
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS DE CODÓ - CCCO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS
NATURAIS/BIOLOGIA

IRLANE DA SILVA E SILVA

**LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DO POVOADO MONTE CRISTO NA ZONA RURAL DE
CODÓ/MA**

CODÓ-MA
2026

IRLANE DA SILVA E SILVA

**LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DO POVOADO MONTE CRISTO NA ZONA RURAL DE
CODÓ/MA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Ciências Naturais/Biologia, do Centro de
Ciências de Codó-CCCO, da Universidade
Federal do Maranhão-UFMA, como
requisito final para obtenção do título de
licenciada.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula dos Santos
Reinaldo Verde

CODÓ-MA
2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva, Irlane da Silva e.

LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO POVOADO MONTE CRISTO NA ZONA
RURAL DE CODÓ/MA / Irlane da Silva e Silva. - 2026.

34 f.

Orientador(a): Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde.
Curso de Ciências Naturais - Biologia, Universidade

Federal do Maranhão, Codó-ma, 2026. 1. Educação do
Campo. 2. Transporte Escolar. 3.

Infraestrutura Escolar. 4. Permanência. 5. Evasão
Escolar. I. Verde, Ana Paula dos Santos Reinaldo. II.
Título.

IRLANE DA SILVA E SILVA

**LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DO POVOADO MONTE CRISTO NA ZONA RURAL DE
CODÓ/MA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Ciências Naturais/Biologia, do Centro de
Ciências de Codó-CCCO, da Universidade
Federal do Maranhão-UFMA, como
requisito final para obtenção do título de
licenciada.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula dos
Santos Reinaldo Verde

BANCA EXAMINADORA

CODÓ/MA 09/04/ 2026

Profa. Dra. Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde (UFMA) Orientadora

Profa. Dra. Camila Campelo de Sousa (UFMA)
Examinadora interna

Prof. Dr. Dilmar Kistemacher (UFRGS)
Examinador externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder força, saúde e sabedoria para enfrentar os desafios e concluir esta importante etapa da minha vida.

À minha família, que nos dias difíceis sempre foi e continua sendo meu porto seguro, minha base e meu alicerce na vida, deixo meu sincero agradecimento. Ao meu namorado, sou grata pelo amor, apoio e incentivo ao longo desta caminhada. Quero dedicar um reconhecimento especial à minha mãe, Maria Lucélia, e à minha avó, Raimunda Nonata, pelo cuidado e por sempre acreditarem em mim.

Em especial, agradeço ao meu pai, que, mesmo não estando mais presente fisicamente, permanecerá sempre vivo em minhas lembranças. Seu amor e sua coragem continuam sendo minha inspiração. Este trabalho também é dedicado a você, meu pai, Antônio dos Santos da Silva (*in memoriam*).

Aos meus amigos, que estiveram ao meu lado nos momentos bons e difíceis, obrigada pelo apoio, pela escuta, pelas risadas e pelas palavras de incentivo.

Aos companheiros da faculdade, agradeço por compartilharem conhecimento, pelo companheirismo e por tornarem essa caminhada mais leve.

Ao Professor Dilmar Kistemacher, pelos ensinamentos e contribuições ao longo da minha trajetória acadêmica, e à minha orientadora Professora Ana Paula, pela orientação, paciência e dedicação fundamentais para a realização deste trabalho.

Por fim, agradeço de coração a todos que contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

RESUMO

Este trabalho analisou a experiência escolar de uma escola pública localizada no Povoado Monte Cristo, zona rural de Codó/MA. Teve como objetivo geral analisar os limites e as possibilidades do Programa Caminho da Escola, considerando seus

impactos no acesso, permanência e qualidade da educação, bem como nas condições de deslocamento e segurança dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. O levantamento de dados foi realizado por meio de entrevistas com pais ou responsáveis e com a gestora escolar, além de registros em diário de campo. O material coletado foi analisado por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), com organização em categorias e subcategorias. A fundamentação teórica baseia-se em discussões sobre Educação do Campo, políticas públicas de transporte escolar e estudos relacionados à evasão escolar e ao currículo contextualizado. Os resultados evidenciam que a irregularidade das rotas, a ausência de manutenção preventiva dos veículos e as longas distâncias percorridas em estradas vicinais precárias impactam diretamente a frequência dos estudantes. Foram relatados atrasos constantes, superlotação e interrupções do serviço devido a problemas mecânicos. Em períodos chuvosos, a situação se agrava, pois alguns trechos tornam-se intransitáveis, impedindo a passagem do ônibus escolar. Observouse ainda que o tempo excessivo de deslocamento provoca cansaço físico nos estudantes, especialmente entre as crianças menores, afetando a atenção e o rendimento em sala de aula. Conclui-se que o transporte escolar constitui condição essencial para garantir o direito à educação e favorecer a permanência dos estudantes na escola.

Palavras-chave: Educação do Campo; Transporte escolar; Infraestrutura escolar; Permanência; Evasão escolar.

ABSTRACT

This study analyzed the school experience of a public school located in the Monte Cristo village, rural area of Codó/MA. Its general objective was to analyze the limitations and possibilities of the Caminho da Escola Program, considering its impacts on access, retention, and quality of education, as well as on the conditions of student transportation and safety. This is a qualitative, descriptive, and exploratory study. Data collection was carried out through interviews with parents or guardians and the school principal, in addition to field notes. The collected material was analyzed using content analysis, according to Bardin (2016), with organization into categories and subcategories. The theoretical framework is based on discussions about Rural Education, public policies on school transportation, and studies related to school dropout and contextualized curriculum. The results show that the irregularity of the routes, the lack of preventive maintenance of the vehicles, and the long distances traveled on precarious rural roads directly impact student attendance. Constant delays, overcrowding, and service interruptions due to mechanical problems were reported. During rainy periods, the situation worsens, as some stretches become impassable, preventing the school bus from passing. It was also observed that the excessive travel time causes physical fatigue in students, especially younger children, affecting their attention and performance in the classroom. It is concluded that school transportation is an essential condition to guarantee the right to education and promote students' continued attendance at school.

Keywords: Rural Education; School transportation; School infrastructure; Retention; School dropout.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1. Localização do Povoado Monte Cristo	16
Figura 2. A) Condições do transporte escolar; B) Estrutura Interna do transporte escolar	21
Figura 3. Escola Monte Cristo	22

LISTA DE TABELAS

Quadro 1- Categorias, Subcategorias e evidências da análise de conteúdo das entrevistas e do diário de campo	17
---	----

Sumário

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Justificativa	11
1.2 Objetivo Geral	12
1.3 Objetivos Específicos	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1 PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	12
3 MATERIAL E MÉTODOS	15
3.1 Metodologia da pesquisa	15
3.2 Materiais	16
3.3 Caracterização do Objeto de Estudo	16
3.4 Caracterização da Área	16
3.5 Procedimentos Metodológicos/Procedimento Experimental	17
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	18
4.1 Discussões sobre os resultados referentes a logística e acesso	21
4.2 Discussões sobre os resultados referentes à infraestrutura escolar	22
4.3 Discussões sobre os resultados referentes aos impactos no vínculo escolar	24
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS	29

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). No entanto, garantir esse direito de forma equitativa entre os estudantes das áreas urbanas e rurais ainda constitui um desafio persistente no Brasil. Historicamente, os sujeitos do campo enfrentaram a negação de seu direito à educação, devido à falta de uma política educacional contínua e estruturada que respeitasse as especificidades dessas populações e garantisse o acesso e a permanência escolar (Lima; Souza, 2020).

É preciso levar em consideração que a escola do campo traz as marcas dos seus sujeitos: das diferenças convertidas em desigualdades. É intensa a relação entre as desigualdades econômicas e sociais, sofridas ao longo dos tempos pelos sujeitos do campo, especialmente a ausência do direito à educação.

Conhecer as marcas das desigualdades do sistema escolar do campo é condição fundamental para se compreender os desafios enfrentados por suas escolas e, principalmente, para se construir os caminhos necessários à sua superação (Molina; Montenegro; Oliveira, 2009). Entre os principais entraves destacam-se o transporte escolar, as longas distâncias percorridas diariamente e as condições de infraestrutura das instituições de ensino.

Quanto ao transporte escolar, o Governo Federal, em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios, tem atuado por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na construção de uma política nacional voltada ao transporte escolar. Essa política, abrangendo programas como o Caminho da Escola e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), tem sido alvo de discussões frequentes, dado o persistente desafio de acesso enfrentado pelos estudantes rurais (Mendonça; Nascimento; Silva, 2024; Brasil, 2004; FNDE, 2023).

O Programa Caminho da Escola, criado pelo Decreto nº 6.768/2009, tem como objetivo renovar e padronizar a frota de veículos escolares, visando garantir a

segurança e a qualidade do transporte dos estudantes da rede pública, especialmente nas zonas rurais, buscando reduzir a evasão escolar e ampliar o acesso à educação básica (BRASIL, 2009).

Já o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), instituído pela Lei nº 10.880/2004, consiste na transferência automática de recursos financeiros em caráter suplementar para estados e municípios. Esses valores destinam-se ao custeio de despesas operacionais do dia a dia, como combustíveis, manutenção mecânica, seguros e contratação de serviços de terceiros, assegurando as condições necessárias para que os veículos se mantenham em circulação e garantam o deslocamento dos alunos residentes em áreas rurais (BRASIL, 2004).

A existência do repasse não elimina os desafios de gestão local. Em Codó, Sousa (2020), com base em pesquisa documental e em indicadores do INEP/Censo Escolar, aponta que, entre 2009 e 2016, o abandono na rede estadual manteve-se em 9% e que, em 2016, o município apresentou abandono acima das médias nacionais (1,4 ponto percentual no ensino médio e 1,6 ponto percentual no ensino fundamental), além de reprovação superior à média nacional. Diante desses achados e das fragilidades descritas nas dimensões de planejamento, fiscalização e controle, o autor conclui que a gestão do transporte escolar rural no período analisado não se mostrou efetiva.

O trabalho está organizado em cinco seções principais. Na primeira, apresentase a Introdução, que traz a contextualização do problema, a justificativa e os objetivos da pesquisa, na sequência detalha-se a Metodologia, descrevendo a abordagem adotada, os participantes, os instrumentos de coleta e o procedimento de análise dos dados. Em seguida, no Referencial Teórico, discute-se a caracterização do Programa Caminho da Escola, destacando seus fundamentos legais, objetivos e potencialidades no âmbito das políticas públicas educacionais para a Educação do Campo. Após isso, apresentam-se os resultados, a análise e discussões, construídos a partir das entrevistas e do diário de campo, organizados por categorias analíticas e interpretados à luz da análise de conteúdo da autora Bardin (2016). Por fim, nas Considerações Finais, retomam-se os principais resultados, suas implicações e

apontamentos gerais para o enfrentamento dos desafios relacionados ao transporte, seus limites e possibilidades no contexto da zona rural.

1.1 Justificativa

A motivação para esta pesquisa surgiu a partir de uma experiência vivida em uma escola da zona rural do município de Codó/Maranhão. Foi nesse contexto que ouvi, de um motorista substituto, uma frase que me marcou profundamente: “Se nem o ônibus de Codó (zona urbana) é bom, imagina o da zona rural”.

Essa fala carregava o peso de uma exclusão histórica, o reconhecimento de que, para muitos, a zona rural é o último lugar onde se espera melhorias. Essa percepção revela uma espécie de hierarquia silenciosa no acesso a direitos básicos, na qual os estudantes do campo sentem-se esquecidos e pouco valorizados.

A questão da infraestrutura escolar também aparece como um fator de destaque. Os desafios enfrentados pelos professores, em consonância com a infraestrutura da escola, geram inúmeras dificuldades de acesso à aprendizagem e afetam diretamente a qualidade da educação.

Prédios e instalações inadequadas, falta de bibliotecas, quadras esportivas e laboratórios, falta de livros didáticos, materiais de leitura e a relação inadequada entre o tamanho das turmas e o número de estudantes são problemas que atingem diretamente o desempenho dos estudantes (Sátyro; Soares, 2008).

Essa precariedade contribui para a desmotivação dos alunos e limita as condições de trabalho docente, impactando negativamente o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto de desigualdades e das falhas apontadas na gestão do transporte escolar, surge o seguinte problema de pesquisa: Quais são os principais limites e possibilidades do Programa Caminho da Escola para garantir o acesso e a permanência dos estudantes de uma escola rural no município de Codó/MA?

1.2 Objetivo Geral

Analisar os limites e as possibilidades do Programa Caminho da Escola em uma escola pública situada no Povoado Monte Cristo, zona rural do município de Codó/MA, considerando seus impactos no acesso, permanência e qualidade da educação, bem como nas condições de deslocamento e segurança dos estudantes.

1.3 Objetivos Específicos

Caracterizar o Programa Caminho da Escola, destacando seus fundamentos legais, objetivos e potencialidades no âmbito das políticas públicas educacionais na Educação do Campo;

Apresentar limites e possibilidades do Programa Caminho da Escola na realidade local, como dificuldades estruturais;

Examinar a percepção das famílias e da gestora sobre a eficácia do transporte escolar no Povoado Monte Cristo, na zona rural do município de Codó/MA.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao longo do século XX, as transformações socioeconômicas e o deslocamento populacional intensificaram disputas em torno do papel da escola no campo. Segundo Bavaresco e Rauber (2014), na década de 1930 ganha visibilidade a ideia de uma formação docente voltada às escolas rurais, com propostas que buscavam articular currículo, trabalho e vida no campo, em um esforço de responder a problemas como o êxodo rural e a fragilidade das condições de escolarização fora dos centros urbanos.

Silva e Ortiz (2013) sintetizam que a escolarização no Brasil se constituiu historicamente como um processo elitizado, marcado por analfabetismo, repetência e evasão, afetando sobretudo as camadas populares; nesse cenário, quando os sujeitos do campo acessavam a escola, ela tendia a reproduzir padrões urbanos, desconsiderando contexto, cultura e saberes locais.

Do ponto de vista histórico, Bavaresco e Rauber (2014) apontam que, desde a colonização, a escolarização no campo esteve associada às necessidades de

produção e às dinâmicas das grandes propriedades, sendo frequente a presença de escolas instaladas em fazendas para atender aos filhos de trabalhadores e às demandas do trabalho rural.

Nesse processo, a formação escolar não se organizou como um direito universal, mas como uma oferta seletiva e funcional, frequentemente subordinada a interesses econômicos e a modelos externos ao cotidiano dos sujeitos do campo.

Assim, a especificidade da Educação do Campo não nasce apenas de uma diferença geográfica, mas de uma trajetória de desigualdades estruturais e de um padrão de oferta escolar que, por muito tempo, não reconheceu o campo como território de direitos.

A Educação do Campo se relaciona aos movimentos sociais e à resistência à exclusão, na busca por um projeto de sociedade mais justo para homens e mulheres do campo. Nessa direção, Ramos, Nogueira e Lima (2021) apontam que a Educação do Campo pode atuar como instrumento de emancipação ao enfrentar relações de exploração e ampliar o acesso ao conhecimento.

Ainda que avanços normativos tenham reconhecido a Educação do Campo como direito e como pauta de políticas públicas, Bavaresco e Rauber (2014) ressaltam que ela permaneceu, por muito tempo, em segundo plano, com insuficiência de investimentos e de ações estruturantes que garantissem condições equitativas de oferta escolar no território rural.

Nesse sentido, a leitura histórica ajuda a sustentar a compreensão de Molina, Montenegro e Oliveira (2009): as desigualdades educacionais no campo não são circunstanciais, mas resultam de processos sociais duradouros, e enfrentá-las exige olhar para suas marcas e para as condições concretas de garantia do direito à educação.

Na Educação do Campo o acesso não se esgota na existência formal da matrícula. Ele depende de condições que tornem possível chegar à escola com regularidade e segurança, especialmente onde há longas distâncias e trajetos complexos. Por isso, a logística do deslocamento integra o próprio direito à educação, pois é ela que viabiliza a presença cotidiana e a continuidade do processo educativo.

As Diretrizes Complementares para a Educação do Campo estabelecem que o transporte escolar deve ser organizado para garantir o menor tempo possível no percurso, considerando idade e condições do trajeto (Brasil, 2008, p. 2).

Essa orientação é relevante porque desloca o debate do ter transporte para como o transporte é ofertado: tempo de percurso, adequação e previsibilidade passam a ser critérios centrais, especialmente quando o deslocamento cotidiano se torna um fator de desgaste e vulnerabilização.

Esse arranjo também se relaciona ao desenho federativo da política educacional. A legislação define responsabilidades para Estados e Municípios no provimento do transporte escolar, estimulando a articulação entre entes para atender melhor aos estudantes (Brasil, 2003, art. 3º).

Em outras palavras, o transporte não é um serviço periférico: ele está no núcleo das condições de oferta e exige coordenação, planejamento e pactuação territorial, sobretudo em áreas rurais onde rotas, sazonalidade e infraestrutura viária podem variar muito.

No plano das políticas públicas específicas, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) foi instituído pela Lei nº 10.880/2004 (Brasil, 2004, art. 1º–2º), estruturando apoio suplementar para o transporte escolar. Materiais técnicos do próprio Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) detalham que o programa opera com transferência automática de recursos e que esses valores podem custear despesas como contratação de serviços e manutenção/regularização de veículos.

Assim, o PNATE se consolida como mecanismo de sustentação do transporte no cotidiano municipal, mas sua efetividade depende de gestão local capaz de planejar rotas, fiscalizar execução e monitorar resultados.

Complementarmente, o Programa Caminho da Escola está associado à renovação, padronização e ampliação da frota de veículos escolares, com atualizações normativas recentes. O Decreto nº 11.162/2022 estabelece diretrizes do programa e atribui ao FNDE a coordenação de implementação, monitoramento e avaliação (Brasil, 2022).

A combinação PNATE e Caminho da Escola evidencia o custeio/operacionalização do serviço e melhoria do meio de transporte. Porém, mesmo com instrumentos federais, o resultado depende de como a política se materializa no território, especialmente no que se refere a planejamento, fiscalização e controle social.

Essa dimensão territorial aparece com força quando se observa o caso de Codó/MA em estudos que analisam o transporte escolar rural como política pública. Sousa (2020), ao examinar a gestão municipal do transporte rural (2009–2016) com base em contratos, atas e relatórios do CACS/FUNDEB, conclui que o arranjo estudado não se enquadrou na perspectiva de efetividade, associando o resultado a fragilidades de planejamento, fiscalização e controle e apontando o transporte como instrumento decisivo para acesso e permanência dos estudantes do campo.

Esse tipo de evidência é importante porque mostra que ter programa não garante, por si só, que o direito se cumpra no cotidiano: a política depende de governança local, controle social e capacidade de gestão para que logística e transporte atuem como suporte contínuo, e não como fator de vulnerabilidade.

3 MATERIAL E MÉTODOS

3.1 Metodologia da pesquisa

A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, ocupando-se do universo de significados, motivos e atitudes (Minayo, 2014). Quanto ao nível de profundidade, caracterizou-se como exploratória e descritiva, visando proporcionar familiaridade com o problema e detalhar as características dos fenômenos estudados (Gil, 2008). Quanto aos procedimentos de coleta, configurou-se como um estudo de campo, voltado para a compreensão das subjetividades e relações no ambiente escolar rural.

3.2 Materiais

Para a realização desta pesquisa, foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas diferenciados para cada grupo de participantes. A captura das falas foi realizada por meio de gravador de voz digital, com posterior transcrição em editor de texto. Também foi utilizado o diário de campo (DC) como ferramenta física para o

registro das observações diretas e impressões subjetivas do pesquisador durante a vivência no local.

3.3 Caracterização do Objeto de Estudo

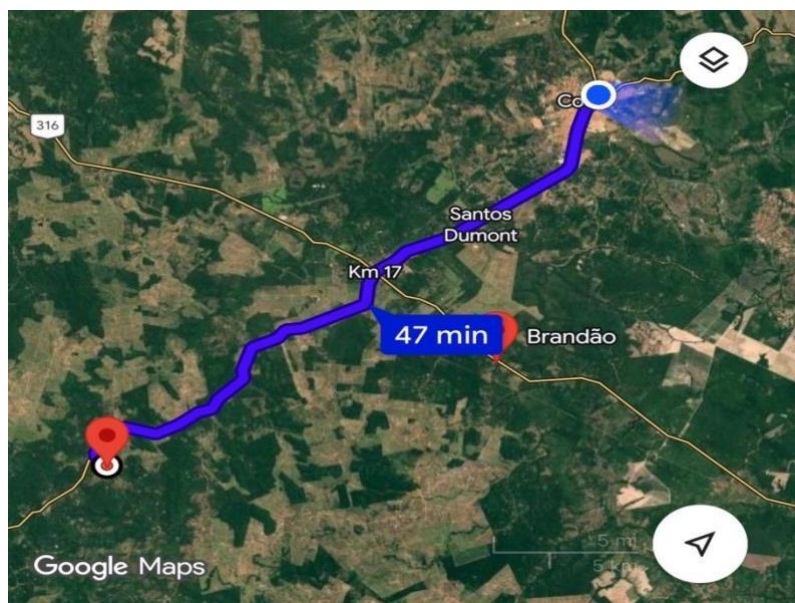
O objeto deste estudo consistiu na análise da realidade educacional, percepções sobre logística, infraestrutura e vínculos escolares de estudantes residentes em área rural. A investigação centrou-se na Escola Municipal Monte Cristo, instituição que atende à Educação Infantil anos iniciais do 1º ao 5º ano e Ensino Fundamental, anos finais do 6º ao 9º ano inserida em um contexto de forte herança cultural quilombola e tradicional da região de Codó/MA.

3.4 Caracterização da Área

O cenário da pesquisa foi o Povoado Monte Cristo, localizado a 43 km da sede do município de Codó (MA), no leste maranhense. O povoado possui uma organização comunitária ativa por meio da Associação dos Produtores Rurais Quilombolas de Monte Cristo. Trata-se de uma comunidade remanescente de quilombo, certificada pela Fundação Cultural Palmares em 2011. A formação do povoado está amplamente relacionada à presença histórica de populações negras que habitaram a região ao longo do tempo, construindo formas próprias de organização social e cultural.

Conforme os pressupostos de Almeida *et al.* (2010), o território é definido pela autoidentificação e resistência cultural, embora enfrente desafios na regularização fundiária, os grupos quilombolas consistem em coletividades que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio, sendo sua identidade definida pela experiência vivida e trajetórias compartilhadas.

Figura 1- Localização do Povoado Monte Cristo.



Fonte: Google Maps.

3.5 Procedimentos Metodológicos/Procedimento Experimental

O trabalho de campo foi executado no período compreendido entre 30 de setembro e 26 de outubro de 2025. Inicialmente, todos os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos, métodos, riscos e benefícios da investigação, culminando na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme as normas éticas vigentes. Para garantir o anonimato dos colaboradores, utilizou-se um sistema de codificação por siglas, no qual os dezesseis pais ou responsáveis foram identificados como P1 a P16, a gestora escolar como G1 e as observações de campo como DC.

A coleta de dados propriamente dita ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, pautadas em roteiros específicos de 10 questões para os responsáveis e 11 para a gestora. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas integralmente para análise. De forma complementar, utilizou-se o diário de campo para o registro de observações do cotidiano escolar, o que permitiu o cruzamento de informações e o enriquecimento da compreensão dos fenômenos, conforme sugerido por Lüdke e André (1986).

Na etapa final, os dados foram submetidos à técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), visando a obtenção de indicadores sistemáticos e

objetivos. Esse processo envolveu a categorização e a redução dos dados em unidades de significado (Moraes, 1999), o que possibilitou a organização do conteúdo em três eixos temáticos centrais: logística e acesso; infraestrutura escolar; e impactos no vínculo escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta os resultados construídos a partir das entrevistas com responsáveis (P1–P16) e com a gestora escolar (G1). A análise foi feita por temas: primeiro foi realizada uma leitura geral do material para reconhecer os assuntos mais recorrentes, como questões relacionadas à logística e acesso, à infraestrutura escolar e às condições de permanência dos estudantes; depois foram destacados trechos que respondiam aos objetivos do estudo; e, por fim, esses trechos foram agrupados em categorias e subcategorias.

Como resultado, emergiram três categorias centrais de análise: Logística e acesso (com subcategorias como segurança no deslocamento, irregularidade do transporte escolar), Infraestrutura escolar (com subcategorias como água potável, bem-estar e condições ambientais) e Impactos no vínculo escolar (com subcategorias como defasagem, perda de conteúdo, evasão e fatores sociais) entre outras apresentadas no Quadro 1. O foco foi compreender como transporte escolar, infraestrutura e condições de permanência se relacionam com a frequência, a aprendizagem e situações de evasão.

O Quadro 1 sintetiza as categorias encontradas e apresenta, para cada subcategoria, a evidência e um trecho exemplar.

QUADRO 1- Categorias, Subcategorias e evidências da análise de conteúdo das entrevistas e do diário de campo

Categoria (eixo)	Subcategoria	Evidências (síntese)	Trecho exemplar
------------------	--------------	----------------------	-----------------

Logística e Acesso	Segurança no deslocamento	Percepção de risco no trajeto escolar diante de falhas mecânicas e ausência de manutenção, com medo de acidentes.	P14: “Se Deus o livre eles se acidenta... falta um freio numa curva dessa...”
	Irregularidade do transporte	Interrupções no serviço resultam em faltas recorrentes e descontinuidade do processo de ensino-aprendizagem.	P12: “Teve uma semana que não foi. Os meninos faltaram a semana toda...”
	Acompanhamento e cuidado (monitoria)	Ausência de monitoria amplia vulnerabilidades no embarque/desembarque e na travessia de vias, especialmente para crianças.	P2: “O monitor não acompanha as criança. As criança tem que passar na pista sozinha.”
	Quebra no trajeto e retorno improvisado	Quando há pane, estudantes retornam a pé ou por alternativas informais, aumentando cansaço e risco e reduzindo o tempo de estudo.	P15: “semana passada mesmo ele quebrou e os meninos veio de pé... Eles vêm a pé.”
Infraestrutura Escolar	Água potável e bem-estar	Problemas na qualidade/disponibilidade de água afetam o conforto e podem reduzir a permanência em tempo escolar.	P4: “A água tem gostinho ruim... os meninos fica sem beber.”
	Sanitários e privacidade	Precariedade dos banheiros (portas e funcionamento) gera constrangimento e evidencia violação de condições mínimas de dignidade.	P1: “Portas não fecha... tem que levar uma pra segurar a porta.”
	Recursos pedagógicos e tecnologia	Ausência de espaços/equipamentos (ex.: informática) limita diversificação didática e oportunidades de aprendizagem.	P3: “Era bom ter uma sala de computador, né.”
	Condições ambientais da sala	Calor excessivo interfere na atenção e na rotina escolar, dificultando práticas pedagógicas e o conforto de estudantes e docentes.	DC1: “A gente fecha a janela e morre de calor.”

Categoria (eixo)	Subcategoria	Evidências (síntese)	Trecho exemplar
Impactos no Vínculo Escolar	Defasagem e perda de conteúdo	Faltas por problemas de transporte fazem o conteúdo avançar sem o estudante, ampliando defasagens e sensação de incapacidade.	P12: “quando chega... o conteúdo já passou...”
	Desmotivação e sofrimento por não aprender	Dificuldades de leitura/alfabetização geram vergonha e desânimo, enfraquecendo o vínculo com a escola.	P13: “Ela fica... envergonhada que não sabe ler.”
	Evasão e fatores sociais	Relatos apontam que trabalho e gravidez, associados a fragilidades de apoio e condições de permanência, contribuem para evasão.	G1: “vai fazer muito dinheiro... ou tá grávida... aí desiste...”
	Sentido do aprender e descontextualização	Quando o currículo não dialoga com a vida do campo, o engajamento diminui e o vínculo escolar se fragiliza.	DC1: “Não faz sentido o conteúdo do livro com a vida deles... a aula se torna chata.”
	Naturalização da precariedade	A existência da escola/serviço é vista como “conquista suficiente” quando comparada ao passado de negação de direitos, rebaixando expectativas e dificultando a cobrança por qualidade.	DC2: “Para quem não teve nada, o pouco é muito.”
	Memória intergeracional e acesso tardio	Relatos familiares apontam custos e escassez de oferta escolar no passado, sustentando analfabetismo e trajetórias marcadas por exclusão educacional no campo.	DC3: “naquela época pra gente estudar tinha que pagar... não tinha alguém pra ensinar a ler e escrever...”

	Campo como fracasso	Discursos que opõem campo e cidade podem desvalorizar identidades e saberes do território e fragilizar o sentido de permanecer na escola no/para o campo.	DC4: “eu digo para meu filho: estuda, senão tu vai pra roça.”
--	---------------------	---	---

Notas: P1–P16 = pais/responsáveis; G1 = gestora; DC1–DC4 = registros do diário de campo.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

4.1 Discussões sobre os resultados referentes a logística e acesso

A logística e o acesso aparecem como pontos decisivos para entender a frequência dos estudantes. A fala de P12 é direta ao relatar que “teve uma semana que não foi. Os meninos faltaram a semana toda”, o que revela que não se trata apenas de atrasos pontuais, mas de interrupções prolongadas que quebram a rotina escolar e afastam o estudante da sequência das aulas.

Esse afastamento se torna ainda mais grave quando o retorno acontece com prejuízo imediato, pois o próprio relato indica que, quando conseguem voltar, “o conteúdo já passou”.

Assim, o problema do acesso não se limita à ausência física: ele produz descontinuidade e amplia a dificuldade de acompanhar o ritmo da turma. Esse achado contrasta com o parâmetro normativo previsto para o transporte escolar no campo, que orienta que o deslocamento seja organizado de modo a garantir o menor tempo possível no percurso, considerando idade e condições do trajeto (Brasil, 2008, p. 2).

Na prática observada, o relato de faltas semanais sugere que a logística não opera como suporte contínuo do direito à educação, mas como um ponto de vulnerabilidade que interfere diretamente na regularidade das aulas.

Além da interrupção da frequência, surgem questões de segurança e organização do deslocamento. O depoimento de P14, ao alertar para a possibilidade de falha mecânica em trecho perigoso, evidencia que chegar à escola é vivido sob insegurança, reforçando a percepção de risco e imprevisibilidade no trajeto.

Esse cenário também aparece quando P2 menciona a ausência de acompanhamento, afirmando que “as crianças tem que passar na pista sozinha”. Nesse caso, a fragilidade não está apenas no veículo, conforme figura 2, mas na falta de suporte durante o percurso, o que aumenta a preocupação das famílias expõe os estudantes a situações perigosas.

Figura 2. A) Condições do Transporte Escolar; B) Estrutura interna do Transporte Escolar



Fonte: A autora, 2025

Outro aspecto importante é que, quando ocorre pane ou interrupção, as soluções tendem a ser improvisadas, ampliando o desgaste e a vulnerabilidade do acesso. Isso fica evidente na fala de P15, ao relatar que “os meninos veio de pé... Eles vêm a pé”. O quadro, portanto, mostra que a logística e o acesso não são elementos externos ao processo educativo; ao desorganizar a frequência e a rotina, passam a interferir no núcleo da aprendizagem e a ampliar a chance de ruptura do percurso escolar. Esse cenário dialoga com achados de Costa e Silva (2018), ao indicarem que os desafios educacionais no município envolvem tanto condicionantes socioeconômicos quanto limitações estruturais, e que, na zona rural, tendem a se intensificar por fatores como organização, transporte e condições de funcionamento das escolas.

4.2 Discussões sobre os resultados referentes à infraestrutura escolar

Se a logística define se o estudante chega, pensar a infraestrutura escolar ajuda a entender como este estudante permanece e em que condições aprende. Nessa perspectiva, os estudos de eficácia escolar de Sátyro e Soares (2008) nos ajudam a refletir sobre as condições estruturais, discutindo que a infraestrutura não é detalhe, pois pode produzir impactos relevantes no rendimento e nas trajetórias escolares, sobretudo onde as condições são mais precárias (Soares; Sátyro, 2008, p. 8).

Nesse sentido, o Quadro 1 evidencia problemas concretos no cotidiano escolar que atravessam a experiência de permanência.

Figura 3. Escola Monte Cristo



Fonte: A autora, 2025.

A água aparece como ponto sensível quando P4 afirma que “a água tem gostinho ruim... os meninos ficam sem beber”. A fala aponta fragilidade em uma condição básica e diária. Em ambientes quentes, a ausência de água adequada não só afeta bem-estar, como também compromete a atenção e a disposição para as atividades. Aqui, a precariedade material atua como elemento que reorganiza o dia escolar em torno de limites muito concretos, antes mesmo de qualquer discussão pedagógica.

Os banheiros também aparecem com destaque quando P1 menciona que “portas não fecha... tem que levar uma pra segurar a porta”. Mais do que uma queixa

pontual, o trecho indica problema de privacidade, segurança e dignidade. Para crianças e adolescentes, isso pode afetar conforto e permanência, além de transmitir a sensação de que a escola não garante condições mínimas de acolhimento.

Segundo Diniz (2023), as análises sobre Educação do campo em Codó indicam que a infraestrutura é um obstáculo recorrente, o que demonstra que tais limitações materiais não constituem exceções isoladas. O desconforto ambiental registrado no diário de campo através da seguinte frase: “a gente fecha a janela e morre de calor” reforça essa leitura, evidenciando um impasse cotidiano que interfere diretamente na aula. O sentido é claro: o ambiente impõe escolhas ruins, que limitam a atenção, a continuidade da explicação e até a permanência em sala. A infraestrutura, portanto, deixa de ser apenas “prédio” e passa a compor o próprio cenário das possibilidades reais de ensinar e aprender.

Além do básico como um transporte escolar regular, adequado e seguro, salas equipadas e climatizadas, surgem também demandas por espaços e recursos pedagógicos, como uma sala de computador, mencionada por P3. Esse trecho importa porque aponta expectativa de melhoria vinculada à prática pedagógica e à motivação. Ao tensionar o “mínimo” (água, banheiro, ventilação) com o “ampliado” (recursos e espaços), o Quadro 1 sugere que a infraestrutura opera em dois níveis: sustenta a permanência e, ao mesmo tempo, pode ampliar ou restringir as oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, a infraestrutura escolar assume um papel importante na qualidade do processo educativo, influenciando diretamente as condições de ensino, o engajamento dos estudantes e as possibilidades de aprendizagem.

4.3 Discussões sobre os resultados referentes aos impactos no vínculo escolar

Os dados do Quadro 1 mostram que o vínculo escolar não se fragiliza por um único motivo, mas por uma combinação de fatores que se reforçam no cotidiano. Em primeiro lugar, a fala de G1 evidencia fatores sociais associados à interrupção da trajetória escolar: a gestora relata que estudantes deixam de estudar para trabalhar e menciona situações relacionadas à gravidez na adolescência. O sentido desses trechos é que a permanência não depende apenas do que a escola oferece internamente; ela também é atravessada por necessidades imediatas, pressões

familiares e responsabilidades que, em determinados momentos, passam a competir diretamente com a escola.

O quadro 1 também indica que essas pressões ganham força quando se combinam com a instabilidade do acesso às aulas e ao conteúdo. Isso aparece na fala de P12 ao relatar que “teve uma semana que não foi” e que, quando retornam, “o conteúdo já passou”. Nessa condição, a escola tende a ser vivida como um espaço de retorno com lacunas e dificuldades de acompanhamento, o que favorece frustração e afastamento progressivo. Quando o percurso já é irregular, qualquer evento social mais forte tende a pesar mais, porque o estudante já não encontra uma rotina escolar estável que funcione como base diária.

Uma dimensão que aparece nas falas, de modo direto, é a naturalização da precariedade como algo aceitável quando comparado ao passado de negação do direito à escola no campo. Em registro no meu diário de campo, essa percepção se elucida com a afirmação: “Para quem não teve nada, o pouco é muito” (DC2).

À luz do histórico de escolarização seletiva e elitista no Brasil e da oferta tardia de políticas educacionais para o meio rural (Silva; Ortiz, 2013; Molina; Montenegro; Oliveira, 2009), a frase pode ser lida como marcador de uma herança de exclusão: ao rebaixar expectativas, ela tende a converter a presença física da escola em conquista suficiente, mesmo quando persistem falhas de transporte, infraestrutura e condições de aprender.

Esse mesmo sentido de herança histórica aparece em relatos intergeracionais, quando familiares mais velhos descrevem que, em sua infância, estudar implicava pagar e, muitas vezes, não havia quem ensinasse. O trecho ajuda a situar como o analfabetismo e a baixa escolarização no campo se articulam a um padrão histórico de exclusão, no qual a educação foi, por longos períodos, um privilégio e não um direito efetivo para todos.

Por fim, os dados sugerem que o vínculo escolar também é atravessado por representações sociais que opõem campo e cidade. Em um diálogo anotado no diário de campo, um responsável afirmou: “eu digo para meu filho: estuda, senão tu vai pra roça” (DC4).

Embora formulada como incentivo à escolarização, a frase reforça a ideia de que o trabalho no campo é fracasso e a cidade é sinônimo de progresso, o que pode desvalorizar identidades e saberes do território.

Esse tipo de representação contrasta com o horizonte político-pedagógico da Educação do Campo, que defende reconhecer o campo como lugar de vida, cultura e produção, e não como espaço de atraso (Caldart, 2004; Alencar, 2010).

Nesse sentido, currículos e práticas que conectem escola e comunidade podem contribuir para reconfigurar sentidos do aprender e fortalecer a permanência, reduzindo o abandono como saída natural do campo.

Além disso, as análises ampliam a compreensão ao apontar um elemento decisivo: a presença de conteúdos pouco contextualizados, percebidos como distantes da realidade dos estudantes. Essa leitura dialoga com Torres e Silva (2024), ao defenderem que a Educação do Campo precisa manter vínculo com a realidade das famílias, os saberes locais e o território e, por isso, práticas de ensino mais estáticas e unilaterais tendem a mobilizar menos interesse.

Nesse sentido, quando o conteúdo não reconhece a vida concreta do estudante, a participação e a persistência podem diminuir, enfraquecendo o engajamento mesmo nos dias em que há presença na escola.

Esse ponto se aproxima do que Cruz (2019) observa ao tratar da valorização de tempos e espaços de aprendizagem que conectam escola e comunidade, favorecendo diálogo entre conhecimento científico e saberes construídos socialmente.

Assim, o vínculo se fragiliza não apenas porque a estudante falta, mas porque, mesmo quando está presente, a escola pode deixar de fazer sentido, reduzindo o engajamento e tornando mais provável o desligamento diante de obstáculos externos.

Em síntese, os resultados sugerem que a permanência e a conclusão do Ensino Fundamental no campo dependem de uma base mínima de regularidade: acesso estável, condições materiais adequadas e um trabalho pedagógico que faça sentido para a vida do estudante. Quando essas dimensões falham simultaneamente, o vínculo com a escola tende a se enfraquecer, aumentando a probabilidade de faltas

recorrentes, baixo acompanhamento do conteúdo e desligamento diante de pressões externas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu compreender, a partir das falas das famílias e da gestão, como o Programa Caminho da Escola se relaciona com a permanência e a aprendizagem dos estudantes da Educação do Campo, na Escola Municipal Monte Cristo. No contexto investigado, o transporte escolar apareceu como condição decisiva para que o direito à educação se concretize, já que a frequência regular depende do funcionamento contínuo do serviço.

Os resultados indicam que os principais limites do Programa Caminho da Escola, na realidade analisada, estão ligados à instabilidade do transporte, com quebras recorrentes, interrupções no atendimento e dificuldades ampliadas pela precariedade das estradas, sobretudo no período chuvoso. Quando esse serviço falha, o estudante não apenas deixa de comparecer, mas acumula perdas de conteúdo e dificuldades de acompanhamento, o que fragiliza o vínculo com a escola e pode aumentar a chance de descontinuidade da trajetória escolar. A preocupação das famílias com a segurança no trajeto e com a ausência de suporte durante o deslocamento também reforça a percepção de vulnerabilidade.

Ao mesmo tempo, o estudo evidencia que o Programa Caminho da Escola tem possibilidades concretas de fortalecer a permanência escolar quando funciona com regularidade, previsibilidade e segurança. A garantia do deslocamento diário reduz faltas, diminui prejuízos pedagógicos e favorece a participação do estudante nas atividades, criando condições mais estáveis para o trabalho docente e para a aprendizagem. Esses avanços se tornam mais consistentes quando há organização local capaz de responder rapidamente às falhas e evitar períodos prolongados sem transporte.

Os dados também mostram que o transporte, embora central, não atua isoladamente. A permanência escolar no campo se relaciona com condições básicas da escola, como infraestrutura e ambiente adequado, e com estratégias pedagógicas

quando o estudante retorna após períodos de ausência. Por isso, fortalecer o Programa Caminho da Escola implica articular transporte, gestão e práticas pedagógicas, com atenção à continuidade do serviço.

Nesse sentido, essa análise ajuda a pensar melhorias concretas para a realidade da escola investigada, especialmente em relação ao transporte escolar.

Por fim, o recorte em uma única escola e a ausência de escuta direta dos estudantes configuram limitações do estudo, ao mesmo tempo em que indicam possibilidades para pesquisas futuras, que podem ampliar o número de escolas analisadas, incluir estudantes como participantes e relacionar as percepções qualitativas com dados de frequência e rendimento, para evidenciar com mais precisão como a regularidade do Programa Caminho da Escola impacta o percurso escolar dos estudantes da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. F. dos S. Educação do Campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (Org.). **Cadernos de debates Nova Cartografia Social: territórios quilombolas e conflitos**. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2010. v. 1, n. 2.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAVARESCO, P. R.; RAUBER, M. **Educação do campo no contexto histórico brasileiro**. 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Disponível em: www.seduc.ce.gov.br. Acesso em: 20 nov. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 set. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 6.768, de 10 de fevereiro de 2009**. Disciplina o Programa Caminho da Escola. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 03 fev. 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 11.162, de 4 de agosto de 2022**. Dispõe sobre o Programa Caminho da Escola e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 18 nov. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 12 set. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 10.709, de 31 de julho de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre o transporte escolar. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Portaria nº 65, de 19 de abril de 2011**. Certifica como remanescente de quilombo a Comunidade de Monte Cristo e Matuzinho, localizada no município de Codó (MA). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 89, p. 11, 11 maio 2011. Disponível em: Imprensa Nacional. Acesso em: 02 fev. 2026.

CALDART, R. S. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. (org.). **Por uma educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p. 41-64.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. **Terras Quilombolas**: Quilombos no Brasil - Maranhão. São Paulo: CPISP, 2021. Disponível em: CPISP Org. Acesso em: 03 fev. 2026.

COSTA, C. D. M.; SILVA, J. C. A. A produção do fracasso escolar e o Projeto Letrar nas escolas municipais de Codó/Maranhão. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS (ENALIC), 2018. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: editorarealize.com.br. Acesso em: 28 nov. 2025.

CRUZ, S. J. **Educação do campo**: desafios e perspectivas das escolas do/no campo do município de Codó/MA. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, Codó, 2019.

DINIZ, L. J. P. **Os desafios da Educação do Campo na Escola Caminho do Saber localizada na zona rural de Codó-MA**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, Codó, 2023.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Guia do transporte escolar**. Brasília, DF: FNDE, [s.d.]. Disponível em: www.fnde.gov.br. Acesso em: 21 nov. 2025.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE)**. Brasília, DF: FNDE, 2023. Disponível em: www.fnde.gov.br. Acesso em: 18 nov. 2025.

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

LIMA, N. L. G.; SOUZA, J. R. F. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo: o caso do assentamento 25 de Maio, Madalena, Ceará.

Research, Society and Development, v. 9, n. 11, e6029119171, 2020.

Disponível em: rsdjournal.org. Acesso em: 15 set. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, R. A.; NASCIMENTO, L. A. L.; SILVA, C. B. L. O acesso à educação: os desafios do transporte escolar na zona rural do município de Apiacá/ES.

Research, Society and Development, [S. l.], v. 13, n. 3, p. e13113345421,

2024. Disponível em: rsdjournal.org. Acesso em: 2 jan. 2026.

MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOLINA, M. C.; MONTENEGRO, J. L. A.; OLIVEIRA, L. L. N. A. **Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.

7-32, 1999. Disponível em: PUCRS. Acesso em: 02 fev. 2026.

RAMOS, A. S.; NOGUEIRA, E. M. L.; LIMA, R. A. Contexto histórico da educação do campo: avanços, conquistas e desafios. **South American Journal of Basic**

Education, Technical and Technological, Rio Branco, v. 8, n. 1, p. 406-423,

jan./abr. 2021.

SILVA, M. R. D.; ORTIZ, N. L. F. **Educação do campo no contexto histórico: algumas considerações**. Santa Maria, RS: UFSM, 2013.

SOARES, J. F.; SÁTYRO, N. **Infraestrutura e desempenho escolar: uma análise de informações do Censo Escolar e do SAEB para o ano de 2003**. Brasília, DF:

INEP, 2008.

SOUZA, J. A. **A gestão do transporte escolar rural no município de Codó-MA (2009–2016): uma análise sob a perspectiva conceitual de efetividade**. 2020.

Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

TORRES, R. S.; SILVA, T. M. C. As metodologias ativas na Educação do Campo: um estudo em Codó-MA. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 2024. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: editorarealize.com.br. Acesso em: 28 nov. 2025.

.