



ESCOLAS DE LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE BACIA DO JACUÍPE-BAHIA- BRASIL

Michael Daian Pacheco Ramos [*]; Taciane Assis Fernandes [**]

RESUMO

Este artigo analisa a situação de funcionamento e a localização diferenciada das escolas públicas da Educação Básica nos municípios de Baixa Grande, Ipirá, Pintadas, Pé de Serra e Serra Preta, que compõem o Território de Identidade Bacia do Jacuípe, na Bahia. A pesquisa, de natureza quantitativa, baseou-se em dados secundários do Censo Escolar 2023 e na legislação vigente, com o objetivo de compreender as condições de oferta educacional nas áreas rurais e em territórios tradicionalmente vulnerabilizados. A análise revelou que a maioria das escolas está em funcionamento regular, mas ainda existe um número considerável de unidades paralisadas, sobretudo em áreas rurais. Identificou-se que mais de 98% das escolas da região não estão formalmente situadas em áreas de localização diferenciada, como comunidades quilombolas, assentamentos ou territórios de povos e comunidades tradicionais, o que evidencia uma invisibilização institucional desses grupos. A pesquisa discute as implicações desses dados para o direito à educação e para a efetivação de políticas públicas voltadas à equidade, inclusão e justiça educacional nos territórios do campo. Conclui-se que é necessário um esforço interinstitucional que considere as especificidades regionais, promova a visibilidade dos territórios diferenciados e assegure condições adequadas de funcionamento às escolas públicas.

Palavras-chave: Educação do campo. Localização diferenciada. Direito à educação.

SCHOOLS IN REMOTE LOCATIONS AND THE RIGHT TO EDUCATION IN THE JACUÍPE BASIN IDENTITY TERRITORY, BAHIA, BRAZIL

ABSTRACT

This article analyses the operating situation and differentiated location of public primary and secondary schools in the municipalities of Baixa Grande, Ipirá, Pintadas, Pé de Serra and Serra Preta, which make up the Jacuípe Basin Identity Territory in Bahia. The quantitative research was



based on secondary data from the 2023 School Census and current legislation, with the aim of understanding the conditions of educational provision in rural areas and traditionally vulnerable territories. The analysis revealed that most schools are operating regularly, but there are still a considerable number of units that are paralysed, especially in rural areas. It was found that more than 98% of schools in the region are not formally located in areas of differentiated location, such as quilombola communities, settlements or territories of traditional peoples and communities, which highlights the institutional invisibility of these groups. The research discusses the implications of these data for the right to education and for the implementation of public policies aimed at equity, inclusion, and educational justice in rural areas. It concludes that an interinstitutional effort is needed that considers regional specificities, promotes the visibility of differentiated territories, and ensures adequate conditions for the functioning of public schools.

Keywords: Rural education; Differentiated location; Right to education.

ESCUELAS CON UBICACIONES ESPECIALES Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL TERRITORIO DE IDENTIDAD DE LA CUENCA DEL JACUÍPE, BAHÍA, BRASIL

RESUMEN

Este artículo analiza el estado operativo y la ubicación específica de las escuelas públicas de educación básica en los municipios de Baixa Grande, Ipirá, Pintadas, Pé de Serra y Serra Preta, que conforman el Territorio de Identidad de la Cuenca del Jacuípe, Bahía. La investigación cuantitativa se basó en datos secundarios del Censo Escolar de 2023 y la legislación vigente, con el objetivo de comprender las condiciones de la oferta educativa en zonas rurales y territorios tradicionalmente vulnerables. El análisis reveló que la mayoría de las escuelas funcionan con regularidad, pero un número considerable de ellas permanecen cerradas, especialmente en zonas rurales. Se constató que más del 98 % de las escuelas de la región no están formalmente ubicadas en zonas de localización específica, como comunidades quilombolas, asentamientos o territorios de pueblos y comunidades tradicionales, lo que pone de manifiesto la invisibilidad institucional de estos grupos. La investigación analiza las implicaciones de estos datos para el derecho a la educación y la implementación de políticas públicas orientadas a la equidad, la inclusión y la justicia educativa en zonas rurales. Concluye que es necesario un esfuerzo interinstitucional que considere las especificidades regionales, promueva la visibilidad de territorios diferenciados y garantice condiciones adecuadas de funcionamiento para las escuelas públicas.

Palabras clave: Educación rural. Ubicación diferenciada. Derecho a la educación.



INTRODUÇÃO

Garantir o direito à educação no Brasil implica enfrentar desafios profundos, derivados das desigualdades sociais, econômicas e culturais que marcam a sociedade. A convivência entre diversidade e desigualdade impõe à educação pública o dever de não apenas ampliar o acesso à escola, mas também de considerar as múltiplas identidades e necessidades dos diferentes grupos sociais.

Nesse sentido, é fundamental que as políticas educacionais sejam orientadas por uma concepção de justiça que una a promoção da igualdade de oportunidades ao reconhecimento das diferenças. Em uma sociedade onde as assimetrias estruturais impactam fortemente o acesso aos bens públicos, uma educação verdadeiramente democrática precisa valorizar a pluralidade de sujeitos, saberes e culturas, considerando contextos como os das populações indígenas, quilombolas, do campo, pessoas com deficiência e outras comunidades historicamente marginalizadas.

Mais do que distribuir de forma uniforme os recursos educacionais, é necessário pensar em estratégias que garantam a equidade, oferecendo condições reais de aprendizagem e permanência escolar. Isso implica considerar medidas específicas, como ações afirmativas, adaptação curricular, respeito às especificidades territoriais e culturais, entre outras.

Ao incorporar esses princípios, a escola pública avança no sentido de uma educação que respeita os direitos humanos e combate processos de exclusão. Valorizar diferentes modos de viver, ensinar e aprender significa também superar visões únicas de conhecimento, reconhecendo a importância de diferentes perspectivas culturais e epistemológicas.

Dessa forma, uma política educacional comprometida com a justiça social precisa articular o acesso universal com práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis à diversidade. Só assim será possível promover uma educação de qualidade, com sentido para todos os sujeitos, em seus diversos territórios e trajetórias.

A educação é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola como um dos princípios do ensino no país (BRASIL, 1988). No entanto, a realidade educacional brasileira é marcada por



profundas desigualdades, especialmente quando se consideram a situação de funcionamento e localização diferenciadas dessas escolas.

A compreensão da situação de funcionamento das escolas brasileiras é fundamental para a formulação de políticas educacionais eficazes e equitativas. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) classifica as escolas em três categorias principais: em atividade, paralisadas e extintas no ano do Censo Escolar. Essa classificação permite uma análise detalhada do panorama educacional do país, identificando áreas que necessitam de intervenção e investimento.

As escolas em atividade são aquelas que, no ano de referência do Censo Escolar, estão oferecendo regularmente atendimento educacional em pelo menos uma de suas etapas ou modalidades. Essa categoria indica o funcionamento efetivo da escola, com presença de estudantes, corpo docente, infraestrutura ativa e vínculos administrativos mantidos com as redes de ensino (INEP, 2024).

Por outro lado, as escolas paralisadas são aquelas que, embora estejam oficialmente registradas, não realizaram atividades educacionais durante o período de coleta do Censo Escolar. A paralisação pode decorrer de diversas formas estruturais, falta de profissionais, questões administrativas, problemas financeiros ou baixa demanda local. É uma categoria transitória e, muitas vezes, instável, pois algumas dessas escolas podem retomar suas atividades posteriormente, enquanto outras caminham para a extinção definitiva (INEP, 2024).

As escolas extintas são aquelas que encerraram definitivamente suas atividades no ano de referência, não prevendo mais retomada futura. Esse fechamento pode ser resultado de reestruturações da rede, fusão de unidades, redução populacional em certas localidades ou decisões de políticas públicas (INEP, 2024).

O fechamento de escolas no meio rural é uma tendência preocupante que tem se intensificado nas últimas décadas. Entre 2013 e 2023, observou-se um avanço no fechamento de escolas localizadas no meio rural brasileiro, afetando principalmente as redes municipais e etapas iniciais da educação básica. Esse fenômeno tem implicações significativas para as comunidades locais, que muitas vezes dependem dessas instituições não apenas para a educação formal, mas também como centros de convivência e preservação cultural (Oliveira, Bof e Basso, 2024).



A análise da situação de funcionamento das escolas revela disparidades regionais e estruturais significativas. Estudos indicam que fatores como infraestrutura inadequada, gestão ineficiente e investimentos mal direcionados contribuem para a paralisação e extinção de escolas, especialmente em regiões mais vulneráveis. Por exemplo, na região Nordeste do Brasil, observou-se um aumento nas paralisações escolares entre 2007 e 2016, impactando negativamente o atraso escolar (Severino, Corrêa e Rocha, 2018).

Além disso, a infraestrutura das escolas desempenha um papel crucial na sua continuidade operacional. A ausência de recursos básicos, como acesso à água potável e banheiros em condições adequadas, ainda é um problema enfrentado por milhões de estudantes brasileiros. Essas deficiências estruturais não apenas comprometem a qualidade do ensino, mas também contribuem para a paralisação e eventual extinção de instituições de ensino (Atricon, 2022).

A análise da situação de funcionamento das escolas revela muito mais do que números administrativos. Ela expõe dinâmicas territoriais, fragilidades na manutenção das redes escolares e, sobretudo, o impacto direto que essas situações podem ter na vida de milhares de estudantes. Para garantir uma educação de qualidade, equitativa e acessível, é essencial que políticas públicas estejam atentas a esses dados, atuando não apenas para manter escolas em funcionamento, mas para assegurar que estejam preparadas e adequadas às necessidades da população que atendem.

Outra temática abordada neste artigo é a localização diferenciada das escolas. A classificação do INEP para essas escolas de localização diferenciada inclui área de assentamento, terra indígena, área onde se localiza comunidade remanescente de quilombos e área onde se localizam povos e comunidades tradicionais (INEP, 2024). Essas escolas atendem populações que possuem características culturais, sociais e econômicas distintas, exigindo abordagens pedagógicas e administrativas adaptadas às suas realidades e enfrentam desafios específicos que impactam diretamente na oferta e na qualidade da educação (Lima, Santos e Azevedo, 2021).

Segundo dados do Censo Escolar de 2023, foram registradas 418.962 matrículas em escolas localizadas em assentamentos, 302.670 em terras indígenas e 278.030 em comunidades quilombolas (INEP, 2024).

A situação de funcionamento dessas escolas é influenciada por diversos fatores, incluindo infraestrutura precária, dificuldade de acesso, escassez de recursos pedagógicos e formação inadequada de professores para lidar com as especificidades culturais das comunidades atendidas.



Além disso, muitas dessas escolas não participam das avaliações nacionais de desempenho, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB, o que dificulta o monitoramento e a implementação de políticas públicas eficazes (Lima, Santos e Azevedo, 2021).

A infraestrutura das escolas de localização diferenciada apresenta deficiências significativas em comparação com as escolas urbanas. Estudos indicam que essas escolas possuem menor acesso a laboratórios de ciências e informática, bibliotecas, salas de professores e recursos de acessibilidade para alunos com deficiência. Essas limitações comprometem a qualidade do ensino e dificultam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas (Pacheco Ramos, Pereira Junior e Oliveira, 2018).

Diante desse cenário, é imprescindível que as políticas educacionais brasileiras considerem as especificidades das escolas de localização diferenciada, promovendo ações que garantam infraestrutura adequada, formação de professores, materiais pedagógicos contextualizados e mecanismos de avaliação que reflitam a realidade dessas instituições. A valorização da diversidade cultural e o respeito às particularidades de cada comunidade são essenciais para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Portanto, este artigo tem como objetivo analisar a situação de funcionamento e a localização diferenciada das escolas dos municípios de Baixa Grande, Ipirá, Pé de Serra, Serra Preta e Pintadas que fazem parte do Território de Identidade Bacia do Jacuípe-Bahia, buscando não apenas descrever a situação dessas instituições, mas também problematizar as implicações pedagógicas, sociais e políticas. A análise será fundamentada em dados do Censo Escolar 2024, estudos acadêmicos e documentos oficiais, buscando contribuir para o debate sobre a desigualdade educacional e social do sistema escolar brasileiro.

O artigo está estruturado da seguinte maneira: primeiramente, apresenta-se uma revisão da literatura acadêmica sobre a situação de funcionamento e a localização diferenciada das escolas. Em seguida, detalham-se os procedimentos metodológicos empregados, incluindo a fonte e delimitação dos dados, as dimensões analisadas e a técnica estatística utilizada. A próxima seção apresenta e discute os principais resultados obtidos, juntamente com verificação das desigualdades e finaliza-se com as conclusões.



METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza quantitativa, de caráter descritivo e exploratório, desenvolvido a partir da análise dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, com foco nas escolas (urbanas e rurais) situadas no Território de Identidade Bacia do Jacuípe, no estado da Bahia. A abordagem quantitativa foi escolhida por possibilitar a quantificação dos fenômenos observados e por permitir a análise de padrões e tendências em grandes conjuntos de dados, o que é especialmente relevante para estudos em educação (Gil, 2019).

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa descritiva busca observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los.

Os Territórios de Identidade do estado da Bahia são regulamentados através do Decreto Estadual nº 12.354, de 9 de agosto de 2010 (BAHIA, 2010). Atualmente, a Bahia possui 27 Territórios de Identidade, entre eles a Bacia do Jacuípe, e todos são utilizados como referência para políticas públicas, diagnósticos socioeconômicos, e para a atuação de consórcios intermunicipais.

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 (município-polo), São José do Jacuípe, Serra Preta, Serrolândia e Várzea da Roça (BAHIA, 2010).

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



Fonte: BAHIA, 2010.



O lócus de estudo deste artigo são os 5 (cinco) municípios, a saber: Baixa Grande, Ipirá, Pé de Serra, Serra Preta e Pintadas, que integram o Território de Identidade Bacia do Jacuípe. A escolha desses municípios se justifica por sua inserção em uma região de expressiva diversidade territorial e por apresentarem características comuns de vulnerabilidade educacional.

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, 2024), disponível na plataforma de dados abertos do INEP; b) Seleção dos arquivos pertinentes, com foco nas informações das escolas de educação básica (localizadas em áreas urbanas e rurais) dos cinco (5) municípios selecionados; c) Importação e tratamento dos dados no software estatístico SPSS (versão 28), onde 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



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 MUNICIPAIS: REVELANDO AS DESIGUALDADES E ASSIMETRIAS NO TERRITÓRIO

A tabela 1 abaixo apresenta a distribuição das unidades de Educação Básica de acordo com a situação de funcionamento dos municípios de Baixa Grande, Ipirá, Pintadas, Pé de Serra e Serra Preta no ano de 2023.

TABELA 1 – Distribuição das unidades de Educação Básica de acordo com a situação de funcionamento – Baixa Grande, Ipirá, Pintadas, Pé de Serra, Serra Preta, 2023.

Situação de Funcionamento		Urbana		Rural		Total	
		Freq.	%	Freq.	%	Total de escolas	%
Total	Em atividade	64	94%	80	88,9%	146	91,2%
	Paralisada	4	6%	9	10%	13	8,1%
	Extinta no ano do Censo	-	-	1	1,1%	1	0,7%
	Total	68	100%	90	100%	160	100%

Fonte: Autores, (2023)

De modo geral, observa-se um predomínio de escolas em atividade em todos os municípios analisados, o que é um indicativo positivo de manutenção do atendimento educacional. No entanto, há incidência de escolas paralisadas e extintas indicando uma atenção para o cenário analisado. Observa-se que as diferenças relevantes estão quando se analisa as áreas urbanas e rurais.

A análise da situação de funcionamento das escolas nos municípios de Baixa Grande, Ipirá, Pintadas, Pé de Serra e Serra Preta revela importantes desigualdades na oferta educacional, sobretudo entre os espaços urbanos e rurais. Ao todo, os cinco municípios contabilizam 160 escolas, sendo que 146 (91,2%) estão em atividade, 13 (8,1%) paralisadas e 1 (0,7%) foi extinta no ano do Censo Escolar de 2023.

Observando a distribuição por localização, a área urbana apresenta melhor desempenho, com 94% das escolas em funcionamento, frente a 88,9% na área rural. Serra Preta se destaca com a maior proporção de escolas ativas (100%), seguida de Ipirá (94,1%) e Pé de Serra (88,5%),



evidenciando maior estabilidade na oferta educacional. Em contraponto, Pintadas apresenta o menor percentual de escolas em funcionamento (78,6%), sendo o único município com registro de escola extinta no ano do levantamento, todas em área rural. Já Baixa Grande e Pé de Serra registraram taxas similares de paralisação, ambas acima de 11%, o que compromete a garantia do direito à educação, especialmente no campo, onde a maioria das interrupções se concentra.

A desagregação dos dados por localização evidencia um cenário assimétrico: enquanto 94% das escolas urbanas estão em funcionamento, nas áreas rurais esse percentual é de 88,9%, além de concentrar a totalidade dos casos de escolas extintas e a maioria das paralisações. Tal realidade reflete as dificuldades históricas enfrentadas pela educação no campo, como carência de infraestrutura adequada, ausência de políticas de manutenção e financiamento contínuo, além da dispersão territorial que dificulta a permanência de escolas de pequeno porte.

Os dados evidenciam que a precariedade da rede escolar está mais acentuada nas áreas 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.

Esses resultados dialogam diretamente com o princípio constitucional de que a educação é "um direito de todos e dever do Estado" (BRASIL, 1988), sendo obrigação do poder público garantir condições materiais para que esse direito seja efetivado. Quando uma escola é paralisada ou extinta, especialmente em áreas rurais, ocorre uma violação concreta do direito à educação, pois o Estado deixa de assegurar o acesso e a permanência dos estudantes.

A literatura educacional já apontava para esses desafios, ratificando que a histórica negligência do poder público em relação à educação rural perpetua um ciclo de exclusão, no qual estudantes em áreas periféricas têm o acesso negado a condições mínimas de escolarização. Portanto, o impacto das políticas de ajuste fiscal e centralização administrativa sobre os pequenos municípios, compromete sua capacidade de sustentar unidades escolares, principalmente na área rural (Furtado, 2004).



O caso de Pintadas é o mais crítico entre os cinco municípios analisados: apenas 78,6% das escolas estão em atividade, com uma escola oficialmente extinta no ano do Censo, situação que pode estar relacionada a políticas de nucleação escolar, fenômeno recorrente em contextos de escassez de recursos e diminuição da população rural. Em contraponto, Serra Preta apresenta um cenário de funcionamento integral: 100% das escolas, tanto urbanas quanto rurais, estão em atividade, indicando um compromisso mais efetivo com a garantia do direito à educação.

Compreendemos que a extinção de uma escola, à luz da legislação nacional, deve ser cuidadosamente justificada, considerando a obrigatoriedade do poder público em garantir a permanência dos estudantes no ensino básico, conforme aponta a LDB, Lei 9.394/96, art. 4º (BRASIL, 1996). A extinção sem oferta de alternativa adequada de transporte, proximidade e permanência constitui violação ao direito educacional.

Essas diferenças reforçam o argumento de que o território é um determinante central na configuração da oferta educacional. A inexistência de escolas ativas ou sua interrupção compromete frontalmente o direito à educação, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, art. 205 (BRASIL, 1988), que determina ser dever do Estado e da família assegurar o acesso à educação básica. Além disso, contraria o disposto no Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), que estabelece como meta a ampliação do atendimento e da permanência escolar com qualidade.

Portanto, os dados analisados apontam para a urgência de políticas públicas territorializadas e equitativas, que levem em conta as especificidades dos contextos rurais e priorizem a permanência das unidades escolares em funcionamento. Como defende Calazans (1993), não se trata apenas de garantir escolas abertas, mas sim de assegurar estruturas sustentáveis, com financiamento adequado, infraestrutura mínima e valorização do corpo docente, a fim de romper com os padrões históricos de desigualdade entre os territórios urbanos e rurais.

Em um estudo desenvolvido por Ramos, Oliveira, Coêlho (2018), referente a situação de funcionamento ao tratar das escolas que se encontram paralisadas nas áreas rurais, tais dados mostram que o fechamento dessas escolas incide diretamente na vida das famílias e das crianças e jovens que se situam nessas localidades, pois devido à ausência das escolas, os mesmo tem que se adequar em uma outra realidade e, criar nova rotina para se deslocarem para novas escolas em comunidades ou cidades vizinhas, ficando submersos a transportes pela prefeitura, em outros casos se deslocando a pé ou em transportes privados.



A garantia de acesso físico à escola é parte integrante do direito à educação, segundo o Plano Nacional de Educação-PNE, Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que determina como princípio a universalização do atendimento e a redução das desigualdades territoriais. Logo, quando estudantes caminham longas distâncias ou dependem de transportes irregulares, o poder público descumpe o princípio da equidade.

Ao tratar dos estudantes que por motivos da situação de funcionamento das escolas se encontrarem paralisadas, tem que optar por se deslocar das suas comunidades até as cidades vizinhas para conseguir direito a permanência no âmbito educacional, diante disso autores tem se debruçado a estudar sobre os desafios enfrentados pelos estudantes, tendo em vista a falta de estrutura das estradas e as longas distâncias entre a as residências e as unidades de ensino (Andrade e Rodrigues, 2020).

Em uma outra pesquisa ao tratar da característica das escolas, sobretudo rurais, os dados apontam informações sobre ações que influenciam o fechamento das escolas. Dentre esses apontamentos podemos observar os programas governamentais, por exemplo, para as escolas rurais centram-se na lógica economicista, buscando despender poucos recursos para escolas pequenas e com poucos alunos, agrupando as escolas por meio da nucleação ou mesmo fechando-as, portanto, estudos tem mostrado que a falta de investimento é um dos grandes problemas para o funcionamento das escolas (Vendramini, (2015).

A análise da situação de funcionamento das escolas nestes municípios baianos revela três padrões importantes: a) a maioria das escolas estão em atividade, o que demonstra um esforço das redes municipais em manter a oferta educacional; b) há desigualdade significativa entre as localidades urbanas e rurais, com a área rural concentrando a maior parte das escolas paralisadas e a única escola extinta; c) Serra Preta e Ipirá se destacam positivamente, com altos percentuais de escolas em funcionamento, enquanto Pintadas requer atenção urgente, dada sua menor taxa de atividade e a presença de escola extinta.

Esses dados reforçam a necessidade de políticas públicas específicas para as áreas rurais, com foco em garantia de infraestrutura mínima, atração e fixação de profissionais, planejamento para evitar paralisações prolongadas ou extinções. Manter escolas funcionando no campo não é apenas uma questão administrativa, mas de justiça social e de garantia do direito à educação para populações historicamente mais vulneráveis.



É importante analisar os dados da distribuição das unidades de Educação Básica de acordo com a localização diferenciada. Esses dados apresentam o quantitativo de escolas da rede básica situadas em áreas que não está em localização diferenciada, assentamento, terras indígenas, comunidades remanescentes de quilombos e comunidades tradicionais. Os resultados revelam um cenário preocupante ao tratar das áreas quilombolas, comunidades tradicionais e terras indígenas (Tabela 2).

TABELA 2 – Distribuição das unidades de Educação Básica de acordo com a localização diferenciada – Baixa Grande, Ipirá, Serra Preta, Pé de Serra, Pintadas, 2023.

Localização diferenciada		Baixa Grande	Ipirá	Pintadas	Pé de Serra	Serra Preta	Total
Urbana	A escola não está em área de localização diferenciada	9	33	5	8	9	64
	Área de assentamento	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Terra indígena	-	-	-	-	-	-
	Área onde se localiza comunidade remanescente de quilombos	-	-	-	-	-	-
	Área onde se localizam povos e comunidades tradicionais	-	-	-	-	-	-
	Total	9 100%	33 100%	5 100%	8 100%	9 100%	64 100%
Rural	A escola não está em área de localização diferenciada	13	29	6	15	15	78
	Área de assentamento	100%	93,5%	100%	100%	100%	97,6%
	Terra indígena	-	1	-	-	-	1
	Área onde se localiza comunidade remanescente de quilombos	-	3,2%	-	-	-	1,2%
	Área onde se localizam povos e comunidades tradicionais	-	-	-	-	-	-
	Total	13 100%	31 100%	6 100%	15 100%	15 100%	80 100%
		22	62	11	23	24	142
		100%	96,9%	100%	100%	100%	98,6%
		-	1	-	-	-	1
		-	1,6%	-	-	-	0,7%
		-	-	-	-	-	-



Total	Área onde se localiza comunidade remanescente de quilombos	-	1 1,6%	-	-	-	1 0,7%
	Área onde se localizam povos e comunidades tradicionais	-	-	-	-	-	-
Total		22 100%	64 100%	11 100%	23 100%	24 100%	144 100%

Fonte: Autores, (2025)

Os dados referentes à localização diferenciada das escolas de Educação Básica nos municípios de Baixa Grande, Ipirá, Pintadas, Pé de Serra e Serra Preta revelam um cenário de baixa presença de instituições de ensino situadas em territórios tradicionalmente ocupados por populações específicas, como comunidades quilombolas, assentamentos de reforma agrária, terras indígenas ou territórios de povos e comunidades tradicionais.

Do total de 144 escolas registradas em 2023 nesses cinco municípios, 142 (98,6%) não estão localizadas em áreas diferenciadas, o que evidencia uma predominância de unidades escolares situadas em áreas convencionais, sejam elas urbanas ou rurais. Apenas duas escolas (1,4%) no município de Ipirá são classificadas como estando em áreas de assentamento e em comunidade remanescente de quilombo, ambas situadas na área rural. A baixa identificação de escolas em áreas diferenciadas pode indicar invisibilidade institucional dessas populações nos registros educacionais. Quando o Estado não reconhece a presença desses grupos, deixa também de garantir políticas específicas asseguradas em dispositivos legais, como as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola (Res. CNE/CEB nº 8/2012) e da Educação do Campo (Res. CNE/CEB nº 1/2002).

Esse dado é significativo por apontar alguma sensibilidade institucional à diversidade territorial e sociocultural, mesmo que em proporção reduzida. Considerando que o município é o mais populoso da amostra e possui o maior número de escolas (64), ainda é possível argumentar que a presença de populações tradicionais pode estar subdimensionada nos registros oficiais. Isso reforça a importância da adequação dos instrumentos de coleta de dados à realidade local, conforme destaca Minayo (2010), para garantir o direito à diferença no âmbito educacional.

Como aponta Arroyo (2012) a educação em contextos rurais no Brasil tem historicamente enfrentado desafios estruturais e simbólicos, dentre os quais se destaca o desconhecimento e desvalorização das especificidades culturais e territoriais dos sujeitos do campo, quilombolas e assentados. Para o direito à educação, não basta a escola existir; ela deve ser culturalmente



adequada, respeitando língua, memória, território e modos de vida como aponta a Constituição Federal do Brasil em seu artigo 210 (BRASIL, 1988). Uma escola que ignora a identidade do território não assegura o princípio da educação como direito humano.

A baixa incidência de escolas em áreas diferenciadas pode indicar ou a ausência de políticas públicas voltadas para esses grupos ou a não identificação formal dessas escolas no Censo Escolar como pertencentes a tais territórios, o que tem implicações diretas na oferta de uma educação contextualizada, intercultural e territorializada, conforme previsto nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (BRASIL, 2002) e na Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que trata da educação escolar quilombola (BRASIL, 2012).

A educação quilombola, por exemplo, no Brasil enfrenta vários desafios derivados das desigualdades socioeconômicas e raciais existentes no país. Com base nos resultados, este estudo aponta os desafios que as distintas comunidades enfrentam para estarem nas escolas como é o caso das comunidades quilombolas, Terra indígena, povo e comunidade tradicionais que estão localizadas em áreas remotas com difícil acesso às escolas e recursos educacionais (Andrade e Rodrigues, 2020). Tais dados sobre a infraestrutura e localização das escolas podem explicar desafios para acesso no âmbito educacional e como esses resultados está relacionado as desigualdades existem no país.

Baseado no estudo de Carril (2017) mediante o processo histórico de constituição das comunidades, os espaços educacionais têm que contemplar as tradições culturais, havendo um longo caminho a ser conquistado para efetivar a educação de comunidades em áreas diferenciadas, principalmente a união e movimento para que esses espaços sejam efetivados e os povos tenham seus direitos reconhecidos.

As escolas localizadas em contextos diferenciados operam sob realidades muito distintas do modelo urbano predominante, enfrentando obstáculos que vão desde a infraestrutura precária, a escassez de profissionais qualificados, até a necessidade de currículos específicos que dialoguem com as culturas locais. No caso das escolas indígenas, por exemplo, a presença de línguas originárias e saberes tradicionais exige propostas pedagógicas bilíngues e interculturais. Já as escolas quilombolas demandam abordagens que valorizem a ancestralidade africana, a territorialidade e as formas de organização social próprias dessas comunidades.



A pesquisa com base na classificação do INEP permite dar visibilidade a essas particularidades e, mais que isso, revela como a política educacional deve ser territorializada, ou seja, adaptada às condições concretas e identitárias dos diferentes contextos brasileiros. Ao reconhecer oficialmente essas categorias de localização escolar, o INEP contribui para a formulação de políticas de equidade, como a oferta de programas específicos de formação docente, a destinação de recursos diferenciados e o acompanhamento mais preciso dos indicadores de aprendizagem dessas populações.

Além disso, esse tipo de pesquisa fortalece o princípio da gestão democrática e participativa da educação, pois reconhece o protagonismo das comunidades na definição dos rumos da escola. As informações sistematizadas pelo INEP podem subsidiar projetos político-pedagógicos que respeitem a autonomia cultural dos povos e que promovam uma educação mais justa, plural e inclusiva.

Portanto, pesquisar a configuração da localização diferenciada das escolas segundo a classificação do INEP não é apenas uma questão técnica ou estatística: trata-se de um compromisso ético e político com o direito à educação de todos os povos do Brasil, em sua plena diversidade. É reconhecer que as políticas educacionais devem ser desenhadas a partir dos territórios e das vozes que neles habitam, superando o modelo único e padronizado que historicamente tem ignorado as especificidades de grande parte da população brasileira. Assim, o direito à educação é violado tanto quando não há escola quanto quando existe uma escola que não reconhece a identidade dos sujeitos. Direito à educação é também direito ao pertencimento e à afirmação da identidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da situação de funcionamento e das condições de infraestrutura das escolas públicas nos municípios de Baixa Grande, Ipirá, Pé de Serra, Serra Preta e Pintadas evidencia um cenário que exige atenção urgente do poder público. Embora a maioria das escolas ainda esteja em atividade, os dados revelam desigualdades estruturais persistentes entre áreas urbanas e rurais, com maior incidência de paralisações e extinções no meio rural. Essa disparidade não é apenas quantitativa, mas qualitativa, refletindo a fragilidade das políticas públicas voltadas à manutenção e valorização das escolas do campo.



A precariedade da infraestrutura escolar nas zonas rurais compromete não apenas o acesso à educação, mas também a permanência e a aprendizagem dos estudantes, especialmente os mais jovens. A ausência de espaços adequados, a dificuldade de transporte, a descontinuidade no fornecimento de recursos básicos e a falta de profissionais fixos impactam diretamente o cotidiano escolar, resultando em altos índices de evasão e baixo desempenho escolar. Esse quadro evidencia que a infraestrutura deve ser compreendida como elemento estruturante do direito à educação e não como fator acessório.

Ao considerar o direito à educação como direito humano e social — conforme previsto na Constituição Federal de 1988 (art. 205), na LDB (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação — torna-se evidente que não basta garantir matrícula e a existência formal das escolas: é dever do Estado assegurar condições reais de acesso, permanência, participação e aprendizagem com qualidade social. Assim, uma escola sem infraestrutura adequada ou que impõe barreiras territoriais ao estudante viola o princípio da equidade e da justiça educacional.

O fechamento de escolas rurais, por sua vez, agrava esse cenário, desestruturando comunidades, rompendo vínculos socioculturais e impondo barreiras territoriais e afetivas aos estudantes e suas famílias. Como demonstram os dados e os autores analisados, essa prática precisa ser urgentemente revista à luz da justiça educacional e da valorização dos territórios do campo como espaços legítimos de produção de conhecimento e cidadania.

Fechar uma escola significa negar o direito à educação em seu sentido pleno, pois impede a continuidade dos processos educativos no próprio território, fragiliza vínculos comunitários e impõe deslocamentos que podem inviabilizar a permanência dos estudantes na escola. Nesse sentido, assegurar o direito à educação implica reconhecer a escola do campo, quilombola ou indígena como parte da identidade do território e não como unidade substituível por critérios de eficiência administrativa.

Frente a essas constatações, é imprescindível o fortalecimento de políticas públicas territoriais, voltadas à melhoria da infraestrutura das escolas rurais, com financiamento adequado, planejamento participativo e reconhecimento das especificidades locais. Mais do que manter escolas abertas, é necessário garantir que essas instituições sejam espaços de acolhimento, de aprendizagem significativa e de construção coletiva de saberes, contribuindo para o desenvolvimento integral dos sujeitos e das comunidades que atendem.



Garantir a infraestrutura adequada, assegurar profissionais estáveis e respeitar as identidades territoriais não é uma escolha política: é o cumprimento do dever constitucional do Estado com o direito à educação. O campo não pode continuar sendo espaço de silenciamento e negação de direitos; fortalecer as escolas rurais é fortalecer a democracia e o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

NOTAS EXPLICATIVAS

¹ Este artigo conta com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia-FAPESB através do Programa de Iniciação Científica da Universidade do Estado da Bahia e articula-se 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 Nº 58/2022."

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.

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

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 de jun. 2025.

BAHIA. **Decreto nº 12.354 de 25 de agosto de 2010**. Institui o Programa Territórios de Identidade. Diário Oficial, Salvador, ago. 2010. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1024959/decreto-12354-10>. Acesso em: 06 jun. 2025.

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



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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.**
Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 de 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.
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 de jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da
educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 nov. 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. Disponível em:
<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-008-2012-11-20.pdf>. Acesso em: 11 de jun.
2025.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural –
traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (Coord.).
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.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Estudo sobre a educação para a população rural no
Brasil.** 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.

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 de jun. 2025.



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

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, 2021. 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.

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 Publica y Trabajo Docente: resistências y alternativas, 2018. **Anais eletrônicos ...** Lima, Peru.

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/vii/enpecon/artigos/sessao3/Efeitos%20das%20paralisa%20c3%a7%20c3%b5es%20das%20escolas%20sobre%20o%20atraso%20escolar%20na%20regi%20c3%a3o%20Nordeste%20no%20Brasil%20\(2007-2016\).pdf](https://coreconpe.gov.br/enpecon/vii/enpecon/artigos/sessao3/Efeitos%20das%20paralisa%20c3%a7%20c3%b5es%20das%20escolas%20sobre%20o%20atraso%20escolar%20na%20regi%20c3%a3o%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/ae/article/view/1903>. Acesso em: 11 jun. 2025.

VENDRAMINI, Cecília Helena de Salles. Fechamento de escolas do campo: impactos e alternativas para a política educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 2, p. 333–348, 2015.

SOBRE A AUTORIA:

[*] Doutor em Educação pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Professor Adjunto da UNEB. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade-PPGED. Membro do Instituto Nacional de Política Educacional e Trabalho Docente – INCT Gestrado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7261-2714>. E-mail: michaeluneb@gmail.com

[**] Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Bolsista de Iniciação Científica do Instituto Nacional de Política Educacional e Trabalho Docente – INCT Gestrado. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2823-470X>. E-mail: tacyrios2003@gmail.com

Submetido em: Agosto de 2025.
Aprovado em: Fevereiro de 2026.
Publicado em: Agosto de 2026.