

ENTRE O DIREITO E A NEGLIGÊNCIA: REALIDADE DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE BACIA DO JACUIPE-BAHIA-BRASIL

BETWEEN LAW AND NEGLIGENCE: THE REALITY OF PUBLIC SCHOOLS IN THE JACUIPE BASIN IDENTITY TERRITORY-BAHIA-BRAZIL

Michael Daian Pacheco Ramos¹

<https://orcid.org/0000-0002-7261-2714>

Elizeu Clementino de Souza²

<https://orcid.org/0000-0002-4145-1460>

Resumo:

Este artigo investiga as condições de funcionamento das escolas públicas da Educação Básica situadas no Território de Identidade Bacia do Jacuípe, no estado da Bahia, com atenção especial àquelas localizadas em áreas rurais e tradicionalmente vulnerabilizadas. A pesquisa, de caráter quantitativa, utilizou como fontes os dados secundários do Censo Escolar de 2023 e documentos normativos da legislação educacional vigente, visando compreender como se configura a oferta educacional nesses contextos. Os resultados indicam que, embora a maior parte das escolas esteja em atividade regular, persiste um número expressivo de unidades paralisadas, sobretudo em contextos rurais. Constatou-se ainda que mais de 90% das escolas da região não estão oficialmente reconhecidas como pertencentes a territórios de localização diferenciada, como comunidades quilombolas, assentamentos da reforma agrária ou áreas de povos e comunidades tradicionais, revelando uma invisibilização institucional desses sujeitos coletivos. A análise discute os impactos dessa ausência de reconhecimento na efetivação do direito à educação e nas políticas públicas orientadas pela equidade, pela inclusão e pela justiça social. Conclui-se que é necessário fortalecer a articulação entre diferentes esferas institucionais, com vistas à valorização das especificidades regionais, à visibilidade dos territórios diferenciados e à garantia de condições adequadas para o funcionamento das escolas públicas.

Palavras-chave: Educação do campo. Localização diferenciada. Acessibilidade escolar. Políticas públicas. Direito à educação.

Abstract:

This article investigates the operating conditions of public K-12 schools located in the Jacuípe Basin Identity Territory, in the state of Bahia, with special attention to those located in rural and traditionally vulnerable areas. The qualitative research used secondary data from the 2023 School Census and normative documents from current education legislation as sources, aiming to

¹ Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia, campus IV – Jacobina-Bahia-Brasil.

² Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia, campus I – Salvador-Bahia-Brasil.

understand the configuration of educational provision in these contexts. The results indicate that, although most schools are operating regularly, a significant number of schools remain closed, especially in rural settings. It was also found that more than 90% of the region's schools are not officially recognized as belonging to territories with distinct locations such as quilombola communities, agrarian reform settlements, or areas of traditional peoples and communities revealing the institutional invisibility of these collective entities. The analysis discusses the impacts of this lack of recognition on the implementation of the right to education and on public policies guided by equity, inclusion, and social justice. It concludes that it is necessary to strengthen the articulation between different institutional spheres, with a view to valuing regional specificities, enhancing the visibility of diverse territories, and ensuring adequate conditions for the functioning of public schools.

Keywords: Rural education. Differentiated location. School accessibility. Public policies. Right to education.

INTRODUÇÃO

Garantir o direito à educação no Brasil exige o enfrentamento de desafios estruturais decorrentes das marcantes desigualdades sociais, econômicas e culturais que atravessam o país. A coexistência entre diversidade e desigualdade impõe à educação pública a responsabilidade não apenas de ampliar o acesso à escola, mas também de considerar as identidades e necessidades de distintos grupos sociais.

Nesse contexto, torna-se indispensável que as políticas educacionais estejam fundamentadas em uma concepção de justiça que articule a promoção da igualdade de oportunidades com o reconhecimento das diferenças. Em uma sociedade marcada por profundas assimetrias no acesso aos bens públicos, uma educação comprometida com os direitos humanos deve valorizar a multiplicidade de sujeitos, saberes e culturas, contemplando povos indígenas, comunidades quilombolas, populações do campo, pessoas com deficiência, entre outros coletivos historicamente marginalizados.

Mais do que uma distribuição equânime de recursos, é necessário desenvolver estratégias que garantam a equidade, assegurando condições concretas para o aprendizado e a permanência dos estudantes nas escolas. Isso implica, entre outras medidas, a implementação de ações afirmativas, a adaptação dos currículos, o respeito às especificidades territoriais e culturais, e a ampliação do acesso a recursos pedagógicos contextualizados.

Ao incorporar esses princípios, a escola pública se consolida como um espaço de promoção da dignidade humana, superando visões homogêneas de conhecimento e reconhecendo a legitimidade de diversas formas de ensinar, aprender e viver. Dessa maneira, uma política educacional orientada pela justiça social precisa conjugar o acesso universal com práticas pedagógicas inclusivas, capazes de dialogar com a diversidade e os territórios em que os sujeitos estão inseridos.

O direito à educação é assegurado pela Constituição Federal de 1988, que estabelece como princípio do ensino a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). No entanto, o cenário educacional brasileiro evidencia profundas desigualdades, especialmente no que se refere à situação de funcionamento e à localização das escolas (Pacheco Ramos; Pereira Junior e Oliveira, 2018; Ramos, Oliveira e Coêlho, 2018 e Ramos, 2020).

Compreender o funcionamento das instituições escolares é um passo fundamental para a formulação de políticas públicas eficazes e justas. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) classifica as escolas em três categorias principais: ativas, paralisadas e extintas. Essa classificação possibilita a identificação de áreas que necessitam de intervenção imediata, contribuindo para o diagnóstico da rede educacional brasileira, ou seja, em áreas em que há muitas escolas paralisadas e/ou extintas é necessário uma atenção maior para que a oferta educativa não seja prejudicada.

As escolas em atividade são aquelas que, no ano de referência do Censo Escolar, ofereceram atendimento regular em pelo menos uma etapa ou modalidade da Educação Básica, com estudantes matriculados, profissionais em exercício e infraestrutura mínima em funcionamento (INEP, 2024). Já as escolas paralisadas são unidades registradas que não realizaram atividades educacionais durante o período de coleta dos dados. As razões para a paralisação podem incluir reformas, carência de profissionais, questões administrativas ou desinteresse da comunidade local. Por sua vez, as escolas extintas encerraram definitivamente suas atividades e não preveem reabertura futura.

O fechamento de escolas, sobretudo em áreas rurais, tem se intensificado nos últimos anos, conforme apontam os dados de Pacheco Ramos, Pereira Junior e Oliveira (2018) e Ramos (2020). Entre 2013 e 2023, esse processo afetou principalmente unidades da rede municipal e etapas iniciais da Educação Básica, trazendo impactos diretos para comunidades que, além da função pedagógica, veem nas escolas espaços de socialização e fortalecimento de suas culturas locais (Oliveira; Bof; Basso, 2024).

O estudo de Severino, Corrêa e Rocha (2018) revela que a paralisação e extinção de escolas decorrem de diversos fatores, como infraestrutura inadequada, má gestão e baixa alocação de recursos. No Nordeste brasileiro, por exemplo, foi constatado um crescimento expressivo de escolas paralisadas entre 2007 e 2016, com efeitos negativos sobre os índices de aprendizagem e atraso escolar. Os autores apontam que nesse período foram reduzidas em torno de 20% das escolas brasileiras. A paralisação das atividades escolares, seja por greves, crises sanitárias, problemas estruturais ou fechamento de escolas, gera impactos profundos e duradouros nos índices de aprendizagem e na trajetória educacional dos estudantes. A escola, como espaço privilegiado de socialização e transmissão de conhecimentos, cumpre papel central na garantia do direito à educação, e sua interrupção compromete diretamente o desenvolvimento das habilidades cognitivas, socioemocionais e culturais das crianças e jovens. Outro fator crítico diz respeito às condições físicas das escolas. A carência de serviços básicos, como água potável e banheiros adequados, ainda compromete a experiência escolar de milhões de estudantes no país, conforme apontam as pesquisas de Pacheco Ramos, Pereira Junior e Oliveira (2018). Essas deficiências estruturais, além de interferirem diretamente na qualidade do ensino, podem acelerar o processo de paralisação das instituições (Atricon, 2022).

Portanto, a análise sobre o funcionamento escolar revela não apenas dados administrativos, mas também expressa dinâmicas territoriais e desigualdades sociais que impactam diretamente o cotidiano escolar. Para garantir o direito à educação de maneira ampla e justa, é indispensável que as políticas públicas estejam ancoradas em evidências e se orientem por critérios de equidade.

Outro aspecto central deste estudo é a análise das escolas de localização diferenciada, que atendem comunidades historicamente invisibilizadas, como povos indígenas, quilombolas, assentados da reforma agrária e outros grupos tradicionais. De acordo com o Inep (2024), essa classificação contempla escolas situadas em áreas de assentamento, terras indígenas, comunidades remanescentes de quilombos e territórios de povos tradicionais.

Segundo o Censo Escolar de 2023, foram registradas no Brasil em toda a Educação Básica, 418.962 matrículas em assentamentos, 302.670 em terras indígenas e 278.030 em comunidades quilombolas., totalizando 999.662 matrículas, correspondendo a quase 1 milhão de estudantes. Esses dados revelam o peso demográfico e cultural dessas instituições, que enfrentam desafios específicos quanto à infraestrutura, à formação docente e ao acesso a materiais pedagógicos adequados (INEP, 2024).

Muitas dessas escolas ainda não participam dos sistemas nacionais de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), devido ao recorte metodológico da avaliação que exige um número mínimo de estudantes por turma no processo de avaliação (Ramos, 2020) o que dificulta o monitoramento das aprendizagens e a elaboração de políticas ajustadas à realidade dessas comunidades (Lima; Santos; Azevedo, 2021). Além disso, a precariedade da infraestrutura e a ausência de recursos como bibliotecas, laboratórios e acessibilidade comprometem o processo de ensino-aprendizagem (Pacheco Ramos; Pereira Junior; Oliveira, 2018).

Diante desse cenário, é urgente que o Estado brasileiro reconheça as especificidades dessas instituições e promova ações estruturantes, com investimentos em formação continuada, materiais contextualizados para a realidade desses sujeitos, infraestrutura e participação comunitária nos processos escolares. Valorizar a diversidade cultural e respeitar as identidades territoriais são condições essenciais para a construção de uma educação verdadeiramente democrática.

Neste artigo³, propomos analisar a situação de funcionamento e a localização diferenciada das escolas públicas do Território de Identidade Bacia do Jacuípe-Bahia. Para isso, a pesquisa articula dados do Censo Escolar 2024, literatura científica e documentos oficiais, com o objetivo de descrever a realidade de funcionamento dessas instituições e problematizar suas implicações pedagógicas, sociais e políticas.

O artigo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos uma introdução do tema ; em seguida, expomos os procedimentos metodológicos adotados, com destaque para a delimitação dos dados e as técnicas analíticas utilizadas; posteriormente, discutimos os principais resultados, com ênfase nas desigualdades evidenciadas; e, por fim,

³ Este artigo está relacionado à pesquisa “Educação, narrativa e saúde: o direito à vida e à educação em tempos de reconfigurações”, referência MCTI/CNPq, processo n.º 1001/2016. 420371/2022-2, chamada n.º 40/2022 - Linha 3B - Projetos em rede - Políticas públicas de desenvolvimento humano e social (Pró-humanidades CNPq-Brasil) e à pesquisa “Educação, narrativa e saúde em perspectiva internacional: aprendizagens biográficas e biblioteca de experiências em educação e saúde”, processo n.º. 442502/2023-0, Chamada pública MCTI/CNPq n.º. 14/2023 - Apoio a projetos internacionais de investigação científica, tecnológica e de inovação, articula-se ainda com os estudos do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Política Educacional e Trabalho Docente, que conta com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Processo 406861/2022-6; da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Processo 88887.954247/2024-00 e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) - 098/2024 - Chamada INCT - MCTI/CNPq/CAPES/FAPs N.º 58/2022."

tecemos considerações conclusivas com sugestões para a formulação de políticas públicas mais equitativas e contextualizadas.

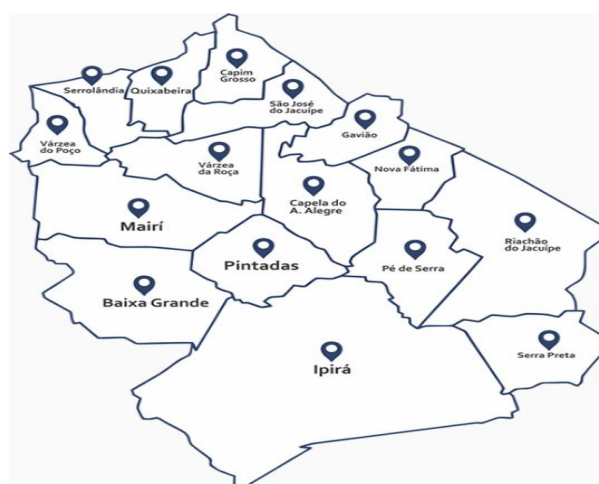
METODOLOGIA

Esta investigação adota uma abordagem quantitativa, com delineamento descritivo e exploratório, pois visa construir uma base de conhecimento preliminar, delimitar melhor o problema de pesquisa, produzir aproximações conceituais, levantar hipóteses e questões para estudos posteriores e oferecer uma visão panorâmica do tema (Gil, 2019), sendo fundamentada na análise dos microdados disponibilizados pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2023. O foco recai sobre as escolas públicas localizadas em áreas urbanas e rurais pertencentes ao Território de Identidade Bacia do Jacuípe, no estado da Bahia. A opção pela abordagem quantitativa se justifica pela sua capacidade de mensurar fenômenos educacionais, permitindo identificar regularidades e tendências em grandes volumes de dados – um aspecto considerado estratégico para pesquisas voltadas à análise de políticas educacionais (Gil, 2019).

Conforme assinalam Lakatos e Marconi (2003), pesquisas de natureza descritiva buscam registrar e analisar fenômenos observáveis, sem que haja qualquer tipo de intervenção direta do pesquisador. Essa característica é essencial para estudos que pretendem compreender contextos educacionais em suas configurações reais.

No que diz respeito ao recorte geográfico, esta pesquisa tem como referência os Territórios de Identidade do estado da Bahia, instituídos oficialmente por meio do Decreto Estadual nº 12.354, de 9 de agosto de 2010 (Bahia, 2010). Esses territórios, atualmente 27 no total, são empregados como base para a formulação de políticas públicas e diagnósticos socioeconômicos regionais. Dentre eles, o Território da Bacia do Jacuípe é composto por 15 municípios: Baixa Grande, Capela do Alto Alegre, Capim Grosso, Gavião, Ipirá, Mairi, Nova Fátima, Pé de Serra, Pintadas, Quixabeira, Riachão do Jacuípe (sede do território), São José do Jacuípe, Serra Preta, Várzea do Poço e Várzea da Roça (Figura 1).

Figura 1 – Mapa do Território de Identidade Bacia do Jacuípe-2025.



Fonte: Bahia (2010).

O lócus de estudo deste artigo são os 15 municípios, que integram o Território de Identidade Bacia do Jacuípe. A escolha deste território se justifica por sua inserção em uma região de expressiva diversidade territorial e por apresentarem características comuns de vulnerabilidade educacional. Em primeiro lugar, trata-se de um território que abrange municípios com realidades socioeconômicas e geográficas bastante distintas. Nele coexistem áreas urbanas em processo de expansão, comunidades rurais dispersas, assentamentos da reforma agrária, comunidades quilombolas e populações tradicionais. Essa heterogeneidade territorial expressa uma diversidade de modos de vida, práticas produtivas, formas de organização social e demandas educacionais, o que reforça a necessidade de políticas públicas diferenciadas e sensíveis ao contexto local (Ramos, 2020). Ademais, a oferta educativa no território é expressivamente pública, onde atende cerca de 20 mil estudantes baianos dos 24 mil estudantes em sua totalidade.

Os dados utilizados foram obtidos por meio do formulário ‘Cadastro das Escolas’ do Censo Escolar 2023, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esse formulário reúne informações detalhadas sobre a localização das escolas, sua infraestrutura física, serviços básicos disponíveis, recursos pedagógicos e equipamentos. A utilização de dados secundários oficiais é respaldada por autores como Lakatos e Marconi (2003), que destacam a importância do uso de bases públicas e confiáveis para a realização de estudos de grande abrangência.

A estruturação da análise foi organizada com base em categorias empíricas derivadas das variáveis disponíveis no Censo Escolar, conforme listado a seguir:

- Situação de funcionamento: identificação das escolas em atividade, paralisadas ou extintas no ano de referência do Censo;
- Localização diferenciada: mapeamento de escolas situadas em áreas de assentamento, comunidades quilombolas, terras indígenas ou territórios de povos e comunidades tradicionais.

O tratamento dos dados seguiu os seguintes procedimentos metodológicos: a) *Download* dos microdados do Censo Escolar 2023 (INEP, 2014), disponível na plataforma de dados abertos do INEP⁴; b) Seleção dos arquivos pertinentes, com foco nas informações das escolas públicas de Educação Básica (localizadas em áreas urbanas e rurais) dos quinze (15) municípios selecionados; c) Importação e tratamento dos dados no *software* estatístico SPSS (versão 28), em que foram aplicados filtros e procedimentos de consistência para isolar as variáveis de interesse e; d) Análise estatística descritiva, utilizando frequências absolutas, relativas e medidas de tendência central para caracterização das variáveis selecionadas, conforme recomendam Cervo e Bervian (2002) para estudos com base em dados estruturados.

A utilização do SPSS como ferramenta analítica permitiu uma organização rigorosa e precisa dos dados, além de facilitar a visualização das relações entre as variáveis e os padrões presentes nas escolas analisadas. Como destaca Minayo (2010), o rigor metodológico na

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

sistematização e análise de dados é fundamental para assegurar a confiabilidade dos resultados e fortalecer as inferências produzidas pela pesquisa científica.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE BACIA DO JACUIPE-BAHIA: REVELANDO AS DESIGUALDADES E ASSIMETRIAS NO TERRITÓRIO

A Tabela 1 apresenta a distribuição das unidades de Educação Básica conforme a situação de funcionamento em áreas urbanas e rurais dos municípios do Território de Identidade Bacia do Jacuípe, no estado da Bahia, no ano de 2023. Ao todo, foram contabilizadas 397 escolas, sendo 196 ($\approx 49,4\%$) situadas em áreas urbanas e 201 ($\approx 50,6\%$) em áreas rurais, o que evidencia a predominância de escolas em contextos rurais nesse território.

Tabela 1 - Distribuição das unidades de Educação Básica de acordo com a situação de funcionamento no Território de Identidade Bacia do Jacuípe-Bahia, 2023.

	Situação de Funcionamento	Urbana		Rural		Total	
		Freq.	%	Freq.	%	Total de escolas	%
Total	Em atividade	177	90,3%	180	89,5%	357	89,9%
	Paralisada	19	9,7%	20	10%	39	9,9%
	Extinta no ano do Censo	-	-	1	0,5%	1	0,2%
	Total	196	100%	201	100%	397	100%

Fonte: Autores, (2023)

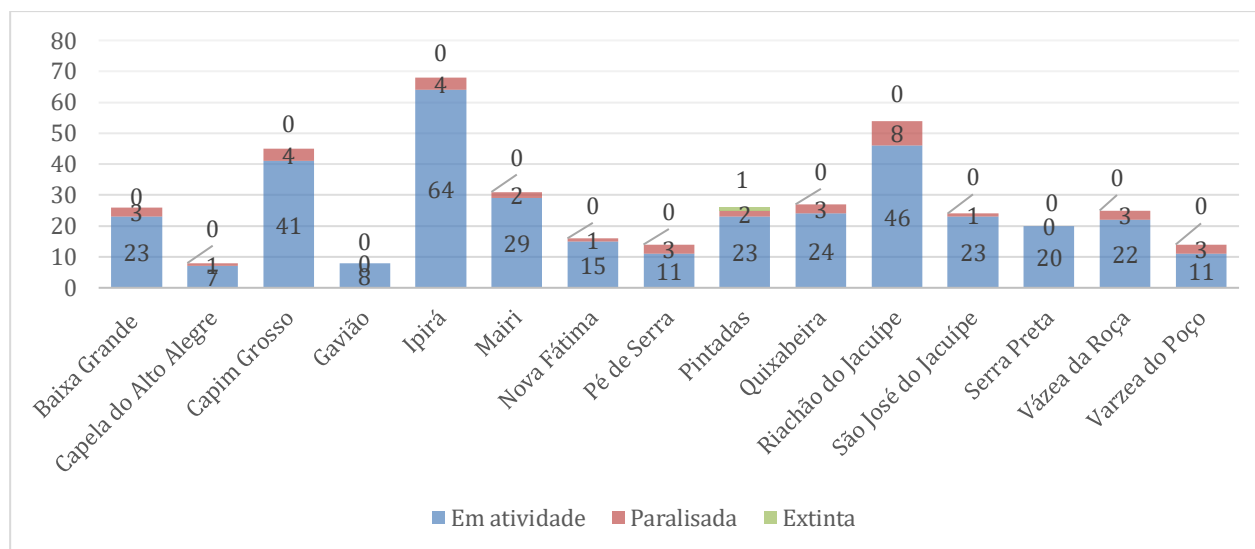
A Tabela 1 apresenta dados atualizados sobre a situação de funcionamento das unidades de Educação Básica no Território de Identidade Bacia do Jacuípe, Bahia, em 2023. Dos 397 (100%) estabelecimentos educacionais, 180 (89,5%) estavam em atividade em contexto rural, o que representa um cenário relativamente positivo quanto à manutenção das escolas abertas. A taxa de escolas em funcionamento é semelhante tanto em áreas urbanas (90,3%) quanto rurais (89,5%), revelando uma certa estabilidade na oferta educacional em ambos os contextos.

Entretanto, 39 (9,9%) escolas estavam paralisadas, sendo quase equilibrada a proporção entre urbana (9,7%) e rural (10%). Uma escola rural foi extinta no ano do Censo no território analisado (0,2%). Esse dado, embora pequeno, sinaliza risco à continuidade da oferta educacional.

De modo geral, os dados revelam que, apesar da ampla presença de escolas em funcionamento, especialmente no meio rural, há mais escolas paralisadas nessa área, o que pode estar relacionado a fatores como dificuldades de acesso, falta de infraestrutura adequada, número reduzido de matrículas ou ausência de profissionais. Tais aspectos merecem atenção das políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação, especialmente em territórios marcados por desigualdades estruturais como a Bacia do Jacuípe.

O Gráfico 1 apresenta a distribuição das unidades de Educação Básica nos quinze municípios do Território de Identidade Bacia do Jacuípe, classificadas em três categorias: em atividade, paralisadas e extintas, com base nos dados do Censo Escolar de 2023.

Gráfico 1 - Distribuição das unidades de Educação Básica de acordo com a situação de funcionamento nos municípios do Território de Identidade Bacia do Jacuípe-Bahia, 2023.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Observa-se que a grande maioria das escolas estão em atividade, sendo o município de Ipirá o que concentra o maior número de unidades funcionando (64), seguido por Riachão do Jacuípe (46) e Capim Grosso (41). Esses três municípios, juntos, respondem por uma parcela significativa das escolas em funcionamento em toda a região, somando um total de 151 escolas ativas na área rural, 84% do total de escolas, o que pode estar relacionado ao seu maior porte populacional e à concentração de infraestrutura urbana.

Por outro lado, alguns municípios apresentam um número expressivo de unidades paralisadas, com destaque para Riachão do Jacuípe (8), seguida de Capim Grosso (4) e Ipirá (4), Baixa Grande (3), Pé de Serra (3), Quixabeira (3) e Várzea da Roça (2). Esses dados sugerem a existência de desafios relacionados à continuidade do funcionamento das escolas, possivelmente associados à evasão escolar, esvaziamento das comunidades rurais, ausência de professores efetivos ou falta de investimento público.

Chama atenção o fato de apenas um município, Pintadas, apresentar escola extinta (uma unidade), o que pode indicar fechamento definitivo de estabelecimentos educacionais. A extinção de escolas representa um impacto ainda mais severo, pois desarticula comunidades escolares inteiras, compromete o acesso à educação e impõe barreiras territoriais aos estudantes.

Também se destaca que o município de Gavião (8) e Serra Preta (20) mantém todas as suas escolas em funcionamento, sem registros de paralisações ou extinções, o que pode indicar uma gestão local mais estável ou investimentos que asseguram a continuidade da oferta educativa.

Em síntese, o gráfico revela uma concentração desigual da oferta educacional nos municípios do território,. A presença de escolas paralisadas ou extintas, ainda que minoritária, reforça a importância de se promover políticas públicas que assegurem a sustentabilidade das escolas, especialmente no meio rural, nas comunidades tradicionais, garantindo o direito à educação de forma equânime e contínua.

Os dados evidenciam uma preocupação com a paralisação e o fechamento de escolas, especialmente em contextos rurais, reiterando desigualdades históricas de acesso à educação, conforme apontado por Ramos (2020) e Soares Neto, Jesus, Karina e Andrade (2013) e ressaltando a necessidade de políticas públicas que enfrentem essas disparidades territoriais.

Essa distribuição evidencia maior estabilidade em área urbana, com menor taxa de paralisação e nenhuma escola extinta. Já em contexto rural, apesar da maioria das escolas também estarem em funcionamento, há sinais de maior vulnerabilidade quanto à continuidade da oferta.

Diversos estudos na área educacional já evidenciam os desafios históricos enfrentados pelas escolas localizadas em áreas rurais, apontando a omissão prolongada do poder público como um fator que aprofunda a exclusão social nessas regiões (Ramos, 2020 e Oliveira, Basso, 2024). Essa negligência compromete o acesso de estudantes a condições adequadas de ensino, especialmente em localidades periféricas e de difícil acesso. Além disso, políticas recentes voltadas à contenção de gastos e à centralização administrativa afetam diretamente os pequenos municípios, reduzindo sua capacidade de manter instituições escolares, sobretudo no campo (Furtado, 2004).

Esse cenário revela que a localização geográfica exerce influência direta sobre a oferta educacional. A ausência de unidades escolares em funcionamento prejudica de modo direto o direito à educação, garantido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que estabelece a obrigação do Estado em assegurar o acesso universal à Educação Básica. Tal realidade também conflita com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), que propõe a ampliação do atendimento e da permanência escolar com qualidade em todo o território nacional.

Diante disso, torna-se evidente a urgência de políticas públicas que considerem as particularidades dos territórios rurais, com foco em equidade e justiça social. Como destaca Calazans (1993), não basta manter as escolas abertas: é fundamental garantir que elas funcionem com condições mínimas adequadas, recursos financeiros consistentes, infraestrutura básica e valorização dos profissionais da educação, de modo a enfrentar os desequilíbrios entre áreas urbanas e rurais.

Estudo realizado por Ramos, Oliveira e Coêlho (2018) mostra que o fechamento de escolas no meio rural afeta profundamente a rotina das famílias e dos estudantes, que precisam buscar alternativas em outras localidades, muitas vezes distantes. Isso implica reorganização da vida cotidiana, dependência de transporte escolar público ou deslocamentos a pé, o que pode comprometer o processo educativo.

Autores como Andrade e Rodrigues (2020) também têm discutido os obstáculos enfrentados pelos estudantes que residem em áreas rurais distantes dos centros urbanos, alertando para as dificuldades de deslocamento, as condições precárias das estradas e as grandes distâncias

percorridas diariamente para frequentar a escola, fatores que afetam diretamente o acesso e a permanência na Educação Básica.

Outro aspecto relevante refere-se às políticas educacionais que seguem uma lógica de eficiência econômica, muitas vezes desconsiderando os impactos sociais. A proposta de nucleação de escolas e o consequente fechamento de instituições de pequeno porte, sob a justificativa de custos elevados e baixa demanda, revelam uma perspectiva que prioriza a redução de despesas em detrimento da qualidade e da universalização do ensino.

A partir da análise da situação escolar em municípios do Território de Identidade Bacia do Jacuípe-Bahia, é possível identificar duas tendências: a) a maior parte das escolas permanece em atividade, indicando esforços das gestões locais para manter a oferta educacional; e b) persistem desigualdades marcantes entre os espaços urbano e rural, sendo este último mais afetado por paralisações e extinções escolares.

Esses dados reforçam a necessidade de ações governamentais específicas para as regiões rurais, com foco em garantir infraestrutura adequada, atrair e manter profissionais qualificados e evitar paralisações prolongadas ou encerramentos definitivos de unidades escolares. Manter as escolas do campo em funcionamento é um compromisso com a equidade educacional e com o respeito aos direitos das populações que historicamente têm sido marginalizadas pelas políticas públicas.

Outro ponto importante de nosso artigo é a análise da distribuição das unidades de Educação Básica conforme sua localização. Essa análise é fundamental para compreender as desigualdades existentes no acesso à escolarização.

. Os dados disponíveis permitem identificar a quantidade de escolas situadas em áreas comuns e em territórios de localização diferenciada, como assentamentos rurais, terras indígenas, comunidades remanescentes de quilombos e demais comunidades tradicionais. Ao observar os resultados, nota-se um panorama preocupante, especialmente no que se refere às escolas localizadas em áreas quilombolas, indígenas e tradicionais (ver Tabela 2). Esses territórios, historicamente marcados por vulnerabilidades sociais e pela invisibilidade nas políticas públicas, continuam a enfrentar sérias dificuldades no que diz respeito à oferta educacional adequada e ao respeito à diversidade sociocultural de seus povos.

Tabela 2 - Distribuição das unidades de Educação Básica de acordo com a localização diferenciada no Território de Identidade Bacia do Jacuípe, 2023.

	Localização	Total	
Urbana	A escola não está em área de localização diferenciada	177	100%
	Área de assentamento	-	-

	Terra indígena	-	-
	Área onde se localiza comunidade remanescente de quilombos	-	-
	Área onde se localizam povos e comunidades tradicionais	-	-
	Total	177	100%
Rural	A escola não está em área de localização diferenciada	170	94,5%
	Área de assentamento	1	0,5%
	Terra indígena	-	-
	Área onde se localiza comunidade remanescente de quilombos	7	4%
	Área onde se localizam povos e comunidades tradicionais	2	1%
	Total	180	100%
Total	A escola não está em área de localização diferenciada	347	97,2%
	Área de assentamento	1	0,2%
	Terra indígena	-	-
	Área onde se localiza comunidade remanescente de quilombos	7	2%

	Área onde se localizam povos e comunidades tradicionais	2	0,4%
	Total	357	100%

Fonte: Autores, (2025)

A Tabela 2 apresenta informações sobre a localização das escolas em funcionamento no Território de Identidade Bacia do Jacuípe, totalizando 357 unidades escolares no ano de 2023. Observa-se que a grande maioria das escolas, 347 delas (97,2%), não está inserida em territórios considerados de localização diferenciada, sejam em áreas urbanas ou rurais, ou seja, não se situam em áreas de assentamentos, terras indígenas, comunidades remanescentes de quilombos ou de povos e comunidades tradicionais.

Apenas 10 unidades (2,8% das escolas) estão inseridas em territórios diferenciados, sendo que todas essas escolas estão localizadas em áreas rurais. Os dados revelam um alerta quanto ao cumprimento do direito à educação em comunidades tradicionais, conforme assegura o artigo 28 da LDB da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e a Lei nº 12.960/2014 (Brasil, 2014).

Essa baixa presença pode indicar tanto a invisibilização dessas populações no planejamento da política educacional, quanto a ausência de uma rede escolar estruturada que considere as especificidades socioterritoriais dessas comunidades. Ainda que o percentual de escolas situadas em áreas de localização diferenciada seja pequeno, ele representa um ponto crítico no debate sobre equidade, acesso e reconhecimento das diversidades no campo educacional.

No recorte urbano, todas as 177 escolas em funcionamento (100%) estão fora de áreas de localização diferenciada. Ou seja, nenhuma escola urbana atende diretamente comunidades quilombolas, indígenas, assentamentos ou outros povos tradicionais.

Esse dado pode ser interpretado em duas dimensões: por um lado, pode refletir o fato de que a maioria dessas comunidades não se localiza em áreas urbanas no território analisado; por outro, sugere que o planejamento da rede urbana desconsidera a presença ou integração dessas populações nos centros urbanos, o que pode gerar situações de apagamento cultural e identitário. Mesmo em áreas urbanas, é possível que existam populações remanescentes de quilombos ou comunidades tradicionais em processo de urbanização que não sejam contempladas por políticas educacionais específicas. Portanto, o fechamento e/ou a paralisação de escolas nas comunidades forçam os estudantes a migrarem para unidades localizadas em áreas urbanas.

Além disso, a ausência de escolas urbanas com localização diferenciada reforça a ideia de que as ações afirmativas e de contextualização curricular muitas vezes não chegam às escolas da cidade, mesmo quando nelas estudam estudantes oriundos desses grupos. Isso reforça o desafio do reconhecimento das identidades étnico-raciais e culturais também nas redes urbanas.

O cenário relativo ao perímetro rural apresenta maior diversidade de localização das unidades escolares. Das 180 escolas em funcionamento localizadas nele, 10 (5,5%) estão situadas em áreas de localização diferenciada, com a seguinte distribuição: 1 escola (0,5%) em área de

assentamento; 7 escolas (4%) em comunidades remanescentes de quilombos; 2 escolas (1%) em áreas de povos e comunidades tradicionais; e nenhuma escola em terras indígenas.

A presença dessas escolas em territórios diferenciados no âmbito rural, embora ainda pequena, revela a importância estratégica da escola como espaço de permanência, identidade e resistência dessas populações. O dado mais expressivo é o das escolas situadas em comunidades quilombolas (4%), o que reflete a presença histórica e territorial dessas comunidades no semiárido baiano, como já registrado em outras pesquisas e levantamentos.

No entanto, o número ainda é muito inferior ao esperado, considerando a extensão geográfica do território, a dispersão das comunidades e a demanda por uma educação do campo contextualizada, intercultural e antirracista. Como apontam Pacheco Ramos, Pereira Junior e Oliveira (2018), essas escolas tendem a apresentar maior precariedade de infraestrutura, ausência de serviços básicos, maior distanciamento geográfico e pouca valorização dos saberes locais e das práticas pedagógicas adaptadas às especificidades dessas comunidades.

A fragilidade das políticas educacionais voltadas para esses territórios se evidencia na baixa proporção de unidades escolares dedicadas a eles, o que agrava a vulnerabilidade social, territorial e educacional das populações quilombolas, assentadas e tradicionais. Muitas vezes, a ausência de escolas próximas leva ao abandono escolar ou à descontinuidade nos estudos.

Embora os dados possam, à primeira vista, sugerir avanços no que se refere à cobertura territorial da Educação Básica para além da zona urbana, eles também revelam sinais de invisibilização de populações historicamente marginalizadas, como quilombolas, povos indígenas, assentados e comunidades tradicionais. Esse possível apagamento se reflete na sub-representação dessas comunidades nos registros oficiais dos sistemas públicos de ensino. Como ressalta Arroyo (2012), a educação no meio rural brasileiro tem sido marcada por desafios históricos, tanto materiais quanto simbólicos, que incluem a negligência em relação às identidades culturais e territoriais desses sujeitos.

A baixa presença de escolas em áreas classificadas como diferenciadas pode indicar dois fatores principais: a ausência de políticas públicas específicas para esses territórios ou a falha em reconhecer formalmente essas escolas no Censo Escolar como pertencentes a tais comunidades. Esse problema afeta diretamente a possibilidade de ofertar uma educação que considere as dimensões interculturais, territoriais e identitárias, como propõem as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002, Brasil, 2002) e a Resolução CNE/CEB nº 8/2012 (Brasil, 2012), voltada à educação escolar quilombola.

A realidade enfrentada pelas comunidades quilombolas, indígenas e tradicionais é agravada pela localização remota e pela dificuldade de acesso às escolas e demais recursos educacionais, como apontam Andrade e Rodrigues (2020). Esses entraves ajudam a explicar os baixos índices de acesso e permanência escolar, reforçando a relação direta entre infraestrutura precária, exclusão territorial e desigualdade educacional.

Conforme destaca Carril (2017), os espaços educativos voltados a esses povos precisam incorporar as tradições culturais e modos de vida específicos que caracterizam a formação histórica das comunidades. Isso exige um compromisso político com a efetivação de práticas pedagógicas respeitadas e sintonizadas com os saberes locais, uma tarefa que ainda enfrenta inúmeros desafios.

O reconhecimento desses direitos depende não apenas da formulação de normas, mas da mobilização coletiva e do fortalecimento da luta por uma educação territorializada.

As escolas situadas em contextos diferenciados operam sob dinâmicas distintas daqueles presentes nas áreas urbanas. Enfrentam problemas estruturais, como a ausência de transporte escolar adequado, a falta de profissionais formados para atuar nesses contextos e a escassez de infraestrutura básica, além de desafios pedagógicos que exigem propostas curriculares contextualizadas em suas realidades (Ramos, 2020). No caso das escolas indígenas, por exemplo, é fundamental garantir propostas bilíngues e interculturais, respeitando os idiomas originários e os conhecimentos tradicionais. Já nas escolas quilombolas, é necessário, por exemplo, um currículo que valorize a ancestralidade africana, a territorialidade e as formas comunitárias de organização.

A categorização de localização diferenciada, conforme sistematizada pelo INEP, tem papel fundamental na visibilização dessas realidades. Além de permitir diagnósticos mais precisos, ela contribui para o desenho de políticas públicas que considerem as condições concretas e identitárias de cada território. A partir desses dados, é possível propor ações afirmativas, como programas políticos e públicos específicos de formação docente, distribuição equitativa de recursos e estratégias de monitoramento dos indicadores educacionais dessas populações.

Esse tipo de levantamento também fortalece o princípio da gestão democrática da educação, ao reconhecer o protagonismo das comunidades na construção dos projetos político-pedagógicos. As informações organizadas pelo INEP podem, assim, subsidiar práticas educativas que respeitem a diversidade e promovam a justiça social, ao passo que reafirmam a autonomia cultural dos povos do campo e das florestas.

Portanto, compreender e analisar a localização diferenciada das escolas vai além da simples classificação estatística. Trata-se de um posicionamento ético e político diante da pluralidade dos povos do Brasil. Reconhecer os territórios como ponto de partida para a formulação de políticas públicas educacionais é um passo necessário para superar modelos homogêneos e excludentes, historicamente impostos à diversidade que caracteriza a nação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da situação de funcionamento e da localização diferenciada das escolas públicas no Território de Identidade Bacia do Jacuípe evidencia desigualdades persistentes entre os espaços urbanos e rurais, que se expressam tanto na distribuição das unidades escolares quanto na precariedade dos recursos disponíveis nas zonas rurais. Embora a maioria das escolas esteja em atividade, a incidência de paralisações e extinções nas áreas do campo revela a fragilidade de políticas públicas que deveriam garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação para todas as populações, independentemente do território em que vivem.

Essa realidade reforça que a situação de funcionamento, longe de ser um componente secundário, constitui um elemento estruturante do direito à educação. As dificuldades enfrentadas pelas comunidades rurais, como o fechamento de escolas, a falta de transporte adequado, a descontinuidade de profissionais e a ausência de estruturas físicas mínimas, impactam diretamente

o processo de escolarização e evidenciam a necessidade de um redesenho das políticas educacionais a partir das especificidades dos territórios.

A lógica de padronização e racionalização de recursos, que frequentemente orienta decisões administrativas, precisa ser revista à luz da equidade, da justiça social e do reconhecimento da diversidade. As escolas do campo não devem ser tratadas como unidades periféricas ou residuais, mas como espaços de produção de saberes, de fortalecimento comunitário e de exercício da cidadania. A manutenção dessas escolas, portanto, não pode ser pensada apenas como uma decisão técnica, mas como uma escolha política com profundas implicações sociais e culturais.

Conclui-se que é urgente a implementação de políticas públicas territorializadas, que reconheçam a pluralidade dos contextos locais, garantam infraestrutura adequada e valorizem os profissionais que atuam em contextos dispostos em contextos rurais. Mais do que garantir escolas abertas, é necessário assegurar que essas instituições funcionem com qualidade, acolhimento e pertencimento, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a afirmação dos territórios como espaços legítimos de vida, cultura e educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de; RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. **Educação em revista**. v. 36, n.1, p.1-19, out. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38098>.. Acesso em: 11 jun. 2025.

ATRICON. Associação dos membros dos Tribunais de Contas do Brasil - PROBLEMAS DE INFRAESTRUTURA NAS ESCOLAS AFETAM PELO MENOS 14,7 MILHÕES DE ESTUDANTE. -, 2022. Disponível em: https://atrimon.org.br/problemas-de-infraestrutura-nas-escolas-afetam-pelo-menos-147-milhoes-de-estudantes/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 06 jun. 2025.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 162p.

BAHIA. **Decreto nº 12.354 de 25 de agosto de 2010. Institui o Programa Territórios de Identidade**. Salvador, 7 p. 2010. Disponível em:

<https://portalcapimgrosso.blogspot.com/2017/05/municipio-de-capim-grosso-agora-faz.html>. Acesso em: 06 jun. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. 413 p. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN. Lei nº 9394, de 16 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal, 1996. 48 p. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 19 jul. de 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Senado Federal, 2014. 63 p. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002. 3 p. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: 2012. 26 p. Disponível em:

<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-008-2012-11-20.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

CALAZANS, Maria Julieta. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jaques; DAMASCENO, Maria Nobre. (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 172-184.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, n. 69, p. 539-564. abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226927>. Acesso em: 11 jun. 2025.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002. 158 p.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil. In: (Org.) Food And Agriculture Organization Of The United Nations-Fao; United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization - Unesco. **Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú**. 2004. Disponível em: <http://www.fao.org/docrep/pdf/009/y5517s/y5517s00.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019. 115 p.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica: Microdados 2023**. Brasília: INEP, 2024.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 6 jun. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 153 p.

LIMA, Marcio Alexandre Barbosa; SANTOS, Robson dos; AZEVEDO, Alexandre Ramos de. As escolas com localização diferenciada e o direito à educação: um panorama (2007-2019). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 3, n. 4, 2020. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/4889>. Acesso em: 30 mai. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 215 p.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de; BOF, Alvana Maria; BASSO, Flavia Viana. (Org.). Balanço do fechamento das escolas no meio rural brasileiro (2013-2023). In: BOF, Alvana Maria; MORAES, Gustavo Henrique; BASSO, Flavia Viana (Org.). **Contribuições ao novo Plano Nacional de Educação III: redução das desigualdades**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 10. p. 13-45. 2024. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/6502>. Acesso em: 11 jun. 2025.

PACHECO RAMOS, Michael Daian; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Infraestrutura de escolas rurais de Educação Básica: desigualdades na relação com o meio urbano. **Nodos y Nudos**. v. 6, n. 45, p.13-26, 2018. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/9617>. Acesso em: 6 jun. 2025.

RAMOS, Michael Daian Pacheco. **Condições de Trabalho Docente de Professores de Escolas Rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia**. Tese. (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/a7476beb-a141-4208-92f9-af2c06f7de08/full>. Acesso em 21 ago. 2024.

RAMOS, Michael Daian Pacheco; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de; COELHO, Patricia Julia Souza. As Escolas Urbanas e Rurais Baianas: reflexões sobre suas condições de oferta da Educação Básica. In: XII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA REDE REDESTRADO: DERECHO A LA EDUCACIÓN PÚBLICA Y TRABAJO DOCENTE: RESISTÊNCIAS Y ALTERNATIVAS, n.1, 3 a 5 de dezembro, Lima, Peru. 2018. **Anais ...** Lima, Peru. 2018. p. 1-13. Disponível: <https://drive.google.com/file/d/15caWZzSr4F2t9F9RhSeOI59UREP5izs/view>. Acesso em: 29 jul. 2025.

SEVERINO, José Jorge; CORREA, Lucilena Ferraz Castanheira; ROCHA, Roberta de Moraes. Efeitos das paralisações das escolas sobre o atraso escolar na região nordeste do Brasil (2007-2016). In: VII ENCONTRO PERNAMBUCANO DE ECONOMIA. Recife, Pernambuco, 5 de dezembro, 2018. **Anais ...**, Recife, Pernambuco. 2018, p. 1-20. Disponível em: [https://coreconpe.gov.br/enpecon/viiienpecon/artigos/sessao3/Efeitos%20das%20paraliza%20a7%20c3%b5es%20das%20escolas%20sobre%20o%20atraso%20escolar%20na%20regi%20a3o%20Nordeste%20no%20Brasil%20\(2007-2016\).pdf](https://coreconpe.gov.br/enpecon/viiienpecon/artigos/sessao3/Efeitos%20das%20paraliza%20a7%20c3%b5es%20das%20escolas%20sobre%20o%20atraso%20escolar%20na%20regi%20a3o%20Nordeste%20no%20Brasil%20(2007-2016).pdf). Acesso em 06 jun. 2025.

SOARES NETO, José Joaquim; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78–99, abr. 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1903>. Acesso em: 11 jun. 2025.

Recebido em: 29 de julho de 2025

Aprovado em: 01 de outubro de 2025