



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Departamento de Políticas Públicas e Gestão Educacional - PGE

Fabíola Correia da Costa e Silva

O transporte escolar rural como política pública no Distrito Federal

Brasília - DF
2023

FABÍOLA CORREIA DA COSTA E SILVA

O transporte escolar rural como política pública no Distrito Federal

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito à obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientador (a): Prof.^a Dra. Maria Zélia Borba Rocha

Brasília – DF
2023

MARIA ZELIA B. ROCHA

Semestre atual: 2022.2

DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO (11.01.01.07.02)

PORTAL DO DOCENTE > BANCA DE DEFESA > RESUMO

Matrícula: 180031708

Discente: Fabíola Correia da Costa e Silva

Curso: PEDAGOGIA

Status: FORMANDO

Tipo: REGULAR

Orientador(es): MARIA ZELIA BORBA ROCHA (Orientador)

SS APROVADO
 Dr.^a M.^a Zélia Borba Rocha
 Sociologia USP 081679
 UnB Prof.^a Associada 140511

DADOS DA BANCA

Local: FE 03 sala de reunião 01

Data: 15/02/2023

Hora: 15:00

Atividade: FED0242 - PROJETO 5 - TRABALHO FINAL DE CURSO - 120h (2022.2) - MATRICULADO

DADOS DO TRABALHO

Título: O transporte escolar como política pública no Distrito Federal

Palavras-chave: políticas públicas, direito à educação, acesso e permanência à escola, transporte escolar rural, evasão escolar.

Páginas: 120

Grande Área: Ciências Humanas

Área: Educação

Sub-Área: Tópicos Específicos de Educação

Resumo: Esta monografia tem como tema as políticas públicas. O Objeto estudado é o transporte escolar rural, por isso problema de pesquisa que norteou a investigação é: o transporte escolar rural, no Distrito Federal, no período de 2020 a 2022, impacta na diminuição da evasão escolar rural no Ensino Fundamental público? O arcabouço teórico-metodológico usado iniciou-se com a revisão de literatura em políticas públicas, a determinação do método dialético como fundamentação teórica e a realização da pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa empírica foi realizada por intermédio do método estatístico de amostragem aleatória para a determinação da amostra de escolas rurais a serem pesquisadas e com a aplicação de questionário para o grupo da família e a aplicação de formulários aos profissionais da educação. Foram utilizados, também, duas técnicas de pesquisas: a análise de conteúdos por categorização e a análise de dados empíricos. A pesquisa apontou que o serviço transporte escolar rural do Distrito Federal consegue atingir seu objetivo, ao garantir o acesso dos discentes à escola, permitindo a frequência escolar adequada, principalmente da população que, historicamente, evade da escola, permaneça na jornada escolar. Além disso, contribui para a diminuição da evasão escolar na medida em que garante o acesso seguro à escola, cotidianamente, e permite que o discente chegue mais disposto melhorando o processo de ensino e aprendizagem.

Observação:

MEMBROS DA BANCA

Orientador(a) 1122825 - MARIA ZELIA BORBA ROCHA

Membro da Banca 1896183 - CRISTINA HELENA ALMEIDA DE CARVALHO

Membro da Banca 1280776 - DANIELLE XABREGAS PAMPLONA NOGUEIRA

Membro da Banca 1465549 - SIMONE APARECIDA LISNIOWSKI

Handwritten signatures and notes:
 "Cristina Helena Almeida de Carvalho"
 "SUPLENTE"
 "Handwritten signature of Simone Aparecida Lisniowski"

<< Voltar

Portal do Docente

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço a Deus, que sempre iluminou meu caminho e me deu força espiritual para continuar nas horas mais difíceis.

Aos meus pais, Cirleila e Júnior que, com palavras de consolo, com carinho e muita preocupação auxiliaram-me durante todo o percurso da graduação.

À minha avó materna, Dona Joana que, com os arranjos estranhos e complicados feitos a fim de que eu fosse às aulas sempre me levava e buscava nas paradas de ônibus nos horários mais inconvenientes.

Aos meus avós paternos, Seu Teobaldo e Dona Mila que, tiveram a alegria tão grande de me ver ingressar na UnB que, durante o primeiro ano da graduação contavam a todas as visitas que chegavam à residência deles da escola rural multisseriada em que iniciei a escolarização básica até à universidade pública que consegui entrar.

Agradeço também à minha orientadora Professora Dr^a. Maria Zélia que me auxiliou com a construção deste trabalho desde o início, e com correções seguras e elogios sinceros me possibilitou melhorar a cada dia.

Ademais, agradeço a todos que, mesmo com uma simples palavra de apoio, um conselho, encheram-me de ânimo e levantaram o moral.

Muito obrigada, sem vocês a trajetória até aqui seria mais difícil.

Epígrafe

“A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto.”

(Darcy Ribeiro)

RESUMO

Esta monografia tem como tema as políticas públicas. O objeto estudado é o transporte escolar rural, por isso problema de pesquisa que norteou a investigação é: o transporte escolar rural, no Distrito Federal, no período de 2020 a 2022, impactou na diminuição da evasão escolar rural no Ensino Fundamental público? O arcabouço teórico-metodológico usado iniciou-se com a revisão de literatura em políticas públicas, a determinação do método dialético como fundamentação teórica e a realização da pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa empírica foi realizada por intermédio do método estatístico de amostragem aleatória para a determinação da amostra de escolas rurais a serem pesquisadas e com a aplicação de questionário para o grupo da família e a aplicação de formulários aos profissionais da educação. Foram utilizadas, também, duas técnicas de pesquisas: a análise de conteúdos por categorização e a análise de dados empíricos. A pesquisa apontou que o serviço transporte escolar rural do Distrito Federal consegue atingir seu objetivo, ao garantir o acesso dos discentes à escola, permitindo a frequência escolar adequada aos alunos, principalmente da população que, historicamente, evade da escola, permaneça na jornada escolar. Além disso, segundo a percepção das pessoas pesquisadas, o transporte escolar rural contribui para a diminuição da evasão escolar na medida em que garante o acesso seguro à escola, cotidianamente, e permite que o discente chegue mais disposto melhorando o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chaves: políticas públicas, direito à educação, acesso e permanência à escola, transporte escolar rural, evasão escolar.

ABSTRACT

This monograph has as its theme public policies. The object studied is rural school transport, so the research problem that guided the investigation is: does rural school transport, in the Federal District, from 2020 to 2022, impact on the reduction of rural school dropout in public Elementary School? The theoretical-methodological framework used began with a review of the literature on public policies, the determination of the dialectical method as a theoretical foundation and the carrying out of bibliographical and documental research. The empirical research was carried out through the statistical method of random sampling to determine the sample of rural schools to be researched and with the application of a questionnaire to the family group and the application of forms to education professionals. Two research techniques were also used: content analysis by categorization and empirical data analysis. The research pointed out that the rural school transport service in the Federal District manages to achieve its objective, by guaranteeing the access of students to school, allowing adequate school attendance, especially for the population that, historically, evades school, remains on the school day. In addition, it contributes to the reduction of school dropouts, as it guarantees safe access to school on a daily basis, and allows students to arrive more willingly, improving the teaching and learning process.

Kay-words: public policies, education right, school access and school remains, rural school transport, school dropout.

Sumário

I – Memorial escolar-acadêmico	VII
II – O transporte escolar rural como política pública no Distrito Federal	1
Introdução	1
1. Capítulo 1 – Abordagem teórico-metodológica	3
1.1 Abordagens Conceituais	3
1.1.1 O que são políticas públicas?	3
1.1.2 Fases das Políticas Públicas	6
1.1.3 As políticas sociais brasileiras	10
1.1.4 Permanência na instituição escolar	13
1.1.5 Evasão escolar	16
1.1.6 Transporte escolar	19
1.2 Caminhos metodológicos	23
1.2.1 Objeto de estudo	23
1.2.2 Problema de pesquisa	24
1.2.3 Objetivos da pesquisa	25
1.2.4 Método de pesquisa	26
1.2.5 Tipos de Pesquisa	28
1.2.6 Métodos de procedimento	30
1.2.7 Técnicas de pesquisa	31
2. Capítulo 2 – O transporte escolar no Brasil: aspectos legais	33
2.1 O Transporte Escolar nas Constituições Federais	33
2.2 Transporte Escolar nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Planos Nacionais de Educação	38
2.3 A materialização do transporte escolar como política pública	43
2.3.1 O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar	48
2.3.2 Programa Caminhos da Escola	52
3. Capítulo 3 – A realidade do Transporte Escolar Rural no Distrito Federal	55
3.1 O Transporte Escolar Rural na legislação do Distrito Federal	55
3.2 A realidade do Transporte Escolar Rural Distrito Federal	57
3.3 Explicação da Amostra	60
3.4 Descrição dos dados	63
3.4.1 O Transporte Escolar Rural sob perspectiva familiar	64
3.4.2 O Transporte Escolar Rural sob perspectiva dos docentes da Escola rural	79
Conclusão	83
Referências	88
APÊNDICE A – Questionário aplicado ao grupo dos familiares.	95
APÊNDICE B – Formulário aplicado aos profissionais da educação	101

I – Memorial escolar-acadêmico

Este memorial escolar é parte integrante do Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Pedagogia. O seu objetivo é relatar e analisar meu histórico escolar e as conquistas adquiridas neste percurso. Nesse sentido, está subdividido em duas sessões: a Educação Básica e o Ensino Superior. A primeira aborda meu histórico na escola pública onde cursei toda a educação Básica entre os anos de 2006 e 2017. A segunda, as vivências e conhecimentos adquiridos durante o curso de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade de Brasília (UnB) no período de 2018 a 2023.

Sou Fabíola Correia da Costa e Silva, tenho 21 anos e nasci na Região Administrativa de Brazlândia, Distrito Federal. Meus pais são de origem humilde, ambos os produtores rurais, e ainda bebê fui morar no sítio do meu avô paterno na zona rural do Município de Padre Bernardo em Goiás, local que moro ainda hoje, junto aos meus pais, para que eles pudessem plantar e colher o sustento da nossa família. Por isso, toda a minha educação básica foi realizada em escolas rurais. Por morar tão distante da cidade e ser filha única, passava muito tempo sozinha, então adquiri uma personalidade circunspecta e me refugiei na literatura. Esta se fez presente desde muito cedo em minha vida, mormente nos contos e livros infantis, que minha mãe, carinhosamente, me comprava antes mesmo de eu aprender a ler, depois, já letrada nos livros infanto-juvenis. Uma menina advinda da zona rural, onde a perspectiva de futuro é enxuta e sem grandes conquistas, foi à primeira da família a ingressar em uma universidade pública, aos 17 anos de idade.

Educação Básica

A minha formação escolar básica reflete-se na escolha do objeto de estudo do Trabalho Final da graduação em Pedagogia. Na Educação Infantil, no ano de 2006, dos cinco aos seis anos eu frequentava a escola Municipal Vinícius de Moraes, e chegava ao local a pé, já que era próximo a minha residência. Neste período, lembro-me das pinturas e brincadeira realizadas no espaço escolar, de livros de contos de fadas, recordo-me de gostar de frequentar aquele espaço diferente da minha casa, já que foi o meu primeiro contato com o diferente. Desse modo, esse

apreço pela escola foi refletido nos outros níveis escolares, inclusive na educação superior.

A educação Infantil contribui para a formação ética e para a sociabilidade da criança que está no período de desenvolvimento em que a imaginação e a curiosidade estão muito afloradas, conforme explica a teoria construtivista da psicologia da educação defendida, principalmente, por Jean Piaget (1896-1980). Nesse período a criança se baseia no visual, e em como ela entende o que foi visto. Nessa fase, o lúdico, os jogos, o faz de conta, são os que mais se sobressaem, pois aqui se tem o desenvolvimento da memória.

No Ensino Fundamental, entre os anos de 2007 e 2014, estudei na mesma escola pelos nove anos dessa etapa. A Escola Municipal Santo Antônio de Pádua fica a três quilômetros da minha residência, e o meu tio é, ainda hoje, o motorista da linha de transporte escolar rural da escola, que é oferecido pela secretaria municipal de educação do município de Padre Bernardo, para os alunos da rede pública de ensino. No entanto, o serviço de transporte escolar rural era de pouca qualidade, o bônus que os alunos tinham de não ir a escola a pé era retirado pelos longos períodos de espera na ida e na volta. A escola possuía apenas 50 alunos, e todos eram atendidos somente por uma VW Kombi que tinha capacidade para apenas nove pessoas. Como em todas as escolas rurais, o tempo de espera e o tempo do percurso são questões difíceis de resolver. O trajeto percorrido pelo veículo era muito grande, então transporte escolar dava duas viagens, deixando vários discentes, inclusive eu, à espera, o que fazia que chegássemos a nossa residência muito tarde.

A escola municipal é de pequeno porte e atende apenas ao Ensino Fundamental de nove anos. É caracterizada como escola multisseriada, ou seja, em apenas uma sala de aula são alocados alunos de várias séries diferentes ao mesmo tempo e com apenas um professor para ensiná-los. Assim, lembro-me que durante todo o Ensino Fundamental, a sala de aula era separada em grupos por nível escolar, e que também utilizamos muito o livro didático escolar, já que a professora tinha que atender as várias séries, passando os conteúdos através do livro didático. Dessa forma, conforme eu avançava os níveis do Ensino Fundamental ao longo dos anos, eu me mudava de grupo em grupo, mas continuava na mesma sala de aula, com os mesmos colegas, e com a mesma professora, pedagoga, até o quinto ano. A partir do sexto ano do Ensino Fundamental, as aulas eram ministradas por mais professores, mas ainda assim era um docente para, em média três, disciplinas,

então as condições de aprendizagem não eram muito favoráveis. O Ensino Fundamental é a base para todos os conhecimentos que o sujeito adquire durante a vida, conhecimentos fundamentais para a continuidade acadêmica. Como, por exemplo, primeiro contato com a língua escrita, a formação cívica e ética do cidadão brasileiro, a sociabilidade e o contato com coisas distintas a nossa realidade. Nesse período, é quando aprendemos nossas capacidades, fomentamos a inteligência e a criatividade. Assim, mesmo em uma escola rural, sem muitos recursos, era um espaço público que eu gostava muito de frequentar.

Durante o Ensino Médio, entre os anos de 2015 e 2017, eu também frequentei uma escola pública rural, porém Distrital, o Centro Educacional 04 de Brazlândia - CED 04. E apesar de ser de pequeno porte, não se caracterizava como multisseriada. Esse período foi muito significativo, pois na época, mesmo com o convênio entre o Estado de Goiás e o Distrito Federal para a oferta do transporte escolar rural para os alunos que residiam no entorno e estudavam nas escolas da Rede de Ensino do DF – que foi revogado pela Portaria nº 225 da Secretaria de Educação do DF de 2017 e, ainda em 2023, não foi restabelecido – não tive acesso ao transporte escolar por dois motivos principais: a) eu morava a mais de 20 quilômetros do limite entre Goiás e o DF, então mesmo que o transporte escolar distrital fosse até a divisa entre os entes federados, ainda ficaria muito longe da minha residência; b) na região em que moro existe o sistema de transporte escolar municipal, então se eu fosse acionar o Ministério Público, a recomendação seria que eu me matriculasse em uma escola do município de Padre Bernardo, mas a qualidade do ensino das escolas municipais não se compara com as distritais, por uma série de fatores, entre eles a valorização e qualificação dos docentes, os currículos e a infraestrutura das escolas.

Assim, por residir em Goiás, em local distante da escola, não tive acesso ao sistema de transporte escolar rural ofertado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Por isso, meus pais, buscando um melhor ensino para mim, batalharam para me levar de carro próprio até a escola durante os três anos do Ensino Médio.

O Ensino Médio foi um período importante, e um choque com as diferenças da escola rural multisseriada em que estudei por nove anos. Recordo-me que saí totalmente da zona de segurança que vivia, porque mesmo sendo uma escola pequena, ainda possuía mais alunos que a antiga escola, eu não conhecia ninguém, além da minha tia, que é, ainda hoje, a bibliotecária da escola. E como sempre foi circunspecta e com dificuldades para fazer amizades, a minha primeira amizade foi

com a porteira da escola, que passava seu tempo vigiando o portão e lendo, e a literatura sempre me atraiu, então conversávamos sobre livros, e ela também me emprestava alguns que não tinham na biblioteca da escola.

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem também houve algumas diferenças que me vêm à memória com mais facilidade. A primeira é o fato de não ser uma escola multisseriada e ser em média um docente para cada disciplina, e isso me afetou porque eu pensava que não conseguiria dar conta de tantos professores, disciplinas e trabalhos ao mesmo tempo, que os meus colegas de turma tinham tido um Ensino Fundamental muito melhor do que eu tive então eles já sabiam de algumas coisas que eu não tinha visto ainda. Recordo-me, também, que fiquei muito preocupada em não conseguir acompanhar o conteúdo, ainda no primeiro dia de aula, porque a minha primeira aula no primeiro ano do Ensino Médio foi de física e eu pouco entendi o que o professor falava. Assim, eu tomei a decisão de me esforçar e estudar para não ter dificuldades, e com isso as minhas notas sempre eram as melhores da turma, e assim foi por toda etapa.

As desigualdades presentes entre as regiões e os estado-membros brasileiros, são diversas, e duas escolas rurais que distam apenas 25 quilômetros aproximadamente, com realidades similares, mas por serem geridas por sistemas de ensino diferentes, a qualidade da infraestrutura da escola e do processo de ensino e aprendizagem são muito diferentes. Isso reflete como são importantes o planejamento e um sistema de cooperação funcional entre os entes estatais, no caso, entre o DF e os municípios do entorno, para melhorar a educação da região e conseqüentemente o desenvolvimento local.

Além disso, o Ensino Médio foi importante para meu amadurecimento emocional. Durante os três anos da etapa, eu não tive as dificuldades que imaginei que teria no início, e mesmo com as poucas oportunidades que eu tive, o esforço dos meus pais para que eu estudasse em uma escola um pouco melhor, deram resultado, eu consegui ingressar na UnB aos 17 anos de idade, principalmente por causa dos docentes do CED 04 de Brazlândia.

Nesse sentido, houve até mesmo certa mudança da cultura organizacional do CED 04 de Brazlândia, que não tinha a tradição em apoiar e instruir os alunos para a participação em vestibulares, e até mesmo no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Eu fui uma das primeiras alunas do CED 04 de Brazlândia a ingressar em um curso superior na Universidade de Brasília e, a partir de então, os professores começaram a focar no ingresso ao ensino superior em instituições públicas,

ajudando os estudantes nessa caminhada, com propostas pedagógicas que incentivam os alunos a conhecerem as opções, se inscreverem nas provas, e também na preparação para as provas com cursos de redação e simulados.

As minhas vivências durante a Educação Básica, portanto, contribuíram para o meu interesse em compreender os processos e problemas que compõem os sistemas de transporte escolar rural, já que eu o utilizei em boa parte da minha formação escolar básica, e no último nível, mesmo precisando e com o direito ao acesso à escola positivado, não tive acesso ao transporte escolar rural público, que é básico para a garantia do direito à educação.

Ensino Superior

Ingressar na educação superior logo depois de concluir o Ensino Médio, no primeiro semestre de 2018, na Universidade de Brasília, foi uma conquista surpreendente, já que vim de uma realidade em que pessoas humildes não ingressam no Ensino Superior, quiçá em uma Universidade Pública com fama de elitista.

A importância das cotas para o ingresso da camada populacional mais pobre, mais discriminada em um espaço tão rico em conhecimentos quanto a UnB é imensurável, pois proporciona a quebra de ciclos de pobreza, de discriminação, de violência. Muda totalmente a vida do sujeito. E foi o que aconteceu comigo ao ingressar na UnB através das políticas de cotas, quebrou ciclos, a primeira aluna da escola a entrar na UnB, a primeira pessoa da família a ingressar em uma universidade pública, e mudou minha vida a cada semestre.

A primeira percepção que tive foi o quanto o ambiente acadêmico é o extremo oposto da Educação Básica, principalmente em dois aspectos: social e pedagógico. No aspecto social, a UnB é muito solitária, em ambas as escolas públicas que estudei, a minha trajetória não era muito diferente dos meus colegas de turma, então o núcleo que eu estava acostumada, os lugares que eu frequentava eram os mesmos de todas as pessoas que eu conhecia. E isso mudou muito rápido, saí de escolas rurais pequenas, em que todos se conhecem, para uma universidade enorme, com variedade gigante de pessoas, e isso foi assustador.

Nos primeiros semestres do curso de pedagogia na Faculdade de Educação da UnB aproveitei o máximo para adiantar a carga horária obrigatória para a conclusão do curso. Assim, entre disciplinas obrigatórias e optativas inerentes ao

curso, algumas se sobressaem na memória com experiências positivas ou negativas. Ainda no primeiro semestre, na disciplina de oficina vivencial, disciplina que seria para ambientação no espaço acadêmico com vivências e aprendizagens significativas aos estudantes, foi uma tremenda decepção, pois foi uma pressão enorme em cima daquela turma de calouros, sem flexibilização de horários, correção de trabalhos, que nunca tínhamos feito durante a Educação Básica, nos equiparando a graduandos já formandos, então, a disciplina, deixou de ser vivencial e passou a ser uma disciplina que exigia sempre o melhor. Durante essa disciplina eu aprendi muito, percebi que não importa sua luta para frequentar as aulas, não importa se tem que levantar 05h30min da manhã, demorar mais de duas horas para fazer a viagem da sua casa até a UnB, o que importa mesmo é a excelência acadêmica, nos trabalhos que entrega e nas discussões que participa, e isso foi fundamental para o meu bom desempenho acadêmico durante toda a graduação.

Com o passar do curso e adquirindo novos conhecimentos através das disciplinas, observei que esse sentimento que tive no início do curso, com relação à diferença na forma de ensino e aprendizagem, por exemplo, uma aula inteirinha ser construída a partir de um artigo ou capítulo de livro, discussões que não faziam sentido para mim, é um fenômeno comum aos ingressantes no curso superior. Não temos o preparo necessário para a vida acadêmica, como aprendi em sociologia da educação, as desigualdades socioeconômicas geram sujeitos que possuem diferentes conhecimentos, isso se aplica no âmbito educacional, com o conhecimento erudito. Assim, com a minha trajetória, vinda de escolas públicas rurais, era natural esse choque de realidades e dificuldade em compreender a cultura organizacional da instituição.

No entanto, com o passar dos semestres fui amadurecendo o lado emocional e também o pensamento crítico. A UnB deixou de ser solitária e passou a ser um ambiente conhecido e até alegre. Com a disciplina Antropologia da Educação, aprendi que todos nós fazemos cultura, e mudamos os espaços que frequentamos e somos mudados por eles em alguma escala. A Faculdade de Educação, um espaço tão farto em conhecimentos, possibilitou, com as disciplinas ofertadas, ampliar a minha percepção sobre o mundo, ser mais crítica com relação aos acontecimentos sociais, buscar a reflexão sobre os fenômenos e fatos que acontecem no País e no mundo.

Através da filosofia da educação aprendi que a reflexão faz parte do processo de aprendizagem de um novo conhecimento, e então as aulas, que no início

mostraram-se distintas, difícil de compreender o porquê funcionavam dessa maneira, passaram a fazer sentido. E ao refletir sobre as correntes epistemológicas que influenciaram a educação ao longo dos períodos históricos, com disciplinas como a Organização da Educação Brasileira, História da Educação, Didática Fundamental, eu entendi como e porque a educação influencia no projeto de nação de um determinado Estado, e que a minha formação escolar básica e superior, está inserida dentro de uma corrente filosófica, que tem como propulsor um projeto de nação de um governo.

Foram quatro semestres presenciais muito instigantes, de 2018 a 2020. Nesse período, entre todas as disciplinas realizadas, as atividades extracurriculares também foram interessantes para complementar minha formação. Entre eles estão o curso de idiomas oferecido pela UnB Idiomas; as semanas universitárias com diferentes eventos e algumas palestras. Além disso, a participação no grupo Sistemas, Organização, Gestão, Processos Políticos Educacionais - SOGEPPE vem à memória, pois os encontros orientados por leituras científicas e discussões muito profundas sobre os temas que o grupo abrange, como gestão escolar, políticas educacionais e a metodologia de pesquisa científica, complementou e extrapolou alguns aspectos da minha formação acadêmica. No entanto, com a pandemia da Covid-19, em 2020, a UnB ficou seis meses sem aulas, esse foi um período de muita ansiedade com toda a crise sanitária e o isolamento social que o Brasil e o mundo passavam. Com a volta às aulas remotas, foi outro período difícil, pois a alegria de frequentar o campus Darcy Ribeiro, toda a sociabilidade dentro das salas de aulas da Faculdade de Educação, frequentar a biblioteca, toda a experiência universitária no curso de graduação, foram substituídos pela tela do computador. Durante todos os quatro períodos acadêmicos de aulas remotas, entre 2020 e 2022, a motivação para estudar foi minguando gradativamente, tive que lidar com o estresse, ansiedade e preocupação. Porém, durante esse período de aulas remotas tive uma experiência muito boa com a disciplina Tópicos especiais em Psicologia da Educação.

A psicologia da educação ensina as teorias sobre os processos de desenvolvimento humano associado às concepções de aprendizagem, ou seja, a forma como o ser humano aprende. Então, na disciplina Tópicos especiais em Psicologia da Educação a professora nos apresentou o Teatro do Oprimido como forma de ensino e aprendizagem e foi um sopro de motivação em minha vida acadêmica. Através dos jogos e brincadeiras do Teatro do Oprimido, em que a

realidade vista nos jornais, na rede mundial de computadores (internet), era transformada com criatividade e criticidade em objetos de estudo e análises, para que pudéssemos compreendê-la, criticá-la, propor soluções em alguns casos, mas sem perder a leveza. Aprendi, através do Teatro do Oprimido, que toda essa crise sanitária provocou adoecimento psicológico na população.

À volta às aulas presenciais depois de quatro períodos de aulas remotas foi fantástica, mesmo já no fim da graduação e com poucas horas acadêmicas para cumprir, o sentimento foi de euforia. Iniciei também nesse período de volta às atividades presenciais no estágio do Instituto Legislativo Brasileiro do Senado Federal, que foi outra experiência muito enriquecedora no aspecto profissional, já que foi o primeiro trabalho remunerado que exerci. Pude colocar em prática alguns conhecimentos adquiridos durante a graduação, principalmente com relação à gestão escolar e à avaliação institucional.

Os conhecimentos que adquiri durante minha formação acadêmica me formaram uma profissional capacitada para atuar nas diversas frentes da Pedagogia, permitindo-me ser também uma pesquisadora na área da educação. Os estágios foram de grande valia para consolidar os conhecimentos teóricos no cotidiano escolar, na gestão de uma escola pública, na gestão de uma sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem, na coordenação pedagógica. Bem como, atuar fora do espaço escolar, já que o objeto de estudo da Pedagogia é a educação, é essa também ocorre fora dos espaços formais de ensino.

II – O transporte escolar rural como política pública no Distrito Federal

Introdução

O tema das políticas públicas é muito vasto, com a realização das disciplinas fundamentais ao curso de Pedagogia, mais precisamente a Organização da Educação Brasileira e a História da Educação no Brasil, disciplinas que se complementam, pois essa aborda os marcos históricos da educação nacional, enquanto aquela estuda os aspectos legais da educação brasileira. Foi possível compreender que a educação, quando positivada na legislação como direito social público subjetivo, passa a ser objeto de estudos e análises para formulação de agendas políticas e a implementação de programas por parte do Estado. Entre essas ações está o transporte escolar rural, objeto de meu interesse desde o Ensino Médio. Com o ingresso no grupo de pesquisa Sistemas, Organização, Gestão, Processos Políticos Educacionais – SOGEPPE foi possível à construção do arcabouço teórico e metodológico para a realização desta investigação.

O objeto de estudo trata do transporte escolar rural nas escolas de ensino fundamental rurais do Distrito Federal. O interesse desta pesquisa é entender de que forma o transporte escolar rural, como política educacional de acesso e permanência escolar, impacta na diminuição da evasão escolar rural nas escolas do campo de ensino fundamental nos anos iniciais.

O objetivo geral a ser alcançado nesta pesquisa é analisar a relação entre o transporte escolar rural, o acesso e a permanência do aluno na escola de Ensino Fundamental público no meio rural do Distrito Federal. Já os objetivos específicos são: 1) analisar a legislação federal e distrital pertinente ao objeto; 2) averiguar a realidade do transporte escolar rural no distrito federal.

A partir da revisão de literatura em políticas públicas, o referencial teórico se constrói com os conceitos fundamentais para a compreensão do objeto de estudo em sua totalidade. Assim, do tema geral, as políticas públicas, fez-se o recorte para as políticas sociais, concentrando-se nas políticas educacionais, para conceituar, então, o acesso e a permanência escolar, a evasão escolar e o transporte escolar. Busca-se, também, o aporte legal em que o objeto de estudo, o transporte escolar rural, se assenta analisando as constituições federais e as legislações da educação

nacional e distrital, bem como, descreve-se os programas federais de transporte escolar. De forma secundária, foram desenvolvidos os conceitos de direito à educação, a qualidade do transporte escolar e programas suplementares.

O método dialético se correlaciona com a pesquisa em política educacional, pois visa à compreensão do fenômeno em sua totalidade com mediação e contradição para a transformação da realidade, por isso é a fundamentação teórica desta pesquisa. Assim, os tipos de pesquisa realizados são: a bibliográfica, documental e empírica. Estão associadas a duas técnicas de pesquisa: a análise qualitativa simples e a análise de dados empíricos. A pesquisa de campo foi realizada a partir da coleta de dados por questionários e formulários, a amostra foi estabelecida com base no método de procedimento estatístico probabilístico de amostragem aleatória e por conveniência.

A esta introdução segue-se o capítulo 1, intitulado "*Abordagem teórico-metodológico*", o qual se apresenta a fundamentação teórica e os caminhos metodológicos seguidos para a realização desta pesquisa. Em sequência, o capítulo 2, intitulado "*O transporte escolar no Brasil: aspectos legais*" aponta o histórico legal do transporte escolar nas sete constituições federais e nas legislações da educação nacional até as atuais. Descreve, também, a série histórica dos programas federais de transporte escolar. E por fim, o capítulo 3 intitulado "*A realidade do Transporte Escolar Rural no Distrito Federal*" descreve como a legislação do Distrito Federal trata o objeto estudado, a realidade dos últimos anos do transporte escolar no Distrito Federal e os apontamentos que a pesquisa de campo possibilitou chegar sobre o transporte escolar rural como política educacional de acesso e permanência e a forma como impactam na diminuição da evasão escolar rural.

1. Capítulo 1 – Abordagem teórico-metodológica

1.1 Abordagens Conceituais

Para melhor compreensão dos conceitos fundamentais que compõem este trabalho, fez-se necessário um referencial teórico abrangente, que contém: a revisão de literatura sobre políticas públicas; os conceitos de terminologias importantes, sendo elas, a permanência escolar, a evasão escolar, e o transporte escolar, além de ser essencial desenvolver, dentro desses tópicos, para o melhor entendimento e análise do objeto de estudo, os conceitos de direito à educação, qualidade do transporte escolar e programas suplementares. Esses conceitos são base para os estudos realizados sobre o transporte escolar rural no Distrito Federal, objeto de estudo dessa pesquisa. Para assim responder ao problema de pesquisa. Além disso, esse aparato teórico faz-se imprescindível para compreender os efeitos do transporte escolar rural do Distrito Federal no acesso e na permanência do aluno na escola.

1.1.1 O que são políticas públicas?

A política, no entendimento de Monteiro (1982), é uma atividade de controle estatal dentro de várias esferas sociais. O autor caracteriza-a como conjunto de ações de controle para cada área social que o governo quiser: as chamadas variedades de políticas públicas. Esse curso de ação ou inação é conscientemente escolhido e orientado para um determinado fim, traduzindo os objetivos e as metas estabelecidas pelos gestores. As políticas públicas são “o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (SOUZA 2006, p. 21, grifo do autor).

Nesse sentido, as políticas públicas fazem parte das diversas esferas presentes no cotidiano de um país e de sua população e que, como ações governamentais, afetam diretamente o modo de vida dos cidadãos. São, dessa forma, ações que abrangem todas as áreas sociais, ou seja: saúde; segurança; seguridade social; habitação; saneamento; áreas macroeconômicas, do tipo fiscal, monetária, cambial, industrial; ou outras como, por exemplo, a científica e tecnológica; cultural; agrícola; agrária; educacional. Vale ressaltar também que uma política pública pode, muitas vezes, abranger mais de uma área social, e que

geralmente são direcionadas a um sujeito ou grupo social, seja ele, o cidadão, a mulher, o idoso, a criança, pessoas com deficiência, por exemplo. Esta pode servir para assegurar um direito previsto nas legislações vigentes, promovendo então a inclusão e diminuindo as desigualdades, ou podem servir também para tirar um, ou, os direitos, disseminando a exclusão social, a depender do matiz ideológico do governo em ação. (JAKIMIUI, 2016; GELINSKI e SEIBEL, 2008).

A definição de políticas públicas de Teixeira (2002) considera que as

Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas, (TEIXEIRA 2002, p.2).

As políticas públicas dependem também da forma institucional do governo de um país, o Brasil como federação, possui:

Um acordo capaz de estabelecer um compartilhamento da soberania territorial, fazendo com que coexistem, dentro de uma mesma nação, diferentes entes autônomos e cujas relações são mais contratuais do que hierárquicas. O objetivo é **compatibilizar o princípio de autonomia com o de interdependência entre as partes**, resultando numa divisão de funções e poderes entre os níveis de governo. (ABRUCIO e FRANZESE 2007, p.14, grifo do autor).

Nesse sentido, as políticas públicas brasileiras podem ser criadas e executadas pela esfera municipal, ou estadual, ou distrital ou federal, em virtude da descentralização política, estabelecida na Constituição Federal de 1988 (art. 1º e 18). A descentralização político-administrativa do Estado brasileiro estabelece competências comuns, restritivas e concorrentes entre os entes federados, divisão de responsabilidades que abrangem funções específicas para com as políticas públicas.

Souza (2013, p.10) ainda faz o seguinte questionamento “o que torna possível colocar o “Estado em ação”?”, para a autora, os processos de formulação das políticas públicas estão, também, interligados às instituições e, para compreender todo esse complexo processo, é necessário entender que as influências para a formulação das agendas políticas, perpassam as determinações econômicas e sociais, os grupos de interesse e a pressão social, e que as instituições

(organizações compostas por valores, normas, cultura, regras) também influenciam diretamente em como tal política vai agir.

As instituições definem a estrutura de recompensas e punições para diferentes estratégias, pautando o comportamento dos atores políticos e apresentam riscos e oportunidades previsíveis. Instituições definem regras que são utilizadas pelos indivíduos para determinar quem e o quê está incluído em situações de decisão, como se estrutura a informação, quais as ações podem ser tomadas e em que seqüência, e como as ações individuais são agregadas e transformadas em ações coletivas [...] (SOUZA, 2013, p.10, manteve-se a grafia do autor).

Dessa forma, “as políticas se materializam e chegam até à cultura escolar [ou em qualquer outra esfera social] consolidada por meio dos programas. Aqui se faz necessário uma delimitação conceitual: política e programa são diferentes entre si.” (JAKIMIU 2016, pg. 214, grifo nosso). Seguindo essa linha conceitual, as políticas públicas estão diretamente ligadas aos programas governamentais. Entretanto, enquanto as políticas públicas tratam-se das diretrizes e organização da efetivação, ou não efetivação de um, ou dos direitos, “os programas são o modo de operacionalizar essas diretrizes” (Idem, p. 214).

As políticas públicas são amplas, objetivas, possuem um prazo e um público-alvo, já os programas são a execução da política pública na realidade, o instrumento utilizado pelo poder público para concretizar a ação na instituição escolar, no hospital, no sistema de segurança pública. Sendo assim, a política pública pode ser compreendida como o conjunto de diretrizes geradas para sujeitos específicos, promovendo a inclusão ou a exclusão social de determinados grupos sociais, sendo então posta em prática pelos programas governamentais.

Portanto, as políticas públicas são as ações do poder público, na figura do governo federal, estadual, distrital ou municipal. Com organização legal (leis, diretrizes, programas, projetos) que efetivam, ou não, as metas do governo, as demandas da sociedade, os direitos presentes na legislação. São financiadas pelos recursos públicos em todas as esferas de governo. Nesse sentido, o campo de estudos das políticas públicas busca analisar essas atividades/ações, que se dividem em quatro fases principais.

1.1.2 Fases das Políticas Públicas

O estudo da política pública formulada por um ente federado, “[...] considera quatro etapas principais: formulação, execução, monitoramento e avaliação” (AMABILE, 2012, p. 391). Monteiro (1982) afirma que o estudo das políticas públicas não pode ficar restrito a apenas um segmento do conhecimento, os estudos devem ter em consideração a característica multidisciplinar das políticas públicas.

Formular uma política pública, em alguma esfera social, afeta a todo um grupo social positiva ou negativamente. As políticas públicas sempre são criadas para satisfazer os interesses de uma coletividade, não necessariamente para satisfazer o interesse de toda a sociedade. Nesse sentido, cada política pública gerada irá direcionar-se a um grupo de beneficiários, dependendo da proposta e do cunho político envolvido, podendo ser a massa ou um grupo seletivo de cidadãos. As políticas públicas podem ser constituídas a partir dos planos e propósitos governamentais, traduzindo-os em programas e ações que mudem a realidade (JAKIMIU, 2016; SOUZA, 2006).

As políticas públicas são voltadas a resolver determinadas necessidades públicas, ou seja, políticas voltadas à solução das demandas sociais ou de grupos específicos, a depender da matriz ideológica do governo. Além disso, outros dois fatores também são ferramentas para a criação de políticas, sendo eles; os indicadores, caracterizados pela coleta de dados que mostram a realidade vivida pela sociedade, seja ela próspera ou não e; os movimentos políticos, o surgimento de políticas a partir das ideologias partidárias (GELINSKI e SEIBEL, 2008; JAKIMIU, 2016).

Outro ponto importante no processo de formulação das políticas públicas, de acordo com Gelinski e Seibel (2008), é a concepção que o Estado, enquanto agente formulador de política pública (*policy maker*) tem sobre a ideia de “público alvo” da política e quem o define. Nesse sentido, a formulação de políticas públicas está diretamente relacionada às ideologias de quem as criam, por exemplo, uma política educacional de um governo de esquerda segue uma determinada proposta pedagógica, a de um governo de direita segue outra¹. Os autores afirmam, ainda,

¹ Os termos esquerda e direita, nesse contexto, trata-se da identificação da posição político-ideológica de um partido político, de um governo. Essa definição indica, por exemplo, o que esperar das políticas públicas desse governo.

que o público assistido por uma política pública irá variar de acordo com sua natureza e de acordo com a ideologia política do *policy maker*.

O processo de formulação das políticas públicas, à luz de Monteiro (1982), é determinado a partir de dois contextos: o contexto de oportunidade e o contexto de crise. O contexto de oportunidade parte do princípio da atitude tomada voluntariamente pelo Estado enquanto *policy maker*; ao passo que, no contexto de crise, as políticas adotadas ocorrem pela pressão social, pelos grupos de interesses, ou ainda, como citado anteriormente de acordo com Souza (2013), às determinações econômicas, sociais, e as influências das instituições. Monteiro (1982) afirma ainda que as políticas divergem entre si, salvo outros aspectos, pela emergência ao qual foi formulada.

A fase de execução das políticas públicas “[...] é aquela que regras, rotinas e processos sociais são convertidos de intenções em ações” (SECCHI, 2013, p.45). Existem duas abordagens conceituais sobre a execução da política pública, a abordagem sequencial, chamada de *top down*, e a abordagem *button up*. A primeira entende que as políticas públicas possuem uma hierarquia no processo decisório, por isso chama-se *top down* (de cima para baixo), assim a execução é viabilizada por estratégias previamente tomadas pelos formuladores. Cada política pública formulada possui suas estratégias de execução, e, a partir delas, são utilizados procedimentos gerais em respostas, esses são os programas, projetos, planos de aplicação. Toda política pública possui um programa para executá-la, bastante detalhado, ao nível individual. (LIMA & D’ASCENZI, 2013; MONTEIRO, 1982; SECCHI, 2013).

Na perspectiva *top down*, todas as atividades para a execução da política são consequências do processo de formulação, então “a explicação para sua trajetória está no processo que lhe deu origem”, conforme explica Lima e D’Ascenzi (2013, p.103). As políticas públicas sofrem mudanças durante sua execução, buscando se adaptar à realidade social, gerando algumas lacunas que são de responsabilidade dos formuladores preverem ou solucioná-las. A abordagem *top down* é de caráter funcionalista e tecnicista, assim cabe à execução apenas achar os meios para os fins já estabelecidos previamente (SECCHI, 2013).

A abordagem *button up* (de baixo para cima) foca no processo de execução e em como os agentes se organizam e modelam a política pública para ser executada conforme a realidade local. Essa abordagem disponibiliza aos executores das

políticas maior liberdade e participação no estudo dos problemas que ocorreram ou podem ocorrer, na busca por soluções na prática, já que eles estão no cotidiano da implementação, assim, essas soluções depois são legitimadas pelos formuladores. Essa abordagem é caracterizada pela maior discricionariedade que os executores possuem, tornando a política pública mais maleável, não no sentido de fugir da proposta inicial da política, mas de adequá-la aos problemas práticos da execução dada aquela realidade. (SECCHI, 2013).

O monitoramento das políticas públicas é aquela fase que, durante o processo de execução da política pública, ocorre a verificação do desempenho da política, do alcance das metas estabelecidas. O monitoramento acompanha o desenvolvimento da política e o que, de fato, está sendo feito na fase de execução. (SECCHI, 2013; BARCELLOS, 2018). De acordo com Nogueira (2002, p.147), o monitoramento configura-se como um “... processo sistemático e contínuo para produzir informações sintéticas que permitam ou viabilizem a rápida avaliação situacional e a intervenção que confirma ou corrige as ações monitoradas”.

Desta forma, como explica Barcellos (2018), o monitoramento é uma fase importante do ciclo de políticas públicas e as informações produzidas permitem que os formuladores e executores tomem ciência de como a política pública está se comportando, dos avanços e retrocessos na solução do problema que a originou.

Não se trata de punir os responsáveis pela política que não atingiu as metas ou não promoveu os resultados pretendidos. [...] O conhecimento e a previsibilidade humanas são falíveis e, mesmo quando implementadas como previsto, às vezes as normas não atingem os objetivos que pretendiam, ou não os atingem em todos os lugares ou relativamente a todos os grupos sociais. [...] Apenas o monitoramento dos resultados permitirá saber o que de fato está acontecendo [...] (BARCELLOS, 2018, p.260-261).

De mesmo modo, o monitoramento efetivo é parte importante para a avaliação da política pública, uma vez que deve disponibilizar, periodicamente, indicadores de desempenho e de progresso da política, gerando dados que permitirão a avaliação, que pode ser feita antes da formulação, durante e após a execução. (RAMOS e SCHABBACH, 2012).

A avaliação das políticas públicas, que pode ser feita por organizações e/ou instituições públicas e privadas, a pedido do Estado ou não, é um conglomerado de informações que engloba o registro de tudo o que é produzido na execução da política para uma análise técnica ou crítica. Todos esses dados vão gerar

indicadores, que serão fundamentais para a manutenção ou extinção da política pública ou do programa, para a realização de pesquisas, para a formulação de outras políticas públicas. Portanto, esses dados afetam também o gerenciamento da ação governamental, uma vez que mostram os resultados obtidos no desenvolvimento da área e por isso é necessário que a coleta de dados seja fidedigna a realidade.

Alguns autores consideram a avaliação como a fase final do ciclo de políticas públicas possibilitando a partir dela, o início de um novo ciclo, de uma nova política. Outros, por sua vez, adicionam ainda mais uma fase, a extinção da política pública, já que algumas ações do poder público podem retroceder e extinguir. Esta é uma fase relativa, algumas políticas podem se extinguir, outras não, dado as determinações legais, as ideologias governamentais e o cumprimento das metas ou o atendimento das demandas sociais.

Outro ponto importante na avaliação de políticas públicas é a necessidade de o avaliador possuir uma metodologia de pesquisa, seja ela quantitativa ou qualitativa, para amparar e direcionar seus estudos. Os autores Ramos e Schabbach (2012) afirmam a importância da avaliação em políticas públicas, no entanto, existem maiores demandas acadêmicas nas áreas de formação da agenda e a formulação das políticas, dado a maior facilidade de arcabouço teórico-metodológico nessas áreas.

Ademais, as pesquisas em políticas públicas são majoritariamente feitas no contexto acadêmico e, como já exposto, as políticas públicas percorrem vários campos do conhecimento. Nesse sentido, a avaliação das políticas públicas não deve ser restrita a apenas uma área específica, igualmente, deve ter relação com a área de ação da política. Uma política educacional não pode ser avaliada pelos mesmos critérios de uma política da saúde, por exemplo.

Os estudos tendem a homogeneizar as políticas públicas, portanto, são várias as tipologias com distintos critérios de homogeneização, os mais aceitos são os desenvolvidos por Almond e Powell (1966, apud Monteiro, 1982); Froman (1968, apud Monteiro, 1982); Vaison (1973, apud Monteiro, 1982) e Nadel (1975, apud Monteiro, 1982). E os de maior destaque são as desenvolvidas por Lowi (1964, apud Monteiro, 1982): distributivos, regulatórios, redistributivos e constitutivos.

Os distributivos são basicamente as ações que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao

privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo, um bom exemplo dessas políticas é a Bolsa Família, uma vez os recursos que efetivam essa política educacional vêm da coletividade estatal.

As políticas regulatórias são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse, como por exemplo, as políticas de reforma agrária, que é basicamente a realocação de trabalhadores em grandes latifúndios inutilizados.

As políticas redistributivas buscam redistribuir o acesso aos direitos inerentes aos seres humanos, por isso, atingem maior número de pessoas. Estas por retirarem recursos do todos e redistribuem aos grupos sociais, impõem perdas concretas e em curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos futuros a outros grupos, um exemplo deste tipo de política é a previdência social.

E, por fim, as políticas constitutivas que lidam com procedimentos e com as legislações, neste caso a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB), a lei ordinária da educação brasileira.

Segundo Monteiro (1982), apesar de todo sistema organizacional e de tipologias das políticas públicas, o processo decisório se constitui na rotina dos governos brasileiros e nos papéis desempenhados pelas unidades do setor público. Dessa forma, “boa parte dos problemas de efetivação ou implementação das políticas públicas decorre de uma distribuição inadequada de papéis nos vários compartimentos da organização governamental” (MONTEIRO, 1982, p. 53). Vale ressaltar que os processos e fases das políticas públicas não são consecutivos e casuais, são, na realidade, fases de um ciclo interdependente que raramente refletem realmente a dinâmica de uma política pública, mas que são fundamentais para a compreensão das ações estatais no âmbito de seus deveres legais.

1.1.3 As políticas sociais brasileiras

As políticas sociais são um recorte das políticas públicas voltadas especificamente para as áreas sociais, por exemplo, saúde, educação, assistência social, entre outros. Dessa forma as

Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das

desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (HOFLING, 2001, p. 31).

Para Demo (1994, p.14), a política social no ponto de vista estatal é “a proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais”. O Estado brasileiro é o principal agente de políticas sociais, no entanto Demo (1994) assume que as desigualdades são um fenômeno histórico-estrutural, de modo que a historicidade trata-se da essência da realidade. Dessa forma, muda-se o sistema econômico, político, cultural, mas a desigualdade em si continua. As políticas sociais, então, são formas de reduzir a desigualdade social, não de eliminá-la.

Portanto, as políticas sociais se veem em um ciclo de contradição de superação dessas desigualdades. Não é possível, neste contexto político de desigualdade estrutural, formular tais políticas sem questões sociais, ao passo que se tenta superá-las com as políticas sociais.

Demo (1994) subdivide as políticas sociais em três perspectivas teórico-práticas: políticas assistenciais, políticas socioeconômicas e políticas participativas. Essas perspectivas se interpenetram, embora cada uma assumam uma abordagem específica. Cabe ressaltar que, para se caracterizar como política social é necessário atingir a condição concreta de redução da desigualdade, ou seja, ser emancipatória.

As políticas assistenciais são “assistência devidas por direito de cidadania” (Demo, 1994, p. 26). São os direitos e os deveres civis, políticos e sociais, que estão incorporados na Constituição Federal de 1988. Assim, a assistência social cabe a dois grupos: a assistência permanente e a assistência emergencial. A assistência permanente cabe a grupos respaldados pela legislação, como a criança e o adolescente, o idoso, a pessoa com deficiência, grupos que não conseguem sustentar-se. A assistência emergencial é o direito conjuntural de pessoas vítimas de emergência grave, tendo a finalidade de recompor a capacidade de sustentar-se enquanto durar a emergência.

As políticas socioeconômicas visam o enfrentamento da pobreza com base na empregabilidade e na renda, sendo assim o Estado investe em políticas de emprego, qualificação de mão de obra, apoio à micro produção e agricultura, previdência entre outros que age na via emancipatória do emprego/produção evitando assistir. (DEMO, 1994).

As políticas participativas são a cidadania organizada da sociedade. Para Demo (1994), é quando se fala em políticas participativas que as políticas sociais não poderiam ser apenas públicas. A cidadania organizada em sindicatos, em associativismo, cooperativismo entre outros, devem provir da própria sociedade em defesa da democracia. Então as políticas participativas exigidas pela cidadania organizada são tipicamente políticas educacionais, culturais, de defesa da cidadania, conquista de direitos e vários outros aspectos para a garantia da dignidade da pessoa humana.

As políticas educacionais são políticas sociais, porque a educação possui caráter emancipatório, que permite a participação social do sujeito, ou seja, na sociedade contratual o sujeito somente participa, exerce seus direitos e deveres, a partir da compreensão dos códigos presentes na sociedade, e isso se dá através da educação (Saviani, 2013).

Assim as políticas educacionais, são de cunho participativo, pois visam uma mudança na educação, e podem, então, abranger desde o planejamento curricular até os métodos de permanência dos alunos no âmbito escolar. “Quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de ideias e de ações,” (VIEIRA, 2007b, p.57). Nesse sentido, a política educacional é, portanto, a concretização de ações governamentais, por meio de programas que visam mudar a educação. (JAKIMIUI, 2016).

Oliveira (2001) afirma que a década de 1990 foi de grande mudança no sistema educacional brasileiro. As diretrizes, legislações, políticas públicas desse período têm como marca a flexibilidade, o aumento da autonomia da instituição escolar, novos paradigmas para a gestão e para o ensino.

As políticas educacionais possuem vários campos, desdobrando-se em diversas áreas, dessa forma;

As políticas educacionais passam a serem compostas por áreas específicas, com conteúdos, objetos e objetivos próprios de acordo com o nível/modalidade de ensino e/ou enfoque, é, portanto, composta por diferentes delimitadores, por exemplo: políticas para a educação infantil, políticas para o ensino médio, políticas para o ensino superior, políticas para a educação de jovens e adultos, políticas de financiamento, políticas curriculares, políticas afirmativas e de inclusão, estudos comparados etc (JAKIMIUI 2016, pg. 214).

São vários os enfoques das políticas educacionais, de acordo com a organização da educação brasileira. O direito à educação, conforme estabelece o

artigo 211 da Constituição Federal de 1988, está sob regime de colaboração entre a União, os estados-membros, os municípios e o Distrito Federal. Assim, os municípios são responsáveis pela garantia de acesso e qualidade, prioritariamente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, na modalidade regular, educação especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, Abrucio e Franzese (2007, p.14) dizem que:

A municipalização de políticas públicas se deu de maneira bastante desigual no país, tanto pela diversidade de situações financeiras e capacidade administrativa dos municípios brasileiros, quanto pela vontade política de cada governo municipal de utilizar seus recursos na promoção de políticas públicas, ou continuar solicitando auxílio das esferas estadual e federal para viabilizar ações de governo.

Os estados-membros, por sua vez, possuem a competência de criar e manter, prioritariamente, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, na modalidade regular, educação especial, Jovens e Adultos e ainda o Ensino Médio Profissionalizante, e à União, com relação à Educação Básica compete a função redistributiva e supletiva, a fim de diminuir a desigualdade educacional e manter a qualidade da educação em todo o território nacional. E ao Distrito Federal cabem as competências dos estados-membros e dos municípios (Constituição federal de 1988, artigo 211, §1º e 3º).

1.1.4 Permanência na instituição escolar

O Brasil é um Estado Democrático de Direito que assegura a seus cidadãos direitos fundamentais, sociais e políticos, estabelecidos na Constituição Federal de 1988, por meio das políticas públicas. A educação é estabelecida no art. 6º da Carta Magna como o primeiro dos direitos sociais, bem como no art. 205, entendida como dever, primeiramente do Estado, depois da Família e direito de todos. Essa previsão constitucional implica ao poder público o dever de assegurar a todos os cidadãos brasileiros e aos estrangeiros que aqui residem o acesso e a permanência na instituição escolar.

A educação formal no Estado de Direito é ofertada primordialmente nas instituições escolares. De acordo com o art. 205 da Constituição Federal de 1988, a educação tem o papel de formar um cidadão pleno e capacitá-lo para o trabalho. Portanto, a falta de acesso à escola gera a exclusão social e a perda de direitos. Afirmando a importância da instituição escolar, Cury (2007, p.2) explica que:

[...] a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re) inserção qualificada no mundo profissional do trabalho.

De mesmo modo, Saviani (2013) afirma que a escola é fundamental na sociedade urbana industrial, pois esta é de caráter contratual, onde o direito natural do homem é substituído pelo direito positivista. Assim, a sociedade passa a ser regido pelas normas escritas e, para ter uma participação ativa nesse modelo de sociedade, o indivíduo precisa compreender os códigos escritos. Um bom exemplo dessa explanação de Saviani (2013) é a ilegitimidade e o voto facultativo aos analfabetos, estabelecido no art. 14 da Constituição, sujeitos que, pela falta de acesso ao direito social, a educação, perdem, também, alguns de seus direitos políticos.

A escola, na visão de Pianna e Canôas (2007), pública e gratuita, tem o papel social de garantir o acesso ao conhecimento científico, erudito, aos alunos (crianças, adolescentes, e aqueles que não tiveram o acesso na idade escolar). Assim, a matrícula escolar é o primeiro passo para a garantia do primeiro princípio educacional.

A educação pública brasileira possui três desafios, são eles: o acesso à escola; a permanência do aluno no espaço escolar; a qualidade do ensino ofertado. Esses três desafios são convergentes, é necessário o acesso universal à escola das crianças e adolescentes em idade escolar, a garantia da frequência escolar adequada, ou seja, que os grupos que historicamente evadem por causa das desigualdades sociais permaneçam no espaço escolar, e qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

A igualdade no acesso e permanência na escola está explícita na Constituição Federal brasileira de 1988, em seu art. 5º, como um direito fundamental, e como primeiro princípio pilar da educação, no art. 206. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), o mesmo princípio está consignado no art. 5º e, no Estatuto da Criança e do Adolescente, está estabelecido no art. 53. A igualdade na perspectiva jurídica remete à ideia da isonomia, ou seja, os desiguais devem ser tratados desigualmente à medida de suas desigualdades, visando promover a justiça social (SILVA & NUNES, 2018).

Cury (2012, p.149), no entanto, afirma que:

O direito à educação como direito social não se impôs de modo igual e linear como um direito de todos e como forma de combate da ignorância. Na evolução política do Ocidente, em muitos países, a sua proclamação e efetivação foram tardias. Cury (2012, p.149)

Nesse sentido, no Brasil, as diversas desigualdades, social, econômica, racial, escancararam que não existem a todos os cidadãos iguais oportunidades de acesso à educação no País. Segundo Cury (2007) a Educação Básica, por ser um direito público, ou seja, direito de todos e dever do Estado, deve afetar de alguma forma as desigualdades sociais e a escola tem o papel social de diminuição da discriminação.

Assim, surgem as políticas afirmativas que garantem a determinados grupos sociais acesso aos direitos. As políticas de acesso e permanência na escola são políticas educacionais afirmativas, que, de acordo com Silva e Nunes (2018, p. 57, grifo nosso), “[...] abordam os direitos suplementares à educação como meio de concretização do referido direito (concretização do direito à educação)”.

De acordo com Silva e Nunes (2018, p.57) os mecanismos de acesso e permanência na instituição escolar estão relacionados à educação igualitária. Nesse sentido,

O acesso está diametralmente correlacionado à universalização da educação básica, somado às altas taxas de matrículas e políticas de incentivo à educação. Enquanto que a permanência envolve basicamente a oferta da educação básica, somada aos programas suplementares de transporte escolar, merenda/ alimentação escolar e material didático.

Nesse sentido, são várias as ações do poder público a fim de garantir a permanência do aluno na escola, como as ações de financiamento da educação, como os fundos de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), os programas suplementares, estabelecidos no art. 208 da Constituição Federal de 1988. Assim, para Pianna e Canôas (2007, p.174) os “programas específicos de transporte escolar também são fundamentais, porque garantem a matrícula de crianças que têm o acesso dificultado pela localização geográfica das escolas”.

No entanto, os autores afirmam que somente a ação estatal ainda não é o suficiente para a permanência do aluno na escola, mas que os aspectos pedagógicos da instituição escolar também influenciam, sendo a formação do professor, a postura que ele possui dentro da sala de aula e a gestão democrática fatores importantes quando tratamos da permanência escolar.

A educação básica de 4 a 17 anos, portanto, é direito público subjetivo, estabelecido constitucionalmente. Assim, o indivíduo pode recorrer judicialmente para a garantia do direito à educação, pois é assegurado o direito individual da petição, da ação jurídica a fim de alcançar o direito, que não foi efetivado pelo poder público. A LDB de 96 reforça essa garantia no art. 5º, porém, bem como a Constituição Federal de 1988, apenas cita a existência desse aparato, não delimitando expressamente os deveres estatais inclusos.

Nesse sentido, Garcia (2004) afirma que o dever do Estado para o cumprimento da educação estabelecido no texto constitucional, não versa sobre a responsabilidade do Estado ao deixar de cumprir esse dever, sendo mera exortação, não vinculados ao Poder Executivo, assim o ECA estabelece, no artigo 208, que “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.” Incluindo neste rol, para a proteção dos interesses individuais, os programas suplementares da educação.

Sendo assim, a não oferta do transporte escolar por parte do poder público, nos locais que necessitam e para aqueles que precisam, além de ferir um direito fundamental, o da igualdade de acesso, confere descumprimento do direito público subjetivo da educação básica, uma vez que sua oferta é dever do Estado para a efetivação do direito à educação. A permanência escolar está, portanto, diretamente relacionada aos fenômenos sociais da sociedade contemporânea, por isso, os fatores que ocasionam a evasão do aluno da escola são maiores do que os que influenciam a permanência na escola.

1.1.5 Evasão escolar

Fornari (2012) explica que a educação, como direito social, não é responsabilidade exclusiva de uma organização, mas conforme os art. 207 da Constituição Federal brasileira de 1988, o art. 4º do ECA e o art. 2º da LDB de 96, na realidade o poder público, a família e a sociedade como um todo, devem atuar em colaboração. No entanto, apesar de previamente exposto nas legislações vigentes, o direito à educação ainda não é efetivo a todos. Isso se dá, pois no Brasil há um grande distanciamento entre as leis que garantem o direito à educação e a prática social. Nesse sentido, a evasão escolar pode ser entendida como a não garantia do direito subjetivo da educação.

Mormente, temos que compreender o conceito de abandono escolar juntamente com o conceito de evasão escolar, e que eles estão interligados à ideia de fracasso escolar. Fornari (2012) entende que o fracasso escolar está diretamente relacionado à evasão e à reprovação escolar, pois se infere o mau sucesso do indivíduo na sua experiência escolar, que pode ser ocasionado por diversos fatores internos e externos à escola.

Desta forma, nos parâmetros da avaliação da educação e do censo educacional feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e disponibilizados no sítio eletrônico do QEdU Academia², abandono escolar é entendido como a saída do aluno da escola com a retomada da escolarização no ano subsequente, ou seja, no próximo ano letivo o aluno que abandonou a escola matricula-se novamente. Enquanto a evasão escolar configura-se como a saída definitiva do aluno do contexto escolar sem a volta à escola no ano subsequente, o aluno deixa de frequentar a escola e no próximo ano letivo não faz a matrícula novamente.

Fornari (2012) explica que a evasão escolar gera exclusão social, haja vista que empregos com melhores remunerações requerem mão de obra qualificada, assim nos moldes da sociedade capitalista é o dinheiro que permite o sujeito ter uma vida digna. Nesse sentido, o trabalho deixa de ser próprio do homem e passa a ser força de trabalho vendida para gerar lucro ao dono dos meios e instrumentos de produção, como afirma Saviani (2007), e quando o sujeito não consegue uma forma de trabalho assalariado, não gera lucro, fica à margem da sociedade. Porquanto, “[...] a evasão escolar contribui efetivamente para a elevação da pobreza e baixa da qualidade de vida das pessoas, na medida em que ficam sujeitas a condições precárias no mercado de trabalho devido à baixa escolaridade” (ALVES & NASCIMENTO, 2017, p. 33).

Queiroz (2002) entende que a evasão escolar ocorre, geralmente, por fatores externos, como as desigualdades sociais, o trabalho e a desestruturação familiar e o próprio aluno; E por fatores internos como a própria dinâmica da escola, a linguagem professoral e o *modus operandi* do docente. Fornari (2012) afirma que, ao procurarmos compreender as causas da evasão escolar, prevalece a ideia da culpabilidade do aluno. No sentido de pensarmos que o aluno evadiu por conta da

² <https://academia.qedu.org.br/censo-escolar/?repeat=w3tc>

pobreza, de sua família ser desestruturada e da falta de interesse. Porém, ao cair-se nesse senso comum, esquece-se de analisar os fatores internos à escola, como a pouca atratividade que a escola possui. A autora afirma que a evasão escolar é consequência do sistema econômico social do ocidente desde a Revolução Industrial no século XVIII, já que um dos principais pontos do capitalismo é a divisão de classes e a desigualdade de oportunidades que disso resulta.

Esta divisão também está presente na educação. Na contemporaneidade a dualidade educacional é negada, mas não superada (KUENZER, 2007), mesmo com a generalização da educação básica e maior acesso ao ensino superior, o ensino ainda é meritocrático, competitivo e colabora com a manutenção da hegemonia. Assim, percebe-se diferenças enormes na qualidade do ensino, ofertado sob o mesmo currículo, para o quartil³ mais pobre e o quartil mais rico no Brasil. Nesse sentido, o fenômeno social que influencia o aluno a sair da escola é predominantemente a estrutura desigual da sociedade, que produz acesso diferenciado às benesses sociais.

Quando se trata da evasão escolar na zona rural, além dos fenômenos comuns à escola urbana, deve-se também compreender que existe a influência da segregação socioespacial que as pessoas que vivem no campo sofrem historicamente. Pegoretti e Sanches (2005) explicam que as mudanças tecnológicas no mundo rural, tais como sinal de telefone, internet, o avanço da agroindústria e das tecnologias de produção rural fomentam uma mudança na estrutura social do campo. Mas esse avanço não é generalizado, e em regiões brasileiras menos desenvolvidas, a zona rural ainda é caracterizada pelo isolamento e segregação sócio espacial.

Santos e Neto (2017, p. 27) afirmam que a área rural ainda “[...] é inferiorizada em relação aos aglomerados urbanos”. Desta forma, faltam políticas públicas para os pequenos produtores, projetos educacionais nas escolas para diminuir o êxodo da população em idade escolar que vai para a cidade em busca de um ensino melhor, ou ainda por conta do fechamento das escolas rurais de pequeno porte. Nesse sentido, a evasão escolar devido à falta de ação estatal é mais intensa na zona rural que na zona urbana.

³ Os Quartis, para a estatística, são as separatrizes que dividem o conjunto em 4 partes iguais.(DICIO, 2023) <https://www.dicio.com.br/quartil/> .

A evasão escolar rural, portanto, pode ser mais influenciada pela dificuldade de acesso à escola que a evasão escolar na área urbana, pois o poder público pouco investe em estruturas educacionais para esse grupo populacional.

1.1.6 Transporte escolar

O transporte escolar refere-se ao transporte de estudantes da educação básica do ponto A ao ponto B, o qual geralmente é de um local próximo à residência até a instituição escolar, e o caminho de volta, também. Frequentemente, em zonas rurais, o transporte escolar é a única forma de chegar à escola, tornando-se então indispensável à garantia de acesso e permanência à escola (OLIVEIRA & BRAVIN, 2010).

Cruz et al (2016, p.3) conceitua o transporte escolar como “[...] o serviço destinado a levar crianças e jovens de casa para a escola e da escola para casa, permitindo assim que os alunos consigam chegar às unidades de ensino e ter acesso à educação”. Pergher (2013) compreende o transporte escolar como um serviço indispensável, com maior ênfase aos alunos da zona rural, que têm o acesso à escola dificultado pela pouca mobilidade nas áreas rurais. Nesse sentido, são vários fatores que influenciam na qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos da zona rural, entre eles temos: a) a longa distância da residência do aluno à escola, ou ainda b) o deslocamento dos alunos aos centros urbanos para estudarem; c) os poucos profissionais da região capacitados, o que necessita a vinda de pessoas de outras regiões; d) a pavimentação em péssima qualidade, entre outros.

No que diz respeito ao transporte escolar, segundo Feijó (2006, p. 72):

[...] Não é só do Estado, mas também da família, dos pais ou responsáveis legais, a responsabilidade pelo desenvolvimento de ações que assegurem o direito à educação. Nesse sentido, o transporte e a facilitação do acesso à escola não incumbe exclusivamente ao Estado, a quem compete oferecer a linha de transporte escolar, mas também à família, que não está isenta de colaborar no transporte de sua criança ou adolescente.

De acordo com a autora, o transporte escolar deve seguir o preceito da corresponsabilidade entre o Estado e a Família, uma vez que os programas estabelecidos no art. 208 da Constituição Federal de 1988, são de caráter suplementar. Desta forma, cabe à família garantir que o estudante vá ao ponto de passagem do transporte escolar.

Tedesco et al (2008, p.2) entende o transporte escolar rural como “[...] aquele que permite embarque e desembarque de estudantes em área rural, independentemente da distância percorrida pelo veículo”. Cruz et al (2016, p. 03) afirma que o transporte escolar rural funciona como um “transporte postal uma vez que as crianças devem ser transportadas de porta a porta.” Lord (2008, p. 134) por sua vez, afirma que o este pode dar-se com dois tipos de configurações: na primeira, “[...] internamente ao meio, [...] o aluno é transportado da residência ou proximidades desta até a escola ainda localizada no meio rural”; na segunda, acontece com “[...] o transporte do aluno da sua residência ou proximidades dela até a escola localizada no meio urbano”, sendo este, na visão do autor, mais comum ao Ensino Médio que, por ser competência prioritária dos estados-membros, as escolas estão, em sua maioria, nas áreas urbanas?.

Cruz et al (2016) entende que o transporte escolar no Brasil é dividido em quatro tipos de provisões, com exceção da auto provisão, àquela que, por exemplo, a família leva o aluno à escola com veículo próprio, ou a pé. Sendo assim, na visão dos autores, e de acordo com as legislações que tratam sobre o transporte de crianças, como a própria Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, o ECA e o Código de Trânsito Brasileiro (CTB), o transporte escolar no País pode ser ofertado pela iniciativa privada e pelo poder público. O último, por sua vez, é subdividido em “**execução direta** do serviço de transporte escolar (quando a Administração Pública detém toda a estrutura produtiva como veículos ou embarcações, mão de obra etc.) [...] **execução indireta**, realizada por particulares após processo de licitação” (CRUZ et al, 2016, p.3, grifo nosso).

A execução direta do transporte escolar é descentralizada pelas instâncias estatais, conforme estabelece o inciso VII do art. 10 e o inciso VI do art.11 da LDB de 1996, que versa sobre a obrigatoriedade dos estados-membros e dos municípios em ofertar o transporte escolar aos alunos das respectivas redes de ensino. Já a execução indireta, como afirma Cruz et al (2016, p. 3), pode dar-se na forma de “prestação do serviço de transporte escolar” por meio de empresas terceirizadas, e também, associado ao transporte coletivo, onde o “poder público disponibiliza subsídios” (CRUZ et al, 2016, p. 3), que podem ser na forma de passe livre estudantil, auxílio transporte ou outras formas de garantir o acesso do aluno à escola.

A oferta privada do transporte escolar constitui-se, de acordo com os autores, como atividade econômica, logo é regulamentada pelas regras da livre iniciativa do mercado e pelo poder de polícia do Estado, na figura, por exemplo, do Código de Trânsito Brasileiro. O transporte escolar ofertado pelo poder público está respaldado legalmente no art. 208 da Constituição Federal de 1988 e no artigo 4º da LDB de 96 que estabelecem as obrigações acessórias necessárias ao atendimento ao aluno: como o transporte escolar, a alimentação escolar, o livro didático escolar e a assistência à saúde, bem como no artigo 70 da LDB de 96 que inclui o transporte escolar nos gastos referentes à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

Assim, como afirma Pergher (2013, p. 1, grifo nosso), o “[...] serviço, (de transporte escolar, é) amparado pela obrigatoriedade da prestação e pela respectiva previsão de recursos para a execução”. Nesta pesquisa, levando em consideração o transporte escolar como política educacional, aprofundar-se-á os estudos na oferta do transporte escolar pelo poder público, abrangendo a oferta direta e indireta do serviço. (CRUZ et al, 2016; PERGHER, 2013).

Na compreensão de Cruz et al (2016, p.7) o transporte escolar possui natureza jurídica de serviço público, pois “tem o propósito de atender uma necessidade por um direito fundamental, à educação, quando não atendida pelos entes privados, deve ser enquadrada no mundo jurídico como um serviço público”. Desta forma, o transporte escolar configura-se como atividade própria do Estado, mesmo que haja o serviço privado, este considerado um serviço acessório, sujeito à fiscalização e ao controle pelos órgãos estatais.

Ainda sobre o tema, Cruz et al (2016, p.12, grifo nosso) afirma que, como o Estado tem o dever de ofertar o ensino público e gratuito para toda a educação básica,

o transporte escolar público vincula-se diretamente à oferta de ensino pelo ente público (conferida a esse pela Constituição Federal brasileira de 1988, no artigo 208), devendo, portanto, ser disponibilizado apenas àqueles que optarem pelo ensino provido pelo Estado.

Além disso, o poder público deve-se atentar aos padrões de qualidade e segurança para a oferta do serviço de transporte escolar urbano ou rural. De acordo com os manuais de apoio do FNDE, são parâmetros básicos para a qualidade do transporte escolar: “acessibilidade; assertividade; pontualidade; conforto; cortesia; higiene; segurança; atualidade; legalidade” (FNDE, 2017, p. 7).

A política educacional se desdobra em vários programas de execução. Nesse sentido, o transporte escolar, na natureza de serviço público, é uma vertente das políticas educacionais, ou seja, ação estatal para assegurar o direito público subjetivo, ressaltando que, apenas a oferta da vaga escolar não abrange todas as necessidades do aluno para que este possa de fato frequentar a escola. O transporte escolar no Brasil é, então, um serviço público indispensável, uma vez que está diretamente relacionado à oferta da educação pública.

Esta pesquisa busca analisar como o transporte escolar rural afeta a educação rural no Distrito Federal, por meio dos seguintes caminhos metodológicos.

1.2 Caminhos metodológicos

1.2.1 Objeto de estudo

O objeto de estudo foi escolhido com base nas experiências escolares que tive. Toda a minha escolarização básica foi na zona rural: o Ensino Fundamental em uma escola municipal rural, e o Ensino Médio em uma escola distrital, também rural. Nesse sentido, o transporte escolar rural fez parte de minha trajetória, e essa experiência pessoal despertou em mim a curiosidade sobre como o mesmo é operacionalizado.

O ingresso na educação superior trouxe a possibilidade de fazer parte de um grupo de estudos para a realização do trabalho de conclusão de curso. Ingressei no SOGEPPE – Sistemas, Organização, Gestão, Processos Políticos Educacionais – por afinidade com os temas de estudo. Assim, a partir do grupo de estudos obtive os fundamentos para a pesquisa científica no tema das políticas públicas, possibilitando a construção da revisão de literatura sobre o tema, o passo inicial da pesquisa científica.

Além disso, a partir da revisão de literatura, entendeu-se que as políticas públicas são as ações do poder público e podem engendrar mudança da realidade. Nesse sentido, as políticas públicas estão presentes nas mais diversas áreas da sociedade e, como ação estatal, traduzem os direitos legalmente estabelecidos em programas e serviços públicos.

As políticas sociais são a ação estatal voltada, principalmente, aos direitos sociais. Abrangendo inclusive a educação, o primeiro direito social estabelecido no art. 6º da Constituição Federal brasileira de 1988. Então, o acesso à escola rural, a ideia inicial de objeto de estudo, resgatada a partir das minhas vivências, constitui-se na realidade como política social de educação, traduzida como serviço público, a partir da previsão legal do transporte escolar na Constituição Federal e nas outras legislações.

Assim, com os estudos sobre políticas públicas para a construção da revisão de literatura, cheguei ao objeto de estudo, a partir da compreensão que o acesso e a permanência na escola são políticas educacionais de caráter participativo e assistencialista, traduzida pelo poder público federal nos programas suplementares, mais especificamente, quando se trata de permanência escolar, nos programas de transporte escolar.

A pesquisa monográfica para Eco (2007, p. 37) “é o tratamento de um só tema”, sendo, desta forma, fundamental a delimitação do assunto, para saber “o que se tem de dominar e o que se deve pôr de parte” (idem). Assim, tem-se o universo de referência da pesquisa, que Marconi e Lakatos (2017) chamam de sujeito da pesquisa, que são as escolas rurais de ensino fundamental do Distrito Federal. Enquanto, o objeto de estudo, o assunto propriamente dito, é o transporte escolar rural, efetivado a partir dos programas suplementares federais.

Temos, então, objeto de estudo desta pesquisa: o transporte escolar rural nas escolas de ensino fundamental rurais do Distrito Federal.

A pesquisa em transporte escolar possui grande importância acadêmico-científica, pois ainda são poucos os trabalhos em políticas públicas que têm esse objeto de estudo com fundamentação qualitativa e social. Nesse sentido, a investigação contribuirá, auxiliando pesquisas futuras sobre este fenômeno. Além disso, é tema de interesse da Universidade de Brasília que possui histórico de análises e pesquisas quantitativas sobre os programas federais de transporte escolar.

Esse objeto de estudo é atual e também, bastante relevante ao setor educacional, tendo em vista a grande importância do transporte escolar para a zona rural, sendo este, algumas vezes, o único meio que o aluno possui para chegar à escola. Além disso, a política pública de transporte escolar tem financiamento muito expressivo, movimentando milhões de reais anualmente no País, conforme informações dos repasses realizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – no portal das liberações⁴ – consultas gerais. É uma política social que tem previsão legal como agente garantidor do direito à educação, estabelecendo as competências para os entes federados executá-la, e como se dará seu financiamento, levando em consideração que o transporte escolar é gasto com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

1.2.2 Problema de pesquisa

O problema de pesquisa, a questão específica que deve ser respondida acerca do objeto de estudo, é o que fundamenta o desenvolvimento da pesquisa científica. Nesse sentido, a pesquisa em políticas educacionais possibilita a investigação de ordem prática, ou seja, um problema de pesquisa que visa

⁴ https://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes_01_pc

responder questões empíricas, tornando-se possível compreender os efeitos do transporte escolar rural no acesso e na permanência na escola e na diminuição da evasão escolar rural no ensino fundamental do DF. Essa, no entanto, é uma pesquisa muito abrangente, que necessita da análise da série histórica dos programas suplementares de transporte escolar: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e o programa Caminhos da Escola; e a análise dos indicadores educacionais durante essa série histórica (ECO, 2007; MARCONI E LAKATOS, 2017, ARAÚJO, 2020).

Nesse sentido, para tornar a pesquisa viável a um Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, ao tempo e aos recursos financeiros disponíveis, foi necessário delimitar a investigação científica. Desta forma, este trabalho acadêmico analisará a influência do transporte escolar rural sobre o acesso e a permanência à escola e a diminuição da evasão escolar nas escolas rurais do Distrito Federal. Assim, tem-se o problema de pesquisa desta investigação: como o transporte escolar rural, no DF, no período de 2020 a 2022, impactou na diminuição da evasão escolar rural no Ensino Fundamental público?

Vale ressaltar que responder ao problema de pesquisa é essencial para a conclusão da pesquisa e a partir dessa resposta, alcançar-se-á os objetivos, geral e específico do trabalho.

1.2.3 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral da pesquisa é: analisar a relação entre o transporte escolar rural, o acesso e a permanência do aluno na escola de Ensino Fundamental público no meio rural do Distrito Federal.

O objetivo está pautado na compreensão de que toda política pública possui um programa a fim de executá-la. Nesse sentido, a permanência escolar, que é princípio educacional, direito fundamental e política pública afirmativa, está, no nível federal, efetivada através dos programas suplementares de transporte escolar. Assim, averiguar como os programas suplementares de transporte escolar são executados no ente federado e a forma que influenciam na permanência e na vivência escolar dos alunos de ensino fundamental rural do Distrito Federal. Bem como, entender que o objetivo está fundamentado na concepção de que a evasão escolar na zona rural também pode ser influenciada pela dificuldade de locomoção existente no campo. Mostram-se importante para que se possa correlacionar

transporte escolar a permanência na escola e a diminuição da evasão, nas escolas rurais do Distrito Federal.

O objetivo geral é importante, pois, de modo claro, define o ponto em que a pesquisa deve chegar. Assim, como o problema de pesquisa define os tópicos principais a serem estudados sob a ótica o transporte escolar, os programas suplementares de transporte escolar, o acesso e permanência e a evasão escolar. O objetivo geral traduz a questão problema em uma meta a ser alcançada ao longo da pesquisa através dos objetivos específicos.

Os objetivos específicos são: 1) analisar a legislação federal e distrital pertinente ao objeto; 2) averiguar a realidade do transporte escolar rural no distrito federal. Esses objetivos delimitam os caminhos que a pesquisa irá percorrer para alcançar o objetivo geral e responder ao problema de pesquisa.

Desta forma, o primeiro objetivo específico busca investigar a construção histórica do transporte escolar no Brasil através do aparato legal, compreendendo os caminhos evolutivos da legislação federal e distrital até chegar à atualidade. O segundo objetivo específico é a realização prática da pesquisa, observando o transporte escolar rural no Distrito Federal no cotidiano, através da percepção dos grupos que o utilizam e fazendo a coligação entre o objeto e o acesso e a permanência e a evasão escolar.

1.2.4 Método de pesquisa

O método dialético, método utilizado para realizar essa pesquisa, é fundamentado na dialética da realidade, ou seja, pressupõe que a sociedade é um processo complexo, sempre em movimento, e que a pesquisa científica deve evidenciar o caráter conflitivo, dinâmico e histórico do objeto de estudo: o transporte escolar rural no Distrito Federal. Nesse sentido, o método busca articular simultaneamente a construção do conhecimento, a análise crítica, e a ação visando à transformação da realidade (GOMIDE, 2014).

A dialética possui leis que explicam a realidade. A primeira é a ação recíproca, a relação entre o fenômeno e o meio que ele está inserido, a sociedade é composta por fenômenos que estão ligados entre si e dependem uns dos outros, dessa forma, condicionam-se de forma recíproca. A segunda lei é a mudança dialética, que parte do entendimento que, para a dialética nada é estático, os fenômenos sociais sempre estão em movimento, por isso, estão sempre em transformação. A mudança dialética pressupõe a dupla negação, como tudo é um

ciclo, cada mudança de fase revoga a anterior. A terceira lei da dialética se entende pela passagem da quantidade para a qualidade, a mudança dialética pode ser contínua, lenta, descontínua ou através de saltos, no entanto sempre a mudança da quantidade converge na mudança da qualidade do fenômeno, um desenvolvimento que gera uma transformação. A última lei da dialética é a interpenetração dos contrários, a dialética entende que, para haver mudança, é preciso uma ação dos contrários, ou seja, a transformação vem através da luta dos contrários, em uma reciprocidade gerando algo novo, no caso dos estudos dos fenômenos sociais um novo conhecimento (MARCONI & LAKATOS, 2017).

Não é possível desassociar a teoria marxista do método, portanto materialismo histórico requer categorias metodológicas essenciais. A práxis, totalidade, mediação, contradição e historicidade são categorias de análise inerentes ao método. Subtil (2016), afirma que pesquisas em políticas educacionais fundamentadas no marxismo têm a totalidade, mediação e contradição como categorias fundamentais na análise.

A totalidade pressupõe o entendimento do fenômeno como um todo, à visão em conjunto de todas as partes que compõem o objeto de estudo. Pois, conforme explica Konder (2008, p. 35) é "a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro", lembrando que nunca se consegue esgotar toda a realidade de um fenômeno. Assim, de forma provisória, olhar como um todo à realidade permite a construção de sínteses que nos ajudam a entender os alicerces que sustentam o fenômeno a ser estudado, os seus aspectos mais significativos. Ao observar o objeto de estudo, as partes que o compõem devem ser articuladas e constituídas em totalidade, assim, cada parte do todo assume algumas características, que se analisadas individualmente, não teriam (KONDER, 2008).

Nesse sentido, ao estudar uma política pública, é mister para o processo de totalização abranger o contexto social que está inserido, ou seja, ao situar a política educacional de transporte escolar rural no Distrito Federal, é importante entender as características sociais, econômicas e políticas da zona rural e à forma que a política educacional se assenta nesse contexto. Não se pode retirar desse quadro apenas o transporte escolar rural, pois este estaria desassociado dos elementos que o fundamentam naquele contexto.

Desta forma, para avaliar corretamente toda a estrutura significativa da política educacional deve-se ter em conta a dimensão mediata, ou seja, esclarecer aos poucos, desvelar os fatos e ações humanas que estão em curso, em relação à realidade de tal política. Sendo assim, ao reconstruir as mediações, é necessário refletir também sobre as contradições encontradas. Essa é uma das leis da dialética, à transformação social somente acontece através da análise das contradições encontradas na realidade, feita através da dimensão mediata (KONDER, 2008).

É mister, para método dialético, que as categorias de análises (totalidade, mediação e contradição) sejam articuladas às categorias da teoria marxista, trabalho, mais valia, alienação, ideologia, classes sociais e Estado. Subtil (2016) explica ainda que a práxis é ação humana transformadora, consciente, portanto a prática social, ou seja, o contexto prático, econômico, educacional, cultural, político, é o ponto de partida e de chegada, o critério de verdade para a interpretação das políticas educacionais.

Dessa forma, o método materialista busca, nas pesquisas em políticas educacionais, à luz de Camargo (2018), compreender as determinações sociais ontológicas para delimitar os desafios educacionais para a superação da produção capitalista, identificar as contradições presentes no sistema orgânico do capital no campo ético, científico, político, educacional e vários outros. Sendo assim, procura analisar as políticas públicas a partir de uma totalidade social, buscando a gênese, o desenvolvimento, as contradições e as relações presentes nessas políticas, observando todo o contexto histórico.

Sendo assim, utilizando o Método Dialético como fundamentação teórico-metodológica, essa pesquisa será documental, bibliográfica e empírica, esta última, tem como método de procedimento para a coleta de dados a amostragem de conveniência com duas técnicas de pesquisa: a análise qualitativa simples e a análise de dados empíricos.

1.2.5 Tipos de Pesquisa

Marconi & Lakatos (2017) explicam que “toda pesquisa implica o levantamento de dados”, sejam eles de fontes primárias ou secundárias, de materiais escritos, infográficos, audiovisuais, entre outros. O levantamento de informações é o primeiro passo para a pesquisa científica, feito a partir da pesquisa documental e bibliográfica.

A pesquisa documental é aquela que utilizamos como “fonte de coleta de dados apenas documentos, [...] que constituem o que se denomina por fontes primárias” (MARCONI & LAKATOS, 2017, p.193). Ou seja, documentos que trazem informações diretas do objeto de estudo, sem mediação de outros. Além disso, a pesquisa documental possui uma abrangência maior nas fontes e, desde que entendidas como fontes primárias, podem ser utilizados documentos oficiais como normas, regulamentos, cartas, pareceres, relatórios técnicos, diários, memorandos, manuscritos, leis, projetos de leis; documentos extraoficiais como jornais e revistas, materiais fotográficos e audiovisuais. Desta forma, a análise documental é de suma importância para pesquisas em políticas públicas, haja vista que os dados das análises, as avaliações e produções sobre a política educacional são fontes primárias indispensáveis em trabalhos sobre esse tema.

A pesquisa bibliográfica é fundamental na investigação científica, a fim de fortalecer a argumentação com a revisão de literatura e fundamentar a conceituação de termos importantes para a pesquisa em transporte escolar e fundamentar o próprio objeto de estudo. De mesmo modo, a pesquisa bibliográfica constitui-se como um dos passos da pesquisa empírica, com a finalidade de compreender a realidade do objeto de estudo. A pesquisa bibliográfica, conforme explica Marconi & Lakatos (2002) é uma forma de produção científica cuja finalidade é permitir que o pesquisador venha a ter contato com tudo o que foi escrito sobre o tema e sobre o objeto de estudo. No entanto, vale ressaltar que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI & LAKATOS, 2002, p 71). Desta forma, a pesquisa bibliográfica utiliza fontes secundárias, ou seja, textos escritos a partir de outras fontes sejam elas primárias ou secundárias. Eco (2007) afirma que é preciso ter cuidado com as fontes secundárias, sendo necessário verificar as informações em outras produções.

A pesquisa empírica ou de campo, na visão de Marconi & Lakatos (2017), é o levantamento de dados e informações sobre o objeto de estudo onde ocorre o fenômeno, observando-os ocorrerem de forma espontânea, a fim de analisá-lo para obter a resposta do problema de pesquisa. A pesquisa empírica é um tipo de pesquisa bastante utilizado nas diversas áreas epistemológicas e, de acordo as autoras, podem dividir-se “[...] em três grandes grupos: quantitativo-descritivos,

exploratórios e experimentais, com as respectivas subdivisões” (MARCONI & LAKATOS, 2017 p. 203).

Nesse sentido, analisar uma política educacional que visa o acesso e permanência dos alunos na escola, é também, um estudo de avaliação de programa, que se enquadra na pesquisa de campo quantitativo-descritivo, pois permitirá compreender os efeitos do transporte escolar rural no acesso e na permanência à escola e na diminuição da evasão escolar nas escolas rurais que atendem ao Ensino Fundamental no Distrito Federal.

Nesse sentido, as técnicas para a coleta de dados serão o questionário e o formulário. Como o transporte escolar, como uma política pública de acesso e permanência à escola, interfere diretamente na rotina da comunidade, gerando empregos, facilitando aos alunos o acesso à escola e garantindo o direito à educação, portanto, é pertinente questionar o principal grupo que se beneficia com essa política educacional, a comunidade escolar.

O questionário tem o objetivo de averiguar o impacto que essa política pública tem na vida dos alunos. No entanto, pela faixa etária dos alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, será mais dinâmico coletar as informações pelos pais ou responsáveis até porque a pesquisa com menores de idade de outras implicações éticas. Porém, nesse caso não é viável a aplicação de um formulário, pelo tamanho da amostra, e pelo fato de a resposta do formulário ser frente a frente. Nesse sentido, a aplicação de um questionário para os pais dos alunos, respondido de forma anônima e com prazo para devolução, mostra-se uma opção mais vantajosa, a fim de analisar o efeito no aumento ou diminuição da permanência escolar.

Os formulário, forma de coleta de dados utilizada para a realização da pesquisa empírica, serão aplicados aos professores (incluindo os gestores e coordenadores). No entanto, aplicar formulários a toda à população dos grupos torna complexo o desenvolvimento da pesquisa, bem como da análise dos dados. Assim, formulários serão aplicados à amostra do grupo.

1.2.6 Métodos de procedimento

Neste trabalho, far-se-á uso de um método estatístico probabilístico, a amostragem aleatória. A amostragem probabilística, conforme explicam Marconi & Lakatos (2017, p. 239) “baseia-se na escolha aleatória dos pesquisados, significando o aleatório que a seleção se faz de forma que cada membro da população tenha a mesma probabilidade de ser escolhido”.

Esse é um método de procedimento rápido, eficaz e barato, e como o objeto de estudo é um fenômeno social, Marconi & Lakatos (2017) afirmam que o método estatístico se enquadra como um dos principais métodos de procedimentos na pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa empírica precisa de um procedimento para a coleta dos dados e para a análise, a amostragem probabilística cumpre bem esse papel. Sendo assim, o método estatístico probabilístico deve estar acompanhado das técnicas de pesquisas que o convém. Portanto, como base no tipo de pesquisa (bibliográfica, documental e empírica) e no método de procedimento (amostragem aleatória) foram escolhidas duas técnicas de pesquisa: a análise qualitativa simples e a análise de dados empíricos.

1.2.7 Técnicas de pesquisa

As técnicas de pesquisa, bem como o método de procedimento, correspondem à coleta de dados. Nesse sentido, a primeira técnica é a análise qualitativa simples e análise de dados empíricos. A análise qualitativa simples é uma técnica que permite a análise de fontes textuais e não textuais. Nesse sentido, é muito utilizada como técnica da pesquisa documental, possibilitando que esta atinja a cientificidade. Assim, para que o procedimento da análise de conteúdos por categorização atinja a objetividade, é necessário definir os objetivos, escolher a amostra, elaborar e aplicar os instrumentos e por fim a conclusão da análise (MARCONI & LAKATOS, 2002).

A respeito da elaboração dos instrumentos de análise, deve-se ter em conta as categorias de análise e os aspectos importantes do documento a serem analisados. As categorias de análise, portanto, permitem a seleção e a classificação da informação, de mesmo modo, a unidade de análise é o elemento básico da investigação. A análise de conteúdo preocupa-se com as ideias e informações das fontes de pesquisa, assim mostra-se uma técnica eficaz para a pesquisa documental (MARCONI & LAKATOS, 2002).

A segunda técnica de pesquisa é a análise de dados empíricos. Esta análise é o passo final da pesquisa empírica, ou seja, o tratamento dos dados obtidos na pesquisa empírica. A organização desses dados permite compreender as informações acerca do objeto de estudo, e através da informação adquirimos o conhecimento científico sobre o fenômeno estudado.

Estabelecidos então a abordagem teórica, os conceitos fundamentais a pesquisa e os caminhos metodológicos a serem seguidos. Aprofundar-se-á no

capítulo seguinte, os estudos sobre a organização do transporte escolar rural público no Brasil e no Distrito Federal, buscando analisar a origem legal do transporte escolar enquanto serviço público e os caminhos transcorridos para a atual fundamentação legal no âmbito federal, conforme a organização da educação brasileira.

2. Capítulo 2 – O transporte escolar no Brasil: aspectos legais

2.1 O Transporte Escolar nas Constituições Federais

O Brasil, desde sua Independência até os dias atuais, teve sete Constituições Federais⁵. A matéria de educação nas constituições e nas legislações específicas sobre a educação apresenta avanços e retrocessos. No entanto, há ausência sobre o tema do transporte escolar rural nesses dispositivos legais, sendo de fato estabelecido apenas na Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

A primeira constituição do Brasil, promulgada em 1824, no período imperial, apresenta apenas dois parágrafos a respeito da educação, trazendo a gratuidade do ensino primário. No entanto, nada estabelece sobre o transporte escolar. A Carta Magna de 1891, promulgada a partir da instituição da República com o sistema federativo de organização política do Estado brasileiro, demarca as competências dos entes federados em matéria de educação, uma tendência que se mantém ainda nos dias de hoje. Porém explicita apenas as competências da União para com a educação, assim: o poder legislativo federal têm responsabilidades de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” (BRASIL, 1891, art. 35, § 3º), de “prover a instrução secundária no Distrito Federal” (BRASIL, 1891, art. 35, § 4º) e de “...legislar sobre (...) o ensino superior...” (BRASIL, 1891, art. 34, § 30º). Não é explícito aos estados-membros e municípios as suas responsabilidades em matéria de educação, apenas a faculdade de legislarem acerca daquilo que não compete à União (BRASIL, 1891, art. 65, § 2º). A União, através do poder executivo, ficou encarregada “(...) da instrução militar dos corpos e armas e instrução militar superior.” (BRASIL, 1891, art. 87, § 2º). Além disso, essa Constituição é marcada pela garantia do ensino leigo nas instituições escolares públicas (BRASIL, 1891, art. 72, § 6º) e a absoluta ausência de definições acerca do direito à educação, da organização da educação e seu financiamento, e do acesso e permanência na escola. Porquanto, não estabelece qualquer diretriz sobre o transporte escolar. (BRASIL 1891; RIBEIRO & JESUS, 2016, VIEIRA 2007a).

⁵ Está-se desconsiderando a EC de 1969 que, apesar de ter mudando toda a Constituição Federal de 1967, é considerada pelos juristas uma Emenda Constitucional.

A Constituição de 1934 é diretamente influenciada pelos movimentos sociais da década de 20 do século XX, que denunciam a insatisfação da nascente classe média urbana com a política oligárquica, estabelecida com a Proclamação da República. Esses movimentos culminaram na Revolução de 30, movimento armado que trouxe mudanças sociais, políticas e econômicas, em que a elite ligada economicamente ao capital internacional tinha um projeto de nação desenvolvimentista e industrial para o Brasil. Esse período teve também muitos movimentos e reformas educacionais por todo o País, em geral promovidas pelos secretários de educação estaduais e/ou municipais. O movimento escola novista é o mais conhecido e culmina na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932, que influencia diretamente a Carta Magna de 1934 nos temas educacionais.

Nesse sentido, pela primeira vez, há um capítulo próprio para a educação e estratégias educacionais como diretrizes estatais em uma constituição federal. A Constituição Federal de 1934 estabelece importantes definições acerca do direito à educação, do dever da família e do poder público para com o educar, da organização educação, explicitando as competências dos entes federados.

Nestas primeiras décadas do século XX, dá-se, no Brasil, a origem da política educacional voltada ao transporte escolar, pois, pela primeira vez, uma Carta Magna trata do financiamento da educação. Nesta, define-se a vinculação de recursos em fundos para a manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos, com indicação de reserva especial para o ensino na zona rural (BRASIL, 1934, art.121, § 4º), área de abrangência da política pública de transporte escolar. (RIBEIRO & JESUS, 2016; VIEIRA 2007a). No caput e no parágrafo único do artigo 156, da constituição Federal de 1934, temos:

A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - 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.

É, então, a origem legal dos programas de transporte escolar no Brasil, e de acordo com Ribeiro & Jesus (2015, p.137) há uma “preocupação com a ação de

transporte escolar na zona rural, prevendo a aplicação dos recursos dos fundos, em auxílios a alunos necessitados [...]”.

A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

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

Para compreender a importância do artigo 157 para o histórico do transporte escolar no País, há que compreender o significado de vilegiaturas⁶. Nesse contexto, apresentado pela carta magna de 1934, entende-se que a vilegiatura está relacionada ao território de estudo e à viagem educativa (RIBEIRO & JESUS, 2016). Assim, nesse artigo apresenta-se a aplicação de parte dos Fundos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) em ações que fomentam a acessibilidade e a permanência na escola, provendo aos estudantes carentes, material escolar, assistência alimentar, bolsas de estudo e, com o termo vilegiatura, o legislador refere-se ao transporte escolar.

No entanto, apenas três anos mais tarde, o Estado Novo é instaurado e uma nova constituição é publicada. A Constituição Federal de 10 de novembro de 1937, inspirada nos regimes fascistas europeus da época, retroage bastante em matéria de educação. No artigo 125 da referida norma, a educação deixa de ser direito de todos, e passa a ser dever e direito dos pais a educação dos filhos. O poder público tem o caráter suplementar à educação particular e individualizada (BRASIL, 1937, art.128, caput e § único; art. 129, caput.). E o ensino primário é obrigatório e gratuito apenas aos que comprovem a pobreza (BRASIL, 1937 art. 130). Além disso, a carta magna silencia acerca do financiamento da educação e, conseqüentemente, os recursos para MDE e para a assistência estudantil na forma de material escolar, assistência alimentar e transporte escolar foram suprimidos (RIBEIRO & JESUS, 2016).

⁶ A palavra vilegiatura significa “período e local em que se veraneia”, originada do italiano *villeggiatura* e derivada do termo *villa*, que significa “casa fora da cidade” (HOUAISS, 2001, p. 2.861).

Após o Estado Novo, no breve período de redemocratização, entre 1945 e 1964, foi promulgada a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946. Nesse dispositivo constitucional a educação volta a ser direito de todos, mas novamente o dever é primeiramente da família e depois do poder público (BRASIL, 1946, art. 166). Há, ainda, artigos importantes acerca da organização da educação, definindo que “a União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios [...]. O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais” (BRASIL, 1946, art. 170, caput e parágrafo único), que “os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino. [...] Para o desenvolvimento desses sistemas a União coopera com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional” (BRASIL, 1946, art. 171, caput e parágrafo único). Nesses três artigos percebe-se que existe maior descentralização da educação aos estados-membros e o surgimento das ações supletivas⁷ por parte do poder público federal.

Porém, mesmo abordando, no art. 169 (BRASIL, 1946), a vinculação de recursos para a Manutenção e o Desenvolvimento do Ensino de nunca menos de dez por cento (10%) para a União, os estados-membros, o Distrito Federal e os municípios nunca menos de vinte por cento (20%), e também, a obrigatoriedade da assistência aos estudantes necessitados em todos os sistemas de ensino, no art. 172 (BRASIL, 1946). Não são especificadas quais ações devem ser efetivadas a partir dos recursos vinculados, e nem o que faz parte do MDE, não explicitando o transporte escolar como parte das ações de financiamento educacional e nem de assistência estudantil (RIBEIRO & JESUS, 2016; VIEIRA, 2007a);

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, marcada pela Ditadura Militar recém-instaurada, não possui um capítulo exclusivo para a educação. Esta é tratada juntamente com a Família e a Cultura e, nas poucas mudanças que o Texto Constitucional apresenta em relação ao anterior, é definida a faixa etária atendida pelo ensino primário, “o ensino dos sete a quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (BRASIL,

⁷ Ações Supletivas são quaisquer políticas de educação desenvolvidas por um ente federado com função de alcançar os objetivos educacionais estabelecidos na Constituição Federal, no caso da União, ou nas Constituições locais no caso dos demais entes federados, e de atingir, também, os objetivos educacionais determinados nas leis educacionais.

1967, art. 168, § 3º, II). Além disso, existe a obrigatoriedade que os sistemas de ensino prestem “[...] serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1967, art.169, § 2º). O legislador, mais uma vez, não explicita quais devem ser as ações de assistência estudantil e ainda silencia acerca da vinculação de recursos pelo poder público para o MDE.

Com o objetivo de suplementar as despesas do poder público com a educação, foi criada, por meio da Lei nº 4.440/1964, a contribuição do Salário-educação, que ainda hoje é arrecadada pela União e distribuída entre os entes federados na forma de cotas. Para gerenciar esse e outros recursos financeiros públicos na época, foi criado o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP) por meio da Lei Federal nº 5.537/1968, que passa a ser denominado de Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por intermédio do Decreto-Lei nº 872/1969. Trata-se de uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), cujo objetivo era, e ainda é, captar e gerenciar recursos financeiros e aplicá-los a programas e projetos desenvolvidos pela União, pelos estados-membros, pelo Distrito Federal e pelos municípios, respaldado pelo princípio constitucional do federalismo cooperativo. Neste ponto, apesar de a alimentação escolar ser ressaltada na legislação do FNDE, nada foi tratado sobre o transporte escolar à época.

A partir da década de oitenta do século XX, o Brasil passa a protagonizar movimentos de redemocratização, com foco nos direitos sociais, humanos e nas garantias fundamentais de cidadania. A Constituição Federal de 1988, apelidada de Constituição Cidadã e vigente, é a mais extensa em matéria da educação. Organiza o ensino em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, entendendo-o como direito social, e mais, toda a educação básica como direito público subjetivo, gratuito e obrigatório para o Estado brasileiro garantir a todos os cidadãos brasileiros e a todos os estrangeiros residentes no País. Nesta Carta Magna, o transporte escolar é estabelecido como dever do Estado para a garantia do direito subjetivo à educação.

O transporte escolar é, assim, obrigação do Estado brasileiro para a efetiva garantia do direito à educação formal, especificado na Constituição Federal de 1988, como dever do Estado:

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, art. 208, inciso VII)

2.2 Transporte Escolar nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Planos Nacionais de Educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é de suma importância para a garantia do direito à educação. É, nesse sentido, a principal legislação educacional, que organiza a educação nacional. O Plano Nacional de Educação (PNE) tem o objetivo de promover ações articuladas pelo regime de colaboração entre os entes federados, a partir das metas e estratégias para melhorar a qualidade da educação nacional. Assim, estudar-se-á o conteúdo dessas legislações para compreender o que estabelecem sobre o transporte escolar. Serão analisadas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, a Lei da reforma do primeiro e segundo graus de 1971 e a atual LDB de 1996 e; também o PNE 2001- 2010 e o PNE 2014 -2024.

A primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional foi citada primeiramente na Constituição Federal de 1934, no entanto pelos momentos históricos que o País viveu, com a instituição do Estado Novo e os retrocessos constitucionais em matéria de educação, a lei somente foi elaborada e promulgada três décadas depois. A LDB de 1961 teve vigência curta, dado o cenário de instabilidade política que o País vivia com fim da política de modernização de Juscelino Kubitschek, a renúncia de Jânio Quadros, e o golpe de Estado que por intermédio da instauração do parlamentarismo impediu a efetiva posse de João Goulart e, por fim, a instituição do Regime Militar em 1964, (RIBEIRO & JESUS, 2016).

A Lei nº 4.024 de dezembro de 1961, no artigo 93, especificou como seriam utilizados os recursos financeiros destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. O artigo 94, caput da referida lei, estabelece o papel da União em assegurar auxílio aos alunos que “demonstrem necessidade e aptidão aos estudos” (BRASIL, 1961), sendo que o transporte escolar está presente na assistência concedida pelo poder público. Conforme estabelecido, o poder público “[...] concede (auxílio) a educandos sob a forma de alimentação, material escolar, vestuário,

transporte, assistência médica ou dentária, o qual será objeto de normas especiais” (BRASIL, 1961, art.94, § 5º, grifo nosso).

A LDB de 1961 durou apenas 10 anos e, nesse período, foram poucas as mudanças significativas na realidade educacional do período. Os governos da chamada República Populista, período da frágil democracia entre 1945 e 1961, não tinham um projeto de nação definido. Desta forma, não fomentaram uma política educacional nacional e, governo após governo, a educação mantinha-se elitista, com índices baixos e pouco investimento (PASINATO, 2013). Com o golpe militar em 1964 e a instituição do Ato Institucional nº 5 (AI-5) em 1968, os governos passam a ter um projeto de nação e constroem uma política educacional nacional de acordo com a ordem socioeconômica e política do momento, que se traduz nos ajustes feitos na LDB de 1961, primeiramente com a Lei 5.540 de 1968, que reformulou e organizou o ensino superior na época e, mais tarde, com a Lei nº 5.692 de 1971, lei que modificou a estrutura escolar brasileira das décadas anteriores, eliminando o primário, o ginásio e o colegial, substituindo-os pelos primeiro e segundo graus e instituindo a política educacional do Regime Militar de aumento da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos (primeiro grau) e de profissionalização obrigatória no segundo grau (SAVIANI, 2005; RIBEIRO & JESUS, 2016).

Assim, o caput do artigo 62 da lei da reforma do primeiro e segundo graus, de 1971, estabelece a obrigatoriedade de os sistemas de ensino ofertarem assistência educacional a fim de garantir condições de acesso e permanência escolar aos alunos necessitados. Os serviços destinados à garantia do cumprimento da obrigatoriedade escolar incluíam “auxílios para a aquisição de material escolar, **transporte**, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar” (BRASIL, 1971, art. 62, §1º, grifo nosso).

Com o fim da ditadura militar, a promulgação de uma nova Constituição Federal em 1988, consagrou, conforme explica Saviani (2005, p.37), “várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados”, toda essa mobilização em volta da educação, nesse novo período democrático, fomentou o projeto de uma nova LDB. Assim, foi promulgada em 1996, depois de oito anos de debates no Legislativo, a lei federal nº 9.394 que definiu as diretrizes e as bases da educação nacional, e unificou toda a regulamentação educacional no País.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de dezembro de 1996, fixou em suas diretrizes “a defesa da escola pública e do modelo democrático”, como afirmam Ribeiro e Jesus (2016, p. 14). Desta forma, a LDB de 1996 fez referência ao transporte escolar, no artigo 4º, inciso VIII, que preconizou o dever do Estado com a efetiva garantia da educação escolar a partir do, entre outras obrigações, atendimento ao educando com programas suplementares como o transporte escolar.

A chamada Constituição da Educação (lei federal 9.394/1996) regulamenta a oferta do transporte escolar nos artigos 10 e 11, respectivamente, no inciso IV de cada, estabelecendo que os estados-membros e os municípios estão incumbidos de assumir o transporte escolar dos alunos da sua rede de ensino e, ao Distrito Federal, aplicam-se as competências dos estados-membros e municípios. E por fim, o artigo 70 define a manutenção dos programas de transporte escolar como despesas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, o que facilita o financiamento dos programas por parte dos governos federais e, também, dos estaduais, dos municipais e dos distritais.

A LDB de 1996 prevê a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) e delimita o prazo de um ano após a publicação da lei para que a União enviasse ao Congresso Nacional o plano decenal. Desta forma, houve dois PNE decenais, o publicado em 2001 e o ainda vigente, publicado em 2014. O primeiro PNE foi transformado na lei federal nº 10.172 de 2001, mas as discussões sobre o projeto iniciaram no segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1999-2002) que, seguindo as bases constitutivas do governo nas políticas públicas, apresentou caráter mais descentralizado, com as metas sendo efetivadas pelos entes federados, sendo, de acordo com Dourado (2010, p. 683), o resultado “da hegemonia governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica das políticas governamentais em curso”.

O PNE 2001-2010 abordou o tema transporte escolar, como a ampliação de assistência estudantil, além da pedagógica, principalmente em municípios de menor renda que, entre outras áreas, estão o transporte escolar. Na meta 17 buscava “prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor” (BRASIL, 2001). Com relação à educação especial, traz a oferta do transporte escolar adaptado. E também, a oferta dos serviços aos povos indígenas, adaptando os programas já existentes do

Ministério da Educação e Cultura, a fim de atender a esse público, estando o transporte escolar incluso.

O PNE 2001-2010, de acordo com Dourado (2010, p.668) “na prática, não se traduziu como mecanismo de regulação capaz de nortear as diretrizes de planejamento, gestão e efetivação das políticas educacionais, como se espera de um plano nacional que contribua para o pacto federativo”. As ações estatais não foram efetivas para o cumprimento de algumas metas e estratégias do plano nacional, mas em matéria de transporte escolar a criação dos programas suplementares ajudaram na construção do transporte escolar em todo o País, aumentando a oferta do serviço, mas pecando em qualidade.

O PNE 2014–2024, instituído pela lei 13.005 de junho de 2014, tem o transporte escolar como estratégia de desenvolvimento de algumas metas. Desta forma, estabelece na meta quatro , que discorre sobre o ensino especializado, a estratégia seis que procura:

Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de **transporte acessível** e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014, Estratégia 4.6, grifo nosso)

O documento estabelece na meta de número sete, que busca o fomento da qualidade da educação básica em todas as etapas, na estratégia 13, que entende o transporte escolar como uns dos meios para melhorar o ensino e a aprendizagem e também como meio de aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Dessa forma o poder público deve:

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, Meta 7, Estratégia 7.13, grifo nosso).

A meta de número nove fomenta o aumento da taxa de alfabetização da população com 15 anos, a erradicação do analfabetismo absoluto e a diminuição do analfabetismo funcional, traz na estratégia 9.7 o dever do poder público de:

Executar ações de **atendimento ao estudante da Educação de Jovens e Adultos por meio de programas suplementares de transporte**, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde (BRASIL, 2014, Meta 9, Estratégia 9.7)

A meta 20 estabelece o aumento do investimento público em educação pública, em 7% do Produto Interno Bruto (PIB) nos primeiros cinco anos da lei, e em 10% do PIB ao final do decênio. Estabelece, na estratégia sete, o Custo Aluno Qualidade (CAQ):

Como parâmetro para o financiamento da educação de todas as etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e **transporte escolar** (BRASIL, 2014, estratégia 20.7. Grifo nosso).

De modo geral, o PNE 2014-2024 não está sendo muito efetivo no cumprimento das metas estabelecidas em prol da educação nacional. Conforme o relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação de 2020 elaborado pelo INEP, entre os 37 indicadores, 31 deles apresentaram nível menor do que 60%, resultado esperado para o 6º ano do PNE. Nos extremos, seis indicadores apresentaram retrocesso e quatro já chegaram a 100% de execução (BRASIL, 2020, p. 11). O PNE 2014-2024 entende o transporte escolar como forma de melhoria da qualidade da educação, mas as ações estatais apenas geriram os programas do PNE anterior.

O indicador da meta de número sete, estratégia 7.13, aponta o número percentual de matrículas na educação básica que utilizam o transporte escolar rural, em relação à totalidade de alunos da zona rural. Esse percentual, conforme dados do observatório do PNE, entre o período de 2010 e 2019 aumentou 11,7%, em um lento, porém, constante crescimento.

O indicador da meta de número nove , estratégia 9.7 mais uma vez, mostra somente a taxa de matriculados que utilizam o transporte escolar em relação à totalidade de matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, de acordo com os dados do observatório do PNE, no período de 2010 a 2016, a percentagem de usuários do transporte escolar na EJA mantém-se estável, na casa dos 14,8%. A partir de 2017 observa-se um aumento mais significativo, atingindo em 2020 a taxa de 18,3%.

Em ambos os casos, apenas esses indicadores não representam a realidade fidedigna do transporte escolar, pois outras variáveis precisam ser consideradas, tais como: aquisição de veículos; idade dos veículos; tempo de espera e de viagem; e condição de pavimentação das estradas. Todos esses fatores influenciam diretamente na qualidade do serviço ofertado pela rede de ensino.

As estratégias 4.9 e 20.7, que, também, abordam explicitamente o transporte escolar, não trazem indicadores que apontem os avanços ou retrocessos acerca da política de transporte escolar com relação às metas do PNE. No entanto, a meta de número quatro e a meta 20 estão longe de serem cumpridas, de acordo com o relatório do 3º ciclo do INEP (BRASIL, 2020).

Ao analisar a organização e a previsão legal do serviço de transporte escolar público no Brasil, o foco será a materialização da ação estatal para atender as necessidades dos alunos da escola pública que precisam deste serviço público para ter acesso e permanecer na escola. Nesse sentido, o transporte escolar enquanto política educacional de acesso e permanência e sua realidade no Distrito Federal serão analisadas no tópico seguinte.

2.3 A materialização do transporte escolar como política pública

Analisando a matéria da educação nas constituições brasileiras, percebe-se que em 164 anos desde a primeira constituinte, não existiu uma consolidação da política educacional de transporte escolar, sempre com avanços e retrocessos e que sua presença ou ausência nos textos constitucionais estão relacionadas aos momentos históricos, sociais e políticos que envolvem a ação estatal e as legislações. Desta forma, a garantia do acesso e permanência à escola não é pauta nas constituições anteriores e a legislação que afirma e garante o transporte escolar é praticamente inexistente. Isso acontece, pois até a década de 1930, como

observado nas constituições, não há a difusão de um ensino público gratuito a todos, a política educacional era elitizada.

Na década de 1930, com as várias reformas educacionais nos estados brasileiros e os movimentos sociais como o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, ocorreu uma ampliação da escolarização, atendendo inclusive a zona rural, com a criação de escolas multisseriadas⁸ e escolinhas unidocentes⁹. A partir da política de ampliação da escolarização, constata-se maior dependência do transporte escolar por parte dos discentes, ou como é explicitado na Constituição de 1934, as vilegiaturas.

Além disso, esse processo que vinha ocorrendo desde 1930, foi bastante ampliado nos anos 70 e 80 do século XX, devido ao êxodo rural, causado pela industrialização do País, que gerou a procura por emprego, acarretando diminuição da mão de obra na zona rural. Desta forma, a escolarização rural sofre processo de desmonte intensificado e esses alunos são centralizados em escolas com mais recursos pedagógicos, usualmente no meio urbano, o que demanda transporte escolar para os alunos chegarem às escolas, que agora estão mais longe de sua residência. No entanto, o transporte escolar tem maior expressividade apenas após a promulgação da “Constituição Cidadã” e é apenas na década de 1990 que o governo federal vai, de fato, promover ações voltadas ao transporte escolar, para que os estados-membros e municípios possam atender a essa nova demanda. (RIBEIRO & JESUS, 2016)

Surge nesse contexto, o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) em 1993, que, mormente, era uma política de acesso e permanência da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE)¹⁰, de caráter experimental, que assistiu financeiramente os municípios. O programa foi instituído pela Portaria Ministerial nº 955 de junho de 1994 e foi o primeiro programa federal destinado ao transporte

⁸ Multisseriada significa aquilo que está disposto em séries, fileiras, etapas, classes ou categorias. Sendo assim, no Brasil escola multisseriada é aquela em que as salas de aula são compostas por alunos em diferentes séries escolares, mas que são instruídas pelo mesmo docente. Este tipo de organização escolar é mais comum na área rural.

⁹ As escolas unidocentes geralmente estão presentes nas áreas rurais e atende a apenas ao ensino fundamental anos iniciais, com um professor que ministra todos os conteúdos. Podem ser categorizadas como multisseriadas também.

¹⁰ A FAE foi um órgão federal vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, criado em 1983 pelo decreto nº 88.295 do mesmo ano. Este gerenciava, no período de 1983 a 1997, políticas de assistência ao estudante, com temáticas como a alimentação escolar e o material didático.

escolar, que repassava recursos financeiros, de caráter suplementar, aos municípios e as organizações não governamentais sem fins lucrativos (ONGs), para a aquisição de veículos para transporte escolar rural. Vale ressaltar que o programa atendia às ONGs que mantivessem escolas com Ensino Fundamental especializado, que tivessem até cem alunos com necessidades educacionais especiais matriculados (FNDE, 2007; CRUZ & MOURA, 2013).

Cruz & Moura (2013) explicam que o PNTE era uma política educacional na modalidade de assistência financeira voluntária, ou seja, era necessário que os estados-membros e municípios construíssem Planos de Trabalho Anual (PTA) para firmarem convênios com o Governo Federal. Desta forma, após a extinção da FAE em 1997, o FNDE passa a gerir o PNTE e a partir de então, conforme as autoras explicam, os critérios de atendimento dos beneficiados variaram bastante ao longo dos anos de vida do programa. Além dos PTA, questões sociais, educacionais, financeiras e político-partidárias influenciavam nas instituições que recebiam a assistência financeira, principalmente nas administrações públicas.

O PNTE promoveu o repasse de recursos para os municípios e ONGs de ensino especializado, até 2003. Porém, com a implementação do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), em 2004, o PNTE deixa de atender às instituições públicas e repassa recursos financeiros a apenas as particulares; e assim permanece até o ano de 2007, quando há a ampliação do atendimento do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para as instituições de ensino especializado. Assim o PNTE deixou de atender, também, as ONGs. Alguns autores afirmam que o programa se extinguiu em 2007, no entanto, no ano seguinte, 2008, de acordo com o portal das liberações do FNDE, ainda houve repasse financeiro do PNTE para três municípios e para uma instituição particular. O PNTE, portanto, se extingue somente em 2008. (CRUZ & MOURA, 2013; FNDE, 2007).

No início da década de 1990 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) encomendou a fabricação de ônibus escolares, criados pela Ford em parceria com a Thamco. Os veículos especialmente criados para o transporte escolar eram inspirados no modelo norte-americano. Em 1994 outras empresas automobilísticas, como a CAIO e a Mercedes-Benz, fabricam novos modelos de veículos para o transporte escolar rural e urbano. No entanto, mesmo com incentivo financeiro da

União por meio do programa de assistência financeira para que os municípios adquirirem os veículos, estima-se que as vendas foram baixas. (BAZANI, 2016; FROTUS SISTEMAS, 2018).

Entre 1993 e 1996, período que a FAE geria o PNTE, não é possível estimar a aquisição de veículos de modo generalizado, tanto por parte das Administrações Públicas, quanto das ONGs particulares, pois não existem dados suficientes nos relatórios de gestão da FAE. (RIBEIRO E JESUS, 2016).

Sendo assim, somente a partir da extinção da FAE, em 1997, e da passagem da gestão do PNTE para o FNDE, é que os números de veículos adquiridos a partir daquele exercício são explicitados nos relatórios de atividades do órgão. Desta forma, conforme mostra a tabela 1 abaixo, em 1997, foram adquiridos por intermédio do PNTE, 730 veículos, não existia estimativa de quantos veículos seriam necessários para atender a demanda daquele ano.

No ano de 1998, através dos recursos do PNTE, foram gastos R\$ 73,9 milhões na compra de 1.558 veículos de transporte escolar. Em 1999, o PNTE não foi executado. Em 2000, houve a compra de 1.469 veículos de transporte escolar, sendo desses 249 destinados à Educação Especial, a meta prevista na Lei Orçamentária Anual – LOA¹¹ para aquele ano, era a aquisição de 1.166 veículos, houve, portanto, aumento de 303 veículos. Em 2001 os veículos comprados foram 1.448, e, embora menor, seguiu a crescente do ano anterior e superou a meta da LOA de 1.177 em 271 veículos. A meta estabelecida na LOA do ano seguinte aumenta consideravelmente para 2.213 veículos, no entanto são comprados apenas 1.136 veículos em 2002, diferença de 1.134 veículos a menos do que o estipulado. Em 2003, foram estipulados pela LOA 2.213 veículos necessários para cobrir a demanda por transporte escolar no País, porém apenas 1.325 veículos foram comprados, diminuindo 887 veículos do total previsto para o ano (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003).

Tabela 1 – Quantitativo de veículos de Transporte Escolar entre 1997 e 2003 adquiridos com recursos do PNTE

11

A Lei Orçamentária Anual estabelece o orçamento anual de um ente federativo. Neste caso a LOA estima as despesas e fixa as receitas da União para o decorrer do ano contábil.

Ano	Veículos adquiridos	Veículos necessários	Diferença entre veículos Adquiridos e veículos necessários
1997	730	-	-
1998	1.558	-	-
1999	-	-	-
2000	1.469	1.166	303
2001	1.448	1.177	271
2002	1.136	2.270	-1.134
2003	1.326	2.214	-887
Total	7.667	6.826	841

Fonte: Relatórios de Atividades do FNDE entre 1997 e 2003. Elaboração própria

Entre 1997 e 2003, foram adquiridos 7.667 veículos, de acordo com os relatórios do FNDE desse período, mas ainda não foi suficiente para atender as demandas da época. Ribeiro & Jesus (2016) explicam que o desempenho do PNTE foi baixo, por conta, entre outras coisas, “da limitação orçamentária em relação à demanda” (RIBEIRO & JESUS, 2016, p.147) que dificultava a compra dos veículos, pois o valor estimado na LOA, não era utilizado na totalidade.

Assim, em 1996, visando suprir a demanda por veículos de transporte escolar no Brasil, os ônibus norte-americanos com mais de dez anos de uso e que não mais se enquadram nos padrões técnicos de qualidade estadunidense, foram doados ao País. Desta forma, os estados-membros e municípios importaram vários ônibus, mas dado à idade avançada dos veículos e a dificuldade de manutenção, logo se deterioraram e, no início dos anos 2000, poucos ainda funcionavam (BAZANI, 2016; FROTUS SISTEMAS, 2018).

Atualmente, no âmbito nacional, há dois programas voltados às políticas de acesso e permanência à escola, de caráter suplementar, que garantem à efetivação das políticas educacionais: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), criado em 2004, que oferece auxílio financeiro aos estados-membros, Distrito Federal e aos municípios, de forma a complementar os recursos destinados ao transporte escolar e; o programa Caminhos da Escola, criado em 2007, que facilita o financiamento de veículos escolares para os estados-membros, municípios e o Distrito Federal, pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), atendendo à necessidade de cada ente federado. Ambos são executados pelo FNDE, e visam, prioritariamente, atender aos alunos de zona rural e localidades de difícil acesso.

2.3.1 O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) foi instituído pela Medida Provisória nº 173 de março de 2004, que mais tarde foi convertida na Lei 10.880 de junho do mesmo ano. O programa oferecia “transporte escolar aos alunos do ensino fundamental público, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 2004, Art. 2º). Em 2009 a lei nº 11.947 mudou a redação do art. 2º da Lei 10.880/2004, e assim o PNATE passa a objetivar a oferta do transporte escolar a toda a Educação Básica, em seus níveis e modalidades.

O programa educacional é executado, normatizado, fiscalizado pelo FNDE, que repassa automaticamente às entidades executoras (EEx), recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento do transporte escolar, sem prévia necessidade de articulação de convênios com o Governo Federal, objetivando uma transferência financeira descentralizada (BRASIL, 2004, art. 8º). Além disso, mesmo que o transporte escolar configure-se como despesa realizável com recursos do MDE, conforme art. 70 da LDB de 1996, o montante que é transferido pelo Governo Federal para as entidades executoras do programa não é considerado no cálculo da vinculação de 25% da receita de impostos recolhidos pelos estados-membros, Distrito Federal e municípios para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2020; BRASIL, 1996, art. 70, VIII).

Sendo assim, conforme apresentado no art. 2º § 1º da lei 10.880/2004, “o montante dos recursos financeiros será repassado em parcelas e calculado com base no número de alunos da educação básica pública, residentes em área rural que utilizem transporte escolar oferecido pelos entes” (BRASIL, 2004, redação dada pela lei 11.947/2009). O cálculo do repasse financeiro do PNATE, portanto, é feito a partir do censo escolar do ano anterior realizado pelo INEP, multiplicando o número de alunos matriculados que residem na zona rural pelo valor *per capita* já pré-estabelecido pelo FNDE (BRASIL, 2004, art. 2º, § 3º, redação dada pela lei 11.947/2009).

Os critérios de distribuição dos recursos entre os estados-membros e municípios sofreram algumas alterações desde o início do programa. Cruz e Moura (2013) explicam que no primeiro ano de repasse, 2004, o FNDE tinha como referência, além do censo escolar, o valor do montante disponibilizado para a

realização das transferências, conforme estabelecido na Lei Orçamentária Anual – LOA. Assim, de acordo com FNDE, o valor *per capita* médio entre as Entidades Executoras, estabelecido no ano de 2004 foi de R\$ 76,00 e, no ano seguinte, manteve-se em R\$ 80,00. Esses valores, até então, eram os mesmos para cada entidade executora do PNATE (BRASIL, 2019a).

Com a Resolução nº 12/06 do Conselho Deliberativo do FNDE (CD/FNDE), em 2006, os critérios foram atualizados, e o FNDE passou a considerar o Fator de Necessidades de Recursos de Municípios – FNRM, assim, em 2006, assim, o custo-aluno do transporte escolar é reajustado. As desigualdades entre as regiões brasileiras e entre as unidades federativas são inúmeras, portanto, o valor *per capita*, definido através do FNRM, torna a assistência suplementar mais justa, considerando-se os fatores sociais, econômicos e educacionais dos municípios. Nesse sentido, cada estado-membro ou município recebe um valor conforme sua real necessidade. (BRASIL, 2006, art.4º, II, b; CRUZ & MOURA, 2013).

Os aspectos que o FNRM consideram são o (a):

Percentual da população rural do município (IBGE); Área do município (IBGE); Percentual da população abaixo da linha da pobreza (IPEADATA); Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (INEP) (FUNDO NACIONAL DA DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 1).

A natureza deste trabalho implica observar a materialização da política de transporte escolar no âmbito do Distrito Federal, assim, os dados da série histórica do PNATE foram analisados com ênfase nos dados correspondentes ao Distrito Federal, conforme a tabela 2. Desta forma, classificado como entidade executora na faixa de muito baixa necessidade de recursos, o valor *per capita* do Distrito Federal, era de R\$ 84,54 em 2006, conforme estabelecido na Resolução nº 12 do CD/FNDE de 2006.

A Emenda Constitucional nº 59 de 2009 alterou o texto constitucional, dentre outros artigos, o artigo 208, inciso I, que amplia o direito público subjetivo para toda à educação básica, dos 4 aos 17 anos. Assim, o poder público passou a ter o dever de ofertar o serviço de transporte escolar público e gratuito, também, à Educação Infantil e ao Ensino Médio. Sendo necessário, portanto, o aumento no financiamento do transporte escolar, pois como já citado em capítulos anteriores, o serviço de transporte escolar está diretamente vinculado à oferta da educação básica. Por isso,

o valor *per capita* do PNATE sofreu reajuste de 8% em 2009, aumentando o valor mínimo para R\$ 88,13 e o valor máximo para R\$ 125,72.

Em 2010, os números de alunos atendidos cresceram em decorrência da ampliação do PNATE a toda à Educação Básica pública com a Lei nº 11.947/2009. Aumentando, desta forma, o valor por aluno do programa no Distrito Federal. Em 2010, o valor foi ampliado para R\$ 128,51, conforme mostra o anexo da Resolução/CD/FNDE nº 69, de 29 de dezembro de 2009.

Em 2018, o valor *per capita* teve outro reajuste de 20%, que aumentou o montante repassado às EEx. Naquele ano, o Distrito Federal teve o valor per capita de R\$ 154,21, que perdurou até o ano de 2021. Em 2022 o repasse às EEx foi menor que o valor estabelecido no reajuste, isso porque, com o fechamento das escolas e a instituição das aulas remotas, a demanda pelo transporte escolar diminuiu nacionalmente por conta da pandemia do novo coronavírus. No entanto, em 2022 quando as aulas presenciais foram retomadas, o valor por aluno no Distrito Federal esteve entre os maiores, o valor do repasse foi de R\$ 186,92 *per capita*.

Tabela 2 – Valor *per capita* PNATE – série histórica (2004-2022).

Ano	Valor <i>per capita</i> Brasil	Valor <i>per capita</i> Distrito Federal
2004	R\$ 76,00	R\$ 76,00
2005	R\$ 80,00	R\$ 80,00
2006	R\$ 81,56 - R\$ 116,36	R\$ 84,54
2007	R\$ 81,56 - R\$ 116,36	R\$ 86,62
2008	R\$ 81,56 - R\$ 116,36	R\$ 84,54
2009	R\$ 88,13 - R\$ 125,72	-
2010	R\$ 120,23 - R\$ 172,24	R\$ 128,51
2011	R\$ 120,23 - R\$ 172,24	R\$ 128,51
2012	R\$ 120,23 - R\$ 172,24	R\$ 128,51
2013	R\$ 120,23 - R\$ 172,24	R\$ 128,51
2014	R\$ 120,23 - R\$ 172,24	R\$ 128,51
2015	R\$ 120,23 - R\$ 172,24	R\$ 128,51
2016	R\$ 120,23 - R\$ 172,24	R\$ 128,51
2017	R\$ 120,23 - R\$ 172,24	R\$ 128,51
2018	R\$ 144,86 - R\$ 206,68	R\$ 154,21
2019	R\$ 144,88 - R\$ 206,69	R\$ 154,21
2020	R\$ 144,88 - R\$ 206,69	R\$ 154,21
2021	R\$ 144,88 - R\$ 206,69	R\$ 154,21
2022	R\$ 131,10 - R\$187,04	R\$ 186,92

Fonte: Resoluções FNDE PNATE 2007-2010; Previsão de Atendimento do PNATE entre 2010-2022. Elaboração própria.

Os recursos públicos chegam aos estados-membros e aos municípios em 10 parcelas, distribuídas entre fevereiro e novembro, depositados na conta do PNATE

de cada entidade executora. O montante repassado é exclusivamente destinado ao transporte escolar dos alunos da educação básica pública. Nesse sentido, custeia:

Despesas com manutenção, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber da embarcação, utilizados para o transporte dos alunos [...] (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017, p.1).

Além disso, a assistência suplementar ao transporte escolar pode, também, ser utilizada para o pagamento de serviços terceirizados na oferta do serviço público (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017), bem como pode ser utilizado para o pagamento de passes estudantis, nas localidades que possuem serviço de transporte público coletivo.

As Entidades Executoras do PNATE são responsáveis por fazer chegar aos alunos das redes de ensino o transporte escolar de qualidade. São as secretarias de estado de educação e as secretarias municipais de educação que gerenciam o montante recebido e distribuem para as áreas que compõem o sistema de transporte escolar, estadual ou municipal. No Distrito Federal, a assistência suplementar ao sistema de transporte escolar da Secretaria de Estado de Educação do DF – SEEDF auxilia no custeio do transporte escolar rural, que engloba a manutenção da frota de ônibus próprios da secretaria e as contratações das empresas terceirizadas de transporte escolar.

O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB – CACS/FUNDEB é o colegiado que acompanha, fiscaliza, controla a distribuição, as transferências e as aplicações dos programas educacionais nas esferas federais, estaduais, distritais e municipais. Nesse sentido, o CACS/FUNDEB tem o papel de fiscalizar o transporte escolar nas Entidades Executoras do PNATE, além disso, faz a análise em primeira instância da prestação de contas das secretarias estaduais e municipais de educação.

Após a descrição das principais características do PNATE, como afirma Carvalho et al. (2019, p.2) “faz-se necessário verificar o seu impacto, isto é, se ele está gerando efetivamente o retorno esperado”. Nesse sentido, conforme exposto na pesquisa de Carvalho et al. (2019), o PNATE, no contexto nacional é de suma

importância para a garantia do direito público subjetivo aos moradores da zona rural, e que o programa traz,

[...] impacto positivo [...] para a educação do país, promovendo melhorias nos quatro indicadores avaliados, taxa de matrícula, taxa de abandono, taxa de reprovação e na distorção idade série. Isso demonstra a assertividade do programa em atender aos seus objetivos enquanto uma política pública. (CARVALHO et al., 2019, p.11).

2.3.2 Programa Caminhos da Escola

O programa federal Caminhos da Escola foi criado em 2007, pela Resolução n.º 3 do CD/FNDE de março do mesmo ano. Objetiva ampliar e padronizar a frota de veículos escolares nos sistemas educacionais estaduais, distrital e municipais. Atendendo aos alunos de todos os níveis e modalidades da educação básica pública, com prioridade para àqueles que residem na zona rural, regiões ribeirinhas e de difícil acesso. (OLIVEIRA, 2020)

Decreto nº 6.768 de fevereiro de 2009, que disciplina o programa Caminhos da Escola, garante no art. 1º o apoio da União na aquisição dos veículos de transporte escolar pelos estados-membros, Distrito Federal e municípios, reafirmando a característica do apoio suplementar da União, estabelecido no art. 208 da Carta Magna de 1988. (BRASIL, 2009; BRASIL, 1988)

São cinco objetivos do programa elencados no Decreto nº 6.768/2009:

- I - **renovar a frota de veículos escolares** das redes municipal e estadual de educação básica na zona rural;
- II - **garantir a qualidade e segurança do transporte escolar** na zona rural, por meio da padronização e inspeção dos veículos disponibilizados pelo Programa;
- III - **garantir o acesso e a permanência** dos estudantes moradores da zona rural nas escolas da educação básica;
- IV - **reduzir a evasão escolar**, em observância às metas do Plano Nacional de Educação e;
- V - **reduzir o preço de aquisição dos veículos** necessários ao transporte escolar na zona rural. (BRASIL, 2009, art.2º, I – V, grifo nosso).

As aquisições dos veículos são feitas através de pregão eletrônico para o registro de preços e para a padronização dos veículos. O Decreto nº 6768/2009, estabelece três formas de aquisição dos veículos de transporte escolar, são elas:

- I - recursos orçamentários do Ministério da Educação;

II - linha especial de crédito a ser concedida pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES; ou
III - recursos próprios dos entes federativos que aderirem ao Programa Caminho da Escola. (BRASIL, 2009, art. 3, § 1º, I - III).

Quando os recursos advierem do MEC, os entes federativos devem celebrar convênio com o governo federal, essa assistência financeira é articulada pelo FNDE, através dos Planos de Ações Articuladas (PAR), consoante com a disponibilidade de recursos financeiros estabelecidos na LOA. Quando a escolha for por recursos próprios, basta aderir ao pregão eletrônico do programa. E por fim, quando os recursos forem através do financiamento pelo BNDES, com linha especial de crédito concedida para os entes federativos especialmente para o programa, deverão, após o financiamento, aderir ao pregão eletrônico do programa Caminhos da Escola (OLIVEIRA, 2020; BRASIL, 2019b)

Na resolução nº 3 do CD/FNDE de 2007, foram definidos que os veículos que poderiam ser adquiridos por meio do programa seriam ônibus e embarcações a partir de 2010. Com a Resolução nº 40 do CD/FNDE, as bicicletas também passaram a integrar o rol de veículos destinados ao transporte escolar. Os veículos são projetados pelo MEC/FNDE em parceria com o Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia – INMETRO, a fim de garantir a qualidade e a segurança do transporte escolar das redes de ensino públicas. Assim, o programa Caminhos da Escola oferta três tipos de veículos para compor às demandas dos entes federativos: “ônibus, lanchas e bicicletas, que são fabricados com especificações adequadas ao transporte nessas regiões” (BRASIL, 2019c, p.6).

O programa entre os anos de 2008, ano de efetivo início das adesões dos municípios, e novembro de 2018, data da avaliação realizada pela Universidade Federal de Goiás em parceria com o FNDE disponibilizou nacionalmente “76.988 bicicletas escolares, 45.320 ônibus escolares e 1.310 lanchas escolares” (BRASIL, 2018, p.22).

A história do transporte escolar no Brasil remonta a Era Vargas. Trata-se de política que existe há 80 anos com suas idas e vindas. Durante esse período o transporte escolar, influenciado pelos acontecimentos sociais e pelos projetos de nação dos governos, ou a falta deles, não é materializado em ação estatal pela União. A previsão legal é fundamental para a ação do Estado, por isso foi importante compreender quando o transporte escolar se torna, de fato, um direito e um dever

positivado nas legislações federais; e quando se torna os programas que atendem a toda à Educação Básica nacional, de forma suplementar, garantindo os direitos positivados na legislação educacional nacional.

Apesar de aparecer pela primeira vez positivada na Constituição de 1934, e ter entrado e saído dos textos constitucionais seguintes, o transporte escolar, como política federal, só vai ser garantido a partir da década de 1990, impulsionado pelos movimentos sociais, demandas da sociedade, pesquisas educacionais e da real necessidade do transporte escolar para a garantia do direito à educação.

Esse caminho legal que o transporte escolar percorre até se tornar os programas federais incentiva, também, os estados-membros, os municípios e o Distrito Federal a efetivar a sua obrigação legal nos sistemas de transporte escolar rural de suas respectivas redes de ensino. Nesse sentido, compreendido como o transporte escolar se constrói como política pública, sairemos do geral, o transporte escolar no âmbito federal, a fim de adentrar especificamente no objeto de estudo, o transporte escolar rural no Distrito Federal. Assim, o capítulo seguinte, aprofundará o aporte teórico em como a legislação distrital aborda o transporte escolar rural e a realidade do serviço na rede pública de ensino do DF.

3. Capítulo 3 – A realidade do Transporte Escolar Rural no Distrito Federal

3.1 O Transporte Escolar Rural na legislação do Distrito Federal

Brasília, a capital do País, é uma cidade planejada no âmbito urbanístico e arquitetônico. Desta forma, seguindo o plano urbanístico da cidade, o sistema educacional também foi planejado. Nesse sentido, para compreender o histórico do transporte escolar no Distrito Federal (DF), é essencial analisar o Plano Educacional de Brasília, concebido por Anísio Teixeira.

A escola de Anísio Teixeira compreendia “a necessidade de o homem indagar e resolver por si os seus problemas e que se reconhecesse como integrante de um mundo em transformação” (Museu da Educação do DF, 2017, p.1). Nesse sentido, o projeto de construção previam escolas equitativas e equidistantes umas das outras, em cada quadra residencial do Plano Piloto e das “Cidades-Satélites”¹², para que o trajeto que o aluno percorre até a escola fosse o menor possível. O Plano Educacional de Brasília previa a construção, a cada quatro quadras: de um Jardim de Infância; de uma Escola Classe; de uma Escola Parque; e de um Centro de Educação Média (Museu da Educação do DF, 2017, p.1).

Nesse projeto de educação não seria necessário um sistema de transporte escolar por alguns fatores: a população de estudantes seria baixa, comparando-se à da atualidade; as escolas estariam perto das crianças, então não haveria a necessidade de deslocamento para outra área; e seriam construídas muitas escolas, para atender toda demanda.

Esse plano educacional inovador, porém, não perdurou após a instauração da Ditadura Militar. E o sistema educacional sofreu com a falta de transporte público coletivo e, conseqüentemente, de Transporte Escolar. A política de Transporte Escolar no Distrito Federal, bem como no Brasil, apresenta maior expressividade somente após a década de 1990. (Jornal de Brasília, <http://samudex.museudaeducacao.com.br/documents/2283/documentshow>)

O Distrito Federal, a partir da década de 1990, passa a ter autonomia política e desde esse período passa a ter uma organização administrativa distinta, com

¹² Atualmente são chamadas de Regiões Administrativas – RA 's.

competências que transitam entre estado-membro e município. Desta forma, enquanto a descentralização da educação distribui a competência das etapas da educação básica entre os estados-membros e municípios, o DF possui competências de estados-membros e de municípios, ou seja, a rede de ensino público do Distrito Federal assegura o ensino gratuito em todas as etapas da Educação Básica (BRASIL, CRFB 1988, art. 32, § 1º; art. 211, § 2º, 3º, 4º; BRASIL, lei 9.394/1996, art. 10, inciso VI e Parágrafo único; art. 11, inciso V; art. 21).

Nesse sentido, a Lei Orgânica do Distrito Federal (1993), bem como a Constituição Federal de 1988, art. 208, compreendem o transporte escolar como um serviço complementar de atendimento ao educando, no sentido de garantir a universalização da Educação Básica e de garantir o acesso à educação formal como direito de cidadania. Assim, como toda a Educação Básica é competência do DF, o transporte escolar garantido em todas as suas etapas e modalidades, é de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. (DISTRITO FEDERAL, Lei Orgânica do Distrito Federal de 1993, art. 224).

No Plano Distrital de Educação, o PDE 2015-2024 o transporte escolar está presente nas estratégias de algumas metas estabelecidas para a melhoria da educação ao longo do decênio, bem como o Plano Nacional de Educação. Assim, o transporte escolar aparece primeiramente na meta 4, estratégia 4.8, que planeja até o fim do decênio

Ampliar o transporte escolar acessível para todos os educandos da educação especial que necessitam desse serviço para deslocamento às unidades de ensino do Distrito Federal, urbanas e rurais, nos horários relativos à regência e ao atendimento educacional especializado. (DISTRITO FEDERAL, 2015, Meta 4, estratégia 4.8.)

A meta 8 trata da universalização da educação básica para a população do campo e traz uma importante estratégia para a oferta e qualidade do transporte escolar rural no Distrito Federal:

Garantir a política de transporte escolar exclusivo com monitor para a educação do campo, conforme a legislação vigente, que assegure o direito aos estudantes em todas as etapas e modalidades de ensino, assim como em todos os turnos, incluindo a presença da família no ambiente escolar quando necessário e visando ao acesso e à permanência na escola, com padrões adequados de segurança, seguro de vida coletivo e condições de trafegabilidade em vias públicas. (DISTRITO FEDERAL, 2015, Meta 8, Estratégia 8.34)

O PDE trata da Educação de Jovens e Adultos na meta 9, e na estratégia 9.17 prevê ações de atendimento ao estudante desta modalidade através dos programas suplementares da educação, incluindo o transporte escolar.

O monitoramento do PDE 2015-2024 não tem sido efetivo. Assim não existe uma divulgação periódica de relatórios de monitoramento das metas, o último publicado foi em 2018. Desta forma, o Relatório de Anual de Monitoramento do Plano Distrital de Educação 2014-2024 do período 2015-2018, aponta que a meta 4, em 2018, estava em andamento, bem como a estratégia 4.8. O documento mostra ainda, que houve aumento nos recursos destinados ao transporte escolar inclusivo para os alunos com necessidades educacionais especiais, nesse triênio.

Os indicadores da meta 8 para a estratégia 8.34 mostram que, até 2018, a meta estava sendo cumprida, com a oferta de serviço de transporte escolar rural para os alunos da educação do campo. E por fim, a meta 9, estratégia 9.17, também estava sendo cumprida. Além disso, o documento de monitoramento do PDE informa ainda, que em todas as estratégias relativas ao transporte escolar público, os programas federais de transporte escolar, PNATE e programa Caminhos da Escola, foram utilizados ou estão em previsão orçamentária, para a execução do serviço público.

O transporte escolar rural configura-se como política educacional de acesso à escola através dos aspectos legais. Desta forma, analisar-se-á empiricamente a realidade do transporte escolar rural no Distrito Federal, visando descobrir através do estabelecimento escolar e os grupos que a compõem, os efeitos do transporte escolar rural no acesso e permanência na escola e na diminuição da evasão escolar rural no ensino fundamental do DF.

3.2 A realidade do Transporte Escolar Rural Distrito Federal

O sistema de transporte escolar público do Distrito Federal organiza-se entre urbano e rural. O DF é pequeno em extensão territorial e, embora muito populoso, as regiões administrativas são próximas ou até conurbadas¹³, o que facilita o transporte

¹³ Conurbação é um conceito geográfico em que duas ou mais cidades ficam tão próximas uma da outra que não é possível, visualmente, definir onde uma acaba e a outra começa, formando um conglomerado de cidades. No DF, a conurbação entre Ceilândia, Taguatinga e Samambaia é bastante conhecida e exemplifica muito bem esse fenômeno geográfico.

escolar no meio urbano. Além disso, quase todas as regiões administrativas possuem área rural, cerca de 70% do território do DF é composto por zona rural, conforme estudo da Companhia de Planejamento do Distrito Federal – Codeplan – empresa distrital (DISTRITO FEDERAL, 2015a). No entanto, a maior parte da população está concentrada na região urbana e, apenas 3% vivem nas áreas rurais do DF, de acordo com dados da Codeplan (DISTRITO FEDERAL, 2015a).

O transporte escolar na área urbana é o passe livre estudantil, um programa governamental regido pela lei nº 4.462, de janeiro de 2010, que garante aos estudantes de instituições de ensino públicas e privadas, que moram há mais de um quilômetro de distância da instituição escolar, a total gratuidade no sistema de transporte coletivo do DF. O transporte escolar oferecido pela Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) abrange aqueles alunos que não são atendidos pelo passe livre estudantil, que moram há mais de dois quilômetros da escola e que não têm transporte coletivo urbano ou rural. Em sua maioria o transporte escolar da SEEDF atende aos alunos que estudam nas escolas da zona rural. A dificuldade em garantir a vaga escolar nas proximidades da residência dos discentes, é um fenômeno histórico no DF, por isso é comum que alunos residentes na zona urbana estudem em escolas rurais.

Em 2014, eram atendidos pelo transporte escolar da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal cerca de 40 mil alunos. Desta forma, para atender a esse público, de transporte escolar contava, em 2014, com 550 veículos contratados de empresas terceirizadas por meio de licitação e 106 veículos próprios da SEEDF adquiridos por meio do programa Caminhos da Escola. De acordo com a auditoria feita pelo Tribunal de Contas do Distrito Federal (TCDF), a qualidade do serviço oferecido pela SEEDF em 2014 era baixíssima, “a SEEDF não oferece serviços de transporte escolar com segurança, conforto, assiduidade, acessibilidade e tempestividade adequados à necessidade dos alunos da rede pública de ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2015b, p. 32).

De acordo com a auditoria feita pela Controladoria-Geral do Distrito Federal (CGDF), em 2018, eram 56.570 alunos beneficiados pelo serviço de transporte escolar da SEEDF, e para atender a esses estudantes a SEEDF possuía 128 veículos próprios e contratou 730 veículos por meio de empresas terceirizadas. A contratação do serviço terceirizado é feita através de licitações para empresas especializadas em gestão de transporte escolar, sendo, então, contratados para

cada uma das Coordenações Regionais de Ensino (CRE) (DISTRITO FEDERAL, 2019).

A qualidade do serviço ofertado pela SEEDF, no entanto, não melhorou no período entre 2014, ano da coleta de dados da auditoria do TCDF, e 2018, ano da auditoria da CGDF. Muitas irregularidades dos motoristas e dos veículos das empresas terceirizadas e, também, da frota própria da SEEDF foram explicitadas no relatório da CGDF. O documento mostra irregularidades do serviço terceirizado com motoristas que cometeram infrações gravíssimas, graves e médias, segundo o código nacional de trânsito, que dirigiam embriagados e com a Carteira Nacional de Habilitação vencida, por exemplo. Além disso, há irregularidades no licenciamento de alguns veículos, que não são regulamentados pelo Departamento de Trânsito do Distrito Federal (DETRAN-DF). Temos, nesse sentido, insuficiência na fiscalização e no controle do serviço prestado. (DISTRITO FEDERAL, 2019).

O problema do transporte escolar rural no DF vai além das péssimas condições de uso do serviço. É de fundamental importância entender que o aumento da população do DF, o desenvolvimento das Regiões Administrativas, que cresceram bastante ao longo das décadas, culminaram em um aumento considerável da população em idade escolar e algumas regiões administrativas não possuem quantitativo de escolas suficientes para a sua demanda, o que implica o deslocamento do aluno para outra RA ou até mesmo para outra Coordenação Regional de Ensino (CRE). Desta forma, o visível “aumento da demanda por transporte escolar tem-se dado devido à falta de escolas em diversas localidades do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 17). Esse aumento significativo na demanda sugere, de acordo com o relatório da CGDF, que o Sistema de Transporte Escolar é uma forma de escape para o Governo do Distrito Federal (GDF) suprir a falta de escolas em algumas localidades, desviando-se o foco do objetivo do transporte escolar de garantir o acesso à escola de forma igualitária aos alunos que precisam.

Em 2020, a rede de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal contava com 710 ônibus, sendo apenas 134 veículos próprios da SEEDF e 576 ônibus de 11 empresas terceirizadas que prestam serviços de Transporte Escolar Rural para a Secretaria de Educação do Distrito Federal. O serviço, no entanto, não foi ofertado, tendo em vista a paralisação das aulas presenciais e a instituição do ensino remoto por conta da pandemia do novo Coronavírus. O ensino

remoto perdurou até o segundo semestre de 2021, e com a retomada das aulas presenciais houve a necessidade do serviço de transporte escolar rural.

Com a retomada das aulas presenciais e a conseqüente volta do serviço de transporte escolar rural a atenção das mídias de comunicação estava voltada para a educação distrital, assim, surgiram muitas reportagens televisivas e matérias de jornais que evidenciaram a real situação do transporte escolar rural e denunciando irregularidades nas voltas às aulas presenciais no segundo semestre de 2021 e primeiro semestre de 2022. Casos de pistas inacessíveis, que impossibilitaram a chegada do veículo escolar no ponto adequado para os alunos, veículos lotados, falta de motoristas, alunos de algumas escolas rurais ainda no ensino remoto, justamente pela falta de transporte escolar rural, foram alguns dos fatos ocorridos durante a retomada das aulas presenciais nas escolas públicas. Além disso, a falta do serviço público implica a oferta irregular dos ônibus piratas, sem as mínimas condições de segurança para os alunos.

3.3 A pesquisa de campo

O objeto de estudo desta pesquisa é o transporte escolar rural que atende ao Ensino Fundamental nas escolas do campo do Distrito Federal. Nesse sentido, a população-alvo desta pesquisa são as escolas públicas rurais de Ensino Fundamental do Distrito Federal. No entanto, dada à natureza da pesquisa, essa população é grande e dificultaria muito a realização do trabalho. Nesse sentido, as escolas rurais de Ensino Fundamental foram agrupadas por Coordenação Regional de Ensino – CRE, e conforme estabelecido no sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal¹⁴, são setenta escolas do Campo, distribuídas em dez CRE. No entanto, aquelas que atendem aos critérios definidos, ou seja, escola rural, que são de Ensino Fundamental anos iniciais e que tenham o serviço público de Transporte Escolar Rural, configuram sessenta e três escolas distribuídas em nove CRE .

O método estatístico de amostragem aleatória implica a escolha aleatória de grupos para aplicação dos questionários em todas as escolas desse grupo. Porém, essa amostra seria grande para a disponibilidade financeira e o tempo para a realização da pesquisa. Barbetta (2008) afirma que determinar o tamanho da

¹⁴ <https://www.educacao.df.gov.br/>

amostra é complexo, e que fatores como a disponibilidade financeira e temporal influenciam e restringem o tamanho da amostra. Por isso, foi escolhido aleatoriamente duas CRE e apenas uma escola em cada CRE para a coleta dos dados. E embora não seja o tamanho ideal da amostra, é o tamanho real e possível de ser estudado nesta pesquisa.

Quadro 1 – CRE com escolas que se enquadram nos pré-requisitos

Nº	CRE
1	Brazlândia
2	Ceilândia
3	Gama
4	Núcleo Bandeirante
5	Paranoá
6	Planaltina
7	Samambaia
8	São Sebastião
9	Sobradinho

Fonte: <https://www.educacao.df.gov.br/>.
Elaboração própria.

Através do método estatístico de amostragem aleatória foi possível agrupar as escolas do campo da Secretaria de Estado de Educação do DF, com base na CRE, numerando-as de um a nove e, através do programa de computador Microsoft Excel, com a função =ALEATÓRIOENTRE(1;9) foi escolhido aleatoriamente: a CRE 1 - Brazlândia e a CRE 4 - Núcleo Bandeirante. Dentro desses dois grupos estão 12 escolas de Ensino Fundamental, que estão na zona rural do Distrito Federal e que são atendidas pelo serviço de transporte escolar rural – conforme mostra o quadro 2, abaixo. Da amostra das CRE, e dentre estes dois, foram selecionadas as escolas.

Quadro 2 – Escolas das CRE escolhidas

Brazlândia	1 - EC Almecegas 2 - CEF Vendinha 3 - EC Bucanhão 4 - EC Chapadinha 5 - EC INCRA 06 6 - EC INCRA 07 7 - ECPA da Torre 8 - EP da Natureza
Núcleo Bandeirante	9 - EC Cafe sem Troco 10 - EC Capão Seco 11 - EC Cariru 12 - EC Riacho Fundo (Ruazinha)

Fonte: <https://www.educacao.df.gov.br/>.
Elaboração própria.

Para a escolha da amostra de escolas em que foi realizada a pesquisa, enumeraram-se de um a doze as escolas de ambas CRE escolhidas anteriormente, visível no quadro 2. Utilizou-se novamente do programa de computador Microsoft Excel, com a função =ALEATÓRIOENTRE(1;12), e foram sorteados os números um (1) e doze (12), que correspondem à Escola Classe Almécegas, do Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia e à Escola Classe Riacho Fundo, do Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante, respectivamente, para ser fonte de coleta de dados para a pesquisa empírica. Prezando, desta forma, pela objetividade científica.

As escolas foram subdivididas em três grupos: o primeiro, família; o segundo, os funcionários do transporte escolar; e, o terceiro grupo, os profissionais da educação. No entanto, não obtive autorização para aplicar os formulários aos motoristas e monitores dos veículos de transporte escolar rural, pois em ambas as escolas são empresas terceirizadas que ofertam o serviço, com risco de prejudicar o vínculo empregatício entre os funcionários e as empresas. Por isso, a coleta de dados foi realizada apenas nos grupos família e profissionais da educação em ambas as escolas.

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2022. Assim, foram distribuídos nas escolas 120 questionários, para que fossem levados pelos alunos para sua residência, respondidos e devolvidos no prazo de três semanas. Passado o prazo, retornaram aproximadamente 93 questionários. No entanto, desses que retornaram, 82 mostraram-se adequados para a tabulação de dados. Já os formulários não têm quantidade pré-estipulada, já que depende da disponibilidade do respondente no dia da coleta de dados.

Assim, no grupo família, em ambas as escolas foram respondidos 82 questionários. No grupo profissionais da educação, foram respondidos 15 formulários em ambas as escolas. Portanto, foi aplicado, nas escolas pesquisadas, e em todos os grupos questionados, o total de 97 instrumentos de coleta de dados, a fim de averiguar empiricamente a realidade do transporte escolar e a percepção da população diretamente afetada pela oferta do serviço, quanto à importância para o acesso e permanência do aluno da zona rural à escola e à sua permanência na instituição.

Os questionários são uma técnica de coleta de dados simples e econômica para a realização de uma pesquisa empírica. Conforme Gil (2008, p.122) o

questionário “possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa”. Por isso, a aplicação de questionários ao grupo família foi a melhor opção metodológica para a coleta de dados, pois existe dificuldade de acesso às residências das famílias da zona rural, que dificulta a aplicação de formulários ou a realização de entrevistas, bem como, ao ser enviado aos familiares através dos próprios alunos, como um documento advindo da própria escola, facilitou a adesão dos pais para respondê-lo. Vale ressaltar que, apesar de não ser possível controlar qual membro da família respondeu o questionário, o sujeito respondente não influencia na valoração do questionário, lembrando que a política de transporte escolar é de corresponsabilidade do Estado e da família, o Estado faz sua parte garantindo a circulação do veículo e a família levando e buscando o aluno ao ponto de encontro no horário estabelecido, sendo portanto, parte integrante do sistema.

Com o grupo dos profissionais da educação, que engloba os professores, coordenadores, gestores, a aplicação de formulários mostrou-se mais propícia principalmente como forma de diminuir a resistência deles para com a pesquisa. Os formulários são mais simples e rápidos comparados aos questionários, enquanto os profissionais da educação são atarefados e dispõem de pouco tempo no cotidiano escolar, por isso aplicar os formulários foi garantia de participação desse grupo na pesquisa.

3.4 Descrição dos dados

As perguntas dos questionários aplicados ao grupo família foram organizadas em três categorias centrais, são elas: a realidade econômica; a qualidade do serviço de transporte escolar rural; e a importância do transporte escolar rural para a escolaridade, acesso e permanência dos alunos na escola rural. Já as perguntas realizadas ao grupo profissionais da educação foram divididas nas duas últimas categorias já citadas. Dentro dessas categorias observar-se-á os dados, primeiro, sob o prisma dos pais e alunos, que estão dentro do sistema de transporte escolar, utilizando-o no dia a dia, e depois com enfoque no olhar dos docentes das escolas do campo, que dependem indiretamente do transporte escolar rural para um processo de ensino e aprendizagem eficaz.

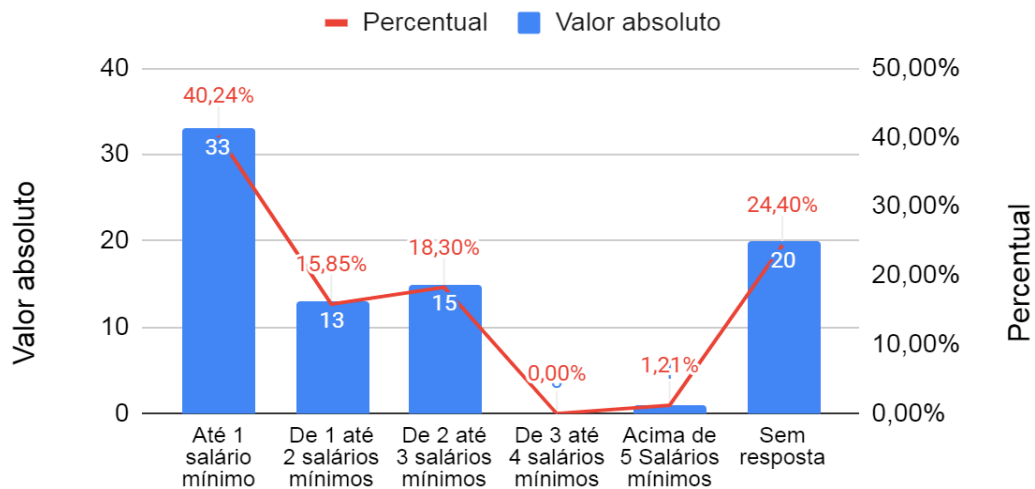
3.4.1 O Transporte Escolar Rural sob perspectiva familiar

Para compreender a realidade do transporte escolar rural sob o olhar das famílias da zona rural que o utilizam cotidianamente, os gráficos expostos adiante foram construídos a partir dos oitenta e dois questionários respondidos pelo grupo de familiares e que estão aptos para gerarem conhecimento.

Portanto, temos como primeira categoria de análise a realidade socioeconômica das famílias dos alunos das escolas que foram realizadas a pesquisa empírica. Pois, como ensina o materialismo histórico devemos analisar o fenômeno em sua totalidade, e o fator socioeconômico é fundamental para a compreensão da importância do transporte escolar para o acesso, a permanência e diminuição da evasão nas escolas rurais. O Brasil está entre os países com maiores desigualdades sociais do mundo, de acordo com a pesquisa realizada pela FGV social, através dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio Contínua – PNAD Contínua – em 2021, o Brasil atingiu o patamar de 62,9 milhões de pessoas que estão abaixo da linha da pobreza, ou seja, sobrevivem com menos da metade de um (1) salário mínimo por mês, isso equivale a 29,62% da população brasileira. No Distrito Federal, apesar de estar entre as unidades da federação com menor proporção de pobreza em relação a sua população, na 25ª posição, o percentual de desigualdade social ainda é alto, e cerca de 15,7% da população do Distrito Federal vivem abaixo da linha da pobreza (NERI, 2022).

O gráfico 1 abaixo mostra que 40,24% dos respondentes possuem renda média familiar mensal de até um (1) salário mínimo. Os respondentes com renda entre um (1) e dois (2) salários mínimos, totalizam 15,8%. Entre os respondentes com renda familiar de dois (2) até três (3) salários mínimos, o percentual de respostas é de 18,3%. Acima de cinco (5) salários mínimos somente 1,2% do total de respostas. O total de respondentes que deixaram essa pergunta em branco foi de 24,4%, uma taxa bastante alta.

Gráfico 1 - Renda média familiar mensal



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo. Elaboração própria.

A segunda categoria de análise é a qualidade do serviço de transporte escolar rural oferecido aos alunos das escolas pesquisadas, pois esse é um serviço que influencia diretamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas escolas do campo, haja vista que o foco está no aluno como o principal sujeito da escola, e o transporte escolar rural é o meio de locomoção para chegar a esse espaço. Portanto, não havendo, as dificuldades enfrentadas pelos discentes para acessar a escola fomentam no aluno o baixo desempenho na sala de aula, a reprovação e a evasão escolar. Por isso, o transporte escolar rural deve ser ofertado com um padrão mínimo de qualidade, visando principalmente a segurança dos alunos. Nesse sentido, o programa Caminhos da escola objetiva padronizar as frotas de transporte escolar dos sistemas de ensino em todo o País, inclusive com itens de segurança obrigatórios a todos os veículos de transporte escolar.

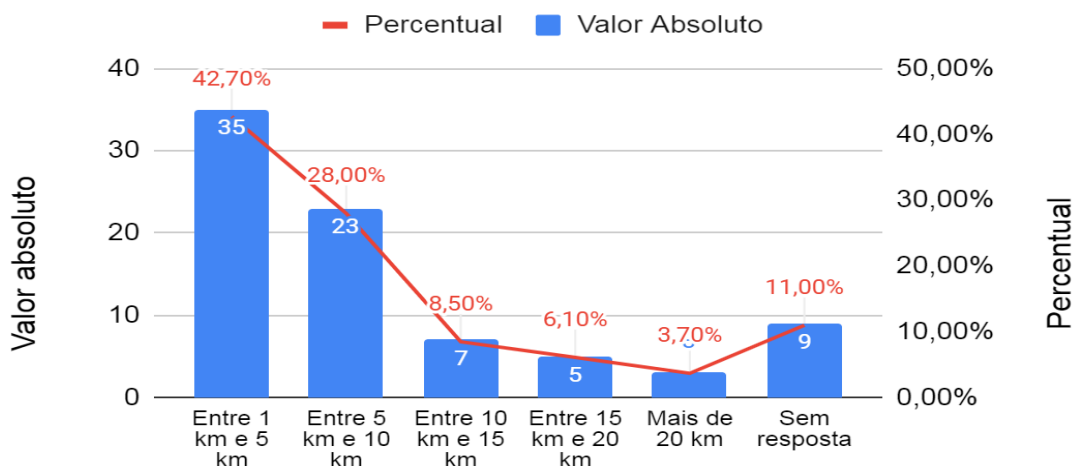
Assim, perguntas relacionadas à distância percorridas pelo aluno de sua casa até o ponto de passagem do veículo, a distância da residência até a escola, às condições dos veículos de transporte escolar e o tempo de espera e viagem para chegar à escola, e ainda a opinião sobre a qualidade do serviço ofertado, foram feitas para os pais / alunos nas respectivas escolas a fim de averiguar à realidade do serviço ofertado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Além disso, essa categoria de análise foi subdividida em outras duas: a primeira trata sobre as distâncias percorridas pelos alunos para chegarem à escola e os tempos de espera e viagem; a segunda subcategoria aborda a condição dos veículos utilizados.

No Distrito Federal, com a Portaria nº 192 de 2019 da SEEDF, ficou estabelecido que o transporte escolar rural atendesse a todos os alunos das escolas rurais matriculados na Educação Básica, que morem a mais de dois (2) quilômetros da escola, mas que residem dentro dos limites do DF. No entanto, é comum alunos que moram no Entorno do DF e estudam nas escolas distritais, inclusive nas escolas do campo. Dessa forma, esse público não tem acesso ao serviço de transporte escolar rural público e gratuito garantido como política de acesso à escola pública.

A Portaria nº 192/2019 da SEEDF estabelece, ainda, que a distância mínima entre a residência do aluno e a escola deve ser de, no mínimo, dois (2) quilômetros para ter acesso ao serviço de transporte escolar rural. Desta forma, através da pesquisa realizada nas escolas rurais de Ensino Fundamental, pode-se constatar alguns aspectos coerentes com as normas e princípios estabelecidos para a oferta do serviço de transporte escolar rural no DF.

A primeira subcategoria aborda as distâncias e tempos. Assim, no gráfico 2, abaixo, podemos ver que 42,7% dos alunos, residem entre um (1) e cinco (5) quilômetros da escola e 28% dos respondentes moram entre cinco (5) e dez (10) quilômetros da escola. No entanto, entre as distâncias mais longínquas da escola, em apenas 8,5% dos respondentes residem entre dez (10) e quinze (15) quilômetros da escola, e aqueles que moram entre quinze (15) e vinte (20) quilômetros de distância da escola, foram 6,1% do total de questionários respondidos. Entretanto, os respondentes que moram a mais de vinte (20) quilômetros da escola totalizam somente 3,7% do quantitativo de respostas coletadas. Além disso, 11% dos respondentes deixaram essa pergunta sem resposta.

Gráfico 2 - Distância entre a casa do aluno e a escola



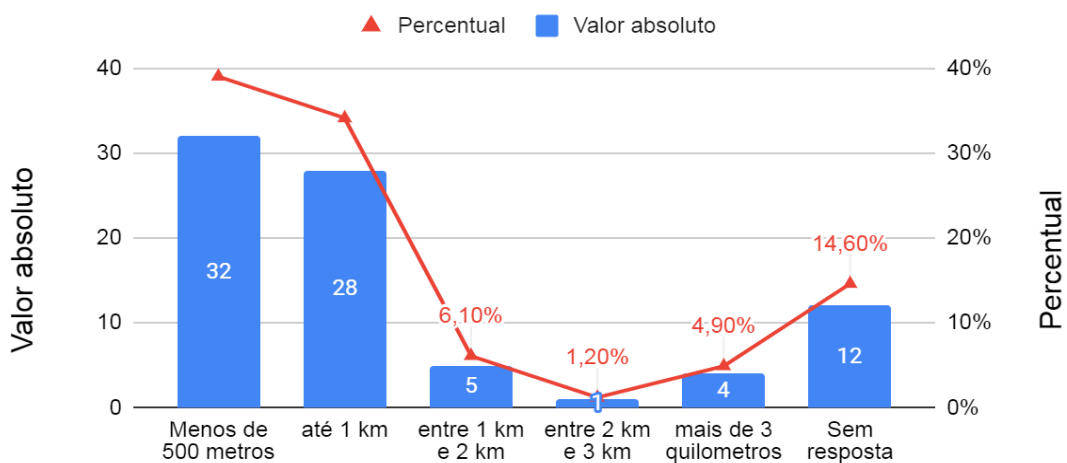
Fonte: dados coletados na pesquisa de campo. Elaboração própria.

A maioria dos respondentes afirma morar consideravelmente perto da instituição escolar para realidade rural, que é marcada historicamente pelo isolamento social dos moradores. No entanto, isso se explica, pelo território pequeno e a elevada densidade demográfica do Distrito Federal. Assim, na zona rural do DF as distâncias não são tão grandes, mas a segregação espacial é criada por outros fatores, como a pouca mobilidade nessas regiões.

A despeito da distância entre o local de residência do(a) discente e o ponto de passagem do transporte escolar é factível que não há normativo que estabeleça distância mínima ou máxima na definição do ponto de encontro do aluno e do transporte escolar. No entanto, o Guia do Transporte Escolar do FNDE (2017) estabelece que o veículo deva chegar o mais próximo possível da moradia do aluno, já que tem que levar em consideração o princípio da razoabilidade e do interesse coletivo ao estabelecer o percurso que o transporte escolar fará.

No gráfico 3, abaixo, vemos que a distância percorrida pelos alunos pesquisados até o ponto de encontro com o transporte escolar é majoritariamente pequena. Os respondentes que percorrem até 500 metros, totalizam 39% dos questionários, e os que percorrem um (1) quilômetro 34,10%. Já os que percorrem maior distância para chegar ao transporte escolar, entre um (1) e três (3) quilômetros, totalizam 7,3%, e os que percorrem mais de três (3) quilômetros, totalizam 4,9% dos respondentes. A taxa de questionários que não houve resposta nessa pergunta foi de 14,6%.

Gráfico 3 - Distância entre a casa do aluno e o ponto de passagem do transporte escolar



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo. Elaboração própria.

Pegoretti (2005) considera que, dentro do padrão de razoabilidade, os alunos percorrem até 1,3 quilômetros a pé para chegar à escola, ou no caso ao ponto de passagem do veículo de transporte escolar. A pesquisa aponta que a maioria dos alunos dista até um (1) quilômetro do ponto de passagem do transporte escolar. No entanto, dado as características de segregação espacial da zona rural, mesmo que no DF ainda seja menor, e a falta de convênios entre o Distrito Federal e municípios goianos que estão no entorno, alguns alunos ainda percorrem distâncias maiores para chegar ao ponto de encontro com o transporte escolar.

A tabela 4 traz o percentual de respostas sobre o tempo de espera do aluno no ponto de passagem do transporte escolar. A maioria, 34,1%, espera por volta de 10 minutos, enquanto apenas 3,7% dos respondentes esperam 30 minutos pelo veículo de transporte escolar. O percentual de respondentes que deixaram essa pergunta em branco, foi elevado, totalizando 23,2%. Na tabela 4, também temos, através das 63 respostas a essa pergunta, o tempo médio de espera dos alunos no ponto de passagem do transporte escolar, que é de aproximadamente 13 minutos de espera.

Tabela 3 – Tempo de Espera do aluno no ponto de encontro com o TER

Minutos	Número absoluto de respostas	Percentual
5	8	9,80%
10	28	34,10%
15	11	13,40%
20	12	14,60%
25	1	1,20%
30	3	4%
Sem respostas	19	23,20%
Total	82	
Média das respostas	13 minutos	

Fonte: Dados coletados na pesquisa de
Elaboração própria

Pegoretti (2005) aponta que é historicamente estabelecido que o tempo de viagem entre a residência do aluno e a escola não deva superar 45 minutos. A demora na viagem por transporte pode ocasionar, no entendimento de Barati (2001, apud PEGORETTI, 2005, p. 36) “cansaço, aborrecimento e queda de produtividade”, afetando o aprendizado e sendo fator para o aumento da repetência e da evasão escolar. O tempo médio de viagem observado nas escolas pesquisadas é de 32 minutos, como vemos na tabela 4, abaixo. Entretanto, 24,5% dos respondentes,

estão entre o intervalo de tempo de 40 a 65 minutos, que é considerado tempo de viagem muito longo. E não foi possível inferir o tempo de espera em 42,7% das respostas, pois se mostravam incoerentes ou sem respostas.

Tabela 4 – Tempo de viagem do aluno

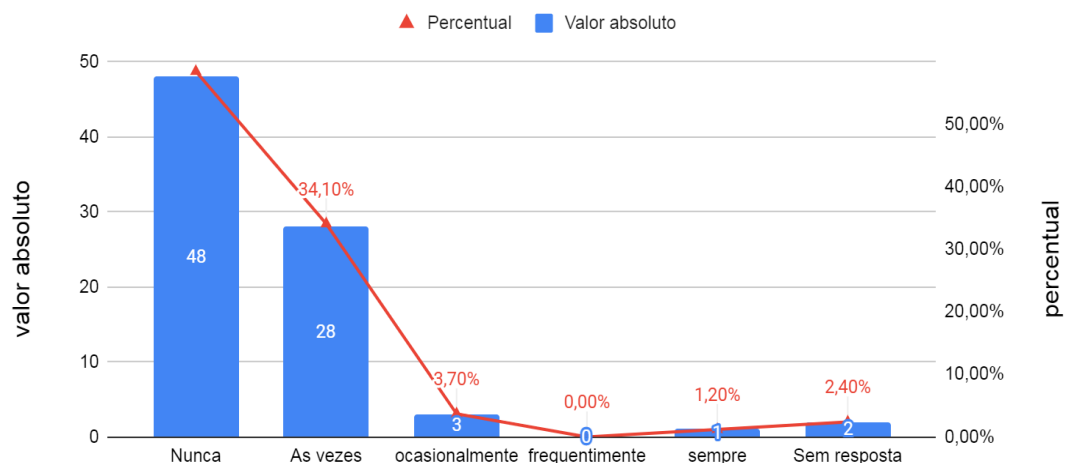
Minutos	Números absoluto de respostas	Percentual
5	2	2,40%
10	6	7,30%
15	3	3,70%
20	6	7,30%
25	2	2,40%
30	6	7,30%
35	2	2,40%
40	10	12,20%
50	5	6,10%
60	4	5%
65	1	1,20%
Sem resposta	35	42,70%
Total	82	100%
Média do número de respostas		32 minutos

Fonte: dados coletados na pesquisa de campo.

Elaboração própria.

A segunda subcategoria aborda a condição do serviço do transporte escolar. Nesse sentido, o gráfico 4 mostra o percentual de respostas sobre a frequência em que o transporte escolar falta devido a problemas mecânicos. A maioria dos respondentes afirma que o veículo de transporte escolar nunca deixou de passar por esse tipo de problema, totalizando 58,5% das respostas. Enquanto, 34,1% dizem que às vezes o transporte escolar falta devido a problemas mecânicos. As respostas que configuram uma frequência maior dessa ocorrência somam aproximadamente 5%, já 2,4% dos respondentes deixaram essa pergunta em branco.

Gráfico 4 - Frequência em que o transporte escolar rural não passa por problemas mecânicos

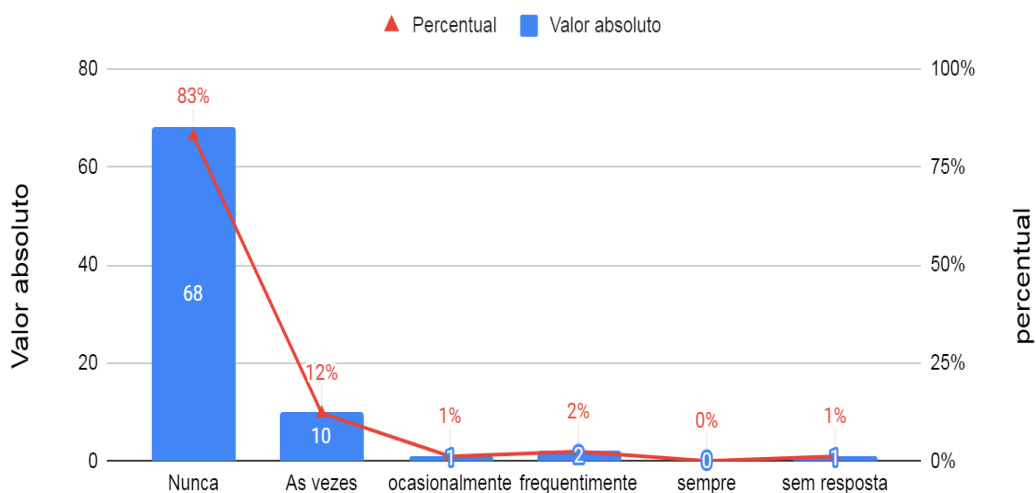


Fonte: dados coletados na pesquisa de campo. Elaboração própria.

O gráfico 5 aborda o percentual das respostas sobre a frequência de passagem do transporte escolar em relação à pavimentação das estradas. Na zona rural a maioria das estradas é de terra, deixando o traslado mais difícil, porque uma viagem rápida e segura pode depender das condições da via. Nesse sentido, em uma estrada de terra, o transporte escolar rural sofre muito mais desgastes que na estrada asfaltada, por causa, por exemplo, da passagem de veículos pesados e até mesmo as condições climáticas. Por exemplo, dias de muita chuva podem criar buracos e atoleiros nas estradas de terra, fazendo a viagem ser mais demorada que o normal e ou deixando a via intransitável, enquanto na estiagem a poeira excessiva dificulta a visão do motorista deixando a viagem ainda mais perigosa e insalubre.

No entanto, para a maioria absoluta dos respondentes o veículo de transporte escolar nunca deixou de passar por problemas nas estradas, totalizando 83% das respostas. Enquanto, apenas 12% afirmam que o transporte escolar às vezes falta por causa da falta de estrutura nas estradas. A somatória das frequências mais elevadas chega a apenas 3% do total de respostas, e somente 1% deixou de responder essa questão.

Gráfico 5 - Frequência em que o transporte escolar rural não passa por problemas na pavimentação

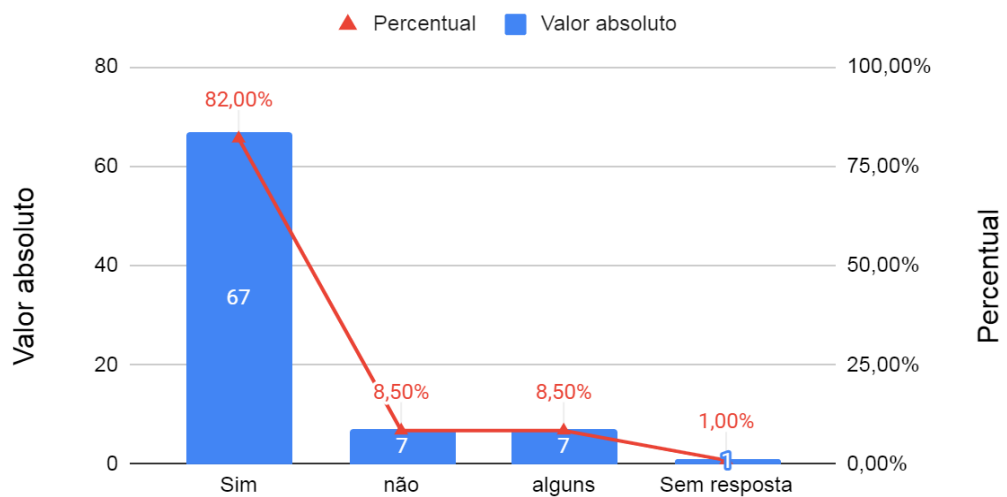


Fonte: dados coletados na pesquisa de campo. Elaboração própria.

A qualidade da oferta do serviço é de suma importância para a segurança dos alunos e, de acordo com o guia do transporte escolar (FNDE, 2017), a condição desejada dos veículos escolares são: ônibus com menos de 7 anos de uso e com cinto de segurança para todos os passageiros.

O gráfico 6 logo abaixo, mostra o percentual de respostas relacionadas aos assentos dos veículos de transporte escolar com cintos de segurança. 82% do total de respostas afirmam que o veículo utilizado cotidianamente para o serviço de transporte escolar possui todos os assentos com cinto de segurança. Enquanto 8,5% afirmam que os veículos utilizados não possuem cintos de segurança, e também 8,5% do total de respondentes disseram que somente alguns assentos possuem cintos de segurança. O percentual de respostas em branco nessa pergunta foi de 1%.

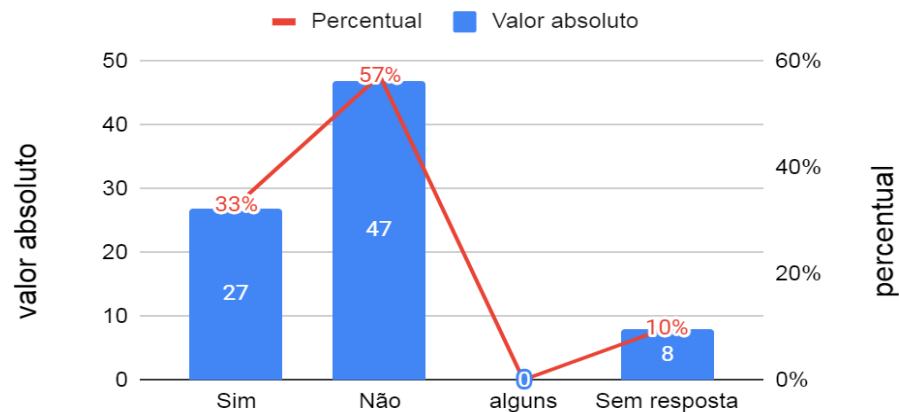
Gráfico 6 - veículo com todos os assentos com cintos de segurança



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo. Elaboração própria.

O gráfico 7 mostra o percentual de respostas em relação à acessibilidade do veículo de transporte escolar. Na perspectiva da Educação Inclusiva, o transporte escolar acessível para os alunos com deficiência também é fundamental para um serviço de qualidade, pois garante o atendimento com segurança e dignidade a esses sujeitos. No entanto, mais da metade dos respondentes, 57%, afirmaram que os veículos de transporte escolar que os alunos utilizam diariamente não possuem elevador para pessoas com deficiência. Apenas 33% disseram que os ônibus escolares têm elevadores. E 10% deixaram de responder essa pergunta.

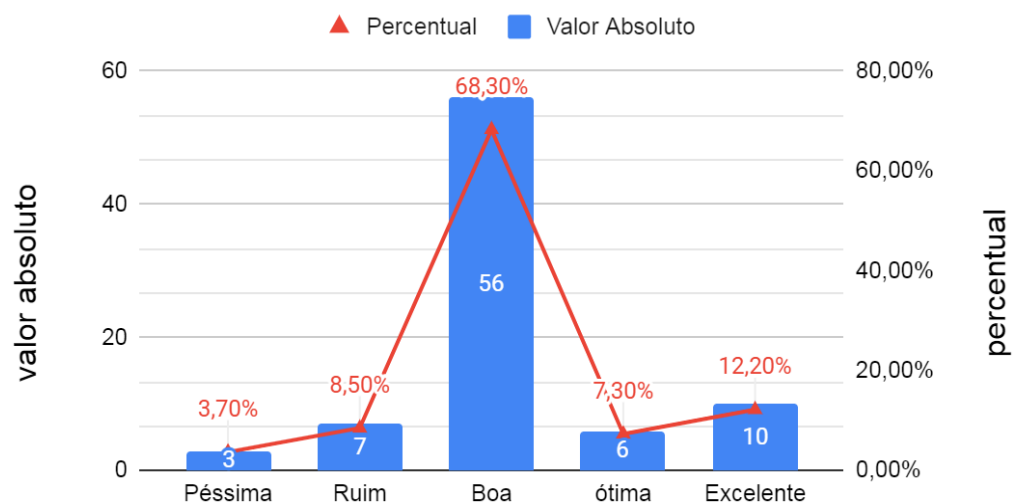
Gráfico 7 - Veículo com elevador para pessoas com deficiência



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo. Elaboração própria.

O gráfico 8, mostrado abaixo, aponta a opinião do grupo família que participaram da pesquisa sobre a condição do veículo utilizado para o serviço de transporte escolar. Assim, temos que 68,3% dos respondentes acham que a condição do veículo de transporte escolar é boa. Apenas 7,30% consideram a condição do veículo ótima, e 12,2% consideram excelente a condição do ônibus. Aqueles que acham ruim à condição totalizam apenas 8,5% e os que acham péssima são somente 3,7% do total de questionários respondidos.

Gráfico 8 - Condição do veículo de transporte escolar

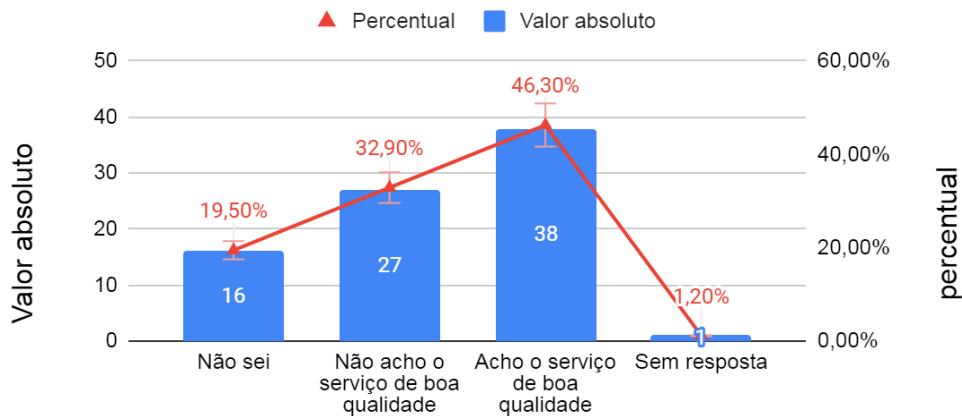


Fonte: dados coletados na pesquisa de campo. Elaboração própria.

A última pergunta feita ao grupo da família sobre a qualidade serviço do transporte escolar foi, justamente, a opinião dos pesquisados sobre a qualidade do transporte escolar ofertado pela secretaria de educação. A opinião da maioria dos

respondentes é que o serviço de transporte escolar rural ofertado é de boa qualidade. O gráfico 9 mostra que 46,3% acham o serviço de boa qualidade, enquanto 32,8% não acham o serviço de boa qualidade. 19,5% não souberam responder à pergunta e 1% deixou em branco essa pergunta.

Gráfico 9 - Qualidade do serviço de Transporte Escolar Rural da SEEDF

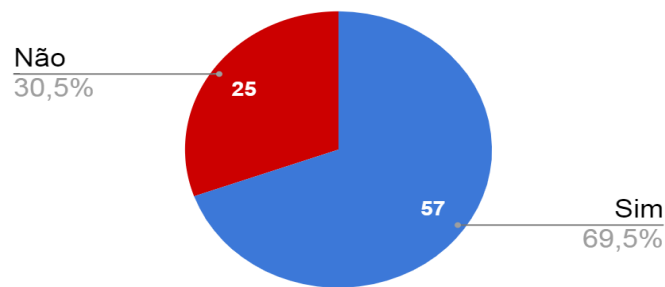


Fonte: dados coletados na pesquisa de campo. Elaboração própria.

A terceira categoria de análise trata da importância do transporte escolar rural para o acesso e permanência dos alunos à escola rural e da consequente diminuição da evasão escolar entre os alunos do Ensino Fundamental nas escolas rurais. Assim, as perguntas realizadas nessa categoria ao grupo família abrangem: a dependência do aluno ao transporte escolar para chegar à escola; se os alunos possuem outra opção para além do transporte escolar para acessar e frequentar a escola; as frequências em que alguma falha no transporte escolar ocasiona faltas ou atraso para aula; a disposição do aluno para estudar com e sem o serviço de transporte escolar e, por fim; a importância do serviço de transporte escolar rural para a escolarização dos alunos da zona rural.

O transporte escolar é parte fundamental para que o aluno que reside na zona rural acesse e permaneça na escola. Nesse sentido, o gráfico 10, que aborda a dependência exclusiva do aluno ao transporte escolar para chegar à escola, mostra que, a maioria, 65,5% do grupo família que responderam ao questionário, afirmam que dependem exclusivamente do transporte escolar para chegar à escola. Enquanto, 30,5% não dependem exclusivamente do transporte escolar para chegar à escola.

Gráfico 10 - Dependência exclusiva do aluno ao transporte escolar para chegar a escola

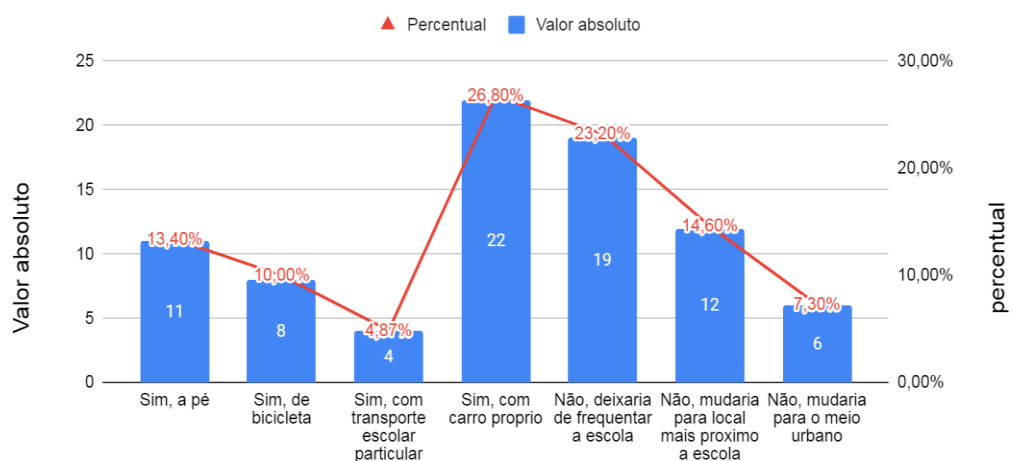


Fonte: dados coletados na pesquisa de campo. Elaboração própria.

O gráfico 11 mostra se o aluno, sem o transporte escolar, teria outras formas de chegar à escola. Assim, aproximadamente 55% teriam outras formas de acessar a escola, caso não houvesse o serviço de transporte escolar rural, sendo elas: a pé, que totaliza 13,4%; de bicicleta, opção escolhida por 10% dos respondentes; de transporte escolar particular, que totaliza apenas 4,87%; e com carro próprio, totalizando 26,8% dos respondentes. Já os que não teriam outra forma de chegar à escola somam 45,1%, aqui 23,2% deixariam de frequentar a escola, 14,6% se mudariam para local mais próximo à escola, e 7,3% mudariam para o meio urbano.

Mesmo em percentual menor de respostas, esse gráfico aponta a realidade das famílias das classes baixas que residem na zona rural, em que as opções sem o transporte escolar são escassas e claras. Para a maioria, a evasão do aluno da escola é a única opção viável. Além disso, a mudança, seja para mais próximo à instituição escolar ou para o meio urbano, é um fenômeno histórico que acontece com a população rural para ter acesso aos direitos sociais.

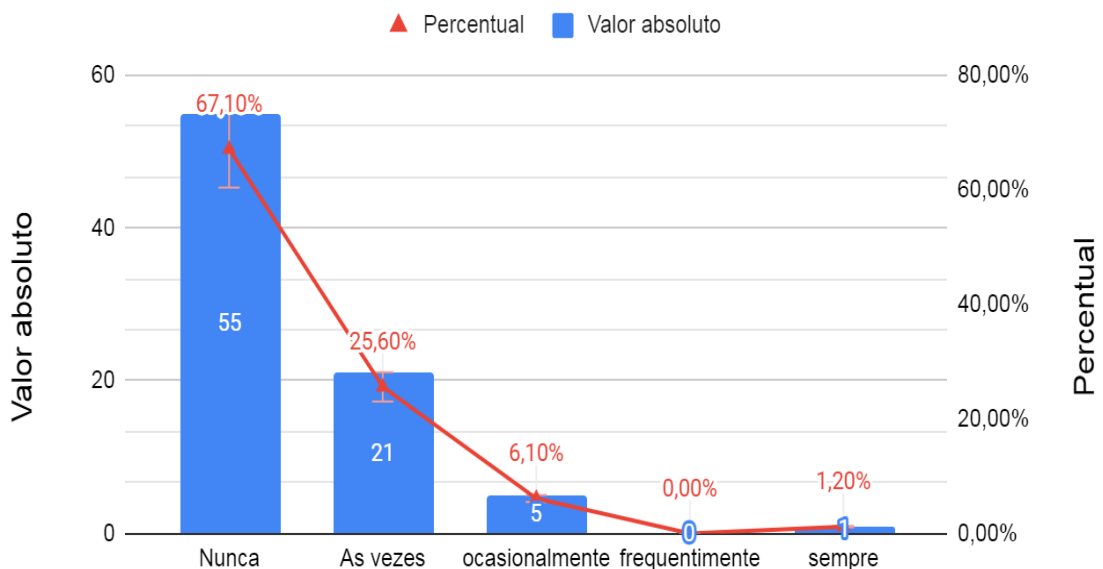
Gráfico 11 - Condições para chegar a escola sem transporte escolar



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo. Elaboração própria.

A falta, quando frequente, é prejudicial ao desenvolvimento escolar do aluno. A LDB de 1996 estabelece que o aluno deva ter presença em, no mínimo, 75% do total de dias letivos anuais. Nesse sentido, um sistema de transporte escolar ineficiente, que não passa e ou atrasa com frequência, corrobora com o fracasso escolar. O gráfico 12, aponta, em percentual, a frequência de faltas por causa do transporte escolar. O grupo de família respondeu, com total de 67,1%, que os alunos nunca faltaram por conta da ineficiência do transporte escolar, enquanto 26,6% dos respondentes afirmam que às vezes faltaram à escola por causa desse problema. As frequências mais altas somam apenas 7,3% do total de respostas.

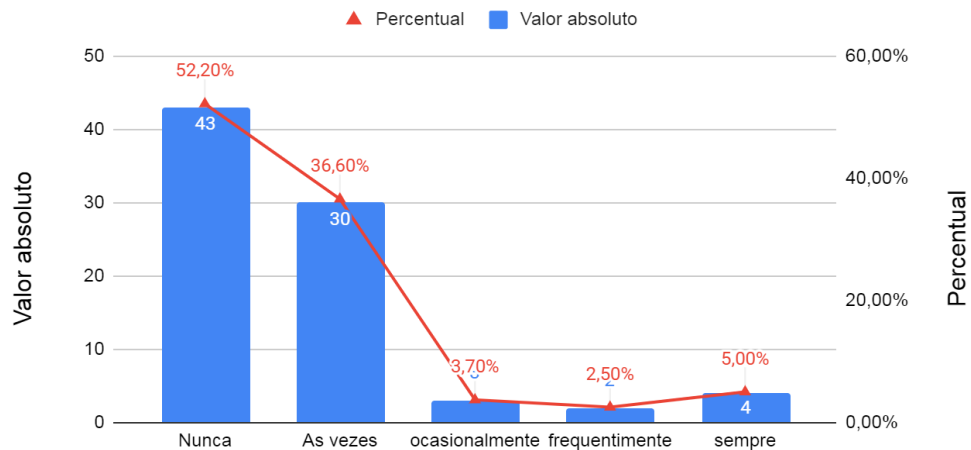
Gráfico 12 - Frequência que o aluno faltou a escola por causa do transporte escolar



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo. Elaboração própria.

O gráfico 13, mostra que a maioria, 52,2% do grupo família que responderam os questionários, afirmam que os alunos nunca chegaram atrasados na aula por causa do transporte escolar. Enquanto 36,6% dizem que às vezes isso ocorre. Entre as maiores frequências, 3,7% dos respondentes afirmam que ocasionalmente se atrasam para a aula por causa do transporte escolar, 2,5% que frequentemente este fato ocorre, e 5% dizem que sempre se atrasam para a aula por causa do transporte escolar.

Gráfico 13 - Frequência que já chegou atrasado na aula

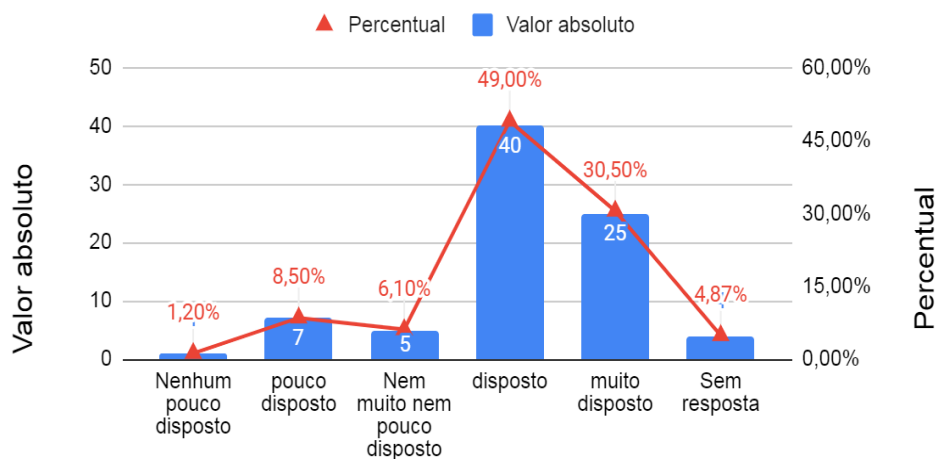


Fonte: dados coletados na pesquisa de campo. Elaboração própria.

A psicologia da educação busca compreender como fatores internos e externos ao homem influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a falta de disposição, de vontade de aprender, que pode ser ocasionada, por, entre outras coisas, o cansaço físico, é um dos fatores que interfere na aprendizagem do aluno, fomentando o fracasso escolar.

O gráfico 14, mostra a importância do transporte escolar rural para a escolarização de alunos. Temos que 49% dos alunos se sentem dispostos a estudar quando vão para a escola no transporte escolar. E 30,5% do total de respondentes se sentem muito dispostos a estudar. Ainda assim, 4,82% deixam essa questão em branco.

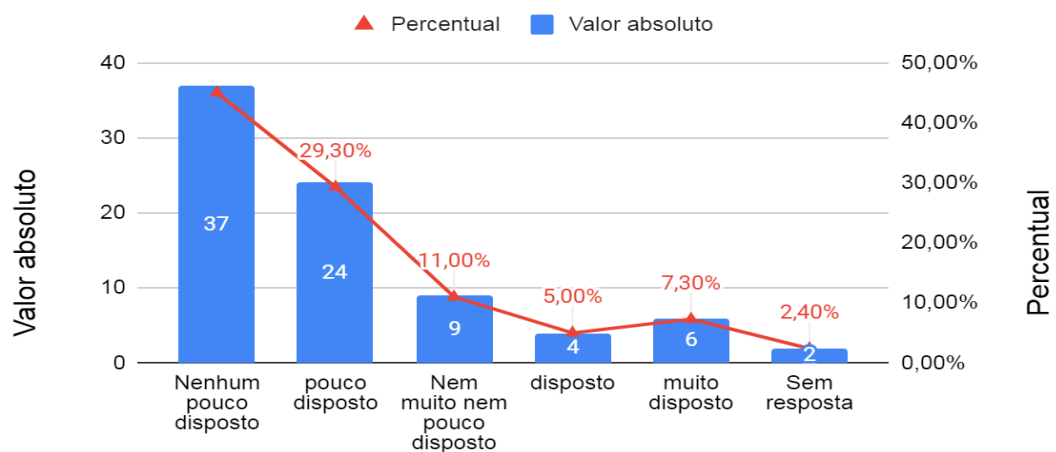
Gráfico 14 - Disposição para estudar quando vai a escola no transporte escolar



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo. Elaboração própria.

Na situação de ter que ir a pé para a escola, mostrada no gráfico 15, o percentual de disposição dos alunos para estudar é de apenas 12,3% das respostas, enquanto 45% se sentem com nenhuma disposição e 29,3% sentem-se pouco disposto a estudar, 11% sentem-se nem muito e nem pouco disposto a estudar. Aqueles que deixaram em branco essa pergunta totalizam 2,4% dos questionários.

Gráfico 15 - Disposição para estudar indo a pé para a escola



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo. Elaboração própria.

Por fim, nessa categoria, foi perguntado ao grupo família sobre a influência do transporte escolar rural na escolarização dos alunos que moram na zona rural, houve pouca adesão para resposta, já que era uma questão aberta e discursiva. No entanto, entre aqueles que responderam, reafirmaram o papel fundamental do serviço de transporte escolar rural para a garantia do acesso e permanência na escola.

Nesse sentido, tivemos respostas como as seguintes: que acham o transporte escolar *“muito importante para chegar à escola”*; *“que sem ele não teria como o aluno frequentar a escola”*; *“que contribui como o único meio de transporte que mantém o aluno na escola”*; *“que facilita o acesso e na aprendizagem dos alunos que residem no campo”*; *“que é o único meio de o aluno se locomover até a escola”*; *“faz toda a diferença [quanto à escolarização do aluno], sem o transporte eles não chegariam à escola”*.

Além disso, outras respostas evidenciam a segurança que o transporte escolar traz para os pais, que seus filhos fazem o trajeto da casa a escola com segurança, outras respostas tratam da pontualidade e da comunicação do serviço de

transporte escolar com a família. Respostas como as seguintes: *“pega e deixa os alunos nas horas certas e em segurança”*; *“facilita o acesso à escola”*; *“influencia na segurança e horário do aluno”*; *“facilita o acesso à escola para as crianças de forma segura”*.

Outras respostas do grupo família evidenciam a dificuldade com relação à mobilidade da zona rural, e que o transporte escolar rural é um dos serviços de transporte públicos, que às vezes atende também aos pais para chegarem à escola, por exemplo, para as reuniões escolares. Alguns respondentes disseram: *“é muito importante, a passagem tá cara, não tem condição de pagar”*; *“sem o transporte escolar é impossível sair da zona rural”*; *“é muito importante, passagem muito cara e acaba ajudando”*.

Trazem também, a importância do transporte escolar na universalização do Ensino Fundamental quando afirmam que: *“o transporte rural é muito importante, se não o tivesse haveria muitas crianças sem estudar. E às vezes, não se tem a opção de escolher onde morar”*; *“[o transporte escolar influencia] principalmente na presença e rendimento escolar”*. A frequência escolar e bom rendimento, ou seja, o oposto do fracasso escolar são atributos do direito à educação, neste caso, trata-se da permanência escolar.

Alguns respondentes do grupo família ainda colocaram: *“a principal é que incentiva, porque o aluno consegue enxergar a importância de sempre estar presente nas aulas”*; e muitas outras respostas afirmam que sem o serviço de transporte escolar não seria possível o aluno frequentar a escola. O transporte escolar rural influencia, portanto, na escolarização do aluno da zona rural, na medida em que garante a ele que acesse a escola, que permaneça frequentando as aulas, conforme a legislação, com a disposição necessária à aprendizagem.

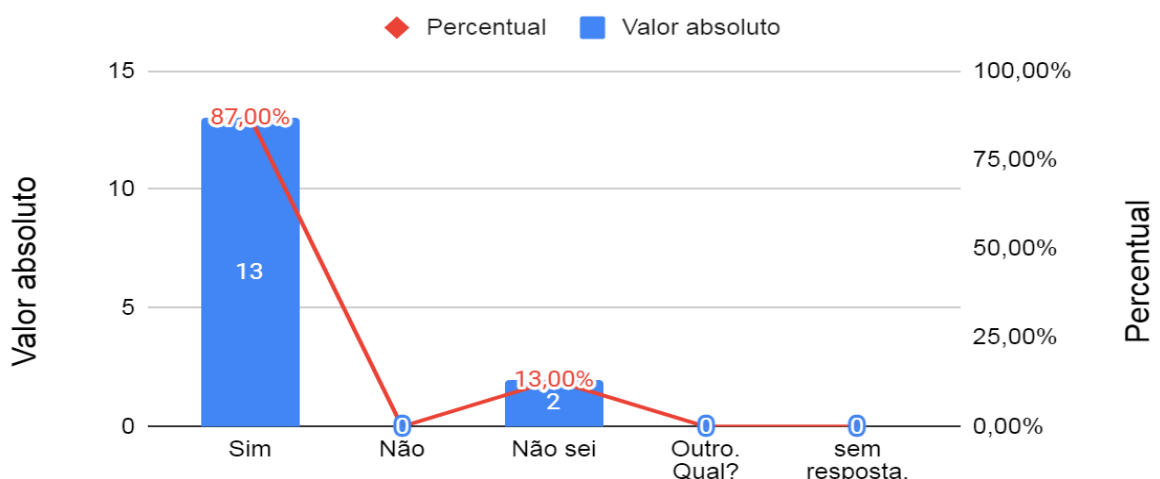
As perguntas realizadas dentro das três categorias: a realidade socioeconômica dos respondentes; a qualidade do serviço de transporte escolar; e a importância do transporte escolar rural para a escolaridade, acesso e permanência dos alunos na escola rural, possibilitaram inferir que o serviço de transporte escolar ofertado pelo poder público do Distrito Federal garante o acesso à escola para os alunos residentes na zona rural. Os elementos como: pavimentação; veículos utilizados; tempo de espera dos estudantes; tempo de viagem são satisfatórios.

3.4.2 O Transporte Escolar Rural sob perspectiva dos docentes da Escola rural

Nas escolas do campo, o transporte escolar rural influencia na dinâmica escolar na medida em que afeta o principal sujeito da escola, o aluno. Assim, se o ônibus escolar atrasa, uma ou várias turmas também se atrasam. Nesse sentido é mister compreender a dependência que a escola rural possui em relação ao transporte escolar rural, bem como compreender a perspectiva dos profissionais da educação, que são indiretamente afetados pelo e Transporte Escolar Rural, e estão nesse sentido de fora da relação entre o aluno e o sistema de transporte escolar rural. Por isso, na descrição da pesquisa realizada, para a formulação dos gráficos foram utilizados 15 formulários aplicados no grupo de profissionais da educação nas escolas pesquisadas.

Sobre a qualidade do transporte escolar oferecido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, os profissionais da educação que participaram da pesquisa, como mostra o gráfico 16, afirmaram que o serviço de transporte escolar consegue atender a toda a demanda de alunos que precisam do serviço, totalizando 87% dos questionários aplicados a esse grupo. Enquanto, 13% não souberam responder a pergunta.

Gráfico 16 - Serviço de TER consegue atender a toda a demanda da escola



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo. Elaboração própria.

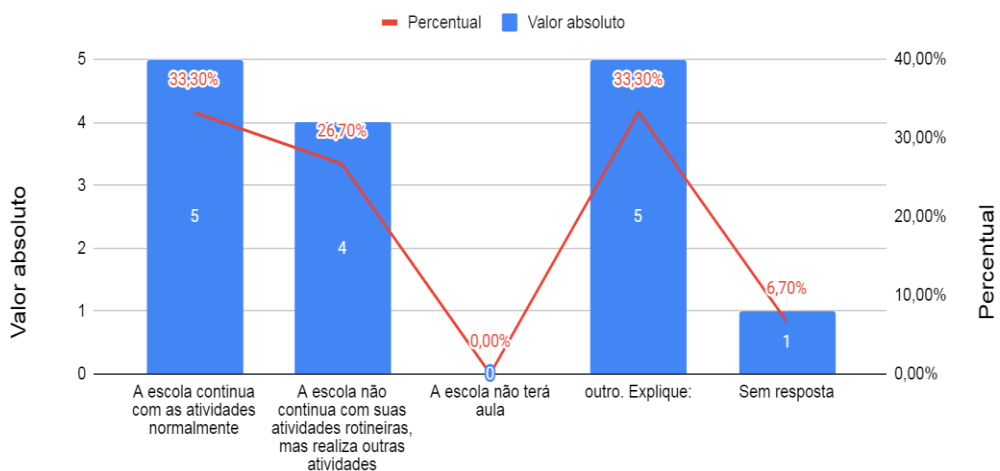
O grupo dos profissionais da educação também foi questionado sobre a importância do transporte escolar rural para a escolaridade, o acesso e permanência dos alunos na escola rural e a influência do transporte escolar rural na evasão

escolar. Dessa forma, procura-se compreender como o transporte escolar afeta as atividades da escola, já que o serviço atende a maioria dos alunos das escolas rurais. E, como aponta o gráfico 10, apresentado na página 74, as maiorias dos alunos das escolas rurais de ensino fundamental dependem exclusivamente do transporte escolar para chegar à escola. Conforme mostra o gráfico 16, 87% dos profissionais da educação afirmou que o serviço consegue atender a toda a demanda de alunos que precisam do transporte escolar para chegar à escola.

Além disso, no caso de não atendimento do serviço de transporte escolar, mostrado no gráfico 17 abaixo, 33,3% dos profissionais da educação que responderam aos formulários afirmaram que a escola continuaria com as atividades normalmente. O mesmo percentual 33,3% dos pesquisados, deram alternativa diferente, que haveria o remanejamento de outro veículo para fazer o atendimento aos alunos da escola. Aqueles que responderam que a escola não continuaria com as suas atividades rotineiras, mas que realizaria outras atividades com os alunos que de alguma forma chegassem à escola, totalizaram 26,7% dos formulários aplicados. Vale ressaltar, que a opção em que não haveria aula na escola, até que o serviço voltasse a funcionar e atender aos alunos, não foi escolhida por nenhum respondente.

Os respondentes que escolheram a opção outro, explicaram que haveria o remanejamento de outro veículo para atender aos alunos, pois a maioria dos alunos não têm outra opção para se deslocar da sua residência até a escola sem o devido transporte. O percentual de respondentes que deixou essa questão em branco foi de 6,7%.

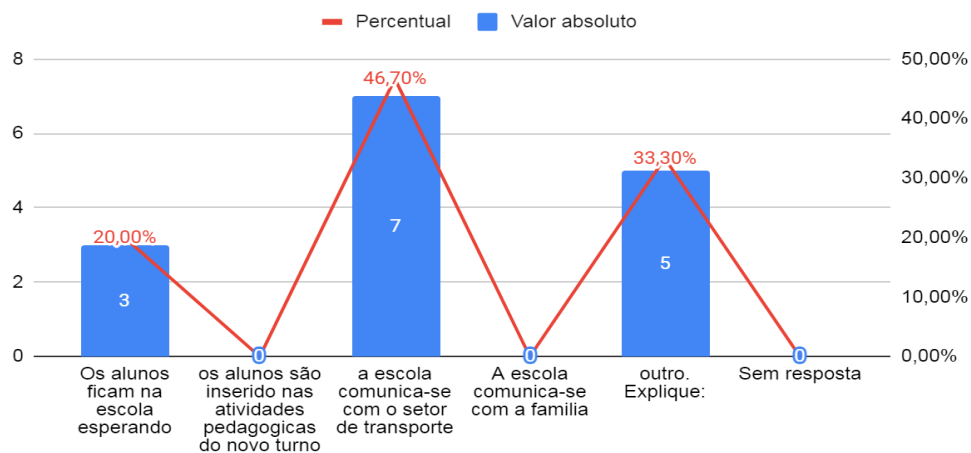
Gráfico 17 - Não atendimento do serviço de transporte escolar



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo. Elaboração própria.

O gráfico 18 apresenta a situação em que o transporte escolar não busque os alunos ao final do período de aulas. Entre os profissionais da educação que responderam aos formulários, 20% afirmaram que os alunos ficariam na escola esperando; 46,7% dos respondentes disseram que a escola se comunicaria com o setor de transporte escolar da SEEDF; e por fim, 33,3% escolheram a opção “outro”. Nas explicações, as respostas foram que “essa situação nunca ocorreu”.

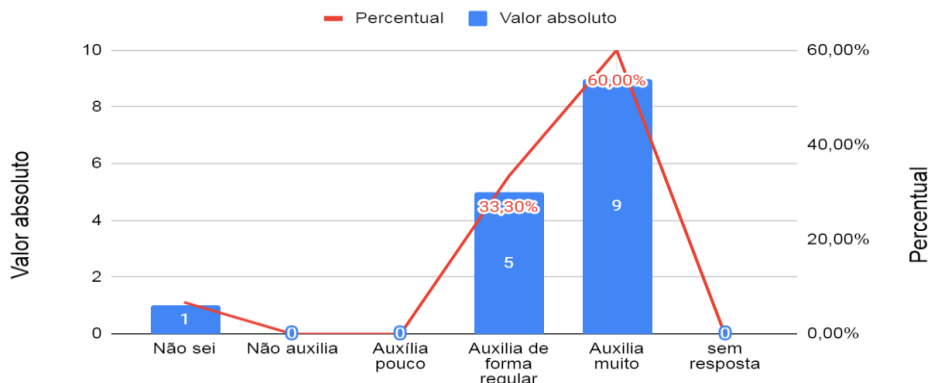
Gráfico 18 - Ação da escola quando o Transporte Escolar Rural não pega os discentes ao final do horário escolar



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo. Elaboração própria.

Nas escolas do campo a evasão escolar se relaciona diretamente com o acesso e a permanência na escola. Nesse sentido, os profissionais da educação que responderam ao formulário, no gráfico 19, em sua maioria, acham que o transporte escolar auxilia muito na diminuição da evasão escolar na zona rural, totalizando 60% dos respondentes. Entre os que acham que auxilia de forma regular, totalizam 33,3%, e os que não sabiam totalizaram 6,7% dos formulários.

Gráfico 19 - O serviço de transporte escolar rural auxilia na diminuição da evasão escolar na zona rural?



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo. Elaboração própria.

O serviço de transporte escolar rural da secretaria de educação do DF atende alunos da zona rural do DF e também alunos que moram nas áreas urbanas, mas estudam em escolas do campo, e também aos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, os ônibus transitam entre vias asfaltadas e estradas de terra. Recentemente a gestão dos contratos com as empresas de Transporte Escolar no DF passou para a responsabilidade da empresa Sociedade de Transportes Coletivos de Brasília - TCB, em colaboração com a Secretaria de Mobilidade do DF - SEMOB DF e com a SEEDF. A SEMOB DF fiscaliza e mapeia os itinerários, a SEEDF realiza o controle das escolas e alunos, enquanto a TCB cabe a realização de vistorias dos veículos para a garantia do padrão de segurança. Os veículos próprios da SEEDF advindos do programa Caminhos da Escola, porém, continuam com a gestão e manutenção realizada pela própria secretaria. (Decreto 40.385/2020, art. 1º parágrafo único; PASSOS, 2020)

Os docentes respondentes da pesquisa entendem que a qualidade do serviço piorou com essa mudança de gestão, mesmo com cobrança por melhoria por parte das escolas. Os veículos das empresas prestadoras de serviço de transporte escolar rural atendem aos alunos regulares, cotidianamente. Já os poucos veículos próprios da SEEDF são utilizados para os alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais e para passeios escolares, que acordo com o publicado no site da Agência Brasília, em 2020, eram 134 veículos advindos do programa Caminhos da Escola.

Conclusão

Esse trabalho de conclusão de curso tem as políticas públicas como tema de estudo, mais especificamente as políticas educacionais brasileiras.

A questão-problema que inicia esta investigação é: o transporte escolar rural, no DF, no período de 2020 a 2022, impacta na diminuição da evasão escolar rural no Ensino Fundamental público? Através desse questionamento, definiu-se os objetivos que essa investigação queria chegar e o desenvolvimento de toda a pesquisa. O objeto de estudo é o transporte escolar rural do Distrito Federal, relacionado com o acesso e a permanência nas escolas do campo e a evasão escolar rural.

Os objetivos desenvolvidos na pesquisa foram os seguintes: objetivo geral através do qual se analisou a relação entre o transporte escolar rural, o acesso e a permanência do aluno na escola de Ensino Fundamental público no meio rural do DF. Através dos objetivos específicos 1) se analisou a legislação federal e distrital pertinente ao objeto; e 2) averiguou-se a realidade do transporte escolar rural no distrito federal.

As políticas públicas são as ações do poder público na figura dos entes federados, cada um com suas responsabilidades definidas constitucionalmente, colocando em prática o planejamento governamental e o projeto de nação estabelecido pelos governos. As políticas públicas estão presentes em todas as esferas que constituem a sociedade, sejam elas de cunho social, econômico, ou político. Têm público-alvo específico, a fim de assegurar um direito positivado, ou de promover a exclusão social e por envolver recursos públicos a formulação das políticas públicas é influenciada pelos jogos de interesses e ideologias dos grupos políticos. Os programas são os instrumentos de execução das políticas públicas. Essas são amplas, são os planos, as legislações, aqueles são específicos e agem diretamente dentro do sistema de ensino, dentro da rede de saúde pública, do sistema de segurança e é posto em prática pelas pessoas no cotidiano.

As políticas sociais são uma área das políticas públicas que buscam a transformação das áreas sociais, exemplificadas no rol de direitos sociais no artigo 6º da Carta Magna. As políticas sociais são emancipatórias, buscam reduzir as desigualdades da sociedade brasileira, por isso englobam áreas como educação, saúde e assistência social. Demo (1994) subdivide as políticas sociais em três

abordagens teórico-práticas: as políticas assistivas, socioeconômicas e participativas. A educação é o primeiro direito social positivado na Constituição Federal de 1988, em cunho emancipatório, e com participação de organizações da sociedade. Assim, as políticas educacionais são políticas sociais participativas que visam a mudança na educação pública brasileira.

A educação pública brasileira possui três desafios, são eles: o acesso à escola; a permanência do aluno no espaço escolar; a qualidade do ensino ofertado. Esses três desafios são convergentes, pois é necessário o acesso universal à escola das crianças e adolescentes em idade escolar, a garantia da frequência escolar adequada, ou seja, que os grupos que historicamente evadem, devido às desigualdades sociais, permaneçam no espaço escolar e tenham acesso a qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o transporte escolar rural atua nesses três desafios da educação pública brasileira, na medida em que possibilitam o acesso e a permanência dos alunos da zona rural na escola, possibilitando que cheguem dispostos a estudarem, melhorando o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o transporte escolar rural, caracterizado por levar os alunos da sua residência, ou ponto próximo a ela, até a escola e o caminho de volta, também. É serviço público, pautado legalmente na constituição federal de 1988, na LDB de 1996, no ECA e no PNE 2014-2014 e na perspectiva distrital, presentes tanto na LODF de 1993, quanto no PDE 2015-2024. Dessa forma, é política educacional de acesso e permanência na escola, que impacta na qualidade da educação pública e consequentemente diminui a evasão escolar. Os programas federais do FNDE que executam essa política educacional são o PNATE e o programa Caminhos da Escola.

Na sociedade capitalista, que tem como contradição as desigualdades sociais, as políticas sociais são ações mediadoras da mudança qualitativa da realidade das pessoas mais vulneráveis, e o Brasil é um dos países com mais desigualdades do mundo, conforme estabelece a pesquisa da FGV social publicada em 2022 (NERI, 2022). Nesse sentido, ao analisar o transporte escolar rural em sua totalidade, compreende-se que os aspectos sociais, tais quais: a histórica segregação socioespacial da zona rural, a vulnerabilidade da população do campo pela dificuldade em acessar as benesses sociais, principalmente pela dificuldade de mobilidade associado às longas distâncias, fomentam a importância do transporte

escolar rural para a zona rural, e mais ainda para a educação rural, pois possibilita a garantia que o aluno da zona rural acesse a escola, permaneça nela durante todo a sua jornada escolar e tenha a aprendizagem com qualidade.

No âmbito educacional, além das causas comuns à área urbana, a dificuldade de chegar à escola todos os dias é um fator de evasão escolar nas escolas do campo. O transporte escolar rural se relaciona diretamente com a luta de classes, sendo fundamental para a garantia do acesso e da permanência dos alunos advindos de famílias da classe trabalhadora. Ao atender as classes sociais mais pobres configura-se como política social emancipatória, garantidora dos direitos sociais.

A abordagem metodológica dessa pesquisa principia-se no método dialético, que fundamenta as análises dos tipos de pesquisas realizadas, que são: a pesquisa bibliográfica e documental e a pesquisa empírica. A coleta de dados para a pesquisa de campo foi realizada através do método de procedimento estatístico probabilístico de amostragem aleatória, com aplicação de questionários e formulários na amostra pesquisada. Foram utilizadas ainda duas técnicas de pesquisa: a primeira, análise qualitativa simples; e a segunda, a análise de dados empíricos.

A pesquisa empírica possibilitou compreender a realidade do transporte escolar rural do Distrito Federal na perspectiva de dois grupos da comunidade escolar: a família e os profissionais da educação. Nos aspectos gerais, conforme apurado na pesquisa de campo, o transporte escolar rural do Distrito Federal possibilita o acesso e a permanência dos alunos advindos da zona rural no espaço escolar, uma vez que o PNATE auxilia no financiamento do passe livre estudantil e na manutenção dos veículos adquiridos pelo programa Caminhos da Escola e pagamento das empresas prestadoras do serviço de transporte escolar terceirizado. Além disso, a pesquisa de campo mostrou que o serviço de transporte escolar rural oferecido pela SEEDF é, em suma, satisfatório para os grupos familiares que utilizam cotidianamente o serviço, bem como para os profissionais da educação das escolas do campo, que são muito influenciadas pelo transporte escolar rural.

No entanto há uma ambiguidade entre os apontamentos sobre a qualidade do transporte escolar rural feito pelo TCDF e pela CGDF em 2014 e 2018, respectivamente, e as respostas da comunidade escolar. Os órgãos públicos do Governo do Distrito Federal mostram em suas pesquisas que o transporte escolar rural no DF apresenta qualidade muito baixa, em suma porque o transporte escolar

rural é majoritariamente terceirizado. Já as respostas das comunidades escolar pesquisadas fomentam que o transporte escolar rural ofertado pela SEEDF é de qualidade, que atende satisfatoriamente aos alunos. Essa contradição entre a pesquisa documental e a empírica pode ter sido ocasionada por fatores como a diferença entre o padrão de qualidade para os órgãos públicos e para a população que utiliza o serviço, ressaltando que para o sentimento da população rural, somente pelo serviço existir e atender a comunidade escolar, o transporte escolar rural é considerado de qualidade. Isso ocorre principalmente pela dificuldade de acesso aos serviços sociais. Outro ponto importante figura-se no fato que a pesquisa empírica foi realizada no segundo semestre de 2022, ano das volta às aulas presenciais após o tempo de atividades remotas nas escolas distritais, ocasionado pela pandemia da Covid 19. Isso implica o sentimento de euforia por esse retorno pela população participante da pesquisa, levando-os a enxergar a escola e os serviços adjacentes a ela com menos rigor, inclusive o serviço de transporte escolar rural.

Além disso, os resultados da pesquisa de campo apontam, ainda, que o transporte escolar rural impacta positivamente a vida escolar do aluno que reside na zona rural, já que a oferta do serviço público, mesmo de baixa qualidade, é melhor que a não oferta, pois mesmo que apenas uma única criança passe a frequentar as aulas por conta do transporte escolar, o serviço torna-se então bem sucedido. Assim, o transporte escolar rural, ofertado com qualidade, possibilita que o aluno chegue à escola disposto a estudar, melhorando, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, o serviço de transporte escolar rural é primordial para a diminuição da evasão escolar rural, ainda que outros aspectos sociais e principalmente pedagógicos influenciem esse fenômeno no espaço escolar. Nesse sentido, o transporte escolar rural inibe a evasão escolar rural, que é influenciada pelos aspectos relacionados à dificuldade de acesso aos direitos sociais, ao garantir o acesso e permanência na escola, possibilitando que o discente frequente as aulas, tenha disposição para estudar.

A pesquisa sobre o transporte escolar rural é importante para a área educacional e primordial para o desenvolvimento da educação do campo. A evasão escolar é um fenômeno social que afeta, em maior escala, a camada mais pobre da população brasileira. Na zona rural, a evasão escolar ganha contornos associados à mobilidade da região, sendo importante que os órgãos públicos do DF prezem pela

segurança dos alunos e eficiência do sistema de transporte escolar rural, pois o serviço permite melhorar a realidade da educação da zona rural. Os dados da pesquisa de campo foram coletados com objetividade científica, dentro dos meios possíveis para a realização da pesquisa, desta forma os resultados são válidos para as escolas do campo pesquisadas, bem como representam a realidade das escolas rurais distritais de Ensino Fundamental que utilizam o transporte escolar rural da SEEDF. Além disso, como as políticas educacionais são amplas, na esfera do acesso e da permanência escolar podem surgir vários objetos de investigação, porém, no âmbito do transporte escolar do Distrito Federal essa pesquisa proporcionou descobrir um novo objeto de estudo: a política do Governo do Distrito Federal que implica a utilização do transporte escolar como solução para a falta de escolas nas regiões administrativas.

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz; FRANZESE, Cibele. Federalismo e políticas públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil. In: ARAÚJO, Maria; BEIRA, Lígia (org.). **Tópicos da Economia Paulista para Gestores Públicos**. São Paulo: Fundap, v. 1, p. 13-31, 2007.

ALVES, Nielsen; NASCIMENTO, Hiata Anderson Silva do. Evasão escolar no meio rural: estudo de caso na escola família agrícola da chapadinha. **Revista Eixo**, Brasília - DF, v. 6, n. 2, jul.- dez, 2017.

AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Políticas Públicas. In: CASTRO, Carmen Lucia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rubia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. (orgs.). **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: EdUEMG, p. 390-391, 2012.

ARAÚJO, Danielle. 5 dicas para formular um problema de pesquisa excelente. **Conselho de Altos Estudos em Direito**, fev. 2020. Disponível em: <https://www.caedjus.com/dicas-para-formular-um-problema-de-pesquisa-excelente/> Acesso em: 30 ago. 2021.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**, Cap. 3 Ed. UFSC, 5ª ed. 2002.

BARCELLOS, Ana Paula de. Políticas públicas e o dever de monitoramento: levando os direitos a sério. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 8, nº2, p. 252-265, ago. 2018.

BAZANI, Adamo. **História**: o ônibus escolar brasileiro com cara de norte-americano. Diário do Transporte. Publicado em 11 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://diariodotransporte.com.br/2016/12/11/historia-o-onibus-escolar-brasileiro-com-cara-de-norte-americano/> acesso em: 29/06/2021.

BRASIL. **Avaliação Nacional do Programa Caminho da Escola** – Avaliação de Impacto. Volume II. UFG; FNDE, v. II, p. 162, 2018.

BRASIL. **Avaliação Nacional do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar** - PNATE: Avaliação de Impacto. UFG; FNDE, v. III, n. 18. p. 210, 2019a.

BRASIL. **Como participar e aderir ao Programa Caminho da Escola**. UEG; FNDE, 2019b.

BRASIL. **Conhecendo o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar e o Programa Caminho da Escola**. UEG; FNDE; Ministério da Educação, 2019c.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de Julho de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de Fevereiro de 1891**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91htm>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de Novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em 29 jun. 2021.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.768 de fevereiro de 2009. Disciplina o programa Caminhos da Escola. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2019-2022/2022/Decreto/D11162.htm#art12 > Acesso em: 30 de ago. 2021

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.880 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, de 25 de maio de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Coleção de Leis do Brasil, Página 51, Vol. 7, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.537 de 21 de novembro 1968. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15537. Acesso em: 30 de ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. **Coleção de Leis do Brasil**. Página 59 Vol. 5, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 jun..

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 30 de ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 7 de jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964**. Institui o Salário-Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4440. Acesso em: 30 de ago. 2021.

BRASIL. Resolução Conselho Deliberativo do FNDE nº 12, de 5 de abril de 2006. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3085-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-12-de-5-de-abril-de-2006> > Acesso em: 30 de ago. 2021.

CAMARGO, Ediógenes Paes de. A pesquisa em Política Educacional na perspectiva do materialismo histórico-dialético – revisão de literatura. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-21, 2018.

CARVALHO, Willer Luciano. ARAÚJO, Paulo Henrique Cirino; MEDRANO; Ronny Marcelo Aliaga; MONTEIRO, Waleska de Fátima; LEITE, Poliana de Sousa. Os impactos do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar em indicadores de desempenho escolar. **Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências e Tecnologia**, p. 1–12, 2019.

CRUZ, Rodrigo Otavio Moreira da; CÂMARA, Mariane Trindade; CARVALHO, Willer Luciano; ARAGÃO, Joaquim Guilherme de. **Transporte Escolar Rural**: que serviço estamos regulando. *Centro de Formação de Recursos Humanos em Transportes – CEFTRU*, Universidade de Brasília – UnB, 2016.

CRUZ, Rosana Evangelista da; MOURA, Ana Paula Monteiro de. A política do Transporte Escolar no Brasil. **Cadernos ANPAE**, v. 17, p. 1–23, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.23, nº 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação como direito social. In: CASTRO, Carmen Lucia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rubia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. (orgs.). **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

DEMO, Pedro. **Políticas sociais, educação e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1994.

DISTRITO FEDERAL **Portaria nº 192 de 10 de Junho de 2019**. Estabelece os critérios e procedimentos para oferta do transporte escolar aos estudantes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal. Brasília, DF, nº 109, seção 1, col.2, p. 6, 2019. Disponível em:< <https://www.dodf.df.gov.br/> >. Acesso em: 22 dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Agricultura Familiar no Distrito Federal: dimensões e desafios**. Codeplan, jan. 2015a. Disponível em: < <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Agricultura-Familiar-no-DF-Dimens%C3%B5es-e-Desafios.pdf>> Acesso em: 29 jun. 2021

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.385 de 13 de janeiro de 2020**. Transfere à Sociedade de Transporte Coletivo de Brasília - TCB a gestão e a operação do Serviço de Transporte Escolar - STCE do Sistema de Transporte Público Coletivo do Distrito Federal - STPC/DF, e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal. Brasília, DF, nº 9, Seção 1, col. 2, p. 1, 2020. Disponível em: < <https://www.dodf.df.gov.br/> >. Acesso em: 22 dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica do Distrito Federal**. 1993. Disponível em: <<http://www.fazenda.df.gov.br/aplicacoes/legislacao/legislacao/TelaSaidaDocumento.cfm?txtNumero=0&txtAno=0&txtTipo=290&txtParte=>.> Acesso em: 13 dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Relatório de Inspeção nº 05/2019** - DATCS/COLES/SUBCI/CGDF. Controladoria-Geral do Distrito Federal, 2019. Disponível em: <[http://www.cg.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/02/RI-N%C2%BA-06-2019 Transporte Escolar.pdf](http://www.cg.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/02/RI-N%C2%BA-06-2019%20Transporte%20Escolar.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Transporte escolar da rede de Ensino do Distrito Federal**. Auditoria operacional, Tribunal de Contas do Distrito Federal, processo nº1306/15, 2015b. Disponível em: <<https://www2.tc.df.gov.br/transporte-escolar-da-rede-publica-de-ensino/>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001- 2009: Questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. 13ª ed. Lisboa: Presença, 2007.

FEIJÓ, Patrícia Collat Bento. Transporte escolar: a obrigação do poder público municipal no desenvolvimento do programa. Aspectos jurídicos relevantes. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 11, n. 1259, 12 dez. 2006. Disponível em:< <https://jus.com.br/artigos/9239>> Acesso em: 31 ago. 2021.

FORNARI, Liamara Teresinha, Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, 27 jan. 2012.

FROTUS SISTEMAS. **A história do Transporte Escolar no Brasil**. Frotus Sistemas, fevereiro de 2018. Disponível em: <https://www.frotus.com.br/post/a-hist%C3%B3ria-do-transporte-escolar-no-brasil> acesso em: 29/06/2021

FROTUS SISTEMAS. **A história do Transporte Escolar no Brasil**. Frotus Sistemas,

fevereiro de 2018. Disponível em: <<https://www.frotus.com.br/post/a-hist%C3%B3ria-do-transporte-escolar-no-brasil>> acesso em: 29/06/2021

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Histórico - PNTE**. Brasil, 2007.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Histórico PNTE. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/transporte_escolar/historico_pnte.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. MEC. **Guia do transporte escolar**, Brasil, 2017.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Relatório de gestão, 1997.

_____. **Relatório de gestão**, 1998.

_____. **Relatório de gestão**, 1999.

_____. **Relatório de gestão**, 2000.

_____. **Relatório de gestão**, 2001.

_____. **Relatório de gestão**, 2002.

_____. **Relatório de gestão**, 2003.

GARCIA, Emerson. Direito à educação e suas perspectivas de efetividade. **Revista Jurídica Virtual**, Brasília, vol. 5, n. 57, fev. 2004.

GELINSKI, Carmen Rosario Ortiz; SEIBEL, Erni José. Formulação de políticas públicas: questões metodológicas relevantes. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, v. 42, n. 1 e 2, p. 227-240, abr./out. 2008.

GIL, Antonio Carlos. Questionário. In: **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMIDE, Denise Camargo. O materialismo histórico dialético como enfoque metodológico para pesquisa em políticas educacionais. In: **XII Jornada do Histedbr**, X Seminário de dezembro: A Crise do Capitalismo e seus Impactos na Educação Pública Brasileira. Campinas: Unicamp, 2014.

HÖLFLING, Eloisa de Mattos. Estado e política (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov. 2001.

HOUAISS, Antônio [1915–1999]; VILAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello (orgs.). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa; Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara. Considerações acerca do campo disciplinar das políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 1, n. 2, p. 211-229, 2016.

JORNAL DE BRASÍLIA. **Educação e Turismo também dependem do Transporte Coletivo**. Reportagem de Sérgio Magalhães Garschagen, sem data. Museu da Educação do Distrito Federal. Disponível em: <<http://samudex.museudaeducacao.com.br/documents/2283/documentshow>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

KONDER, Leandro. **O que é a Dialética?** São Paulo: Brasiliense, Coleção primeiros passos, v. 23, 28^o ed. 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v.8, n.100, p. 1153 - 1178, 2007.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, v.21, nº 48, p.101-110, dez. 2013.

LORD, Lucio. Financiamento do Transporte Escolar e a questão das zonas rurais no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, Ano VI nº 9, jan./ jun. 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**, 5^a ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MONTEIRO, Jorge Vianna. **Fundamentos da política pública**. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1982.

MUSEU DA EDUCAÇÃO. **Plano educacional de Brasília**, 2017. Disponível em: <<http://www.museudaeducacao.com.br/cte-43/plano-educacional-de-brasil>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

NERI, Marcelo. **Mapa da Nova Pobreza**. FGV social. Rio de Janeiro, RJ, jun, 2022.

NOGUEIRA, Vera Maria. Avaliação e monitoramento de programas sociais: revendo conceitos básicos. **Revista Katálysis**, Universidade Federal de Santa Catarina, vol. 5, nº 2, p. 141-152, jul./dez. 2002.

OLIVEIRA, Adriano Alves de. Uma Breve Análise do Programa Caminho da Escola, no Período de 2015 a 2019 no âmbito do Distrito Federal. **Coletânea de Pós-Graduação**, v. 5, n. 1, p. 43, 2020.

OLIVEIRA, Andreia Aparecida Vilhena; BRAVIN, Luis Fernando Nicolosi. Estudo comparativo entre transporte próprio e o terceirizado no Transporte Escolar Público. **Tékhnē e Lógos**, Botucatu, SP, v.1, n.3, p.155-171, jun. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional nos Anos 1990: Educação Básica e Empregabilidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

PASINATO, Darciel. Educação no período populista brasileiro (1945-1964). **Semina** - Revista Dos Pós-Graduandos em História Da UPF, v. 12, nº1, 2013. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/ph/issue/view/391>> Acesso em: 30 set. 2021.

PASSOS, Gésio. **Empresa pública TCB assume gestão do transporte escolar no Distrito Federal**. Radio Agência Nacional, 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/acervo/geral/audio/2020-01/empresa-publica-tcb-assume-gestao-do-transporte-escolar-no-distrito-federal/>> acesso em: 10 out. 2022.

PEGORETTI, Michella Sagrillo. **Definição de um indicador para avaliar a acessibilidade dos alunos da zona rural às escolas da zona urbana**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Engenharia Urbana, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

PEGORETTI, Michella Sagrillo; SANCHES, Suely da Penha. Dicotomia rural x urbano e segregação sócio-espacial: uma análise da acessibilidade ligada à problemática do transporte dos estudantes do campo. **XI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional** – ANPUR. Salvador, maio, 2005.

PERGHER, Carolina Jordânia. Itinerários da política de Transporte Escolar. **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Sobre Políticas, Planos e Gestão da Educação: Democratização e Qualidade Social**, Recife-PE, 2013.

PIANNA, Maria Cristina. CANÔAS, José Walter. Educação: direito social a ser efetivado. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v.16, nº 1, p. 169-185, 2007.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Universidade Federal do Mato Grosso, 2002. Disponível em: http://www.educacao.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15_-_Manual_de_Gest%C3%A3o_Pedag%C3%B3gico_e_Administrativo/2.10_Combate_%C3%A0_evas%C3%A3o/UM_ESTUDO_SOBRE_A_EVAS%C3%83O_ESCOLAR_-_PARA_PENSAR_NA_EVAS%C3%83O_ESCOLAR.pdf

RAMOS, Marília Patta; SCHABBACH, Leticia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1271-1294, 2012.

RIBEIRO, Andreia Couto. JESUS, Wellington Ferreira de. A trajetória histórica da política pública de transporte escolar: um olhar sob a assistência dos programas federais para a educação básica. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 66, p. 135-159, 2016.

SANTOS, Iraci Santana dos; NETO, Nelson Pinheiro. **EVASÃO ESCOLAR: estudo acerca do processo de evasão escolar dos alunos do ensino fundamental menor na zona rural de uma escola da Rede Municipal de Ensino em São Domingos do Capim/PA**. 2017, 46 f. TCC (Graduação). Curso de Pedagogia, UFRA, 2017.

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. *In*: BASTOS, Maria Helena Câmara. STEPHANOU, Maria. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul. 2013.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análises, casos práticos. 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, Beatriz Nunes Santos; NUNES, Caroline Souto. Direitos Suplementares ao direito à educação como requisitos de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. **Direito & Realidade**, v.6, n.5, p.53-63, 2018.

SOUZA, Celina. Estado e Políticas Públicas: De que estamos falando? **Revista Eletrônica de Ciência Política**, vol. 4, n. 1-2, p. 9-10, 2013.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da Literatura. **Sociologias**, ano 8, nº 16, Porto Alegre: UFRGS, jul/dez, 2006, p. 20-45.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre marxismo e perspectiva teórico-metodológica para a pesquisa em políticas educacionais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 153-162, dez. 2016.

TEDESCO, Giovanna Megumi Ishida; GASPARINI, Rosangela; MENEZES, Patrícia Bassalo de. Conhecendo o transporte escolar rural no Brasil. *In*: **Congresso de Pesquisa e Ensino em Transportes**, p. 1-12, 2008.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. Associação dos Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007a.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política De Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007b.

APÊNDICE A – Questionário aplicado ao grupo dos familiares.

Questionário – Família

Prezado participante, este questionário é de suma importância para a realização da pesquisa empírica sobre o Transporte Escolar Rural nas escolas de Ensino Fundamental do Distrito Federal, a fim de aferir a influência do serviço na qualidade da educação, no aumento do acesso à escola e na diminuição da evasão escolar da população rural. Desta forma, peço que responda esse questionário com seriedade e informações verídicas, para que a pesquisa verifique a realidade do Transporte Escolar no Distrito Federal. Agradeço sua disponibilidade para participar desta coleta de dados.

1. Você faz parte de qual comunidade escolar?

a. Escola Classe Almécegas

b. Outra.

Qual?

Aspectos socioeconômicos

2. Você exerce algum trabalho remunerado?

a. Não;

b. Sim, trabalho formal;

c. Sim, trabalho informal;

d. Sim, trabalho diversos (bicos, empreitas, diárias);

3. Qual a natureza do seu trabalho?

a. Agricultura

b. Pecuária

c. Extrativismo

d. Indústria

e. Comércio e serviços

f. Funcionalismo público

4. Qual a renda média mensal de sua família?

a. Até 1 salário mínimo

b. De 1 até 2 salários mínimos

c. De 2 até 3 salários mínimos

- d. De 3 até 4 salários mínimos
- e. Acima de 5 Salários mínimos

Qualidade do Transporte Escolar.

5. Qual a distância entre sua residência e a escola?
- a. Entre 1 e 5 quilômetros
 - b. Entre 5 e 10 quilômetros
 - c. Entre 10 e 15 quilômetros
 - d. Entre 15 e 20 quilômetros
 - e. Mais de 20 quilômetros
6. Qual a distância entre sua residência e o ponto de passagem do ônibus escolar?
- a. Menos de 500 metros
 - b. Até 1 quilômetro
 - c. Entre 1 e 2 quilômetros
 - d. Entre 2 e 3 quilômetros
 - e. Mais de 3 quilômetros
7. Qual é o horário que, normalmente, o ônibus do transporte escolar passa no seu ponto de espera?
- a. R:
- _____
- _____
8. Normalmente, quanto tempo, em média, você ou seu filho(a) espera o veículo do transporte escolar no ponto de passagem?
- a. R:
- _____
- _____
9. Qual é o horário que, normalmente, você ou seu filho(a) chegam à escola?
- a. R:
- _____
- _____

10. Com qual frequência o ônibus do transporte escolar **não** passa nos pontos de espera por problemas mecânicos?
- a) () Nunca
 - b) () às vezes
 - c) () ocasionalmente
 - d) () frequentemente
 - e) () sempre
11. Com qual frequência o ônibus do transporte escolar **não** passa nos pontos de espera por problemas nas estradas, na pavimentação?
- a. () Nunca
 - b. () às vezes
 - c. () ocasionalmente
 - d. () frequentemente
 - e. () sempre
12. O ônibus do transporte escolar possui:
- a. Todos os assentos com cinto de segurança
 - i. Sim () Não () Alguns ()
 - b. Elevador para pessoas cadeirantes ou com outro tipo de deficiência física?
 - i. Sim () Não () Alguns ()
13. Em sua opinião, o serviço de transporte escolar ofertado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal é de boa qualidade?
- a. () Não sei.
 - b. () Não acho o serviço de boa qualidade .
 - c. () Acho o serviço de boa qualidade
14. Em sua opinião qual é a condição do veículo que faz o serviço de transporte escolar na sua escola?
- a. () Péssima
 - b. () Ruim
 - c. () Boa
 - d. () Ótima
 - e. () Excelente

Acesso à escola

15. Você, seu filho(a), depende , exclusivamente, do serviço de transporte escolar rural para chegar à escola ?
- a. Sim
- b. Não
16. Sem o transporte escolar rural, você, seu filho(a) teria condições de chegar à escola?

I - Se sim, com qual alternativa:

- a. A pé
- b. Bicicleta
- c. Carro próprio
- d. Transporte Escolar Particular
- e. Outros. Especifique: _____

II – Se não:

- a. Você deixaria de frequentar a escola.(permanência/ evasão)
- b. Você se mudaria para um local mais próximo a escola.
- c. Você se mudaria para o meio urbano para facilitar o acesso à escola.
17. Com qual frequência o aluno já faltou à escola por causa do transporte escolar **não** passar no ponto?
- a. Nunca
- b. às vezes
- c. ocasionalmente
- d. frequentemente
- e. sempre
18. Com qual frequência o aluno já chegou atrasado à escola por causa do transporte escolar passar atrasado no ponto?
- a. Nunca
- b. às vezes
- c. ocasionalmente
- d. frequentemente

e. () sempre

19. Qual a influência do transporte escolar na vivência escolar do aluno da zona rural ?

R:

20. Quando utiliza o transporte escolar rural o aluno se sente disposto a estudar ao chegar à escola?

- a. Nenhum pouco disposto
- b. Pouco disposto
- c. Nem muito nem pouco disposto
- d. Disposto
- e. Muito disposto

21. Se tivesse que ir à escola a pé, o aluno se sentiria disposto a estudar ao chegar à escola?

- a. Nenhum pouco disposto
- b. Pouco disposto
- c. Nem muito nem pouco disposto
- d. Disposto
- e. Muito disposto

APÊNDICE B – Formulário aplicado aos profissionais da educação**Formulário – Profissionais da Educação****Aspectos sociais**

1. Há quanto tempo você é servidor(a) da SEEDF?
 - a. Menos de 5 anos
 - b. Entre 5 e 10 anos
 - c. Entre 10 e 15 anos
 - d. Entre 15 e 20 anos
 - e. Mais de 20 anos

2. Qual o seu cargo?
 - a. Professor
 - b. Diretor/vice-diretor
 - c. Coordenador pedagógico
 - d. Secretário escolar

3. Há quanto tempo você trabalha no seu atual cargo?
 - a. Menos de 5 anos
 - b. Entre 5 e 10 anos
 - c. Entre 10 e 15 anos
 - d. Entre 15 e 20 anos
 - e. Mais de 20 anos

4. Qual sua faixa etária?
 - a. Entre 18 e 24 anos
 - b. Entre 25 e 29 anos
 - c. Entre 30 e 35 anos
 - d. Entre 36 e 40 anos
 - e. Mais de 40 anos

5. Qual seu gênero?
 - a. Feminino
 - b. Masculino
 - c. Outro.

Acesso à escola

6. Quantos alunos na sua comunidade escolar utilizam o serviço de transporte escolar rural para chegar à escola?

R:

7. Quantos alunos da sua comunidade dependem exclusivamente do transporte escolar?

R:

Diminuição da evasão

8. Em sua opinião, como o serviço de transporte escolar rural auxilia na diminuição da evasão escolar na zona rural?
- a. Não sei
 - b. Não Auxilia
 - c. Auxilia pouco
 - d. Auxilia de forma regular
 - e. Auxilia muito

Importância do transporte escolar rural para o funcionamento da escola

9. O serviço de transporte escolar consegue atender toda a demanda de alunos da comunidade escolar?
- a. Sim
 - b. Não
 - c. Não Sei.
 - d. Outro. Qual?
10. Se, ao final das aulas, o transporte escolar **não** vem buscar os(as) alunos(as), como a escola resolve este problema?
- a. **Os** (as) alunos(as) ficam na escola esperando.
 - b. Os (as) alunos(as) são inseridos nas atividades pedagógicas do novo turno.
 - c. A escola comunica-se com o setor de transporte.
 - d. A escola comunica-se com a família.

e. Outro. Explique:

11. Se o serviço de transporte escolar por alguma razão falha e não atende aos alunos da comunidade escolar, não os levando para a escola:

- a) () A escola continua com as atividades normalmente;
 - b) () A escola não continua com suas atividades rotineiras, mas a aqueles alunos que conseguiram ir para a escola permaneceram na escola durante o período de aula realizando outras atividades;
 - c) () A escola não terá aula e todos os alunos que conseguiram chegar à escola retornaram para casa.
 - d) Outro. Explique:
-