seu trâmite regimental. É o voto deste Relator pela Comissão de Constituição e Justiça, smj.

4. QUANTO ASPECTOS ORÇAMENTÁRIOS E IMPACTOS FINANCEIROS

No que compete à C.F.F.O – Comissão de Fiscalização Financeira e Orçamentária analisar no PLO nº 65/2019, originário do Poder Executivo Estadual, e de conformidade com o que dispõe o art. 31, § 2º, inciso II, do Regimento Interno deste Poder, observa-se tratar-se apenas de transferência direta aos Municípios paraenses via adesão ao Programa Estadual de Transporte Escolar no Estado do Pará PETE/PA que ora quer instituir através do presente Projeto de Lei, das verbas federais constitucionais já orçamentadas na Lei Orçamentária Anual (LOA), oriundas do PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar, e que farão parte dos orçamentos das prefeituras e não mais do Estado. Portanto, não vislumbro qualquer óbice de ordem financeira e/ou orçamentária que possa obstar a proposta de lei de seguir seu trâmite. É o entendimento e voto favorável deste Relator pela CFFO ao PLO nº 65/2019 do Poder Executivo, smj.

5. ANÁLISE DE MÉRITO PELA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO

O Projeto de Lei nº 65/2019 do Poder Executivo, mostra-se inovador e vai ao encontro da redução burocrática que muitas vezes deixa as crianças e jovens do nosso interior sem transporte



PODER LEGISLATIVO
ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ
Comissão de Constituição e Justiça
Comissão de Fiscalização Financeira e Orçamentária
Comissão de Educação

escolar, exatamente pelo engessamento burocrático das prefeituras provocado pela centralização dos recursos do PNATE (Programa Federal Nacional de Transporte Escolar) no orçamento do Poder Executivo Estadual. Trazendo uma proposta bem elaborada através do PLO nº 65/2019, o Poder Executivo, na pessoa Ilustre do Governador Helder Barbalho, sensível à eliminação desse entrave burocrático, busca, através do Programa Estadual de Transporte Escolar, transferir diretamente os recursos federais do PNATE, às Prefeituras que aderirem ao PETE/PA, incorporando-os aos seus respectivos orçamentos, em cumprimento a pseudo lei. Por essa elogiável visão do Governador; por seu elogiável mérito e, nada encontrando que possa interromper seu trâmite regimental nesta Casa, sou de voto favorável ao prosseguimento de seu trâmite, discussão e aprovação por esta Casa, smj.

ALEPA, SALA DAS COMISSÕES, 16 DE ABRIL DE 2019

RELATORES:

Deputados:


CCJ


C.F.F.O


EDUCAÇÃO

14



Estado do Pará
Assembleia Legislativa
 Comissão de Constituição e Justiça

PROJETO DE LEI ORDINÁRIA Nº 65/2019

Ementa: Institui o Programa Estadual de Transporte Escolar no Estado do Pará (PETE/PA) e dá outras providências.

Autor: Poder Executivo

Relatores: CCJ- Deputado Ozório Juvenil

CFFO- Deputado Jr. Hage

CEDUC-Deputado Alex Santiago

Aprovados os votos favoráveis dos Relatores das CFFO, CCJ e Comissão de Educação, em reunião conjunta daquelas comissões à unanimidade, sendo ressalvadas por acordo as emendas que serão apresentadas em Plenário, em 16/04/19.

(Handwritten signatures and initials)
 Alex Jr. Hage
 Ozório Juvenil
 Jr. Hage
 Alex Santiago
 (Other illegible signatures)

ENCAMINHAMENTO
 Ao AIDEX para as providências.
 Em 16/04/2019

(Signature of Luis Cruz Ramos)
 Luis Cruz Ramos
 Secretário da CCJ

ANEXO VI – CÁLCULO DAS TRANSFERÊNCIAS DO PETE/PA



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ

ANEXO ÚNICO

Cálculo das Transferências do Programa Estadual de Transporte Escolar

Base de Cálculo

Item	Descrição	Referência
1	Quantidade de alunos rurais usuários do Transporte Escolar por Município	Censo Escolar do ano anterior
2	Quantidade de alunos urbanos usuários do Transporte Escolar por Município	Censo Escolar do ano anterior
3	Fator FNDE. Valor médio do repasse do FNDE para Transporte Escolar.	R\$ 175,09
4	Área territorial dos Municípios Paraenses	Dados IBGE
5	Valor <i>per capita</i> por aluno urbano SEDUC/PA - Equivalente à três vezes o valor médio do repasse FNDE (3xR\$175,09)	R\$ 525,27
6	Valor <i>per capita</i> por aluno rural de acordo com classificação territorial - Municípios com área territorial menor que 5.000 Km² - SEDUC/PA - Equivalente a quatro vezes o valor médio do repasse FNDE (4xR\$175,09)	R\$ 700,36
7	Valor <i>per capita</i> por aluno rural de acordo com classificação territorial - Municípios com área territorial de 5.000 Km² até 10.000 Km² - SEDUC/PA - Equivalente a cinco vezes o valor médio do repasse FNDE (5xR\$175,09)	R\$ 875,45
8	Valor <i>per capita</i> por aluno rural de acordo com classificação territorial - Municípios com área territorial de 10.000 Km² até 20.000 Km² - SEDUC/PA - Equivalente a seis vezes o valor médio do repasse FNDE (6xR\$175,09)	R\$ 1.050,54
9	Valor <i>per capita</i> por aluno rural de acordo com classificação territorial - Municípios com área territorial de 20.000 Km² até 50.000 Km² - SEDUC/PA - Equivalente a sete vezes o valor médio do repasse FNDE (7xR\$175,09)	R\$ 1.225,63
10	Valor <i>per capita</i> por aluno rural de acordo com classificação territorial - Municípios com área territorial maior que 50.000 Km² - SEDUC/PA - Equivalente a oito vezes o valor médio do repasse FNDE (8xR\$175,09)	R\$ 1.400,72



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ

Fl. 2 do Anexo Único

I - o “Fator FNDE” representa a média dos repasses deste fundo para custear o transporte escolar dos Municípios.

II - para calcular o valor *per capita* urbano, foi usado o Fator FNDE multiplicado por três (3). É considerada a mesma *per capita* urbana para todos os Municípios, pois este valor considera apenas o deslocamento dentro da sede.

III - os valores *per capita* rurais são apresentados em cinco níveis diferentes de acordo com as áreas territoriais dos Municípios, subsequentemente: menor que 5.000Km²; entre 5.000Km² e 10.000Km²; entre 10.000Km² e 20.000Km²; entre 20.000Km² e 50.000Km²; e maior que 50.000Km². Para cada um dos níveis foi acrescentado um Fator FNDE a mais que o anterior. Os menores terão o Fator FNDE multiplicado por quatro (4), até os maiores que terão o fator multiplicado por oito (8). Os números gerais do Plano Estadual de Transporte Escolar do Estado do Pará, são apresentados em tabela com o seguinte cabeçalho e cálculo:

Alunos Rurais	Alunos Urbanos	Total Alunos	PER CAPITA RURAL	PER CAPITA URBANO	MUNICÍPIO	KM ²	REPASSE
(A)	(B)	(A+B)	(C)	(D)			((A.C)+(B.D))

A exemplo:

Alunos Rurais	Alunos Urbanos	Total Alunos	PER CAPITA RURAL	PER CAPITA URBANA	MUNICÍPIO	KM ²	REPASSE 2019
70	268	338	R\$ 700,36	R\$ 525,27	MARITUBA	103,34	R\$ 189.797,56

I - considera o que está lançado no Censo Escolar 2018, para definir o número de alunos que fazem uso do transporte escolar;

II - para apresentar as áreas territoriais dos Municípios são usados dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

III - o menor Município do Estado é Marituba, com 103,34Km², e o maior é Altamira com 159.533,33Km²

IV - estão considerados os 144 Municípios.

FA

ANEXO VII – MENSAGEM DO GOVERNADOR



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ

MENSAGEM Nº 008/19-GG

Belém, 28 de março de 2019.

A Sua Excelência o Senhor
Deputado DANIEL BARBOSA SANTOS
Presidente da Assembleia Legislativa do Estado
Local

ESTADO DO PARÁ	
Assembleia Legislativa	
Recebimento de PROJETO	
1. À SRC, para registrar e autuar;	
2. À SAM, para publicar no avulso;	
3. Às Comissões de:	
Em _____	
Ass. _____	

Senhor Presidente,
Senhoras e Senhores Deputados,

Tenho a honra de submeter à apreciação e deliberação de Vossa Excelência e seus ilustres pares, o Projeto de Lei que "Institui o Programa Estadual de Transporte Escolar no Estado do Pará (PETE/PA) e dá outras providências", iniciativa inédita em nosso Estado, mas que acompanha as boas práticas já adotadas em outras unidades da federação.

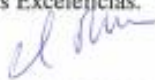
A intenção do referido Programa, além de estimular a colaboração entre Estado e Municípios, com a transferência de recursos que certamente aquecerão a economia local, gerando emprego e renda, é a de dar segurança jurídica aos gestores municipais e aos estudantes usuários do transporte escolar.

A medida que abandona-se uma lógica de negociação subjetiva e estritamente política, para a adoção de critérios objetivos e técnicos, além de garantir mais recursos para a maioria dos Municípios.

O que ao longo dos últimos anos vem sendo uma transferência voluntária, agora passa a ser uma transferência legal incondicionada para aplicação específica. Deixa de ser uma decisão discricionária do gestor estadual e passa ser um dever decorrente de uma política pública criada por lei.

Por fim, com esta iniciativa quero reafirmar o compromisso deste Governo com o Poder Legislativo, Prefeituras e Secretarias Municipais, pais, mães e estudantes, na constante busca pela melhoria da qualidade da educação em nosso Estado.

Essas, Senhor Presidente, Senhoras e Senhores Deputados, são as razões que me levam a encaminhar a essa Casa Legislativa o Projeto de Lei em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação de Vossas Excelências.


HELDER BARBALHO
Governador do Estado